

T I D S S K R I F T F O R
ungdomsforskning

Årgang 18, nr. 1-2018

Temanummer:

UNGT MEDBORGERSKAP
Kunnskap, mobilisering og
deltakelse. ICCS 2016

Kristinn Hegna og
Kenneth Silseth (red.)

OSLOMET



Ungt medborgerskap

Kunnskap, mobilisering og deltakelse

REDAKTØRER:

Kristinn Hegna
Kenneth Silseth



Tidsskrift for ungdomsforskning
Temanummer ICCS 2016
Årgang 18 nr. 1–2018

Formålet med Tidsskrift for ungdomsforskning er å publisere forskning om ungdom og ungdomsrelaterte spørsmål til både forskere og et bredere publikum. Målgruppen er derfor både forskere, politikere, ungdomsarbeidere, skoleansatte og andre som er interessert i ungdommens situasjon i dagens samfunn.

Tidsskrift for ungdomsforskning publiserer artikler innen ungdomsforskningsfeltet, og har en tverrfaglig profil som favner fagfelt som psykologi, antropologi, sosiologi, pedagogikk m.m. Fagfellevalgte artikler utgjør 80–100 prosent av hvert nummer. Vi publiserer også kortere artikler som ikke er vurdert av eksterne fagfeller, under overskriften «Nye tall om ungdom», samt bokomtaler. Begge disse siste kategoriene blir vurdert direkte av redaksjonen. I hele utgivelsestiden har tidsskriftet vært vurdert på publiseringsnivå 1.

Det er første gang Tidsskrift for ungdomsforskning utgir et temanummer. Kenneth Silseth har vært ansvarlig for reviewprosessen av Kristinn Hegnas artikler i dette nummeret.

Utgiver:

Velferdsforskningsinstituttet NOVA, OsloMet – storbyuniversitetet

Ansvarlig redaktør:

Viggo Vestel, NOVA, OsloMet

Temanummerredaktører dette nummer:

Kristinn Hegna, IPED, UiO
Kenneth Silseth, IPED, UiO

Redaksjon:

Kristinn Hegna, IPED, UiO
Kenneth Silseth, IPED, UiO

Gry Paulgaard, UiT
Elin Borg, AFI, OsloMet

Redaksjonssekretær:

Marlene Persson, NOVA, OsloMet

ISSN: 1894-1036
Illustrasjonsfoto: colourbox.com
Desktop: Torhild Sager
Trykk: Byråservice

Forord

Dette temanummeret av Tidsskrift for ungdomsforskning springer ut av forskningsprosjektet The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS). ICCS-studien er et internasjonalt samarbeidsprosjekt koordinert av The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), som er en uavhengig organisasjon som forsker på og vurderer elevers læringsresultater i undervisning i forskjellige utdanningssystemer i verden. ICCS-studien inkluderer 24 land i Europa og andre verdensdeler, og har til hensikt å bidra til å kartlegge og forstå de måtene som gjør unge mennesker i stand til å tre inn i sin rolle som medborgere – både her og nå, og i fremtiden. Fordi studien har vært gjennomført to ganger (2009 og 2016, se <https://www.iea.nl/iccs>) og i mange land, gir den en unik mulighet til å undersøke hvordan ungdoms medborgerskap spilles ut over tid og i ulike kulturelle og utdanningsmessige kontekster.

Artiklene som inngår i dette nummeret utgjør deler av resultatrapporteringen fra den norske delen av dette prosjektet som ble gjennomført i 2016. Mens andre rapporter og artikler fra prosjektet gir den brede oversikten (NOVA rapport 15/17: Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge) eller går i dybden av resultatene om lærernes og undervisningens rolle (artikler som vil publiseres i *Nordic Journal of Comparative and International Education*), tar disse artiklene utgangspunkt i ungdommenes egne synspunkter og erfaringer. Dataene vil også i fremtiden gi muligheter for ytterligere forskning på disse temaene.

Som forskere er vi takknemlig overfor Utdanningsdirektoratet som har finansiert studien, og som også har åpnet for publisering av resultatene som selvstendige vitenskapelige artikler. Det innebærer at artiklene har gjennomgått en grundig kvalitetskontroll, ved at nasjonale og internasjonale eksterne forskere på feltet har kommet med innspill og forslag til forbedringer. Jeg vil også takke forfatterne, tidsskriftets redaktør Viggo Vestel, redaksjonen – og i særdeleshet de to redaktørene av temanummeret, Kristinn Hegna og Kenneth Silseth – for godt samarbeid og gode innspill og diskusjoner. Takk også til de anonyme fagfellene som har vurdert og kommentert hver enkelt artikkel.

Lihong Huang, prosjektleder, forsker I
ICCS Norge 2016, NOVA, OsloMet
Oslo, september 2018

Innhold

<i>Ungt medborgerskap. Kunnskap, mobilisering og deltakelse</i> Kristinn Hegna, Guro Ødegård, & Idunn Seland	7
<i>Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere?</i> Guro Ødegård & Vegard Svagård	28
<i>Endringer i samfunnspolitisk engasjement og deltagelse blant ungdom 2009–2016 – økte sosiale forskjeller og polarisering?</i> Kristinn Hegna	51
<i>Har ungdoms holdninger til medborgerrettigheter endret seg fra 2009 til 2016? Betydningen av kjønn og familiebakgrunn for holdninger til kjønnslikestilling, innvandreres og etniske minoriteters rettigheter</i> Kristinn Hegna	75
<i>Norske elevers demokratikunnskaper og aksept for religiøse autoriteter i samfunnet</i> Janicke Heldal Stray & Lihong Huang	98
<i>Literacy som aspekt ved norske elevers demokratikunnskap. Skolens bidrag til elevers læring om demokrati undersøkt gjennom læreplaner og karakterer i fire fag</i> Idunn Seland & Lihong Huang	123
<i>Nye tall om ungdom Skandinaviske ungdommers tillit til samtid og framtid</i> Lihong Huang, Jens Bruun, Jonas Lieberkind & Cecilia Arensmeier	146
Oppsummering	166
Bidragstyttere i dette nummer	171

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. Artikkelen 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 artikkelen oppsummeres. Hvilken betydning har kunnskap om demokrati og hva er viktige sosialiseringprosesser for et aktivt medborgerskap blant unge?

Et sentralt utgangspunkt for artikkelen 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 metodegrunlaget 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 jevnaldermiljøet 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 datainnsamlingen 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, levereregler 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. Hegnans 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 sosialisende 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.

Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere?

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

Vegard Svagård, MA utviklingspsykologi
Rådgiver
NOVA, OsloMet – storbyuniversitetet
vegard.svagard@oslomet.no

Norske elever ligger på verdenstoppen i kunnskap om demokrati. Men bidrar slik kunnskap til å mobilisere elever til aktiv politisk deltakelse?

Gjennom ICCS-undersøkelsen 2016 er 9. klassinger spurt om de i fremtiden kommer til å delta i politiske aktiviteter gjennom valgdemokratiet, parti- og foreningskanalen og gjennom ytringer og aksjoner. I artikkelen studerer vi sammenhengen mellom disse deltakelsesformene og ulike faktorer som kan bidra til å mobilisere ungdom til deltakelse; deres demokratikunnskap, troen på at de vil mestre politiske prosesser og erfaring med interessepolitiske organisasjoner.

Hvilke av disse faktorer har størst betydning for unges politisk mobilisering? Funnene gir relevante innspill på hvordan norsk skole bør legge opp sin demokratiopplæring for ikke bare å styrke elevers demokratikunnskap, men også deres handlingskompetanse.

Nøkkelord:

Politisk deltakelse, politisk sosialisering, frivillig organisasjonsdeltakelse, demokratiopplæring, ICCS 2016.

INNLEDNING

Norske elever ligger i verdenstoppen når det kommer til kunnskap om og forståelse av demokrati og medborgerskap, og kunnskapsnivået har økt siden 2009 (Huang mfl. 2017). Dette er godt nytt for både norske utdanningsmyndigheter og norsk skole som i tiår har arbeidet for å inkludere demokratiopplæring og demokratisk dannelse i skolens læreplaner (Mikkelsen mfl. 2001; Tønnesen 2003). Men er demokratikunnskap nok for å mobilisere elever til politisk deltakelse? Ikke ifølge grunnskolens fagfornyelse, som skal implementeres i 2020. Her er demokrati og medborgerskap blitt ett av tre prioriterte, tverrfaglige satsingsområder¹, hvor hensikten er å «stimulere til samfunnsdeltakelse på ulike aktuelle arenaer i lokalsamfunnet» (Utdanningsdirektoratet 2017). Utdanningsmyndighetene signaliserer med dette at framtidens demokratiopplæring skal styrke elevenes *handlingskompetanse* (Kunnskapsdepartementet 2016, Utdanningsdirektoratet 2017), og styrke skolen som politisk sosialiseringarena. Målsettingen med artikkelen er å generere kunnskap som kan bidra til en mer deltakelsesorientert demokratiutdanning. Vi spør derfor hvilke faktorer som mobiliserer unge til å bli politisk aktive medborgere i fremtiden.

I artikkelen studeres tre forskjellige mobiliseringsfaktorer: elevens demokratiske *kunnskapsnivå*, troen på at de kan mestre det å delta i politiske prosesser (*politisk mestringsstro*) og *interessepolitiske organisasjonserfaring*. Vi undersøker også sammenhengen mellom disse faktorene og elevenes vilje til framtidig politiske deltakelse på tre ulike arenaer: *valgdemokratiet, partier- og foreninger* og *offentlige ytringer og aksjoner*. I tillegg til å studere hvilke av disse deltakelsesarenaene som i størst grad appellerer til 14 år gamle skoleelever, spør vi også hvilke av de tre mobiliseringsfaktorene som har størst effekt på viljen til framtidig deltakelse på de ulike arenaene.

Gjennom den internasjonale Civic and Citizenship Education Study (ICCS) fra 2016 er elever på 9. klassetrinn spurt om hvorvidt de tror at de i *fremtiden* kommer til å delta i forskjellige politiske aktiviteter. Spørsmålet om intendert deltakelse bygger på teorien om «planned behaviour» (se Eckstein mfl. 2013), hvilket har vist seg å være et verdifullt rammeverk for å bedre forstå hvorfor noen unge er mer tilbøyelig til å bli involvert i politikk enn andre. Flere studier har vist at det er en sammenheng mellom intendert deltakelse og faktisk deltakelse senere i livet (Ajzen 2012; Eckstein mfl.

¹ De to andre tverrfaglige satsingsområdene er *Folkehelse og livsmestring* og *Bærekraftig utvikling*.

2013). Likevel er det en begrensning at det strengt tatt bare etableres en «tentativ» kausalitet, fordi forholdet mellom intendert og faktisk deltakelse aldri vil bli perfekt (se blant annet Reichert og Print 2018). Spørsmålet om framtidig deltakelse er likevel interessant, fordi det gir et bilde av hvordan elevene ser på seg selv i fremtiden – som aktive eller passive medborgere – noe som også vil kunne harmonere med det bildet de har av seg selv i nåtid.

Overordnet viser resultatene fra vår studie at det er politisk mestringstro som har størst betydning for norske elevers vilje til framtidig politisk deltakelse. Dette gjelder særlig for de mer ressurskrevende deltakelsesformene, som medlemskap i partier og foreninger samt aksjoner og ytring. Elevers kunnskapsnivå synes å ha begrenset betydning for disse deltakelsesformene. I den avsluttende delen drøftes resultatene fra analysene, hvor vi også diskuterer hvilke implikasjoner dette bør ha for demokratiopplæringen i den planlagte grunnskolereformen. I de neste avsnittene gir vi et teoretisk og analytisk bakteppe for studien, dernest presenteres data og metode før vi går over til de empiriske analysene.

SOSIALISERING, DELTAKELSE OG MOBILISERING — ET ANALYTISK RAMMEVERK

Hvilke mekanismer og prosesser som utløser samfunnsengasjement er et av de store spørsmålene innen forskning på politisk sosialisering (Sapiro 2004). Politisk sosialisering beskrives som den prosessen hvor individets politiske holdninger blir internalisert ved hjelp av ulike sosialiseringsagenter (Hyman 1959). Tidligere var politisk sosialisering ensidig knyttet opp mot en systemorientert og statsvitenskapelig tilnærming, hvor man var opptatt å beskrive, forstå og forklare hvordan nye generasjoner av medborgere enten vokste inn i eller vendte seg bort fra de politiske kulturer og strukturer som tidligere generasjoner hadde bygget opp (se Amnå mfl. 2016). I dag behandles politisk sosialisering som et interdisiplinært felt hvor sosiologiske-, pedagogiske- og utviklingspsykologiske perspektiver har påvirket og utvidet vår forståelse (Sapiro 2004). Forskningen har dermed åpnet opp for mer individorienterte perspektiver, som for eksempel hvordan barn og unges politiske kunnskap, vurdering, ferdigheter, følelser og aktiviteter vokser fram. Denne tilnærmingen bygger på Bronfenbrenners økologiske systemteori (1979) som understreker at individuell utvikling ikke kan bli studert uten også å ta høyde for

kontekstuell innflytelse (se Sameroff 2010). Dermed må individenes erfaringer ses fra ulike sosiale kontekster, hvor skolen, sivilsamfunnet og media betraktes som viktige «medierende institusjoner» (Flanagan 2013).

Fokuset på barn og unge som politiske aktører har de senere tiår blitt styrket, og det er særlig tenåringsfasen — «the impressionable years» (Sears og Levy 2003) — som løftes fram som spesielt viktig for danningen av politiske verdier og posisjoner (Finlay mfl. 2010). Årsaken er at de holdnings- og handlingsmønstre som fester seg i disse formative årene, vil være mønstre unge i større eller mindre grad tar med seg videre gjennom livsløpet. Det er dette som kalles en *generasjonseffekt* (Franklin 2004).

I de senere tiår har unges deltakelsespraksiser blitt påvirket og styrket gjennom en rekke kulturelle og sosiale endringer. I boken «Conditional Citizens. Rethinking Children and Young People's Participation» oppsummerer Hartung (2017) hvordan disse prosessene kan forstås i lys av økt globalisering, demokratisering og individualisering. Endringene har aktualisert behovet for å generere ny kunnskap om hvordan politiske deltakelsesmønstre blant unge tar form (se Hartung 2017; Flanagan 2013). Utviklingen har ført til at skolens rolle som politisk sosialiseringssagent har fått økt oppmerksomhet og betydning (Amnå mfl. 2016; Gutman 1999; Hartung 2017; Westheimer 2015). Kort oppsummert argumenterer Hartung (2017) for at ny teknologi og unges kompetanse til å ta denne i bruk har gjort dem til medlemmer av globale fellesskap. Parallelt har demokratiske kriser og frykten for et framtidig demokratiunderskudd aktualisert unge som aktive medborgere, spesielt i deres nærmiljø på områder som berører deres hverdagsliv. Disse prosessene har ifølge Hall (1996:22 i Hartung 2017) bidratt til at individet har «gått» både «globalt» og «lokalt». Parallelt har individualiseringsprosesser ført til at kollektive strukturer utenfor individets kontroll — som sosial klasse, rase, kjønn og alder — ikke lenger anses som førende for individuelle valg, men er overlatt til å dreie seg rundt spørsmål om individets selvrealisering og identitetskonstruksjon. Dermed må enkeltindividet gradvis reintegrere seg i en ny type sosiale fellesskap, hvor ansvaret for veivalgene ikke lenger tas med utgangspunkt i strukturelle forhold, men påhviler den enkelte (se også Beck og Beck-Gernsheim 2002).

DEMOKRATISK DELTAKELSE

Det finnes ikke demokrati uten deltakelse ifølge Dahl (1989), og de tre politiske deltakelsestypologiene som løftes fram i denne artikkelen, deltakelse

gjennom valgdemokratiet, parti- og foreningsdeltakelse samt ytringer og aksjoner, utgjør viktige kanaler for borgernes politiske påvirkningskraft. De representerer også en bredde med hensyn til arbeidsinnsats, tilgjengelighet og rolle i det større demokratiet.

Å delta i offentlige valg er grunnelementet i det representative demokratiet. Gjennom å delta i offentlige valg regelmessig, delegerer folket politisk makt til politikere (Held 2006; Schumpeter 1994 [1947]). Valgdeltakelse kan karakteriseres som en lavterskel-aktivitet som krever relativt liten innsats. Ved å bruke stemmeretten hvert andre år har man utført sin «borgerplikt». Høy deltakelse er viktig for demokratiets legitimitet (Dahl 1989; Easton 1953; Verba mfl. 2003), og det er et mål at borgere – fra ulike sosiale grupper – deltar. Samtidig har en rekke studier vist at sannsynligheten for å bruke stemmeretten øker jo høyere utdanningsnivå og sosioøkonomiske ressurser individet har (Brady mfl. 1995). Et slikt skjevfordelt mønster finner vi også i studier av unge velgere. Blant annet viser Bhatti og Hansen (2010) at valgdeltagelse «smitter» fra foreldre til barn, hvor førstegangselgere har 30 prosentpoeng større sannsynlighet for å bruke stemmeretten dersom mor stemmer. I Norge bruker ungdom i familier med lave sosioøkonomiske ressurser, med innvandrerbakgrunn og som tar yrkesfaglige studieretninger, stemmeretten sin i betydelig mindre grad enn ungdom med høye sosioøkonomiske familieressurser, med to norskfødte foreldre og med studie-spesialiserende studieretninger (Bergh 2016).

I et liberalt demokrati er politiske myndigheter avhengig av folkets deltakelse også mellom valgene. Interessegrupper, politiske organisasjoner og enkeltindividers deltakelse er viktige som kritiske korrektiv overfor det etablerte maktapparatet. *Parti- og foreningskanalen* er en slik arena. Sammenlignet med valgdeltakelse kreves det noe mer ressurser både i tid og forpliktelse å delta. Ofte innebærer det formelt medlemskap, som for noen betyr å ta på seg tillitsverv (se Enjolras og Strømsnes 2018; se Wollebæk og Selle 2002). Selv om de politiske partiene utgjør kjernen i det politiske styresettet på lokalt-, fylkes- og nasjonalt nivå, spiller andre frivillige organisasjoner en avgjørende rolle i demokratiet ved at de inngår i forhandlinger med politiske myndigheter på vegne av de interessene og medlemmene de representerer (Egeberg mfl. 1978; Østerud mfl. 2003). Frivillige organisasjoner tjener slik sett som bindeledd mellom individ og myndigheter, og sikrer folkets innflytelse også mellom valgene. Dermed betegnes disse som en korporativ kanal, og kan knyttes opp mot et mer deltakerdemokratisk ideal (Pateman

1970). Også den tredje deltakelsestypologien vi løfter fram – ytringer og aksjoner – gir borgerne muligheter til å være aktive i perioden mellom offentlige valg. Denne mer *aksjonsorienterte* deltakelsen krever ikke formell tilknytning til en organisasjon eller annet formelt fellesskap. Offentlige ytringer og meningsutveksling har lenge vært et grunnelement i et liberalt demokrati, men i en tid hvor internett og sosiale medier kan betraktes som en offentlighetssfære som fungerer som arena for rasjonell debatt og meningsutveksling, har rammene for ytringer i det offentlige rom utvidet seg. Dette har også bidratt til å styrke den deliberative demokratitradisjon, som bygger på ideen om en offentlig samtale som grunnlag for politiske beslutninger (Habermas 1984).

POLITISK MOBILISERING

Ved valg av faktorer som kan tenkes å motivere 9. klassinger til å bli politisk aktive medborgere, har vi valgt tre typer: demokratikunnskap, politisk mestringstro og interessepolitisk organisasjonserfaring. Disse er valgt fordi kunnskap om samfunnets styresett, troen på egne evner og muligheter til å påvirke disse samt faktiske erfaringer med interessepolitisk arbeid, kan tenkes å ha stor betydning for viljen til politisk handling.

Et av de mer robuste funnene fra demokratiforskningen er at individenes utdanningsnivå er den sterkeste forklaringsfaktoren for politisk deltakelse og engasjement (Nie mfl. 1996; Wolfinger og Rosenstone 1980). Fra en norsk kontekst viser også studier at høyt utdannede har større sannsynlighet for å delta ved valg (Bergh 2013) og i frivillige organisasjoner (Folkestad mfl. 2015). Fra tidligere ungdomsstudier vet vi at de som forventer å ta høyere utdanning også er de som skårer høyest på kunnskap om og forståelse av demokrati (Niemi og Junn 1998), og elevgruppen med høye utdanningsaspirasjoner framviser en større vilje til framtidig valgdeltakelse enn elever med lave utdanningsaspirasjoner gjør (Torney-Purta 2002). Det er derfor grunn til å anta at elever som skårer høyt på demokratikunnskap i større grad enn elever med lavt kunnskapsnivå, vil framvise en større vilje til deltakelse i politiske aktiviteter.

En grunnleggende forståelse i sosialpsykologisk forskning er at troen på egen kapasitet til å gjøre en forskjell påvirker motivasjonen til å handle (Bandura 1997). Dette betegnes som politisk mestringstro (political efficacy) og omfatter troen på egen kapasitet til å gjennomføre oppgaver og oppnå mål. Empirisk forskning har vist at individer med lav politisk mestringstro i større

grad opplever politisk apati og utilstrekkelighet i valgsammenheng enn en person med høy mestringstro (Gimpel mfl. 2003). Politisk mestringstro betraktes ikke bare som et gode for den enkelte, men også som en drivkraft for politisk deltakelse – og dermed en styrke for demokratiet (Almond og Verba 1963).

Når vi i artikkelen løfter fram elevens erfaring med deltakelse i frivillige organisasjoner med en samfunnsretta dagsorden (miljøvern, politiske organisasjoner, samle inn penger til et godt formål), har dette sammenheng med at slike fellesskaper har blitt definert som «skoler i demokrati» som både engasjerer medlemmene og stimulerer til politisk handling (Tocqueville 2000 [1835]). Allerede i 1963 argumenterte Almond og Verba (1989 [1963]) for at medlemmer i frivillige organisasjoner er mer politisk aktive og interesserte enn ikke-medlemmer, og i de påfølgende tiårene har en rekke empiriske studier støttet Almond og Verbas tese (Torpe 2003; Ødegård og Fladmoe 2017).

Noen studier har sett på forskjeller mellom ulike typer av frivillige organisasjoner, og har funnet at organisasjoner som er interessebaserte og aktivistiske i sine målsettinger virker mer politisk mobiliserende enn de mer fritidsorienterte organisasjoner (Hanks 1981; Van der Meer og Van Ingen 2009). Andre studier peker på at også fritidsorientert organisasjoner som speidere, kulturforeninger og religiøse organisasjoner også har effekt på unges politiske handlingsmønster (Frisco mfl. 2004).

Denne demokratiskoleringsteser har imidlertid blitt utfordret. Er frivillige organisasjoner «schools of democracy» eller «pools of democracy», som tiltrekker seg de som allerede er politisk engasjerte (Van der Meer og Van Ingen 2009)? Basert på longitudinelle data finner Van Ingen og Van der Meer (2016) at frivillige organisasjoner tiltrekker seg allerede engasjerte samfunnsborgere, og at de primært tjener som en møteplass for disse. De to forskerne avviser langt på vei at frivillige organisasjoners har en demokratiskolerende effekt på voksne. De åpner imidlertid opp for et mer nyansert perspektiv når det gjelder organisasjoners demokratiskolerende effekt på unge i en formativ fase, hvor det politiske verdi- og handlingsmønster ennå ikke har «satt» seg.

METODE

I denne artikkelen ønsker vi å studere hvilken betydning demokratikunnskap, politisk mestringstro og interessepolitisk organisasjonserfaring har for framtidig mobilisering av unge til politisk aktivitet på ulike områder. Dataene er hentet fra den norske delen av den internasjonale ICCS-undersøkelsen 2016,

og vi benytter både kunnskapstesten og spørreskjemaundersøkelsen til 6271 elever på 9. klassetrinn. Detaljer om både kunnskapstesten og spørreskjemaundersøkelsen finnes i Hegna, Ødegård og Seland (2018) sitt introduksjonskapittel i dette temanummeret.

Utfallsmål: Framtidig politisk deltakelse

I ICCS 2016-undersøkelsen ble elevene stilt en rekke spørsmål om hvorvidt de tror at de i fremtiden eller som voksne kommer til å delta i politiske aktiviteter. For hver aktivitet ble eleven bedt om å velge ett av følgende svaralternativer: «Dette vil jeg helt sikkert gjøre», «...sannsynligvis gjøre», «...sannsynligvis ikke gjøre» og «...helt sikkert ikke gjøre». På bakgrunn av svarene om 15 aktiviteter har den internasjonale organisasjonen IEA, som står bak ICCS-studien, utviklet tre skalaer: deltakelse gjennom valgdemokratiet, parti- og foreningsdeltakelse, samt ytringer og aksjoner. De to første skalaene er basert på spørsmålet knyttet til aktiviteter de vil gjøre som voksne, mens den sistnevnte er knyttet til spørsmålene som aktiviteter i «framtiden» (Schulz mfl. 2016). Alle skalaene som her brukes som utfallsmål er konstruert slik at de har et internasjonalt gjennomsnitt på 50, med et standardavvik på 10 (for ytterligere informasjon se Huang mfl. 2017; Schulz mfl. 2017).

Den første skalaen — *deltakelse i valgdemokratiet* — baserer seg på tre aktiviteter: Stemme ved kommunevalg, stemme ved stortingsvalg, og skaffe meg informasjon om kandidatene før valg. Sistnevnte innebærer viljen til å bruke stemmeretten men også å foreta et velinformert valg (Schulz mfl. 2016).

Den andre skalaen omfatter troen på framtidig *parti- og foreningsdeltakelse* og baserer seg på fem aktiviteter: Hjelp en kandidat eller et parti med valgkampen, melde meg inn i et politisk parti, melde meg inn i en fagforening, stille som kandidat ved et kommunevalg, melde meg inn i en organisasjon som arbeider med en politisk sak eller et samfunnsspørsmål.

Den tredje skalaen omhandler viljen til å si sin mening om viktige saker i samfunnet i framtida gjennom det vi betegner som *ytringer og aksjoner*. Kategorien baserer seg på sju aktiviteter: Snakke med andre om hva du mener om politikk eller samfunnsspørsmål, ta kontakt med en som er valgt til kommunestyret eller Stortinget, delta i fredelige demonstrasjoner eller på massemøter, samle underskrifter til en underskriftkampanje, bidra i diskusjonsforumer på internett om politikk eller samfunnsspørsmål, organisere en gruppe på internett for å vise deres holdning til politiske eller samfunnsmessige spørsmål som det er uenighet om, delta i kampanjer på internett.

Forklaringsvariabler

De tre forklaringsvariablene *demokratikunnskap*, *politisk mestringstro*, *interessepolitisk organisasjonserfaring* er også konstruert som skalaer. Med unntak av skalaen om demokratikunnskap har alle de nevnte skalaene også et internasjonalt gjennomsnitt på 50 og et standardavvik på 10. Demokratikunnskapsskalaen har et internasjonalt gjennomsnitt på 500 og et standardavvik på 100.

Kunnskapstesten viser elevenes kompetansenivå når det gjelder *fakta-kunnskap om demokrati og medborgerskap* samt evnen til å anvende denne kunnskapen til å analysere ulike situasjoner de kan møte i et demokratisk samfunn (for ytterligere informasjon se Huang mfl. 2017; Schulz mfl. 2017).

Politisk mestringstro bygger på sju spørsmål² om hvor godt elevene tror de vil mestre ulike aktiviteter som er nært knyttet opp mot det å være en aktiv medborger, med fem svaralternativer fra «svært godt» til «ikke i det hele tatt». På bakgrunn av dette er det konstruert et skalamål. Alle aktivitetene er tilgjengelige for en 9.klassing, men det er ikke alle elevene som vil beherske dem like godt. Flere av aktivitetene blir gjennomført på skolen og kan til og med være en del av en skoleoppgave, mens andre krever et mer individuelt engasjement uten formelle rammer.

Interessepolitisk organisasjonserfaring omhandler unges faktiske deltakelse i et knippe frivillige organisasjoner. Skalaen er basert på spørsmål om elevene har deltatt i sju organisasjoner/grupper: politiske ungdomsorganisasjoner, miljøorganisasjoner, dyrevernorganisasjon, menneskerettsorganisasjon, organisasjoner som samler inn penger til et veldedig og godt formål, frivillig gruppe som jobber for lokalsamfunnet og en gruppe unge mennesker som kjemper for en bestemt sak.³

Analyseplan

I den første delen av analysen presenteres de rene gjennomsnittene for hver av utfallsvariablene. I den andre delen setter vi opp tre lineære regresjonsmodeller,

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

³ Det var ingen høye korrelasjoner mellom de ulike forklaringsvariablene. Den høyeste korrelasjonen var mellom politisk mestringstro og interessepolitisk organisasjonserfaring. Denne korrelasjonen var imidlertid bare på $r = ,23$. Dette er langt unna å skape problemer med multikollinearitet.

en for hvert utfallsmål. Alle analysene ble kjørt via IEA IDB Analyser versjon 4.0.16, i henhold til IEA sine anbefalinger. I alle regresjonsmodellene kontrollert vi for elevenes kjønn, innvandringsstatus, foreldrenes utdanning og foreldrenes jobbstatus.

RESULTATER

Hvilke av de tre forklaringsvariablene *demokratikunnskap*, *politisk mestrings-tro* og *interessepolitisk deltakelse* samvarierer i størst grad med viljen til framtidig politisk deltakelse? Nedenfor presenteres de tre typene av politiske aktiviteter – valgdeltakelse, parti- og organisasjonsdeltakelse, samt ytringer og aksjoner – i hver sin tabell. I den første analysen kartlegges unges vilje til å være aktiv innenfor de tre politiske aktivitetskategoriene i framtiden. Aktivitetskategoriene er i tabell 1 presentert som en skala fra en til fire, hvor fire innebærer at deltakelse i framtida er svært sannsynlig.

Tabell 1 Skalamål for valgdeltakelse, parti- og organisasjonsdeltakelse og ytring og aksjoner som voksen.

	Gjennomsnitt	Standardavvik
Deltakelse i valgdemokratiet	3,5	0,69
Parti- og organisasjonsdeltakelse	2,0	0,62
Ytringer og aksjoner	2,2	0,63

Samlet viser tabell 1 et todelt bilde av norske 9. klassinger sin forventning om egen politisk deltakelse som voksen. På den ene siden er troen på at de vil delta i valgdemokratiet svært høy. Gjennomsnittlig skår er på 3,5, hvilket indikerer at svært mange elever anser det som svært sannsynlig at de kommer til å delta i en eller flere av aktivitetene knyttet til valgdeltakelse (stemme ved lokalvalg, stortingsvalg og skaffe seg informasjon om kandidater å stemme på). Tidligere analyser av ICCS-dataene har vist at over 90 prosent av respondentene sier at de helt sikkert eller svært sannsynlig kommer til å bruke stemmeretten sin som voksne (Huang mfl. 2017).

Det er ikke like mange som har høye forventning om at de kommer til å delta gjennom parti- og organisasjonskanalen. Her er gjennomsnittskåren på 2,0. Dette kan tolkes som at den gjennomsnittlige norske 9. klassing ikke har tenkt til å delta i disse aktivitetene. Ser vi på ytringer og aksjoner viser dette et lignende bilde. Her er gjennomsnittet 2,2 og viser igjen at den gjennomsnittlige 9. klassing ikke ser for seg framtidig deltakelse i denne typen politiske aktiviteter. Gjennomsnittsmål har imidlertid den svakheten at den ikke viser

variasjonen i et fenomen. Selv om de unge generelt har høye ambisjoner om å delta i valgdemokratiet, er det også mange som ikke framviser en like stor vilje. På den andre siden viser tallene at mens gjennomsnittseleven ikke har høy vilje til å delta i verken politiske organisasjoner eller yringer, er det også mange som har det.

Overordnet viser tabell 1 at valgdeltakelse er en aktivitet unge flest ser for seg å delta i som voksen. I de kommende tabellene skal vi se på sammenhengen mellom de ulike politiske aktivitetstypene og de tre forklaringsvariablene: kunnskap om demokrati, politisk mestringstro og interessepolitisk organisasjonserfaring.

Tabell 2 Tabell 2 Framtidig deltakelse i valgdemokratiet blant 9. klassinger i Norge. Lineær regresjon.

	b	b se	Beta	T verdi	p-nivå
Demokratikunnskap	,03	,00	,34	19,15	,001
Politisk mestringstro	,17	,01	,22	13,45	,001
Interessepolitisk organisasjonserfaring	,02	,01	,02	1,74	Ikke signifikant

Kontrollert for fedres og mødres utdannelse og arbeid, kjønn og innvandringsstatus. $R^2=,26$.

Tabell 2 viser at regresjonsmodellen forklarer omtrent en fjerdedel av variasjonen i troen på framtidig deltakelse i valgdemokratiet. Dette betyr at de tre faktorene kan forklare mye av variasjonen i unges intenderte framtidige deltakelse, selv om det fremdeles er mye modellen ikke kan forklare.

Ser vi på hver enkelt forklaringsvariabel, viser modellen at demokratikunnskap er den mest betydningsfulle for framtidig valgdeltakelse. Dette kan tolkes som at jo høyere unge skårer på kunnskapstesten, jo mer tilbøyelig er de til å mene at de kommer til å delta i valgdemokratiet i framtida. Av de to andre forklaringsvariablene er det politisk mestringstro som har størst betydning for framtidig deltakelse, hvilket innebærer at jo større tro elever har på at de kan utføre politiske handlinger, jo høyere er deres forventning om at de vil delta i valgdemokratiet som voksen.

Tabellen viser videre at det ikke er en signifikant sammenheng mellom det å ha deltatt i frivillige organisasjoner og viljen til å delta i valgdemokratiet i framtida.

I neste tabell tar vi for oss unges holdninger til å delta i partier og organisasjoner som voksne, og hvordan dette henger sammen med de samme forklaringsvariablene som ble brukt i tabell 2.

Tabell 3 Framtidig parti- og organisasjonsdeltakelse blant 9. klassinger i Norge. Lineær regresjon.

	b	b se	Beta	T verdi	p-nivå
Demokratikunnskap	-,01	,00	-,07	3,47	,001
Demokratisk mestringstro	,28	,02	,34	17,27	,001
Interessepolitisk organisasjonserfaring	,13	,01	,13	9,33	,001

Kontrollert for fedres og mødres utdannelse og arbeid, kjønn og innvandringsstatus. $R^2=,16$.

Tabell 3 viser at variablene i modellen forklarer mindre – omtrent en sjettedel – av elevers tro på deltakelse gjennom parti- og organisasjonskanalen. I motsetning til valgdeltakelse (tabell 2) predikerer ikke demokratikunnskap høyere vilje til framtidig deltagelse, snarere tvert imot.⁴

Det er altså politisk mestringstro som framstår som den viktigste forklaringsvariabelen for denne type deltakelse. Jo høyere tro unge har på egen evne til å argumentere, presentere eller organisere aktiviteter rundt politikk og samfunnsspørsmål, jo sterkere tro har elevene på at de kommer til å delta gjennom parti- og organisasjonskanalen. Sammenlignet med valgdeltakelse i tabell 2, synes altså mestringstro å være viktigere for denne mer forpliktende deltakelsestypen. Ikke overraskende er det også en sammenheng mellom elevers interessepolitiske organisasjonserfaring og troen på at man vil delta i partier og organisasjoner i framtida.

I neste tabell presenteres sammenhengen mellom de nevnte forklaringsvariablene og ambisjonen om å delta ytring og aksjoner i framtida.

Tabell 4 Framtidig deltakelse gjennom ytring og aksjoner blant 9. klassinger i Norge. Lineær regresjon.

	b	b se	Beta	T verdi	p-nivå
Demokratikunnskap	,00	,00	,00	,33	Ikke signifikant
Demokratisk mestringstro	,43	,02	,46	21,19	,001
Interessepolitisk organisasjonserfaring	,17	,01	,15	11,77	,001

Kontrollert for fedres og mødres utdannelse og arbeid, kjønn og innvandringsstatus. $R^2=,28$.

Tabell 4 viser at modellen forklarer i overkant av en fjerdedel av variasjonen i troen på framtidig politisk deltakelse gjennom ytringer og aksjoner. Det er heller ikke her noen signifikant sammenheng mellom elevenes demokratikunnskap og vilje til denne type framtidig deltakelse. I likhet med funnene fra

⁴ Forklaringsvariabelen er negativ, som betyr at en høyere skår på kunnskapstesten er forbundet med lavere tro på framtidig parti- og organisasjonsdeltakelse. Dette funnet må sees i sammenheng med at modellen tar høyde for variasjonen i andre variabler som er forbundet med demokratikunnskap. Spesielt viktig her er politisk mestringsfølelse, og når modellen ble kjørt uten denne faktoren er ikke lenger kunnskap en signifikant prediktor.

parti- og organisasjonsdeltakelse (tabell 3) er politisk mestringstro den viktigste forklaringsvariabelen for framtidig deltakelse. Jo høyere tro elever har på at de kan argumentere, presentere eller organisere aktiviteter rundt politikk og samfunnsspørsmål, jo høyere forventinger har de til at de vil delta i denne typer politiske aktiviteter i framtiden. Analysene viser videre at det også er en positiv sammenheng mellom elevers deltakelse i interessepolitiske organisasjoner og troen på at de i framtida kommer til å ytre seg politisk på internett eller delta i fredelige demonstrasjoner.

DISKUSJON

Artikkelens siktemål har vært å bidra med kunnskap om hva som mobiliserer norske elever til å bli politisk aktive medborgere i framtiden. Artikkelen kan slik sett tjene som innspill til en mer målrettet og deltakelsesorientert demokratiutdanning i norsk skole.

Vi har studert sammenhengen mellom tre mobiliseringsfaktorer for politisk deltagelse: *demokratikunnskap*, *politisk mestringstro* og *interessepolitisk organisasjonserfaring* og elevers tro på egen framtidige deltakelse gjennom *valgdemokratiet*, *parti- og foreningslivet* og *ytringer og aksjoner*.

Hovedresultatet viser at det er elevenes politiske mestringstro – det å ha tillit til at en kan mestre å argumentere, presentere eller organisere aktiviteter rundt politikk og samfunnsspørsmål – som har størst betydning for elevenes syn på seg selv som framtidige politisk aktive samfunnsborgere.

Skolebasert kunnskap om demokrati, liten betydning for deltakelse

På bakgrunn av tidligere forskning – som viser en sterk sammenheng mellom utdanningsnivå og politisk deltakelse – kunne det tenkes at sammenhengen mellom elevers *kunnskap* om demokrati og troen på framtidig deltakelse ville være sterk. Slik er det ikke. Selv om norske elever skårer høyt på demokrati-kunnskap sammenlignet med elever fra andre land (Huang mfl. 2017), viser analysene at det er ingen sammenheng mellom elevers kunnskapsnivå og deres vilje til framtidig politisk deltakelse. Unntaket er deltakelse gjennom valgdemokratiet. Det er med andre ord ikke slik at høy kunnskap om demokrati er korrelert med elevens vilje til engasjement i partier, i fagforeninger, å ytre seg om politikk via sosiale medier, eller markere sitt syn gjennom offentlige demonstrasjoner. Seland og Huangs (2018) artikkel i dette nummeret viser at elever som skårer høyt på ICCS's kunnskapstest om demokrati også får høye karakterer i fagene samfunnsfag, norsk, matematikk og engelsk. Det

tyder altså på at skoleflinke elever også synes å være flinke i å tilegne seg kunnskap om demokrati og medborgerskap.

Vi finner imidlertid en viktig sammenheng mellom demokratikunnskap og valgdeltakelse. Det skal samtidig sies at 9 av 10 elever oppgir at de med stor sannsynlighet tror de kommer til å bruke stemmeretten sin som voksen. Til sammenligning er det knappe 2 av 10 som tror de kommer til å melde seg inn i et politisk parti (Huang mfl. 2017). Det er rett nok stor forskjell på de to deltakelsestypene, og terskelen til å forplikte seg til et medlemskap i et politisk parti, er langt høyere enn å stemme på samme parti ved valg. Tallene forteller imidlertid at valgdemokratiets står sterkt blant 9. klassingene, og denne posisjonen har styrket seg fra 2009 til 2016 (Huang mfl. 2017). Den positive utviklingen finner vi også i faktisk valgdeltakelse blant førstegangsvelgere, som har økt kraftig ved de to siste lokal- og stortingsvalgene (Bergh 2013, 2016; Bergh og Ødegård 2013). Denne økningen har blitt forklart som en mobilisering blant unge i lys av terroren som rammet Norge 22. juli 2011 (Ødegård mfl. 2016), hvilket understreker at for å forstå politiske sosialiseringprosesser må det tas høyde for at flere kontekstuelle faktorer opererer i et samspill. Til tross for at det foreligger sterke normative føringer om å delta ved offentlige valg, viser også vår studie at de som gjør det svakt på kunnskapstesten har en noe lavere tro på framtidig deltagelse i valgdemokratiet.

Når vi ikke finner sammenheng mellom demokratikunnskap og de to andre deltakelsesformene (parti- og foreningsaktivitet og ytringer og aksjoner) reiser dette spørsmålet om hvilke typer av medborger- og demokrati-ideal som formidles gjennom skolens demokratiopplæring. Fra en britisk kontekst viser Gholami (2017) at slik opplæring primært omfatter forhold knyttet til det representative demokratiet, med dets valgordning, nasjonalforsamling og maktfordelingsprinsippene. Det kan tyde på at så er tilfelle også i norsk skole. Tidligere studier har forklart en slik avgrenset demokratiopplæring oppstår fordi undervisningen er «individualisert» i den forstand at den er tilfeldig og avhengig av den enkeltes lærers preferanser og kompetanse (Mikkelsen mfl. 2011; OECD 2003).

Troen på at man kan mestre – viktig for politisk mobilisering

Mens en betydelig majoritet av 9. klassinger ser for seg at de vil bruke stemmeretten sin i framtida, er det langt færre som tror de kommer til å være medlemmer i partier eller fagforeninger eller delta i ytringer og aksjoner. Det er imidlertid ett særskilt kjennetegn ved de elevene som ser for seg å være aktive på disse arenaene: De har en langt høyere politisk mestringstro enn de

elever som ikke tror de kommer til å delta på disse arenaene. Vi finner en sammenheng mellom politisk mestringsstro (political efficacy) og alle de tre typer av politiske aktiviteter, men sammenhengen er klart sterkest til de aktivitetene som krever mest av både tid og personlig engasjement. Vårt funn harmonerer med tidligere forskning som viser at personer med lav mestringsstro i større grad enn personer med høy mestringsstro opplever politisk apati og utilstrekkelighet, også når det kommer til deltakelse i offentlige valg (Gimpel mfl. 2003: 16-17).

Interessebaserte ungdomsorganisasjoner som «skoler i demokrati»

Analysene viser at elevers erfaring med interessepolitisk organisasjonsarbeid har større betydning enn demokratikunnskap for viljen til framtidig politisk deltakelse. Unntaket er deltakelse gjennom valgdemokratiet – hvor elevers organisasjonserfaringer har liten betydning. Sammenhengen er imidlertid sterkere for deltakelse i ytringer og aksjoner enn i parti- og foreningsengasjement, noe som umiddelbart kan virke rart. Man kunne tenke seg at elevers erfaringer med deltakelse i miljøorganisasjoner og lignende ville vært tett korrelert med troen på egen parti- og foreningsdeltakelse i framtida. En mulig forklaring på at denne sammenhengen ikke er så sterk, kan være at både partier og fagforeningsaktivitet oppleves som irrelevante arenaer selv for 14-åringer med erfaringer fra ungdomsorganisasjoner. Politiske ytringer og demonstrasjoner er nok aktiviteter som unge enklere assosierer seg med. Analysene støtter dermed til en viss grad hypotesen om frivillige organisasjoner som «skoler i demokrati», da de bidrar til en potensiell mobilisering til politisk deltakelse på viktige deltakelsesarenaer.

Framtidens demokratiopplæring

Det snakkes mye om et demokrati under press, og antidemokratiske krefter er på frammarsj i flere europeiske land (se introduksjonskapittelet i dette tema-nummeret). Demokratisk deltakelse blir løftet fram som botemiddel for en slik utvikling. Niemi og Junn (1998) var tidlig ute med å poengtere at utdanning og skole vil være en mulig løsning på svekket politisk deltakelse, men da under forutsetning av at undervisningsformen endres. Dette gjelder både utdanningens innhold og måten denne formidles på. Vår studie viser at unge med høy politisk mestringsstro er de som i størst grad seg for seg å bli politisk aktive som voksne. Om vi legger teorien om «planned behaviour» (se Eckstein mfl. 2013) til grunn, vil et viktig grep for framtidens demokratiopplæring være å styrke elevers tro på at de både kan og har muligheter til å delta. Skal norske

utdanningsmyndigheter lykkes i å øke elevenes demokratiske handlingskompetanse gjennom «deltakelse i lokalsamfunnet» (Utdanningsdirektoratet 2017), vil det være behov for en kunnskapsbasert demokratiopplæring som i tillegg til å øke elevenes demokratikunnskap også styrker deres tro på egen evne til å delta.

Da bør opplæringen for det første formidle en bred forståelse av hva demokrati og medborgerskap er, og hva det innebærer å delta. Gjennom et sterkt fokus på det representative demokratiet i opplæringen, fremmes en medborgerrolle som fokuserer på enkeltindividets ansvar og plikter som lovlydig borger. En slik medborgerrolle er viktig, men i tråd med den amerikanske forskeren Westheimer (2015) mener vi den er begrensende i den forstand at den ikke synliggjør de mange muligheter individet har til å være aktivt deltagende samfunnsborger på andre måter, blant annet gjennom de mer deltagende- og deliberative demokratiformene. Dette er deltakelsesformer som i særlig grad bidrar til å utvikle individets evne til kritisk vurdering av politikk og samfunnsstyring (Westheimer 2015).

For det andre bør det være en kritisk gjennomgang av hvordan demokratilæring i klasserommet gjennomføres. Flere forskningsbidrag (se blant annet Hahn, 1998; Milner 2010) påpeker at den klassiske lærebokbaserte tavleundervisningen alene ikke har en sikker effekt på politisk deltakelse. I en norsk kontekst støttes dette av Lunde (2016) som viser at en mer deltagende undervisningsmodell bidrar til en mer interessant, relevant og lærerik demokratiopplæring for elevene. Betydningen av et åpent klasseromsklima som oppmuntrer til diskusjon av samfunnsspørsmål og politiske temaer, bidrar slik sett til å stimulere til politisk engasjement blant elever (Torney-Purta 2002). I sine arbeider belyser også Hahn (1998) dette når han løfter fram det positive ved å diskutere dagsaktuelle problemstillinger som ledd i demokratiskoleringen. Dette reiser spørsmål ved den rollen profesjonsutdanningen har i å utvikle en treffsikker samfunnsfagundervisning som svarer på de utfordringer demokratiet står overfor, og som i større grad bygger på elevinvolvering.

Det er flere studier som viser at samfunnsfagundervisning kan ha en positiv påvirkning på politisk mestringsstro (Gimpel mfl. 2003; Hahn 1998; Kahne og Westheimer 2006; Niemi og Junn 1998), men samtidig understrekes de begrensninger som ligger i forsøket på å studere skolens demokratiskerende effekt isolert (for en gjennomgang se Gimpel mfl. 2003, 148). Som den politiske sosialiseringstradisjonen viser, skjer demokratilæring i et samspill mellom skolen og andre samfunnsmessige faktorer og aktører. Særlig

løftes faktorer som familiebakgrunn og kognitive evner opp som viktige, og flere forskere mener at slike bakenforliggende ressurser har større innvirkning på senere samfunnsengasjement enn den kunnskapen enkeltindivider tilegner seg i skolesituasjonen (Gimpel mfl. 2003; Jennings og Niemi 1974; Langton og Jennings 1968). Med andre ord: til tross for at flere forskningsbidrag stiller seg positive til den demokratiskolerende effekten av undervisning, framhever de at et forbedret politisk undervisningsmiljø ikke alene vil være tilstrekkelig for å skape politisk engasjement (Hahn 1998; Print og Milner 2009; Reichert og Print 2018).

KONKLUSJON

Basert på analyser av ICCS 2016-undersøkelsen, viser studien at den viktigste forklaringsfaktoren for å mobilisere elever på 9. trinn til framtidig politisk deltakelse er å styrke deres politiske mestringstro (political efficacy). Demokrati-kunnskapen elever framviser gjennom ICCS's kunnskapstest, har generelt liten betydning for deres syn på seg selv som framtidige politisk aktive medborgere.

Et siktemål med artikkelen har vært å koble funnene til norske utdanningsmyndigheters satsing på å styrke elevenes demokratiske handlingskompetanse. Funnene reiser flere spørsmål rundt skolens rolle som politisk sosialiseringarena. Artikkelforfatterne tar blant annet til orde for at skolens rolle som politisk sosialiseringarena ikke må utvikles i et vakuum, men videreutvikles i et samspill med andre sosialiseringarenaer som også er viktige for politisk mobilisering. Standpunktet underbygges særlig av analysene som viser at interessepolitisk deltakelse gjennom frivillige ungdomsorganisasjoner har større betydning for elevers tro på framtidig politisk deltakelse enn deres demokratikunnskap.

Med dette som utgangspunkt gis følgende innspill til den planlagte fagfornyelsen av demokratiopplæringen i norsk grunnskole.

For det første må opplæringen fremme en forståelse av at demokratisk deltakelse og aktivt medborgerskap strekker seg utover de aktiviteter som er knyttet til det representative valgdemokratiet. For det andre bør undervisningen legge til rette for mer deltakende undervisningsformer som styrker elevers politiske mestringstro. For det tredje – og som en konsekvens av de foregående punktene – må lærerutdanningene styrkes slik at undervisningen som gis bygger på forskningsbasert kunnskap og fagdidaktiske utprøvde metoder – ikke på faglærers tilfeldige interesse og kunnskap.

Denne artikkelens oppdrag har ikke vært å kartlegge hvordan demokratiopplæringen i norsk skole fungerer. Selv om det finnes enkeltbidrag som ser nærmere på dette (se Huang 2017, Sætra og Stray i trykk a, b), vil en viktig oppgave for videre forskning være å få systematisk innsikt i hvordan norsk skole kan styrke elevers tro på seg selv om aktive og meningsbærende medborger. I et samfunn med økende kompleksitet vil et håndslag i riktig retning være å vise det mangfoldet av legitime, men forskjellige demokratiske deltakelsesformer unge har tilgang til.

Om artikkelen

Takk til redaksjonen og to anonyme fagfeller for verdifulle innspill i arbeidet med artikkelen. Takk også til sesjonen *Demokrati, politikk og sivilsamfunn* for god lesning og viktige kommentarer på vinterseminaret for Norsk sosiologiforening 2018.

Studien er finansiert av Utdanningsdirektoratet.

REFERANSER

- Ajzen I. (2012). Fishbein's Legacy: The Reasoned Action Approach. *Annals of the American Academy of Political Science* 640(1): 11-27.
- Almond, G. A., & S. Verba (1989 [1963]). *The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*. Boston: Sage Publication.
- Amnå, E., M. Ekström & H. Stattin (2016). *Ungdomars politiska utveckling: slutrapport från ett forskningsprogram*. Stockholm: Riksbankens jubileumsfond.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman & Company.
- Beck, U. & E. Beck-Gernsheim (2002). *Individualization, institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: Sage.
- Bergh, J. (2013). *Valgdeltakelsen i ulike aldersgrupper. Historisk utvikling og oppdaterte tall fra stortingsvalget 2013*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Bergh, J. (2016). *Hva skjer når 16-åringer får lov til å stemme? Resultater fra evalueringene av to forsøk med nedsatt stemmerettsalder*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.

- Bergh, J. & G. Ødegård (2013). Ungdomsvalget 2011. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 29(1): 30-50.
- Bhatti, Y. & K. M. Hansen (2010). *Valgdeltagelsen blandt danske unge*. (Arbejdsrapport 2010/05). København, Institutt for Statskundskap: Københavns Universitet.
- Brady, H. E., S. Verba & K. L. Schlozman (1995). Beyond SES: A Resource Model of Political Participation. *The American Political Science Review*, 89(2): 271-294.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dahl, R. A. (1989). *Democracy and its critics*. New Haven: Yale University Press.
- Easton, D. (1953). *The political system*. New York: Alfred A. Knopf.
- Eckstein, K., P. Noack & B. Gniewosz (2013). Predictors of intentions to participate in politics and actual political behaviors in young adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 37(5): 428-435.
- Egeberg, M., H. Sætren & J. P. Olsen (1978). Organisasjonssamfunnet og den segmenterte stat. I Olsen J. P. (red.), *Politisk organisering. Organisasjonsteoretiske synspunkt på folkestyre og politisk ulikhet* (s. 257-272). Oslo: Universitetsforlaget.
- Enjolras, B. & K. Strømsnes (2018). The Transformation of the Scandinavian Voluntary Sector. I Enjolras, B. & K. Strømsnes (red.), *Scandinavian Civil Society and Social Transformations. The Case of Norway* (s. 1-24). Switzerland: Springer.
- Finlay, A., L. Wray-Lake & C. A. Flanagan (2010). Civic engagement during the transition to adulthood: Developmental opportunities and social policies at a critical juncture. I Sherrod, L. R., J. Torney-Purta, & C. A. Flanagan (red.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (s. 277-305). Hoboken, NJ: Wiley.
- Flanagan, C. A. (2013). *Teenage citizens: The political theories of the young*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Folkestad, B., D. A. Christensen, K. Strømsnes & P. Selle (2015). *Frivillig innsats i Noreg 1998-2014. Kva kjenneteikner dei frivillige og kva har endra seg?* Oslo: Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor.
- Franklin, M. N. (2004). *Voter Turnout and The Dynamics of Electoral Competition in Established Democracies Since 1945*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frisco, M. L., C. Muller & K. Dodson (2004). Participation in Voluntary Youth-Serving Associations and Early Adult Voting Behavior. *Social Science Quarterly*, 85(1): 660-676.
- Gholami, R. (2017). The art of self-making: identity and citizenship education in late-modernity. *British Journal of Sociology of Education*, 38(6): 798-811.
- Gimpel, J. G., J. C. Celeste & J. E. Schuknecht (2003). *Cultivating Democracy: Civic Environments and Political Socialization in America*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Gutman, A. (1999). *Democratic education*. New Jersey: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*. Boston: Beacon Press.

- Hahn, C. (1998). *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*. Albany: State University of New York Press.
- Hanks, M. (1981). Youth, Voluntary Associations and Political Socialization. *Social Forces*, 60(1): 211-223.
- Hartung, C. (2017). *Conditional Citizens. Rethinking Children and Young People's Participation*. Singapore: Springer Verlag.
- Held, D. (2006). *Models of Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Hegna, K., G. Ødegård & I. Seland (2018). Ungt medborgerskap. Kunnskap, mobilisering og deltakelse. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1):7–27.
- Huang, L., G. Ødegård, K. Hegna, V. Svagård, T. Helland & I. Seland (2017). *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016*. NOVA rapport 15/17. Oslo: NOVA, OsloMet.
- Hyman, H. H. (1959). *Political Socialization: A Study in the Psychology of Political Behavior*. Glencoe, Ill: Free Press.
- Jennings, M. K. & R. G. Niemi (1974). *Generations and Politics. A Panel Study of Young Adults and Their Parents*. Princeton: Princeton University Press.
- Kahne, J. & J. Westheimer (2006). The limits of political efficacy: Educating citizens for a democratic society. *Political Science*, 39(2): 289-296.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. nr. 28 2016). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Langton, K. P., & M. K. Jennings (1968). Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States. *American Political Science Review*, 62(3): 852-867.
- Lunde, A. H. (2016). *De nye førstegangsvelgerne. Skolenes rolle under forsøket med lavere stemmerettsalder i 2015*. Oslo: Institutt for statsvitenskap, Universitetet i Oslo.
- Mikkelsen, R., E. Buk-Berge, H. Ellingsen, D. Fjeldstad & A. Sund (2001). *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9. klassinger i Norge og 27 andre land. Civic Education Study Norge 2001*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Mikkelsen R., D. Fjeldstad & J. Lauglo (2011). *Morgendagens samfunnsborgere. Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Milner, H. (2010). *The Internet Generation. Engaged Citizens or Political Dropouts*. Medford: Tuft University Press.
- Nie, N. H., J. Junn & K. Stehlik-Barry (1996). *Education and democratic citizenship in America*. Chicago, ILL: University of Chicago Press.
- Niemi, R. G., & J. Junn (1998). *Civic Education. What Makes Students Learn*. New Haven and London: Yale University Press.

- OECD (2003). *The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Paris: OECD.
- Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Print, M., & H. Milner (2009). *Civic Education and Youth Political Participation*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Reichert F. & M. Print (2018). Civic participation of high school students: the effect of civic learning in school. *Educational Review*, 70(3): 318-341.
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 18(1): (6-22).
- Sapiro, V. (2004). Not your parents' political socialization: Introduction for a new generation. *Annual Review of Political Science*, 7: 1-23.
- Schulz, W., J. Ainley, J. Fraillon, B. Losito & G. Agrusti (2016). *IEA international civics and citizenship education study 2016. Assessment framework*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., J. Ainley, J. Fraillon, B. Losito, G. Agrusti & T. Friedman (2017). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam: IEA.
- Schumpeter, J. A. (1994 [1947]). *Capitalism, Socialism and Democracy*. London: Routledge.
- Sears, D. O. & S. Levy (2003). Childhood and adult political development. I D. O. Sears, L. Huddy & R. Jervis (red.): *Oxford handbook of political psychology* (s. 60-109). Oxford: Oxford University Press.
- Seland, I. & Huang, L. (2018). Literacy som aspekt ved norske elevers demokratikunnskap. Skolens bidrag til elevers læring om demokrati undersøkt gjennom læreplaner og karakterer i fire fag. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1):123–145.
- Sætra, E. & Stray, J. H. (i trykk a). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om å gjøre demokratiopplæring i skolen. *Nordic Journal of Comparative and International Education*.
- Sætra, E. & Stray, J. H. (i trykk b). Læreplan og demokrati – om lærernes fortolkning og bruk av læreplanen i samfunnsfag i et demokratiopplæringsperspektiv. *Nordic Journal of Comparative and International Education*.
- Tocqueville, A. D. (2000 [1835]). *Democracy in America*. Chicago: University of Chicago Press.
- 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.
- Torpe, L. (2003). Social Capital in Denmark: A Deviant Case? *Scandinavian Political Studies*, 26(1): 27-48.
- Tønnesen, R. T. (2003). *Læreplaner i nasjonsbyggingsperspektiv. Ei sammenlikning mellom Norge og Tyskland*. Kristiansand - Volda: Haugen bok.

Utdanningsdirektoratet (2017). *Hva er fagfornyelsen?* Nedlastet 11. april 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>

van der Meer, T. W. G., & E. J. van Ingen (2009). Schools of democracy? Disentangling the relationship between civic participation and political action in 17 European countries. *European Journal of Political Research*, 48(2): 281-308.

van Ingen, E. J., & T. W. G. van der Meer (2016). Schools or Pools of Democracy? A Longitudinal Test of the Relation Between Civic Participation and Political Socialization. *Political Behaviour*, 38(1): 83-103.

Verba, S., N. Burns & K.L. Schlozman (2003). Unequal at the starting line: Creating participatory inequalities across generations and among groups. *The American Sociologist*, 34(1/2): 45-69.

Westheimer, J. (2015). *What Kind of Citizen? Education Our Children for the Common Good*. New York: Teachers College Press.

Wolfinger, R. E., & S. J. Rosenstone (1980). *Who Votes?* New Haven, CT: Yale University Press.

Wollebæk, D., & P. Selle (2002). *Det nye organisasjonssamfunnet. Demokrati i omforming*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ødegård, G., J. Bergh, & J. Saglie (2016). *Why did they vote? Explaining the political mobilization of young Norwegians since 2011*. Paper presented at the Youth Political Participation: the Diverse Roads to Democracy, McGill University, Montreal June 16th - 17th, 2016.

Ødegård, G., & A. Fladmoe (2017). *Samfunnsengasjert ungdom. Deltakelse i politikk og organisasjonsliv blant unge i Oslo*. Oslo: 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.

ABSTRACT

What motivates students to become active citizens?

Norwegian students have a high level of civic knowledge compared to pupils (students) in other countries. In the article, we look at whether or not this knowledge contributes to mobilizing them into active political participation. The ICCS 2016 survey asks students in the 9th grade if they foresee becoming politically active in the future, through (1) electoral participation, (2) joining political parties or unions, or (3) participating in political discussions or campaigns/demonstrations.

The article examines the relationship between these forms of participation and the following mobilizing factors: civic knowledge, political

efficacy and associational involvement. The results show that political efficacy has the strongest effect on students' intentions to engage in political activities in the future. While students with higher levels of civic knowledge were more likely to expect electoral participation, they were less likely to expect a more active political involvement, such as joining a political party or be part of a campaign/demonstration.

According to the Ministry of Education, a renewing of the civic education is under way, to increase students' involvement in civic participation in a local context. The authors discuss the implications of the article's findings for a new civic education program, and recommend strengthening the students' political efficacy and broadening their understanding of different ideals of citizenship and democracy through the curriculum.

KEYWORDS:

Political participation, political efficacy, civic engagement, political socialisation, ICCS 2016.

Endringer i samfunnspolitisk engasjement og deltagelse blant ungdom 2009–2016

– økte sosiale forskjeller og polarisering?

Kristinn Hegna, sosiolog PhD
Førsteamanuensis/forsker

Institutt for pedagogikk, UiO / NOVA, OsloMet
kristinn.hegna@iped.uio.no

I motsetning til tidligere stereotypier om ungdom, synes det riktigere å betegne ungdom av i dag som «konvensjonelle» enn «opprørske» – noe som er blitt tolket av flere kommentatorer som at ungdom har lavere politisk engasjement enn tidligere. Likevel viser valgforskningen høy valgdeltakelse blant førstegangsvelgere og ungdommer som har fått lov å delta i prøveordningen med stemmerett for 16-åringer. Hvor engasjerte og aktive i samfunnspolitikken er dagens ungdom? I denne artikkelen spør vi om det har skjedd en polarisering i ungdoms samfunnspolitiske deltagelse og engasjement fra 2009 til 2016, slik at de som mestrer skolen og kommer fra ressurssterke familier også er de samfunnspolitisk aktive, mens en økende gruppe passiviseres. Er de sosiale ulikhetene i deltagelse og engasjement stor og økende? Analysene er basert på ICCS-studien i 2009 og 2016.

Nøkkelord:

Ungdom, politisk deltagelse, politisk engasjement, sosial ulikhet, ICCS 2016.

INNLEDNING

Med bakgrunn i en rekke studier av ungdom, beskriver NOVAs ungdomsforskere endringer i ungdoms livsstil over de siste tiår som tegner et bilde av at ungdommene i dag er «skikkeligere» enn tidligere (Hegna, Ødegård og Strandbu 2013, Øia og Fauske 2010, Øia og Vestel 2014). Ungdommene trives bedre på skolen, får bedre karakterer, bruker mindre rusmidler, færre begår lovbrudd, de viser mindre antisosial atferd og det er flere av de unge som sikter mot høyere utdanning. Det synes riktigere å betegne ungdom av i dag som «konvensjonelle» enn «opprørske» – noe som er blitt tolket som at ungdom har lavere politisk engasjement av flere kommentatorer (se f.eks. Aakvaag 2013, Ramnefjell 2013).

Samtidig peker andre analyser av ungdom, blant annet av deres politiske engasjement, på et interessant paradoks; mens det man tidligere anså som politisk engasjement blant unge – altså opprør – er mindre tydelig tilstede i ungdomskulturen, er det fremdeles tegn til politisk engasjement på andre måter, for eksempel i enkeltsaker (Ødegård og Berglund 2008) og gjennom sosiale medier som Facebook (Enjolras, Karlsen, Steen-Johnsen og Wollebæk 2013). Ikke minst var valgdeltakelsen blant ungdommer i kommuner som deltok i prøveordningen med stemmerett for 16-åringer i 2011, høyere enn for eldre aldersgrupper (Bergh og Ødegård 2013). Samtidig som ungdomsforskningen altså viser mindre engasjement i synlig ungdomskulturelt opprør og en økt «skikkelighet» blant ungdom, viser valgforskningen referert over, individualisert samfunnsmessig engasjement i sosiale medier og høyere deltagelse i konvensjonelle demokratiske kanaler.

Befolkningens deltagelse i demokratiske prosesser og sosialisering av ungdom til voksne deltakende samfunnsborgere, er helt sentralt for at et demokrati skal fungere, og prosesser som fører til apati eller marginalisering av ungdom kan i neste omgang føre til en svekkelse av demokratiet i fremtiden. Er det mange ungdom som er passive og uengasjert i samfunnsspørsmål i dag? Hvilke ungdommer er det eventuelt som engasjerer seg i samfunnspolitiske spørsmål og som deltar i demokratiske prosesser? Har dette endret seg i tidsrommet fra 2009 til 2016? I denne artikkelen skal vi studere slike endringer basert på analyser av *The International Civic and Citizenship Study* (ICCS) 2009 og 2016.

STRØMNINGER I UNGDOMSKULTUREN

Flere norske publikasjoner de senere årene har dokumentert tydelige endringer i ungdomskulturen, som alle ser ut til å peke i samme retning. Øia og Vestel (2014) og flere Ungdata-undersøkelser (Andersen og Bakken 2015, Bakken 2016b) viser at ungdommene drikker mindre, viser færre tilfeller av normbrytende og problematisk atferd, de har et godt forhold til foreldrene sine og beskriver dem som fortrolige og av stor betydning for de valgene de tar (se også Hegna og Smette 2017). Øia og Vestel (2014) beskriver det som at «generasjonskløften er blitt borte», og i en annen artikkel diskuterer Ødegård (2016) om det fortsatt er meningsfullt å diskutere dagens ungdom som en egen generasjon med særegne trekk. Hvordan beskrives i så fall dagens ungdomsgenerasjon?

Et utbredt uttrykk i mediene i første halvdel av 2010-tallet, har vært «generasjon prestasjon». I mediebildet har dette uttrykket ofte rammet inn beskrivelser av unge, særlig jenter, som lider under umenneskelige krav om å lykkes på alle fronter, og å være perfekt¹. På den ene siden har dette vært knyttet til et sterkt fokus på selvfremsstilling og sosiale medier blant unge mennesker. Ungdoms bruk av for eksempel Instagram er i stor grad formet av ungdommenes ønske om å fremstille seg på bestemte måter, og sosiale medier kan forstås som en brikke i ungdoms danning av eget selvilde (Hilmarsen og Arnseth 2017).

På den andre siden har «generasjon prestasjon» vært knyttet til skolehverdagen. Hegna mfl. (2017) reiste spørsmålet om utdanningsekspløsjonen og utviklingen mot «det skolerte samfunn» (Baker 2014) skaper et press der det å ikke lykkes i utdanning bidrar til sterkere marginalisering enn tidligere. Når ungdom skal treffe valg i det daglige, er det disse valgenes konsekvenser for *framtiden* som tillegges sterkest betydning i dag, hevder Balvig (2006). I et slikt perspektiv av «fremtidsdisiplinering» er skolegangen meningsfull som et ledd i å nå fremtidige mål, og mindre meningsfull som et mål i seg selv. Idrett og fritidsaktiviteter (tidskonkurrerende aktiviteter) eller fest (normbrudd og umiddelbare nytelser) blir det mindre av, fordi det oppfattes som å komme i veien for dette målet (Ødegård, Bakken og Strandbu 2016; Balvig 2006:122).

Et uavklart spørsmål er hvordan samfunnspolitisk engasjement eller deltagelse passer inn i dette bildet av fremtidsdisiplinering av dagens ungdom.

¹ I Aftenposten var overskriften «De sykt flinke» (Aftenposten, 2013). I VG Helg fikk en tilsvarende reportasje tittelen «Generasjon prestasjon – hvorfor stresser norske jenter seg syke?» (VG Helg, 2014).

Oppfattes engasjement i tråd med moralske pliktnormer, regelstyring og normer om å oppføre seg «skikkelig», eller kanskje som et ledd i en CV-byggende strategi for å lykkes, vil vi kunne anta at samfunnspolitisk engasjement og deltakelse var mer utbredt nå enn tidligere. Oppfattes det derimot som tidskonkurrerende eller lyststyrte aktiviteter som må bortprioriteres for å møte skolens krav, kan vi kanskje forvente en nedgang.

Forskning på konsekvensene av utdannings- og prestasjonspresset har vist at jenter opplever prestasjonskrav i skolen sterkere enn det gutter gjør (Låftman og Modin 2012), opplever mer stress knyttet til skolearbeid, prøver, lekser, karakterer og mer bekymring for framtiden (Murberg og Bru 2004). Kjønnforskjeller i sammenhengen mellom samfunnspolitisk deltakelse og skoleengasjement vil derfor være viktig å undersøke.

PERSPEKTIVER PÅ ENDRINGER I UNGDOMS DEMOKRATISKE DELTAGELSE OG ENGASJEMENT

Flere studier fra begynnelsen av 2000-tallet uttrykte sterk bekymring for ungdoms manglende interesse for politikk og svake deltagelse i tradisjonelle politiske kanaler (se f.eks. Furlong og Cartmel 2007, Harris 2009, Keeter mfl. 2002, Torney-Purta mfl. 2001). Disse beskrivelsene av ungdom som apolitiske eller apatiske på den ene siden, motsvares av andre studier som beskriver spektakulære og politisk svært opposisjonelle ungdomskulturer, hevder Harris, Wyn og Younes (2010). Kanskje er både de helt apolitiske ungdommene og de svært opposisjonelle i mindretall, mens «vanlig» ungdom snarere befinner seg et sted midt imellom, spør de. Perspektiver som primært knytter manglende engasjement i samfunnsspørsmål og politikk til egenskaper ved ungdommene selv – som manglende kunnskap om demokrati og medborgerskap – har vært kritisert for å individualisere problemet og gjøre det til ungdoms eget ansvar å engasjere seg (Bastedo 2015, Cammaerts mfl. 2014, Edwards 2007, Kimberlee 2002).

I motsetning til disse perspektivene står bidrag som påpeker at ungdom opplever en lang rekke sosiale og strukturelle barrierer mot politisk deltakelse, og at det er dette som forklarer deres manglende engasjement. En kvalitativ studie av ungdom i Australia viste at en viktig barriere var at ungdom oppfattet politikere som lite lydhøre, og at ungdommene ikke mestret det politiske språket eller den praktiske kunnskapen som krevdes for å få innpass i den politiske sfæren (Harris mfl. 2010). Gapet mellom de unges hverdagsliv og deres samfunnspolitiske bekymringer på den ene siden, og den «voksne» politikken på den andre, bidro til en følelse av marginalisering. Demokratiundervisning med vekt på informasjon om nasjonalforsamling og valgordninger,

bidrar ytterligere til å utdefinere unges hverdagsbaserte medborgerskaplige og samfunnspolitiske aktiviteter, og til å definere ungdom som «ikke-deltagende» i samfunnslivet, hevder Gholami (2017). Ungdoms manglende politiske engasjement og deltakelse handler derfor ikke egentlig om mangler ved ungdommene selv, men om et etablert politisk system som ikke makter å inkludere dem fordi det er basert på prinsipper for *voksnes* politiske deltagelse.

Det hverdagsengasjementet som Harris mfl. (2010) og Gholami (2017) peker på som viktig for å forstå ungdoms involvering i medborgerskapsaktiviteter dreier seg i stor grad om deres aktiviteter her og nå. I denne artikkelen vil jeg legge an et slikt ungdomssentrert perspektiv på medborgerskap, demokratisk engasjement og deltagelse. Perspektivet er inspirert av Thomson mfl. (2004) som har lansert et mer subjektivt perspektiv på unges «citizenship» der «deltakelse ikke er utsatt til en fjern fremtid der man er økonomisk uavhengig fra foreldrene, men isteden forstås som kontinuerlig konstruert i nåtiden» (Thomson mfl. 2004:218 (min oversettelse)). I dette perspektivet forstås ungdom som handlende og selvstendige aktører som er «*allerede* aktivt involvert i å kreve, motstå og forhandle en rekke konkurrerende ansvarsområder og friheter» (Thomson mfl. 2004:221 (min oversettelse)).

Snarere enn å beskrive ungdom som marginale og *kommende* medborgere som har et *potensiale* for deltagelse («human becomings», se Farthing 2010), bidrar et slikt ungdomssentrert blikk på engasjement til at ungdom får en status som medborgere i sin egen rett. I tråd med Putnam (1995) vil jeg derfor definere *civic engagement*² som «folks forbindelser til livet i lokalmiljøet, ikke bare til politikk» (s. 665 (min oversettelse)), noe som også

² Det engelske ordet «engagement» har opprinnelig to betydninger; for det første engasjement som i aktivering, avtale eller deltagelse, og på den andre siden en emosjonell side som handler om interesse og emosjonelt engasjement slik vi ofte mener når vi snakker om at «noen er engasjert». Det er primært den første betydningen som gjenspeiles i typologier i studier av *civic engagement*, som for eksempel i Keeter mfl. som deler *civic engagement* i sivil deltagelse i lokalmiljø og organisasjonsliv, deltagelse i valg og valgprosesser samt politisk deltagelse i aksjoner eller lobbyvirksomhet («voice») (Keeter mfl. 2002). Selv om den første av disse tre har potensiale til å nærme seg ungdoms hverdagsdeltagelse, bærer alle preg av å knytte engasjement til deltagelse til organiserte og formelle samfunnspolitiske strukturer. I hvilken grad ungdom deltar i samtaler i familien eller med venner om samfunnspolitiske temaer, holder seg orientert ved å se på nyheter og lese aviser, eller bidrar til for eksempel resirkulering eller gjør bevisste valg i butikken, har i tillegg vært foreslått som viktige måter ungdom kan vise sin interesse og emosjonelle engasjement på i hverdagen. I denne artikkelen vil vi derfor skille mellom samfunnspolitisk *deltagelse* forstått som deltagelse i samfunnspolitiske organisasjoner og demokratiske valgprosesser på den ene siden, og samfunnspolitisk *engasjement*, forstått som interesse og «engasjerthet» på den andre.

harmonerer med det ungdomssentrerte og subjektiveperspektivet på medborgerskap fra Thomson mfl. (2004).

Sammen med skolens demokratiopplæring, bidrar ungdommenes deltagelse i demokratiske prosesser og i samfunnspolitiske samtaler også til *politisk sosialisering* (Hyman 1959) som har betydning for hvordan de blir i stand til å fylle sin rolle som medborgere i framtiden. Selv om ungdom er forhindret i å ta full del i voksensamfunnets politiske prosesser, bidrar hverdagsengasjementet til at unge kan se seg selv i en framtidig engasjert medborger-rolle. I tråd med Kahne og Sporte (2008), vil vi derfor fortolke ungdoms *intensjoner* om deltagelse i valg og politiske prosesser i framtiden som uttrykk for det Kahne og Sporte omtaler som «forpliktelse ('commitment') til samfunnspolitisk deltakelse» (s 738, min oversettelse). I dette perspektivet tolkes dermed ungdommenes intensjoner ikke bare som potensiale for fremtidig deltagelse, men som uttrykk for deres samfunnspolitiske selvbylde, interesse og emosjonelle engasjement i dag.

Oppsummert vil vi i denne artikkelen ta utgangspunkt i en ungdomssentrert forståelse av samfunnspolitisk deltakelse og engasjement. Samfunnspolitisk *deltagelse* operasjonaliseres som deltagelse i skoledemokratiet og i samfunnspolitiske organisasjoner i tråd med typologien hos Keeter mfl. (2002). Samfunnspolitisk *engasjement* operasjonaliseres som å ha samtaler om politikk og samfunnsspørsmål med foreldre og venner, samt å oppfatte seg selv som en potensielt aktiv fremtidig medborger gjennom fremtidig valgdeltagelse og fremtidige politiske forpliktelser.

TIDLIGERE FORSKNING PÅ SAMFUNNSPOLITISK DELTAKELSE OG ENGASJEMENT BLANT UNGDOM

I motsetning til det mørke bildet av ungdoms stadig synkende samfunnspolitiske deltagelse som delvis tegnes over, bidrar nyere norsk forskning med positive tegn. Nye studier av ungdoms deltagelse i kommune- og stortingsvalg har vist en økning i valgdeltagelse blant førstegangsvølgere (Bergh og Ødegård 2013) og høy kommunevalg-deltagelse blant 16-åringer i de kommuner hvor dette har vært prøvd ut (Ødegård og Winsvold 2016). Studier av ungdoms organisasjonsdeltakelse viser stabilitet i andel som er eller har vært med i organisasjoner (2006-2015), og en økning i antall organisasjonsmedlemskap blant unge voksne (2005-2015) (Ødegård og Fladmoe 2017).

Flere studier har vist at det er en sammenheng mellom deltagelse i skoledemokratiet og kunnskap om og forståelse av demokrati og medborgerskap

(Fjeldstad, Lauglo og Mikkelsen 2010, MCEETYA 2009). Forskning fra Sverige på denne sammenhengen har imidlertid vist at skolen i liten grad ser ut til å ha potensiale til å utvikle medborgerskapskompetanse, men at dette i stor grad er noe elevene isteden bringer med seg inn i skolen (Ekman og Zetterberg 2010). Politisk sosialisering skjer i økende grad i familien og andre steder, hevder Ekman og Zetterberg. I en longitudinell studie av minoritets-elever i tenårene fra fattige nabolag i Chicago (USA), undersøkte man hva som kjennetegnet de som opplevde et økende «commitment» til politisk deltagelse over en to års periode. Elevene som fikk demokratiopplæring i klasserommet, som snakket med sine foreldre om samfunnspolitiske tema eller som deltok i ungdomsorganisasjoner, viste en utvikling til økt fremtidig politisk deltagelse (Kahne og Sporte 2008). En studie fra Australia viste at deltakelse i lokalmiljøet og samfunnspolitiske aktiviteter virket mer positivt på intensjoner om fremtidig politisk deltagelse enn undervisning i skolen gjorde (Reichert og Print 2018).

I et sosialiseringsperspektiv spiller familien en sentral rolle, sammen med andre «rekrutteringsnettverk» (Verba, Schlozman og Brady 1995) slik som skolen og organisasjoner kan være. Tidligere forskning har etablert at gode skolerresultater og aspirasjoner om høyere utdanning henger sammen med trekk ved elevenes bakgrunn slik som foreldrenes utdanningsnivå eller innvandring (Bakken 2016a, Hegna 2014), og at dette igjen henger sammen med både medborgerskapskompetanse og samfunnspolitisk deltagelse og engasjement (Ekman og Zetterberg 2010, Fjeldstad mfl. 2010, Schulz mfl. 2010).

Den internasjonale studien av ungdoms demokratiforståelse, kunnskap, deltagelse og engasjement (ICCS) har vist at kunnskapsnivået og forståelsen av demokrati og medborgerskap har gått markant opp fra 2009 til 2016 (Huang mfl. 2017). Resultatene fra kunnskapstesten i ICCS 2016 viste også at sammenhengen mellom foreldrenes utdanningsnivå og elevenes morsmål var svekket fra 2009 til 2016. Det var en større økning i skåre på kunnskapstesten blant unge med minoritetsspråklig bakgrunn og unge med foreldre uten høyere utdanning, enn blant majoritetsspråklige og unge med foreldre med høyere utdanning, slik at kunnskapsgapet mellom gruppene var mindre enn tidligere (Huang mfl. 2017). Det mangler kunnskap om den tilsvarende utjevningen kan spores i ungdoms deltagelse og engasjement i den samme perioden.

Denne utjevningstendensen viste seg ikke i forskjellen mellom kjønnene i kunnskapstesten (Huang mfl. 2017). Det økende kunnskapsgapet mellom

gutter og jenter, føyer seg dermed inn i et mønster fra andre undersøkelser av skoleprestasjoner over tid (Bakken og Elstad 2012). Analyser fra ICCS 2009 viste et høyere nivå av samfunnspolitisk deltagelse og fremtidig politisk engasjement blant jenter både i Norge (Fjeldstad mfl. 2010) og internasjonalt (Schulz mfl. 2010). Om disse sammenhengene har endret seg siden 2009, kan belyses ved dataene fra ICCS 2016.

PROBLEMSTILLINGER

På bakgrunn av denne redegjørelsen for perspektiver og tidligere forskning, skal vi bruke de norske resultatene fra den internasjonale ICCS-studien 2009 og 2016, til å undersøke om graden av ungdoms engasjement og deltakelse har endret seg fra 2009 til 2016. Det overordnede siktemålet med artikkelen er å undersøke om utviklingen går i retning av større polarisering, der ressurssterke grupper er engasjert/deltar, mens mer ressursvake grupper opplever en form for dobbelt marginalisering ved at de også er ekskludert fra samfunnspolitiske prosesser? Ved å benytte et bredt tilfang av indikatorer på henholdsvis samfunnspolitisk engasjement og deltakelse, forsøker vi å fange opp ulike aspekter som på ulik måte viser slikt engasjement eller deltakelse. Fraværet av de samme indikatorene viser tilsvarende mangel på engasjement og deltakelse. Vi spør:

- Har gruppene som er spesielt aktive og helt passive økt, slik at det er en polarisering i engasjement og deltakelse fra 2009 til 2016?
- Er det større forskjeller i engasjement og deltagelse mellom gutter og jenter, unge med ulike skoleprestasjoner og fra ulik sosial bakgrunn i 2016 sammenlignet med 2009?
- Er det en overrepresentasjon av gutter, skolesvake elever, innvandrere og arbeiderklasseungdom i gruppen av passive, og i så fall; har denne overrepresentasjonen økt fra 2009 til 2016?

METODE OG ANALYSER

For en beskrivelse av datasettet viser vi til Hegna, Ødegård og Seland i dette nummeret av TfU. I analysene bygger vi på datasettene fra både ICCS 2009 og ICCS 2016. Variablene som er analysert i denne artikkelen er formulert som surveyspørsmål på identiske måter til utvalg av 9.trinnselever på begge tidspunkter, noe som bidrar til at svarene kan sammenlignes over tid, og vi kan måle eventuelle endringer. Analysen er bygget opp etter en logikk der de

ulike indikatorene benyttes til å konstruere to typologier, snarere enn skalaer eller samlemål som ofte pretenderer å være uttrykk for underliggende dimensjoner. En typologi er et samlemål som innebærer at respondentene klassifiseres i kategorier på bakgrunn av sine svar på knipper av variabler (Babbie, 2007). Hensikten her er å fange ulike former for engasjement og deltakelse og gi dem en teoretisk lik verdi, ved at de hver på sin måte bidrar som indikatorer.

Samfunnspolitisk engasjement er operasjonalisert ved tre samleindikatorer; involvering i samfunnspolitiske samtaler med foreldre og venner (4 spørsmål), intensjon om å delta i konvensjonelle valgaktiviteter i fremtiden (3 spørsmål), og intensjon om å delta i mer forpliktende politiske aktiviteter i fremtiden (5 spørsmål) (se vedleggstabell bakerst i artikkelen for redegjørelse av hvilke spørsmål som inngår). For å regnes som *tydelig aktivt* samfunnspolitisk engasjert har vi satt som krav at eleven må være engasjert på minst to av disse tre indikatorene. Samfunnspolitisk ikke-engasjerte er uengasjert i minst to av de tre indikatorene³.

Samfunnspolitisk deltakelse er operasjonalisert ved to indikatorer; deltagelse i skoledemokratiet (5 spørsmål) og deltagelse i det lokale organisasjonslivet (hhv 3 og 7 spørsmål) (se vedleggstabell for redegjørelse av hvilke spørsmål som inngår). For å regnes som aktivt samfunnspolitisk deltakende, har vi satt som krav at man må være aktiv på begge disse indikatorene. Samfunnspolitisk ikke-deltakende er ikke aktiv på noen av indikatorene⁴.

På bakgrunn av disse to samlemålene av henholdsvis samfunnspolitisk engasjement og deltakelse, er en gruppe samfunnspolitisk passive og en gruppe samfunnspolitisk aktive definert. De *passive* er elever som enten er samfunnspolitisk ikke-engasjerte eller som er samfunnspolitisk ikke-deltakende. De *aktive* er elever som enten er aktivt samfunnspolitisk engasjerte eller aktivt samfunnspolitisk deltakende. Alle indikatorene og andelen respondenter som skårer på hver indikator, vises i vedleggstabell 1.

Datasettet er analysert ved hjelp av IDB Analyzer, et IEA-utviklet program som med grunnlag i SPSS og variabler som IEA har beregnet, vektorer

³ En del ikke-engasjerte har oppgitt at de har planer om å stemme ved fremtidige kommune- eller stortingsvalg. Dette er svært utbredt, og oppfattes av mange som en plikt. Det skiller derfor ikke godt mellom engasjement/ikke engasjement, og manglende fremtidig valgførelse er derfor ikke satt som et krav.

⁴ Eleverrådsvalg er lovbestemt i Norge, og derfor på mange skoler obligatorisk. Det er 93 prosent av elevene som har stemt siste år, og det skiller derfor ikke godt mellom deltakelse/ ikke deltakelse. Vi har derfor tillatt at «ikke-deltakende» kan ha stemt ved valg til elevråd.

utvalget. Resultatene representerer derfor befolkningen av norske elever på 9.trinn i hhv 2009 og 2016. Prosedyren blir beskrevet i ICCS' tekniske rapport (Schulz mfl. 2018).

Uavhengige variabler

Kjønn er dikotomisert som jente (verdi 0) og gutt (verdi 1). *Sosioøkonomisk bakgrunn* er en variabel som er målt ved elevbaserte opplysninger om foreldrenes yrke. Yrkene er kodet etter ISCO08, og er kategorisert i 9 strata (Ganzeboom mfl. 1992). Elever med foreldre i produksjonsyrker, transport, serviceyrker og salgsvyrker er kategorisert med «arbeiderklassebakgrunn» (verdi 0). Elever med foreldre i høyere serviceyrker, funksjonæryrker, akademiske yrker og lederyrker er kategorisert som «middelklasse» (verdi 1). Dette omfatter dermed både overklasse, øvre og nedre middelklasse. *Innvandrerbakgrunn* er en dikotom variabel basert på opplysninger om hvor foreldrene er født. Ungdommer som oppgir at begge foreldrene er født i utlandet, betegnes som ungdom med innvandrerbakgrunn (verdi 1. Alle andre er gitt verdi 0). *Prestasjonsnivå i skolen* er basert på et samlemål bestående av gjennomsnittet av elevenes selvoppgitte karakterer i norsk, engelsk og matematikk. Elevene er delt i fire like store grupper, og elevene på den øverste 25 prosent av skalaen og elevene i den nederste 25 prosent av skalaen er kategorisert som henholdsvis de svakest presterende og de best presterende.

Samtlige variabler er beregnet på grunnlag av et samlet datasett for den norske delen av ICCS 2009 og 2016.

Analyser

Dataene er analysert ved sammenligninger av prosentandeler i ulike grupper i hver av de to datasettene. I første omgang tar analysene sikte på å identifisere grupper av samfunnspolitisk aktive og passive elever. Som et mål på økende eller minkende polarisering, undersøker vi om disse gruppene har minket eller økt i tidsrommet fra 2009 til 2016. Dersom gruppen passive har økt *samtidig* som gruppen aktive har økt, vitner dette om økt polarisering i perioden. Vi undersøker også om sammensetningen av ungdom i gruppen aktive eller passive har endret seg. Dersom for eksempel den passive gruppen bærer sterkere tegn på negativ seleksjon i 2016 enn i 2009, kan dette tolkes som tegn på en sterkere marginalisering blant de passive.

RESULTATER

Etter en innledende analyse av de ulike indikatorvariablene for henholdsvis samfunnspolitisk deltakelse og engasjement, ble fire typologier konstruert. De fire identifiserer hver for seg grupper som kjennetegnes av henholdsvis svært lav samfunnspolitisk deltakelse, svært lavt samfunnspolitisk engasjement, svært høy samfunnspolitisk deltakelse og svært høyt samfunnspolitisk engasjement. I tabell 1 viser vi prosentandelen av elevene i ICCS som kategoriseres innenfor disse fire gruppene i 2009 og 2016. På denne måten kan vi undersøke om elevene i 2016 er mer eller mindre samfunnspolitisk deltakende eller engasjert enn elevene var i 2009.

Tabell 1. Deltakelse og engasjement blant norske elever på 9. årstrinn i 2009 og 2016.

	2009	2016	Eta†
Ikke samfunnspolitisk deltakende	9,0	8,5*	0,01
Ikke samfunnspolitisk engasjert	15,0	9,9*	0,08
Svært samfunnspolitisk deltakende	10,5	11,9*	0,04
Svært samfunnspolitisk engasjert	15,3	18,9*	0,04

Kilde: ICCS 2009, 2016. IDB Analyser, vektet.

*Endringen fra 2009 til 2016 er signifikant.

†Analysen av korrelasjonen er foretatt med SPSS (vektet).

Tabellen viser at det har vært små, men signifikante, endringer i prosentandel i de fire ulike gruppene fra 2009 til 2016. Tendensen går i retning av små endringer når det gjelder ulike typer deltakelse, og noe større endringer når det gjelder engasjement. I begge tilfeller ser vi at andelen som er engasjert og deltakende går noe opp, mens gruppen som ikke er samfunnspolitisk engasjert er redusert med en tredel.

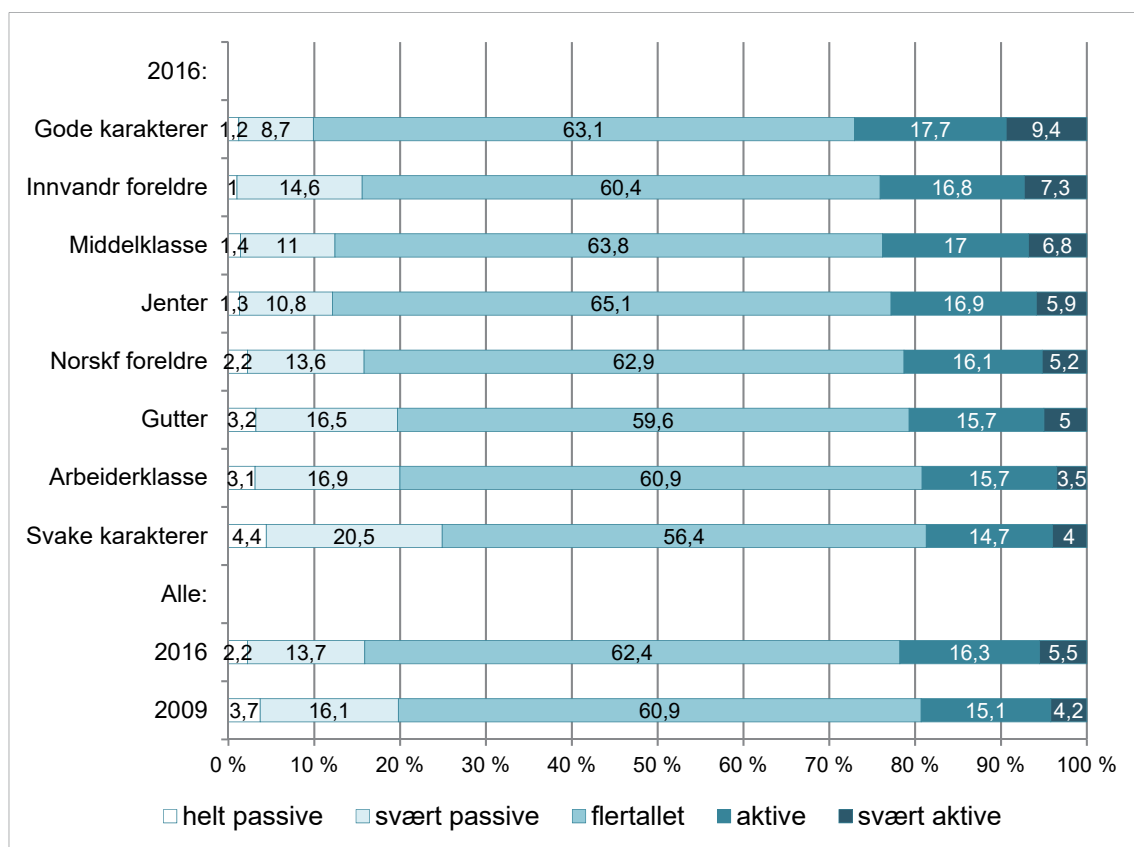
Ved hjelp av disse typologiene, kan vi videre identifisere 5 grupper av elever; 1) de som er *helt* passive, det vil si at de hverken er samfunnspolitisk engasjerte eller deltakende, og 2) de som er svært passive, det vil si at de for eksempel kan ha deltatt i valg av elevråd, men viser ingen andre tegn til engasjement eller deltakelse. I andre enden finner vi 4) de som er aktivt deltakende og/eller engasjerte, og 5) de som er *svært* aktive både gjennom høy deltakelse og høyt engasjement. I midten finner vi 3) de som er hverken svært aktive eller passive, og som utgjør flertallet i denne sammenhengen. I figur 1 viser vi hvordan disse fem gruppene fremsto i ICCS 2009 og i ICCS 2016.

Figur 1 viser for det første at hovedtyngden av ungdommene (ca. 60 prosent) hverken kan kategoriseres som helt passive, svært passive, aktive eller

svært aktive, slik dette er operasjonalisert her. Figuren viser at andelen som var svært eller helt passive har gått ned fra 19,8 prosent til 15,9 prosent fra 2009 til 2016. I samme tidsrom har andelen aktive eller svært aktive gått opp fra 19,3 prosent til 21,8 prosent.

I den samme figuren viser vi også hvordan elevene prosentvis fordelte seg på typologien i ulike elevgrupper i 2016. Vi har delt elevene slik at de representerer ulikheter i kjønn, skolekarakterer, sosial bakgrunn og innvandrerbakgrunn. Gruppene er sortert etter fallende andel i den aktive/svært aktive kategorien. Størst andel aktive/ svært aktive finner vi blant elever med gode skolerresultater (beste fjerdedelen), og laveste andel aktive/ svært aktive finner vi blant elever med svake skolerresultater (svakeste fjerdedelen). Forskjellen mellom elever med gode og svake skolerresultater er større enn kjønnsforskjellen og forskjellene etter ulike familiebakgrunn. Kanskje som forventet er jenter og elever med middelklassebakgrunn mer samfunnspolitisk aktive, enn gutter og elever med arbeiderklassebakgrunn. Elever med innvandrerbakgrunn er mer samfunnspolitisk aktive enn gjennomsnittet.

Figur 1: Andel i ulike kategorier i typologi for samfunnspolitisk aktivitet og passivitet, i ulike grupper av elever på 9. årstrinn. Prosent.



Kilde: ICCS 2009. ICCS 2016. IDB Analyser, vektet

Disse forskjellene mellom grupper blir enda større, dersom vi ser på disse ulikhetsdimensjonene samlet. For eksempel finner vi bare 7 prosent av middelklassejentene med gode skolekarakterer i gruppen helt eller svært passive, mens hele 29 prosent av arbeiderklasseguttene med svake prestasjoner er i denne gruppen (ikke vist i figuren). Når flere slike ulikhetsdimensjoner interagerer på denne måten, og denne gruppen samtidig er lite samfunnspolitisk engasjert og deltakende, får vi en opphopning av ressurser og medborgerskap i noen deler av ungdomsbefolkningen mens andre marginaliseres.

I neste omgang undersøkes om endringene fra 2009 til 2016 hadde skjedd i ulik takt i disse gruppene av ungdom (etter kjønn, familiebakgrunn og skoleresultater) (tabell 2). Tabell 2 viser prosentandelen henholdsvis samfunnspolitiske passive og aktive i 2009 og 2016, for de ulike gruppene av elever. Tabellen viser at for alle gruppene gjelder den samme hovedtrenden; gruppen av passive går ned og gruppen av aktive går opp i perioden. Slik sett virker det ikke rimelig å fortolke disse endringene i retning av polarisering. Polarisering innebærer at det blir større avstand mellom gruppene, men vi finner ikke at det skjer en økning i hver ende av skalaen. Når kategorien aktive øker samtidig som kategorien passive minker tolker vi dette som en bevegelse i samme retning for alle grupper; høyere samfunnspolitisk aktivitet blant ungdom i 2016 enn det var i 2009.

Tabell 2: Andel som er helt/svært passive eller helt/svært aktive i henholdsvis 2009 og 2016, i ulike grupper av ungdom. Prosent.

	Kjønn		Foreldres fødeland		Foreldres yrke		Prestasjonsnivå i skolen		
	Gutter	Jenter	Norsk-fødte	Utenlandsfødte	Arbeiderklasse	Øvre/ nedre middelkl.	Svakeste 25%	Beste 25%	
<i>Andel som er</i>									
Helt eller svært passive, siste år	2009	23,5	16,2	19,7	19,9	24,1	16,3	29,2	12,6
	2016	19,7	12,1	15,8	15,6	19,9	12,4	24,8	9,9
<i>Prosentpoeng endring 2009–2016</i>									
		-3,8	-4,1 ns	-3,9	-4,3 ns	-4,2	-3,9 ns	-4,4	-2,7 ns
<i>Svært aktive eller aktive, siste år</i>									
	2009	18,7	19,8	18,8	21,8	17,7	19,8	14,7	25,9
	2016	20,7	22,7	21,3	24,0	19,2	23,8	18,7	27,0
<i>Prosentpoeng endring 2009–2016</i>									
		2,0	2,9 ns	2,5	2,2 ns	1,5	4,0 *	4,0	1,1 *

Kilde: ICCS 2009. ICCS 2016. IDB Analyser, vektet.

*Forskjellen mellom gruppene er endret signifikant fra 2009 til 2016

Tabellen viser imidlertid også at det er forskjeller mellom gruppene, og at disse ikke har blitt mindre siden 2009. Unntaket er forskjellen i samfunnspolitisk aktivitet mellom elever med sterke og svake karakterer, som ser ut til å ha blitt noe mindre (fra 11,2 prosentpoeng til 8,3 prosentpoeng). Blant elevene med de beste karakterene har andelen samfunnspolitisk aktive gått noe opp, men økningen er 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. Mellom elever fra ulik sosioøkonomisk bakgrunn ser forskjellen i andel som er aktive ut til å ha økt svakt.

Den tredje problemstillingen var å undersøke om den passive gruppen elever er mer marginalisert nå enn tidligere. Gruppen av ungdom som fremstår som passive er blitt mindre fra 2009 til 2016. Generelt kan det vitne om svakere samfunnspolitisk marginalisering av ungdom. Vi vil likevel undersøke om det dermed er blitt en sterkere seleksjon til gruppen. Det vil si at det blir en sterkere opphopning av ungdom fra grupper som fra før kan beskrives som svakere integrert i demokratiske prosesser eller som har mindre økonomiske/kulturelle/utdanningsmessige ressurser. Er det slik at den passive kategorien bærer sterkere tegn på marginalisering i 2009 enn i 2016? Dette spørsmålet er basert på en tanke om at dersom hovedtyngden av ungdommene er engasjert og deltakende i samfunnspolitiske aktiviteter, så kan den lille gruppen av ungdom som fortsatt er marginale være en gruppe som har enda mindre ressurser enn før.

Et viktig spørsmål er hvilke ungdomsgrupper vi anser å være fattigere på «ressurser» enn andre ungdommer. I skolesammenheng er det flere dimensjoner som kan ha betydning for å lykkes, og forskning har tidligere vist at gutter og ungdom med arbeiderklassebakgrunn har svakere skolerresultater og sjeldnere velger høyere utdanning enn hhv jenter og middelklasseelever (Bakken 2016a). Ungdom med innvandrerbakgrunn har svakere skolerresultater, men velger i større grad løp som leder til høyere utdanning (Støren 2005, 2009). I politisk medbestemmelsesprosesser ser det noe annerledes ut. Menn er fortsatt overrepresentert i politikken (Aars og Christensen 2011), siden midten av 1980-tallet har kvinner hatt høyere valgdeltakelse enn menn, mens innvandrere generelt har lavere valgdeltakelse enn norskfødte statsborgere (SSB 2017). Når det gjelder ungdom, har førstegangselgere med innvandrerbakgrunn særlig lav valgdeltakelse (Bergh 2016), og Friberg (2005) har vist at ungdom med innvandrerbakgrunn i mindre grad deltar i frivillige organisasjoner. Lav sosioøkonomisk bakgrunn, eller mangel på utdanning, defineres også som uttrykk for mangel på ressurser som gir innflytelse og medbestemmelse. Det er

derfor av stor betydning hvis det er slik at ungdom som kategoriseres som «passive» samtidig bærer sterke tegn på å mangle ressurser langs andre dimensjoner – særlig hvis det er i økende grad. Finner vi tegn til dette?

I tabell 3 viser vi hvor stor andelen hhv gutter, elever med innvandrerbakgrunn, med bakgrunn i arbeiderklassen og med svake karakterer som utgjør kategorien «helt passive» i 2009 og 2016, og i kategorien «svært aktive» i 2009 og 2016. Dersom elevgruppen er svært overrepresentert eller underrepresentert i den passive/aktive kategorien, vil andelen være svært forskjellig fra det som er andelen blant alle elevene sett under ett (kolonnen «alle»). Tabell 3 viser at det er en økende overrepresentasjon av gutter blant svært passive unge; andelen gutter har gått fra 63 prosent til 72 prosent, mens det i utvalget som helhet er 50 prosent gutter. Det er også en økende overrepresentasjon av elever med arbeiderklassebakgrunn i kategorien, men ingen endring i overrepresentasjonen av ungdom med svake skolerresultater. Det er altså tegn til en viss økt seleksjon av gutter fra arbeiderklassen i gruppen av samfunns-politisk passive unge.

Tabell 3: Andelen gutter, elever med innvandrerbakgrunn, med bakgrunn i arbeiderklassen og med svake karakterer i kategorien «helt passive» i 2009 og 2016, og i kategorien «svært aktive» i 2009 og 2016. Prosent, oddsrate (OR).

		2009			2016		
		<i>Helt passive</i>	<i>Alle</i>	<i>OR</i>	<i>Helt passive</i>	<i>Alle</i>	<i>OR</i>
Andel som er/har...	Gutter	63	50	1,8*	72	50	2,6***
	Innvandrerbakgrunn	13,5	10	1,6	5	11	0,4*
	Arbeiderklasse	48	37	1,7*	59	40	2,2***
	Svake karakterer	53	28	3,1***	55	28	3,3***
		2009			2016		
		<i>Svært aktive</i>	<i>Alle</i>	<i>OR</i>	<i>Svært aktive</i>	<i>Alle</i>	<i>OR</i>
Andel som er/har ...	Gutter	46	50	0,86	46	50	0,85
	Innvandrerbakgrunn	11	10	1,23	15	11	1,42
	Arbeiderklasse	27	37	0,63	26	40	0,50***
	Svake karakterer	18	28	0,55	20	28	0,64**

*p<.05, **p<.01, ***p<.001. Kilde: ICCS 2009, 2016. IDB Analyser, vektet.

Ungdom med innvandrerbakgrunn er klart underrepresentert i 2016, det vil si at det er færre unge med innvandrerbakgrunn blant de passive enn deres andel i befolkningen skulle tilsi. Dette har endret seg siden 2009, da de var svakt overrepresentert i gruppen. En multippel logistisk regresjonsanalyse med kontroll for kjønn, klassebakgrunn og skoleprestasjoner viser at dersom unge med

innvandrerbakgrunn i 2009 hadde hatt samme skoleprestasjoner og klassebakgrunn som resten av befolkningen, så hadde de ikke vært overrepresentert i kategorien passive (aOR=1.20, $p < .6$, ns) den gang. I 2016 ville derimot underrepresentasjonen vært enda sterkere (aOR=0.33, $p < .01$). Tilsvarende viser en multippel logistisk regresjonsanalyse av andelen ungdom med innvandrerbakgrunn i kategorien svært samfunnspolitisk aktive, at de er sterkere overrepresentert i kategorien når vi kontrollerer for skoleprestasjoner og klassebakgrunn (aOR(2009)=1.34, ns), aOR(2016)=1.75, $p < .01$). Begge disse analysene bekrefter at ungdom med innvandrerbakgrunn er langt mer samfunnspolitisk aktive enn deres samfunnsmessige posisjon og ressurstilgang skulle tilsi i 2016, men at de ikke var det i 2009.

DISKUSJON

I denne artikkelen har vi undersøkt tendenser til marginalisering og polarisering i samfunnspolitisk engasjement og deltagelse blant ungdom fra 2009 til 2016, ved hjelp av dataene fra to runder med The international civic and citizenship study (ICCS).

Det første spørsmålet var om det finnes tegn til polarisering i samfunnspolitisk deltakelse og engasjement, ved at flere elever var blitt aktive samtidig som gruppen av passive hadde økt. Vi fant at det ikke var grunnlag for å hevde at det hadde skjedd en polarisering; andelen ikke-deltagende og ikke-engasjerte hadde gått ned, samtidig som andelen svært deltagende og svært engasjerte hadde gått opp. Samlet sett innebærer dette at ungdom som gruppe viser flere tegn til samfunnspolitisk deltakelse og engasjement i 2016, enn de gjorde i 2009.

Det neste spørsmålet var om vi fant økende forskjeller mellom gutter og jenter, mellom elever med ulik familiebakgrunn eller elever med ulike prestasjoner i skolen. Riktignok viser analysen at det til dels er store forskjeller i grad av samfunnspolitisk engasjement og deltakelse, og at grupper med mindre ressurser ser ut til å være mindre engasjert og deltagende. Likevel fant vi ikke at disse sammenhengene hadde endret seg nevneverdig fra 2009 til 2016. Andelen samfunnspolitiske passive var mindre i 2016 enn i 2009 i alle gruppene vi undersøkte, men endringen var tilsvarende i størrelse i alle grupper slik at ulikheten ikke ble endret.

Vi undersøkte også om det var tegn til at den resterende gruppen av passive ungdom bar sterkere tegn til marginalisering enn tidligere. Her fant vi at det var en viss økning av gutter og elever med foreldre i arbeiderklassesyrker i gruppen av samfunnspolitisk passive. Det var ikke en tilsvarende

oppnopning av ressurssterke elever i gruppen samfunnspolitiske aktive. Jenter med gode karakterer ser hverken ut til å flokke seg om politikken, eller drives vekk fra den. Ungdom med innvandrerbakgrunn var i sterkere grad samfunnspolitisk engasjert og deltakende i 2016 enn denne gruppen var i 2009.

Samlet sett er konklusjonen at det riktig nok fortsatt eksisterer ulikhet i samfunnspolitisk deltakelse og engasjement blant ungdom, men at det også er tegn til at større grupper av unge er inkludert i demokratiske prosesser i 2016 enn i 2009. Dette gjelder særlig unge med innvandrerbakgrunn og unge med svake prestasjoner på skolen. Unge med bakgrunn i arbeiderklassen er mindre deltakende og engasjert, i samme grad som tidligere. Sett i forlengelsen av resultatene fra kunnskapstesten i ICCS 2016, som viste minkende kunnskapsforskjeller mellom unge fra ulik sosioøkonomisk eller familiebakgrunn, er dette funn som kan tyde på at dagens 14-åringer i neste omgang kan komme til å bidra til å opprettholde trenden med økende valgdeltakelse blant førstegangsvelgere (jf. Bergh og Ødegård 2013) når de får stemmerett i 2021.

Både familien, jevnaldernetverk, skolen og organisasjonslivet kan fungere som det Verba mfl. (1995) kalte «rekrutteringsnettverk»; sosiale institusjoner som kan spille en avgjørende rolle i å stimulere borgere til å delta i politikk ved å «dyrke frem et mentalt engasjement i samfunnspolitikk og ved å fungere som et arnested for rekrutteringen til aktiviteter» (min oversettelse, s. 17). Da Verba og medforfattere skrev dette i 1995, konkluderte de med at slike nettverk av personlige kontakter mellom bekjente, venner og familied medlemmer – såkalt sosial kapital – var av større betydning enn «elektronisk kommunikasjon» – hva nå det innebar i 1995. De sosiale relasjonene bidrar til eksponering for politiske signaler og videre nettverk, men viktigst; de gir «organisasjons- og kommunikasjonsmessige ferdigheter som er relevante for politisk virksomhet og som derfor kan bidra til politisk aktivitet [og fremme] en utvikling av den type ferdigheter som kan overføres til politikken» (min oversettelse, s. 18), noe som igjen øker sannsynligheten for politisk deltakelse og engasjement i fremtiden. Å være involvert i slike nettverk bidrar til en politisk sosialisering og til medborgerskap. Det er derfor betryggende å se at 70 til 80 prosent av elevene på 9. trinn deltar i minst en medborgerskaplig aktivitet som samtidig har en slik sosialiserende virkning. Andelen som ikke deltar eller er engasjert ser samtidig ut til å minke. Betydningen av «elektronisk kommunikasjon» generelt har selvfølgelig endret seg enormt siden 1995, men sosiale relasjoner betyr fortsatt mye for politisk sosialisering.

Det valgte perspektivet på ungdoms hverdagsdeltagelse og deres engasjement i samfunnspolitiske og medborgerskapsaktiviteter her og nå, bidrar til å synliggjøre arenaer og nettverk for politisk sosialisering både innenfor og

utenfor skolen. Som denne artikkelen viser, er en stor andel av elevene engasjerte eller deltakende i samfunnspolitiske aktiviteter til en viss grad, og omlag én av fem er svært aktive. Et viktig spørsmål er i hvilken grad skolens demokratiundervisning klarer å hente elevenes erfaringer med medborgerskapsaktiviteter inn i undervisningen, og gjøre den relevant for elevene. En demokratiopplæring som primært fokuserer på de etablerte, hegemoniske og institusjonaliserte politiske strukturene i samfunnet, kan bidra til å forsterke unges følelse av at det samfunnspolitiske engasjementet og medborgerskapet de rent faktisk utøver i sine liv utenfor skolen, ikke er relevant (Gholami 2017). Det er derfor viktig at skolen fortsetter sitt arbeid med å inkludere elevene i skoledemokratiet og forsterker bruken av praktiske aktiviteter i demokratiopplæringen (Huang mfl. 2017), ikke minst fordi enkelte grupper ser ut til å være mindre deltakende og engasjert i samfunnspolitikk utenfor skolen.

Enkelte studier av ungdoms politiske engasjement portretterer dagens ungdom som en generasjon av 'kritiske medborgere' som er interessert i politikk og samfunnsspørsmål, engasjerer seg i politiske aktiviteter, men er sterkt kritiske til det politiske systemet og ikke ønsker å delta i konvensjonelle politiske aktiviteter (Hooghe og Dejaeghere 2007). Ved begreper som «monitorial citizen» (Schudson 1996) og «standby citizen» (Amnå og Ekman 2014) betegner disse forfatterne et slags postmoderne medborgerskap der de unge mer fritt konstruerer sine verktøy for medborgerskap. Er det dette vi ser spor av i denne studien?

Jeg vil svare et forsøksvis *nei* på dette spørsmålet. Fra tidligere funn i ICCS 2016 kan vi få inntrykk av at dagens ungdommer ser ut til å være noe mer opptatt av å fremstå som konvensjonelle valgdeltakere som voksne (Huang mfl. 2017). ICCS 2016 viser at medborgerdyder som å «alltid følge loven», «å stemme ved alle nasjonale valg», «å arbeide hardt» og «å vise respekt for medlemmer av regjeringen» er viktigere for elevene enn det var i 2009 – noe forfatterne tolker som at elevene har beveget seg i retning av å bli mer «moralske» og «pliktorienterte». Studien viser også en økning i andelen elever som har tatt del i beslutninger om hvordan skolen deres skal drives, og i intensjoner om å stemme ved kommune og stortingsvalg som voksen (Huang mfl. 2017). Kunnskapstesten i ICCS 2016 viste i tillegg at dagens elever på 9. trinn kan mer og viser større forståelse for demokrati og medborgerskap, enn elevene gjorde i 2009. Selv om ikke ICCS kan brukes til å undersøke forekomsten av «postmoderne medborgerskap» direkte, er det grunn til å trekke i tvil om postmoderne medborgerskap er på frammarsj basert på disse resultatene. Snarere ser det ut til at den konvensjonelle deltakelsen er styrket.

Resultatene fra denne artikkelen, sammenholdt med resultatene fra Huang og medforfattere (2017) gir kanskje dermed et inntrykk av at de «skikkelige» ungdommene av i dag inkluderer demokratisk deltakelse og medborgerskap i sitt prosjekt om å gjøre det rette. Dataene kan ikke fortelle om det er som et ledd i en disiplinering for fremtiden (Balvig 2006) eller om det er genuin samfunnspolitisk interesse i nåtiden som bidrar til økt engasjement. Dersom det er et økende antall unge som dermed vil se seg som voksne deltakere i valg og politikk i framtiden, lover det godt for demokratiet.

Om artikkelen

Forfatteren ønsker å takke TfUs redaksjon, to anonyme fagfeller, Kenneth Silseth, Lihong Huang, Idunn Seland og Vegard Svagård for gode kommentarer til og diskusjoner om analysene i en tidligere versjon av denne artikkelen.

Prosjektet er støttet av Utdanningsdirektoratet.

REFERANSER

- Aakvaag, G.C. (2013). Hva skal dagens unge bruke stemmeretten til? Kronikk 01.09.2013. *Aftenposten*. Nedlastet 10.06.2018 fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/zLnJw/Hva-skal-dagens-unge-bruke-stemmeretten-til>
- Amnå, E., & Ekman, J. (2014). Standby citizens: diverse faces of political passivity. *European Political Science Review*, 6(2):261-281.
- Andersen, P.L., & A. Bakken. (2015). *Ung i Oslo 2015*. NOVArapport 18/15. Oslo: NOVA, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Babbie, E.R. (2007). *The practice of social research*. Belmont, CA: Thomson Higher Education.
- Baker, D.P. (2014). *The schooled society: The educational transformation of global culture*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bakken, A. (2016a). Endringer i skoleengasjement og utdanningsplaner blant unge med og uten innvandrerbakgrunn. Trender over en 18-årsperiode. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 16(1):40-62.
- Bakken, A. (2016b). *Ungdata 2016. Nasjonale resultater*. NOVArapport 8/16. Oslo: NOVA/Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bakken, A., & J.I. Elstad. (2012). Sosial ulikhet og eksamensresultater i Oslo-skolen. Trender i perioden 2002-2011. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 12(2):67-88.

- Balvig, F. (2006). *Den ungdom – om den stadig mere omsiggribende lovlidighet blandt unge i Danmark*. Glostrup: Det Kriminalpræventive Råd.
- Bastedo, H. (2015). Not 'one of us': Understanding how non-engaged youth feel about politics and political leadership. *Journal of Youth Studies*, 18(5):649-665.
- Bergh, J. (2016). *Hva skjer når 16-åringer får lov til å stemme? Resultater fra evalueringene av to forsøk med nedsatt stemmerettsalder*. Rapport 2016-19. Oslo: - Institutt for samfunnsforskning.
- Bergh, J., & G. Ødegård. (2013). Ungdomsvalget 2011. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 29(1):30-50.
- Cammaerts, B., M. Bruter, S. Banaji, S. Harrison, & N. Anstead. (2014). The myth of youth apathy: Young Europeans' critical attitudes toward democratic life. *American Behavioral Scientist*, 58(5):645-664.
- Edwards, K. (2007). From deficit to disenfranchisement: reframing youth electoral participation. *Journal of Youth Studies*, 10(5):539-555.
- Ekman, J., & P. Zetterberg. (2010). *Making Citizens in the Classroom? Family Background and the Impact of Civic Education in Swedish Schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the Swedish Political Science Association, Gothenburg.
- Enjolras, B., R. Karlsen, K. Steen-Johnsen, & D. Wollebæk. (2013). *Liker, liker ikke. Sosiale medier, samfunnsengasjement og offentlighet*. Oslo: Cappelen Damm.
- Farthing, R. (2010). The politics of youthful antipolitics: representing the 'issue' of youth participation in politics. *Journal of Youth Studies*, 13(2):181-195.
- Fjeldstad, D., J. Lauglo, & 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.
- Friberg, J.H. (2005). Ungdom, fritid og deltakelse i det flerkulturelle Oslo. FAFO-notat 2005:16. Oslo: FAFO.
- Furlong, A., & F. Cartmel. (2007). *Young people and social change : new perspectives* (2nd ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Ganzeboom, H.B., P.M. De Graaf & D.J. Treiman (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1):1-56.
- Gholami, R. (2017). The art of self-making: identity and citizenship education in late-modernity. *British Journal of Sociology of Education*, 38(6):798-811.
- Harris, A. (2009). Young People's Politics and Citizenship. I Furlong, A. (red.): *Handbook of Youth and Young Adulthood*. London: Routledge.
- Harris, A.H., J. Wyn, & S. Younes. (2010). Beyond apathetic or activist youth. 'Ordinary' young people and contemporary forms of participation. *YOUNG*, 18(1):9-32.
- Hegna, K. (2014). Changing Educational Aspirations in the Choice of and Transition to Post-Compulsory Schooling—A Three-Wave Longitudinal Study of Oslo Youth. *Journal of Youth Studies*, 17(5):592-613.

- Hegna, K., I.M. Eriksen, M.Å. Sletten, Å. Strandbu, & G. Ødegård. (2017). Ungdom og psykisk helse – endringer og kontekstuelle forklaringer. I Bunting; M og Moshuus, G. (red.): *Skolesamfunnet. Kompetansekrav og ungdomsfellesskap* (pp. 75-94). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hegna, K., & I. Smette. (2017). Parental influence in educational decisions: young people's perspectives. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8):1111-1124. doi.org/10.1080/01425692.2016.1245130
- Hegna, K., G. Ødegård, & Å. Strandbu. (2013). En «sykt seriøs» ungdomsgenerasjon? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 50(4): 374-377.
- Hilmarsen, H.V., & H.C. Arnseth. (2017). Livet på Instagram. Ungdoms digitale forlengelser av sosiale relasjoner og vennskap. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 16(2):3-23.
- Hooghe, M., & Dejaeghere, Y. (2007). Does the 'monitorial citizen' exist? An empirical investigation into the occurrence of postmodern forms of citizenship in the Nordic countries. *Scandinavian Political Studies*, 30(2):249-271.
- Huang, L., G. Ødegård, K. Hegna, V. Svagård, T. Helland, & I. Seland. (2017). *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016*. NOVA Rrapport 15/17. Oslo: NOVA, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Hyman, H. (1959). *Political socialization. A study in the psychology of political behavior*. Glencoe, ILL: Free press.
- Kahne, J.E., & S.E. Sporte. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3):738-766.
- Keeter, S., C. Zukin, M. Andolina, & K. Jenkins. (2002). *The civic and political health of the nation: A generational portrait*. College Park, MD: University of Maryland, School of Public Policy.
- Kimberlee, R.H. (2002). Why don't British young people vote at general elections? *Journal of Youth Studies*, 5(1):85-98.
- Låftman, S.B., & B. Modin. (2012). School-performance indicators and subjective health complaints: are there gender differences? *Sociology of health & illness*, 34(4):608-625.
- MCEETYA. (2009). *National assessment program – civics and citizenship years 6 and 10 report*. Canberra: Ministerial committee in education, employment, training and youth affairs, Commonwealth Government.
- Murberg, T.A., & E. Bru. (2004). School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents. *School Psychology International*, 25(3):317-332.
- Putnam, R.D. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6(1):65-78.
- Ramnefjell, G. (2013). Jakten på opprøret? Kronikk 10.03.2013. *Dagbladet*. Nedlastet 10.06.2018 fra <https://www.dagbladet.no/kultur/jakten-paring-opproslashret/62875285>.

- Reichert, F., & Print, M. (2018). Civic participation of high school students: the effect of civic learning in school. *Educational Review*, 70(3):318-341.
- Schudson, M. (1996). What if Civic Life Didn't Die? *American Prospect* 25 (mars-april): 17–20.
- Schulz, W., J. Ainley, J. Fraillon, D. Kerr, & B. Losito. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower-Secondary School Students in 38 Countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., R. Carstens, B. Losito & J. Fraillon. (2018). ICCS 2016 technical report. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- SSB. (2017). Fakta om stortingsvalg. Nedlastet 12.10.2017 fra <https://www.ssb.no/valg/nokkeltall/fakta-om-stortingsvalg>.
- Støren, L.A. (2005). Ungdom med innvanderbakgrunn i norsk utdanning – ser vi en fremtidig suksesshistorie? *Statistiske Analyser: Utdanning 2005 – deltagelse og kompetanse* (Vol. 74). Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Støren, L.A. (2009). *Choice of Study and Persistence in Higher Education by Immigrant Background, Gender, and Social Background*. Oslo: NIFU STEP.
- Thomson, R., J. Holland, S. McGrellis, R. Bell, S. Henderson, & S. Sharpe. (2004). Inventing adulthoods: a biographical approach to understanding youth citizenship. *The Sociological Review*, 52(2):218-239.
- Torney-Purta, J., R. Lehmann, H. Oswald, & W. Schulz. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Verba, S., K.L. Schlozman, & H.E. Brady. (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Boston: Harvard University Press.
- Ødegård, G. (2016). Ungdom, opprør og tilpasning. Et essay om generasjonsdannelser. *Sosiologi i dag*, 46(3-4):9-37.
- Ødegård, G., A. Bakken, & Å. Strandbu. (2016). *Idrettsdeltakelse og trening blant ungdom i Oslo: Barrierer, frafall og endringer over tid*. Rapport 2016-7. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Ødegård, G., & F. Berglund. (2008). Political participation in late modernity among Norwegian youth: An individual choice or a statement of social class? *Journal of Youth Studies*, 11(6):593-610.
- Ødegård, G., & A. Fladmoe. (2017). *Samfunnsengasjert ungdom. Deltakelse i politikk og organisasjonsliv blant unge i Oslo*. Rapport 2016-2. Bergen/Oslo: Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor.
- Ødegård, G., & M.S. Winsvold. (2016). *Fra medvirkning til makt. Organisering og gjennomføring av forsøket med stemmerett for 16-åringer i 2015*. Rapport 2016-18. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.

Øia, T., & H. Fauske. (2010). *Oppvekst i Norge* (2. reviderte utgave ed.). Oslo: Abstrakt forlag.

Øia, T., & V. Vestel. (2014). Generasjonskløfta som forsvant. Et ungdomsbilde i endring. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14(1):99-133.

Aars, J., & D.A. Christensen. (2011). Hvis bare flere kunne stille! Kjønn og politisk motivasjon. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 35(03):234-25.

ABSTRACT

Changes in political engagement and participation among youth 2009-2016 – Increasing inequalities and polarization?

In contrast to previous stereotypical portraits of youth, young people today seem more accurately described as conventional, than rebellious and oppositional. This change has been interpreted as a change towards lower political engagement and participation by several commentators. Still, research on the Norwegian local and parliament elections, show high voter turnout among first-time voters in the 2011-election, and among 16-year-olds in municipalities where the age of suffrage was lowered to 16 years as a trial recently. An important question is to understand whether the increased conventionality makes an impact on even younger people's participation in democratic processes and political engagement outside elections. Are the changes more pronounced in some social groups than in others?

In this article we describe changes in political engagement and participation from 2009 to 2016, based on the Norwegian data from the International Civic and Citizenship Study from 2009 and 2016. The respondents are 14 year old students in 148 middle schools all over Norway. We find an increased participation and engagement from 2009 to 2016. At the same time, the group that is passive and lack engagement and participation has decreased. The results indicate increasing political activity among youth, rather than polarization. However, there are still pronounced differences in activity related to gender, socio economic status, immigrant background and school achievement, and these differences have not decreased in the same time period. The exception to this is the group of immigrants in the present study, who are increasingly more politically active than their native peers.

KEYWORDS:

Youth, political participation, political engagement, social inequality, ICCS 2016.

Bilagstabell 1: Oversikt over indikatorer og typologier. Prosentandel i hver kategori 2016.

	Aktivitet	Passivitet
SAMFUNNSPOLITISK DELTAKELSE		
Deltakelse i lokale organisasjoner		
<i>Har du noen gang vært med på aktiviteter i noen av disse organisasjonene, klubbene eller gruppene?</i>		
15a) En politisk ungdomsorganisasjon	Minst en av disse i løpet av siste tolv måneder eller tidligere	Aldri med på aktiviteter i noen av disse organisasjonene
15b) En miljøorganisasjon eller miljøgruppe		
15c) En menneskerettsorganisasjon		
15d) En frivillig gruppe som gjør noe positivt for lokalsamfunnet		
15e) En organisasjon som samler inn penger til et veldedig og godt formål		
15h) En religiøs organisasjon eller gruppe		
Prosentandel i ICCS 2016	22,0	30,2
Deltakelse i skoledemokratiet		
<i>Har du noen gang gjort noe av dette på skolen? Tenk på alle skolene du har gått på siden det første året i barneskolen.</i>		
16b) Stemt på tillitsvalgt for klassen/gruppen eller elevrådet	Gjort dette siste 12 måneder	Aldri gjort dette
16a) Deltatt aktivt i en organisert debatt/diskusjon	OG Gjort minst en av disse aktivitetene siste 12 måneder	ELLER Aldri gjort noe av dette
16c) Tatt del i beslutninger om hvordan skolen skal drives		
16d) Deltatt aktivt i diskusjoner på et allmøte for elever		
16e) Vært kandidat til valg som tillitsvalgt i klassen/gruppen eller medlem i elevrådet		
16g) Deltatt frivillig i musikk- eller dramaaktiviteter på skolen utenom de vanlige skoletimene		
Prosentandel i ICCS 2016	44,9	18,4
SAMFUNNSPOLITISK ENGASJEMENT		
Fremtidig valgdemokratisk engasjement		
<i>Listen nedenfor beskriver forskjellige måter som voksne kan delta aktivt i samfunnet på. Hva tror du at du kommer til å gjøre når du blir voksen?</i>		
31a) Stemme ved kommunevalg	Vil «helt sikkert gjøre» alle disse	Vil «helt sikkert» eller «sannsynligvis» ikke gjøre noe av dette
31b) Stemme ved stortingsvalg		
31c) Skaffe meg informasjon om kandidatene før jeg stemmer i et valg		
Prosentandel i ICCS 2016	48,3	5,5
Fremtidig forpliktende politisk engasjement		
31d) Hjelp en kandidat eller et parti med valgkampen	Vil «helt sikkert» gjøre minst en av disse	Vil «helt sikkert» eller «sannsynligvis» ikke gjøre noe av dette
31e) Melde meg inn i et politisk parti		
31f) Melde meg inn i en fagforening		
31g) Stille som kandidat ved et kommunevalg		
31h) Melde meg inn i en organisasjon som arbeider med en politisk sak eller et samfunnsspørsmål		
Prosentandel i ICCS 2016	17,4	41,8
Samfunnspolitiske samtaler		
<i>Hvor ofte deltar du i aktivitetene nedenfor, utenfor skoletiden?</i>		
14a) Snakker med en eller begge foreldrene dine om samfunnsspørsmål eller politikk	Gjør minst en av disse «daglig eller nesten daglig»	Gjør «aldri eller nesten aldri» noe av dette
14d) Snakker med venner om politikk eller samfunnsspørsmål		
14e) Snakker med en eller begge foreldrene din om hva som skjer i andre land		
14f) Snakker med venner om det som skjer i andre land		
Prosentandel i ICCS 2016	12,9	11,9

Har ungdoms holdninger til medborgerrettigheter endret seg fra 2009 til 2016?

Betydningen av kjønn og familiebakgrunn for holdninger til kjønnslikestilling, innvandreres og etniske minoriteters rettigheter

Kristinn Hegna, sosiolog PhD
Førsteamanuensis/forsker II

Institutt for pedagogikk, UiO / NOVA, OsloMet
kristinn.hegna@iped.uio.no

Likebehandling og likeverd mellom mennesker er grunnleggende prinsipper i demokratiske samfunn. En viktig side av det å være en medborger i samfunnet er derfor hvilke holdninger man har til medborgerrettigheter. I International Civic and Citizenship Study (ICCS) har ungdoms holdninger til medborgerrettigheter en selyfølgelig plass, både i 2009 og i 2016, noe som gir muligheter til å beskrive hvilke holdninger elever på 9. trinn har til likeverd og likhet i rettigheter mellom kjønnene, og mellom ulike grupper i samfunnet og sammenligne over tid.

I artikkelen sammenlignes gutter og jenter og ungdom med og uten innvandrerbakgrunn sine holdninger til kjønnslikestilling, til etniske minoriteters rettigheter og til innvandreres rettigheter i det norske samfunnet. Har det skjedd endringer i disse holdningene fra 2009 til 2016, og har disse endringene har skjedd i samme takt for alle de fire gruppene? Kan man tolke endringene som uttrykk for sterkere grad av assimilering mellom ulike grupper av unge i 2016 enn i 2009?

Nøkkelord:

Likestilling, medborgerrettigheter, ungdom med innvandrerbakgrunn, etniske minoriteter, ICCS 2016.

INNLEDNING

Likebehandling og likeverd mellom mennesker er grunnleggende prinsipper i demokratiske samfunn. I Norge er det lovfestet at alle skal ha «like muligheter til å bidra og til å delta i felleskapet, uavhengig av kjønn, etnisk bakgrunn, seksuell orientering og funksjonsnedsettelse» (Barne- og likestillingsdepartementet 2017). Undervisningen i demokrati og medborgerskap i skolen skal på den ene siden gi elevene kunnskap om hvilke rettigheter borgere i et samfunn har eller bør ha. Ved siden av sivile og politiske rettigheter, økonomiske og sosiale rettigheter, er også kulturelle rettigheter knyttet til språk, kulturell tilhørighet og identitet sentrale i et medborgerskapsperspektiv (Audigier 2000; Stray 2010). En viktig side av det å være en medborger i samfunnet er derfor de holdninger ungdom har til slike medborgerrettigheter. I den internasjonale studien av ungdoms demokratiforståelse, kunnskap om og engasjement for demokrati og medborgerskap (International Civic and Citizenship Education Study – ICCS), har dette derfor en viktig plass i spørreskjemaet som ungdommene besvarte, både i 2009 og i 2016. Dette gir muligheter til å undersøke hvilke holdninger elever på 9. trinn har til likeverd og likhet i rettigheter, både mellom kjønnene og mellom ulike etniske grupper i samfunnet.

Undervisningen i demokrati og medborgerskap i skolen, skal både gi elevene kunnskap om hvilke rettigheter borgere i et samfunn har, og gi elevene trening i å vurdere og å diskutere viktige prinsipielle spørsmål knyttet til rettigheter på ulike nivåer. Holdninger til likestilling mellom kjønnene, til innvandreres og til etniske minoriteters rettigheter, er derfor både knyttet til elevenes kunnskaper om og elevenes forståelse av demokratiske prinsipper og samfunnsliv. Samtidig som enkelte rettigheter grunnleggende sett springer ut av menneskerettighetene, og derfor har et særlig vern, er det ikke til å komme forbi at prinsipper for likestilling og ulike rettigheter for innvandrere og etniske minoriteter er under stadig press og gjenstand for politiske diskusjoner. Retten til å snakke sitt språk kan i ytterste konsekvens innebære en hindring for å kunne delta i det offentlige ordskiftet; sterk identifisering med egen minoritetsetniske gruppe kan true identifikasjon med det nasjonale fellesskapet. Begge sidene av disse spørsmålene understreker at det er av interesse å undersøke hvordan holdninger til medborgerrettigheter eventuelt endres – svekkes eller styrkes – i ungdomsbefolkningen over tid.

Tradisjonelt beskrives de nordiske landene som likestillingsvennlige på kjønnsfeltet, og de skiller seg ofte ut i ulike oversikter over graden av likestilling i internasjonale oversikter (World Economic Forum 2017). I enkelte

sammenhenger trekkes innvandreres holdninger og praksis i spørsmål knyttet til forholdet mellom kjønnene fram med en bekymret mine¹. Fra innvandrer-kritisk hold blir det hevdet at kvinnesynet som innvandrere fra asiatiske og afrikanske land bringer med seg, står i motsetning til de nordiske landenes fokus på kvinners rettigheter. Undersøkelser av voksne og ungdom med innvandrerbakgrunns holdninger til for eksempel likestilling, viser derimot at disse er i endring, og at dagens ungdom med innvandrerbakgrunn er mindre religiøse, og langt mer liberale enn både foreldregenerasjonen og unge i opprinnelseslandene (Friberg 2016, Kavli og Nadim 2009). Til en viss grad kan man dermed si at en positiv endring i likestillingsholdninger blant ungdom som har innvandrerbakgrunn kan tolkes som en endring i retning av integrering i det norske majoritetssamfunnets verdier (Friberg 2016). Motsatt kan det hevdes at nordmenns positive holdninger til flyktingers og etniske minoriteters rettigheter, kan tolkes som et uttrykk for integrerende sinnelag i den befolkningen som tar imot innvandrere og flyktinger. Anerkjennelse av at nye befolkningsgrupper har rettigheter i det norske samfunnet kan gi et grunnlag for aksept.

Det å undersøke ungdoms holdninger til likestilling og til flyktingers og etniske minoriteters rettigheter er derfor viktig både for å få vite mer om premisene for befolkningens fremtidige medborgerlige sinnelag, og for å forstå det tosidige potensialet for integreringen av innvandrere i majoritetssamfunnet. Hvilke holdninger har ungdom på disse områdene, og har holdningene endret seg? Den internasjonale studien av ungdoms demokratiforståelse, kunnskap om og engasjement for medborgerskap (ICCS) som ble gjennomført i 2009 og i 2016, egner seg til å gi svar på disse problemstillingene.

MEDBORGERSKAP OG RETTIGHETER, TOLERANSE OG KULTURELL ASSIMILERING

Da kvinner fikk stemmerett i Norge i 1913, var det et viktig bidrag til å gi kvinner lik rett til å la sin stemme bli hørt og være med å bestemme i samfunnet. Senere årtiers feminisme og kvinnesak har på samme måte ofte handlet om at kvinner skulle få en mer selvfølkelig plass i samfunnets styre og stell. I internasjonal sammenheng har Norge og nordiske naboland stått øverst på FNs indeks for kjønnslikestilling med høy sysselsetting blant kvinner, fedrekvote i svangerskapspermisjon og lovregulering av kvinnekvoten i styreverv.

¹ Jf. hvilken plass dette fikk i diskusjonen etter publiseringen av Bushra Ishaqs bok *Hvem snakker for oss?* (Ishaq 2017, Herbjørnsrud 2017).

I de senere år har diskusjoner om kvinners rettigheter i økende grad dreiet seg om innvandrerkvinneres rettigheter og forholdet mellom kjønnene i norske familier med bakgrunn fra et annet land.² Mens noen norske kvinner kan ta sin posisjon for gitt, opplever andre at det fortsatt er langt igjen til likestilling mellom kjønnene. Holdningen til likestilling mellom kjønnene handler grunnleggende sett om i hvilken grad man ser på kvinner og menn som likeverdige medborgere i samfunnet.

Tilsvarende finnes det andre grupper i samfunnet hvor gruppens rettigheter er mer under press eller er mer omdiskutert. To eksempler på slike grupper er dem som kan defineres som «etniske minoriteter» eller «innvandrere». Det å flytte til et land handler i stor grad om å integreres i samfunnet, og gradvis oppnå de samme rettigheter som landets øvrige innbyggere. Som nylig innvandet innbygger har man få rettigheter relatert til velferdsgoder og demokratisk deltagelse. Etterhvert som man endrer status til statsborger, oppnår man flere av godene og rettigheter som enhver annen statsborger har. Innvandrere har få *særskilte* rettigheter i Norge, men de har rett til ikke-diskriminering på grunnlag av forhold som etnisitet, religion, språk og nasjonalitet. Hvilke rettigheter en innvandrers har som asylsøker, flyktning eller statsborger vil variere.

Norges befolkning består også av religiøse og etniske minoriteter; urfolk med lang historie i landet slik som den samiske befolkningen, og andre med en kort historie som grupper av statsborgere med innvandrerbakgrunn. De nasjonale minoritetene har rett til å utvikle sitt språk, sin kultur og sitt samfunnsliv (Kommunal- og moderniseringsdepartementet 2017). På samme måte som den norskfødte befolkningen, har etniske minoriteter i innvandrerbefolkningen rett til å opprettholde sitt språk, sin kultur og få støtte til for eksempel religiøse organisasjoner. Enkelte av de rettighetene man hadde som etnisk minoritet, innvandrers eller flyktning, kan gradvis bli borte som en følge av opptaket til det større majoritetssamfunnet, mens rettigheter som rett til utdanning og sosiale goder trer sterkere inn.

Vern mot diskriminering på bakgrunn av språk, religion og kultur gjelder for alle i Norge. I en rapport basert på forskning om diskriminering av nasjonale minoriteter og innvandrere i Norge, viste Midtbøen og Lidén (2015) at diskriminering forekommer på de fleste samfunnsområder i Norge. Mens SSBs levekårsundersøkelse (Tronstad 2009) dokumenterer diskriminering mot innvandrere i arbeidslivet, boligmarkedet, det offentlige tjenesteapparatet

² Se for eksempel diskusjonen om «de skamløse jentene» fra boken *Skamløs* (Bile mfl. 2017).

og helsevesenet, viser studier fra skole og utdanning at lærere har liten kompetanse i å håndtere minoritetslevers erfaring med diskriminering og rasisme (Spernes 2014, Svendsen 2014). Midtbøen og Lidén (2015) fant også at forskningen dokumenterer at «hatkriminalitet på grunnlag av etnisk bakgrunn forekommer; at forskjellsbehandling i offentlige rom som på gaten, ungdomsklubber, restauranter og utesteder finner sted; og til slutt at innvandrere som ytrer seg i mediene oftere enn majoriteten får ubehagelige og nedlatende kommentarer rettet mot deres religiøse eller etniske bakgrunn» (s. 9). Samtidig viser undersøkelser av ungdom at mens polariserende holdninger slik som «islam er i krig mot vesten» finnes blant et mindretall (Vestel og Bakken 2016), er holdninger til innvandrere generelt i ferd med å endres i mer aksepterende retning (Hellevik og Hellevik 2017).

Positive holdninger til like muligheter og likeverd mellom alle grupper i samfunnet uavhengig av kjønn eller opphavsland, beskrives som en viktig side ved, og et ideal for, et demokratisk samfunn (Angvik og von Borries 1997, Hahn 1998). Viktigheten av dette er dermed ikke bare knyttet til kunnskap om ulike gruppers rettigheter, men også til elevenes grad av toleranse i møtet med et stadig mer flerkulturelt samfunn. Friberg omtaler det norske liberale demokratiet som et «uenighetsfellesskap», et begrep hentet fra Iversen (2014). Et slikt samfunn er ikke først og fremst bygget på konsensus, men på et felles sett med spilleregler for hvordan uenigheter skal håndteres. De grunnleggende spillereglene som gjelder for alle, som for eksempel vekten på menneskerettighetene, individuell autonomi og likeverd, ligger innbakt i det institusjonelle rammeverket som også skolesystemet og læreplaner er en del av. «Holdninger til kjønnslikestilling og holdninger til seksuelle minoriteter er andre eksempler på kulturelle verdier som også er nært knyttet til disse grunnleggende spillereglene», skriver Friberg (2016:61).

Assimileringsbegrepet (Park 1914) har tidligere vært kritisert for å beskrive kulturell tilpasning mellom majoritetskultur og innvandrede minoriteter som en ensidig prosess, der bare minoritetene skulle tilpasses en normativ felles kultur i mottakerlandet. Nyere teorier (Alba og Nee 2003, 2012) bruker assimileringbegrepet om en mer gjensidig prosess og en form for «ethnic change» som «may occur through changes taking place in groups on both sides» av de sosiale grensene som etniske forskjeller kan innebære (Alba og Nee 2003:11). Ved siden av økonomisk integrering, integrering gjennom bostedsmønstre, inngåelse av parforhold og språklig opplæring, vektlegges også kulturell assimilering. Alba og Nee (2003) definerer derfor assimilasjon

som «the decline of an ethnic distinction and its corollary cultural and social differences» hvor individer på begge sider «see themselves as more and more alike» (s 11). I et land som Norge der likestillingen mellom kjønnene er kommet langt (UNDP 2015:172–175), og tillegges vekt som en sentral verdi i den nasjonale selvforståelsen (Røthing 2011), kan innvandreres holdninger til kjønnslikestilling beskrives som en form for «lakmustest» på integrering og «norskhet» (Friberg 2016). Studier av etterkommere av Pakistanske innvandrere i Norge viser for eksempel hvordan holdninger og praksis knyttet til moderskap og arbeidsmarkedsdeltagelse gjennomgår store endringer fra en generasjon til en annen (Nadim 2014).

Perspektivet fra Alba og Nee fordrer imidlertid også endringer i mot-takerlandets holdninger eller kultur i møtet med innvandrere. Forskningsbidrag har for eksempel bekreftet kontakthypotesen (Allport 1954/1979), og studier viser at holdninger til innvandrere er mer positiv blant personer som har kontakt med personer fra andre kulturer i arbeid eller nabolag (Pettigrew mfl. 2011). I sin gjennomgang av forskningen på området beskriver Pettigrew og medforfattere at kontakt med innvandrere bidrar til større grad av tillit og overbærenhet, og at disse oppfatningene gjennom kognitiv generalisering får betydning for folks holdninger til hele gruppen. Et uttrykk for en økt grad av aksept av innvandrere i befolkningen, ville derfor kunne vist seg som positive holdninger til innvandrere og etniske minoriteter og høy grad av aksept for deres rettigheter i landet. Spørsmålene i ICCS 2016 om holdninger til likestilling og holdninger til innvandreres og etniske minoriteters rettigheter, kan dermed til en viss grad også fortelle oss noe om graden av gjensidig assimilering blant ungdom i dag.

TIDLIGERE FORSKNING PÅ UNGDOMS HOLDNINGER TIL LIKESTILLING OG LIKE RETTIGHETER

Ungdomstiden er en periode i livsløpet der mange grunnleggende holdninger formes og utvikles. De holdningene som ungdom danner er for det første preget av det generelle holdningsklimaet i det samfunnet de vokser opp i. For det andre er deres holdninger i stor grad formet av de sosialiserende relasjonene de inngår i, slik som familien eller jevnaldrende. For det tredje, vil deres holdninger kunne påvirkes av endringer de opplever *gjennom* livsløpet; økt utdanning eller skiftende samfunnsroller (ut i arbeid, etablering av egen familie) kan gi erfaringer som bidrar til å endre deres holdninger. Et viktig spørsmål i forskningen på ungdoms holdninger, har derfor vært om deres

holdninger ser ut til å danne stabile mønstre som de tar med seg ettersom de vokser opp (generasjonseffekter) eller om de endrer sine holdninger med alder (livsløpseffekter). Studier som har fulgt unge mennesker over tid, har vist at det er en sterk stabilitet i holdninger som dannes tidlig i ungdomsårene (Fan og Marini 2000). Fan og Marinis studie fra USA, konkluderte med at utviklingen av holdninger til kjønnslikestilling, i liten grad var relatert til modning, men til endrete sosialiserende kontekster i livsløpet. Slik er skolen og familien som kontekst av viktighet for danning av holdninger hos generasjoner som senere i livsløpet skal ut i arbeidsliv og danne familier.

Ungdom som vokser opp i ulike tidsperioder og i ulike typer familier, vil dermed sosialiseres til *ulike* holdninger til likestilling, likeverd og likebehandling av grupper i samfunnet. Tidligere internasjonal forskning basert på ICCS 2009 har vist at jenter har mer positive holdninger til likestilling og etniske minoriteters rettigheter enn gutter, og at unge med foreldre med høyere utdanning har mer positive holdninger enn andre unge (Schulz mfl. 2010). Analyser av norske ICCS-data fra 2009 har også vist at mer positive holdninger til kjønnslikestilling og etniske minoriteters rettigheter, henger både sammen med gode resultater på ICCS' kunnskapstest, og med gode skoleprestasjoner i fagene norsk, matte, engelsk og samfunnsfag (Lauglo 2013).

Hvilke samfunnsendringer har funnet sted i Norge i perioden fra elevene som deltok i ICCS 2009 ble født i 1995 og fram til gjennomføringen av ICCS 2016? Finnes det endringer som kan ha gitt ungdommene endrede sosialiseringsbetingelser og rollemodeller mellom de to kohortene eller gjennom oppveksten? Samfunnsendringer i kvinners arbeidsmarkedsdeltakelse, men særlig i mødre generasjonen, er eksempel på en faktor som har vist seg å henge sammen med holdninger til likestilling mellom kjønnene. Andelen sysselsatte mødre med barn i alderen 0–15 år, gikk opp fra 74 prosent i 1991 til 81 prosent i 2004, mens andelen husmødre sank til bare 4 prosent i 2009. Andelen unge kvinner (20–24 år) som var i utdanning økte fra 40 til 49 prosent fra 1996 til 2009. Samtidig fortsatte andelen fedre som tok ut full fedrepermisjon å øke gradvis fra 1993 til 2016. De unge som deltok i ICCS 2016 ble derfor i større grad omgitt av fedre med hovedansvar for småbarn i permisjonstiden, menn deltok også mer i husarbeidet og var generelt mer involvert i barn (Kitterød 2002, Vaage 2002). Kravet om 40 prosent kvinnerepresentasjon i allmennaksjeselskaper (ASA) trådte i kraft i 2006 (Nærings- og fiskeridepartementet 2017). Samlet sett er det ikke utenkelig at denne typen endringer påvirker familiene, og dermed kan medføre mer positive holdninger til likestilling mellom kjønnene.

I perioden 2007–2017 har antall innvandrere og etterkommere etter innvandrere i Norge blitt fordoblet (SSB 2017), både som en følge av EØS-utvidelsen i 2005 og som en følge av familiegjenforening. Det store antallet asylsøkere fra Syria som kom i 2015 fikk stor oppmerksomhet i mediene, og opptok mange barn og unge (se for eksempel Alexandra (19): «Vi må la oss skremme av krigen», *Aftenposten Si;D* 2016)³. På den ene siden kan økt innvandring medføre press på den etablerte befolkningen og føre til mer negative holdninger til innvandrere og etniske minoriteter. På den annen side er det vist at større grad av personlig erfaring med og kjennskap til personer med innvandrerbakgrunn bidrar til mer positive holdninger til innvandrere og innvandring (McLaren 2003). Når andelen elever med innvandrerbakgrunn og annen etnisk bakgrunn øker i klasserommet, vil dette derfor kunne medføre mer positive holdninger. Holdningsundersøkelser i den norske generelle befolkningen har vist noe varierende resultater, med både mer negative holdninger (Blom 2016, SSB 2017) og mer positive holdninger (Hellevik og Hellevik 2017). Forventede endringer kan dermed gå i begge retninger.

PROBLEMSTILLINGER

På bakgrunn av litteraturen som er gjennomgått over, brukes resultatene fra ICCS 2016 og tidligere undersøkelser til å undersøke om holdningene til kjønnslikestilling, til innvandreres og til etniske minoriteters rettigheter har endret seg blant ungdom fra 2009 til 2016. Eventuelle endringer i holdninger til ulike gruppers rettigheter er interessant i seg selv. Det er dessuten interessant om det er forskjeller i holdninger mellom grupper av ungdom kategorisert etter kjønn og sosial bakgrunn/innvandrerbakgrunn. Disse forskjellene kan fortelle om det er tegn til at grupper som vi kan forvente har ulike holdninger til disse spørsmålene, har nærmet seg hverandre eller blitt mer forskjellige i tidsrommet. Er det blitt større eller mindre forskjeller i holdninger?

METODE

Datasettet og innsamlingsprosedyre.

I denne artikkelen analyseres holdninger og endringer i holdninger på tre viktige områder. Alle tre områdene er beskrevet i ICCS-studien med identiske holdningsspørsmål i 2009 og i 2016, slik at svarene er sammenlignbare. Datasettet som benyttes er ICCS 2016, som sammenlignes med ICCS 2009. Alle

³ <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/rXMG0/Vi-ma-la-oss-skremme-av-krigen>

analysene er foretatt med vektning basert på sammensetning av utvalget i Norge i 2009 og 2016, gjort på bakgrunn av IEAs retningslinjer og utregning (for en detaljert beskrivelse av hvordan dataene er samlet inn og hvordan utvalget er satt sammen se Huang og Svagård (2017) og Huang mfl. (2017)). I denne artikkelen beskrives de variablene som benyttes i denne spesifikke analysen.

Variable brukt i analysene

I tillegg til to variabler for familiebakgrunn (SES, innvandrerbakgrunn) og kjønn, gjøres analysen med utgangspunkt i tre batterier som er konstruert for å beskrive ungdommenes holdninger til likhet i rettigheter mellom kvinner og menn, holdninger til etniske/folkegruppers likhet i rettigheter i Norge, og holdninger til innvandrere i Norge sine rettigheter.

Holdninger til likestilling

Holdninger til likestilling er målt ved sju utsagn om kjønnslikestilling, med svaralternativer på en firedelt skala fra helt enig til helt uenig (se figur 1). Eksempel på utsagn som ungdommene tar stilling til er «Menn og kvinner bør ha like muligheter til å ta del i styringen av samfunnet» (positiv holdning) eller «Kvinner bør holde seg borte fra politikk» (negativ holdning). En skala ble konstruert på bakgrunn av disse, slik at høy skåre på skalaen innebar positive holdninger til likestilling mellom kjønnene (se Schulz mfl. 2018: *ICCS 2016 Technical report* for en forklaring). Alle utsagnene er like i 2009 og i 2016. Skalaen er standardisert og harmonisert med ICCS 2009, slik at det internasjonale gjennomsnittet for ICCS 2009 er definert som 50 på skalaen (standardavvik=10) og dette blir dermed et utgangspunkt for å måle endring.

Holdninger til like rettigheter for etniske minoriteter

Holdninger til like rettigheter for etniske minoriteter er målt ved 5 utsagn om etniske minoriteters rettigheter, med svaralternativer på en firedelt skala fra helt enig til helt uenig (se figur 2). Eksempel på utsagn som ungdommene tar stilling til er «Mennesker fra alle folkegrupper/etniske grupper bør oppmuntres til å stille til valg» og «Mennesker fra alle folkegrupper/etniske grupper bør ha de samme rettighetene og pliktene». En skala ble konstruert på bakgrunn av disse, slik at høy skåre på skalaen innebar positiv holdning til like rettigheter for etniske minoriteter. Alle utsagnene er like i 2009 og i 2016. Skalaen er standardisert og harmonisert med ICCS 2009, slik at det internasjonale gjennomsnittet for ICCS 2009 er definert som 50 på skalaen (standardavvik=10) og dette blir dermed et utgangspunkt for å måle endring.

Holdninger til like rettigheter for innvandrere i Norge

Holdninger til like rettigheter for innvandrere i Norge inngikk i det europeiske spørreskjemaet og er derfor bare stilt til elever i andre europeiske deltakerland (Losito mfl. 2017). Holdningene er målt ved 5 utsagn om innvandreres rettigheter, på en firedelt skala fra helt enig til helt uenig (se figur 3). I innledningen til spørsmålet er «innvandrere» forklart som «folk som flytter til et land». Eksempel på utsagn som ungdommene tar stilling til er «Barn som kommer til landet bør ha de samme muligheter til utdanning som andre barn i landet» og «Innvandrere som har levd i et land i flere år, bør ha rett til å stemme ved valgene». En skala ble konstruert på bakgrunn av disse, slik at høy skåre på skalaen innebar positive holdninger til like rettigheter for etniske minoriteter. Alle utsagnene er like i 2009 og i 2016. Skalaen er standardisert og harmonisert med ICCS 2009, slik at det internasjonale gjennomsnittet for ICCS 2009 er definert som 50 på skalaen (standardavvik=10) og dette blir dermed et utgangspunkt for å måle endring.

Bakgrunnsvariable

Bakgrunnskjennetegn relatert til kjønn og innvandrerbakgrunn er benyttet som uavhengige variabler. Kjønn er dikotomisert som gutt (0) og jente (1). Jeg skiller mellom respondenter som har to foreldre født i utlandet (1) og respondenter som har en eller to norskfødte foreldre (0), uten å ta hensyn til ungdommenes eget fødeland. På bakgrunn av respondentenes beskrivelser av foreldrenes yrke, ble foreldrenes yrke kodet (ISCO-08), og hver respondent gitt en skåre for sosioøkonomisk status (Ganzeboom mfl. 1992). Denne variabelen er benyttet som kontrollvariabel i tabell 4.

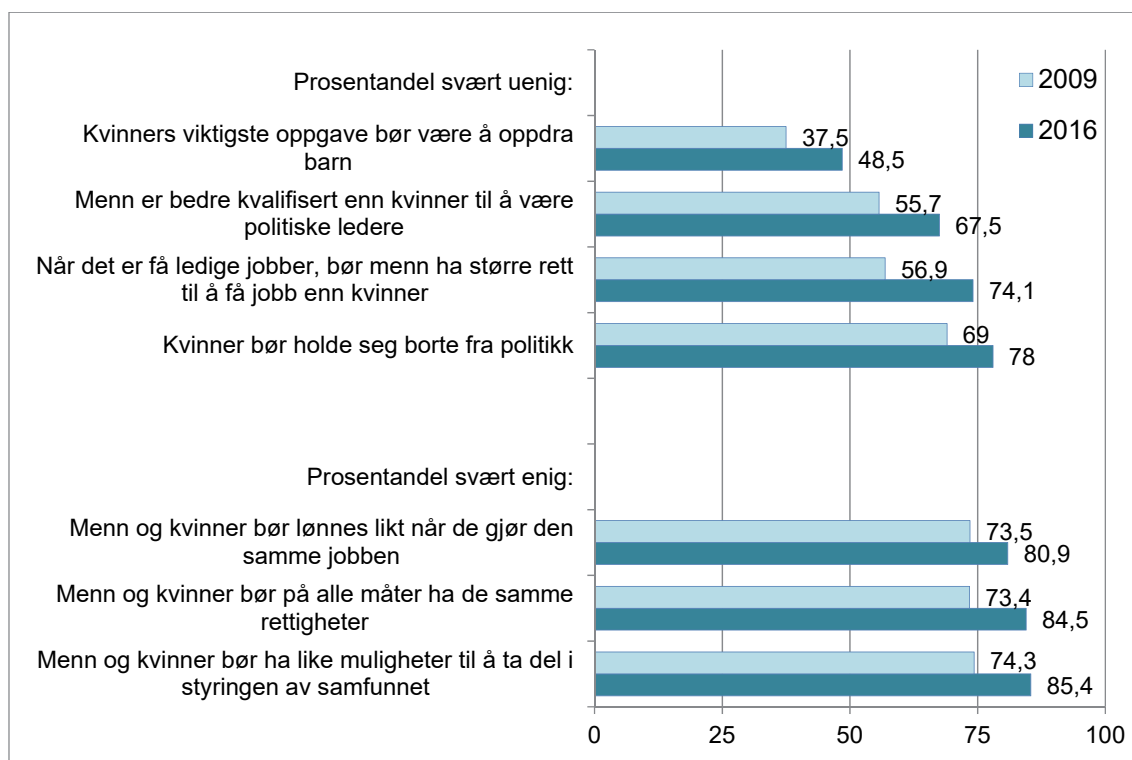
ANALYSER

Dataene ble analysert ved hjelp av IDB Analyzer, et spesialkonstruert analyseprogram utviklet av IEA. Programmet bruker SPSS som underliggende analyse-software. Resultatene er vektet med bakgrunn i fordelingen av respondenter, slik at resultatene gjenspeiler sammensetningen av elever i befolkningen (Schulz mfl. 2018). Gjennomsnitt på de tre skalaene ble beregnet for hver av de 8 kategoriene unge som fremkommer ved kombinasjon av de tre uavhengige variablene (kjønn, innvandrerbakgrunn og samfunnsklasse), basert på dataene fra henholdsvis 2009 og 2016. Ved hjelp av t-test, ble differansen mellom gjennomsnittene for de to undersøkelsene vurdert som signifikant eller ikke.

RESULTATER

Innledningsvis undersøkte jeg hvordan elevene hadde svart på de ulike utsagnene om henholdsvis likestilling, etniske minoriteters og innvandreres rettigheter i det norske samfunnet. Figur 1 til 3 viser en oversikt over elevenes svar på alle de sju utsagnene om holdninger til kjønnslikestilling, de fem utsagnene om holdninger til etniske minoriteters rettigheter og de fem utsagnene til innvandreres rettigheter. De to fargede søylene ved hvert utsagn viser andelen som svarte «svært enig» i henholdsvis 2009 og i 2016⁴.

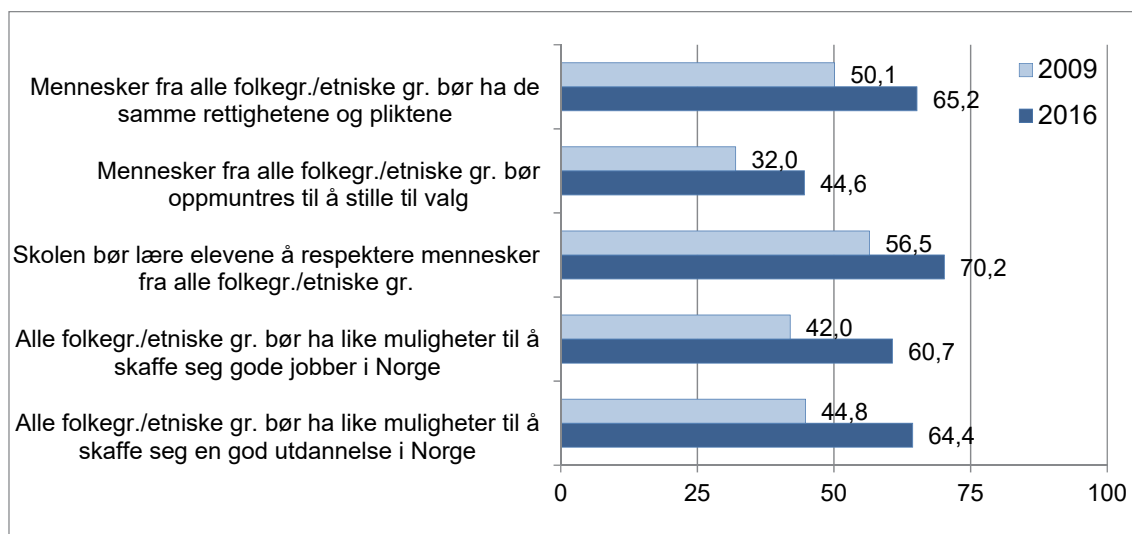
Figur 1: **Likestillingspositive og likestillingsnegative** holdninger blant norske 9. trinnselever 2009 og 2016. Prosent hhv svært enig/svært uenig.



Kilde: ICCS 2009 og 2016. Alle endringer er signifikante $p < .001$. IDB Analyser, vektet.

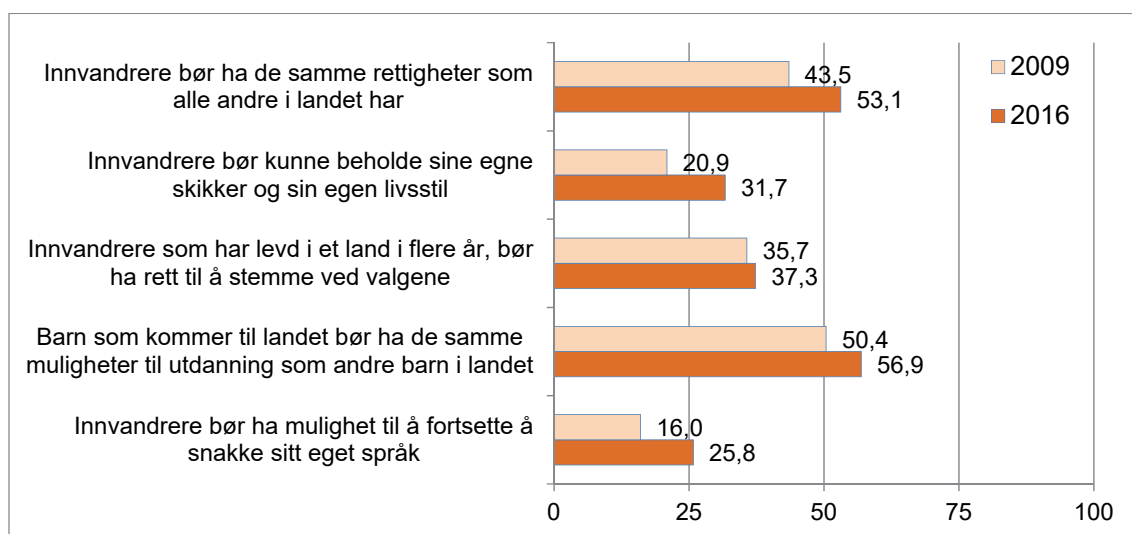
⁴ Enkelte utsagn om kjønnslikestilling er negativt formulert, og søylene viser derfor andelen «svært uenig».

Figur 2 Holdninger til **rettigheter for ulike folkegrupper/etniske grupper**, blant norske 9. trinnselever 2009 og 2016. Prosent svært enig.



Kilde: ICCS 2009 og 2016. Alle endringer er signifikante $p < .001$. IDB Analyser, vektet.

Figur 3: Holdninger til **rettigheter for innvandrere**, blant norske 9. trinnselever 2009 og 2016. Prosent svært enig.



Kilde: ICCS 2009 og 2016. Alle endringer er signifikante $p < .001$. IDB Analyser, vektet.

Generelt viser figur 1 at svært mange var positive til likestilling i 2016. Det er 84,5 prosent som sier seg svært enig i utsagnet «Menn og kvinner bør på alle måter ha de samme rettigheter». Figuren viser også at elevene i 2016 uttrykker klart sterkere enighet til de likestillingspositive holdningene og sterkere uenighet til de likestillingsnegative utsagnene, enn elevene gjorde i 2009. Den sterkeste endringen finnes i utsagnet om at menn bør ha forrang til jobber når det er få ledige jobber.

Også utsagnene om etniske minoriteters rettigheter viser et mønster av overveiende enighet med utsagnene, og en endring i retning av større enighet

fra 2009 til 2016 (figur 2). Det er 70 prosent av elevene som er svært enig i at «skolen bør lære elevene å respektere mennesker fra alle folkegrupper/etniske grupper», og enigheten om etniske minoriteters rett til jobb og utdanning er også svært stor. Økningene i andelene som svarer «svært enig» i disse fem utsagnene varierer fra ca. 10 til 20 prosentpoeng, og det må kunne sies å være en sterk endring på bare 7 år.

Det ser ut til å være noe mer variasjon i svarene fra elevene når det gjelder innvandreres rettigheter (figur 3). De to utsagnene om rett til å bevare sine skikker, sin livsstil og sitt eget språk viser lavest andel «svært enig», men er samtidig de utsagnene hvor endringen i retning av økt enighet er størst (hhv. 11 og 10 prosentpoeng økning). I 2016 svarer over halvparten av elevene at de er svært enig i utsagnet «Innvandrere bør ha de samme rettigheter som alle andre i landet har».

For å undersøke videre om disse endringene var å spore til bestemte deler av ungdomsbefolkningen framfor andre, ble det benyttet tre skalaer for positive holdninger til henholdsvis kjønnslikestilling, innvandreres rettigheter og etniske minoriteters rettigheter. Alle de tre skalaene er standardisert på bakgrunn av de internasjonale resultatene, slik at gjennomsnittet er satt til 50 for ICCS 2009. Et gjennomsnitt over 50 betyr derfor mer aksepterende holdninger enn dette gjennomsnittet, mens et gjennomsnitt under 50 viser mindre aksepterende holdninger. De innledende analysene viste at gjennomsnittet for elevene i Norge på skalaen for kjønnslikestilling var 54,1 i 2009 og 56,7 i 2016, for etniske minoriteters rettigheter var det 50,9 i 2009 og 55,4 i 2016, og for innvandreres rettigheter 48,4 i 2009 og 51,2 i 2016 (alle endringer signifikante $p < .001$). Alle endringene bekrefter dermed inntrykket fra analysen av enkeltutsagnene; elevene i Norge har mer aksepterende holdninger til rettigheter for ulike grupper i 2016, enn de hadde i 2009.

De internasjonale rapportene basert på ICCS 2016, viser hvordan de norske resultatene plasserer seg i et internasjonalt eller europeisk lys (Losito mfl. 2017, Schulz mfl. 2017). På skalaen for kjønnslikestilling, var gjennomsnittet for norske elever 57 poeng, mens det internasjonale gjennomsnittet var 52. Det norske snittet var dermed ikke signifikant lavere enn Sverige (58) som toppet listen, og likt med Danmark og Taipei. De norske elevene viste den sterkeste økningen fra 2009 til 2016 i aksepterende holdninger til likestilling av alle deltakerlandene i ICCS (Schulz mfl. 2017). Også når det gjaldt skalaen for holdninger til etniske minoriteters rettigheter lå norske elever høyere enn det internasjonale snittet, og ligger blant de fem landene med mest

aksepterende holdninger til dette. Alle deltakerlandene viser mer aksepterende holdninger til etniske minoriteters rettigheter i 2016 enn i 2009, og Norge, Sverige og Finland har den tydeligste utviklingen. Spørsmålene om holdninger til innvandreres rettigheter er bare stilt til de europeiske deltakerlandene (Losito mfl. 2017). Av de 12 europeiske landene som har vært med i både 2009 og 2016, viser 4 land signifikant mindre aksepterende holdninger (Bulgaria, Estland, Latvia, Litauen), 6 land ingen signifikant endring (Danmark, Finland, Italia, Malta, Slovenia, Sverige), og to land signifikant mer aksepterende holdninger (Belgia, Norge). Norge er det landet som viser sterkest endring med 2,8 poeng økning på skalaen, og Norge ligger dermed øverst på skalaen sammen med Sverige (53 poeng) (Losito mfl. 2017:28).

I de videre analysene skal vi undersøke endringene i holdninger på disse tre skalaene har skjedd i samme takt både blant jenter og gutter, og blant unge med og uten innvandrerbakgrunn. Det er spesielt interessant å sammenligne skåre i 2009 med skåre i 2016, for hver av gruppene. Har holdningene endret seg fra 2009 til 2016 for alle? I tabell 1 vises gjennomsnittsskåre på de tre skalaene for henholdsvis holdninger til kjønnslikestilling, holdninger til etniske minoriteters rettigheter og holdninger til innvandreres rettigheter. Jo høyere skåre, jo mer positive holdninger har gruppen.

Tabell 1. **Endring** i gjennomsnittsskåre på tre holdningsskalaer fra 2009 til 2016, etter henholdsvis kjønn og foreldres fødeland.

	Kjønnslikestilling		Etniske minoriteters rettigheter		Innvandreres rettigheter	
	2016	2009	2016	2009	2016	2009
Kjønn						
<i>Jenter</i>	60,0	57,8	56,8	53,0	52,2	50,4
<i>Gutter</i>	53,4	50,4	54,0	48,6	50,1	46,3
Foreldres fødeland						
<i>Norskfødte foreldre</i>	57,2	54,7	55,3	50,8	50,5	47,8
<i>To utenlandskfødte</i>	54,3	50,0	57,1	52,2	56,3	54,2
Nasjonalt gjennomsnitt	56,8	54,2	55,5	51,1	51,3	48,6
Internasjonalt gjennomsnitt	51	50	53	50	48*	50*

*Tallene representerer det europeiske gjennomsnitt, fordi spørsmålet bare ble brukt i europeiske deltakerland.

Kilde: ICCS 2009, 2016. Schulz mfl 2017. Losito mfl. 2017.

Alle endringer fra 2009 til 2016 i det norske materialet er signifikant $p < .001$. IDB Analyser, vektet.

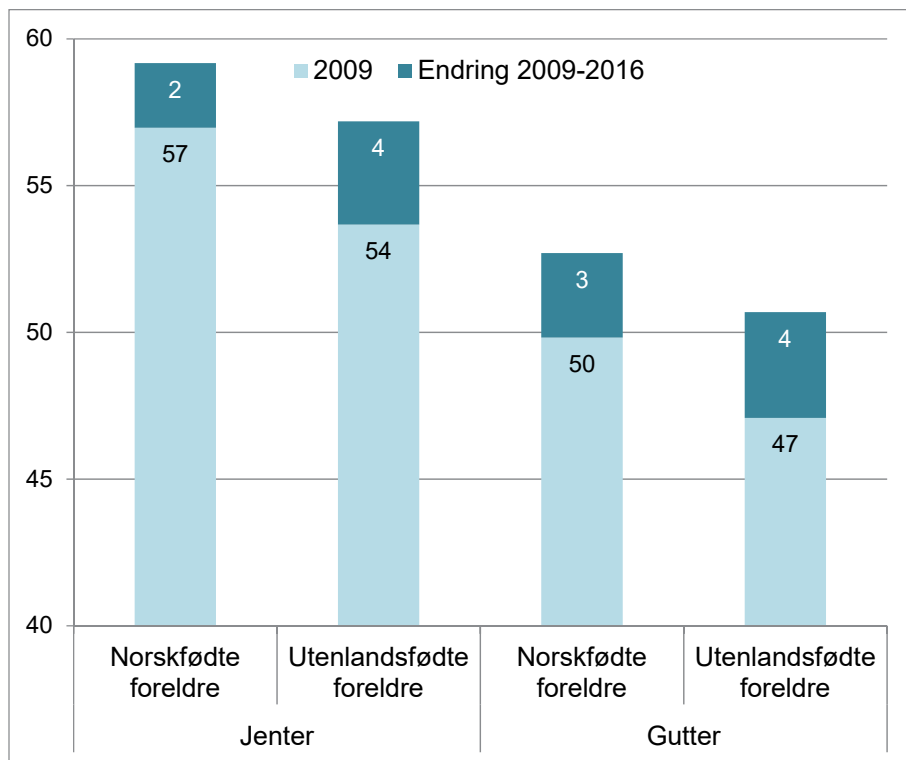
Analysene viste at det var relativt stor forskjell i gjennomsnittsskåre mellom gutter og jenter når det gjelder kjønnslikestilling, med høyere skåre blant jenter enn blant gutter. Både gutter og jenter viser en mer positiv holdning i 2016 enn i 2009. Ytterligere korrelasjonstester av kjønnsforskjellen i holdninger til

kjønnslikestilling (ikke vist i tabell), viser at korrelasjonen var den samme i 2009 ($\text{Eta}=0,37, p<.001$) som i 2016 ($0,36, p<.001$), og at den var tilnærmet lik blant unge med norskfødte og utenlandskfødte foreldre. Ungdom med innvandrerbakgrunn scorer med andre ord noe lavere på holdningene til kjønnslikestilling, men forskjellen mellom gutter og jenter er like stor i begge grupper. Både gutter og jenter i Norge ligger over det internasjonale gjennomsnittet, og det gjelder også unge med utenlandskfødte foreldre.

Kjønnsforskjellene i holdninger til etniske minoriteter og innvandreres rettigheter er mindre. Det mest interessante her er imidlertid å se på forskjellen mellom ungdom med ulik foreldrebakgrunn. Både unge med og uten innvandrerbakgrunn er mer positive til minoriteters rettigheter enn det internasjonale gjennomsnittet, og den lille forskjellen mellom de to gruppene er tilnærmet lik i både 2009 og i 2016. Forskjellen er noe større når det gjelder innvandreres rettigheter. Ungdom med norskfødte foreldre lå på det internasjonale gjennomsnittet i 2009, men ligger høyere i 2016. Denne økningen innebærer at de har tatt inn svakt på forspranget til unge med innvandrerbakgrunn. Begge grupper har altså fått mer positive holdninger – i motsetning til ungdommer i mange andre deltakerland – og forskjellen mellom gruppene er blitt noe mindre.

Ungdom med ulik bakgrunn og med ulikt kjønn, vil i gjennomsnitt ha ulike holdninger. I noen tilfeller vil dimensjoner som innvandrer- eller klassebakgrunn forsterke kjønnsforskjellene i holdninger, for eksempel slik at jenter uten innvandrerbakgrunn vil ha spesielt positive holdninger, mens gutter med innvandrerbakgrunn er spesielt negative til likestilling. Stemmer dette i ICCS? Og gjelder de generelle endringstendensene for alle gruppene når vi ser f.eks. på interaksjonen mellom kjønn og innvandring? I figurene 4-6 er endringene fra forrige ICCS-studie til den nåværende illustrert ved tre ulike figurer, der jenter og gutter med ulik bakgrunn har fått hver sin søyle. Søylene viser hva gruppens skåre var i 2009, og på toppen legges på en søyleled i kontrastfarge som illustrerer den endringen som fant sted i gruppens holdninger fra 2009–2016.

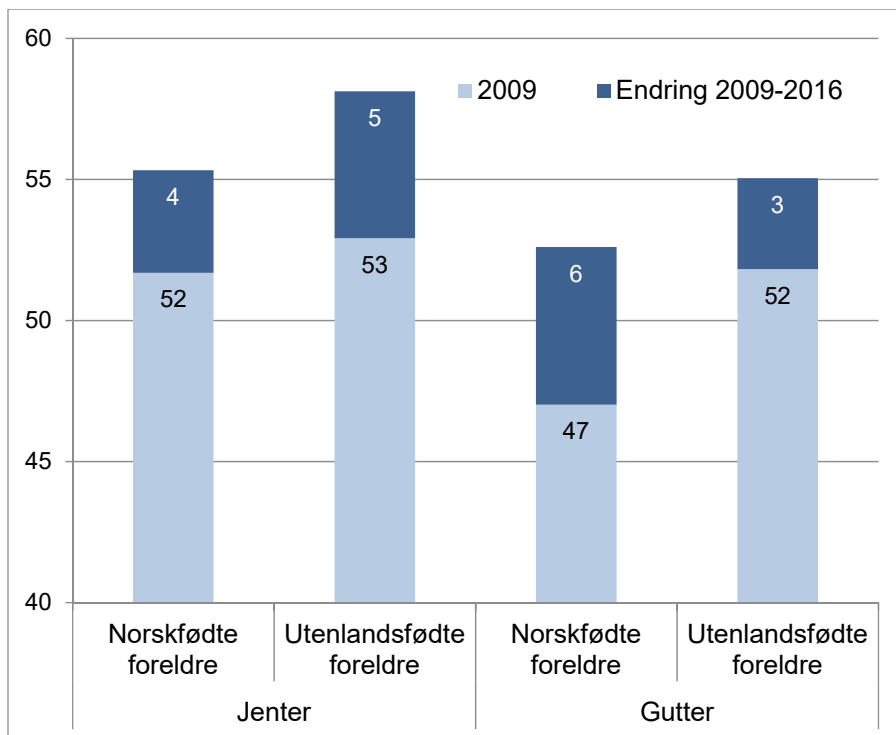
Figur 4. **Kjønnslikestilling**: Gjennomsnittsskåre for 2009 og endring i gjennomsnittsskåre 2009-2016 på holdningsskala om kjønnslikestilling, etter kjønn og foreldres fødeland.



Kilde: ICCS 2009, 2016. Kontrollert for foreldres yrke.

Alle endringer fra 2009 til 2016 i det norske materialet er signifikant $p < .001$. IDB Analyser, vektet.

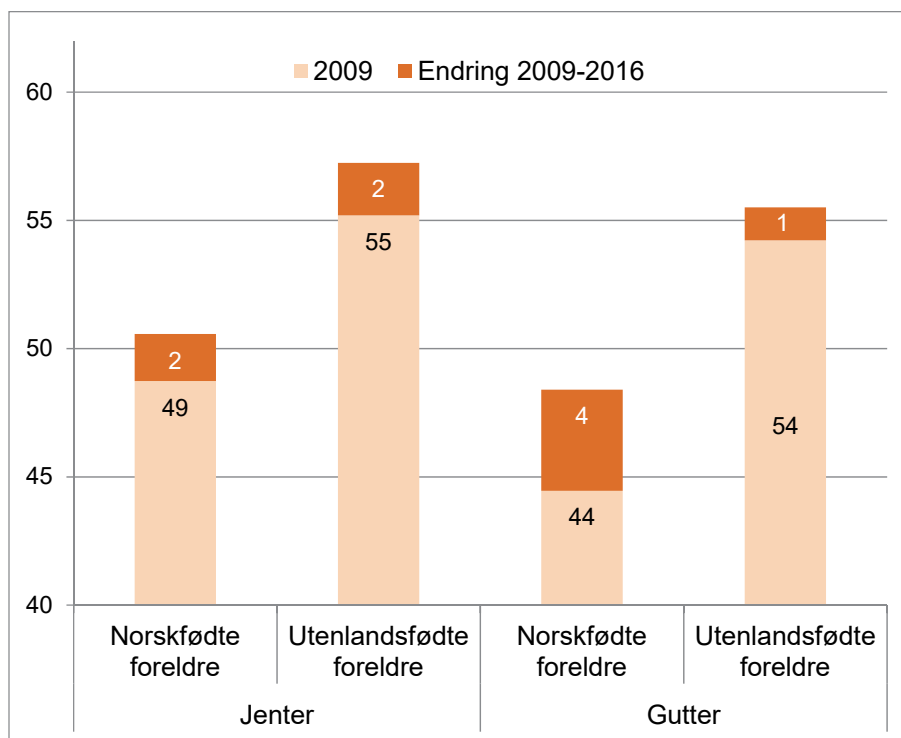
Figur 5. **Etniske minoriteters rettigheter**: Gjennomsnittsskåre for 2009 og endring i gjennomsnittsskåre 2009-2016 på holdningsskala om etniske minoriteters rettigheter, etter kjønn og foreldres fødeland.



Kilde: ICCS 2009, 2016. Kontrollert for foreldres yrke.

Alle endringer fra 2009 til 2016 i det norske materialet er signifikant $p < .001$. IDB Analyser, vektet.

Figur 6. **Innvandrerers rettigheter:** Gjennomsnittsskåre for 2009 og endring i gjennomsnittsskåre 2009–2016 på holdningsskala om innvandrerers rettigheter, etter kjønn og foreldres fødeland.



Kilde: ICCS 2009, 2016. Kontrollert for foreldres yrke.

Alle endringer fra 2009 til 2016 i det norske materialet er signifikant $p < .001$. IDB Analyser, vektet.

Figur 4 viser skåre på holdninger til kjønnslikestilling. Alle de fire gruppene har mer positive holdninger til kjønnslikestilling, enn det internasjonale gjennomsnittet (Internasjonalt gjennomsnitt 2016 gutter: 49 poeng, jenter 55 poeng). Den viser også at det er en viss positiv endring i alle grupper, en økning på ca. 2 prosentpoeng for jenter med norskfødte foreldre og 4 prosentpoeng for jenter og gutter med utenlandsfødte foreldre. Endringen forskyver ikke på rekkefølgen eller balansen mellom de fire gruppene.

Tilsvarende vises endringene for de fire gruppene på de to skalaene for henholdsvis etniske minoriteters og innvandrerers rettigheter (figur 5, figur 6). Det er gutter med norskfødte foreldre som viser størst endring i holdning til etniske minoriteters rettigheter, og forskjellen mellom gutter med og uten innvandrerbakgrunn er derfor blitt mindre⁵. Forskjellen mellom jenter av ulike familiebakgrunn er blitt svakt større.

Når vi ser på økning i holdninger til innvandrere, er det også gutter med norskfødte foreldre – som lå lavest i 2009 – som har hatt den største økningen

⁵ Det internasjonale gjennomsnittet for gutter i ICCS 2016 var 52 poeng, slik at begge grupper av gutter ligger over det internasjonale gjennomsnittet for gutter.

(4 prosentpoeng). De har dermed nærmet seg nivået blant jenter med norskfødte foreldre, og utenlandske ungdommer noe. Vi kan også legge merke til at mens det er relativt tydelige forskjeller mellom ungdom med norskfødte foreldre avhengig av deres kjønn, er det bare små kjønnsforskjeller blant ungdom med innvandrerbakgrunn.

DISKUSJON

Resultatene viser at norske elever har en sterkt positiv holdning til kjønnslikestilling, og hovedsakelig positive holdninger til etniske minoriteters og innvandreres rettigheter. Jenter har mer positive holdninger enn gutter. Det er verdt å legge merke til at elever med innvandrerbakgrunn i Norge har mer positive holdninger til likestilling enn det generelle internasjonale gjennomsnittet. Likevel ligger de fra 2 til 3 poeng under elevene med norskfødte foreldre. Når det gjelder holdninger til innvandreres og etniske minoriteters rettigheter, skårer unge med innvandrerbakgrunn høyere enn unge med norskfødte foreldre.

Holdningene til medborgerlige rettigheter er i endring både når det gjelder kjønn og likestilling, innvandreres rett til å bevare f.eks. språk og kultur, samt etniske minoriteters like rettigheter til utdanning, stemmerett og respekt. Disse endringene blant norske elever går i samme retning som andre deltakerland i ICCS 2016 når det gjelder kjønnslikestilling og holdninger til etniske minoriteter, men ligger i toppen av listen over størrelsen på endringene. Når det gjelder holdninger til innvandreres rettigheter, er det bare Norge og Flandern av de europeiske landene/områdene som viser en utvikling i retning av større aksept. Det er likevel på sin plass å nevne at det fortsatt er et stort flertall som ikke er «svært enig» i at innvandrere bør kunne «beholde sine egne skikker og sin egen livsstil» eller « snakke sitt eget språk » – rettigheter som jo faktisk er nedfelt i menneskerettighetene og som Norge er forpliktet til å støtte. Sett i et slikt perspektiv, hadde det vært ønskelig om dette flertallet minket.

Innledningsvis beskrev jeg samfunnsendringer som ga grunn til å forvente at holdningene til likestilling mellom kjønnene ville ha blitt endret i retning av mer likestillingsorienterte holdninger. Til tross for at norske holdninger til likestilling har vist seg å være høye tidligere, har ICCS 2016 vist en ytterligere endring i retning av mer positive holdninger til likestilling. Når det gjaldt holdningene til etniske minoriteters rettigheter og innvandreres rettigheter, var det samfunnsendringer som kunne tolkes i begge retninger; flere minoriteter og innvandrere i befolkningen kan teoretisk sett gi mer positive

holdninger på grunn av mer kjennskap, eller mer negative holdninger på grunn av større press på for eksempel arbeidsmarked og en mer polarisert debatt (Hellevik og Hellevik 2017). De internasjonale resultatene fra ICCS 2016 viser at holdningene til innvandreres rettigheter er under press i mange av landene i Europa. Her skiller norske elever seg ut ved å være den elevgruppen med de mest positive holdningene sammen med svenske elever, og den sterkeste økningen siden 2009. På bakgrunn av disse resultatene, kan vi konkludere med at norske elever viser en stor grad av medborgerlig sinnelag i spørsmål om likestilling og rettigheter, og at denne siden av unges medborgerskap i Norge har blitt styrket siden 2009. På den ene siden kan dette tolkes som overraskende, gitt den sterkt polariserende og delvis stigmatiserende debatten om innvandrere i Norge og andre land – av enkelte beskrevet som normaliserende for negative holdninger til innvandrere. På den annen side er det i tråd med de endringene som Hellevik og Hellevik (2017) fant i sin undersøkelse. Samtidig er det også forskjell på holdninger til innvandring, innvandrere generelt og innvandreres og etniske minoriteters rettigheter – resultatene fra de ulike undersøkelsene kan ikke sammenlignes direkte.

Et viktig bispørsmål i forbindelse med analysen, var spørsmålet om resultatene kan indikere noe om utviklingen blant ungdom går i retning av kulturell assimilering? Både holdninger til likestilling og holdninger til etniske minoriteter og innvandrere, kan oppfattes som en lakmestest på i hvilken retning utviklingen går. Dersom gruppen med elever med innvandrerbakgrunn i ICCS 2016 har sterkt og økende positive holdninger til likestilling og elever med norskfødte foreldre samtidig har sterkt og økende positive holdninger til etniske minoriteters og innvandreres rettigheter, er det et tegn på bedret integrering fra begge grupper? Ensidig endring blant innvandrere, vil isteden kunne tolkes som ensidig assimilering.

Vi fant at unge med innvandrerbakgrunn viste en sterkere økning når det gjaldt kjønnslikestilling enn unge uten innvandrerbakgrunn, slik at forskjellene mellom gruppene var noe mindre enn tidligere. Dette gjaldt både gutter og jenter. Unge gutter med norskfødte foreldre viste en sterkere positiv utvikling i holdninger til etniske minoriteter og innvandrere, enn gutter med innvandrerbakgrunn, slik at forskjellene også ble noe mindre her. Den samme utviklingen fantes ikke blant norskfødte jenter. Siden jenter fra før hadde mer positive holdninger enn gutter, bidrar dette til en viss utjevning av kjønnsforskjeller og mindre forskjell mellom grupper av ungdom totalt sett. Disse funnene kan tolkes i retning av en sterkere integrering av ungdommers holdninger i 2016

sammenlignet med 2009. Til dels er det snakk om at unge innvandrere og etterkommere i større grad har tatt opp i seg holdninger til likestilling i 2016 enn den samme gruppen hadde i 2009, og samtidig har også unge med norsk-fødte foreldre blitt mer positive til etniske minoriteter og innvandrere.

Det er grunn til å se positivt på disse trekkene, særlig fordi unge mennesker tar med seg sine holdninger når de blir eldre – det er en generasjon med mer like og aksepterende holdninger enn den yngre gruppen hadde. Dermed lover disse endringene også godt for årene som kommer.

Om artikkelen

Forfatteren ønsker å takke redaksjonen og to anonyme konsulenter for gode kommentarer til en tidligere versjon av artikkelen, samt Lihong Huang, Idunn Seland og Vegard Svagård for bidrag til analyser, gode kommentarer til og diskusjoner om tidligere utkast.

Prosjektet er støttet av Utdanningsdirektoratet.

REFERANSER

- Alba, R., & V. Nee (2003). *Remaking the American mainstream: Assimilation and contemporary immigration*. Boston: Harvard University Press.
- 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* (pp. 49-80). New York: Routledge.
- Allport, G.W. (1954/1979). *The nature of prejudice*. Oxford: Addison-Wesley.
- Angvik, M., & B. von Borries (red.). (1997). *Youth and history: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Korber-Stiftung.
- Audigier, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Project "Education for Democratic Citizenship". Strasbourg: Council of Europe.
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2017). *Likestilling og inkludering*. Nedlastet 13.11 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/likestilling-og-inkludering/id922/>
- Bile, A., S.N. Srour, & N. Herz. (2017). *Skamløs*. Oslo: Gyldendal.
- Blom, S. (2016). *Holdninger til innvandrere og innvandring 2016*. SSB Rapport 2016/41. Oslo: Statistisk Sentralbyrå.

- Fan, P.-L., & M.M. Marini. (2000). Influences on Gender-Role Attitudes during the Transition to Adulthood. *Social Science Research*, 29(2): 258–283.
doi:10.1006/ssre.1999.0669
- Friberg, J.H. (2016). *Assimilering på norsk. Sosial mobilitet og kulturell tilpasning blant ungdom med innvandrerbakgrunn*. FAFO rapport 2016:43. Oslo: FAFO.
- Ganzeboom, H.B., P.M. De Graaf, & D.J. Treiman. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1): 1–56.
- Hahn, C. (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. New York: State University of New York Press.
- Hellevik, O. & T. Hellevik. (2017). Utviklingen i synet på innvandrere og innvandring i Norge. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(03): 250–283.
- Herbjørnsrud, D. (2017). De rokker ved vår samtids fiendebilder. Kronikk 22.11.2017. *Aftenposten*. Nedlastet 25.04.2018 fra <https://www.dagbladet.no/kultur/de-rokker-ved-var-samtids-fiendebilder/68904317>
- Huang, L., G. Ødegård, K. Hegna, V. Svagård, T. Helland, & I. Seland. (2017). *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016*. NOVA rapport 15/17. Oslo: NOVA, OsloMet.
- Huang, L. & V. Svagård. (2017). *ICCS-undersøkelsen 2016. Metodenotat for den norske datainnsamlingen*. NOVA Notat 5/17. Oslo: NOVA, OsloMet.
- Ishraq, B. (2017). *Hvem snakker for oss?* Oslo: Cappelen Damm.
- Iversen, L.L. (2014). *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kavli, H.C., & M. Nadim. (2009). *Familiepraksis og likestilling i innvandrede familier*. FAFO rapport 2009:39. Oslo: FAFO.
- Kitterød, H. (2002). Fortsatt nedgang i kvinners tid til husarbeid på 1990-tallet. *Samfunnsspeilet*, 2002/4-5. Nedlastet 10.06.2018 fra <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/fortsatt-nedgang-i-kvinnens-tid-til-husarbeid-paa-1990-tallet>.
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2017). *Urfolk og minoriteter*. Nedlastet 30.11.2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/id929/>
- Lauglo, J. (2013). Do more knowledgeable adolescents have more rationally based civic attitudes? Analysis of 38 countries. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 33(3): 262–282.
doi:10.1080/01443410.2013.772773
- Losito, B., G. Agrusti, V. Damiani, & W. Schulz. (2017). *Young People's Perceptions of Europe in a Time of Change. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. European Report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

- McLaren, L.M. (2003). Anti-immigrant prejudice in Europe: Contact, threat perception, and preferences for the exclusion of migrants. *Social Forces*, 81(3): 909–936.
- Midtbøen, A.H., & H. Lidén. (2015). *Diskriminering av samer, nasjonale minoriteter og innvandrere i Norge : En kunnskapsgjennomgang*. ISF Rapport 2015:01. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Nadim, M. (2014). Reinterpreting the Relation between Motherhood and Paid Work: Second Generation Immigrant Women in Norway. *Sociological Review* 65 (3): 494–511.
- Nærings- og Fiskeridepartementet (2017). *Lov om allmennaksjeselskaper* (allmennaksjeloven), § 6-11 a.
- Park, R. E. (1914). Racial assimilation in secondary groups, with particular reference to the Negro. *American Journal of Sociology*, 19(5): 606–623.
- Pettigrew, T. F., L.R. Tropp, U. Wagner & O. Christ (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3): 271–280. doi: 10.1016/j.ijintrel.2011.03.001
- Røthing, Å. (2011). De norske har det mer i seg. Norsk kjønnslikestilling i skolen. *Sosiologi i dag*, 41(3-4): 67–87.
- Schulz, W., J. Ainley, J. Fraillon, D. Kerr, & B. Losito. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower-Secondary School Students in 38 Countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., J. Ainley, J. Fraillon, B. Losito, G. Agrusti, & T. Friedman. (2017). *Becoming Citizens in a Changing World IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam: Springer International.
- Schulz, W., R. Carstens, B. Losito, & J. Fraillon. (2018). *ICCS 2016 technical report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Spernes, K. (2014). Annerledes norsk – anerkjennelse av elevers språklige- og kulturelle bakgrunn. I Afdal, G., Å. Røthing, & E. Schjetne (red.), *Etikk i pedagogiske praksiser*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- SSB. (2017). *Innvandrere i Norge: Befolkningsgruppe i stadig endring. Innvandrere i Norge, 2017*. Nedlastet 05.12.2017 fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/befolkningsgruppe-i-stadig-endring>
- Stray, J. H. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. Avhandling for ph.d.-graden. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo.
- Svendsen, S.H.B. (2014). Learning racism in the absence of ‘race’. *European Journal of Women's Studies*, 21(1): 9-24. doi:10.1177/1350506813507717
- Tronstad, K.R. (2009). *Opplevd diskriminering blant innvandrere med bakgrunn fra ti ulike land*. Rapporter 2009/47, Statistisk sentralbyrå. Oslo: Statistisk Sentralbyrå.

UNDP. (2015). Gender Inequality Index. I *Human Development Report 2014*. New York: United Nations Development Programme.

Vaage, O.F. (2002). *Til alle døgnets tider. Tidsbruk 1971 – 2000*. Oslo: Statistisk Sentralbyrå.

Vestel, V. & A. Bakken. (2016). *Holdninger til ekstremisme. Resultater fra Ung i Oslo 2015*. NOVA-Rapport 4/16. Oslo: NOVA.

World Economic Forum. (2017). *The Global Gender Gap Report*. Geneva: World Economic Forum.

ABSTRACT

Have young people's attitudes towards civic rights and gender equality changed from 2009 to 2016?

Principles of equality and equity between individuals are fundamental for democratic societies, and therefore an important dimension of being a citizen in society is the attitudes towards citizen rights that the population holds. In the ICCS study, attitudes towards equal rights for both genders, for ethnic minorities and for immigrants are included in both 2009 and in 2016. This gives the opportunity to describe the attitudes and changes in these attitudes, of youth in the 9th grade.

In this article we compare the attitudes of girls and boys, and youth with and without immigrant backgrounds. Several questions are combined to form indexes on gender equality, on ethnic minorities' rights and immigrants' rights. Do we find changes in these attitudes from the 2009 study to the 2016 study? Are the different groups of youth changing at the same pace? We also discuss whether the changes that we see can be thematised as either a trend towards greater assimilation or as greater integration between immigrant and majority youth.

KEYWORDS:

Gender equality, civic rights, immigrant youth, ethnic minorities, ICCS 2016.

Norske elevers demokratikunnskaper og aksept for religiøse autoriteter i samfunnet

Janicke Heldal Stray, PhD
Førsteamanuensis
MF Vitenskapelig Høyskole
janicke.h.stray@mf.no

Lihong Huang, PhD
Forsker I

Seksjon for ungdomsforskning, NOVA-OsloMet – storbyuniversitetet
lihong.Huang@oslomet.no

Med dagens politiske situasjon og utdanningspolitikk som bakteppe, er formålet med denne artikkelen å undersøke ungdomsskoleelevers holdninger til og vektlegging av religion. Gjennom en analyse av datamaterialet fra ICCS-undersøkelsene fra 2009 og 2016, belyses ungdoms aksept for religiøse autoriteter i samfunnet. Vi undersøker i første omgang om det er sammenheng mellom religionstilhorighet og aksept for religiøs autoritet i samfunnet, samt hvordan elevene stiller seg til religiøse levereregler og religiøse lederes autoritet i samfunnet, som et alternativ til politisk valgte ledere. Vi er også interessert i hvorvidt det er sammenheng mellom slike holdninger og bakgrunnsfaktorer som kjønn, foreldres utdanningsnivå, familiens innvandrerbakgrunn og ungdommenes demokratikunnskaper. Avslutningsvis diskuteres resultatene innenfor rammene av demokratipedagogikk.

Nøkkelord:

Religion, demokratikunnskaper, holdninger, demokratipedagogikk, ICCS 2016.

BAKGRUNN

En viktig del av det å vokse opp i et demokrati er at nye generasjoner tilegner seg kompetanse og kunnskaper som bidrar til like muligheter og aksept, respekt og toleranse for forskjellighet. I dagens politiske klima, særlig etter 11. september 2001, har religion fått økende oppmerksomhet i internasjonal og nasjonal politikk, og behovet for kunnskap om religion og utøvelse av religiøs toleranse er økende (Nussbaum 2012). Et sunt og levedyktig samfunn avhenger av respekt for mangfold og demokratiet som politisk styreform. Religion utgjør en viktig del av mange menneskers liv, og i et sekulært samfunn er religionsfrihet en viktig rettighet. Men religion kan også være skadelig for demokratiet, særlig hvis demokratiske beslutninger blir satt til side på grunn av religiøst begrunnede doktriner. I dagens til tider polariserte religionsdebatt er derfor kunnskap om religion sentralt for befolkningens forståelse av politiske og offentlige diskusjoner om samfunnets organisering. Ungdommers demokrati- og religionskompetanse er dermed en viktig forutsetning for å kunne forebygge økende motsetninger mellom samfunnsgrupper.

Gjennom faget KRLE, som omhandler religioner, livssyn, filosofi og etikk, er religionsundervisning en obligatorisk del av grunnskolepensumet. Ett av utgangspunktene for religionsundervisningen i skolen er at det eksisterer et skille mellom politikk og religion. Det norske demokratiprojektet er sekulært, forankret i menneskerettighetene. Når formålsparagrafen benytter begreper som *vitenskapelig tenkemåte*, *humanisme* og *solidaritet*, er det for at elevene skal lære å begrunne sine meninger, holdninger og handlinger i en demokratisk logikk. Skolens formål er å utdanne demokratiske borgere som følger demokratiske spilleregler og tilegner seg menneskerettslig respekt for andre. Holdninger til religion kan derfor forstås som en indikator på hvor mye demokratisk kompetanse elevene har tilegnet seg.

I denne artikkelen analyser vi data fra ICCS-studiene i 2009 og 2016, der ungdomsskoleelever ble bedt om å svare på en rekke holdningsspørsmål som antas å ha relevans for deres fremtidige samfunnsdeltagelse som demokratiske medborgere. I den internasjonale rapporten fra ICCS 2016 presenteres elevenes svar på spørsmål om religiøse autoriteter fra de ulike deltakerlandene (Schulz mfl. 2018). Vi er interessert i å gå videre med spørsmålet om det er sammenheng mellom elevenes religionstilhørighet og hvordan elevene stiller seg til religiøse leveregler og religiøse lederes autoritet i samfunnet, som et alternativ til politisk valgte ledere. På bakgrunn av dataene som ble innhentet i disse studiene undersøker vi derfor elevenes aksept for religiøse autoriteter i

samfunnet og i hvilken grad elevenes holdninger henger sammen med kjønn, foreldres utdanningsnivå, innvandrerbakgrunn, og deres kunnskapsnivå om demokrati.

BEHOVET FOR RELIGIONSUNDERVISNING I DAG

Dagens internasjonale klima preges av økende oppmerksomhet rundt spørsmål knyttet opp mot religion. Etter hendelsene 11. september 2001 har de sekulære demokratiene blitt utfordret av en økende skepsis til annerledeshet og etnisk mangfold, noe som har ført til at religiøse grupper (særlig muslimer) i større grad enn tidligere opplever seg marginalisert i vestlige demokratier (Nussbaum 2012). En annen konsekvens av utviklingen etter 11. september er den sterke sammenvevingen mellom politikk og religion. Fremtredende teoretikere, som Jürgen Habermas, mener at vi må forstå dagens internasjonale politiske samfunn som post-sekulært, ettersom religion har fått en sterkere påvirkning på global politikk enn tidligere (Sheedy 2016).

På globalt nivå er religionstilslutningen økende, særlig blant muslimer, og enkelte forskere forventer at religionstilslutningen vil fortsette å øke i fremtiden (Stonawski mfl. 2015). Jakobsen (2009) peker på at en slik revitalisering av religion vil kunne føre til økende konflikter mellom majoritetsbefolkningen og religiøse minoriteter, ved at det sekulære samfunnets liberale prinsipper, rettigheter, friheter og demokratiets legitimitet settes på prøve. Samtidig er det fare for at en undervurdering av religionens politiske betydning vil kunne ha polariserende konsekvenser i sekulære demokratier. Dette gjelder særlig hvis sekularismen virker ekskluderende på religiøse minoritetsgrupper, eller hvis religiøse enkeltindivider og grupper isolerer seg fra storsamfunnet. Enkelte hevder at dette også skjer i Norge, særlig mot muslimer (Bangstad 2009). En konsekvens av denne utviklingen er at religion spiller en mer sentral rolle i dagens politiske klima enn tidligere. Forskning viser også at det særlig blant unge muslimer har foregått en form for religiøs vekkelser i de senere år (Roy 2004). Denne vekkelsen innebærer for flere unge at religiøse lover, forbud og påbud gis forrang fremfor de verdslige lovene i landene der man bor (Roy 2004, Vestel 2016, Vestel og Bakken 2016).

Selv om Norge er et sekulært demokrati, bygger det kulturelt sett på protestantismen (Buchardt 2015: 149). Dette gjenspeiles i organiseringen av samfunnet, i lovene og i norske tenkemåter. Det gjenspeiles også i skolen, der opplæringen ifølge formålsparagrafen skal bygge på grunnleggende verdier fra kristen og humanistisk arv og tradisjon. Elevene skal lære om kristendom

og andre religioner i skolen gjennom det obligatoriske religionsfaget KRLE. Formålet med faget er mangfoldig. Faget skal være en møteplass for elever med ulik bakgrunn, der alle skal bli møtt med respekt, og det skal være et allmenndannende fag som bidrar til felles kunnskapsgrunnlag og referanserammer (Utdanningsdirektoratet 2018). En viktig målsetting med faget er at elevene skal lære å respektere religionsfrihet, forstå hvordan religion påvirker kultur og tradisjoner, og utvikle toleranse for ulike religiøse gruppers religionsutøvelse.

Innenfor det religionsfaglige miljøet er det en pågående debatt om fagets egenart, og denne debatten kan leses som å ha to ytterpunkter. Det ene ytterpunktet vektlegger fagets eksistensielle og personlige karakter, altså et fag som først og fremst handler om enkeltindividets forhold til verden rundt seg (Skeie 2017). Det andre ytterpunktet ser religionsfaget som et demokratifag, hvis oppgave er å utvikle forståelse for ulike måter å leve livet på (Andreassen 2009: 177). Diskutert ut fra et demokratipedagogisk ståsted er religion både personlig og politisk. Kunnskap om religion kan dermed forstås som en viktig del av skolens demokratiopplæring. Helt sentralt i demokratiske prosesser er retten til at religiøse ytringer skal bli hørt, samtidig som de også skal tåle å bli fortolket innenfor en demokratisk ramme. Dette betyr at religionsutøvelse og ytringer skal respekteres og tolereres som en grunnleggende rettighet i et demokratisk samfunn, samtidig som religiøse individer og grupper skal respektere demokratiske prosesser og prosedyrer. Religiøse samfunn og ledere må bidra som samfunnsaktører til å støtte opp under demokratiet, og ikke forfekte verdier og holdninger som bryter med demokratiske prinsipper/idealer. I dette kravet ligger samtidig kimen til konflikt: religiøse autoriteter og påbud kan i noen tilfelle bryte med demokratiske verdier og holdninger i et sekulært samfunn, samtidig som de demokratiske prosessene bygger på en forutsetning om respekt for mangfold.

Ungdommer i Norge i dag vokser opp i et post-sekulært samfunn, der økende kulturelt mangfold og større religionspluralitet samtidig utfordres av tilfeller av religiøs intoleranse (se for eksempel Nussbaum 2012). Et sunt og levedyktig demokrati avhenger av respekt for mangfold og demokratiet som politisk styreform. Ungdommers demokrati- og religionskompetanse er derfor viktige forutsetninger for å kunne forebygge fremveksten av større motsetninger mellom ulike grupper i samfunnet.

PEDAGOGISK FORSKNING PÅ DEMOKRATI, UNGDOM OG RELIGION

Demokratisk medborgerskap som pedagogisk forskningsfelt handler i hovedsak om hvordan skole og læring bidrar til at elevene blir informerte og kritiske borgere som kan delta i demokratiet som politisk felt. I en mye sitert artikkel av Westheimer og Kahne (2007) foreslås tre kategorier som karakteriserer den «gode borger»: den personlig ansvarlige, den deltakende og den rettferdighetsorienterte medborger. Karakteristisk for medborgerskapsdiskursen er at religion ikke inkluderes i denne tilnærmingen. I stedet vektlegges individets evne til å delta i typiske, tradisjonelle politiske situasjoner og prosesser, som for eksempel det å vise interesse for politikk, samfunnsengasjement, frivillig arbeid og ønsket om å jobbe for rettferdighet (Westheimer og Kahne 2007, 252). Faren ved en slik medborgerskapsforståelse er at den bidrar med «only partial and biased representations based on the needs and defining features of only a restricted group within society» (Kiwan 2008: 52). Dette vil kunne føre til en ekskluderende medborgerskapsforståelse, der religion behandles som noe som bare er privat og ikke politisk.

Innenfor ungdomsforskning, sosiologisk forskning og statsvitenskap utgjør religion et viktig forskningsfelt. Når det gjelder forskning på mangfold og diversitet innenfor pedagogikk, har det vært betraktelig mindre fokus på religion. Enkelte forskere på feltet har referert til dette manglende fokuset på religion som «den religiøse stillheten»: «What is surprising is that while discussions of diversity and difference have permeated the academy and the larger culture for much of the last two decades, religion is rarely discussed in these multicultural debates» (Spinner-Halev 2000: 6). I forskningslitteraturen finner man ofte referanser til religiøse grupper, men disse behandles gjerne som etniske grupper (Spinner-Halev 2000: 6). Noen mener også at de som forsker på ulikhet og flerkultur har lite sympati for religiøse grupper: «religious groups are usually absent in their theorizing and there is usually a presumption in favour of secularism» (Modood 2000:186).

I pedagogikken knyttes læring og utdanning til identitetsutvikling som inkluderer medborgeridentitet. Medborgeridentitet er en politisk identitet som blant annet utvikles gjennom skole og utdanning, men også gjennom religion, hjemmemiljø og skoleprestasjoner. Opplæringen i skolen skal forberede elevene til politisk deltagelse gjennom kultivering av visse deltagelsesformer, som for eksempel drøfting, formidling og evnen til å ta til seg og bruke informasjon. Gjennom praktiske situasjoner skal elevene få erfare demokratiske prosesser, for eksempel gjennom beslutningsdeltakelse og elevråd (Stray

2012). Opplæring for demokratisk medborgerskap skiller seg fra religionsopplæring i den forstand at demokratiopplæring starter i elevenes livsverden, men kontekstualiseres i en delttagelsessammenheng. Denne siden av medborgerskapsidentiteten understrekes dermed som en del av vårt «offentlige» jeg, mens religionen ikke gis en tydelig plass men henvises i stedet til den private sfæren. En utfordring for skolen er om demokratiopplæring og tilegnelse av demokratikunnskap klarer å få betydning for ungdom utover det politiske, og til også å gjelde religionsforståelse. Skillet mellom demokrati- og religionsopplæring i skolen, gjør det dermed relevant å undersøke hvorvidt økt demokratikompetanse blant ungdom også bidrar til utviklingen av demokratiske holdninger til religion. For å belyse hvordan skillet mellom demokrati og religion kan være en utfordring for unge mennesker diskuteres først forholdet mellom religiøse og demokratiske identiteter.

KOLLISJON OG OVERLAPP MELLOM PRIVATE RELIGIØSE OG OFFENTLIGE DEMOKRATISKE IDENTITETER

Religion som fenomen og politisk kraft er en del av det offentlige samfunnet, mens personlig tro og tilhørighet til religiøse minoriteter plasseres i den private sfære. Religion er en sterk identitetsmarkør i de fleste religiøse miljøer, og fungerer atferdskorrigerende på medlemmene. I en undersøkelse fra 2002 fant forskerne blant annet at religiøs tro henger sammen med deltakelse i konstruktive aktiviteter og kan bidra til forebygging av negativ atferd blant ungdommer (Smith og Faris 2002). Religion kan også påvirke medlemmers holdninger til storsamfunnets verdier. Et eksempel på dette er skepsisen til likestilling som kan knyttes til kristen-konservative miljøer i deler av Sørlandet (Magnussen mfl. 2013). Religion fungerer som en identitetsmarkør for den religiøse selv, men også for majoritetsbefolkningen. Forskning viser at synlige minoriteter tillegges spesifikke egenskaper og tilbøyeligheter basert på hudfarge og klesplagg, og at deres religiøse tilhørighet ofte antas på bakgrunn av slike ytre markører, det Iversen (2012) kaller en «pseudo-etnisitet».

Mens religiøse identiteter anses som private, forstås demokratiske identiteter som politiske og offentlige. Begge identitetstypene er beskyttet av menneskerettighetskonvensjonene, og ett og samme individ kan naturligvis ha både en religiøs og en demokratisk identitet: en person kan være kristen, demokratisk, kvinne, mor og så videre. Demokratiske identiteter (å støtte opp om demokratiet og ha demokratiske verdier) kan forstås som en nøytral identitetsposisjon, mens religiøse identiteter har juridiske begrensninger. Som oftest er

disse begrensningene begrunnet i hensyn til majoriteten (som for eksempel forslag om ikke å tillate innkalling til bønn fra minareter flere ganger i døgnet) eller i politisk styring (for eksempel at det ikke er tillatt å starte rene muslimske skoler). Andre eksempler på religionsbegrensninger er begrunnet i hensyn til spesifikke grupper, som for eksempel debatten om forbud mot burka, som anses av mange som kvinnediskriminerende. Denne type begrensninger bygger ofte på stereotyper og pseudo-etnisiteter, og kan skape konflikter mellom religion og demokrati, og mellom religiøse grupper og storsamfunnet.

Innenfor demokratiteori er utvikling av demokratiske identiteter sentralt, noe som innebærer at borgerne handler og ytrer seg på grunnlag av demokratiske prinsipper, og ikke religiøse eller filosofiske doktriner (Rawls 2003). Begrunnelsen for dette er at religion baseres på trossystemer og overbevisninger som ikke kan begrunnes demokratisk, og religion kan føre til konflikter og pålegg av doktriner som mange ikke vil eller kan akseptere. Norge er et uttalt sekulært samfunn, og demokratiske verdier står sentralt i politisk utforming samt hos befolkningen. Dette gjenspeiles i skolens samfunnsmandat.

Studier har vist at norsk ungdom i liten grad interesserer seg for religion, og at religion er viktigere for muslimsk ungdom enn for kristen ungdom (Skeie og von der Lippe 2009). Rapporten *Tro, Tillit og Toleranse* presenterer en undersøkelse av unges holdninger til menneskerettigheter i en flerkulturell kontekst (Botvar og Mortensen 2017). Her har elever fra 20 videregående skoler i Oslo svart på en kvantitativ undersøkelse som blant annet kartlegger deltakelse i religiøse seremonier og religionens rolle i samfunnet. Halvparten av de spurte regner seg som ikke-religiøse, og er enige i påstanden om at «norsk religiøsitet (er) utpreget privat og lite praksis-orientert» (Botvar og Mortensen 2017: 8). Iversen mener at «minoriteters religiøsitet er blitt 'etnifisert', mens majoritetens religiøsitet er blitt privatisert» (Iversen 2012: 264). Marie von der Lippes (2013) undersøkelser viser den samme tendensen. Hun viser også hvordan ungdommers diskusjoner om religion påvirkes av diskusjonene i mediene, og at dette rammer særlig muslimsk ungdom. Samlet sett danner dette grunnlag for å hevde at religionsdiskursen kan forstås som politisk og som en del av den offentlige sfæren og derfor post-sekulær, på den ene siden, mens religionsidentiteter på den andre siden forstås som private.

En av von der Lippes informanter uttaler at «det er liksom som om hudfarge har byttet til å bli religion» (von der Lippe 2013: 20). Forskning viser at norske ungdommer med afrikansk og asiatisk bakgrunn opplever at mennesker gjør seg opp en mening om deres religiøse identitet allerede før de

har truffet dem (Vassenden og Andersson 2011). Dette er en demokratisk utfordring, særlig fordi religionsidentitet kan komme i konflikt med medborgeridentitet. Medborgeridentitet forstås som individuell identitetsutvikling og en tilpasning til den politiske, sosiale og kulturelle samfunnskonteksten individet er en del av (Eriksson mfl. 2014, s.10). På bakgrunn av dette kan det antas at religiøs ungdom i det sekulære demokratiet må forhandle to identiteter: den demokratiske og aksepterte, og den religiøse, som noen ganger settes under press. Dette gjelder særlig for muslimsk ungdom, som opplever at media presenterer et bilde av dem som de ikke kjenner seg igjen i (von der Lippe 2013). Forskning på barn og unge fra nasjonale minoriteter har vist at også disse «forventes å forholde seg aktivt selvreflekterende til kulturelle, religiøse og språklige tradisjoner» (Lidén 2005: 19).

DATA OG METODE

I denne artikkelen analyserer vi fordelingen av og endringene i elevers svar på to spørsmål om religion fra ICCS-studiene. Begge spørsmålene som ble stilt elevene er identiske i 2009 og 2016, slik at svarene er sammenlignbare. Sammensettingen av utvalg og innsamlingen av data blant norske skoleelever beskrives nærmere i rapporten «Morgendagens samfunnsborgere» for ICCS 2009 (Mikkelsen mfl. 2011), NOVA Notatet «ICCS undersøkelsen 2016 Norge» (Svagård og Huang 2017) og NOVA rapporten «Unge medborgere» for ICCS 2016 (Huang mfl. 2017). Alle analysene er foretatt med vekting basert på sammensetningen av utvalget i Norge i 2009 og 2016, gjort på bakgrunn av IEAs retningslinjer og utregning. I denne artikkelen vil vi beskrive de variablene som benyttes i denne spesifikke analysen.

Religionstilhørighet er målt gjennom følgende spørsmål: «Hvilken religion regner du som din?», hvor svaralternativene er «Uten religion», «Kristendommen», «Islam», «Buddhisme», «Hinduisme» og «Andre religioner». Vi har kategorisert dette i tre kategorier; «uten religion», «kristendom» (omfatter både protestantisme og katolisisme) og «andre religioner» (som inkluderer islam, buddhisme, hinduisme og andre religioner).

Holdning til religiøse autoriteter ble undersøkt ved en rekke påstander som elevene ble bedt om å ta stilling til. Innledningsvis ble elevene stilt spørsmålet: «I hvilken grad er du enig eller uenig i følgende påstander om religion?», med svaralternativene «svært enig», «enig», «uenig» og «svært uenig». De fem påstandene elevene ble bedt om å ta stilling til tematiserte forholdet mellom religiøse og demokratiske autoriteter, lover og leveregler:

«Religion er viktigere for meg enn det som skjer i norsk politikk», «Religion hjelper meg med å avgjøre hva som er riktig og hva som er galt», «Religiøse ledere bør ha mer makt i samfunnet», «Religion bør ha innflytelse på hvordan folk oppfører seg mot hverandre», og «Levereregler basert på religion er viktigere enn vanlige lover i samfunnet».

Demokratikunnskap er basert på kunnskapstesten i ICCS-studien. På bakgrunn av svarene på kunnskapstesten, beregnes en poengsum på en skala. Denne skalaen er delt inn i fire nivåer hvor A er det beste nivået, og D er det svakeste nivået. Elever på nivå A har en helhetlig forståelse av medborgerskapsrelaterte prinsipper og prosesser, mens på nivå D kjenner eleven til kun grunnleggende funksjoner i demokratiet. Under nivå D har elevene svært mangelfulle kunnskaper. I den norske ICCS-studien i 2016 skåret 82,4 prosent av elevene på nivå A eller B (Huang mfl. 2017).

Bakgrunnsvariablene som er benyttet i analysen er *kjønn* (gutt og jente), *innvandrerbakgrunn* og *sosial bakgrunn*. *Innvandrerbakgrunn* er kategorisert på bakgrunn av opplysninger om eget og foreldres fødeland, der majoriteten er unge som er født i Norge av en eller to norskfødte foreldre, og de to andre kategoriene utgjøres av unge som er født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre (innvandrere) og unge som er født i Norge av to utenlandsfødte foreldre (etterkommere etter innvandrere). *Sosial bakgrunn* er operasjonalisert som foreldre med og uten høyere utdanning.

Vi sammenligner elevenes besvarelser fra ICCS 2009 og 2016 for å undersøke om det har skjedd endringer i religiøs tilhørighet og holdninger til religiøse autoriteter i denne perioden. Vi er dessuten interessert i å undersøke hvorvidt dette er trender som kan knyttes til kjønn, religionstilhørighet og familiebakgrunn. Vi vet fra tidligere forskning (Bakken 2008) at kjønn, foreldres utdanningsnivå og innvandrerbakgrunn påvirker skoleresultater, og det er derfor interessant å undersøke om religionskunnskaper og aksept for religiøse autoriteter i samfunnet følger de samme mønstrene.

Tabell 1. Deskriptiv analyse av religiøs tilhørighet og bakgrunnsvariabler. Prosentandel og poeng på skala for demokratikunnskap. ICCS 2009 og ICCS 2016.

	2009	2016
Uten religion*	30,2	31,2
Kristendommen*	61,2	60,2
Andre religioner	8,6	8,6
Gutter	50,0	50,5
Jenter	50,0	49,5
Både elever og foreldre født i Norge*	90,0	88,6
Elever født i Norge med utenlandskfødte foreldre*	4,8	6,2
Både elever og foreldre født utenfor Norge	5,2	5,2
Foreldre uten høyere utdanning*	49,8	40,4
Foreldre med høyere utdanning*	50,2	59,6
Gjennomsnittspoeng på demokratikunnskap*	538	564

*endringen fra 2009 til 2016 er signifikant på 0,05 nivå.

Tabell 1 viser en deskriptiv analyse av bakgrunnsfaktorene i 2009 og 2016. Fra 2009 til 2016 ser vi noe økning i andel elever med innvandrerbakgrunn – det vil si etterkommere etter innvandrere. Samtidig har andelen med foreldre med høyere utdanning økt betydelig.

I det følgende presenteres resultatene fra ICCS-undersøkelsene i 2009 og 2016. Ved bruk av en t-test undersøker vi om det er forskjell i elevenes aksept for religiøse autoriteter i samfunnet, mellom grupper definert ved ulike bakgrunnsfaktorer (kjønn, religionstilhørighet, innvandrerbakgrunn, foreldres utdanning og elevenes kunnskapsnivå).

DEMOKRATIKUNNSKAPER OG AKSEPT FOR RELIGIØSE AUTORITETER I SAMFUNNET

I den første delen av analysen undersøker vi om det er forskjeller i religions-tilhørighet i ulike grupper og om dette har endret seg fra 2009 til 2016. Er det tegn som tyder på en endring i retning av mer religiøsitet i befolkningen?

Religionstilhørighet

I tabell 2 presenteres fordelingen på svaralternativene til spørsmålet om tilhørighet til bestemte religioner, kategorisert etter kjønn, innvandrerbakgrunn, foreldres utdanningsnivå og året studien er gjennomført. Tabell 2 viser at det er flere gutter enn jenter som tilhører gruppen elever uten religion, mens flere jenter enn gutter har tilhørighet til kristendom i 2009 og 2016. Figuren viser en nedgang på 2,5 prosentpoeng i andelen som svarer at de har kristendommen som religion mellom de to tidspunktene blant jenter. Blant guttene i samme gruppe er endringene ikke-signifikante. Det er ingen endringer, og heller ikke kjønnsforskjeller, i andelen som svarer «andre religioner».

Tabell 2 viser også at det for elevene med norskfødte foreldre er noe økning i andel uten religion fra 2009 til 2016, og at det er noe nedgang (omtrent to prosentpoeng) i andel elever med andre religioner. Andelen elever med tilhørighet til en kristen religion ikke er endret. For norskfødte elever med utenlandskfødte foreldre er andelen med tilhørighet til en kristen religion mindre i 2016 enn i 2009 (9 prosentpoeng). Andelen i andre religioner har økt (8 prosentpoeng) og andelen uten religiøs tilhørighet er uendret for begge tidspunktene. Samtidig har utenlandskfødte elever i 2016 signifikant høyere andel i kategorien uten religion og kristendommen sammenlignet med 2009, og andelen i kategorien andre religioner har en nedgang på 18,6 prosentpoeng.

Endringene blant utenlandskfødte elevers religiøse tilhørighet kan tentativt tolkes som et resultat av stor arbeidsinnvandring de siste tiårene. Størparten av disse er fra østeuropeiske land der majoriteten har kristendommen (katolisisme) som religion. Vi ser også endringer fra 2009 til 2016 i andelen elever som tilhører kristendommen med en nedgang på 3 prosentpoeng, og andre religioner med en økning på 2,3 prosentpoeng blant elevene som har foreldre uten høyere utdanning. Blant elevene som har foreldre med høyere utdanning er det kun en signifikant nedgang med 1,2 prosentpoeng i tilhørighet til andre religioner. Oppsummert ser det ut til at endringene her primært handler om at sammensetningen av ungdom som kategoriseres som henholdsvis innvandrere og etterkommere etter innvandrere er endret: tidligere innvandringsgrupper var i større grad fra land som var dominert av andre religioner enn de kristne. Andre endringer er svært små og det er vanskelig å vite om de henger sammen med en faktisk endring i religiøs tilhørighet eller snarere en endring i sammensetning av innvandrerbefolkningen.

Tabell 2. Fordeling av elevers religiøse tilhørighet etter bakgrunnsvariabler. ICCS 2009 og ICCS 2016. Prosent.

	Uten religion		Kristne religioner		Andre religioner	
	2009	2016	2009	2016	2009	2016
Gutter	35,3	35,0	55,9	56,4	8,8	8,6
Jenter*	25,1	27,4	66,5	64,0	8,5	8,5
Både elever og foreldre født i Norge*	31,9	33,5	64,4	63,6	3,7	2,8
Elever født i Norge med utenlandskfødte foreldre*	11,3	12,3	33,6	24,6	55,1	63,0
Både elever og foreldre født utenfor Norge*	11,4	14,1	32,0	47,8	56,6	38,0
Foreldre uten høyere utdanning*	30,4	31,2	60,8	57,8	8,7	11,0
Foreldre med høyere utdanning*	29,9	30,4	62,2	62,9	7,9	6,7
Gjennomsnittspoeng på demokratikunnskap**	541	574	556	573	480	510

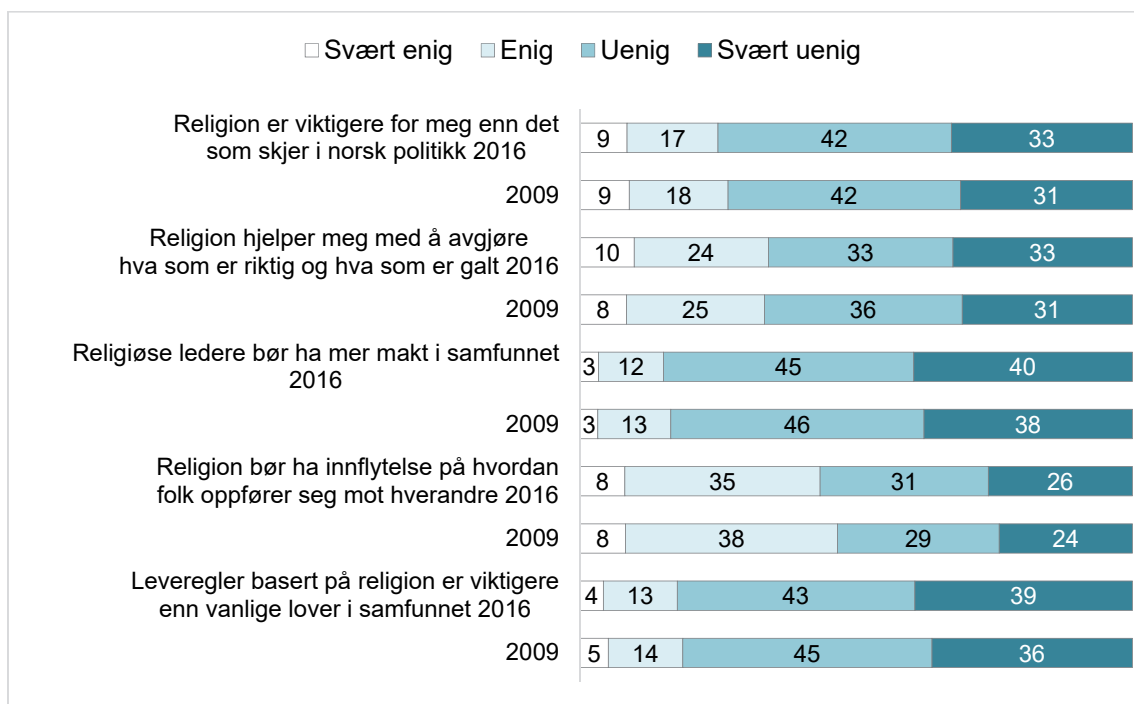
*Alle endringer i uthøvet skrift fra 2009 til 2016 er signifikant på 0,05 nivå. **Alle endringer i gjennomsnittspoeng fra 2009 til 2016 er signifikant på 0,05 nivå.

Disse tallene skiller seg fra andre undersøkelser som viser at den største andelen av norske elever i samme aldersgruppe ikke har et forhold til eller ikke bryr seg om religion (von der Lippe 2011; Skeie og von der Lippe 2009). En forklaring på disse forskjellene kan være at storparten av norske elever kategoriserer seg selv som en del av en kristen (protestantisk) kultur, uten nødvendigvis å være personlig kristen eller aktiv medlem av et kirkesamfunn, selv om de er medlem av statskirken. Hovedtrenden ser ut til å være stabilitet snarere enn endring, selv om jenter kan se ut til å ha blitt mer sekulære i perioden. Dette kan vanskelig tolkes som en revitalisering av religion eller at religion har blitt viktigere, slik Stonawski, Skirbekk og Potančoková (2015) hevder, eller at norsk ungdom er mer post-sekulære enn tidligere.

Forholdet mellom religion, politikk og samfunn

I neste omgang undersøker vi om ungdommenes aksept for religiøs autoritet i samfunnet har endret seg i tidsrommet fra 2009 til 2016. I undersøkelsene har elevene blitt bedt om å svare på en rekke påstander vedrørende forholdet mellom religion, politikk og samfunn. Disse påstandene kan kaste lys over hva religion betyr for elevene og hvilken rolle religion har for dem. Figur 1 viser svarfordelingen blant elevene i 2009 og 2016, ved prosentandelen som svarer at de er «enig», «svært enig», «uenig» eller «svært uenig» til påstandene. Det er et par prosentpoeng økning hos elevene som er «svært uenige» i de fleste påstandene fra 2009 til 2016, men samlet sett har det ikke skjedd noen signifikant endring. Et generelt og stabilt hovedbilde er at de fleste norske 14-åringer både i 2009 og 2016 er «uenige» eller «svært uenige» i påstandene «religion er viktigere enn politikk», «religion hjelper eleven med å avgjøre for hva som er rett», «religiøse ledere bør få mer makt i samfunnet», og «leveregler basert på religion er viktigere enn vanlige lover i samfunnet». En påstand som skiller seg ut ved å ligge stabilt på begge tidspunkter er «religion bør ha innflytelse på hvordan folk oppfører seg mot hverandre», hvor nesten halvparten av elevene er enige. Generelt er det med andre ord få som mener at religiøst basert autoritet bør tillegges mer vekt enn for eksempel lover og regler eller valgte politikere i det norske samfunnet. Heller ikke her er det tegn til at ungdommenes svar indikerer at religion har fått en merkbart større betydning.

Figur 1. Holdninger til påstander om religiøse autoriteter blant elever på 9de trinn 2009 og 2016. ICCS 2009, ICCS 2016. Prosent.



Bakgrunnsfaktorer som påvirker aksept for religiøs autoritet i samfunnet

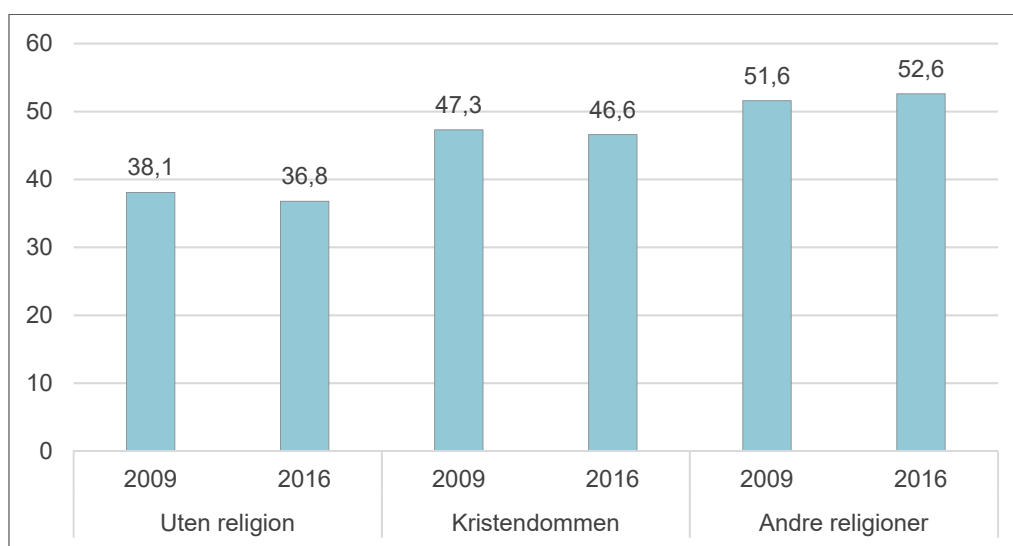
I de videre analysene undersøker vi om det er forskjeller mellom ulike grupper av ungdom for hvor stor aksept de har for religiøse autoriteters innflytelse i samfunnet. Tidligere ICCS-undersøkelser har vist en sammenheng mellom henholdsvis foreldrenes utdanningsnivå, høye prestasjoner på ICCS-studiens kunnskapstest, og lav aksept for religiøse autoriteter i samfunnet (Schulz mfl. 2010). Vi ville undersøke om dette også gjelder i det norske materialet og brukte den IEA-utviklede skalaen for *aksept for religiøs innflytelse i samfunnet* som utgangspunkt for dette arbeidet. IEA-skalaen er et samlemål der alle elevene får en poengsum avhengig av hvor enig de er i utsagnene som fremkommer i figur 1. Høy verdi på skalaen betyr aksept for religiøs autoritet i samfunnet. Her er det internasjonale gjennomsnittet standardisert til 50, og standardavviket er satt til 10. Tatt i betraktning at skalaen ble laget for 2009-studien, vil gjennomsnittet for 2016 kunne avvike noe fra dette konstruerte gjennomsnittet fra 2009 på grunn av endringer i elevenes svar. Gjennomsnittet for alle landene som deltok i ICCS i 2016 var derfor 49 poeng.

I det norske datamaterialet er det ikke signifikant nedgang i aksept for religiøse autoriteter: fra et gjennomsnitt på 45 poeng i 2009 til 44 poeng i 2016. I både 2009 og 2016 hadde de norske elevene lavere gjennomsnittspoeng på 'aksept for religiøs autoritet i samfunnet', enn det internasjonale

gjennomsnittet (49 p)¹, og lå nederst på skalaen sammen med Sverige (42 p), Danmark (43 p) og Estland og Nederland (begge på 44 p).

I figur 2 viser vi hvordan grupper med ulik religiøs tilhørighet skårer på denne skalaen i henholdsvis 2009 og 2016. På begge tidspunktene har elevene med tilhørighet til kristendommen høyere aksept for religiøse autoriteter enn elevene uten tilhørighet til religion, men samtidig lavere aksept enn det internasjonale gjennomsnittet (49) og de norske elevene med tilhørighet til andre religioner. Det er ikke signifikante endringer fra 2009 til 2016.

Figur 2. Gjennomsnittspoeng på skalaen «aksept for religiøs innflytelse i samfunnet» etter religiøs tilhørighet. ICCS 2009, ICCS 2016.



I den videre analysen vil vi undersøke om det er forskjeller etter kjønn og bakgrunnsvariablene innvandrerbakgrunn og foreldres utdanning. Vi undersøker disse sammenhengene i hver av de tre gruppene etter religiøs tilhørighet. Til sist vil vi også undersøke sammenhengen mellom aksept for religiøs autoritet i samfunnet og demokratikunnskap på samme måte.

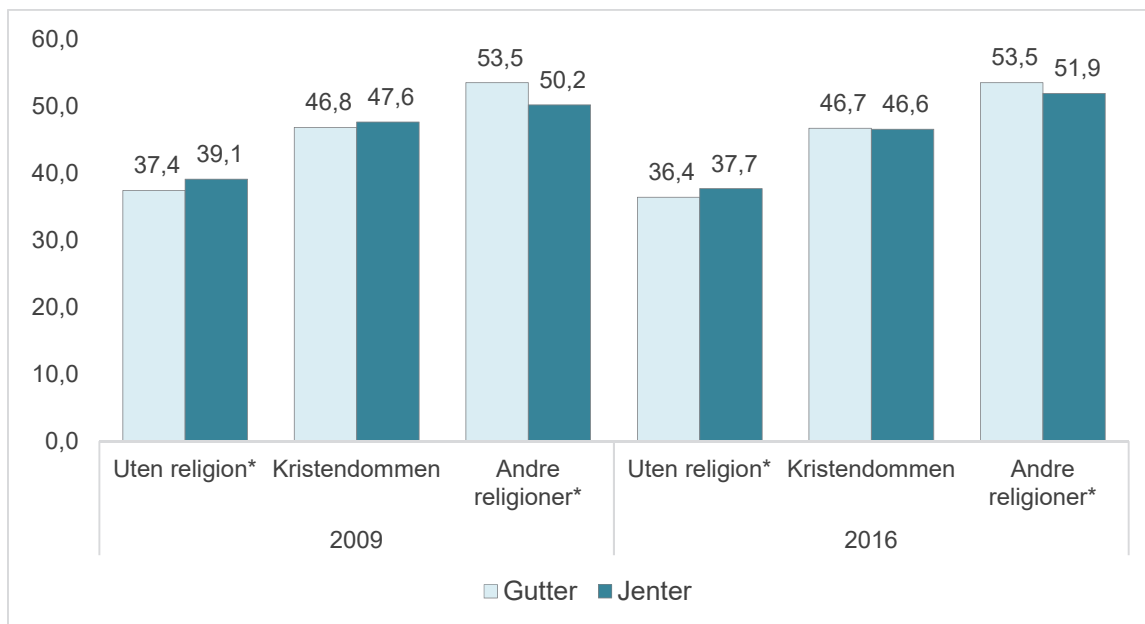
Kjønnsforskjeller og aksept for religiøs autoritet i samfunnet

Figur 3 viser gjennomsnittspoeng på skalaen for elevs aksept for religiøs autoritet i samfunnet hos gutter og jenter med forskjellige religiøs tilhørighet. Kjønnsforskjellene er små, men signifikant blant elever som ikke har en religion: jentene har høyere aksept for religiøse autoriteter enn gutter på skalaen både i 2009 og 2016. Blant elever med andre religioner er det derimot guttene som har høyere skår enn jentene i aksept for religiøs autoritet i samfunnet. Både jenter og gutter i kategorien andre religioner har signifikant

¹ Se tabell 5.18 i den internasjonale rapporten fra ICCS 2016, Schulz mfl. 2017

høyere aksept for religiøs autoritet i samfunnet enn resten av populasjonen. Blant elevene som tilhører kristendommen er det ikke signifikant forskjell mellom guttene og jentene, hverken i 2009 eller 2016. Sammenlignet med det internasjonale gjennomsnittet for 2016, er det bare elevene som tilhører andre religioner som ligger over dette.

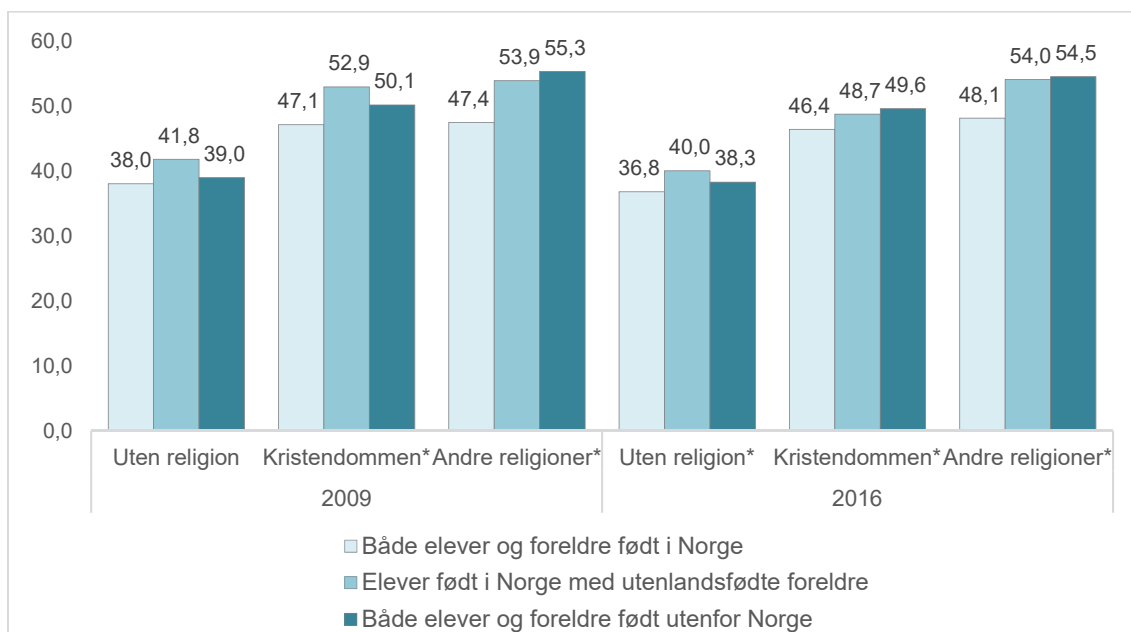
Figur 3 Gjennomsnittspoeng på skalaen for grad av aksept for religiøs autoritet i samfunnet mellom gutter og jenter i 2009 og 2016 i (*betyr at forskjellen er signifikant på 0,05 nivå) i ulike grupper av religiøs tilhørighet. ICCS 2009. ICCS 2016.



Forskjeller i aksept for religiøs autoritet i samfunnet mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn

Figur 4 viser gjennomsnittspoeng på aksept for religiøs autoritet i samfunnet mellom elever med eller uten innvandrerbakgrunn. Elever med foreldre født i utlandet har høyere gjennomsnittspoeng på aksept for religiøs autoritet i samfunnet enn de med foreldre født i Norge, men dette mønsteret er bare tydelig blant elever med innvandrerbakgrunn som tilhører andre religioner enn kristendommen. Sammenhengen ser ut til å være noe svekket siden 2009. Denne gruppen er også den eneste som ligger over det internasjonale gjennomsnittet. Både for ungdommer som tilhører kristendommen og de som ikke tilhører noen religion, er det svært små forskjeller.

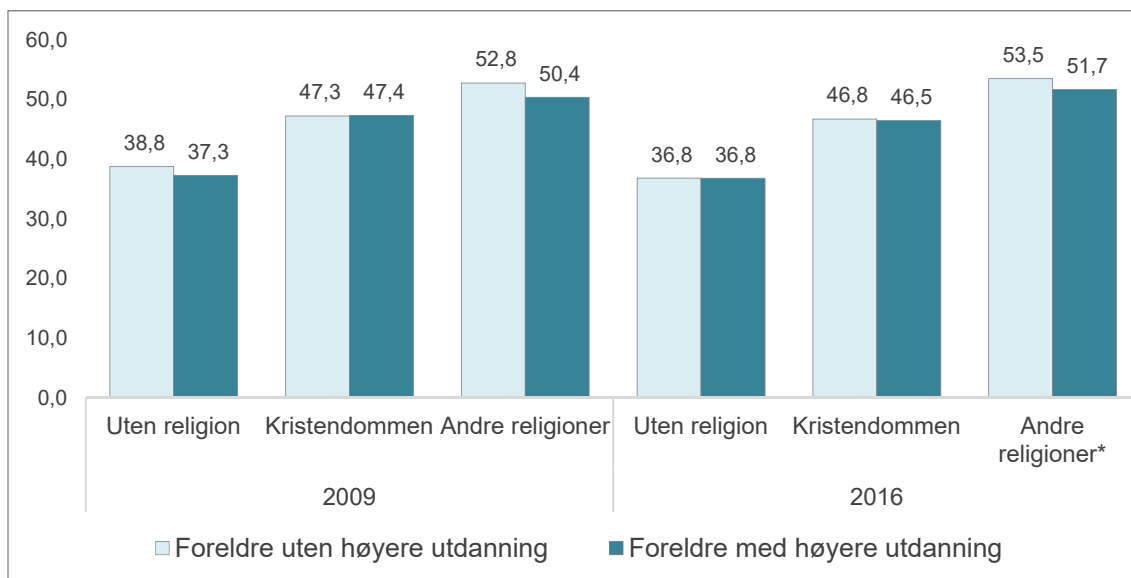
Figur 4. Gjennomsnittspoeng på aksept for religiøs autoritet i samfunnet mellom elever med eller uten innvandrerbakgrunn (*betyr at forskjellen mellom gruppene er signifikant på 0,05 nivå)



Holdningsforskjeller mellom elever som har foreldre med eller uten høyere utdanning

Figur 5 viser elevenes gjennomsnittspoeng på skalaen for aksept for religiøs autoritet i samfunnet etter foreldrenes utdanningsnivå, blant elever med ulik religiøs tilhørighet. Det er kun signifikante forskjeller mellom elever med foreldre med og uten høyere utdanning blant elever med tilhørighet til andre religioner i 2016, men forskjellen er blitt mindre siden 2009. Minoritets elever med foreldre som har høyere utdanning, har lavere aksept for religiøs autoritet i samfunnet enn de med foreldre som ikke har høyere utdanning.

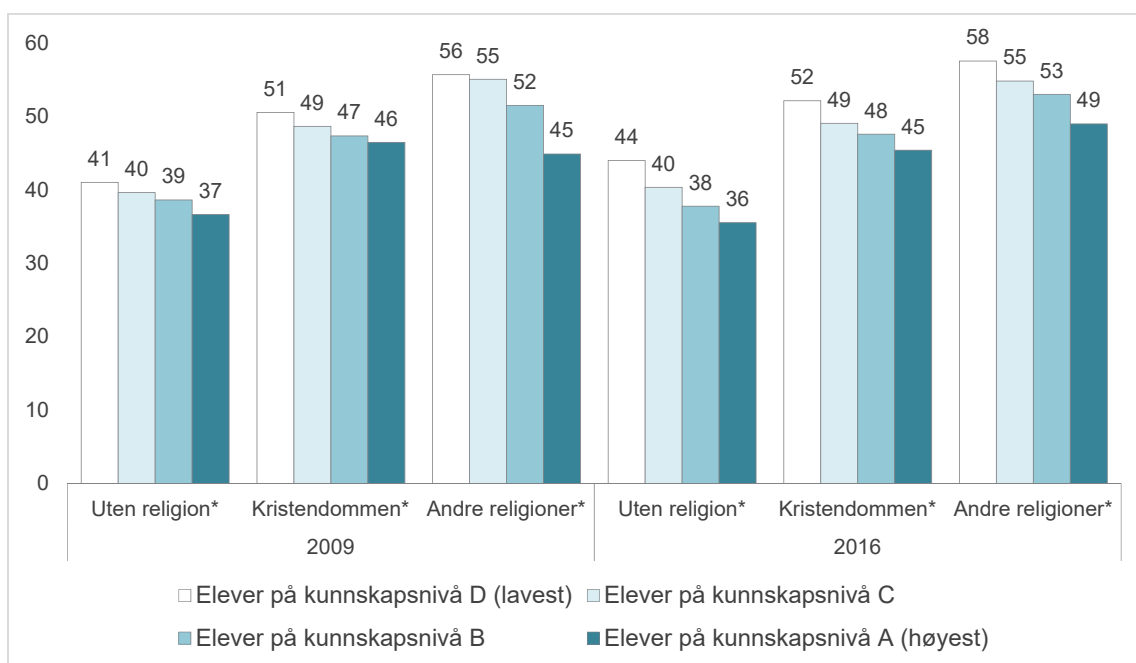
Figur 5. Gjennomsnittspoeng på aksept for religiøs autoritet i samfunnet mellom elever med foreldre med eller uten høyere utdanning (*betyr at forskjellen er signifikant på 0,05 nivå)



Forskjeller mellom elever med ulikt nivå av demokratikunnskap

Figur 6 viser gjennomsnittspoeng på aksept for religiøs autoritet i samfunnet mellom elever med forskjellig kunnskapsnivå på skalaen for demokratiforståelse og -kunnskap. Den generelle tendensen i alle tre gruppene med ulik religionstilhørighet er en tydelig sammenheng mellom høyt kunnskapsnivå og lav aksept for religiøs autoritet i samfunnet. Elevene uten tilhørighet til noen religion og høyt kunnskapsnivå har lavest aksept for religiøs autoritet i samfunnet, og ligger 13 prosentpoeng under det internasjonale snittet. Vi ser også tydelige endringer i sammenhengen mellom kunnskapsnivå og elevers aksept for religiøs autoritet i samfunnet fra 2009 til 2016. Regresjonsanalyser viser at sammenhengen er blitt sterkere i 2016 enn den var i 2009, både for elevene uten religion og de som tilhører gruppen kristendom². Sammenhengen er sterkest blant elevene med tilhørighet til andre religioner, og er lik på begge tidspunktene. Dette innebærer at det særlig er blant elevene med tilhørighet til andre religioner, at kunnskap om demokrati og medborgerskap ser ut til å kunne bidra til å nyansere synet på innflytelse fra religiøse autoriteter i samfunnet. I det følgende diskuteres disse funnene, med særlig vektlegging på hvordan vi kan tolke funnene innenfor demokratipedagogiske rammer, og hvilken rolle skolen spiller som demokratisk samfunnsinstitusjon.

Figur 6. Gjennomsnittspoeng på aksept for religiøs autoritet i samfunnet mellom elever med forskjellige demokratisk kunnskapsnivå (*betyr forskjeller mellom kunnskapsnivåene er signifikant på 0,05 nivå)



² Elever uten religion: $b(2009)=-0,16$, $b(2016)=-0,23$. Elever med tilh til kristne religioner $b(2009)=-0,19$, $b(2016)=-0,24$. Elever med tilh til andre religioner $b(2009)=-0,37$, $b(2016)=-0,34$

DISKUSJON OG IMPLIKASJON FOR DEMOKRATIOPLÆRING I SKOLEN

Den generelle tendensen er at religiøs tilhørighet er relativt stabil i perioden mellom 2009 og 2016 blant norske 14-åringere. Hver tredje elev har tilhørighet til kristendommen, hver femte elev har ingen religiøs tilhørighet, mens én av tolv elever uttrykker tilhørighet til andre religioner. Gruppen elever knyttet til andre religioner har i mindre grad foreldre med høyere utdanning og skårer lavere på kunnskap om demokratiet, sammenlignet med gruppen knyttet til kristendommen eller gruppen uten religiøs tilhørighet. Samtidig mener få av elevene at religiøse autoriteter og leveregler bør tillegges mer vekt enn politiske autoriteter i samfunnet. Likevel er det én gruppe som skiller seg fra de andre: jenter og gutter med tilhørighet til andre religioner, med foreldre som er født i utlandet og har lav utdanning. Disse elevene skårer svakt på demokratikunnskaper og tenderer i større grad enn resten av elevene til å akseptere religiøse autoriteter i samfunnet på lik linje med demokratisk valgte politikere. Resultatene kan tolkes dithen at religion betyr mer for disse elevene, enn for resten av elevene. I en studie av ungdommers holdninger til ekstremisme, fant Vestel og Bakken at ungdommene som går lengst i retning av å prioritere religiøse påbud framfor sekulære lover, har mer negative skoleerfaringer, svakere forankring til skolen, lavere skolekarakterer og færre av dem har planer om å ta høyere utdanning (Vestel og Bakken 2016). Forfatterne tolker disse resultatene i lys av faren for utenforskap og marginalisering.

På individuelt nivå kan resultatene fra ICCS-undersøkelsene knyttes til kjønn, innvandrerbakgrunn, foreldres utdanning og elevenes kunnskapsnivå – noe som igjen har betydning for identitetsutvikling. På samfunnsnivå kan resultatene tolkes i samsvar med teorier om at religion fortsatt har betydning og at også det norske samfunnet er i en mulig bevegelse mot å bli post-sekularisert, gjennom påvirkning av den politiske diskursen, men at denne bevegelsen er svak. Dette vil i så tilfelle være en naturlig konsekvens av økende immigrasjon og flerkultur, noe som igjen får konsekvenser for demokratiet og forholdet mellom majoritet og minoritet.

Undersøkelsen viser også at hoveddelen av norske elever støtter opp om demokratiet, og resultatene fra hele den norske ICCS-undersøkelsen kan tolkes dithen at de fleste norske ungdommer har sterke demokratiske identiteter. Men undersøkelsen viser også at det er en gruppe elever som aksepterer religiøs autoritet i samfunnet, og at det er en sammenheng mellom elevenes familiebakgrunn og kunnskapsnivå på demokratitesten. Disse resultatene kan ses i lys av demokratipedagogiske tilnærminger som understreker at

demokratisk medborgerskap er noe som læres, og at det er en sterk sammenheng mellom å være informert og demokratisk medborgerskap.

I det følgende diskuteres disse sammenhengene fra et demokrati-pedagogisk utgangspunkt. Det betyr at diskusjonen starter i erkjennelsen av at demokratiet er et komplekst landskap som det er vanskelig å navigere i. Demokratisk deltagelse krever kunnskap om demokratiet og hvordan det fungerer, det vi kan forstå som lokal/nasjonal kunnskap. Mye av denne kunnskapen er kroppsliggjort gjennom tradisjoner og kulturelle forventninger. Dette er kunnskap som elevene skal ha anledning til å lære og praktisere på skolen, og som må tilpasses den enkeltes forutsetninger og bakgrunn, på samme måte som annen kunnskapsformidling og undervisning i skolen.

Demokratideltagelse og prestasjonsnivå

Bayer og Chouliaraki (2001) skiller mellom offisiell og lokal kunnskap. Offisiell kunnskap er kunnskaper som er gitt samfunnsmessig gyldighet, for eksempel gjennom skolens læreplaner. Lokal kunnskap er situert kunnskap som tilegnes gjennom eller i lokalmiljøet (Bayer og Chouliaraki 2001; Hovdenak og Stray 2015: 24). Demokratikunnskaper kan forstås som både offisiell og lokal. I den sammenhengen denne undersøkelsen er utført i betyr det at elevene lærer om demokrati i skolen og at læringen i tillegg situeres i det lokale gjennom aktiviteter knyttet til samfunnet rundt skolen. Institusjonene er produkter av nasjonal historie og historier (Storrie 2004: 55), demokratiet som styringsform opprettholdes av disse institusjonene, og forholdet mellom borgerne og institusjonene beskrives gjerne som en sosial kontrakt (Storrie 2004). Et viktig aspekt ved denne kontrakten er at institusjonene representerer og forklarer (legitimerer) organiseringen av politiske og økonomiske ordninger: «Societies tend to be stable because people generally believe that the way their society is organized is the way that a society should be organized. In other words, societies are not only economic and political systems; they are also thinking systems» (Flanagan 2013, s.12). Demokratiet forstått som et tankesystem er et system borgerne sosialiseres inn i, gjennom kunnskapslæring, tilegnelse av verdier og holdninger og praktiske erfaringer med institusjonene.

I skolens offisielle demokratikanaler – som elevrådet – deltar skoleflinke elever i større grad enn andre elever (Wollebæk 2011). Dag Wollebæks forskning viser at «faktorene som hadde størst betydning [for deltagelse i elevråd] var det å vokse opp i et hjem med høy kulturell kapital og å ha gode karakterer i norsk og engelsk» (Wollebæk 2011:29), og at det samme gjelder

for ungdoms deltakelse i ungdomsråd. Forskning viser at i tillegg til skolen, er organisasjonsdeltagelse viktig for demokrati læring og integrering (Wollebæk 2011). Undersøkelser viser at minoritetsungdom i langt mindre grad enn majoritetsungdom deltar i organiserte fritidsaktiviteter (Ødegård og Fladmoe 2017). Integrering, forstått som «prosesser som bidrar til at befolkningsgrupper med innvandrerbakgrunn får tilgang til knappe samfunns-goder, slik som sosial aksept og deltagelse i sentrale institusjoner i samfunnet, som utdanningssystemet, arbeidslivet, boligmarkedet og politikken» (Hermansen 2017: 16), inkluderer praktiske erfaringer fra deltagelse i organisasjoner og fra skolen. I en annen artikkel i dette temanummeret viser Hegna at ungdom med minoritetsbakgrunn, ungdom med lave skolekarakterer eller med foreldre uten høyere utdanning i mindre grad deltar i organisasjonsliv og skolebaserte arenaer for demokratisosialisering. Disse ungdommene vil i mindre grad få kjennskap til og trening i å bruke sine demokratikunnskaper, og det vil kunne redusere fremtidig deltakelse i demokratiske prosesser, påpeker Hegna.

Opplæring som har som formål å styrke elevenes demokratiske kompetanse skiller seg fra religionsopplæring i den forstand at demokrati læring starter i elevenes livsverden, men kontekstualiseres i en demokratipolitisk deltagelsessammenheng. Formålet med opplæringen er å skape demokratiske identiteter: elever som utvikler kunnskaper, holdninger og verdier som er nødvendig at borgere i et demokratisk samfunn har. Elevene lærer å bli medborgere (Stray 2012). Formålet er at elevene skal utvikle demokratiske logikker, ved å internalisere demokratiske verdier og holdninger. Veldig ofte er demokratiopplæring forstått som opplæring om det politiske, for politisk deltagelse, og fag som samfunnsfag og norsk blir sett på som sentrale demokratifag.

I KRLE-faget lærer elevene om etikk, livssyn, kristendom og andre religioner, og faget skal være en møteplass for elever med ulike bakgrunn, der alle skal bli møtt med respekt (Utdanningsdirektoratet 2018). Faget skal bidra til allmenndannelse, felles referanserammer og felles kunnskapsgrunnlag. Religionsfaget har i tillegg en eksistensiell dimensjon som «can be said to be about practicing in asking questions about life and the experiences people make, as well as reflecting on the answers people can give to such questions» (Skeie 2017). Dypest sett handler denne type praksis om utforskning av identitetsspørsmål, som hvem man er og hvordan man forstår verden. Identitetsutvikling handler om selvforståelse og ens relasjon til samfunnsgrupper, både kulturelt, etnisk, religiøst og sosialt. Målet med opplæringen i skolen er at

elevene skal utvikle demokratiske identiteter, forstått som en måte å være (politisk) i verden på. Å være politisk i verden handler i høy grad om å ha kunnskaper om andre måter å være i den samme verden på. Demokratisk identitet utvikles gjennom forståelse og praksis, og bidrar til at individet internaliserer en grunnleggende holdning til rettferdighet, sameksistens og problemløsning. Sagt på en annen måte: ambisjonen er at borgerne skal velge ord fremfor vold, deltagelse fremfor passivitet, rettferdighet fremfor urett, i spørsmål og konflikter som omhandler samfunnet og fellesskapet.

Demokratiopplæring skjer flere steder: i familien, i fritiden og på skolen. Ressurssterke foreldre med høyere utdanning gir utslag på enkeltelevers skoleprestasjoner (Bakken 2008) og demokratikunnskaper (Huang mfl. 2017). For de elevene som ikke tar med seg demokratikunnskaper hjemmefra, blir skolen en nødvendig arena for demokratiopplæring. Når minoritets elever skårer dårligere på ICCS-undersøkelsen, og det er en sammenheng mellom lav kunnskapskår og høy grad av aksept for religiøs autoritet i samfunnet, kan dette betraktes som en pedagogisk utfordring der noen grupper har større utbytte og nytte av det de lærer enn andre (Bayer og Chouliaraki. 2001: 31).

Demokratiet er ikke begrenset til å være et politisk prosjekt, det er også normativt, i betydningen at demokratiske samfunn har forventninger til borgerne. Den fremste og viktigste forventningen er at borgerne skal støtte opp om demokratiet, uavhengig av om de tilhører en religion eller hvor sterk denne tilhørigheten er. Implikasjonen for skolens opplæring er at det fortsatt må arbeides med å gi like muligheter for alle elever. Demokratiopplæringen må forankres i en eksplisitt demokratiforståelse som starter i elevenes livsverden – inkludert deres religiøse livsverden. Dette vil kunne bidra til å øke elevenes demokratikunnskaper, aktualisere ulike perspektiver på religion og religionens betydning både som ressurs og konflikt (Andreassen 2009), samt gi kunnskaper som styrker elevenes demokratiske beredskap, forståelse og engasjement.

Innledningsvis spurte vi om det er tegn som tyder på en trend i retning mer religiøsitet i befolkningen. I denne artikkelen har vi presentert data som viser at vi kan svare nei på dette spørsmålet. Undersøkelsen viser at norske elever i all hovedsak er unge mennesker som knytter sin identitet og forståelse av verden til demokratiet som politisk styreform. De uttrykker respekt for mangfold, toleranse og de grunnleggende menneskerettighetene. Mye av dette lærer og praktiserer de på skolen, men familiebakgrunn og kunnskapsnivå spiller i stor grad inn. Undersøkelsen viser også at en liten gruppe elever har

høy aksept for religiøs autoritet i samfunnet.. En årsak til dette kan være for mye vektlegging av religion som noe privat, og ikke offentlig relevant, i skolens religionsundervisning. Dette viser behovet for å fortsette å styrke demokratiopplæringen i norsk skole, og å knytte religion som skolefag nærmere demokratiopplæringen i skolen.

Om artikkelen:

Vi vil takke redaktørene i Tidsskrift for ungdomsforskning for konstruktive kommentarer og forslag til tidligere versjoner av artikkelen og vi takker Sahra Torjussen (NOVA) for språkvask til artikkelen. Studien er finansiert av Utdanningsdirektoratet.

REFERANSER

- Andreassen, B. (2009). Om fraværet av konfliktperspektiver i den religionsdidaktiske faglitteraturen. *Norsk Teologisk Tidsskrift* 110(3): 167-186.
- Bakken, A. (2008). Er kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner avhengig av klassebakgrunn og minoritetsstatus? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 8(1): 1-9.
- Bangstad, S. (2009). *Sekularismens ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bayer, M. & S.L. Chouliaraki (2001). *Basil Bernstein: Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk forlag.
- Botvar, P. K. & B.S. Mortensen (2017). *Tro, tillit og toleranse. Unges holdninger til menneskerettigheter i en flerkulturell kontekst*. Oslo: Institutt for kirke-, religions- og livssynsforskning (KIFU).
- Buchardt, M. (2015). Cultural Protestantism and Nordic Religious Education: An incision in the historical layers behind the Nordic welfare state model. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2015(2): 131-165.
- Eriksson, M., M. Ghazinour, A. Hanberger, J. Isaksson & M. Wimelius (2014). *Utvärdering av insatser för ensamkommande barn och ungdomar i Umeå 2012-2013: slutrapport*. Umeå: Umeå University.
- Flanagan, C. A. (2013). *Teenage citizens: The political theories of the young*. London: Harvard University Press.
- Hermansen, A. S. (2017). Et egalitært og velferdsstatlig integreringsparadoks? *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(01): 15-34. doi:10.18261/issn.2535-2512-2017-01-02 ER
- Hovdenak, S. S., & J. H. Stray (2015). *Hva skjer med skolen? en kunnskaps-sosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Huang, L., G. Ødegård, K. Hegna, V. Svagård, T. Helland & I. Seland (2017). *Unge medborgere: Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9. klassinger i Norge*. NOVA Rapport 15/17. Oslo: NOVA.
- Iversen, L. L. (2012). Når religion blir identitet. *Kirke og Kultur*, 116(03): 258-270.
- Jakobsen, J. (2009). Den krænkede religion, Habermas, Honneth og profetens turban. *Etikk i praksis-Nordic Journal of Applied Ethics*, 3(1): 9-26.
- Kiwan, D. (2008). Citizenship education in England at the cross-roads? Four models of citizenship and their implications for ethnic and religious diversity. *Oxford Review of Education*, 34(1): 39-58.
- Lidén, H. (2005). *Barn og unge fra nasjonale minoriteter: En nordisk kunnskaps-oversikt*. ISF Rapport 2005:7. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Magnussen, M.-L., P. Repstad & S. Urstad (2013). Skepsis til likestilling på Sørlandet – et resultat av religion? *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 36(03-04): 204-222.
- Mikkelsen, R., D. Fjeldstad & J. Lauglo (2011). *Morgendagens samfunnsborgere. Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UIO.
- Modood, T. (2000). Anti-essentialism, multiculturalism, and the 'recognition' of religious groups. I W. Kymlicka & W. Norman (red.), *Citizenship in diverse societies* (s. 175–197). Oxford: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. C. (2012). *The new religious intolerance. Overcoming the politics of fear in an anxious age*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Rawls, J. (2003). *Rettferdighet som rimelighet: en reformulering*. Oslo: Pax Forlag.
- Roy, O. (2004) *Globalized Islam*. New York: Columbia University Press.
- Schulz, W., J. Ainley, J. Fraillon, D. Kerr & B. Losito (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower-Secondary School Students in 38 Countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., J. Ainley, J. Fraillon, B. Losito, G. Agrusti & T. Friedman (2018). *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 international report*. Amsterdam: Springer International.
- Sheedy, M. (2016). Habermas and Religion. *Religion Compass*, 10(3): 58-73.
- Skeie, G. (2017). Kan og bør religionsfaget bidra til personlig utvikling? I M. von der Lippe, M. & S. Undheim (red.): *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 117-128). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skeie, G., & M.von der Lippe (2009). Does religion matter to young people in Norwegian schools. I Valk, P., G. Bertram-Troost, M. Friederici, C. Béraud (red.): *Teenagers perspectives' on the role of religion in their lives, schools and societies* (s.269-301). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Smith, C. & R. Faris (2002). *Religion and American Adolescent Delinquency, Risk Behaviors and Constructive Social Activities. A Research Report of the National Study of Youth and Religion*. Chapel Hill: North Carolina University.

- Spinner-Halev, J. (2000). *Surviving diversity: Religion and democratic citizenship*. Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.
- Stonawski, M., V. Skirbekk & M. Potančoková (2015). *The future of world religions: population growth projections, 2010-2050: Why Muslims are rising fastest and the unaffiliated are shrinking as a share of the world population*. Washington, DC: Pew Research Center.
- Storrie, T. (2004). Citizens or What? I J. Rocje, S. Tucker, R. Thomson, & R. Flynn (red.): *Youth in society* (pp. 52-60). London: Sage.
- Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I Berge, KL. & J. H. Stray (red.): *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17-33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Svagård, V. & L. Huang (2017). *ICCS-undersøkelsen 2016: Metodenotat for den norske datainnsamlingen*. NOVA Notat 5/17. Oslo: NOVA, OsloMet.
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1-02)*. Nedlastet 9.8.2018 fra <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02>
- Vassenden, A. & M. Andersson, M. (2011). Whiteness, non-whiteness and 'faith information control: religion among young people in Grønland, Oslo. *Ethnic and Racial studies*, 34(4): 574-593.
- 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
- von der Lippe, M. (2011). Young People's Talk about Religion and Diversity: A Qualitative Study of Norwegian Students Aged 13-15. *British Journal of Religious Education*, 33(2): 127-142. doi:10.1080/01416200.2011.543590
- von der Lippe, M. (2013). Hvordan snakker ungdom om religion og hvorfor snakker de sånn? *DIN-Tidsskrift for religion og kultur* 2013(2): 7-30.
- Westheimer, J. & J. Kahne (2007). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Research Journal*, 41(2): 237-269.
- Wollebæk, D. (2011). Analyser i Ung i Norge-data 2002. Vedlegg til NOU 2011:20. *Ungdom, makt og medvirkning*. Oslo: Departementenes servicesenter og Informasjonsforvaltning.
- Ødegård, G. & A. Fladmoe (2017). *Samfunnsengasjert ungdom: Deltakelse i politikk og organisasjonsliv blant unge i Oslo*. Rapport 2017-2. Oslo: Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor.

ABSTRACT

Norwegian students' civic knowledge and their attitudes towards religious influence in society

This article presents results of students' responses on questions about religion from the ICCS 2016 study, in comparison with those of ICCS 2009. We look into the trend of students' endorsement of religious influence in society and whether it differs among students based on their religious affiliations, their gender, parents' educational level, family immigrant background and their level of achievement of civic knowledge from the ICCS assessment test. We discuss the results and their implications in the context of Norwegian school policy and practice.

KEYWORDS:

Religion, religious influence, democratic citizenship, civic knowledge, ICCS 2016.

Literacy som aspekt ved norske elevers demokratikunnskap

Skolens bidrag til elevers læring om demokrati undersøkt gjennom læreplaner og karakterer i fire fag

Idunn Seland

Forsker II

NOVA, OsloMet – storbyuniversitetet

idunn.seland@oslomet.no

Lihong Huang

Forsker I

NOVA, OsloMet – storbyuniversitetet

lihong.huang@oslomet.no

Norske elever som skårer høyt i kunnskapstesten om demokrati i International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) i 2016, har også høye karakterer i samfunnsfag, norsk, matematikk og engelsk. Et sentralt spørsmål i demokratiforskningen er om slik kunnskap skyldes trekk ved undervisningen eller ved elevenes bakgrunn. Vi undersøker hvordan læreplanenes innhold kan sannsynliggjøre elevenes resultat i ICCS' kunnskapstest gjennom å øve elevene i skriftkyndighet (literacy). Betydningen av literacy er tidligere kjent fra forskning om demokratikunnskap, men ICCS-studien måler ikke literacy på individnivå. Vår karakteranalyse drøftet i lys av literacy-begrepet bidrar til å styrke en konklusjon om at skolens undervisning bidrar til elevers demokratikunnskap.

Nøkkelord:

Demokratikunnskap, læreplananalyse, samfunnsfag, skriftkyndighet, vurdering, ICCS 2016.

INNLEDNING

Norske elever oppnår høy gjennomsnittsskåre i *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS-studien) fra 2016, en test som måler kunnskap om og forståelse av demokrati og demokratiske prinsipper. Utdanningsforskningen, supplert av det akademiske feltet som er opptatt av hva som særskilt fremmer elevers demokratikunnskap og demokratiske engasjement, har over tid diskutert hvorvidt høy eller lav skåre på slike tester i hovedsak kan tilskrives skolens demokratiundervisning eller andre faktorer, som elevenes sosiale bakgrunn (Niemi og Junn 1998, Børhaug 2007, Frazer 2008). Utdanningspolitikken og utdanningens legitimitet i samfunnet hviler på en sterk tiltro til at skolen kan skape, forme og oppdra kunnskapsrike og demokratisk bevisste mennesker. I kontrast til dette refererer Niemi og Junn (1998) en rekke amerikanske studier som viser lav eller ingen korrelasjon mellom elevers demokratiske kompetanse og undervisningen de har mottatt i skolen. Likeledes har en rekke reformer i det amerikanske utdanningssystemet ikke ført til at elever og studenter har oppnådd høyere skåre i slike spørsmål på testen National Assessment of Educational Progress (NAEP). Slike funn setter skolens og skolepolitikkenes bidrag til å øke demokratikompetansen i samfunnet i et kritisk lys.

CIVED-studien fra 1999, som var en forløper til ICCS-studien, la til grunn at lese- og skrivekyndighet (literacy) er en forutsetning for å kunne forstå dokumenter med politisk innhold og finne frem til informasjon i for eksempel aviser (Torney-Purta, Lehmann, Oswald og Schulz 2001: 46, 66). ICCS-studien samler informasjon om befolkningens literacy-nivå gjennom indekserte demografiske data og dessuten gjennom et spørreskjemaspørsmål om hvor mange bøker som finnes i elevenes hjem. Her blir literacy gjort til et aspekt ved deltakerlandenes demografiske profil og elevenes sosiale bakgrunn. I landstudiene i ICCS-studien, som skrives av utdanningsmyndighetene og nasjonale ekspertpanel, gjøres det rede for hovedtrekk ved utdanningssystemet og de nasjonale læreplanenes dekning av tema som vedrører demokrati. Disse dataene om læreplaner og hva elevene skal og bør lære i skolen, har tidligere ikke vært sett i sammenheng med ICCS-studiens målinger av hva elevene faktisk kan om demokrati.

ICCS-studien ble utført på et representativt utvalg på mer enn 6200 norske elever på 9. årstrinn. Elevene besvarte også et spørreskjema som måler demokratiske holdninger og engasjement. Spørreskjemaet samler også informasjon om elevenes bakgrunn (Huang, Ødegård, Hegna, Svagård mfl. 2017).

De norske elevene oppga i spørreskjemaet hvilke karakterer de har fått i samfunnsfag, norsk, matematikk og engelsk. Det er en sterk sammenheng mellom høye karakterer i disse fagene og høy skåre på ICCS-studiens kunnskapstest om demokrati (heretter kalt «kunnskapstesten»). I denne artikkelen analyserer vi læreplanene i disse fire fagene for å undersøke hvordan læreplanene inkorporerer det som kunnskapstesten måler. Videre undersøker vi sammenhengen mellom karakter og skåre på kunnskapstesten i hvert enkelt fag. På dette grunnlaget diskuterer vi hvordan vi ved hjelp av literacy-begrepet kan øke forståelsen av mulige forbindelser mellom hva elevene skal lære i skolen om demokrati og hvilke resultater elevene oppnår i kunnskapstesten. Her behandler vi literacy som aspekt ved norske læreplaner og ikke som del av elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. Vår analyse bygger opp under en forutsetning i den norske utdanningspolitikken om at elevenes oppnåelse av læreplanens kompetansemål styrker skolens bidrag til elevenes demokratiske kunnskap og forståelse. Som vi skal se, viser også vår anvendelse av literacy-begrepet i denne analysen at en slik forutsetning om skolens bidrag til elevers læring om demokrati ikke er uten problemer. Dette gjelder både selve målingen av resultatene og deler av elevmassens mulighet til å nyttiggjøre seg undervisningen i skolen.

«CIVIC AND CITIZENSHIP EDUCATION» OG ICCS-STUDIENS KUNNSKAPSTEST

Tvil om hvorvidt utdanning i seg selv fremmer demokratisk kunnskap og engasjement har ikke hindret en rekke nasjonale og internasjonale initiativ for å styrke demokratiundervisningen i skolen (Frazer 2008). Disse initiativene oppsto særlig på 1990-tallet etter demokratiske omveltninger i tidligere Øst-Europa, supplert av forskningsbaserte funn om at yngre generasjoner i etablerte demokratier syntes mindre engasjert og interessert i slike spørsmål enn eldre generasjoner (Torney-Purta 2008).

Den internasjonale betegnelsen «citizenship education» favner på denne bakgrunnen ulike tiltak for å styrke og stabilisere demokratiet gjennom undervisning i demokratiske prosesser og –institusjoner, og i samfunnsmedlemmenes rettigheter og plikter (Solhaug 2013). I liberale vestlige demokratier har demokratiundervisning vært vurdert som viktig for stabilisering av nasjonalstaten, og derfor nært knyttet til den historiske og politiske fremveksten av nasjonalstater i Europa i tiden rundt forrige århundreskifte (Osler 2012, Børhaug 2007). Slik har demokratiundervisning også vært et naturlig

anliggende for skolen, som har en legitim oppgave i å sosialisere og utdanne unge mennesker til å inngå i gjeldende samfunnsorden og bidra til opprettholdelse av et verdifelleskap (Minow, Schweder og Markus 2008, Tuastad 2006). Skolens demokratiundervisning har delvis utspring i politisk sosialisering, som oppsto som samfunnsvitenskapelig fagfelt i tiårene 1950-1960. Dette fagfeltet fikk fornyet interesse i Europa etter 1990 og kommunismens fall (Audigier 2000, Solhaug 2013, Solhaug og Børhaug 2012).

Audigier (2000) definerer «citizen» som en person som har rettigheter og plikter i et demokratisk samfunn. Osler (2012) setter likhetstegn mellom «citizenship» og medlemskap i et politisk fellesskap. Dette innebærer en opplevelse av tilhørighet og identitet knyttet til et slikt fellesskap (Osler og Starkey 2006). I en norsk oversettelse av «citizenship»-begrepet skiller Brochmann (2002) mellom det juridiske statsborgerskapet og det sosiale medborgerskapet. Mens statsborgerskapet regulerer forholdet mellom borger og stat i form av objektive rettigheter og plikter, for eksempel plikten til å betale skatt, hviler medborgerskapet på en mer subjektiv opplevelse av tilhørighet og ansvar for fellesskapet.

Skillet mellom statsborger og medborger blir tydeligere hvis vi også ser på «civic»-begrepet slik dette benyttes i sammenstillingen «civic and citizenship education». Schulz mfl. (2010:22) definerer begrepet slik i rapporten fra den første ICCS-studien: «Civics refers to the principles, mechanisms and processes of decision-making, participation, governance and legislative control that exist in communities.» Civics-begrepet viser på denne måten til kunnskap som hører til statsborgerskapet og som legger grunnlag for deltakelse i demokratiet, men ikke til det demokratiske engasjementet i seg selv. Det er først gjennom ulike former for samfunnsdeltakelse at medborgerskapet trer i karakter. Det er denne kombinasjonen av statsborgerskap og medborgerskap som omfattes av «citizenship education», og som Osler (2012: 355) beskriver på følgende måte: «Citizenship education carries the duty of enabling the young to develop their social and political identities, acquire the skills to become active participants in society, and engage with others on the basis of respect.»

Vi vil i artikkelen bruke oversettelsen «demokratiundervisning» som en generell betegnelse for «citizenship education» når det ikke er nødvendig å skille mellom undervisning rettet mot å utvikle henholdsvis politisk kunnskap eller også politisk identitet og engasjement hos elevene. Kunnskapstesten er samtidig tettest forbundet med «civics», som vi vil kalle «demokratikunnskap».

Når vi omtaler læreplanene som forteller om bredden i demokratiundervisningen i den norske grunnskolen, vil vi ved behov understreke dette videre spekteret ved å bruke betegnelsen «undervisning i demokrati og medborgerskap».

Fravær av standardisert pensum og undervisning og den vanskelig påviselige sammenhengen mellom demokratisk kunnskap og -engasjement har delt den internasjonale forskningen om undervisning i demokrati og medborgerskap til å handle om enten hva elevene skal lære (curriculum) eller måle hva de har lært (assessment) (Kennedy 2008). Kunnskapstesten produserer data som tilhører den siste av disse to kategoriene, men måling av læring gir i sin natur signaler om hva som er viktig i skolen. I det internasjonale pedagogiske feltet «citizenship education» eksisterer derfor en omfattende fagdidaktisk og normativ litteratur om hva slik undervisning *bør* være, skriver Børhaug (2007: 12). Her kombineres «civics» og «citizenship» i henholdsvis dimensjoner (Audigier 2000, Børhaug 2007), kompetanseområder (Audigier 2000), «essential elements» eller såkalte «strands» (gjennomgående tema) ved undervisningen (The Qualifications and Curriculum Authority 1998). I ICCS-studien beskrives det som måles ved innholdet i skolens demokratiundervisning ved hjelp av fire såkalte emneområder («content domains») (Schulz m. fl. 2016).

I det norske lovverket for grunnopplæringen kommer skolens mandat i demokratiundervisningen til uttrykk i formålparagrafen i opplæringsloven, i generell del av læreplanverket og i de enkelte læreplanenes beskrivelser av formål med fagene. Etter utdanningsreformen Kunnskapsløftet fra 2006 inngår slik kunnskap og kompetanse også i beskrivelser av kompetansemål for undervisningen i enkeltfag (Mikkelsen og Fjeldstad 2013). Demokratiopplæringen i den norske grunnskolen er på denne måten implisitt og tverrfaglig, det vil si at den ikke følger én særskilt modell for slik opplæring og ikke er konsentrert til et eget fag i læreplanverket (Stray 2010).

Vår analyse av hvordan norske læreplaner i fire skolefag dekker ICCS-testens emneområder, forbinder *curriculum* og *assessment*. Samtidig er vår analyse av læreplanene (curriculum) styrt av hvordan læringsresultatene måles i ICCS. Dette gir nødvendigvis bare et avgrenset utsnitt av hvordan demokratiundervisning er forankret i det norske skolesystemet. Vår analyse omfatter ikke studier av hvordan undervisningen i demokrati og medborgerskap faktisk foregår, eller innhold og kvalitet i de vurderingssituasjonene som fører frem til lærernes halvårsvurdering av elevene i de fire omtalte fagene.

LITERACY I NORSKE LÆREPLANER OG I ICCS-STUDIEN

«Literacy» betegner det å beherske ulike former for meningsskapende samhandling mellom mennesker, og som omfattes av alle skriftlige uttrykk for språk eller andre uttrykk som semiotiske tegn, samtale, visuelle fremstillinger og matematiske formler (Berge 2005, 2007). I den norske faglitteraturen er dette ofte oversatt til «skriftkyndighet». Begrepet understreker hvilke egenskaper som kreves i et samfunn preget av gjennomgripende skriftliggjøring, hvor skolen representerer hva Berge (2005) kaller et «skriftkulturelt basert moderniseringsprosjekt». I skolen blir den relevante og formålstjenlige bruken av språket elevenes viktigste ressurs i utviklings- og læringsprosessene i alle fag, mens i samfunnet for øvrig er literacy en nøkkel til videre deltakelse i arbeidsliv så vel som i demokratiske institusjoner og prosesser.

Ved å oversette literacy til skriftkyndighet og gjøre dette til premiss for samfunnsdeltakelse svekkes imidlertid begrepets opprinnelige konnotasjoner til dannelses som sentralt begrep i tysk, dansk og norsk utdanningsfilosofi (Berge 2005). Historisk har demokratiundervisningen i den norske skolen blitt sett som del av skolens dannelsesoppdrag (Stray 2010, Telhaug og Mediås 2003, Børhaug 2007). Dannelses kan forstås som et demokratisk prosjekt for å utvikle «kunnskapsrike samfunnsmedlemmer som kan bidra som aktive deltakere i kulturen» (Aase 2005a: 17). Dannelses viser på denne måten til en kulturell, en filosofisk, en bevisstgjørende og en erkjennelsesmessig dimensjon ved undervisningen og ved annen menneskelig aktivitet, som strekker seg forbi literacy-begrepet. Slike konnotasjoner er tydeligere i sammenstillinger av literacy-begrepet som «cultural literacy» og «political literacy» (Niemi og Junn 1998). Her viser literacy-begrepet igjen til egenskaper, ferdigheter og forståelser hos den enkelte som legger til rette for en bredere tilnærming til samfunns- og kulturdelaktelse.

Berge (2005) skiller imidlertid skarpt mellom slike tilnærminger og den faktiske bruken av literacy-begrepet i norske utdanningspolitiske dokumenter. Han beskriver hvordan tolkninger av literacy-begrepet i OECDs politikkutforming har påvirket utdanningsreformen Kunnskapsløftet (innført 2006), samtidig som han viser hvordan de norske utdanningspolitiske dokumentene har forenklet dette begrepet. I Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*, som introduserte Kunnskapsløftet, ble OECDs drøfting av literacy som utgangspunkt for ulike samfunnsrelevante kompetanser derfor reformulert som at alle skolefag skulle inkorporere grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning, og dessuten muntlige og digitale ferdigheter. I

Kunnskapsløftet har læreplanene for hvert enkelt skolefag derfor innledende beskrivelser av hva det innebærer å kunne lese, skrive, regne, uttrykke seg muntlig og bruke digitale hjelpemidler med faglig relevans på ulike årstrinn i grunnopplæringen. Disse formålsliknende beskrivelsene er deretter operasjonalisert i en rekke ulike kompetansemål, som foreskriver hvordan elevenes faglige kompetanse skal oppøves gjennom ferdighetene. Berge (2007) uttrykker dette som at læreplanenes innhold dermed må oversettes til faglig retorikk av læreren gjennom undervisningen, og at elevene skal tilegne seg den samme retorikken og anvende denne på måter som læreren vurderer mot fagets kompetansemål.

Også ICCS-studien bygger på en forståelse av literacy-begrepet som er smalere enn Berges (2005) definisjon. Som et ledd i kartleggingen av utdanningssystemet i ulike deltakerland har CIVED-studien så vel som de to senere ICCS-studiene i 2009 og 2016 samlet opplysninger om befolkningens nivå av lese- og skrivekyndighet (*literacy rate*) gjennom statistiske data, blant annet Human Development Report Index. De fleste deltakerlandene, inkludert Norge, viser svært høy skåre (rundt 99 prosent) på denne indeksen (Torney-Purta mfl. 2001, Schulz mfl. 2010). Imidlertid har OECDs PISA-undersøkelser av elevers leseferdigheter siden begynnelsen av 2000-tallet nyansert inntrykket av et gjennomgående høyt nivå av leseferdighet i den norske befolkningen og i en rekke andre vestlige land, til tross for svært godt utbygde utdanningssystemer i disse landene (Berge 2005, 2007). De norske PISA-resultatene viser i tillegg til avvik fra OECD-gjennomsnittet at det er spredning i leseferdighetene blant 15-årige elever. Dette betyr at ikke alle elever leser like godt, og at noen av disse har for svake leseferdigheter til at man mener de vil klare å følge med i skolen og i samfunnet for øvrig. I 2012 var denne andelen blant norske elever på 16 prosent, mens andelen lesere med gode leseferdigheter var på 32 prosent (Roe 2013:190). Litt over halvparten av norske 9. klassinger har dermed leseferdigheter på det OECD betegner som et middels nivå.

Som en annen innfallsvinkel til å måle literacy har CIVED-studien og de senere ICCS-studiene i 2009 og 2016 i elevspørreskjemaet stilt et spørsmål til elevene om antall bøker i hjemmet. Svaret på dette spørsmålet representerer «the resources available to acquire and find support [for] literacy in the family» (Torney-Purta mfl. 2001:66), og har også inngått i et samlemål for elevers sosiale bakgrunn. Ved å bruke antall bøker som mål på literacy er vi nærmere konnotasjonene til dannelse som Berge (2005) tillegger dette begrepet. Et gjennomgående funn i CIVED fra 1999 så vel som ICCS i 2009 er at elevers

kunnskapsnivå om demokrati er høyt korrelert med hvorvidt eleven har tilgang til slike ressurser hjemme. Korrelasjonen mellom antall bøker og kunnskapsnivå gjelder likevel ikke for alle land i undersøkelsen (Torney-Purta mfl. 2001, Schulz mfl. 2010). Valget som er gjort i ICCS-studien om å bruke et literacy-mål knyttet til elevenes bakgrunn, plasserer seg på denne måten i den akademiske debatten om hvilke faktorer ved elevenes hjemmeforhold eller ved skolen som kan bidra til å forklare elevenes kunnskap om og forståelse av demokrati. I rammeverket for den internasjonale ICCS-studien er det ikke brukt andre instrumenter for å undersøke elevenes literacy-nivå.

Vår analyse av karakterdata representerer derfor et nytt grep på literacy-aspektet ved elevers demokratikunnskap, idet vi tar utgangspunkt i læreplanene fra Kunnskapsløftet forstått som en literacy-reform (Berge 2005, 2007). Med dette mener vi at vi forstår karakterene som elevene får i disse fagene, som et uttrykk for *oppnådd grad av meningsfylt og faglig relevant bruk av språket* basert på læreplanenes innhold og kompetansemål.

Før vi tar fatt på dette skal vi imidlertid klargjøre hva slags data om undervisningen vi kan få ut av læreplanene. I Norge har læreplanen status som forskrift, men har som styringsdokument blitt vedtatt av Stortinget. Når planen også skal gi grunnlaget for den pedagogiske prosessen som skaper læring og utvikling hos elevene, gjør dette læreplanene til sammensatte dokumenter som skal tjene mange hensyn (Engelsen 2003). Forskning på skolereformer har samtidig demonstrert hvordan læreplaner tolkes og omformes på lokalt nivå. Slik kan ikke planene leses som absolutte direktiver som institusjonaliseres ovenfra, men bør oppfattes som nasjonale og internasjonale signaler som omformes gjennom praktiske, profesjonelle og pedagogiske valg og prioriteringer i den enkelte skole og hos den enkelte lærer (Karseth og Engelsen 2013).

Læreplanene viser derfor ikke hva elevene faktisk lærer i et fag, men hvilke målsettinger for læring som legges til grunn. I den grad lærerne vurderer elevenes oppnåelse av læreplanens kompetansemål og bruker dette til å sette karakter, skapes imidlertid en forbindelse mellom læreplanens innhold og elevens karakter.

Med hensyn til at vi bruker elevenes siste halvårskarakter i samfunnsfag, norsk, matematikk og engelsk, er dette valget primært styrt av at det er disse karakterene vi har til rådighet for elevene som har gjennomført kunnskapstesten i ICCS. Fagene norsk, matematikk og engelsk har en intuitiv forbindelse til det å øve grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og skriving, mens samfunnsfaget kan forventes å romme mye av demokratiundervisningen i

skolen. Vi skal kort se hva vi kan vente å finne av faglig relevans for undervisning i demokrati og medborgerskap i læreplanene for disse fire fagene. Børhaug, Fenner og Aase (2005) utdyper dette gjennom en drøfting av de historiske, politiske og pedagogiske begrunnelsene for skolens ulike fag i et dannelsesperspektiv. Her går det frem at i etterkrigstiden har skolens undervisning særlig vært nedfelt i samfunnskunnskap og historie (Børhaug 2005, Lorentzen 2005). I dag utgjør disse to tidligere fagene såkalte hovedområder i samfunnsfaget i den norske grunnopplæringen. Historie og samfunnskunnskap fremmer en oppslutning om en demokratisk rettsstat, og et samfunn bygd på den nordiske velferdsstatsmodellens prinsipper for statlig styrt økonomisk vekst og utjevning. Trekk som kan styrke elevenes personlige utvikling og disposisjon til å opptre som selvstendige, reflekterende og informerte borgere finner vi særlig i språkfagene, som også vil fremme internasjonal kontakt og fredelige kulturmøter (Aase 2005b, Fenner 2005). Et logisk, kritisk og argumenterende kunnskapssyn begrunner matematikkundervisningen (Gjone 2005), og underbygger en vektlegging av kildekritikk som i skolen har fått særlig uttrykk i norskfaget og i metodedeбата i historiefaget.

Vårt forskningsspørsmål er derfor i hvilken grad og i tilfelle hvordan innholdet i læreplanene for samfunnsfag, norsk, matematikk og engelsk kan bidra til å forklare norske elevers demokratikunnskap når vi sammenligner elevenes resultater i ICCS 2016 kunnskapstest og elevenes karakterer i de samme fagene? Vår fremgangsmåte er tredelt: Vi undersøker først om det er en sammenheng mellom elevenes gjennomsnittskarakter i disse fagene og deres resultat på kunnskapstesten. Deretter undersøker vi hvordan læreplanene i samfunnsfag, matematikk, norsk og engelsk inkorporerer de såkalte emneområdene fra rammeverket for kunnskapstesten i 2016, altså det testen skal måle. Når vi til sist analyserer elevenes karakter i hvert enkelt fag og sammenligner dette med elevenes skåre på kunnskapstesten, kan vi gjennom den avsluttende diskusjonen komme nærmere en forståelse av skolens bidrag til elevers demokratikunnskap *via* elevers literacy eller skriftkyndighet.

METODE

ICCS-studiens kunnskapstest ble i 2016 besvart av et representativt utvalg på 6271 norske elever på 9. årstrinn i grunnskolen. Dette tilsvarer en responsrate på 93,7 prosent av totalutvalget som fikk testen forelagt på skolen. Kunnskapstesten inneholder 88 oppgaver av ulik vanskelighetsgrad. Av disse var

ni åpne oppgaver og de øvrige 79 såkalt «multiple choice» med fire svaralternativer. Svar på de åpne oppgavene er kodet av den norske forskergruppen i ICCS-studien (Huang mfl. 2017). For å beregne resultat av kunnskapstesten brukes en standardisert skala (gjennomsnitt på 500 med standardavvik på 100 internasjonalt). Den samme skalaen deles i fire nivåkategorier for kunnskapsnivå A-D hvorav D utgjør et basisnivå (opp til 395 poeng). Elever på nivå D på skalaen gjenkjenner konkret, eksplisitt innhold og eksempler som kjennetegner grunnleggende funksjoner i demokratiet. Økende kjennskap til demokratiske prinsipper, institusjoner, begreper og verdier kategoriseres ved henholdsvis kunnskapsnivå C og B, mens elever som er på nivå A (563 poeng eller mer) kan fremvise «en helhetlig forståelse av samfunnspolitiske og medborgerskapsrelaterte begreper, prinsipper, funksjoner og prosesser» (Huang mfl. 2017:32)

I den norske delen av ICCS-spørreskjemaet fikk elevene spørsmålet «Hvilke karakterer fikk du i følgende fag, da du fikk karakterutskrift før jul?» De seks tallkarakterene 1-6 var oppgitt, hvor 1 tilsvarer stryk og høyeste karakter er 6. Det at faglærer skal sette karakter basert på elevenes oppnåelse av kompetansemål i læreplanen, styrker validiteten i vår bruk av karakterer som mål på læringsresultat basert på læreplanens innhold. Reliabiliteten i dette målet kan imidlertid svekkes av at elevene selv skal rapportere karakterene i spørreskjemaet, og kan overdrive sine resultater eller huske feil. Vi undersøker dette ved å sammenligne elevers selvrapporterte karakterer i de fire fagene i ICCS-spørreskjemaet fra 2009 og 2016 (tabell 1).

Tabell 1. Andel elever fordelt på tre karakternivå i fire fag, sammenligning av 2009–2016. Prosent.

Karakternivå	Samfunnsfag		Matematikk		Norsk		Engelsk		Alle fire fag	
	2009	2016	2009	2016	2009	2016	2009	2016	2009	2016
mellom 5-6	43,2	45,2	27,6	30,4	33,3	30,8	34,4	34,3	24,4	24,9
mellom 3-4	52,8	50,7	59,1	56,7	63,3	64,8	60,2	59,9	73,5	73,3
mellom 1-2	4,0	4,1	13,3	12,9	3,4	4,4	5,4	5,9	2,1	1,8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Note: ingen signifikant forskjell mellom 2009 og 2016.

Selv om vi ikke kan vite om elever overdriver karakterene, viser tabell 1 at fordelingene av elevene på karakterskalaen på de to tidspunktene er svært lik. Forskjellene i andel elever som rapporterer at de fikk karakterer innenfor spennet 1-2, 3-4 og 5-6 i de to spørreundersøkelsene, er svært små og ikke-signifikante. Reliabiliteten i dette målet vurderes derfor som tilfredsstillende

til vårt formål. Tabell 1 viser også at det store flertallet av norske elever befinner seg i den midterste kategorien i vår inndeling av karakterskalaen.

Læreplanene som gjaldt for elevene som deltok i ICCS 2016, ble sist revidert i 2013. Læreplanene for hvert av fagene i grunnskolen angir kompetansemål om hva elevene bør kunne mestre etter henholdsvis 4., 7. og 10. årstrinn. Innenfor disse målene er det opp til den enkelte skole og lærer å bestemme kronologi, læringsmaterieell, metoder og kriterier for vurdering i undervisningen (Mikkelsen og Fjeldstad 2013, Aasen mfl. 2012). I vår analyse bruker vi læreplanmålene for 10. årstrinn i grunnskolen. Elevene som var på 9. årstrinn da de besvarte kunnskapstesten, vil følgelig ikke ha vært gjennom alle disse kompetansemålene. Dette har likevel ikke betydning når vi skal undersøke hvordan læreplanen inkorporerer emneområdene i kunnskapstesten. Læreren vil sette halvårskaracteren på grunnlag av det nivået og den progresjon det er rimelig å forvente av 9. trinnseleven i lys av kompetansemålene for avslutningen av 10. årstrinn.

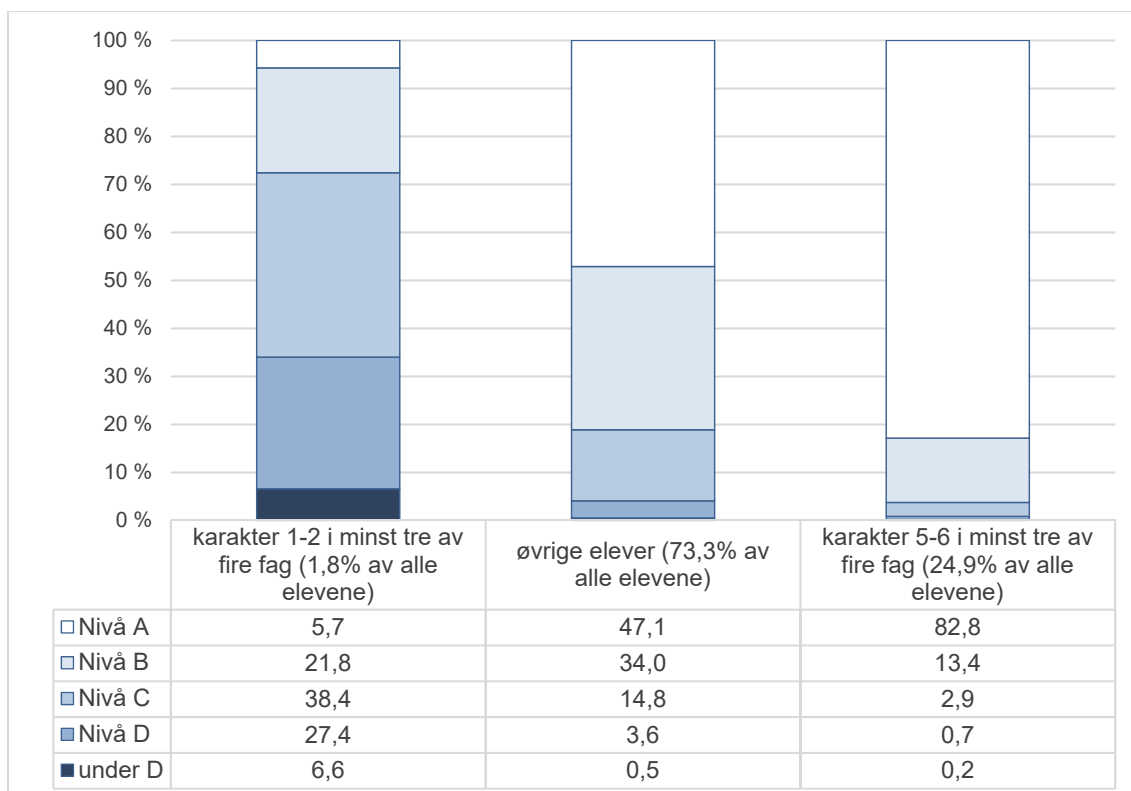
Utsagnene vi søker i læreplanene kan med en fellesbetegnelse kalles for ideer om undervisning i demokrati og medborgerskap. En idé kan forstås som en tankekonstruksjon som kjennetegnes ved å ha en viss kontinuitet. Ideen kan uttrykke en forestilling om virkeligheten, en vurdering av fenomener eller en forestilling om hvordan man bør handle (Bergström og Boréus 2005: 149). I denne artikkelen bruker vi emneområdene i ICCS-studiens kunnskapstest som analytiske kategorier for en idéanalyse av demokratiundervisning i de norske læreplanene. Disse emneområdene har overskriftene 1) samfunn og systemer, 2) universelle samfunnsprinsipper og 3) samfunnsengasjement og politisk deltakelse. Innholdet i de tre emneområdene presenteres nærmere i innledningen til selve læreplananalysen. Vi har gått gjennom læreplanenes beskrivelse av formål, faglige innhold og kompetansemål, og markert formuleringene som kan kategoriseres i et eller flere av de tre emneområdene i ICCS-studien.

ANALYSE

I det følgende skal vi først se på sammenhengen mellom elevenes skåre på ICCS' kunnskapstest og gjennomsnittet av elevenes selvrapporterte karakterer i fire fag. Vi foretar deretter en læreplananalyse av de samme fire fagene. Til sist sammenligner vi elevers kunnskapsnivå fra kunnskapstesten med elevenes karakterer i hvert enkelt fag. Som vist i tabell 1 siste kolonne til høyre er elevenes faglige resultater slått sammen i tre grupper basert på karakterene 1-2, 3-4 og 5-6. Dette innebærer at i gruppen «mellom 1-2» har elevene fått

disse karakterene i til sammen tre eller fire av de fire fagene. Tilsvarende har elever i gruppen «mellom 5–6» fått disse karakterene i alle eller tre av disse fire fagene. Gruppen «mellom 3–4» inkluderer alle elevene som har fått disse karakterene eller svært forskjellige karakterer i de fire fagene. Det betyr at de kan ha høy karakter i et av fagene og lav karakter i et av de andre fagene.

Figur 1. Fordeling av elever på de fire kunnskapsnivåene A-D basert på ICCS' test av demokrati-kunnskap og forståelse. Sammenligning av tre elevgrupper basert på skolekarakterer i fire fag. ICCS 2016.



Figur 1 viser fordelingen av elever på de fire kunnskapsnivåene i testen, hvor skåre for elevene med lavest karakter kan sammenlignes med skåre for elever som har middels eller varierende karakterer i fire fag, og med skåre for elever som har høyest karakter i minst tre av de fire fagene. Det går klart frem at det å få gode karakterer er nært forbundet med høyt kunnskapsnivå om demokrati, i ICCS-testen definert som nivå A (82,8 prosent av elevene med karakterer mellom 5-6) og nivå B (13,4 prosent av elevene med karakterer mellom 5-6). Til sammenligning klarer elevene med karakterer mellom 3-4 eller en miks av høye og lave karakterer seg også ganske godt, idet nesten halvparten av disse (47,1 prosent) oppnår nivå A i kunnskapstesten, mens en tredjedel oppnår nivå B. Blant elevene med dårligst karakter, mellom 1-2, er det til sammen litt over en fjerdedel som skårer på nivå A og nivå B sammenlagt. Alle elever som

skårer på nivå D har hva rammeverket for ICCS-studien anslår å være et basisnivå av demokratikunnskap. Vi ser at det er en liten andel elever som skårer under nivå D, og av disse elevene har den største andelen karakterer mellom 1-2 i de fire fagene.

Sammenhengen mellom elevenes demokratikunnskap og karakternivå slik dette fremgår i figur 1 gir imidlertid ikke informasjon om hva som eventuelt er skolens bidrag til denne kunnskapen. Dette kan vi nærme oss gjennom en læreplananalyse av innholdet i de fire fagene.

ICCS-studien bygger på et rammeverk publisert av International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (Schulz mfl. 2016). Kunnskapstesten i ICCS-studien bygger på tre av rammeverkets fire emneområder («content domains»), nemlig 1) samfunn og samfunns-systemer, 2) universelle samfunnsprinsipper og 3) samfunnsengasjement og politisk deltakelse. Disse danner vårt utgangspunkt for innholdsanalyse av de norske læreplanene i samfunnsfag, norsk, matematikk og engelsk, og vi skal derfor kort gå gjennom disse emneområdene som danner utgangspunktet for alle testoppgavene i kunnskapstesten.

Emneområdet *Samfunn og systemer* («civic society and systems») berører de roller, rettigheter og ansvar innbyggerne i landet har, samt deres muligheter og evner til å engasjere seg. Derest favnes statlige institusjoner for lovgivning og samfunnsstyring, og sivile (ikke-statlige) institusjoner, organisasjoner og sammenslutninger som bidrar til å forbinde innbyggerne med det statlige nivået. Eksempler på dette er bedrifter, fagforeninger, frivillige organisasjoner, politiske partier, interessegrupper og medier. Såkalte nøkkelbegreper («key concepts») forbundet med *samfunn og systemer* er makt, lover og regler, grunnlov, styring, opposisjon og dissens, beslutnings-taking og forhandling, representativitet og det å stilles til ansvar overfor velgerne. Videre finner vi nøkkelbegreper som demokrati, selvstyre, betydningen av frie valg, nasjonsbygging og nasjonal identitet, statsborgerskap og statsløshet, økonomiske systemer og økonomisk politikk, velferdsstat, traktater og internasjonale avtaler, bærekraftig utvikling og globalisering (Schulz mfl. 2016:17–18).

Emneområdet *Universelle samfunnsprinsipper* («civic principles») vektlegger det etiske fundamentet for et demokratisk samfunn, forstått som prinsipper for likeverd og likebehandling innenfor rammene av den demokratiske rettsstat, religions- og ytringsfrihet, samt en opplevelse av samhørighet («sense of community») basert på tilhørighet og fellesskap. I et slikt samfunn må også

mangfold i betydningen religiøse, etniske og kulturelle forskjeller aksepteres. Nøkkelbegreper for *universelle samfunnsprinsipper* er innbyggernes omtanke for fellesskapets beste («concern for the common good»), menneskerettigheter, sosial redistribusjon, empati, inkludering, likeverd og det tredelte maktfordelingsprinsipp («checks and balances») (Schulz mfl. 2016:19-20).

Emneområdet *Samfunnsengasjement og politisk deltakelse* («civic participation») viser til formell beslutningstaking (som å bruke stemmeretten, delta i styring av organisasjoner), påvirkning (som å delta i offentlig debatt eller i demonstrasjoner) og samfunnsdeltakelse (delta i frivillige organisasjoner, skaffe seg informasjon). Nøkkelbegreper forbundet med *samfunnsengasjement* er innbyggernes og organisasjonenes gjensidige ansvar for henholdsvis å engasjere seg og legge til rette for deltakelse, samarbeid, det å søke forhandlingsløsninger, og det å søke opplysninger om emner av betydning for samfunnsutviklingen (Schulz mfl. 2016:21).

LÆREPLANEN I SAMFUNNSFAG

Samfunnsfag består i den norske grunnskolen av de tre såkalte hovedområdene samfunnskunnskap, historie og geografi samt et overgripende hovedområde for faget kalt «Utforskeren». Av kompetansemål for samfunnskunnskap etter 10. årstrinn i grunnskolen går det frem at elevene blant annet skal kunne gjøre greie for spørsmål knyttet til politiske partier, politiske institusjoner i Norge, FN og menneskerettigheter, forklare hvordan rettsstaten fungerer, gjøre greie for hva rasisme er og kunne diskutere utfordringer i flerkulturelle samfunn. Elevene skal kunne «gi eksempler på hva samarbeid, medvirkning og demokrati innebærer nasjonalt, lokalt, i organisasjoner og i skolen» (Kunnskapsdepartementet 2013a:10). Dette har høy grad av relevans for alle de tre emneområdene i kunnskapstesten.

Hovedområdet «historie» i samfunnsfaget skal ifølge læreplanen blant annet «stimulere til kritisk og reflektert deltakelse i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet 2013a: 3). Elevene skal kunne drøfte idealer om menneskeverd, diskriminering og utvikling av rasisme. De skal kunne gjøre rede for fremveksten av den norske velferdsstaten, for ideer og krefter som førte til den amerikanske og franske revolusjon, og de skal kunne beskrive følger disse hendelsene fikk for den demokratiske utviklingen i Norge. Et mangfoldaspekt i samfunnsfaget er her representert ved samenes historie og samiske rettigheter (Kunnskapsdepartementet 2013a: 9). Slik favner også hovedområdet «historie» alle de tre emneområdene i kunnskapstesten, med særlig

vekt på område 1 *Samfunn og systemer* og område 2 *Universelle samfunnsprinsipper*.

Hovedområdet «geografi» skal ifølge læreplanen gi elevene kunnskap om naturlige og menneskeskapte forhold i verden. Læreplanens omtale av ressursfordeling berører emneområde 1 *Samfunn og systemer* i kunnskapstesten, men har ellers lite sammenfall med kunnskapstestens emneområder.

Samfunnsfagets tre hovedområder samfunnskunnskap, historie og geografi bindes i læreplanen sammen av et eget hovedområde kalt «Utforskeren». Kompetansemålene for «Utforskeren» skal bidra til at elevene bygger opp samfunnsfaglig forståelse gjennom bruk av kunnskap, kildekritikk, refleksjon og vurdering av argumenter, blant annet ved å vise hvordan hendelser er ulikt fremstilt og hvordan interesser og ideologier kan prege ulike syn. Et eget kompetansemål for hovedområdet «Utforskeren» etter 10. årstrinn er å kunne identifisere og vurdere ulike samfunnsfaglige argumenter som forekommer i debatter på Internett. «Utforskeren» i samfunnsfaget forholder seg på denne måten aktivt til emneområde 3 *Samfunnsengasjement og politisk deltakelse*, og bygger samtidig på emneområde 2 *Universelle samfunnsprinsipper* i kunnskapstesten.

LÆREPLANEN I NORSKFAGET

Norskfaget er delt i hovedområder for muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur. Planen slår fast at faget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og fremføre muntlige presentasjoner. Gjennom lesing skal elevene få innsikt i andre menneskers tanker og opplevelser, samt finne informasjon og forstå resonnementer og fremstillinger. Samtidig skal elevene øves i å forholde seg kritisk og selvstendig til tekster gjennom tolkning og refleksjon.

Av kompetansemålene går det frem at elevene skal kunne delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon. Elevene skal kunne uttrykke seg med et variert ordforråd, og kunne skrive informative, reflekterende og argumenterende tekster med begrunnede synspunkter. Elevenes bruk av kilder skal være relevant og etterprøvbar. De skal kunne gjenkjenne retoriske appellformer og drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende. Av mangfoldsspørsmål nevnes her også et språklig mangfold innenfor landets grenser, som norsk, samisk, finsk, bokmål, nynorsk og ulike dialekter og talemål.

Disse formuleringene om norskfaget viser i all hovedsak til norsk som et kommunikasjons- og refleksjonsfag og et fag for å øve språket gjennom lesing og skriving. Dette aktualiseres som grunnlag for samfunnsdeltakelse gjennom ICCS emneområde 3 *Samfunnsengasjement og politisk deltakelse*.

LÆREPLANEN I MATEMATIKK

I formålet for matematikkfaget i hele grunnopplæringen omtales faget som en del av den globale kulturarven og en forutsetning for utvikling av samfunnet. Dette begrunnes blant annet på følgende måte i teksten:

Et aktivt demokrati trenger borgere som kan sette seg inn i, forstå og kritisk vurdere kvantitativ informasjon, statistiske analyser og økonomiske prognoser. På den måten er matematisk kompetanse nødvendig for å forstå og kunne påvirke prosesser i samfunnet.

Kunnskapsdepartementet 2013d:2

Matematikkfaget for grunnskolen er i læreplanen delt inn i hovedområdene tall og algebra, geometri, måling og statistikk. Ingen av kompetansemålene under disse hovedområdene viser direkte til kunnskap som måles i ICCS. I formålet for faget gis imidlertid en videre omtale av fagkompetanse og livslang læring, som skal bygge opp under elevenes senere deltakelse i yrkesliv og samfunnsliv.

Disse formuleringene av formål for matematikkundervisningen viser primært til tallforståelse, herunder forståelse av statistikk. Omtalen har forbindelse til informasjonsinnhenting som grunnlag for samfunnsdeltakelse gjennom ICCS emneområde 3 *Samfunnsengasjement og politisk deltakelse*, men forbindelsen synes ikke sterk.

LÆREPLANEN I ENGELSKFAGET

Engelskfagets hovedområder er språklæring, muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og kultur, samfunn og litteratur. Elevene skal kunne gjøre rede for trekk ved historie og geografi i Storbritannia og USA. Som et særlig språklig kompetansemål for både muntlig og skriftlig engelsk kommunikasjon, sier planen at elevene etter 10. årstrinn skal kunne vise evne til å skille mellom positivt og negativt ladede uttrykk som refererer til enkeltindivider og grupper av mennesker.

Læreplanens mål for engelskfaget viser på denne måten til emneområde 1 for kunnskapstesten, *Samfunn og systemer*, idet elevene skal tilegne seg

«civics»-kunnskap om Storbritannia og USA. Henvisningene til språk- og kulturkompetanse har i første rekke et kommunikasjonsaspekt og berører dermed grunnlag for deltakelse gjennom emneområde 3, *Samfunnsengasjement og politisk deltakelse*.

DEMOKRATIKUNNSKAP SAMMENLIGNET MED ELEVENES KARAKTERER I HVERT ENKELT FAG

Hvis elevenes demokratikunnskap har sammenheng med hva elevene lærer i de ulike fagene, vil vi forvente en sterk sammenheng mellom samfunnsfagkarakteren og skåre på kunnskapstesten. Dette baserer vi på hvordan læreplanene dekker emneområdene som testen er basert på. På samme grunnlag forventer vi svakere sammenheng mellom elevenes karakter i fagene matematikk, norsk og engelsk og skåren på kunnskapstesten. Dette undersøker vi i tabell 2.

Tabell 2. Fordeling av elever på de fire kunnskapsnivåene A-D basert på ICCS' test av demokratikunnskap og forståelse. Sammenligning av tre elevgrupper basert på karakterer i henholdsvis samfunnsfag, matematikk, norsk og engelsk. ICCS 2016. (prosent)

ICCS kunnskapstest	Samfunnsfag-karakter			Matematikk-karakter			Norsk-karakter			Engelsk-karakter		
	1-2	3-4	5-6	1-2	3-4	5-6	1-2	3-4	5-6	1-2	3-4	5-6
Nivå A	22,5	40,8	73,0	20,2	50,3	77,8	13,9	47,2	76,6	12,9	48,1	73,2
Nivå B	28,9	36,5	20,1	37,5	33,4	16,2	27,5	33,9	18,0	31,3	33,6	19,5
Nivå C	29,1	17,5	5,5	28,8	13,1	4,7	32,5	15,2	4,2	33,8	14,5	5,7
Nivå D	16,0	4,6	1,0	11,8	2,8	1,1	21,4	3,3	1,0	17,9	3,4	1,4
Under D	3,4	0,6	0,3	1,9	0,5	0,3	4,6	0,4	0,2	4,2	0,5	0,1
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Tabell 2 viser på nytt at blant elevene som har karakter mellom 5–6 i alle de fire fagene, er det størst andel på høyeste nivå i kunnskapstesten, nivå A og B (over 90 prosent for alle fire fag). Bare mellom 0,1-0,3 prosent av disse elevene er i gruppen som har «manglende demokratikunnskap» (under nivå D). Motsatt er det over ti ganger så stor andel blant elevene som har karakterer mellom 1-2 som i kunnskapstesten fremviser «manglende demokratikunnskap» (under nivå D). Høyeste andel elever med manglende demokratikunnskap finnes blant elevene som har karakter mellom 1-2 i norsk (4,6 prosent), engelsk (4,2 prosent) og samfunnsfag (3,4 prosent). Høyeste andel elever med kun basis demokratikunnskap (nivå D) finnes også blant elevene som har karakter mellom 1-2 i norsk (21,4 prosent) og engelsk (17,9 prosent).

Av tabell 2 går det frem at elevene med de laveste karakterene i norsk, engelsk og samfunnsfag (mellom 1-2) har signifikant lavere sannsynlighet for å oppnå høyeste kunnskapsnivå (nivå A og B) i kunnskapstesten om demokrati sammenlignet med elevene som har karakterene 1–2 i matematikk. Samtidig har elevene med lave karakter i norsk og engelsk (mellom 1-2) signifikant høyere sannsynlighet for å havne i gruppen med «manglende demokrati-kunnskap» enn elevene som har de laveste karakterene i matematikk.

DISKUSJON

Vi har sett av læreplananalysen at det først og fremst er samfunnsfag som inneholder den type demokratikunnskap som kunnskapstesten måler gjennom kunnskapstestens emneområde 1 og 2. Læreplanene for de øvrige fagene norsk, matematikk og engelsk inneholder svært lite faktisk demokratikunnskap sammenlignet med læreplanen i samfunnsfag. Disse fagene støtter primært opp under kunnskapstestens emneområde 3 *Samfunnsengasjement og politisk deltakelse*, gjennom vektlegging av kommunikasjon og forståelse av informasjon. Karakteren i samfunnsfag er ganske riktig nært korrelert med elevenes demokratikunnskap målt ved kunnskapstesten, men dette gjelder også de øvrige fagene. Av norsk, matematikk og engelsk synes karakteren i matematikk å ha en kanskje overraskende sterk betydning, hvis vi ser på innholdet i læreplanen og dennes forbindelse til det kunnskapstesten måler.

En forklaring på at karakterer i norsk og engelsk er nært korrelert med elevenes skåre på kunnskapstesten, kan bero på at disse fagene eksplisitt øver literacy forstått som lese- og skrivekyndighet. Det å kunne tilegne seg lærestoff fra undervisningen og informasjon i samfunnet for øvrig, er en forutsetning for kunnskap om demokrati, demokratiske prosesser og institusjoner (Torney-Purta mfl. 2001). Middels til høy måloppnåelse av kompetansemålene i læreplanene (karakterer mellom 3 og 6) for norsk og engelsk forutsetter på samme måte som for de øvrige læreplanene at eleven klarer å anvende språket på en meningsfull og faglig relevant måte (Berge 2005, 2007). Ved å se på disse fagene som øving i det å lese, skrive og snakke, bygger vår karakteranalyse opp under *literacy*-forskningen og norske utdanningspolitiske dokumenters forutsetning om at dette styrker elevens kunnskap om demokrati (Torney-Purta mfl. 2001, Berge 2007).

«Overraskelsen» i dette er elevenes karakterer i matematikk og den nære korrelasjonen mellom karakterene i dette faget og elevenes demokratikunnskap. Selv om elevene skal øves i alle de grunnleggende ferdighetene i matematikk som i alle andre skolefag, vil de grunnleggende ferdighetene i

regning stå i fokus samtidig som læreplanen ikke inneholder rene kunnskaps-elementer om demokrati. Det er imidlertid ikke noen konflikt mellom et bredt literacy-begrep og regneferdigheter, tvert imot inkorporeres tallforståelse i en slik forståelse av literacy-begrepet gjennom begrepet *numeracy* (Berge 2007). I vår analyse er også elevene som har like karakterer i tre eller alle fire fag, gruppert sammen. Derfor har elever som har høye karakterer i matematikk, også høye karakterer i minst to av de øvrige fagene, eller kanskje alle fire fag. Elever som i vår analyse har karakteren 5–6 i matematikk, og som samtidig har høyeste kunnskapsnivå om demokrati, har derfor også høy karakter i et *skriftkyndighetsfag*, som norsk eller engelsk, eller i *civics*-faget samfunnsfag.

Betydningen av literacy forstått som skriftkyndighet blir enda tydeligere hvis vi ser på elevene som har de aller laveste karakterene. En høyere andel elever med de laveste karakterene i norsk, engelsk og samfunnsfag skårer under basiskunnskap (under nivå D) på kunnskapstesten, og elever med dårlige karakterer i disse fagene har lavere sannsynlighet for å nå høyeste kunnskapsnivå sammenlignet med elever som har tilsvarende karakterer i matematikk. Hvis man ikke forstår språket eller har betydelige lese- og skrivevansker, vil dette gi utslag i lave karakterer i disse fagene. Disse elevene klarer heller ikke å tilegne seg skriftlig lærestoff eller gi et fullverdig uttrykk for demokratikunnskap i samfunnsfag. Regneferdigheter kan i en viss grad ses løsrevet fra evnen til å lese og uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette kan være forskjeller som gjør seg gjeldende blant nylig ankomne elever med innvandrerbakgrunn, eller elever som har kognitive lærevansker og i noen grad behersker tall, men ikke bokstaver.

KONKLUSJON

Vi har i vår analyse vist at det å få middels til gode karakterer (karakterene 3–6) i samfunnsfag, norsk, matematikk og engelsk henger tett sammen med høy skåre i demokratikunnskap på kunnskapstesten. Det store flertallet av norske elever skårer på nivå A og B i denne kunnskapstesten, og har dermed langt mer enn basiskunnskap om demokratiske institusjoner, prinsipper, begreper, verdier og prosesser.

Læreplanen i samfunnsfag viser at det er dette faget som, fremfor norsk, matematikk og i noen grad engelsk, gir elevene faktakunnskap om demokrati. Samtidig har vi argumentert for at man ved å legge de øvrige fagenes bidrag til elevenes literacy til grunn, kan sannsynliggjøre hvorfor det å få gode karakterer i disse fagene også er nært korrelert med god demokratikunnskap.

I artikkelen har vi ved hjelp av litteratur argumentert for at literacy er et fremtredende aspekt ved de norske læreplanene, og at karakterene dermed er uttrykk for elevenes faglig relevante bruk av språket i de samme fagene. Det er kjent at literacy forstått som lese- og skriveferdigheter er en forutsetning for demokratikunnskap, og vår analyse er et argument for at et bredere literacy-begrep som forståelse og meningsfull bruk av språket også bør ses som et aspekt ved den norske grunnskolen bidrag til elevenes demokratiforståelse. Dette utelukker ikke at literacy samtidig har nær sammenheng med elevenes sosioøkonomiske bakgrunn.

I norske læreplaner har språklige og tekstkulturelle elementer en tung posisjon (Berge 2007). ICCS måler demokratikunnskap, men indirekte måler kunnskapstesten også en form for literacy forstått som skriftkyndighet hos elevene. I vår analyse bekreftes dette av sammenhengen mellom det å ha lave karakterer i norsk og engelsk og lavt nivå av demokratikunnskap. Dette betyr at testen ikke fanger opp hvorvidt elever som har vanskelig for å lese eller for uttrykke seg skriftlig, kanskje fordi de ikke behersker majoritetsspråket, likevel kan ha faktisk demokratikunnskap eller kjenne til og verdsette demokratiske prinsipper og institusjoner.

Om artikkelen

Studien er finansiert av Utdanningsdirektoratet.

REFERANSER

- Audigier, F. (2000). *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*. Council for Cultural Co-operation (CDCC), project "Education for democratic citizenship". Strasbourg: Council of Europe.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologier og strategier. I Aasen, A. J. og S. Nome (red.): *Det nye norskfaget*. Side 161-188. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I Hølleland, H. (red.): *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Side 228-250. Oslo: Cappelen.
- Bergström, G. og K. Boréus (2005). Idé- och ideologianalys. I Bergström, G. og K. Boréus (red.): *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Side 149-179. Lund: Studentlitteratur.
- 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*. Kap. 2, s. 56-84. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I Børhaug, K., A. B. Fenner og L. Aase (red.): *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i et danningsperspektiv*. Side 171-183. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule*. Avhandling for dr.philos, Det psykologiske fakultet. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Børhaug, K., A. B. Fenner og L. Aase (2005). *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i et danningsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole. Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fenner, A. B. (2005). Engelskfagets utvikling i et danningsperspektiv. I Børhaug, K., A. B. Fenner og L. Aase (red.): *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv*. Side 85-101. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frazer, E. (2008). Key perspectives, traditions and disciplines: Overview. I Arthur, J., I. Davies & C. Hahn (eds.): *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. Side 281-291. London: Sage.
- Gjone, G. (2005). Danningsaspekter ved matematikkfaget – og hvordan de har hatt betydning for matematikkundervisningen i norsk skole. I Børhaug, K., A. B. Fenner og L. Aase (red.): *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i et danningsperspektiv*. Side 31-46. Bergen: Fagbokforlaget.
- Huang, L., G. Ødegård, K. Hegna, V. Svagård, T. Helland og I. Seland (2017). *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge*. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016. NOVA-rapport 15/2017. Oslo: NOVA Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Karseth, B. og B. U. Engelsen (2013). Læreplanen for Kunnskapsløftet: velkjente tråkk og nye spor. I Karseth, B., J. Møller og P. Aasen (red.): *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Kap. 3, s. 43-60. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kennedy, K. J. (2008). Citizenship curriculum: Ideology, content and organization. I Arthur, J., I. Davies og C. Hahn (red.): *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. Side 484-491. London: Sage.
- Lorentzen, S. (2005). Fra nasjonal oppdragelse til kildekritikk: Danningsdimensjoner og arbeidsmåter i skolefaget historie. I Børhaug, K., A. B. Fenner og L. Aase (red.): *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i et danningsperspektiv*. Side 157-170. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mikkelsen, R. og D. Fjeldstad (2013). Norway. I Ainly, J., W. Schulz og T. Friedman (red.): *ICCS 2009 Encyclopedia. Approaches to civic and citizenship education around the world*. Side 313-321. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Minow, M., R. A. Schweder og H. R. Markus (2008). Pursuing Equal Education in Societies of Difference. I Minow, M. (red.) *Just Schools. Pursuing Equal Education in Societies of Difference*. Pp. 3-18. New York: Russel Sage Foundation.
- Niemi, R. G. og J. Junn (1998). *Civic education. What makes students learn?* London – New Haven: Yale University Press.

- Osler, A. (2012). Citizen Education and Diversity. I Banks, J. A. (red.) *Encyclopedia of Diversity in Education*, Vol. 1, 353-361. London – Los Angeles: Sage.
- Osler, A. og H. Starkey (2006). Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 21(4):433-466.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship*. London: QCA.
- Roe, A. (2013). Lesing. I Kjærnsli, M. og R. V. Olsen (red.): *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Kapittel 7, side 177-200. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schulz, W., J. Ainley, J. Fraillon, D. Kerr og B. Losito (2010). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., J. Ainley, J. Fraillon, B. Losito og G. Agrusti (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016*. Cham: Springer Open.
- Solhaug, T. (2013). Trends and Dilemmas in Citizenship Education. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science*, 2013(1):180-200.
- Solhaug, T. og K. Børhaug (2012). *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stray, J. H. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. Ph.d.-avhandling ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Telhaug, A. O. og O. A. Mediås (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Torney-Purta, J. (2008). Foreword. I Arthur, J., I. Davies og C. Hahn, C. (red.) *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. Side ixx-xxi. London: Sage.
- Torney-Purta, J., R. Lehmann, H. Oswald og W. Schulz (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Tuastad, S. (2006). *Skulen og statsmaktsspørsmålet: stortingsdebattar 1945–2005 om religion i skulen og om private skular i lys av normativ teori*. Avhandling for dr.polit.-graden, Institutt for sammenliknende politikk. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Aase, L. (2005a). Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I Børhaug, K., A. B. Fenner og L. Aase (red.): *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. Kap. 1, s. 15-28. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). Norskfaget – skolens fremste danningfag? I Børhaug, K., A. B. Fenner og L. Aase (red.): *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i et danningperspektiv*. Side 69-83. Bergen: Fagbokforlaget.

Aasen, P., J. Møller, E. Rye, E. Ottesen, T. S. Prøitz og F. Hertzberg (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementering av reformen*. NIFU-rapport 20/2012. Oslo: NIFU og Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Universitetet i Oslo.

Offentlige dokumenter:

Kunnskapsdepartementet (2013a). *Læreplan i samfunnsfag*. Oslo:

Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>

Kunnskapsdepartementet (2013b). *Læreplan i norsk*. Oslo:

Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>

Kunnskapsdepartementet (2013c). *Læreplan i engelsk*. Oslo:

Kunnskapsdepartementet. <http://data.udir.no/kl06/ENG1-03.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2013d). *Læreplan i matematikk fellesfag*. Oslo:

Kunnskapsdepartementet. <http://data.udir.no/kl06/MAT1-04.pdf>

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. St.meld. nr. 30 (2003-2004). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

ABSTRACT

Literacy as an aspect of Norwegian students' civic knowledge

This article "Literacy as an aspect of Norwegian students' civic knowledge" investigates the possible connection between curriculum and civic knowledge through the concept of literacy based on an analysis of students' grades in four school subjects. The article relates to the debate on whether education can contribute to civic knowledge, or if this should be considered as an element of students' socioeconomic background.

Norwegian students' score on the civics test in the International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016 correlates with students' grades in social studies, Norwegian, mathematics and English. We apply curriculum analysis to investigate the overlap between these subjects and the content domains of the ICCS civic test in order to see if and how the curriculum could contribute to the test results. We argue that the influence of curriculum on students' civic knowledge is enforced by the latest Norwegian educational reform (2006), structured to develop and enhance students' literacy in all subjects. The correlation between literacy and democratic knowledge is previously known, but the ICCS study does not measure students' literacy on the individual level. Our analysis contributes to the search for influence of education on civic knowledge through the concept of literacy.

KEYWORDS: ICCS 2016, Citizenship education, curriculum analysis, literacy, assessment.

Nye tall om ungdom

Skandinaviske ungdommers tillit til samtid og framtid

Lihong Huang
Forsker I
NOVA, OsloMet – storbyuniversitetet
lihong.huang@oslomet.no

Jonas Lieberkind
Lektor i pædagogisk sociologi
Aarhus universitet, Danmark
lieberkind@edu.au.dk

Jens Bruun
Lektor i komparativ pædagogik
Aarhus universitet, Danmark
jebr@edu.au.dk

Cecilia Arensmeier
Lektor i statskunskap
Örebro universitet, Sverige
cecilia.arensmeier@oru.se

Ungdoms syn på sin samtid og sin framtid gir oss informasjon om deres bilde av samfunnet, og i denne artikkelen beskrives 14-åringers oppfatninger gjennom ICCS-studien fra Danmark, Norge og Sverige. På en side beskriver artikkelen de unges institusjonelle tillit og mellom-menneskelige tillit, og på en annen side beskrives deres oppfatning av framtiden og dens utfordringer og problemer, både når det gjelder samfunnets framtid i Europa og verden, og egne framtidsutsikter til arbeid og andre muligheter. Framstillingen er først og fremst beskrivende, og vi undersøker både i hvilken grad de skandinaviske ungdommene skiller seg fra ungdommer i andre deler av verden, og om det er likheter og forskjeller mellom skandinaviske land. Ved å sammenligne med tidligere undersøkelsesresultater ser vi dessuten på utviklingen i de unges oppfatninger over tid.

Nøkkelord:

Institusjonell tillit, mellom-menneskelig tillit, syn på framtid, 14-åringer, ICCS 2016.

INNLEDNING: UNGDOM OG DET POLITISKE FELLESSKAPET

Danmark, Norge og Sverige deltok i The International Civic and Citizenship Education Study i både 2009 og 2016 (ICCS 2009, ICCS 2016). ICCS-undersøkelsene har som formål å studere hvordan skolesystemer over hele verden forbereder unge mennesker til deres kommende liv som borgere i det politiske fellesskapet. Undersøkelsene har fokus på en lang rekke ulike aspekter ved elevenes kunnskaper og ferdigheter, holdninger, verdier og handlinger, i relasjon til samfunn, politikk og demokrati. Fokuset dveler både ved deres aktuelle liv som skoleelever og deres aktuelle og framtidige liv som samfunnsborgere. Et av de mest markante funnene fra ICCS 2016-studien viser at elevene fra nettopp Danmark, Norge og Sverige har særlig stor kunnskap om og forståelse for det politiske samfunns demokratiske karakteristikk.

Å være og bli en medborger i et demokratisk fellesskap forutsetter også at man har tro på seg selv som et politisk subjekt (Bandura 1997; Campbell, Gurin og Miller 1954), at man har tillit til samfunnet (Putnam, Leonardi og Nanetti 1994) og til verdenen som omgir en (Norris 1999). Det er også avgjørende for den enkeltes politiske dannelse at man setter lit til sitt framtidige liv og til utviklingen i lokalsamfunnet og i verden ellers. Stor kunnskap om og forståelse for demokratiets prinsipper kan ikke isoleres; de må nødvendigvis suppleres med og understøttes av en åpen, autonom og tillitsfull innstilling til samfunnet. En grunnleggende dimensjon ved et demokratisk samfunn er dermed at borgerens tillit til seg selv, omverden og framtiden reflekterer den åpenhet, selvstendighet og kapasitet som er en forutsetning for å etablere og utvikle det politiske fellesskapet.

Denne artikkelen ønsker å belyse en bestemt side av de skandinaviske elevenes forutsetninger og kapasitet til å være, bli og handle som en politisk engasjert demokratisk borger. To perspektiver blir kombinert i artikkelen. For det første undersøker vi de unges syn på henholdsvis samtiden og framtiden. I et samtidsperspektiv ser vi på elevenes tillit til det politiske systemet og til andre mennesker. Framtidsperspektivet undersøkes ved å analysere ungdommenes syn på verdens og Europas framtid, og deres egne individuelle framtid. For det andre ser vi på ungdommenes forskjellige oppfatninger på kollektivt nivå og på mellom-menneskelig nivå. Den tematiske strukturen vises i figur 1. Strukturen gjenspeiler at både et individuelt og et systemisk perspektiv er implisitt i definisjonen av det å være borger.

Figur 1. Artikkelen tematiske struktur

	Samtid	Framtid
Stat- og systemnivå	1. Tillit til politiske institusjoner (institusjonelle tillit)	3. Verdens framtid 4. Europas framtid
Sivilsamfunn og individuelt liv	2. Tillit til andre mennesker (mellom-menneskelig tillit)	5. Muligheter i egen framtid
Sammenheng mellom samtid og framtid	6. Stor tillit, lite tillit og syn på framtiden	

Selve borgerbegrepet uttrykker dette doble perspektivet, fordi borgeren både kan ses som individ og som en del av det politiske fellesskapet (Turner 1990). Forholdet mellom individ og fellesskap kan ta mange former, da det kan være (og oppfattes som) mer eller mindre harmonisk og som mer eller mindre konfliktfullt. Derfor antar vi heller ikke at synet på verden og oppfatningen av andre mennesker står i entydig relasjon til hverandre. Ikke desto mindre må man tro at oppfatningen av dagens samfunn kan bety noe for oppfatningen av andre mennesker (og omvendt). I tillegg kan man anta at tilliten til det politiske system (institusjonell tillit) og til andre mennesker (generalisert tillit) kan påvirke graden av optimisme i henhold til kollektive og individuelle livsmuligheter på forskjellige måter (Valeeva 2016). I denne artikkelen har vi valgt å bruke begrepet «mellom-menneskelig tillit» om tillit til folk flest, det som i faglitteraturen ofte betegnes som «generalisert tillit» (se f.eks. Valeeva 2016).

Artikkelen har som hensikt å se på ungdommenes holdninger til sin samtid og framtid som delementer i deres innstilling, beredskap, oppfatning og samlede forståelse for å bli en del av et politisk fellesskap. I den forbindelse spiller sammenligninger både med andre land, og de skandinaviske landene seg imellom, en stor rolle for å kunne tydeliggjøre om de skandinaviske landene ligner eller avviker fra de andre landene.

I denne artikkelen bruker vi data fra ICCS-studien fra 2009 og 2016 for å se på ungdommenes oppfatning om sin egen samtid. Resultatene vedrørende samtidssynet stammer fra en rekke spørsmål om elevenes tillit til institusjoner og til andre mennesker (med svaralternativene «fullstendig» tillit, «ganske mye», «litt» og «ikke i det hele tatt»). Elevenes framtidssyn ble undersøkt gjennom tre typer spørsmål i ICCS 2016: (1) spørsmål om verdens framtid, av typen «i hvilken grad tror du de følgende problemene er en trussel for verdens framtid?» (med svaralternativene «i stor grad», «i noen grad», «i liten grad» og «ikke i det hele tatt»); (2) spørsmål angående Europas framtid, som «hvor sannsynlig tror du det er at Europa ser slik ut om ti år» (med svaralternativene

«svært sannsynlig», «sannsynlig», «usannsynlig» og «svært usannsynlig»); (3) spørsmål om elevenes egen framtid, som «hvor sannsynlig mener du det er at framtida di vil se slik ut?» (med svaralternativene «svært sannsynlig», «sannsynlig», «usannsynlig» og «svært usannsynlig»).

RESULTATER

Den følgende delen av artikkelen presenterer elevenes syn på samtiden, i form av tillit til politiske samfunnsinstitusjoner, mennesker generelt, og elevenes oppfatning av verdens, Europas og deres egen framtid.

1: Tillit til det politiske fellesskapets institusjoner – status og utvikling

Resultater fra ICCS 2016 viser at tilliten til overordnede samfunnsinstitusjoner som regjering og domstol generelt er høy i de skandinaviske landene (Schulz mfl. 2018): Tabell 5.15, Tabell 5.16). I alle de skandinaviske landene er tilliten til institusjonene høyere enn det internasjonale gjennomsnittet (se tabell 1).

Innen Skandinavia finner vi både forskjeller og likheter. De danske elevene uttrykker generelt å ha lavere tillit til nasjonalforsamlingen, regjeringen og politiske partier enn både de norske og svenske. Omvendt er de danske elevenes tillit til rettsvesenet den høyeste i Skandinavia. Imidlertid ligger de danske elevene over det generelle gjennomsnittet for alle andre deltakerland, så i en større kontekst finner vi en klar likhet med Norge og Sverige.

På tross av den klare nivåforskjellen mellom Skandinavia og de øvrige landene, foreligger det likevel noen markante internasjonale likhetstrekk. Når vi sammenligner elevenes svarfordelinger i ICCS 2009 og 2016 (tabell 1) finner vi en generell økning i tilliten til de overordnede samfunnsinstitusjonene blant studiets deltakerland. I den internasjonale sammenligningen har elever fra 8. klasse tilsynelatende fått mer tillit til en rekke av samfunnets viktigste institusjoner fra 2009 til 2016. Til tross for at de skandinaviske landene uttrykte større tillit til disse institusjonene enn elevene fra andre land allerede i 2009 finner vi en fortsatt positiv trend, særlig i Norge og Sverige, mens situasjonen i Danmark samlet sett er uforandret.

Det finnes noen unntak når det gjelder utviklingen i skandinavisk kontekst. De norske elevene har hatt klart størst økning i tillit til regjeringen og Stortinget. For øvrig kjennetegner det også de norske elevene at de har signifikant fremgang på alle de undersøkte områdene. De svenske resultatene viser også fremgang på alle de fire områdene – hvorav kun tre er signifikante.

Utviklingen i Danmark har vært mindre entydig. De danske elevenes tillit til politiske partier viser et signifikant fall på 4,1 prosentpoeng fra 2009 til 2016. Vi kan likevel konstatere at også danske elever samlet sett uttrykker den samme eller svakt økende tillit til samfunnets bærende institusjoner i 2016 som i 2009, men altså ikke samme klart positive utvikling som i Norge og Sverige (og gjennomsnittet for de øvrige landene).

Tabell 1. Elevenes tillit til samfunnsinstitusjoner i Danmark, Norge og Sverige 2009 og 2016 (Andel «fullstendig» og «ganske mye»).

	2016	2009	Forskjell 2009–2016
Regjeringen i ditt land			
Danmark	74	72	+1,5
Norge	79	67	+11,5*
Sverige	79	73	+5,7*
Internasjonalt gjennomsnitt [^]	67	63	+4,3*
Storting/Folketing/Riksdag			
Danmark	66	66	-0,6
Norge	77	69	+8,5*
Sverige	79	72	+6,9*
Internasjonalt gjennomsnitt [^]	62	56	+5,3*
Rettsvesen/domstol			
Danmark	84	79	+5,0*
Norge	76	71	+4,4*
Sverige	82	79	+3,4*
Internasjonalt gjennomsnitt [^]	71	68	+3,6*
Politiske partier			
Danmark	52	56	-4,1*
Norge	56	52	+4,5*
Sverige	61	60	+0,9
Internasjonalt gjennomsnitt [^]	46	42	+4,1*

[^]ICCS' gjennomsnitt for de land som deltok både i 2009 og 2016 (Schulz mfl 2010, Schulz mfl 2018)

'+' betyr en økning i prosentpoeng, '-' betyr en nedgang i prosentpoeng.

*Forskjell i prosentpoeng som er signifikant på 0,05-nivå.

De skandinaviske velferdsmodellene er i høy grad betinget av at befolkningen har stor tillit til de politiske institusjonene (Bergh og Bjørnskov 2011). Resultatene fra ICCS 2016 indikerer at kommende generasjoner har stor tillit til systemet og at denne tilliten, som i andre land, stadig styrkes. Disse resultatene er interessante på mange måter. Ikke minst i lys av den utbredte oppfatningen at demokratiske samfunn i Europa opplever en økende mangel på tillit til bærende samfunnsinstitusjoner, og hvor den manglende tillit anses som en slags forklaring på stigende tilslutning til forskjellige protestpartier eller

såkalte populistiske partier. Interessant nok er de unges tillit til institusjonene stigende fra 2009 til 2016.

2: Mellom-menneskelig tillit

Når man interesserer seg for hvilke muligheter, forutsetninger og interesser ungdommer har i å delta i det politiske fellesskapet, er det avgjørende å være oppmerksom på at dette fellesskapet også utspiller seg i mellom-menneskelige relasjoner. Det vedrører altså ikke bare borgernes relasjoner til de klassiske politiske institusjonene. Et innledende spørsmål er derfor om de skandinaviske elevene demonstrerer samme høye nivå av mellom-menneskelig tillit når man sammenligner med andre land.

Hvis man sammenligner elevenes tillit til folk flest i de skandinaviske landene med det internasjonale gjennomsnittet, så plasserer de tre landene seg bemerkelsesverdig nok på tre forskjellige måter – henholdsvis over, på, og under ICCS' gjennomsnitt (se tabell 2). Dette er med andre ord helt forskjellig fra de foregående resultatene om tillit til institusjoner, hvor de skandinaviske landene på tross av visse forskjeller plasserte seg klart over de internasjonale gjennomsnittene. Landene skiller seg med andre ord fra hverandre når det gjelder elevenes mellom-menneskelige tillit.

Resultatene ses i form av prosentfordelinger i tabell 2 nedenfor. I alle tre landene er tilliten til andre mennesker lavere enn den gjennomsnittlige tilliten til institusjoner, men som antydnet er der ganske store variasjoner. Først og fremst har de danske elevene mer tillit til andre mennesker enn både de norske og svenske elevene har. Det er en betydelig variasjon mellom landene i andelen positive svar, fra 43 prosent i Norge til 65 prosent i Danmark. Resultatet fra Danmark ligger 12 prosentpoeng over ICCS' gjennomsnitt, de svenske elevene ligger få prosentpoeng over ICCS' gjennomsnitt, mens de norske elevene ligger 10 prosentpoeng under det internasjonale gjennomsnittet. Spesielt forskjellen mellom Norge og Danmark er påfallende, ikke minst med tanke på at de norske elevene utviste høyere grad av tillit til det politiske system enn elevene i Danmark. Hvis man som eksempel ser på forskjellen i tillit til henholdsvis den nasjonale regjeringen og mennesker generelt, så er forskjellen i Danmark kun på 9 prosentpoeng, mens den i Norge er på 36 prosentpoeng. Sverige plasserer seg midt imellom med en forskjell på 23 prosentpoeng. Dette viser at det på tross av en rekke skandinaviske likhetstrekk også er noen ganske markante forskjeller i elevenes samlede muligheter, forutsetninger og interesser i å delta i samtidens politiske fellesskap. Det er

vanskelig å forklare hvorfor graden av tillit til andre mennesker viser de nevnte forskjellene, men interessant nok finner vi også likheter der.

Tabell 2. Danske, norske og svenske elevers tillit til folk flest (svarprosent for «fullstendig» eller «ganske mye»).

	2016	2009	Forskjell 2009–2016
Danmark	65	69	-4*
Norge	43	48	-6*
Sverige	56	67	-11*
^ICCS' gjennomsnitt for de land som deltok både i 2009 og 2016	53	58	-5*

^Schulz mfl. 2018 og Schulz mfl. 2010; ICCS 2016 data. '-' betyr nedgang i prosentpoeng. *Forskjell er signifikant på 0,05 nivået.

Hvis man i stedet for å se på det generelle nivået for mellom-menneskelig tillit fokuserer på utviklingen fra ICCS 2009 til 2016, så kommer det et annet bilde til syne. Det har vært en generell negativ utvikling i graden av mellom-menneskelig tillit, enten man ser på det samlede internasjonale gjennomsnittet eller på resultatene for hvert av de tre landene i Skandinavia. Gjennomsnittet for alle landene i ICCS som har deltatt på begge tidspunktene, har falt 5 prosentpoeng fra ICCS 2009 til ICCS 2016. I Skandinavia viser Sverige den største nedgangen i tillit til mennesker generelt, med et fall på 11 prosentpoeng. Selv om fallet målt i prosentpoeng er størst i Sverige, er den norske nedgangen på 6 prosentpoeng nesten like fremtredende, hvis man alternativt måler fallet i prosent av den tidligere tilslutningen. Dette skyldes at det norske fallet på 6 prosentpoeng skjer fra et allerede betydelig lavere nivå. Dette er i seg selv bemerkelsesverdig, idet denne skandinaviske forskjellen i tillit til andre mennesker ikke er et nytt fenomen i ICCS-studiene. Det er interessant at ICCS 2016 på denne måten gjentar og dermed bekrefter de skandinaviske forskjellene fra 2009.

Det nye elementet her er den felles nedgangen i tilliten til andre mennesker. Med tanke på tilliten til samfunnsinstitusjoner er det et iøynefallende resultat. Det kan også karakteriseres som et nokså overraskende resultat at tilliten imellom mennesker generelt er avtagende. Når man ser en så allmenn tendens kan det tyde på at eventuelle forklaringer ikke knytter seg til de enkelte land. På et område som dette ville man i utgangspunktet snarere forvente at spesifikke nasjonale forhold kunne utløse gitte tendenser, men her er det altså snakk om en bred utvikling i de unges forutsetninger for fellesskap med andre mennesker. Forskning fra Danmark antyder at økt etnisk mangfold i samfunnet kan svekke den mellom-menneskelige tilliten (Dinesen og

Sønderskov 2012), men også at tilliten er dynamisk og påvirkes av folks forventninger og erfaringer (Kongshøj 2018).

Ser man på resultatene samlet, er de mest bemerkelsesverdige resultatene de norske. Her finner vi den klart største økningen i tillit til systemet, samtidig som vi ser den laveste graden av tillit (og en nedgang i tillit) til folk flest. Tilliten til andre mennesker er avtagende i alle tre land, og vi finner samtidig denne trenden generelt i deltakerlandene (Schulz mfl. 2018), så de skandinaviske tendensene er tydeligvis en del av et bredere internasjonalt mønster, hvor unge uttrykker økende tillit til det politiske systemets institusjoner og nedgang i tillit til andre mennesker. Resultatet er på mange måter overraskende, fordi det generelt i samfunnet snakkes mye om tilbakegang i demokratisk tillit, men hvor disse resultatene snarere peker i retning av en høy grad av tillit til det politiske fellesskapets klassiske demokratiske institusjoner. Det politiske fellesskapets problem gjelder altså ikke manglende tillit til institusjonene, men snarere manglende tillit mennesker imellom. Dette er spesielt gjeldende hvis den negative utviklingen i tillit til andre mennesker fortsetter.

3: Elevenes oppfatning av verdens framtid

Dette avsnittet omhandler elevenes syn på verdens framtid, som undersøkes ved å se på hvordan elevene forholder seg til en rekke mulige trusler mot verdens framtid. Sammenlignet med elevene fra de andre deltakerlandene, uttrykker danske, norske og svenske generelt mindre bekymring ovenfor de fleste utfordringer knyttet til globalisering (se tabell 3). Den eneste klare unntaket er klimaendringer, hvor de skandinaviske elevene uttrykker sterkere grad av bekymring enn elevene fra alle andre land. Tabell 3 viser prosentandelen elever i de ulike deltakerlandene/-områdene som «i høy grad» mener at ulike typer problemer utgjør en trussel mot verdens framtid. I gjennomsnitt er det omtrent 10 prosentpoeng flere elever i Skandinavia enn i Europa og Latin-Amerika som mener at klimaforandringer er en trussel mot verdens framtid, kun elevene fra Colombia og Belgia uttrykker sterkere bekymring (Schulz mfl. 2018).

Tabell 3. Andel elever som i stor grad tror at gitte problemer er en trussel mot verdens framtid

	Danmark	Norge	Sverige	Europa^^	Latin-Amerika^	Internasjonalt^
Forurensning	75	76	80	74	83	76
Terrorisme	58	54	51	66	63	66
Vannmangel	54	41	46	61	75	65
Matmangel	50	52	48	61	70	62
Smittsomme sykdommer	46	40	34	56	67	59
Klimaendringer	64	66	68	55	57	55
Fattigdom	41	49	43	51	62	53
Kriminalitet	30	33	28	44	66	50
Voldelige konflikter	27	32	34	42	58	46
Globale finanskriser	33	38	31	41	54	44
Energimangel	35	28	30	38	53	43
Arbeidsledighet	26	28	27	38	49	41
Overbefolkning	39	37	41	38	46	39

^Schulz mfl 2018; ^^Losito mfl. 2018; Høyeste prosentandel i fet skrift.

Denne forskjellen kan fremstå som overraskende, fordi man må anta at trusselen fra klimaforandringer er et velkjent fenomen i alle land. Selv om elevene ikke har blitt bedt om å prioritere mellom de forskjellige truslene, kan svarmønstrene muligvis være litt påvirket av indirekte prioriteringer. Gjennomsnittet for de Latin-Amerikanske landene ligger høyt over de skandinaviske landene på de fleste andre trusselområdene, som for eksempel vannmangel, matmangel, smittsomme sykdommer eller kriminalitet. Muligens viser resultatene at de skandinaviske elevene har mindre kjennskap til omfanget og alvorret av de andre truslene. Uansett hvilke årsaker som ligger bak de forskjellige svarmønstrene er det sikkert at bevisstheten om forskjellige trusler generelt sett er langt større i Latin-Amerika enn i Europa og i Skandinavia.

Globale finanskriser, voldelige konflikter, mangel på energi, kriminalitet og arbeidsløshet opplever de skandinaviske elevene i lavest grad som problematiske. Her ligger de mellom 7 og 13 prosent under det europeiske gjennomsnittet, og vesentlig lavere enn elever fra Latin-Amerika. Arbeidsløshet er den utfordringen som de skandinaviske elevene i aller minst grad mener er et problem. Til sammen 27 prosent av de skandinaviske elevene mener at arbeidsløshet utgjør en utfordring, hvilket er 11 prosent under det europeiske og 22 prosent under det latin-amerikanske gjennomsnittet.

Et kjennetegn ved de skandinaviske elevene er at de først og fremst anser forurensning, klimaforandring og terrorisme som de største utfordringene for verdens framtid. Mer enn 75 prosent av elevene mener at forurensning utgjør

en trussel for framtiden, mens mer enn 50 prosent av elevene mener det samme om klima og om terror. Til tross for flere terrorhendelser i Skandinavia de siste årene, har skandinaviske elever fortsatt laveste svarprosent på spørsmål om terrorisme er en trussel mot verdens framtid, både når der sammenlignes med Europa og Latin-Amerika. Helt generelt har elevene fra Skandinavia forholdsvis enhetlig syn på verdens framtid.

Som indikert ovenfor så må man forvente at de internasjonale forskjellene i elevenes syn på globale trusler reflekterer de forskjellige erfaringene elevene besitter fra de forskjellige nasjonale kontekstene. For å kunne skape en mer avgrenset kontekst har ICCS også undersøkt de europeiske elevenes syn på Europas framtid.

4: Elevenes oppfatning av Europas framtid

Dette avsnittet handler om elevenes syn på framtiden i europeisk perspektiv. Her undersøker vi deres meninger om sannsynligheten for forskjellige utviklingstrekk i framtidens Europa ved å fokusere på åtte forskjellige problematikker og framtidsscenarioer. Tabell 4 viser andelen elever som mener at det er «sannsynlig» eller «svært sannsynlig» at det nevnte framtidsscenarioet vil finne sted. Av de åtte framtidsscenarioene, kan fire av dem kategoriseres som positive, mens fire kategoriseres som negative.

Tabell 4. Andel elever som mener scenariet er «sannsynlig» eller «svært sannsynlig» angående Europas framtid.

	Danmark	Norge	Sverige	Europeisk Gjennomsnitt^^
Det vil være tettere samarbeid mellom de europeiske landene	92	90	86	86
Demokratiet vil være styrket i hele Europa	88	82	82	78
Det vil være mer fred i hele Europa.	71	62	67	64
Det vil være mindre luft- og vannforurensning i Europa	57	50	48	47
Europa vil være mer påvirket av ikke-europeiske statsmakter som Kina, India og USA	79	69	71	67
Terrorisme vil være en større trussel i hele Europa	68	63	60	68
Fattigdom og arbeidsledighet vil øke i Europa	36	57	49	52
Økonomien vil være svakere i alle europeiske land	30	49	37	43

^^Losito mfl 2018. 15 land deltok i den europeiske modulen (basert på data fra ICCS 2016).

Høyeste prosentandel i fet skrift.

Sett under ett viser de skandinaviske elevene en gjennomsnittlig mer positiv forventning til framtiden enn andre europeiske land. Dette gjelder spesielt for Danmark, hvor elevene er mest optimistiske i henhold til alle de positive scenarioene, og samtidig minst pessimistiske i henhold til to av de negative scenarioene. Størst forventning knyttes til tettere europeisk samarbeid og mer demokrati. Mindre forventning er knyttet til mer fred, og minst forventning er knyttet til bedre miljø – omtrent halvparten av elevene har negative forventninger med tanke på sistnevnte. Det er litt ulike prosentnivå i Skandinavia, men de skandinaviske elevene er til gjengjeld enige om prioriteringen. Videre fremgår det at den skandinaviske rekkefølgen samsvarer med den samlede europeiske. Så selv om de skandinaviske elevene generelt er litt mer positive enn gjennomsnittet (spesielt de danske), så avviker de kun litt fra det samlede internasjonale bildet (Losito, Agrusti, Damiani og Schulz 2018). For øvrig avviser litt over 50 prosent av de danske, norske og svenske elevene at vi vil se en positiv utvikling i kampen mot forurensing. Dette betyr at cirka halvparten av elevene oppfatter luft- og vannforurensning i Europa som et negativt scenario.

Resultatene varierer når man ser på elevenes oppfatning av sannsynligheten for de negative framtidsscenarioene, både mellom Skandinavia og Europa, og innad i Skandinavia. Selv om de skandinaviske elevene samlet sett er litt mindre tilbøyelige til å tro at de forskjellige negative scenarioene er sannsynlige, så fremkommer det tydelig at det ikke er enighet. For eksempel oppfatter de norske elevene tre av de fire negative scenarioene som mer sannsynlige enn det europeiske gjennomsnittet, mens det i Sverige og Danmark kun gjelder for et område.

Blant de negative scenarioene anser de skandinaviske elevene det som mest sannsynlig at statsmakter utenfor Europa vil få større innvirkning. Deretter ser elevene terrortrusler som svært sannsynlig. I tillegg deler de den samme relative vurderingen av muligheten for flere fattige/arbeidsløse og svakere økonomi som mindre sannsynlig. Det finnes likevel noen avvik blant disse samstemte svarene. Det mest markante er at norske elever i betydelig større grad (49 prosent i Norge mot 30 prosent i Danmark) mener det er mer sannsynlig at den europeiske økonomien vil bli svakere. Videre mener de norske elevene også i høyere grad enn de danske og svenske at sannsynligheten for mer fattigdom er ganske stor - 57 prosent i Norge mot 36 prosent i Danmark. Det er bemerkelsesverdig at de norske elevene i høyere grad har et negativt bilde av den økonomiske utviklingen, samtidig som det er

interessant at de svenske resultatene plasserer seg midt imellom de norske og danske. De norske resultatene synes å plassere seg i forlengelse av oppfatning av verdens framtid, hvor de norskes syn på den globale økonomien også er avvikende fra Danmark og Sverige. En mulig forklaring på dette kan være at den norske økonomien i svært sterk grad var påvirket av den globale krisen i oljenæringen som startet i 2014 og som medførte stor arbeidsledighet i 2016 da ICCS datainnsamlingen fant sted (Aftenposten 2016), noe som kan illustrere for elevene at det enkelte lands økonomi er svært avhengig av den globale utviklingen.

Et tydelig fellestrekk for alle tre skandinaviske land er at elevene synes det er mest sannsynlig at det vil bli tettere europeisk samarbeid og mer demokrati i Europa i framtiden. Deretter kommer at Europa i økende grad vil bli påvirket av andre statsmakter. På mange måter er de danske, norske og svenske elevenes enighet om Europas utviklingsmuligheter det dominerende bildet. Elevene er også enige om at det mest negative framtidsscenarioet er økt terrortrussel.

4: Elevenes forventninger til sin egen framtid

I tilknytning til de foregående spørsmålene om elevenes syn på Europas framtid, inkluderte ICCS 2016 også spørsmål om deres oppfatning av egne framtidsutsikter. Temaet er inspirert av den høye arbeidsledigheten blant unge mennesker i Europa i etterkant av finanskrisen i 2008 og de påfølgende år. En rekke spørsmål om unges syn på egen framtid ble utviklet, med fokus på arbeid og økonomi. Elevene har dermed blitt bedt om å vurdere ulike framtidsmuligheter, fra «meget sannsynlig» til «slett ikke sannsynlig». I tabell 5 viser vi prosentandeler av elever som har svart «meget sannsynlig» eller «sannsynlig» på disse spørsmålene.

Generelt sett kjennetegnes elevene fra skandinaviske land med en høy grad av optimisme i henhold til egen framtid. Dette gjelder også de andre europeiske landene i ICCS 2016, hvor sum av positive svar typisk ligger på omtrent 90-95 prosent. I Skandinavia er nivået tilsvarende høyt, om ikke enda litt høyere. Danmark ligger høyere enn gjennomsnittene i alle andre europeiske land på alle fem utsagn. Norske elevers svarprosent er høyere på fire av disse. Sverige ligger kun over gjennomsnittet på ett, men svært tett på det europeiske gjennomsnittet på ytterligere tre. Hvis man kun ser på summen av «sannsynlig» og «meget sannsynlig» så er resultatene svært enhetlige innen Skandinavia, i tillegg til å ligge svært tett opp mot de europeiske landenes resultater i sin helhet.

For å kunne fange opp tydeligere forskjeller i elevenes prioriteringer og vurderinger, har vi ønsket å sammenligne de elevene som har svart at et gitt scenario er «svært sannsynlig». Det gjøres i Tabell 5.

Tabell 5. Elevenes svar på utsagn om egen framtid. Prosent.

	Danmark		Norge		Sverige		Europeisk gjennomsnitt ^{^^}
	Svært sannsynlig	Sannsynlig	Svært sannsynlig	Sannsynlig	Svært sannsynlig	Sannsynlig	Svært sannsynlig + sannsynlig
Jeg kommer til å finne meg en fast jobb	67	31	65	33	57	38	95
Jeg kommer til å finne en jobb jeg trives med	64	34	49	48	43	47	91
Jeg kommer til å tjene nok penger til at jeg kan stifte familie	64	34	60	37	53	44	96
Jeg kommer til å ha mulighet til å reise utenlands på ferie	55	43	53	43	44	48	89
Min økonomiske situasjon kommer til å være bedre enn den foreldrene mine har hatt	21	63	22	53	20	48	78

Kilde: ^{^^}Losito mfl. 2018 Tabell 4.8.

De tre landene ligger høyt om man sammenligner med gjennomsnittet for de deltagende europeiske landene. Den skandinaviske typen av velferdsstat (Esping-Andersen 2013) er en faktor som kan spille inn her. For eksempel viser forskning at det sosiale sikkerhetsnettets omfang har betydning for folks subjektive velferd (Valeeva 2016). Det samme mønstret, med de danske elever som de mest optimistiske og de svenske som minst, viser seg på fire av de fem spørsmålene.

Det eneste som avviker fra dette bildet er spørsmålet om elevene vil kunne ha en bedre økonomisk situasjon enn sine foreldre. Her ligger alle tre land på akkurat samme nivå hvis vi sammenligner andelen «svært sannsynlig», og med langt lavere optimisme enn på de øvrige spørsmålene. Dette kan skyldes selve spørsmålet, tatt i betraktning at elever med relativt rike foreldre vil kunne ha vanskeligere for å få bedre økonomi. Dersom vi tar i betraktning også andelen som svarer «sannsynlig», fremstår de svenske elevene som de minst optimistiske også her. I Danmark er den samlede andelen 84 prosent, det internasjonale gjennomsnittet 78 prosent, i Norge 75 prosent og i Sverige 68 prosent som mener det er sannsynlig at de vil få en bedre økonomi enn sine foreldre.

Selv om de fleste elevene forventer å finne fast jobb, så er det stor forskjell på andelen elever som tror det er «svært sannsynlig» at de også vil trives med arbeidet. I Sverige er det 43 prosent, mens det i Danmark er litt mer enn 64 prosent. På tilsvarende vis er de svenske elevene generelt mindre tilbøyelige til at anse det som «svært sannsynlig», at de vil få de andre forskjellige positive mulighetene i sitt eget liv. Når det gjelder oppfatning av egen framtid plasserer de svenske elevene seg dermed annerledes i skandinavisk sammenheng enn vi har sett tidligere, hvor de svenske elevenes oppfatning av verdens og Europas framtid typisk plasserte seg mellom de danske og norske elevene.

5: Kombinasjoner av institusjonell tillit og mellom-menneskelig tillit

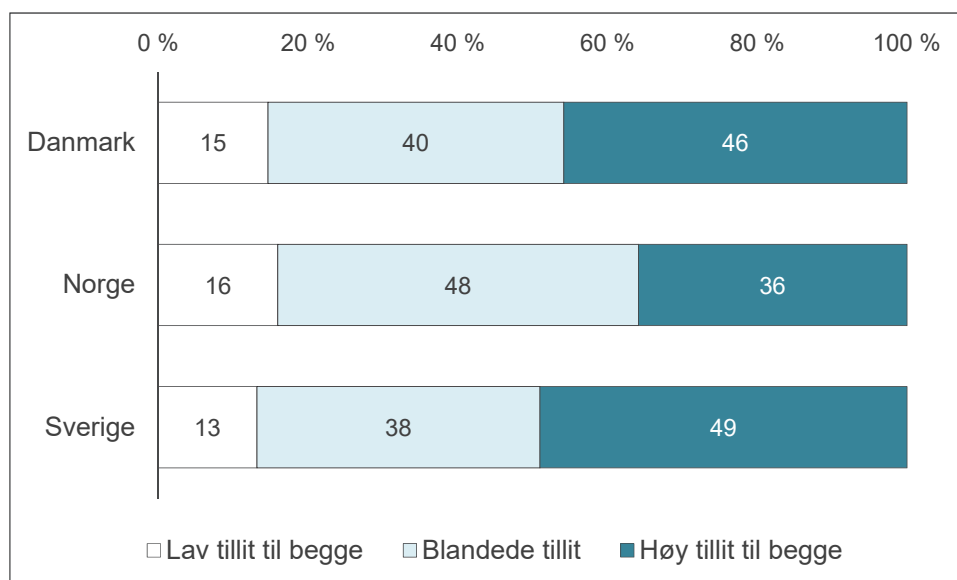
Vi har tidligere beskrevet og sammenlignet elevenes tillit til politiske institusjoner og til andre mennesker som to forskjellige aspekter ved elevenes forhold til det politiske fellesskapet. Imidlertid kan man også interessere seg for hvordan disse kombineres i elevenes måte å forholde seg til omverdenen på. Forskning viser at institusjonelle tillit og mellom-menneskelig tillit har en tendens til å påvirke hverandre; svak tillit til politiske institusjoner henger sammen med svak mellom-menneskelig tillit og omvendt (Schyns og Koop 2010).

Her vil vi beskrive hvordan de to tillitstypene er kombinert av elevene som deltok i ICCS 2016. Vi gjør dette ved å undersøke i hvilken grad av tillit elevene viser til henholdsvis systemet (representert ved spørsmål om nasjonalforsamlingen) og andre mennesker (folk flest)). I beskrivelsen nedenfor definerer vi to grupper som er spesielt interessant for oss: på den ene siden finner vi elever som har høy («fullstendig» eller «ganske mye») tillit til både nasjonalforsamlingen og til folk flest. På den annen side finner vi elevene som har lav («lite» eller «ingen») tillitt til begge. Vi finner også en mellomgruppe med elevene som mindre entydig stoler på ett alternativ, men ikke på en annen (altså en gruppe med blandede tillit).

Figur 2 viser andelen av elevene som har henholdsvis både høy institusjonell og mellom-menneskelig tillit, og andelen som har både lav institusjonell og mellom-menneskelig tillit, samt midtkategorien. Analysene viser at 15 prosent av de skandinaviske elevene hverken hadde tillit til Storting/Folketing/Riksdag eller folk flest. Andelen er størst i Norge og minst i Sverige, dog med beskjedne forskjeller. Videre er det kun en tredjedel av norske elever som både har høy tillit til Stortinget og folk flest, mens nesten halvparten av elevene i Sverige og Danmark har høy tillit til begge. Den største norske gruppen er dermed de elevene som kun har tillit til enten nasjonalforsamlingen

eller til andre mennesker, men ikke til begge eller ingen. Det er med andre ord like utbredt at elevene forholder seg forskjellig til nasjonalforsamlingen enn til andre mennesker, som at de forholder seg likt.

Figur 2. Prosentvis fordeling i elevenes tillit til Storting/Folketing/Riksdag og folk flest i 2016.



Vi skal se nærmere på gruppen elever som uttrykker høy tillit til både storting og folk flest og gruppen med lav tillit til begge. Tabell 6 viser elevenes oppfatning av utsagn om verdens, Europas og egen framtid fordelt i to grupper: en med høy generell tillit og en med lav generell tillit.

Om man ser på sammenhengen mellom elevenes grad av samlet tillit og deres oppfatning av trusler mot verdens framtid som forurensning og klimaendringer, så oppfatter elevene med stor tillit klimaendringer og forurensning i betydelig grad som trusler mot verdens framtid, enn det de med lite tillit gjør. Det samme mønsteret ses i alle tre land. Det kan muligens være overraskende at de elevene med høyest grad av tillit til samtiden samtidig er de elevene som i høyest grad er oppmerksomme på trusler mot verdens framtid. Elevene med mest tillit til politiske institusjoner og til andre mennesker er mest vare på framtidens utfordringer. Det er interessant fordi denne problembekymringen ikke kan forbindes med negativ holdning til det politiske systemet eller andre mennesker.

Tabell 6. Grupper av elever med høy eller lav samlet tillit til nasjonalforsamlingen og folk flest og deres svar på tre av de største truslene for verdens framtid (prosentandel «i stor grad»), Europas og egen framtid (prosentandel «svært sannsynlig»).

	Norge		Danmark		Sverige	
	Høy samlet tillit	Lav samlet tillit	Høy samlet tillit	Lav samlet tillit	Høy samlet tillit	Lav samlet tillit
<i>Trusler mot verdens framtid (Andel «i stor grad en trussel»)</i>						
Forurensning	77	67*	79	66*	83	68*
Terrorisme	52	53	59	57	50	51*
Klimaendringer	68	60*	69	53*	71	59*
<i>Utvikling i Europa om 10 år (Andel «svært sannsynlig»)</i>						
Det vil være tettere samarbeid mellom de europeiske landene	28	15*	28	17*	33	24*
Demokratiet vil være styrket i hele Europa	20	14*	22	12*	25	22*
<i>Min egen framtid (Andel «svært sannsynlig»)</i>						
Jeg kommer til å finne meg en fast jobb	70	54*	74	55*	62	52*
Min økonomiske situasjon kommer til å være bedre enn den foreldrene mine har hatt	21	21	21	22	20	26*
Jeg kommer til å finne en jobb jeg trives med	54	41*	70	56*	47	38*
Jeg kommer til å ha mulighet til å reise utenlands på ferie	58	42*	59	46*	48	36*
Jeg kommer til å tjene nok penger til at jeg kan stifte familie	64	49*	71	56*	58	42*

*Forskjellen i prosentpoeng er signifikant på 0,05-nivå.

Når vi ser på sammenhengen mellom graden av samlet tillit og synet på samarbeid og demokrati i Europa, finner vi at elever med høy samlet tillit også har høyere tillit til positiv utvikling i Europa. Resultatene i de tre skandinaviske landene er svært ensartede, både når det gjelder nivå og forskjeller mellom de to gruppene. Dette er kanskje mindre overraskende enn de tidligere svarene på truslene mot verdens framtid. Vi kan si at disse fenomenene til en viss grad i seg selv er avhengig av mellom-menneskelig tillit og samarbeid mellom institusjoner på tvers av landegrensar.

Resultatene viser som sagt også det motsatte - at elevene med stor tillit er de mest kritiske og problembevisste. Samlet sett peker resultatene i retning av at de mest problembevisste elevene samtidig er de mest framtidsoptimistiske i konteksten av europeisk utvikling.

Når man ser på sammenhengen mellom den samlede tilliten til nasjonalforsamling og folk flest, og ungdommenes egne framtidsutsikter, er likheten

mellom de tre skandinaviske landene også tydelig. Elever som har høy grad av samlet tillit, er i betydelig grad mer optimistiske når det gjelder sin egen framtid, enn de som har lav samlet tillit til det demokratiske systemet og andre mennesker. Det eneste unntaket er optimismen når det gjelder å kunne tjene mer penger enn sine foreldre, hvor gruppene med stor og lite tillit er nesten identiske i alle tre land og på tvers av de tre landene. Forskjellene mellom de to gruppene er for øvrig ganske store, noe som antyder at et positivt syn på det demokratiske systemet og folk flest har en viss betydning for elevenes positive oppfatning av egne framtidige muligheter i samfunnet. På den annen side har ganske store andeler av elevene uten tillit til systemet og andre mennesker likevel også et positivt syn på sin egen framtid. Her er det viktig å huske på at denne gruppa med 'lav' tillit er betydelig mindre enn gruppa med 'høy' tillit, så de relativt høye prosenttallene for den gruppa med 'lav' tillit svarer i realiteten til svært små andeler av elevene.

Selv om de skandinaviske landene kjennetegnes ved generelt ganske positive oppfatninger av det politiske systemet, andre mennesker og verdens og ens egen framtid, så viser resultatene samtidig at det finnes en minoritet av elevene i alle tre land som har betraktelig mindre tillit til systemet og andre mennesker, som i langt mindre grad er optimistiske for sin egen framtid, og som ser mindre positivt på utviklingen av samarbeid og demokrati i Europa. For øvrig illustrerer resultatene også at det ikke nødvendigvis er en direkte sammenheng mellom de forskjellige typer av tillit til samtiden og de forskjellige framtidsperspektivene.

AVSLUTNING

I sammenlignende studier av institusjonell og mellom-menneskelig tillit blant voksne, er alle de nordiske landene vanligvis på toppen (Andreasson 2017) og undersøkelser av forskjeller mellom land eller regioner peker på at økonomisk likestilling og kvalitet på offentlige institusjoner har en positiv påvirkning på mellom-menneskelig tillit i de nordiske landene (Bäck 2011; Rothstein og Charron 2015). Det er et bemerkelsesverdig resultat av ICCS 2016 at vi ser en felles tendens blant ungdom i alle tre skandinaviske land sammenlignet med 2009; nedgang i tillit til folk flest, men høy tillit til samfunnsinstitusjoner. Samtidig finnes det store forskjeller mellom skandinaviske land hvor de norske elevenes tillit til folk flest er lavest og de danske elevenes tillit er blant de høyeste i internasjonale sammenligninger både i ICCS 2009 og 2016 (Schulz mfl. 2010; Schulz mfl. 2018).

Samlet sett er skandinaviske ungdommer mindre bekymret for framtiden enn ungdommer i andre ICCS-deltakerland. Likevel er de ganske bekymret for flere av verdens utfordringer. Ungdommenes framtidssyn fremstår dermed som en kombinasjon av optimisme om sin egen framtid og en utbredt bevissthet om forskjellige globale problemer. Dette kan muligens fortolkes som et tegn på at ungdommenes positive vurdering av sine framtidsutsikter er et uttrykk for tillit til at systemet vil sørge for de relevante samfunnsmessige rammebetingelser for deres individuelle liv. Samtidig kan kanskje den stadig høye tilliten til sentrale samfunnsinstitusjoner - som også synes å styrkes over tid – være et tegn på at det blant ungdommene finnes en tro på at det er disse institusjonene og de folkevalgte som er best egnet til å takle problemene.

Mer generelt viser resultatene at de skandinaviske elevene i en internasjonal kontekst ofte plasserer seg relativt likt i forhold til de i andre ICCS-land. Man kan godt påstå at de skandinaviske elevene viser en form for ‘skandinavisk innstilling’. Samtidig er utviklingen i ungdommenes holdninger markant like på tvers av land og regioner internasjonalt, og de skandinaviske landene følger den dominerende tendensen til mindre tillit til andre mennesker kombinert med økende tillit til samfunnsinstitusjoner.

I en bredere sammenheng er disse resultatene både interessant og overraskende. I vår egen samtid er det en allmenn holdning at tillit til demokratiske institusjoner og europeisk samarbeid er under stort press. Resultatene fra ICCS-studien peker på at denne aldersgruppens i stor grad uttrykker tillit til institusjonene i det etablerte demokratiet både i de enkelte landene og i internasjonale sammenhenger, som et svar på framtidens utfordringer. Skandinaviske elever med høy tillit til både samfunnsinstitusjoner og andre mennesker har samtidig en klar tendens til å ha en høyere bevissthet på europeiske og globale utfordringer. Det kan også uttrykkes omvendt: å være oppmerksom på framtidens problemer er knyttet til økt tro på demokratiske institusjoner og internasjonalt samarbeid.

Om artikkelen:

Artikkelen er et resultat av det nordiske samarbeidet om ICCS 2016. Aarhus Universitet og Skolverket har hatt ansvar for ICCS-studien i henholdsvis Danmark og Sverige, mens det er Utdanningsdirektoratet som har finansiert arbeidet i Norge. Forfatterne vil takke Eli Ramsvik Melby (NOVA) for oversettelser og harmonisering av språk i artikkelen, og TFU-redaktørene for konstruktive kommentarer og forslag til tidligere versjoner av artikkelen

REFERANSER

- Aftenposten (2016). Oljekrisen har ført til 25 000 færre arbeidsplasser. Nedlastet 22.06.2018 fra <https://www.aftenposten.no/okonomi/i/vQwggw/Oljekrisen-har-fort-til-25000-farre-arbeidsplasser>.
- Andreasson, U. (2017). *Tillid–Det nordiske guld*: Nordic Council of Ministers.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New Yourk: W. H. Freeman.
- Bergh, A. & C. Bjørnskov (2011). Historical trust levels predict the current size of the welfare state. *Kyklos*, 64(1): 1–19.
- Bäck, M. (2011). *Socialt kapital och politiskt deltagande i Europa*. Åbo: Åbo Akademi.
- Campbell, A., G. Gurin & W.E. Miller (1954). *The voter decides*. Evanston, III: Row, Peterson & Co.
- Dinesen, P. T. & K. M. Sønderkov (2012). Trust in a time of increasing diversity: On the relationship between ethnic heterogeneity and social trust in Denmark from 1979 until today. *Scandinavian Political Studies*, 35(4): 273–294.
- Esping-Andersen, G. (2013). *The three worlds of welfare capitalism*. Hoboken: Wiley.
- Kongshøj, K. (2018). Acculturation and Expectations? *Nordic Journal of Migration Research*, 8(1): 35–46.
- Losito, B., G. Agrusti, V. Damiani & W. Schulz (2018). *Young People's Perceptions of Europe in a Time of Change: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 European Report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Norris, P. (1999). *Critical citizens: Global support for democratic government*. New York: Oxford University Press..
- Putnam, R. D., R. Leonardi & R. Y. Nanetti (1994). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.

Rothstein, B. & N. Charron (2015). Social tillit i Europas regioner. I Bernitz, U., L. Oxelheim & T. Persson (red.): *Välfärdsgapet: EU:s sociala utmaning*. Stockholm: Santérus Förlag.

Schulz, W., J. Ainley, J. Fraillon, D. Kerr & B. Losito (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower-Secondary School Students in 38 Countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Schulz, W., J. Ainley, J. Fraillon, B. Losito, G. Agrusti & T. Friedman (2018). *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 international report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Schyns, P. & C. Koop (2010). Political distrust and social capital in Europe and the USA. *Social Indicators Research*, 96(1): 145–167.

Turner, B. S. (1990). Outline of a Theory of Citizenship. *Sociology*, 24(2): 189–217.

Valeeva, R. F. (2016). Does Variation in the Extent of Generalized Trust, Individual Education and Extensiveness of Social Security Policies Matter for Maximization of Subjective Well-Being? *International Journal of Research in Education and Science*, 2(2): 371–378.

ABSTRACT

Trust in the contemporary society and future projections among Scandinavian youth Using data from the International Civic and Citizenship Education Study, ICCS 2016, the article compares the views of 14-year-olds in Denmark, Norway and Sweden. We analyze and compare young people's trust in political and social institutions and in people in general, as well as the young people's views on threats and challenges for their future. The presentation of results is mainly descriptive with the attention to show similarities and differences among Scandinavian youths and in comparison with young people in other parts of the world. The level of general trust in other people has declined in all three countries since ICCS 2009. Compared to other countries, Scandinavian adolescents express greater trust in institutions, lower concern for threats of different kinds and greater optimism about their own future. High-trusting youths are the most optimistic about their own future, but they are on the other hand in some respects more worried about future threats.

KEYWORDS:

Institutional trust, generalized trust, views on the future, ICCS, Scandinavia.

OPPSUMMERING

Dette temanummeret i Tidsskrift for ungdomsforskning handler om ungdom, opplæring i og sosialisering til medborgerskap og demokrati i og utenfor skolen. Alle analysene er basert på det samme datasettet – International Civic and Citizenship Education Study – og benytter seg av ulike spørsmål fra kunnskapstesten og fra elevspørreskjemaet både fra studien i 2016 og i 2009.

Temanummeret inneholder seks empiriske artikler, som hver tar opp sentrale temaer for dette feltet. Disse temaene belyses gjennom forskning på en rekke spørsmål: Hvilken betydning har ungdommenes demokratikunnskap, organisasjonserfaringer og deres tro på at man kan øve politisk påvirkning, for deres politiske selvbylde i framtida? Hvordan er sammenhengen mellom læreplanen i ulike fag, elevenes karakterer og deres demokratikunnskap og forståelse for demokratiske prinsipper? Er de formene for aktivt medborgerskap som ungdom er involvert i, noe som er forbehold de få – unge som fra før er de mest ressurssterke og skoleflinke? Hvordan endres det politiske engasjementet over tid, og hvor mange er helt passive i sitt medborgerskap? Hvordan oppfatter ungdom i Norden den verden de lever i, og hvordan tror de den vil forandre seg i framtiden? Hvilken tillit har ungdommene til «folk flest», og hvilken tillit har de til sentrale samfunnsinstitusjoner? Hvilke holdninger har ungdommene til demokratiske rettigheter knyttet til likestilling mellom kjønnene og til innvandreres og etniske gruppers rettigheter? Og kan ungdoms holdninger til religiøst baserte lover, leveregler eller religiøse ledere utgjøre en utfordring for demokratiet vårt fremover? Forfatterne er Lihong Huang (prosjektleder), Guro Ødegård, Kristinn Hegna, Janicke Heldal Stray, Idunn Seland og Vegard Svagård (dataansvarlig).

OPPSUMMERING AV DE VIKTIGSTE FUNNENE:

- Norske elever som skårer høyt i kunnskapstesten om demokrati i ICCS 2016, har også høye karakterer i samfunnsfag, norsk, matematikk og engelsk. Blant elevene med dårligst karakter (1-2, 2% av elevene), er det litt over en fjerdedel som skårer på toppnivåene A og B. Blant de elevene med beste karakter (5-6, 25% av elevene) er det til sammenligning 96

prosent som skårer på dette nivået. Analyser av norske læreplaner viser at det først og fremst er samfunnsfag som inneholder den type demokratikunnskap som kunnskapstesten måler. De andre fagenes bidrag til elevenes demokratikunnskap styrkes ved at læreplanene er konstruert for å øve elevene i skriftkyndighet (*literacy*). En sammenheng mellom literacy og demokratikunnskap er tidligere vist i forskning (Seland og Huang 2018).

- Politisk mestringstro spiller en større rolle enn demokratikunnskap for framtidig politisk mobilisering. Det er elevenes politiske mestringstro – det å ha tillit til at en kan mestre 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. Også det å ha erfaringer fra interessepolitisk organisasjonsarbeid spiller en større rolle enn demokratikunnskap, for potensiell deltakelse i fremtiden. Demokratikunnskap har derimot betydning for viljen til å skaffe seg informasjon om kandidatene og stemme ved framtidige valg (Ødegård og Svagård 2018).
- Ungdom viser sterkere tegn på samfunnspolitisk deltakelse og politisk engasjement i 2016 enn de gjorde i 2009. Andelen som er samfunnspolitisk passive har gått ned, og andelen som er samfunnspolitisk aktive har gått opp fra 2009 til 2016 blant 9. trinns-elever i Norge. Mens 20 prosent ikke var engasjert i politiske diskusjoner hjemme, blant venner, på internett, og ikke deltok i noen typer samfunnspolitiske organisasjoner og aktiviteter i 2009, har dette minket til 16 prosent i 2016. Om lag 2 av 3 elever er hverken passive eller spesielt aktive, mens andelen som diskuterer politikk og samfunnsspørsmål, deltar i skoledemokratiet utover valg til elevråd, ser for seg at de vil delta i politikk og stemme som voksne har økt fra 19 prosent til 22 prosent i samme tidsrom (Hegna 2018a).
- Ungdom med innvandrerbakgrunn er mer samfunnspolitisk aktive i 2016 enn i 2009, og er mer samfunnspolitisk aktive enn ungdom med norskfødte foreldre. Dersom ungdom med innvandrerbakgrunn i gjennomsnitt hadde hatt samme prestasjonsnivå i skolen og foreldre med samme utdanningsbakgrunn som ungdom med norskfødte foreldre har, ville denne forskjellen vært enda større. Økningen i samfunnspolitisk aktivitet har vært noe sterkere blant elever med middelklassebakgrunn og elever med svake skolekarakterer. I gruppen som er samfunnspolitisk passive har dermed andelen gutter med arbeiderklassebakgrunn økt (Hegna 2018a).
- Norske elever har en sterkt positiv holdning til kjønnslikestilling, og er hovedsakelig positive i spørsmål om etniske minoriteters og innvandreres

rettigheter. Jenter har mer positive holdninger til likestilling enn gutter, mens elever med innvandrerbakgrunn i Norge ligger fra 2 til 3 poeng under elevene med norskfødte foreldre. De har likevel mer positive holdninger til likestilling mellom kjønnene enn det internasjonale gjennomsnittet for alle deltakende elever sett under ett. Norske ungdommer er mer positive til innvandreres rettigheter i 2016 enn de var i 2009, i motsetning til trenden i de fleste andre europeiske land. Endringene blant norske elever går i samme positive retning som andre deltakerland i ICCS 2016 når det gjelder kjønnslikestilling og holdninger til etniske minoriteters rettigheter, men økningen er sterkere i Norge (Hegna 2018b).

- Når det gjelder holdninger til innvandreres og etniske minoriteters rettigheter, er unge med innvandrerbakgrunn mer positive enn unge med norskfødte foreldre. Unge gutter med norskfødte foreldre viste en sterkere positiv utvikling i holdninger til etniske minoriteter og innvandrere fra 2009 til 2016, og unge med innvandrerbakgrunn viste en sterkere økning når det gjaldt kjønnslikestilling, slik at forskjellene mellom gruppene var noe mindre enn tidligere. Dette kan tolkes som et tegn på økt grad av gjensidig assimilering mellom gruppene (Hegna 2018b).
- Det er en felles tendens blant ungdom i alle de tre skandinaviske landene at elevenes tillit til «folk flest» er synkende, mens tilliten til samfunnsinstitusjoner som domstoler, nasjonalforsamling og politiske partier stiger. Mens alle de nordiske landene ligger over det internasjonale gjennomsnittet for institusjonell tillit i sammenligninger både i ICCS 2009 og 2016, finnes det store forskjeller mellom de skandinaviske landene i tilliten til «folk flest». De norske elevenes tillit til folk flest er lavest og de danske elevenes tillit er høyest. Sammenlignet med det internasjonale gjennomsnittet, ligger Norge under snittet og Danmark og Sverige over snittet når det gjelder tillit til folk flest (Huang mfl. 2018).
- Norske, svenske og danske elever er mindre pessimistiske for verdens utfordringer enn elever i deltakerland i Europa og verden forøvrig. Skandinaviske elever med høy tillit til både samfunnsinstitusjoner og andre mennesker har samtidig en klar tendens til å ha en høyere bevissthet om europeiske og globale utfordringer enn andre ungdommer, men langt lavere enn hva som er tilfelle for ungdommer i mange andre land. Det kan også uttrykkes omvendt: å være oppmerksom på framtidens problemer er knyttet til økt tro på demokratiske institusjoner og internasjonalt samarbeid (Huang mfl. 2018).

- Norske ungdommer viser generelt en lav aksept for religiøse autoriteters forrang framfor valgte ledere og norske lover. Elevene med tilhørighet til kristendommen har høyere aksept for religiøse autoriteter (gjennomsnitt 47) enn elevene uten tilhørighet til religion (37), men samtidig lavere aksept enn det internasjonale gjennomsnittet (49) og de norske elevene med tilhørighet til andre religioner (53). Det generelle gjennomsnittet for Sverige og Danmark er henholdsvis 42 poeng og 43 poeng. Det er ikke signifikante endringer fra 2009 til 2016 i Norge (Stray og Huang 2018).
- Det er en generell sammenheng mellom henholdsvis innvandrerbakgrunn, religiøs tilhørighet og nivå av demokratikunnskaper, og aksept for religiøse autoriteters rolle i samfunnet. Ungdom med innvandrerbakgrunn har oftere tilhørighet til en religion, og har i gjennomsnitt høyere aksept for religiøse autoriteter. Det samme gjelder ungdom med lav skåre på skalaen for demokratikunnskap (Stray og Huang 2018).
- Ungdom med tilhørighet til andre religioner enn kristendommen, med foreldre som er født i utlandet og foreldre uten høyere utdanning skårer svakt på demokratikunnskaper og tenderer i større grad enn resten av elevene til å akseptere religiøse autoriteter i samfunnet på lik linje med demokratisk valgte politikere. Dette er en pedagogisk utfordring for undervisningen i KRLE og samfunnskunnskap. Demokratiopplæringen må forankres i en eksplisitt demokratiforståelse som starter i elevenes livsverden – inkludert deres religiøse livsverden. Dette vil kunne bidra til å øke elevenes demokratikunnskaper, aktualisere ulike perspektiver på religion og religionens betydning både som ressurs og konfliktområde, samt gi kunnskaper som styrker elevenes demokratiske beredskap, forståelse og engasjement (Stray og Huang 2018).
- Framtidig demokratiopplæring i skolen bør fremme ulike typer medborgerroller. Demokratikunnskap alene bidrar ikke til å aktivisere elevens demokratiske handlingskompetanse, som fremmes som et mål i fagfornyelsen. Demokratiopplæringen må derfor strekke seg utover kunnskap som er knyttet til det representative valgdemokratiet, og som primært fremmer en lovlydig medborgerrolle basert på ansvar og plikter. Mer *deltakende* undervisningsformer som også fremmer en mer kritisk medborgerrolle til politikk og styringsstruktur – blant annet gjennom implementering av deltaker- og deliberative demokrati-ideal og praktisk demokratisk deltakelse i opplæringen – bør mer systematisk inkluderes (Hegna, Ødegård og Seland 2018).

Artiklene som inngår i temanummeret kan refereres på følgende måte:

Hegna, Kristinn (2018a): Endringer i samfunnspolitisk engasjement og deltagelse blant ungdom 2009-2016 – økte sosiale forskjeller og polarisering? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1): 51–74.

Hegna, Kristinn (2018b): Har ungdoms holdninger til medborgerrettigheter endret seg fra 2009 til 2016? Betydningen av kjønn og familiebakgrunn for holdninger til kjønnslikestilling, innvandreres og etniske minoriteters rettigheter. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1): 75–97.

Hegna, Kristinn, Guro Ødegård og Idunn Seland (2018): Ungt medborgerskap. Kunnskap, mobilisering og deltagelse. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1):7–27.

Huang, Lihong, Jens Bruun, Jonas Lieberkind og Cecilia Arensmeier (2018): Skandinaviske ungdommers tillit til samtid og framtid. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1): 146–165.

Seland, Idunn og Lihong Huang (2018): Literacy som aspekt ved norske elevers demokratikunnskap. Skolens bidrag til elevers læring om demokrati undersøkt gjennom læreplaner og karakterer i fire fag. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1):123–145.

Stray, Janicke Heldal og Lihong Huang (2018): Norske elevers demokratikunnskaper og aksept for religiøse autoriteter i samfunnet. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1): 98–122.

Ødegård, Guro og Vegard Svagård (2018): Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1): 28–50.

Bidragstyttere i dette nummer

Cecilia Arensmeier er fil. dr. i statsvitenskap ved Örebro universitet. Hennes forskning handler først og fremst om utdanning til medborgerskap (civic education) med hovedvekt på elevers kunnskaper og vurderinger, samt utdanningspolitikk og utdanningsreformer. I forbindelse med The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2009, 2016) fungerte hun som det svenske Skolverkets vitenskapelige partner. Hun underviser blant annet på faglærerutdanningen i samfunnsfag.

Jens Bruun har sin kandidatgrad fra Københavns Universitet (1989) i dansk og filosofi. Han er ansatt som lektor i komparativ pedagogikk på Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU) ved Aarhus Universitets campus i København. Jens Bruuns arbeid fokuserer på demokratisk og politisk dannelse i grunnskolen. Dette har han også jobbet med i tilknytning til The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), hvor han har vært nasjonal forskningskoordinator i ICCS 2009 og 2016. Hans siste utgivelse er den danske nasjonale rapporten om ICCS 2016 under tittelen *Unge, skole og demokrati* (Bruun, Lieberkind og Schunck 2018).

Kristinn Hegna er ph.d. og førsteamanuensis i pedagogisk sosiologi ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo. Hun forsker på ungdom og utdanning, yrkesfag, utdanningsvalg og identitet, og underviser både bachelor- og masterstudenter om disse emnene. Kristinn Hegna sitter vanligvis i redaksjonen i Tidsskrift for ungdomsforskning, og har i tillegg til å være artikkelforfatter, vært hovedredaktør for dette nummeret og ansvarlig for reviewprosessen for de artiklene hun ikke selv har forfattet.

Lihong Huang er forsker ved seksjon for Ungdomsforskning ved NOVA, OsloMet. Hun har en doktorgrad (Dr.Philos) i International Education fra Stockholms universitet i 2005. Hennes viktigste forskningsinteresser er om årsaker til og langsiktige konsekvenser av læringsresultater, læringsmiljø, samt den sosiale og psykologiske velvære blant barn og ungdom i skolen. Andre interesser er politikk, økonomi, sosial ulikhet i utdanningssystemene og ungdoms deltakelser i samfunnet i Europa og i internasjonal sammenheng. Hun er prosjektleder for den norske delen av The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2016).

Jonas Lieberkind er Ph.d. og lektor i pedagogisk sosiologi ved Aarhus Universitet, Danmark. Jonas forsker på unge, politisk dannelse og aktuelle tendenser som preger samtiden og ungdomskulturen. Forskningen består av både kvantitative, kvalitative og teoretiske studier. I tillegg er Jonas en del av det danske teamet, som har ansvaret for gjennomføringen av The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS). Jonas har i det siste publisert artiklene: Uddannelsessamfundet og den edukative diskurs, Unge, mellem politik og dannelse, Democratic Experience and the Democratic Challenge og Local and global citizenship.

Idunn Seland er ph.d. med bakgrunn fra sosiologi og statsvitenskap, og er ansatt som forsker ved seksjon for Ungdomsforskning ved NOVA, OsloMet. Hun har særlig arbeidet med ulike spørsmål knyttet til skolepolitikk, grunnskole og videregående skole, som nasjonale prøver, vurdering/karaktersetting, frafall, skole- og profesjonsutvikling og kommunal og fylkeskommunal skoleadministrasjon. Seland's ph.d.-avhandling (2011) tok for seg integrasjonsmålsettinger i grunnskolepolitikk i Skandinavia etter 1970.

Janicke Heldal Stray er ph.d. og førsteamanuensis i pedagogikk ved lektorprogrammet på MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn. Hun forsker på forholdet mellom utdanning og demokrati, kunnskapssosiologi og kunnskapspolitikk. De siste årene har Stray vært særlig opptatt av forholdet mellom læring, identitet og demokratisk medborgerskap.

Vegard Svagård har en mastergrad i utviklingspsykologi og jobber som rådgiver ved seksjon for Ungdomsforskning ved NOVA, OsloMet. Hans forskningsinteresser er ungdomsforskning med spesielt fokus på utvikling av politiske holdninger. For tiden jobber han mest med den daglige driften i sekretariatet ved Ungdatasenteret, men jobber også med ytterligere publiseringer med ICCS dataene. Svagård var data manager for datainnsamlingen i Norge i forbindelse med ICCS 2016.

Guro Ødegård er forskningsleder ved seksjon for Ungdomsforskning ved NOVA, OsloMet. Hun er utdannet sosiolog og har forsket på tema knyttet til ungdom og samfunnspolitisk engasjement og deltagelse, både gjennom valg og frivillige organisasjoner. De siste årene har Ødegård også vært opptatt av generasjon og generasjonssosiologien. Ødegård's forskning utvider kunnskapen om ungdoms demokratisk deltakelse, og bidrar til forskning om skolen som politisk sosialisering- og demokratiopplæringsarena.

Tidsskrift for ungdomsforskning
er et åpent tilgjengelig vitenskapelig tidsskrift
utgitt av Velferdsforskningsinstituttet NOVA ved OsloMet.

ARTIKLER I DETTE NUMMERET:

- Kristinn Hegna, Guro Ødegård & Idunn Seland
Ungt medborgerskap. Kunnskap, mobilisering og deltagelse s. 7
- Guro Ødegård & Vegard Svagård
Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? s. 28
- Kristinn Hegna
*Endringer i samfunnspolitisk engasjement og deltagelse
blant ungdom 2009–2016 – økte sosiale forskjeller og polarisering?* s. 51
- Kristinn Hegna
*Har ungdoms holdninger til medborgerrettigheter endret seg
fra 2009 til 2016?* s. 75
- Janicke Heldal Stray & Lihong Huang
*Norske elevers demokratikunnskaper og aksept for
religiøse autoriteter i samfunnet* s. 98
- Idunn Seland & Lihong Huang
Literacy som aspekt ved norske elevers demokratikunnskap s. 123
- Lihong Huang, Jens Bruun, Jonas Lieberkind & Cecilia Arensmeier
*Nye tall om ungdom: Skandinaviske ungdommers tillit til samtid og
framtid* s. 146
- Oppsummering s. 166