



UNGE MEDBORGERE

Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge

The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2016)

LIHONG HUANG, GURO ØDEGÅRD, KRISTINN HEGNA,
VEGARD SVAGÅRD, TARJEI HELLAND & IDUNN SELAND



International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Nederland

Norsk institutt for forskning om
oppvekst, velferd og aldring
NOVA Rapport 15/2017

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) er et forskningsinstitutt ved Senter for velferds- og arbeidslivsforskning (SVA) på Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA).

Instituttet har som formål å drive forskning og utviklingsarbeid som kan bidra til økt kunnskap om sosiale forhold og endringsprosesser. Instituttet skal fokusere på problemstillinger om livsløp, levekår og livskvalitet, samt velferds-samfunnets tiltak og tjenester.

© Velferdsforskningsinstituttet NOVA
Høgskolen i Oslo og Akershus 2017

ISBN (trykt utgave) 978-82-7894-637-4

ISBN (elektronisk utgave) 978-82-7894-638-1

ISSN 0808-5013 (trykt)

ISSN 1893-9503 (online)

Desktop: Torhild Sager
Trykk: Allkopi

Henvendelser vedrørende publikasjoner kan rettes til:

NOVA, HiOA

Stensberggata 26 · Postboks 4, St. Olavs plass, 0130 Oslo

Telefon: 67 23 50 00

Nettadresse: www.hioa.no/nova

Forord

I denne rapporten presenteres de første norske resultatene fra den internasjonale studien International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2016) som ble gjennomført blant ungdomsskoleelever på 9. klassetrinn. ICCS-studien har til hensikt å undersøke hvordan denne aldersgruppen både kjenner til, utøver og forberedes til rollen som demokratiske medborgere i dagens og framtidens samfunn. I alt deltok 24 land i ICCS-undersøkelsen i 2016. En tilsvarende undersøkelse ble gjennomført i 2009.

Rapporten bygger på resultatene fra ICCS-studiens kunnskapstest til 6271 norske elever på 9. trinn og en spørreundersøkelse besvart av de samme elevene. I tillegg presenterer rapporten resultater fra spørreundersøkelser besvart av både lærere og skoleledere. Dette datamaterialet kan gi et innblikk i hvordan skolene legger til rette for elevenes demokratiopplæring og hvordan skolens læringsmiljø kan fremme elevens demokratiforståelse. På denne bakgrunnen undersøker vi i rapporten *medborgerskap* gjennom norske 9.-klassingers demokratiforståelse, kunnskaper om demokrati og engasjement for politikk og samfunns-spørsmål.

Den norske ICCS-studien er gjennomført av forskere ved Seksjon for ungdomsforskning ved NOVA ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) i samarbeid med Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved HiOA. Rapporten er den første i en rekke publikasjoner basert på data fra ICCS-studien fra dette forskningsteamet, ledet av Lihong Huang, forsker I ved NOVA, HiOA.

Prosjektet har hatt en referansegruppe bestående av:

- Professor emeritus Jon Lauglo, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo
- Seniorforsker Viggo Vestel, Seksjon for ungdomsforskning ved NOVA, HiOA
- Førstemanuensis Heidi Biseth, Institutt for kultur, religion og samfunnsfag, Høgskolen i Sørøst-Norge
- Førstemanuensis Janicke Heldal Stray, Det teologiske menighetsfakultetet i Oslo

Vi ønsker å takke disse for at de med sin lange erfaring på fagfeltet demokrati, medborgerskap, ungdom og utdanning har gitt av sin tid og kompetanse.

Referansegruppens bidrag har utgjort en viktig kilde til kunnskap og utvikling som prosjektet virkelig har hatt stor nytte av.

Takk også til det skandinaviske samarbeidet med forskerteamene fra Sverige (Ellen Almgren, Skolverket og Cecilia Arensmeier, Örebro universitet) og Danmark (Jens Brun, Aarhus universitet) som med sine medarbeidere i alle faser av arbeidet har vært viktige samtalepartnere og bidratt til at den internasjonale studien, og den norske delen av den, er blitt så god som den har blitt.

I de innledende fasene av prosjektet fungerte Lars Roar Frøyland som data manager. Han bidro til at spørreskjemautviklingen og datainnsamlingen tidlig kom inn i rett spor. Hans rolle ble med like sterk innsats og presisjon overtatt av Vegard Svagård midtveis i prosjektet. Uten disse to hadde datainnsamlingen ikke lyktes slik den har gjort, og de fortjener begge en spesiell takk.

Takk også til kollegaer Margaret Ford og Torhild Sager for hjelp i slutfasen av arbeidet med rapporten. En særlig takk går til vår kollega Anders Bakken, som har fulgt prosjektet fra starten, og i slutfasen hatt ansvaret for den faglige kvalitetssikringen av rapporten. Sist, men ikke minst, takk til alle elever, lærere og rektorer som har svart på kunnskapstesten og spørreskjemaene.

De mangler eller ufullstendigheter som eventuelt måtte forekomme i dette arbeidet, er utelukkende forfatterens eget ansvar.

Den norske ICCS-studien og denne rapporten er finansiert av Utdanningsdirektoratet.

NOVA/HiOA, Oslo, 20. oktober 2017

Lihong Huang, forsker I
Prosjektleder ICCS
Seksjon for ungdomsforskning
NOVA, HiOA

Kristinn Hegna, forsker II
Medarbeider ICCS
Seksjon for ungdomsforskning, NOVA, HiOA/

Tarjei Helland, stipendiat
Medarbeider ICCS
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, HiOA

Guro Ødegård, forsker II/forskningsleder
Medarbeider ICCS
Seksjon for ungdomsforskning
NOVA, HiOA

Vegard Svagård, rådgiver
Data manager ICCS
Seksjon for ungdomsforskning
NOVA, HiOA

Idunn Seland, forsker II
Medarbeider ICCS
Seksjon for ungdomsforskning
NOVA, HiOA

| | |
|--|-----|
| Sammendrag | 7 |
| DEL I BAKGRUNN OG DATAGRUNNLAG FOR ICCS STUDIEN | 11 |
| 1 Hvorfor en studie om unge og demokrati? | 12 |
| 1.1 Forskningsspørsmål i den internasjonale ICCS-studien | 12 |
| 1.2 ICCS-studiens relevans for danning, utdanning og samfunn..... | 13 |
| 1.3 Studiens nøkkelbegreper | 14 |
| 1.4 Problemstillinger og rapportens oppbygging..... | 19 |
| 2 Data og metode for ICCS 2016 | 22 |
| 2.1 Utvalg og representativitet..... | 22 |
| 2.2 Spørreskjema til elever, lærere og rektorer om holdninger og atferd | 25 |
| 2.3 Kunnskapstesten | 29 |
| 2.4 Eksempeloppgaver i kunnskapstesten på ulike ferdighetsnivåer | 34 |
| 2.5 Skalaen for forståelse for og kunnskap om demokrati..... | 41 |
| DEL II DEMOKRATIFORSTÅELSE – RESULTATER FRA KUNNSKAPSTESTEN | 43 |
| 3 Hovedresultater fra kunnskapstesten – norske elever og internasjonale sammenligninger | 44 |
| 3.1 Hvor plasserer Norge seg på kunnskapsskalaen sammenlignet med andre land? | 44 |
| 3.2 Nivå-fordeling av elever i Norge sammenlignet med andre land | 46 |
| 3.3 Endringer i elevenes kunnskapsnivå fra 2009 til 2016..... | 49 |
| 3.4 Oppsummering | 52 |
| 4 Sosiale forskjeller i forståelse av og kunnskap om demokrati | 54 |
| 4.1 Kjønnsforskjeller i kunnskapstesten | 54 |
| 4.2 Forskjeller i kunnskapstesten mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever | 60 |
| 4.3 Forskjeller i kunnskapstesten etter foreldrenes utdanningsnivå | 65 |
| 4.4 Oppsummering..... | 71 |
| DEL III SAMFUNNSPOLITISK ENGASJEMENT | 73 |
| 5 Hva gjør de? Samfunnspolitisk deltakelse | 75 |
| 5.1 Kommunikasjon og informasjon om nyheter, politikk og samfunnsliv | 75 |
| 5.2 Deltakelse i skoledemokrati | 81 |
| 5.3 Deltakelse i politikk og samfunnsliv..... | 84 |
| 5.4 Forventet deltakelse som voksen..... | 88 |
| 5.5 Er det en sammenheng mellom samfunnspolitisk deltakelse og demokratikunnskap? | 94 |
| 5.6 Oppsummering..... | 96 |
| 6 Hva mener de? Holdninger til demokrati og medborgerskap | 98 |
| 6.1 Å være en god samfunnsborger..... | 98 |
| 6.2 Tillit til samfunnsinstitusjoner | 107 |

| | |
|---|------------|
| 6.3 Er det en sammenheng mellom demokratiske holdninger og demokratikunnskap? | 112 |
| 6. 4 Oppsummering..... | 113 |
| 7 Skolen som demokratiforberedende arena | 117 |
| 7.1 Relasjoner og læringsmiljø..... | 117 |
| 7.2 Demokratisk praksis i skolen..... | 125 |
| 7.3 Skolen som ramme for et bredere samfunnsengasjement | 128 |
| 7.4 Oppfatninger om og holdninger til opplæring i demokrati og medborgerskap | 130 |
| 7.5 Oppsummering..... | 138 |
| | |
| Litteratur..... | 141 |
| | |
| Vedlegg..... | 145 |

Sammendrag

Unge medborgere er en rapport om norske 14-åringers kunnskap om, forståelse av og engasjement i demokratiske og samfunnspolitiske spørsmål. Hensikten er å undersøke hvordan denne aldersgruppen kjenner til, utøver og forberedes til rollen som demokratiske medborgere i dagens og framtidens samfunn. I tillegg til å rette søkelyset mot unges demokratiforståelse og atferd i bred forstand, undersøkes også den rollen skolen skal ha som demokratiforberedende arena.

Rapporten presenterer de første analysene fra den norske delstudien av The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) i 2016 som er basert på svarene fra 6271 elever på 9. trinn ved 148 ungdomsskoler i Norge. Elevene gjennomførte en *kunnskapstest* og besvarte et *spørreskjema* i skoletiden vårsemesteret 2016. Samme undersøkelse ble gjennomført blant elever i samme aldersgruppe i 23 andre land. Studien bygger dermed på et komparativt datasett som gjør det mulig å sammenligne elever i Norge og i andre land når det gjelder deres demokratiforståelse, kunnskap og engasjement. I 2009 ble det gjennomført en tilsvarende ICCS-undersøkelse, noe som gjør det mulig å undersøke endringer i svarmønstre i løpet av denne sju-årsperioden.

I tillegg har 2010 lærere og 142 rektorer på de 148 deltakerskolene besvart hvert sitt spørreskjema. Dette datamaterialet gir et innblikk i hvordan skolene legger til rette for elevenes demokratiopplæring.

På bakgrunn av resultatene fra kunnskapstesten beregnes en poengsum som viser nivå (skåre) på en kunnskapsskala for hver elev som deltok. I kapitlene om resultatene fra kunnskapstesten undersøker vi om det er poengforskjeller mellom norske elever og elever fra andre deltakerland i ICCS, både i og utenfor Norden. Vi undersøker i tillegg om elevenes kjønn, minoritetsspråklige bakgrunn samt foreldrenes utdanningsnivå har betydning for unges grad av demokratiforståelse og kunnskapsnivå. Vi spør også i hvilken grad dagens 9.-klassinger framstår som bedre skolerte enn dem som deltok i forrige ICCS-undersøkelse i 2009. På bakgrunn av elevenes svar på spørsmål om holdninger og atferd fra spørreskjemaundersøkelsen, undersøker vi også om elevene i 2016 var mer bevisste og aktive medborgere enn elevene i 2009.

Dette er de viktigste konklusjonene fra rapporten:

1. Norske elever har høyt kunnskapsnivå og god forståelse av demokrati, samfunnssystemer og demokratiske prinsipper

Sammenlignet med det internasjonale gjennomsnittet i ICCS-undersøkelsen, skårer norske elever høyt på skalaen for kunnskap om og forståelse av demokrati. Norske elever i 2016 har et høyere kunnskapsnivå om demokrati enn norske elever som deltok i tilsvarende undersøkelse i 2009. Sammenlignet med et nordisk gjennomsnitt, har økningen i kunnskapsnivå vært høyere i Norge, men svenske elever har hatt en sterkere økning fra 2009 til 2016 enn norske elever.

Norske elever gjør det imidlertid fremdeles svakere enn elevene fra de andre nordiske deltakerlandene, men kunnskapsgapet mellom norske og andre nordiske elever er noe mindre nå enn tidligere.

2. Fortsatt gap i demokratiforståelse mellom ulike elevgrupper, men det er en tendens til sosial utjevning blant norske elever fra 2009 til 2016

Elever med foreldre uten høyere utdanning har svakere kunnskap om og forståelse av demokrati enn elever som har foreldre med høyere utdanning. Slik er det i samtlige land som er med i ICCS-undersøkelsen. I Norge er kunnskapsgapet mellom de to gruppene omtrent på samme nivå som de andre nordiske deltakerlandene, men gapet er noe høyere i Sverige og Danmark, og noe lavere i Finland. I Norge har det i perioden 2009 til 2016 vært en betydelig reduksjon i kunnskapsgapet mellom elever med foreldre med og uten høyere utdanning. Ingen av de andre nordiske deltakerlandene kan vise til en tilsvarende reduksjon av ulikhet i kunnskap mellom de to elevgruppene.

Unge fra minoritetsspråklige familier skårer lavere i demokratiforståelse enn majoritetsspråklige familier. Dette mønsteret gjenfinnes i samtlige deltakerland. Forskjellene mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever i Norge er imidlertid mindre enn i de andre nordiske deltakerlandene, hovedsakelig fordi de majoritetsspråklige elevene skårer lavere enn tilsvarende elever i de andre nordiske deltakerlandene. Forskjellen mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever i Norge, ligger omtrent på linje med det internasjonale gjennomsnittet.

Sammenlignet med majoritetsspråklige elever har minoritetsspråklige elever i Norge hatt en større framgang i kunnskapsnivå fra 2009 til 2016. Dette har ført til utjevning av kunnskap mellom disse to elevgruppene. Dette er et positivt utviklingstrekk som vi ikke ser i de andre nordiske deltakerlandene.

3. Det er økte forskjeller i demokratiforståelse og samfunnspolitisk engasjement mellom gutter og jenter

Det er tendenser til økte kjønnsforskjeller blant norske elever på flere områder. Kunnskapstesten både i 2009 og 2016 viser høyere resultater for jenter sammenlignet med gutter. Selv om det har vært en økning i denne type kunnskap fra 2009 til 2016 både for gutter og jenter, har jentene økt forspranget i denne perioden.

Spørreskjemaundersøkelsen viser at 70 prosent av norske elever på 9. trinn enten er eller har vært med i en eller flere samfunnspolitiske aktiviteter. Det er flere jenter enn gutter som har vært med i minst en aktivitet (65 prosent gutter mot 75 prosent jenter).

4. Norske elever har høy tillit til politiske institusjoner og positive holdninger til å fylle rollen som medborger

Norske elever har svært høyt tillit til sentrale samfunnsinstitusjoner som regjeringen, politiet og forsvaret. 14-åringer i 2016 har langt høyere tillit til slike institusjoner enn 14-åringer hadde i 2009, og det er spesielt de politiske institusjonene som har fått styrket tillit. Internasjonalt skårer norske elever svært høyt på institusjonell tillit, og de ligger også over det nordiske gjennomsnittet. Tilliten til «folk flest» har imidlertid gått noe ned i samme periode. Lavest tillit er det til sosiale medier, som for eksempel Facebook og YouTube og til bloggere, og bare rundt 27 prosent oppgir å stole fullstendig eller ganske mye på disse.

Samlet sett antyder resultatene fra ICCS-studien at norske elever framstår som mer moral- og pliktorienterte i 2016 enn elever i 2009. Når elever ble bedt om å verdsette ulike egenskaper som kjennetegner en god samfunnsborger, holdt de fram egenskaper som alltid å følge loven, stemme ved alle nasjonale valg, og ha respekt for regjeringen som de aller viktigste. Disse egenskapene ble ansett som viktigere blant 14-åringer i 2016 enn i 2009. I 2016 verdsetter norske elever slike egenskaper høyere enn elever fra de andre nordiske deltakerland, men lavere enn elever fra de andre deltakerland når vi ser på det internasjonale gjennomsnittet.

Valgdemokratiet har en sterk posisjon blant norske elever i 2016, og har blitt styrket siden forrige ICCS-undersøkelse. Dette underbygges blant annet av at norske elever i 2016 viser en større vilje til å bruke stemmeretten når de blir voksne, enn elevene gjorde i 2009.

5. Tradisjonelle medier er svekket som politisk informasjonskanal

Fra 2009 til 2016 har det vært en nedgang fra 79 prosent til 61 prosent i andelen elever som ser på TV og/eller leser aviser ukentlig for å holde seg informert om

norske eller internasjonale nyheter. Til sammenligning er det flere unge i 2016 enn i 2009 som ukentlig eller daglig har samtaler med foreldre og venner om det som skjer i andre land. Det er langt flere unge i 2016 (43 prosent) enn i 2009 (35 prosent) som oppgir at de har samtaler med sine foreldre om denne type tema. Det har også vært en økning i andelen unge som snakker om politikk og samfunnsspørsmål med venner, men denne er mer beskjeden (fra 20 prosent i 2009 til 23 prosent i 2016).

For de aller fleste unge er sosiale medier en lite relevant arena for å fremme, diskutere eller kommentere egne og andres synspunkter på politikk og samfunnsliv. Norske elever ser ut til å være noe mindre politisk aktive på sosiale medier enn det internasjonale gjennomsnittet, men skiller seg lite fra et nordisk gjennomsnitt.

6. Den norske skolen kjennetegnes av sterke demokratiske trekk

Norske elever skårer svært høyt på spørsmål om de har deltatt i valg av representant til elevrådet ved skolen, og skiller seg markant ut både fra det internasjonale og det nordiske gjennomsnittet. Mer enn 9 av 10 norske elever oppgir at de har deltatt i valg av tillitsvalgte, og 6 av 10 av har deltatt i beslutninger om hvordan skolen drives.

Norske elever opplever at skolen har et åpent klima for meningsbrytning og diskusjon, noe som er positivt korrelert med elevenes kunnskap om og forståelse av demokratiet. Sammenlignet med et internasjonalt gjennomsnitt, mener norske elever å ha *lært* lite om demokrati- og medborgerskapsrelaterte emner på skolen. Høyt presterende gutter mener de har lært betydelig mer om slike emner enn høyt presterende jenter.

Basert på spørreundersøkelsen til norske samfunnsfaglærere oppgir majoriteten av lærerne at de opplever å være godt forberedt til å undervise i et bredt utvalg av demokrati- og medborgerskapsrelaterte emner. Dette mener de til tross for at få av dem svarer de har fått opplæring i disse emnene. Å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenking, er ifølge lærerne og skolelederne det viktigste målet med undervisningen. Samtidig preges undervisningen av lærer- og lærebokorientert undervisning, lite av undersøkende aktiviteter og innhenting av informasjon utenfor skolen.

Bakgrunn og datagrunnlag for ICCS studien

I denne rapporten presenteres de første norske resultatene fra den internasjonale ICCS-studien (International Civic and Citizenship Education Study), som ble gjennomført blant ungdomsskoleelever på 9. trinn i Norge og 23 andre land i 2016. Hensikten med studien er å undersøke hvordan denne aldersgruppen både kjenner til, utøver og forberedes til rollen som demokratiske medborgere i dagens og framtidens samfunn. Studien bygger på fire undersøkelser; en test av elevers kunnskap om og forståelse av demokrati og demokratiske prinsipper; et spørreskjema til elever om deres erfaringer med og holdninger til politikk, samfunnsliv og demokrati; et spørreskjema til lærere og et spørreskjema til skoleledere om skolens bidrag som demokratiforberedende arena.

Den aller første internasjonale demokratiundersøkelsen blant elever ble gjennomført av The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) allerede i 1971, med ni deltakerland. Denne studien var Norge ikke med i. Den neste demokratiundersøkelsen, som ble kalt CIVED-undersøkelsen, ble gjennomført i 1999 med 28 deltakerland, og i 2009 ble den første ICCS-studien gjennomført med 38 deltakerland. Norge deltok både i 1999 (se Mikkelsen, Buk-Berge, Ellingsen, Fjeldstad og Sund 2002) og i 2009 (Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo 2011). Selv om vi i denne rapporten først og fremst presenterer resultater fra ICCS 2016, benytter vi også data fra ICCS 2009 for å undersøke endringstrekk i elevers kunnskapsnivå, deltakelse i samfunnspolitiske aktiviteter, samt holdninger til demokrati og medborgerskap.

Rapporten er delt inn i fire deler. Målsettingen med den første delen er å gi leserne en innføring i ICCS 2016-studiens teoretiske rammeverk og metodiske innretning. I kapittel 1 presenteres bakteppet for undersøkelsen, dens nøkkelbegreper og problemstillinger. I kapittel 2 gis en innføring i datagrunnlaget for ICCS 2016; hva vi måler og hvordan vi har gjort det.

ICCS er en internasjonal studie. Det betyr blant annet at norske elever svarer på internasjonalt utformede spørreskjema som er oversatt til norsk. For at undersøkelsen skal kunne sammenlignes på tvers av land, er det viktig at undersøkelsens teoretiske og metodiske design har en felles faglig innretning. I denne rapporten gis en overordnet presentasjon av det felles rammeverket. For ytterligere detaljert informasjon, finnes en rekke publikasjoner og nettsider det refereres til i litteraturlisten.

1 Hvorfor en studie om unge og demokrati?

ICCS er en internasjonal undersøkelse av elever i 14-årsalderen sin kunnskap om, forståelse av og engasjement i demokratiske og samfunnspolitiske spørsmål. I den norske delen av undersøkelsen deltok elever på 9. klassetrinn. Undersøkelsen består av en kunnskapstest og et spørreskjema som gikk til elevene, og et spørreskjema som gikk til rektorer og lærere. I 2016 deltok 24 land fra til sammen 4 verdensdeler. Tretten europeiske land samt to større regioner i Belgia (Flandern) og Tyskland (Nordrhein-Westfalen) er med. Av de nordiske landene er Norge, Danmark, Sverige og Finland med både i 2009 og 2016.

1.1 Forskningsspørsmål i den internasjonale ICCS-studien

Gjennom fem overordnede forskningsspørsmål har den internasjonale ICCS-studien til hensikt å undersøke hvordan unge i ulike land både utøver og forberedes til rollen som demokratiske samfunnsborgere (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito og Agrusti 2016, 7):

1. I hvilken grad fremviser elevene kunnskap om og forståelse av tema som omhandler demokrati og medborgerskap, og hvordan varierer dette innenfor hvert land og mellom deltakerlandene?
2. I hvilken grad er elevene engasjert på ulike samfunnsarenaer, og hvilke faktorer påvirker de unges deltakelsesnivå?
3. Hvilke holdninger framviser unge i de ulike landene med hensyn til viktige spørsmål som berører demokrati og medborgerskap i det moderne samfunn, og hvilke faktorer påvirker eventuelle variasjoner i slike holdninger?
4. Hvordan legger skolene i de ulike landene til rette for å styrke elevens kunnskap og forståelse av demokrati, og på hvilken måte kan dette knyttes opp til elevenes læringsutbytte?
5. Hvordan er demokrati og medborgerskap implementert gjennom skolens undervisning i landene som har deltatt i ICCS-studien?

Denne rapporten svarer på de fire øverste problemstillingene. I rapporten presenteres resultater fra en kunnskapstest samt spørreskjemaundersøkelse, som er besvart av 6271 norske elever på 9. trinn ved i alt 148 ungdomsskoler. I tillegg presenterer rapporten utdrag fra to spørreundersøkelser besvart av 2010 lærere og 148 skoleledere ved de samme skolene. Rapporten gir en kortfattet og samlet

oversikt over resultatene fra ICCS-studien ved å ta i bruk samtlige av disse datakildene. Overordnet tematiseres elevenes kunnskap om, forståelse av og engasjement i demokratiske og samfunnspolitiske spørsmål.

Det vil være et særlig fokus på hvordan elevenes kjønn, minoritetsspråklige bakgrunn samt foreldrenes utdanningsnivå påvirker unges demokratiforståelse og -kunnskap, endringer fra 2009 til 2016 og forskjeller mellom land (forskningsspørsmål 1 presentert i rapportens del II), elevers faktiske samfunnsengasjement gjennom deltakelse i ulike aktiviteter og holdninger til demokrati og medborgerskap (forskningsspørsmål 2 og 3 presentert i rapportens del III) og hvordan skolen fungerer som demokratiforberedende arena (forskningsspørsmål 4 presentert i rapportens del IV). Rapporten behandler ikke forskningsspørsmål 5 (implementering av demokratilæring i skolen), og går heller ikke dypt inn i forklaringer på eventuelle forskjeller mellom land eller grupper av unge. Dette er analyser som vil bli presentert i publikasjoner som vil komme i løpet av 2018.¹

ICCS er administrert og koordinert av The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).² IEA samler inn og analyserer data om de enkelte landenes utdanningssystemer for å kunne foreta internasjonale sammenligninger med den hensikt å kunne bidra til bedre utdanning, og står også bak studier som PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) og TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). For ICCS har IEA utarbeidet standardiserte kunnskapstester og spørreskjemaer som benyttes i samtlige land som deltar. Dette gjør at man kan sammenligne de unges demokrati-kunnskap og engasjement på tvers av land og regioner.

Videre i dette kapitlet presenterer vi ICCS-studiens relevans for skolen og utdanningene, samt dets relevans i en bredere samfunnskontekst. Deretter tar vi for oss sentrale nøkkelbegreper for å gi en bedre forståelse av hva studien undersøker og hvordan dette er operasjonalisert. Slik sett er dette kapitlet en opptakt til kapittel 2 med sin beskrivelse av studiens data og metode, men også til de øvrige kapitler som presenterer de empiriske analyser og tolkninger av resultater.

1.2 ICCS-studiens relevans for danning, utdanning og samfunn

Kunnskap om, forståelse av og engasjement i demokratiske og samfunnspolitiske spørsmål anses som svært viktige tema i en tid der kontekstuelle rammer for demokrati, samfunnsengasjement og politisk deltakelse er i endring. Dagens

¹ I 2018 vil det bli publisert ett temanummer i både *Tidsskrift for ungdomsforskning* og *Nordic Journal of Comparative and International Education* med artikler som baserer seg på ulike datakilder fra ICCS-studien.

²Kilde: <http://www.iea.nl/>

unge vokser opp og formes av en verden hvor det globale trusselbildet knyttet til klimaendringer, terror og folkevandringer reiser nye problemstillinger rundt bærekraft, demokratiets grenser og global konfliktløsning. Sosiale medier legger nye 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 ICCS-studien til hensikt å kartlegge hva unge kan om samfunnsforhold og demokrati, hvordan de oppfatter og vurderer demokratiske problemstillinger og hvordan de handler på basis av demokratikunnskap og -forståelse. I tillegg retter studien søkelyset mot det ansvaret skolen kan, bør og må ha for å fostre samfunnsborgere som innehar det som forskere har betegnet som *demokratisk beredskap* – en syntese av demokratirelatert kunnskap, ferdigheter, oppfatninger og holdninger (Mikkelsen og Fjeldstad 2002; 2003; Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo 2011). Norske myndigheter har en lang tradisjon for å inkludere demokratiopplæring og demokratisk dannelse i skolens undervisning og i læreplaner (Mikkelsen m.fl. 2001; Tønnessen 2003). Utdannings- og læreplanreformen *Kunnskapsløftet* fra 2006 viderefører på denne måten en etablert praksis i norsk skole for å fremme særlig elevenes evne til demokratiforståelse, kritisk tenking, demokratisk deltakelse og elevmedvirkning (Seland 2011).

Kunnskap om, forståelse av og engasjement i demokratiske og samfunnspolitiske spørsmål blant unge strekker seg fra skolen og utdanningen og inn i ulike deler av samfunnet. Politiske myndigheter og beslutningstakere er avhengig av rekruttering av velgere, medlemmer i politiske partier, innspill fra ulike interessegrupper og andre formelle og uformelle fellesskap, som bidrar til meningsbrytning i levende sivilsamfunn. Det er også et viktig element i en global økonomi hvor næringslivet har behov for framtidige arbeidstakere som har kunnskap om samfunnsendringer, interkulturell ledelse og skriveferdigheter, etiske vurderinger, humanitære verdier, samfunnsansvar og sivilsamfunnsengasjement (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito og Agrusti 2016). I tillegg til å måle de unges demokratiske deltakelse, holdninger og kunnskap i dag, søker ICCS-studien derfor også å undersøke hvordan ungdom forberedes til rollen som demokratisk bevisste og aktive voksne samfunnsborgere i framtida.

1.3 Studiens nøkkelbegreper

Den engelske tittelen på ICCS-undersøkelsen er «*Civic and Citizenship Education Study*». I Norge er dette historisk og tradisjonelt sett et felt som omfattes av skolens generelle demokratifremmende oppgave. Dette er også forstått som en

grunnleggende verdi i både opplæringen og samværet i skolen (Seland 2011). I Norge og i Norden har demokratiopplæringen primært blitt sett som en del av skolens dannelsesoppdrag (Stray 2010), hjemlet i Opplæringslovens formålsparagraf, den generelle delen av læreplanen, og i lærerplanene for de enkelte skolefag. Flere av skolefagene, som samfunnskunnskap, historie, norsk og KRLE, har kompetansemål som operasjonaliserer denne oppgaven i undervisningen.

Denne tverrfaglige og gjennomgående måten å inkludere demokratiopplæringen i skolesystemet på, står i kontrast til utdanningsmodeller som finnes i flere av de andre landene som deltar i ICCS-studien. I mange andre land avgrenses opplæringen i «civic and citizenship education» til ett enkelt skolefag eller man følger én bestemt opplæringsmodell for slike emner. Disse særtrekkene ved demokratiopplæringen i den norske skolen gir bakgrunn for å forstå hvordan vi kan fortolke begrepet *education* når vi snakker om «civic and citizenship education» i Norge. Demokratiopplæringen i den norske skolen skal gjennomsyre all undervisning, og ikke isoleres til ett bestemt fag.

Forskningsmiljøet som gjennomførte den norske delstudien i 2009, valgte å bruke begrepet «demokratisk beredskap» for å dekke alle elementene som ICCS-studien omfatter (Mikkelsen m.fl. 2011). Det norske teamet som står bak undersøkelsen i 2016 har valgt å betegne dette som *elevenes kunnskap om, forståelse av og engasjement i demokratiske og samfunnspolitiske spørsmål*, oppsummert i rapportens tittel «Ungt medborgerskap». «Beredskap» kan, i forlengelsen av å kunne tolkes som noe som ligger latent, også oppfattes som noe som ennå ikke er tatt i bruk. Vi oppfatter at formuleringen «elevers kunnskap om, forståelse av og engasjement i demokratiske og samfunnspolitiske spørsmål» i større grad favner også et «her og nå»-perspektiv, og dermed tydeliggjør og anerkjenner elever under myndighetsalder som meningsberettigede og deltakende medborgere. Med dette ønsker vi å poengtere at vi ikke ser på ungdom som individer på veien mot fullvoksne, stemmeberettigede medborgere, men individer som allerede *er* involvert i medborgerskapsaktiviteter, og *skal* tas med på råd og gis en stemme i forhold som angår dem.

Oversatt fra engelsk til norsk har begrepet «citizen» tre delvis ulike betydninger: 1) borger, 2) statsborger og 3) samfunnsborger eller vanlig borger. «Citizenship» har derfor to ulike betydninger som viser tilbake til nyansene i «citizen»-begrepet, nemlig 1) posisjon som samfunnsborger og 2) statsborgerskap (Kirkeby 1995). Det å være borger i et samfunn har forbindelseslinjer til formelt og juridisk statsborgerskap, men kan også inkludere dem som har lovlig opphold i landet uten å være omfattet av det juridiske statsborgerskapet.

Statsborgerskapet innebærer en rekke rettigheter og enkelte plikter, hvorav flere av disse også vil gjelde alle borgere i landet uansett statsborgerskap. Marshall (1992 [1950]) argumenterte for at en bredest mulig innlemmelse av alle borgere gjennom likestilte sivile, politiske og sosiale rettigheter vil skape størst mulig stabilitet i et moderne velferdssamfunn. Slik vil formell inkludering i samfunnet, men også tiltak for sosial utjevning, ifølge teorien også kunne skape tilhørighet og engasjement blant borgerne i liberale demokratier (Kivisto og Faist 2010). I sum kan dette gi opphav til en identitet som *medborger*, et begrep som føyer et overgripende normativt, kognitivt og affektivt element til det å være innlemmet som borger i en liberal demokratisk rettsstat. Et beslektet innhold kan også legges i begrepet «samfunnsborgerskap». I denne rapporten sidestiller vi derfor begrepene medborgerskap og samfunnsborgerskap og bruker dem som en samlebetegnelse på det tresidige fenomenet *elevenes kunnskaper, forståelse og engasjement i demokratiske spørsmål*.

«Civic» er et adjektiv som betegner det som kan forbindes med samfunnet, og også med det å være borger i et samfunn og delta i samfunnslivet (Kirkeby 1995). Slik kan «civic» stå alene når ordet opptrer på originalspråket, mens det ikke finnes noen tilsvarende kort og meningsbærende direkte oversettelse av ordet til norsk (Mikkelsen og Fjeldstad 2013). Vi kan imidlertid nærme oss en forståelse av begrepet gjennom en sammenstilling av begreper som «civic virtues» (borgerdyder) og «civic duties» (borgerplikter). Her går det tydelig frem hvordan oppfatninger av både etikk og plikt knyttes sammen med det å være inkludert og det å delta i samfunnet, det vi nettopp har definert som samfunns- eller medborgerskap.

ICCS har til hensikt å måle det som på engelsk kalles for «civic engagement», noe vi i denne rapporten vil omtale som «samfunnspolitisk engasjement». Den amerikanske statsviteren Robert Putnam og kolleger (1993, s.665) definerer «civic engagement» som «people's connections with the life of their communities, not merely politics». Samfunnspolitisk engasjement strekker seg med andre ord utover det politiske feltet og inn mot en sivilsamfunnsfære som samler mennesker rundt ulike former for interessefellesskaper. På samme måte som med «citizenship» vil det som er «civic» kunne omfatte alle som har tilhørighet til samfunnet uavhengig av statsborgerskap. Alle samfunnsborgerne vil imidlertid ikke ha de samme rettigheter, for eksempel til politisk deltakelse. Dette kan være betinget av det formelle statsborgerskapet, som vi har vist over, men også av alder. Dette får betydning for deltakerne i ICCS-undersøkelsen, fordi de er ungdomsskoleelever under stemmerettsalder. Når vi i denne rapporten benytter begrepet *samfunnspolitisk engasjement* om dette, vil vi favne denne

aldersgruppens mulighet for engasjement i alle spørsmål som gjelder deltakelse i og holdninger til både en politisk samfunnssfære og en sivilsamfunnssfære. Når vi legger forståelsen av medborgerskapsbegrepet til grunn, vil «samfunns-politisk» på denne måten bety et engasjement som strekker seg ut over deltakelse i politiske partier eller ved formelle representative valg.

STUDIENS RAMMEVERK

Begrepene citizenship, civic, samfunnsborger, medborger og samfunnspolitisk engasjement er overordnede begreper som legger føringer for innretningen av ICCS-studien. I det følgende tar vi for oss noen konkrete begreper, som danner det teoretiske og analytiske rammeverket for undersøkelsen. Dette gjelder både begreper knyttet til *kunnskapstesten*, som måler elevenes demokratiforståelse og kunnskapsnivå, og begreper som brukes i *spørreskjemaundersøkelsen* blant elevene, som har til hensikt å måle elevenes samfunnspolitiske engasjement.

ICCS-undersøkelsen har som mål å belyse elevens kunnskap om, forståelse av og engasjement i demokratiske og samfunnspolitiske spørsmål innenfor fire ulike *emneområder* (Schulz m.fl. 2016).

De fire emneområdene er:

1. Samfunn og samfunnssystemer (civic society and systems)
2. Demokratiske prinsipper (civic principles)
3. Samfunnsengasjement og politisk deltakelse (civic participation)
4. Medborgeridentiteter (civic identities)

Emneområdet *Samfunn og samfunnssystemer* viser til statlige institusjoner for lovgivning og samfunnsstyring, og sivile (ikke-statlige) institusjoner, organisasjoner og sammenslutninger som forbinder innbyggerne med det statlige nivået. Her berøres de roller, rettigheter og ansvar innbyggerne i landet har, samt deres muligheter og evner til å engasjere seg gjennom landets demokratiske institusjoner (Schulz m.fl. 2016: 17–18).

I emneområdet *Demokratiske prinsipper* vektlegges det etiske fundamentet for et demokratisk samfunn. Dette er forstått som prinsipper for likeverd og likebehandling innenfor rammene av den demokratiske rettsstaten, samt en opplevelse av samhørighet («sense of community») basert på tilhørighet og fellesskap (Schulz m.fl. 2016: 19–20).

Emneområdet *Samfunnsengasjement og politisk deltakelse* viser til formell beslutningstaking, formell og uformell aktivitet med henblikk på å påvirke

beslutninger og bredere samfunnsdeltakelse, gjennom for eksempel å delta i frivillige organisasjoner (Schulz m.fl. 2016: 21).

I emneområdet *Medborgeridentiteter* undersøker ICCS den enkeltes oppfatning og opplevelse av seg selv som deltaker i samfunnet («civic self-image»), og den tilknytning som han eller hun opplever gjennom slik deltakelse («civic connectedness»). Overgripende for dette emneområdet i ICCS er innbyggernes etiske og moralske oppfatninger om medborgerskapet (Schulz m.fl. 2016: 22). Hvert av de fire emneområdene undersøkes videre i ICCS gjennom to såkalte kognitive domener. De to kognitive domenene er:

1. Faktakunnskap (knowing)
2. Forståelse og anvendelse av kunnskap (reasoning and applying).

De kognitive domenene styrer organiseringen av emner og spørsmål i *kunnskapstesten*. Det finnes spørsmål som forteller om elevenes faktakunnskaper og om elevenes analytiske forståelse og anvendelse av kunnskapene i hvert emneområde. Forholdet mellom de fire emneområdene og de to kognitive domenene kan gis en skjematisk oversikt som i tabell 1.1.

Tabell 1.1: Grunnlag for spørsmål i kunnskapstesten: Struktur for teoretiske rammeverk og begreper knyttet til kognitive domener i ICCS-studien 2016.

| Kognitive domene (kunnskapstesten) | Emneområder |
|--|--|
| Faktakunnskap (knowing) | Samfunn og samfunnssystemer |
| | Demokratiske prinsipper |
| | Samfunnsengasjement og politisk deltakelse |
| Forståelse, tenkning, analyse og anvendelse (reasoning and applying) | Samfunn og samfunnssystemer |
| | Demokratiske prinsipper |
| | Samfunnsengasjement og politisk deltakelse |
| | Medborgeridentitet |

Hvert av de fire emneområdene undersøkes videre gjennom to såkalte affektive og atferdsmessige domener. Disse domenene er:

1. Holdninger
2. Engasjement og deltakelse

De affektive og atferdsmessige domenene styrer organiseringen av emner og spørsmål i *elevspørreskjemaet* i ICCS-undersøkelsen, slik at det finnes spørsmål som forteller om elevenes holdninger innenfor hvert emneområde. Med hensyn til elevenes engasjement er emneområdene utviklet for å omfatte aktive

handlinger som kan knyttes til institusjoner, prinsipper, arenaer for deltakelse og identitet. Forholdet mellom de fire emneområdene og de affektive og atferdsmessige domeneene kan settes opp som i tabell 1.2.

Tabell 1.2. Grunnlag for spørsmål i spørreskjema til elever: Strukturen for det teoretiske rammeverket og begreper knyttet til affektivt og atferdsmessig domene i ICCS-studien 2016.

| Affektive og atferdsmessige demokratiske og medborgerskapsrelaterte domener (elevspørreskjema) | Emneområder |
|--|--|
| Holdninger | Samfunn og samfunnssystemer |
| | Demokratiske prinsipper |
| | Samfunnsengasjement og politisk deltakelse |
| | Medborgeridentitet |
| Engasjement | Tilbøyelighet til samfunnsengasjement |
| | Handlingsberedskap /atferds intensjoner |
| | Forventninger til deltakelse som voksen |
| | Samfunnsengasjement som elever (elevdemokrati) |

Note: En helhetlig oversikt av tabellen finnes i et notat som beskriver de teoretiske rammene for ICCS-studien 2016 her:

<http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Prosjekter/Ungdom/International-Civic-and-Citizenship-Education-Study-2016-ICCS>

Ved at ICCS-studien er organisert rundt de fire emneområdene, som hver er strukturert rundt to kognitive domener (kunnskapstesten) og to affektive og atferdsmessige domener (spørreskjema til elevene), dekker undersøkelsen elevenes kunnskap, forståelse og engasjement i demokratiske spørsmål. Kunnskap og forståelse er hovedtema for kunnskapstesten, mens engasjement knyttes til elevenes atferd og holdninger gjennom spørreskjemaundersøkelsen. I kapitlene om samfunnspolitisk holdnings- og handlingsmønster (kapittel 5 og 6) undersøkes også om det er en sammenheng mellom de affektive og atferdsmessige domeneene ved ICCS-undersøkelsen og kunnskapstesten.

1.4 Problemstillinger og rapportens oppbygging

Hensikten med rapporten er å undersøke hvordan 9.-klassinger kjenner til, utøver og forberedes til rollen som demokratiske medborgere i dagens og framtidens samfunn. ICCS-undersøkelsen belyser forskjeller i kunnskapsnivå og engasjement mellom ulike elevgrupper, og mellom elever fra ulike land. Når vi retter en særlig oppmerksomhet mot de nordiske deltakerlandene, har dette med at Norge, Sverige og Danmark er å betrakte som velferdssamfunn som ligner på hverandre (Løken 2008). De representative demokratiske systemene er i stor grad like og innenfor sivilsamfunnsforskningen snakker man om «Den nordiske modellen» (for en gjennomgang se Andreassen 2016). I en undersøkelse som

ICCS, som handler om demokrati, medborgerskap og engasjement, er det derfor særlig relevant å foreta en sammenligning mellom de nordiske deltakerlandene, og de nordiske landene sammenlignet med de andre landene som er med i studien.

Rapportens fem problemstillinger er som følger:

(1) Hvor mye kunnskap og hvor god forståelse har dagens 9.-klassinger om demokratiske spørsmål?

Basert på resultatene fra kunnskapstesten undersøker vi hvordan norske elever plasserer seg på kunnskapsskalaen og de ulike kunnskapsnivåene sammenlignet med unge i andre land, og spesielt sammenlignet med elever fra Sverige, Danmark og Finland. Vi undersøker også om norske 9.-klassingers kunnskapsnivå har endret seg fra 2009 til 2016, og om disse endringene tilsvarer endringer som er vist i de andre nordiske deltakerlandene. Resultatene presenteres i kapittel 3.

(2) I hvilken grad har elevenes kjønn og sosiale bakgrunn betydning for kunnskap og forståelse av demokratiske spørsmål?

Basert på resultatene fra kunnskapstesten undersøker vi også forskjeller i skåre mellom gutter og jenter, mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever og mellom elever med og uten foreldre med høyere utdanning. I hvilken grad har kunnskapsgapet mellom disse elevgruppene blitt større eller mindre fra 2009 til 2016? Også her sammenlignes norske elever med elever fra nordiske og andre deltakerland. Resultatene presenteres i kapittel 4.

(3) I hvilken grad deltar 9.-klassinger i samfunnspolitiske aktiviteter?

Basert på elevspørreskjemaet undersøkes ulike sider av unges samfunnspolitiske engasjement som informasjonsinnhenting og kommunikasjon om politikk og samfunnsliv, deltakelse i skoledemokratiet, deltakelse i formelle og uformelle arenaer samt forventet politisk deltakelse som voksen. Gjennomgående analyseres forskjeller mellom gutter og jenter, endringer fra 2009 til 2016 og forskjeller mellom norske elever og elever fra de nordiske deltakerlandene og elever fra deltakerland utenfor Norden. Resultatene presenteres i kapittel 5.

(4) Hva mener 9.-klassinger om demokrati, medborgerskap og samfunnsinstitusjoner?

Basert på elevspørreskjemaet undersøkes unges holdningsmønster, både ved å kartlegge hvilke egenskaper unge verdsetter for å være en god samfunnsborger, samt tilliten til samfunnsinstitusjoner. Også her ser vi på forskjeller mellom gutter og jenter, endringer over fra 2009 til 2016, og om det er forskjeller i

holdningsmønster mellom norske elever og elever fra de nordiske deltakerlandene og elever fra deltakerland utenfor Norden. Resultatene presenteres i kapittel 6.

(5) Hvilke faktorer ved skolens undervisning og skoleklime kan bidra til å fremme elevers kunnskap om, forståelse av og engasjement i demokratiske spørsmål?

Basert på spørreskjemaundersøkelsene til lærere, skoleledere og elever undersøker vi hvordan skolen og elevenes skolekontekst fungerer som en demokrati-forberedende arena. Her belyses hvilken betydning skolens læringsmiljø, demokratiske praksis og holdning til opplæring i demokrati og medborgerskap har for elevenes demokratiske engasjement og kunnskap. Resultatene presenteres i kapittel 7.

2 Data og metode for ICCS 2016

Målsettingen med ICCS-undersøkelsen er å belyse elevers demokratiforståelse, kunnskap og engasjement. I kapittel 1 ble ICCS-studiens nøkkelbegreper presentert. I dette kapittelet skal vi se nærmere på hvordan disse begrepene er operasjonalisert ved å presentere *hvilke* data som er samlet inn, *hvordan* de er samlet inn og *hva* de er ment å måle.

Dataene i den norske delen av ICCS-studien 2016 er samlet inn fra 148 grunnskoler med ungdomstrinn. Datainnsamlingen er basert på fire ulike datakilder:

1. *Kunnskapstesten*, som har til hensikt å måle elevenes demokratiforståelse og kunnskap.
2. *Elevspørreskjemaet*, som er en spørreskjemaundersøkelse rettet til elever på 9. klassetrinn.
3. *Lærerspørreskjemaet*, som er en spørreskjemaundersøkelse til lærere som underviser på 9. trinn ved de utvalgte skolene.
4. *Skolelederspørreskjemaet*, som er en spørreskjemaundersøkelse til skoleledere ved de utvalgte skolene.

Spørsmålsbatteriene som benyttes i undersøkelsen bygger på utprøvde batterier og tester fra de tidligere demokratiundersøkelsene i regi av IEA. ICCS 2016 ligger designmessig tett opp til ICCS-undersøkelsen fra 2009. Hoveddelen av denne rapporten bygger på dataene fra den *elevbaserte* delen av undersøkelsen (kunnskapstesten, elevspørreskjemaet), men også analyser fra lærerspørreskjemaet og skolelederspørreskjemaet.

2.1 Utvalg og representativitet

DET NORSKE UTVALGET 2016

I utgangspunktet har IEA definert det slik at elevene på 8. klassetrinn er målgruppen for studien, forutsatt at gjennomsnittsalderen blant elevene på trinnet er 13,7 år eller mer på tidspunktet for undersøkelsen (mellom februar og april 2016). I 2009 så man at elevene på 8. klassetrinn i Norge hadde en gjennomsnittsalder på 13,7 år. Samtidig gikk det frem at de norske elevene på 8. årstrinn i grunnskolen var bortimot ett år yngre enn 8.-klassinger i mange av de andre deltakerlandene. Dette skyldes at norske elever siden 1997 har begynt på skolen det året de fyller seks år. Spesielt gjorde dette sammenligning med de andre

nordiske landene vanskelig³. ICCS-studien i 2009 omfattet elever både på 8.- og 9. trinn. I 2016 ble det valgt å inkludere elever utelukkende fra 9. klassetrinn. Fra hver skole ble det valgt ut to klasser på 9. trinn til å delta i studien.

148 skoler fra hele Norge deltar i ICCS 2016. For å velge ut skolene ble det benyttet en såkalt stratifisert utvelgelse. Alle skoler i Norge ble sortert i ulike strata basert på størrelse og en geografisk inndeling. Fra hvert stratum er det trukket skoler tilfeldig, slik at alle skoler har lik sjanse til å bli trukket ut. Hensikten er å sikre et mest mulig representativt utvalg av skoler, og dermed elever. (for ytterligere informasjon se Svagård og Huang 2017).

Totalt inneholder det norske datasettet – både kunnskapstesten og elevspørreskjemaet – svar fra 6271 elever. Dette innebærer en vektet responsrate på 93,7 prosent. Det var omtrent like mange gutter som jenter som deltok (3144 gutter og 3127 jenter). 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.

Samtlige lærere som underviste de utvalgte 9.-klassene deltok også i en spørreskjemabasert undersøkelse. I alt deltok 2010 lærere, noe som utgjør en vektet svarprosent på 87,84. Også skoleledere fikk et eget spørreskjema. Fra de 148 deltakerskolene, var det 142 skoleledere som besvarte spørreskjema. Dette gir en vektet svarprosent på 95,94.

Ytterligere informasjon om datainnsamlingen finnes i notatet «ICCS undersøkelsen 2016 Norge: Metodenotat for den norske datainnsamlingen» (Svagård og Huang 2017).

UTVALG SOM BENYTTES I INTERNASJONALE SAMMENLIGNINGER

Et viktig mål har vært å gjennomføre datainnsamlingene i de ulike deltakerlandene etter en så identisk prosedyre som mulig, slik at det er mulig å gjennomføre komparative analyser på tvers av land. Både i 2009 og i 2016 har en lang rekke land samarbeidet om konstruksjonen av spørreskjemaet og designet. I tabell 2.1 presenteres en oversikt over deltakerlandene i henholdsvis 2016 og 2009.

³ I ICCS 2009 hadde disse landene følgende gjennomsnittsalder på 8. årstrinn i skolen; Danmark: 14,9 år, Finland: 14,7 år, og Sverige: 14,8 år, (se Tabell 3.10 i Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr og Losito 2010; eller Tabell 4.2 i Mikkelsen m.fl. 2011).

Tabell 2.1 Deltakerland i ICCS-studien i 2016 og 2009 fordelt på verdensdel.

| Region | 24 deltakerland – 2016 | 38 deltakerland – 2009 |
|--------------------------------|--|---|
| Norden | Danmark, Finland, Norge, Sverige | Danmark, Finland, Norge, Sverige |
| Europa | Belgia (Flandern), Bulgaria, Estland, Italia, Kroatia, Latvia, Litauen, Malta, Nederland, Slovenia, Tyskland (Nordrhein-Westfalen) | Belgia (Flandern), Bulgaria, England, Estland, Hellas, Irland, Italia, Kypros, Latvia, Liechtenstein, Litauen, Luxembourg, Malta, Nederland, Polen, Slovakia, Slovenia, Sveits, Tsjekkia, Østerrike |
| Sør-Amerika | Chile, Colombia, Den dominikanske republikk, Mexico, Peru | Chile, Colombia, Den dominikanske republikk, Guatemala, Mexico, Paraguay |
| Asia/Eurasia og Oseania | Hong Kong, Russland, Sør-Korea, Taiwan | Hong Kong, Indonesia, New Zealand, Russland, Sør-Korea, Taiwan, Thailand |

Tabell 2.1. viser at det er noe færre land som deltok i 2016 enn i 2009. Mens land som Sveits, Hellas, Italia, Liechtenstein og Luxembourg valgte å ikke være med i studien en gang til, deltok Peru og den tyske regionen Nordrhein-Westfalen for første gang i 2016. De økonomiske forholdene i Europa bidro delvis til at enkeltland valgte å bortprioritere fortsatt deltakelse. I rapportens kapittel 3 går vi gjennom de internasjonale resultatene på kunnskapstesten, og sammenligner resultatene fra ulike land. I disse tabellene er det skilt mellom de landene som klarte kravene til kvalitet i datainnsamlingen som IEA setter, og de land som ikke klarte kravene. Dette er hovedsakelig et krav om at svarprosenten for kunnskapstesten og elevundersøkelsen skal være over 85%. De tre landene som ikke oppfylte dette kravet er inkludert nederst i tabellene. I tabellene hvor vi sammenligner endringer fra 2009 til 2016 i de landene som var med i begge undersøkelsene, er det bare de 18 landene som er med på begge tidspunkter og som tilfredsstilte kvalitetskravene som er med i tabellene.

Oversikten viser videre at det er fire land fra Norden som har deltatt i undersøkelsen på begge tidspunkter; Danmark, Finland, Norge og Sverige. Island deltok ikke i ICCS verken i 2009 eller 2016. Når vi i rapporten presenterer ICCS-resultater fra Norden, refereres det derfor ikke til samtlige nordiske land, men til deltakerland fra Norden. I flere av kapitlene foretar vi sammenligninger mellom disse landene. I slike komparasjoner mellom land, forutsetter vi både at studiene er samlet inn på lik måte i hvert land – hvilket er tilfelle i ICCS – og at den nasjonale konteksten er ganske lik eller kjent. I tabell 2.2 viser vi en oversikt over utvalgene fra de fire landene i ICCS 2009 og ICCS 2016. Vi oppgir antall respondenter i utvalget, men minner samtidig om at alle resultater i rapporten er vektet slik at studien gir et bilde av befolkningen i de ulike landene. Som nevnt er kravet for å kvalifisere for innlemmelse i analysene fra IEA en svarprosent på minimum 85. Alle de nordiske landene klarte dette kravet både i 2009 og i 2016.

Tabell 2.2 Oversikt over utvalg og uavhengige variabler i de nordiske deltakerlandene – 2009 og 2016.

| | | Norge | | Danmark | | Sverige | | Finland | |
|--|---|---|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| | | 2009 | 2016 | 2009 | 2016 | 2009 | 2016 | 2009 | 2016 |
| Utvalg | Antall skoler | 129 | 148 | 193 | 184 | 166 | 154 | 176 | 179 |
| | Antall elever (respondenter) | 2875 | 6271 | 4363 | 6247 | 3423 | 3246 | 3296 | 3173 |
| | Gjennomsnittsalder | 14,7 | 14,6 | 14,9 | 14,9 | 14,8 | 14,7 | 14,7 | 14,8 |
| | | Alle landene tilfredsstilte IEAs internasjonale standard for deltakelsesrate både på elevnivå (85 prosent) og skolenivå (80 prosent). | | | | | | | |
| Uavhengige variable, prosent (standardfeil) | Andel jenter | 50,0 (1,0) | 49,5 (0,6) | 52,6 (0,8) | 51,3 (0,8) | 50,1 (0,9) | 49,3 (1,0) | 51,1 (1,1) | 47,4 (1,1) |
| | Andel med minoritetsspråklig bakgrunn | 8,4 (0,9) | 8,6 (0,7) | 5,1 (0,5) | 5,1 (0,5) | 11,4 (1,1) | 13,7 (1,3) | 3,7 (0,6) | 4,7 (0,5) |
| | Andel med foreldre med høyere utdanning | 50,2 (1,6) | 59,6 (1,2) | 22,6 (1,1) | 24,8 (1,0) | 52,0 (1,5) | 58,9 (1,0) | 32,6 (1,1) | 41,8 (1,1) |

Kilde: ICCS 2009 og ICCS 2016.

ICCS 2009 Technical Report: https://iccs.acer.org/files/ICCS_2009_Technical_Report.pdf

ICCS 2016 Technical Report: <https://iccs.acer.org/reports> (tilgjengelig 2018).

I tabell 2.2. viser vi også andelen respondenter som er jenter, andelen med minoritetsspråklig bakgrunn og andelen som har foreldre med høyere utdanning (vektet). Dette er for å gi en bakgrunn for de sammenlignende analysene og sammenligning over tid.

Tabell 2.2 viser at det i Danmark er en langt lavere andel av respondentene som er klassifisert i gruppen med foreldre med høyere utdanning. Med vår kjennskap til Danmark kan vi si at dette skyldes ulikheter i måten ulike utdanningskategorier kategoriseres på, og ikke at utdanningsnivået er spesielt lavt i Danmark. Kategoriseringen vil likevel bidra til at gruppen med høyt utdannede foreldre blir mindre og mer selektert i Danmark, og dette kan bidra til at denne gruppen skårer noe høyere på kunnskapstesten enn de andre landene. Dette kan være lurt å ha med seg for eksempel i kapittel 4, som analyserer kunnskapstesten blant annet ved hjelp av denne variabelen.

2.2 Spørreskjema til elever, lærere og rektorer om holdninger og atferd

Spørreskjemaet til elevene er knyttet til den affektive og atferdsrelaterte dimensjonen i ICCS-undersøkelsen (se kapittel 1). Dette betyr at elevene fikk spørsmål som både kan knyttes til deres *holdninger* til demokrati, medborgerskap og samfunnspolitisk deltakelse, men også til faktisk *atferd* (frivillige organisasjoner, aksjoner, informasjonsinnhenting, skoledemokratiet). Spørreskjemaet er

organisert i et internasjonalt spørreskjema, et europeisk spørreskjema som er konstruert spesielt til de europeiske deltakerlandene, og et nasjonalt spørreskjema med enkelte spørsmål som bare ble gitt til norske elever.

I tabell 2.3 presenteres antall spørsmål som elevene fikk gjennom spørreskjemaet innenfor de ulike emneområdene i ICCS i 2016, sammenlignet med ICCS 2009. Norske 9.-klassinger besvarte kun det internasjonale spørreskjemaet i ICCS 2009, mens de i ICCS 2016 også besvarte det europeiske spørreskjemaet. For ytterligere informasjon se Svagård og Huang 2017.

I forbindelse med bearbeiding av datamaterialet har IEA utviklet noen skalamål for enkelte holdninger og aktivitetsdomener. Hensikten med disse skalamålene er å fange opp mest mulig av den sanne variasjonene i spørsmålsbatteriene og samtidig fjerne mest mulig tilfeldig støy. Skalamålene er konstruert slik at det internasjonale gjennomsnittet, på tidspunktet de ble laget, er 50 og standardavviket er satt til 10. Der det er mulig har skalaene som ble utviklet i 2009 blitt beholdt, men der det har kommet inn ny spørsmål eller skjedd andre endringer er nye skalaer blitt laget. Når skalaen ble utviklet i 2009 vil derfor det internasjonale gjennomsnittet avvike fra 50 i 2016, i takt med de internasjonale trendene. Der et fenomen har fått høyere oppslutning siden 2009 vil det internasjonale gjennomsnittet i 2016 bli over 50, og der oppslutningen har gått ned blir gjennomsnittet i 2016 under 50.

I rapporten brukes også en del korrelasjoner. Det denne sammenheng er det nødvendig å gjøre en generell vurdering av hvor sterk korrelasjonen skal være for at den skal vurderes som betydningsfull. En typisk forståelse tilsier at korrelasjoner på 1 til 2 regnes som svake, korrelasjoner på 3 og 4 som middels og korrelasjoner over 5 som sterke (Johannesen, Tufte og Christoffersen 2010). Når det gjelder de komplekse forholdene vi undersøker i ICCS-studien, finner vi grunn til å vurdere korrelasjoner med noe lavere styrke som betydningsfulle. Det har sammenheng med at demokrati og medborgerskap er komplekse forhold med mange potensielle påvirkninger. Det er også slik at vi undersøker kunnskap, forståelse, engasjement og holdninger som i betydelig grad også utvikles i påvirkning av strukturer utenfor skolen (Schulz m.fl. 2016).

Tabell 2.3 Antall spørsmålsbatterier i elevspørreskjemaene i ICCS 2009 og ICCS 2016.

| Affektive og atferdsmessig domener | Emneområder | Antall spørsmål/spørsmålsbatterier | |
|--|--|------------------------------------|-----------|
| | | ICCS 2009 | ICCS 2016 |
| Holdninger | Samfunn og samfunnssystemer | 12 | 63 |
| | Demokratiske prinsipper | 30 | 43 |
| | Samfunnsengasjement og politisk deltakelse | 18 | 11 |
| | Medborgeridentitet | 14 | 14 |
| Engasjement | Tilbøyelighet til samfunnsengasjement | 12 | 5 |
| | Handlingsberedskap/atferdsintensjoner | 21 | 8 |
| | Forventninger til deltakelse som voksen | | 35 |
| | Samfunnsengasjement som elev (elevdemokrati) | 14 | 2 |
| Totalt antall spørsmål/spørsmålsbatterier | | 121 | 181 |

Tabell 2.3. viser at det har blitt flere spørsmål knyttet til den affektive dimensjonen i ICCS undersøkelsen fra 2016 til 2009.

SPØRRESKJEMA TIL LÆRERE

ICCS-studien har som teoretisk utgangspunkt at elevers demokratiforståelse, kunnskap og engasjement ikke bare er et resultat av undervisnings- og læringsaktiviteter i skolen, men utvikles i en prosess der mange kontekstuelle forhold spiller inn. Elevene kan påvirkes av ulike og overlappende kontekster på forskjellige nivåer: 1) storsamfunnet, 2) skole- og klasseromskontekst, 3) hjemme- og jevnalderskontekst, og 4) individuelle karaktertrekk. For å samle informasjon om skole- og klasseromskontekst, inkluderer studien spørreskjemaundersøkelser til lærere som underviser på 9. trinn og skolelederne ved deltakende skoler (Schulz m.fl., 2016). ICCS studiet er designet slik at det ikke er en direkte kobling mellom lærer og elevutvalget. Dermed kan vi heller ikke studere om lærernes holdninger og svar om egen undervisning har noen betydning for hvordan elevene svarer på kunnskapstesten eller annet.

I både lærerspørreskjemaet og skolelederspørreskjemaet finnes variabler relatert til henholdsvis kontekstuelle *forutsetninger* og *prosessvariabler*. Med forutsetninger menes bakgrunnsvariabler som beskriver skolen og undervisningssituasjonen slik som skolestørrelse/antall elever, urbanitet, om nærmiljøet preges av stabilitet eller uro og tilgjengelige læringsressurser. Med prosessvariabler menes forhold som i større grad påvirkes direkte av skoleledernes og lærenes praksis og holdninger, slik som ledelse av skolen, beslutningsprosesser, arbeidsformer, prioriteringer og samarbeid med andre aktører i lokalsamfunnet.

2010 lærere deltok i undersøkelsen. Kjønnfordelingen i datasettet viste en sterk overvekt av kvinnelige lærere (62,5 prosent kvinner og 37,5 prosent menn). Litt over 60 prosent oppga at de var mellom 30 og 50 år, mens gruppen under 30 år utgjorde 12,1 prosent. Andelen lærere over 50 år utgjorde 27,7 prosent. Av alle lærerne som deltok i undersøkelsen, oppga 387 (20,5 prosent) at de underviste i samfunnsfag på 9. trinn. Ytterligere 196 lærere oppga at underviste i samfunnsfag, men på andre trinn enn 9. trinn.

Lærerne fikk spørsmål om hva de anser som de viktigste målene for undervisning i demokrati og medborgerskap og mer generelle spørsmål om forhold ved skolen de arbeider på, herunder samarbeid mellom lærere, lærernes involvering i beslutninger og utvikling av skolen, ønsket og uønsket elevatferd, samarbeid med eksterne grupper om demokrati- og medborgerskapsrelaterte aktiviteter, relasjoner mellom elevene og tilgang til elektroniske nettilkoblede enheter. Lærerne som svarte at de underviser i samfunnsfag fikk i tillegg spørsmål direkte relatert til samfunnsfagsundervisningen, herunder bruk av ulike kilder i undervisningsforberedelser, arbeidsmåter og vurderingsformer, egne faglige forutsetninger, egen opplæringsbakgrunn, læreplanstyring av undervisningen, hva som trengs for å forbedre samfunnsfagsundervisningen og hvilke mål for opplæringen i demokrati og medborgerskap de bruker mest tid på.

SPØRRESKJEMA TIL SKOLELEDERE

Av 148 deltakerskoler besvarte 142 skoleledere (rektorer) spørreskjema. Det er svært høy deltakelse. Det er like fullt verdt å påpeke at hver av rektorene som valgte å ikke svare, betyr en skole hvor datasettet ikke har noe informasjon om skolens administrasjon.

Skolelederne svarte på spørsmål organisert i fire kategorier:

- (1) Spørsmål om skolemiljøet – lærernes og elevenes deltakelse i beslutningsprosesser og utvikling av skolen, ønsket og uønsket elevatferd, samarbeid med eksterne grupper om demokrati- og medborgerskapsrelaterte aktiviteter, relasjoner mellom elevene, miljøtiltak ved skolen og tilgang til elektroniske nettilkoblede enheter.
- (2) Spørsmål om lokalsamfunnet – tilgang på eksterne kulturtilbud, lærings og fritidstilbud, samt forhold i lokalmiljøet som kan skape sosiale spenninger.
- (3) Spørsmål direkte relatert til undervisning i demokrati og medborgerskap ved skolen – hvordan og av hvem undervisningen foregår, skolens autonomi i valg av læremidler, samarbeidspartnere, vurderingsarbeid og etterutdanning, og hva som er viktigste mål for undervisningen.
- (4) Spørsmål om skolestørrelse og tilgjengelige ressurser – antall elever ved skolen, urbanitet, vurdering av elevenes sosioøkonomiske bakgrunn, hva som bør være styrende for samfunnsfagsundervisningen, og hvilke styringsdokumenter som oppfattes som viktige i skolens utviklingsarbeid.

2.3 Kunnskapstesten

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 og Krathwohl 2001). Denne delen av studien måler med andre ord elevenes kognitive evner – både deres *faktakunnskap* (knowing) om samfunn og samfunnssystemer i et demokrati, demokratiske prinsipper og deltakelse, og deres evne til *tenkning, analyse og anvendelse* av kunnskapen (reasoning and applying). Slik viser testen elevenes kompetanse både når det gjelder faktakunnskap, og når det gjelder evne til å anvende denne kunnskapen til å analysere ulike situasjoner de kan møte i et demokratisk samfunn.

Kunnskapstesten inneholdt i alt 88 ulike oppgaver. Av disse er det ni åpne oppgaver hvor elevene skulle besvare med egen skriftlig tekst. Teksten ble kodet (ett eller to poeng for riktig svar) av ti kodere som hadde fått opplæring i henhold til den internasjonale standarden utarbeidet av IEA. Det var utviklet et veiledningshefte som vurderte hva som var et riktig svar – særlig med tanke på svar på oppgaver som ga rom for åpne svaralternativer. De øvrige 79 oppgavene var bygget opp med fire forhåndsdefinerte svaralternativer hvor elevene ble bedt om å sette ett kryss. Kun ett av svaralternativene var det riktige svaret. Av disse oppgavene var det 42 oppgaver som inngår i et standardisert testinstrument. Bortsett fra de åtte publiserte eksempeloppgavene, vil oppgavene ikke offentligjøres. Bakgrunnen er at de skal kunne benyttes i senere studier uten at man trenger å frykte at noen har «trent» på akkurat disse testspørsmålene. Det er ved hjelp av disse spørsmålene vi kan måle eventuelle endringer i elevenes samfunnskunnskap og demokratiske kompetanse fra kunnskapstesten i 2009 til 2016 (se kapittel 3 og 4).

Kunnskapstesten i ICCS har til hensikt å evaluere elevenes faktakunnskaper, forståelse, tenkning og analytiske kompetanse om samfunnet og demokratiet på fire emneområder. Disse består av: samfunn og samfunnssystemer, demokratiske prinsipper, samfunnsengasjement og demokratisk deltakelse, og medborgeridentitet. I Tabell 2.4 viser vi en oversikt over de ulike dimensjonene i den kognitive delen av ICCS-undersøkelsen. Innenfor hvert kognitive domene undersøkes tre til fire kunnskapsområder/ dimensjoner.

Tabell 2.4 Antall oppgaver i hvert av de fire emneområdene i 2016 og 2009.

| <i>Kognitive domener</i> | Emneområder | Antall oppgaver | |
|--|--|------------------------|-----------|
| | | ICCS 2009 | ICCS 2016 |
| <i>Faktakunnskap</i> | Samfunn og samfunnssystemer | 14 | 12 |
| | Demokratiske prinsipper | 4 | 9 |
| | Samfunnsengasjement og politiskdeltakelse | 1 | 2 |
| <i>Forståelse, tenkning, analyse og anvendelse</i> | Samfunn og samfunnssystemer | 17 | 24 |
| | Demokratiske prinsipper | 22 | 18 |
| | Samfunnsengasjement og politisk deltakelse | 17 | 19 |
| | Medborgeridentitet | 5 | 4 |
| <i>Totalt antall oppgaver</i> | | 80 | 88 |

Kilde: ICCS 2009 og ICCS 2016

Tabell 2.4 viser at ICCS 2016 inneholder åtte flere testoppgaver sammenliknet med ICCS 2009. På begge tidspunktene er det flest oppgaver innenfor emneområdet *samfunn og samfunnssystemer*, men også relativt mange spørsmål er knyttet til emneområdet *demokratiske prinsipper*.

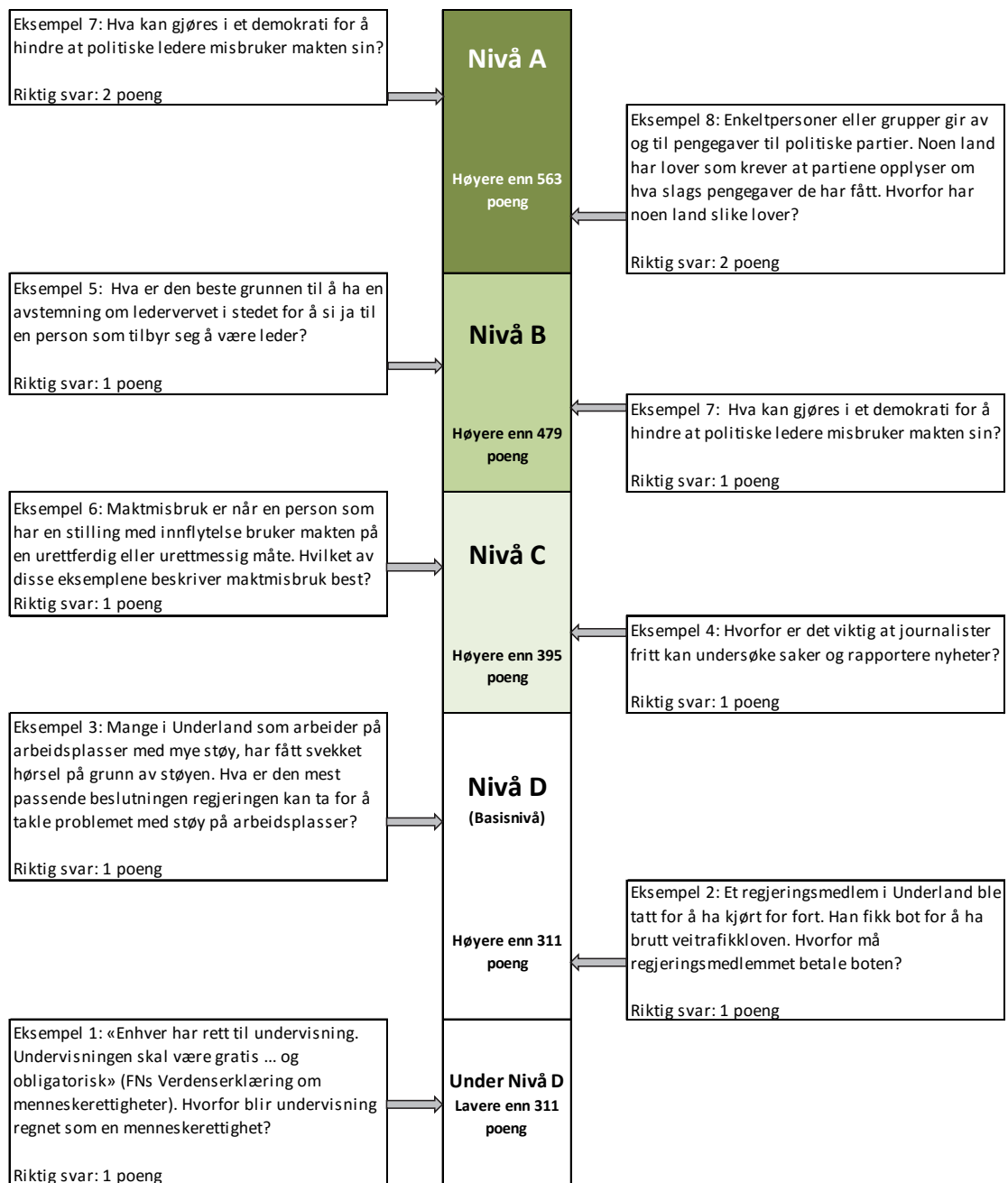
BEREGNING AV KUNNSKAPSSKALAEN OG KUNNSKAPSNIVÅER

Oppgavene innenfor de ulike emneområdene har ulik vanskelighetsgrad. I denne delen vil vi ved hjelp av eksempler illustrere hvordan de ulike typene oppgaver gir ulik skåre eller poeng i kunnskapstesten. 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). 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.

Figur 2.1 illustrerer hvordan de ulike oppgavene i kunnskapstesten kan plasseres på skalaens ulike kunnskapsnivåer, gjennom å presentere åtte frigitte eksempler fra kunnskapstesten. Deretter beskriver vi hvordan de ulike kunnskapsnivåene beskriver hva elevene kan, forstår og er i stand til å bruke sin kunnskap til. Skalaen er hierarkisk på den måten at kunnskap på et høyere nivå defineres ved at den er mer avansert og mer utviklet, enn kunnskap på et lavere nivå. Den representerer også en utvikling, ved at det forutsettes at elever på et høyt nivå, også er i stand til å mestre oppgaver på et lavere nivå. Læringsutvikling vil typisk følge den rekkefølgen som skalaen beskriver. Hvilket nivå

elevers forståelse og kunnskap er på, er av betydning for elevenes muligheter til å fungere som medborgere i et demokratisk samfunn.⁴

Figur 2.1 Kunnskapsnivåer med eksempler fra oppgaver i kunnskapstesten.



⁴ Kunnskapsnivåene er utviklet av IEA og beskrives også i rapporten om datainnsamlingen i den internasjonale studien (Schulz m.fl., i press).

NIVÅ A

På *nivå A (563 poeng og mer)* kan elevene framvise en helhetlig forståelse av samfunnspolitiske og medborgerskapsrelaterte begreper, prinsipper, funksjoner og prosesser. Eleven er i stand til å vurdere fordeler og ulemper ved politiske standpunkter, motivasjonene bak standpunktene og sannsynlige konsekvenser av dem. Elever som skårer på nivå A er i stand til å se sammenhenger mellom prosesser som er forbundet med sosial og politisk organisering og det å ha innflytelse, samt mekanismer som regulerer slike prosesser. De kan utvikle presise hypoteser om fordelene ved og motivasjonen for institusjoners politikk og borgernes handlinger, og de kan se for seg mulige resultater av dette. De kan forklare og gi en vurdering av gitte standpunkt, tiltak eller lover ut fra bakenforliggende prinsipper.

Studenter som skårer på nivå A kan for eksempel:

- Gjenkjenne sannsynlige strategiske målsettinger for tiltak som skal fremme etisk forbruk
- Argumentere for hvordan offentlig debatt og kommunikasjon kan gagne samfunnet
- Argumentere for hensiktsmessigheten av bred interkulturell forståelse
- Rettferdiggjøre maktfordelingen mellom den lovgivende og den dømmende statsmakt
- Forstå hvordan prinsippet om likebehandling kan knyttes til lovverk om offentliggjøring av økonomiske bidrag til politiske partier
- Vurdere politiske avgjørelser på bakgrunn av prinsipper for likebehandling og inkludering
- Gjenkjenne begrunnelser for at man har valgperioder
- Gjenkjenne hovedtrekk ved markedsøkonomi og multinasjonale bedrifter

NIVÅ B

På *nivå B (479-562 poeng)* har elevene kunnskap om de mest gjennomgripende samfunnsinstitusjoner, samfunnssystemer, begreper og prinsipper som finnes i et representativt demokrati – og forståelse av hvordan de fungerer i praksis. Eleven anerkjenner for eksempel borgernes potensielle rolle som velgere og den innflytelse aktivt medborgerskap kan ha utover en lokalsamfunnskontekst. De vil også ha kunnskap om at lovene kan brukes til å beskytte og fremme samfunnets verdier og prinsipper.

En sentral faktor som skiller elever på nivå B fra elever på nivå A, er i hvilken grad eleven evner å bruke kunnskapen og forståelsen for å anvende

demokratisk praksis både i lokalsamfunn og i verden. Elever som skårer på nivå B kan for eksempel:

- Knytte forbindelseslinjer mellom behov for uavhengighet og legitimitet i myndigheters beslutninger
- Kunne trekke generelle slutninger om økonomisk risiko ved globalisering på bakgrunn av kjennskap til forholdene i utviklingsland
- Gi begrunnelser for hvordan informasjon kan styrke velgernes beslutningsgrunnlag
- Knytte forbindelseslinjer mellom det å ha stemmerett og prinsipper for demokratisk representasjon
- Beskrive hovedtrekk ved mandatet for den lovgivende forsamling (Stortinget)
- Kunne definere hensikten ved å ha en grunnlov
- Forstå militærets rolle overfor regjeringen i et demokrati
- Forstå hva slags risiko samfunnet løper ved at myndigheter kontrollerer media
- Knytte forbindelseslinjer mellom miljøvern hensyn og individuelt forbruk

NIVÅ C

På nivå C (395-478 poeng) viser elevens kjennskap til grunnleggende prinsipper for medborgerskap, med evne til å knytte prinsipper som frihet, likhet og samhold sammen med hverdageksempel som setter disse prinsippene på prøve. Eleven på nivå C er kjent med de 'store ideene' for samfunn og medborgerskap i demokrati, og er i stand til å 1) bestemme hva som er rettferdig eller urettferdig, 2) vise kunnskap om mest grunnleggende funksjonene til demokratisk samfunn og samfunnssystemer, og 3) ha bevissthet om innbyggernes mulighet til å påvirke i lokalsamfunnet. Nøkkelfaktorene som skiller prestasjon på nivå C fra de på høyere nivåer er knyttet til graden av spesifikk kunnskap samt en mer 'mekanisk' oppfatning av politikk og demokrati. Elever på nivå C vil være i stand til å:

- Trekke forbindelseslinjer mellom pressefrihet og i hvilken grad publikum får korrekt informasjon gjennom media
- Rettferdiggjøre frivillig valgdeltakelse i lys av friheten til å kunne ytre seg politisk
- Gjenkjenne begrunnelser for at demokratisk valgte ledere bør kjenne borgernes behov
- Forstå universalitetsprinsippet i FNs menneskerettighetserklæring

- Kunne trekke generelle slutninger om fordeler ved internett som verktøy for demokratisk deltakelse
- Forstå betydningen av at myndighetene har et ansvar overfor alle borgere
- Forstå hvordan bistand (utviklingshjelp) kan bidra til regional stabilitet
- Forstå samfunnsmessige begrunnelser for at borgerne gjør etiske valg som forbrukere

NIVÅ D

Nivå D (311–394 poeng) representerer et basisnivå på kunnskapsskalaen. På nivå D gjenkjenner eleven konkret, eksplisitt innhold og eksempler som representerer grunnleggende funksjoner i demokratiet. Eleven forstår for eksempel respekten for menneskerettigheter og motivasjonen til personer som er engasjert i aktiviteter som fremmer et felles gode. Nøkkelfaktorene som skiller elevens prestasjon på nivå D fra elever på høyere nivåer, er at han eller hun viser en noe mer begrenset kjennskap til bredden av grunnleggende demokratiske institusjoner og demokratiske prinsipper. Elevens evne til å knytte abstrakte begreper, det vil si begreper som strekker seg utover konkrete, eksplisitte hverdagsseksempler i demokratiet, er ikke like god. Som eksempel vil eleven på nivå D kjenne til 1) at nasjonalt forsvar er en av militærets sentrale roller, 2) forholdet mellom hemmelige valg og velgeres valgfrihet, 3) at loven er lik for alle, og 4) at frivilliges arbeid kan bidra positivt til samfunnet.

UNDER NIVÅ D

I tillegg til de fire hovednivåene på kunnskapsskalaen, opererer ICCS 2016 som nevnt med en kategori som heter *Under nivå D*. Dette er elever som ikke skårer på basisnivået eller høyere, og som derfor så å si er «nedenfor» skalaen. Elevene i denne kategorien skårer mindre enn 311 poeng. Disse elevene har svært mangelfulle kunnskaper om demokrati, og vil i hovedsak bare klare oppgavene som bygger på relativt hverdagslige situasjoner.

2.4 Eksempeloppgaver i kunnskapstesten på ulike ferdighetsnivåer

I de følgende tabellene nummerert fra tabell 2.5 til tabell 2.12, går vi nærmere inn på de åtte eksempeloppgavene som elevene i 2016 fikk gjennom kunnskapstesten. I tabellene presenteres også prosentandelen elever som har svart riktig på spørsmålene, både elever fra Norge, de nordiske deltakerlandene og et gjennomsnitt basert på andelen riktige svar fra alle deltakerlandene samlet.

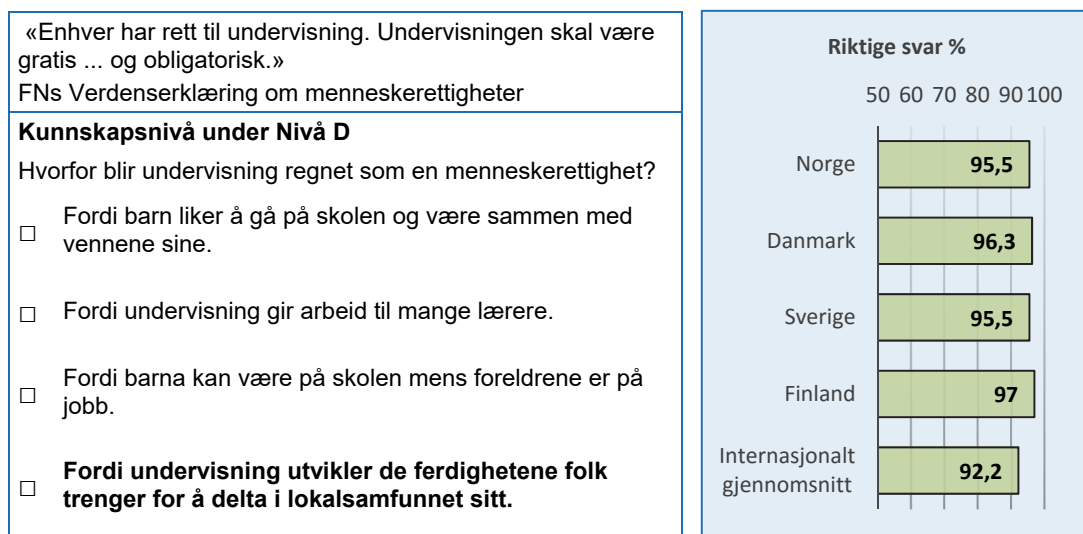
I eksempel 1, presentert i tabell 2.5, fikk elevene et spørsmål om FNs menneskerettigheter som fastslår at alle har rett til skolegang, med spørsmålet: «Hvorfor blir undervisning regnet som en menneskerettighet?»

Spørsmålet er ment å måle faktakunnskap knyttet til konkrete demokratiske prinsipper som bør være kjent for elevene for å forstå bakgrunnen for at undervisning/utdanning er en menneskerettighet.

Oppgaven er et eksempel på et kunnskapsspørsmål som ligger under det laveste nivået på ICCS' kunnskapsskala (under nivå D). Dette er denne oppgaven flest elever har svart riktig på.

Tabell 2.5 viser at 95,5 prosent av elevene både i Norge og Sverige svarer riktig på spørsmålet, mens andelen danske og finske elever ligger noe høyere (97 prosent). Det internasjonale gjennomsnittet ligger noe lavere – på 92,2 prosent. Eksempelet viser at en betydelig majoritet av elevene jevnt over har kunnskap om hvorfor de går på skole – med noen mindre landvariasjoner.

Tabell 2.5. Eksempel 1: Andelen elever som har svart riktig i Norge, Danmark, Sverige, Finland og internasjonalt gjennomsnitt. Prosent. Riktig svar i uthevet skrift.



Eksempel 1: Kognitivt domene: Faktakunnskap
Emneområde: Demokratiske prinsipper

Kilde: ICCS 2016

I eksempel 2 i tabell 2.6 er også faktakunnskap knyttet til emneområdet *demokratiske prinsipper*. Her blir elevene testet om de gjenkjenner prinsippet om at loven er like for alle mennesker. Oppgaven er et eksempel på spørsmål på det laveste nivået (nivå D) og regnes som basiskunnskap på denne skalaen. Elevene fikk følgende spørsmål: «Et regjeringsmedlem i Underland ble tatt for å ha kjørt for fort. Han fikk bot for å ha brutt veitrafikkloven. Hvorfor må

regjeringsmedlemmet betale boten?» Andelen elever som svarer riktig er høyere hos elevene i de nordiske deltakerlandene (Norge: 93,3 prosent, Danmark: 95,5 prosent, Sverige: 92,6 prosent, Finland: 97,3 prosent) enn det internasjonalt gjennomsnitt (89,4 prosent).

Tabell 2.6. Eksempel 2: Andelen elever som har svart riktig i Norge, Danmark, Sverige, Finland og internasjonalt gjennomsnitt. Prosent. Riktig svar i uthevet skrift.

| <p>Et regjeringsmedlem i Underland ble tatt for å ha kjørt for fort. Han fikk bot for å ha brutt veitrafikkloven.</p> | <p style="text-align: center;">Riktige svar %</p> <p style="text-align: center;">50 60 70 80 90 100</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Land</th> <th>Riktige svar %</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Norge</td> <td>93,3</td> </tr> <tr> <td>Danmark</td> <td>95,5</td> </tr> <tr> <td>Sverige</td> <td>92,6</td> </tr> <tr> <td>Finland</td> <td>97,3</td> </tr> <tr> <td>Internasjonalt gjennomsnitt</td> <td>89,4</td> </tr> </tbody> </table> | Land | Riktige svar % | Norge | 93,3 | Danmark | 95,5 | Sverige | 92,6 | Finland | 97,3 | Internasjonalt gjennomsnitt | 89,4 |
|---|---|----------------|----------------|-------|------|---------|------|---------|------|---------|------|-----------------------------|------|
| Land | | Riktige svar % | | | | | | | | | | | |
| Norge | 93,3 | | | | | | | | | | | | |
| Danmark | 95,5 | | | | | | | | | | | | |
| Sverige | 92,6 | | | | | | | | | | | | |
| Finland | 97,3 | | | | | | | | | | | | |
| Internasjonalt gjennomsnitt | 89,4 | | | | | | | | | | | | |
| <p style="text-align: center;">Kunnskapsnivå D</p> <p>Hvorfor må regjeringsmedlemmet betale boten?</p> <p><input type="checkbox"/> Fordi regjeringsmedlemmer har råd til å betale bøter.</p> <p><input type="checkbox"/> Fordi loven er lik for alle.</p> <p><input type="checkbox"/> Fordi han vil at folk skal stemme på ham igjen.</p> <p><input type="checkbox"/> Fordi politiet kan arrestere ham hvis han ikke betaler boten.</p> | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Eksempel 2: Kognitivt domene: Faktakunnskap – Emneområde: Demokratiske prinsipper</p> | | | | | | | | | | | | | |

Kilde: ICCS 2016

Oppgaven som vises i eksempel 3 i tabell 2.7 er knyttet til kunnskap innenfor emneområdet *samfunn og samfunnssystemer*. I oppgaven blir elevene utfordret til å vurdere regjeringens rolle i demokratiske samfunn. Oppgaven ligger på kunnskapsnivå D. Elevene fikk følgende spørsmål: «Mange i Underland som arbeider på arbeidsplasser med mye støy, har fått svekket hørsel på grunn av støyen. Hva er den mest passende beslutningen regjeringen kan ta for å takle problemet med støy på arbeidsplasser?». I gjennomsnitt har 85,1 prosent av elevene fra alle deltakerlandene svart riktig på oppgaven. Også her scorer elever i de nordiske deltakerlandene høyere enn det internasjonale gjennomsnittet, med andel riktige svar blant norske elever på 91,7 prosent.

Tabell 2.7 Eksempel 3: Andelen elever som har svart riktig i Norge, Danmark, Sverige, Finland og internasjonalt gjennomsnitt. Prosent. Riktig svar i uthevet skrift.

| <p>Mange i Underland som arbeider på arbeidsplasser med mye støy, har fått svekket hørsel på grunn av støyen.</p> | <table border="1" style="margin: auto;"> <caption>Riktige svar %</caption> <thead> <tr> <th>Land</th> <th>Riktig svar %</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Norge</td> <td>91,7</td> </tr> <tr> <td>Danmark</td> <td>87,6</td> </tr> <tr> <td>Sverige</td> <td>89,5</td> </tr> <tr> <td>Finland</td> <td>94,7</td> </tr> <tr> <td>Internasjonalt gjennomsnitt</td> <td>85,1</td> </tr> </tbody> </table> | Land | Riktig svar % | Norge | 91,7 | Danmark | 87,6 | Sverige | 89,5 | Finland | 94,7 | Internasjonalt gjennomsnitt | 85,1 |
|---|---|---------------|---------------|-------|------|---------|------|---------|------|---------|------|-----------------------------|------|
| Land | | Riktig svar % | | | | | | | | | | | |
| Norge | 91,7 | | | | | | | | | | | | |
| Danmark | 87,6 | | | | | | | | | | | | |
| Sverige | 89,5 | | | | | | | | | | | | |
| Finland | 94,7 | | | | | | | | | | | | |
| Internasjonalt gjennomsnitt | 85,1 | | | | | | | | | | | | |
| <p style="text-align: center;">Kunnskapsnivå D</p> <p>Hva er den mest passende beslutningen regjeringen kan ta for å takle problemet med støy på arbeidsplasser?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Straks stenge alle støyende arbeidsplasser. <input type="checkbox"/> Gi penger til arbeiderne, slik at de kan finne jobber på mindre støyende arbeidsplasser. <input type="checkbox"/> Innføre lover som sier at arbeidsgiverne må beskytte arbeidstakerne mot støy. <input type="checkbox"/> Arrestere alle som eier arbeidsplasser med mye støy. | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Eksempel 3: Kognitivt domene: Tenkning, analyse og anvendelse av kompetanse Emneområde: Samfunn og samfunnssystemer</p> | | | | | | | | | | | | | |

Kilde: ICCS 2016

Eksempel 4 i tabell 2.8 viser en oppgave knyttet domenet *tenking, analyse og anvendelse av kompetanse* for emneområdet *demokratiske prinsipper*. Oppgaven krever at elevene forstår den journalistiske frihet og betydningen av en uavhengig presse, uten ekstern kontroll. Oppgaven ligger på nivå C på kunnskapsskalaen. Oppgaven lyder slik: «Hvorfor er det viktig at journalister fritt kan undersøke saker og rapportere nyheter?» Her er det relativt små variasjoner mellom de nordiske landene, men det er en noe høyere andel finske elever som gir riktig svar (80,5 prosent). Samtlige av de nordiske deltakerlandene ligger over det internasjonale gjennomsnittet på 74,6 prosent.

Tabell 2.8. Eksempel 4: Andelen elever som har svart riktig i Norge, Danmark, Sverige, Finland og internasjonalt gjennomsnitt. Prosent. Riktig svar i uthevet skrift.

| <p style="text-align: center;">Kunnskapsnivå C</p> <p>Hvorfor er det viktig at journalister fritt kan undersøke saker og rapportere nyheter?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Det bygger opp tillit til regjeringen i landet. <input type="checkbox"/> Det gjør det mulig for journalister å sørge for at folk får nøyaktig informasjon. <input type="checkbox"/> Det sikrer at det er nok journalister til å rapportere om alle nyhetshendelser. <input type="checkbox"/> Det sikrer at ingen enkelt journalist blir betalt for mye for sitt arbeid. | <table border="1" style="margin: auto;"> <caption>Riktige svar %</caption> <thead> <tr> <th>Land</th> <th>Riktig svar %</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Norge</td> <td>78,5</td> </tr> <tr> <td>Danmark</td> <td>77,6</td> </tr> <tr> <td>Sverige</td> <td>76,6</td> </tr> <tr> <td>Finland</td> <td>80,5</td> </tr> <tr> <td>Internasjonalt gjennomsnitt</td> <td>74,6</td> </tr> </tbody> </table> | Land | Riktig svar % | Norge | 78,5 | Danmark | 77,6 | Sverige | 76,6 | Finland | 80,5 | Internasjonalt gjennomsnitt | 74,6 |
|--|---|---------------|---------------|-------|------|---------|------|---------|------|---------|------|-----------------------------|------|
| Land | | Riktig svar % | | | | | | | | | | | |
| Norge | 78,5 | | | | | | | | | | | | |
| Danmark | 77,6 | | | | | | | | | | | | |
| Sverige | 76,6 | | | | | | | | | | | | |
| Finland | 80,5 | | | | | | | | | | | | |
| Internasjonalt gjennomsnitt | 74,6 | | | | | | | | | | | | |
| <p>Eksempel 4: Kognitivt domene: Tenkning, analyse og anvendelse av kompetanse Emneområde: Demokratiske prinsipper</p> | | | | | | | | | | | | | |

Kilde: ICCS 2016

Eksempel 5 er presentert i tabell 2.9. Oppgaven er innenfor domenet *tenkning, analyse og anvendelse av kompetanse*, knyttet til emneområde *demokratiske prinsipper*. Oppgaven krever at elever gjenkjenner begrunnelsen for å støtte det representative demokratiet, og ligger på kunnskapsnivå B. Elevene fikk følgende spørsmål: «Medlemmer av en ungdomsklubb skal velge leder. Et medlem tilbyr seg å være leder, men de andre medlemmene i klubben avgjør at de i stedet skal ha en avstemning om ledervervet. Hva er den beste grunnen til å ha en avstemning om ledervervet i stedet for å si ja til en person som tilbyr seg å være leder?». Sammenlignet med det internasjonale gjennomsnittet på 58,7 prosent riktige svar, skårer elever i samtlige av de nordiske deltakerlandene langt høyere. Hele 80,2 prosent av de danske og 82,3 prosent av de finske elevene har svart riktig på spørsmålet, mens andelen i Sverige er på 67,7 prosent. De norske elevene har lavest andel riktige svar av de nordiske deltakerlandene, med 65,2 prosent.

Tabell 2.9. Eksempel 5. Andelen elever som har svart riktig i Norge, Danmark, Sverige, Finland og internasjonalt gjennomsnitt. Prosent. Riktig svar i uthevet skrift.

| <p>Medlemmer av en ungdomsklubb skal velge leder. Et medlem tilbyr seg å være leder, men de andre medlemmene i klubben avgjør at de i stedet skal ha en avstemning om ledervervet.</p> | <p style="text-align: center;">Riktige svar %</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Land</th> <th>Riktige svar %</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Norge</td> <td>65,2</td> </tr> <tr> <td>Danmark</td> <td>80,2</td> </tr> <tr> <td>Sverige</td> <td>67,7</td> </tr> <tr> <td>Finland</td> <td>82,3</td> </tr> <tr> <td>Internasjonalt gjennomsnitt</td> <td>58,7</td> </tr> </tbody> </table> | Land | Riktige svar % | Norge | 65,2 | Danmark | 80,2 | Sverige | 67,7 | Finland | 82,3 | Internasjonalt gjennomsnitt | 58,7 |
|---|---|----------------|----------------|-------|------|---------|------|---------|------|---------|------|-----------------------------|------|
| Land | | Riktige svar % | | | | | | | | | | | |
| Norge | 65,2 | | | | | | | | | | | | |
| Danmark | 80,2 | | | | | | | | | | | | |
| Sverige | 67,7 | | | | | | | | | | | | |
| Finland | 82,3 | | | | | | | | | | | | |
| Internasjonalt gjennomsnitt | 58,7 | | | | | | | | | | | | |
| <p style="text-align: center;">Kunnskapsnivå B</p> <p>Hva er den beste grunnen til å ha en avstemning om ledervervet i stedet for å si ja til en person som tilbyr seg å være leder?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Avstemning gir medlemmene muligheten til å stemme om igjen hvis de er uenige i resultatet. <input type="checkbox"/> Avstemning er den raskeste måten å avgjøre hvem som skal være leder. <input type="checkbox"/> Avstemning gjør det mulig for alle medlemmene i klubben å delta i valget av leder. <input type="checkbox"/> Avstemning sikrer at alle medlemmer i klubben vil bli fornøyd med valget av leder. | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Eksempel 5: Kognitivt domene: Tenkning, analyse og anvendelse av kompetanse Emneområde: Samfunn og samfunnssystemer</p> | | | | | | | | | | | | | |

Kilde: ICCS 2016

Eksempel 6 er presentert i Tabell 2.10. Oppgaven er innenfor domenet *tenkning, analyse og anvendelse av kompetanse* og emneområdet *demokratiske prinsipper*. Oppgaven representerer et eksempel som ligger på kunnskapsnivå C, og den skal måle elevers evne til å identifisere maktmisbruk. Elevene fikk følgende spørsmål: «Maktmisbruk er når en person som har en stilling med innflytelse bruker makten på en urettferdig eller urettmessig måte. Hvilket av disse eksemplene beskriver maktmisbruk best?». Det internasjonalt gjennomsnittet for

riktige svar ligger på 72,9 prosent. Dette er noe lavere enn andel riktige svar i Norge, hvor 77,8 prosent svarer riktig. Finland ligger på topp med 88,7 prosent, mens 84,1 prosent av elevene i Danmark og 76,6 prosent av elevene i Sverige svarer riktig på dette spørsmålet.

Tabell 2.10. Eksempel 6. Andelen elever som har svart riktig i Norge, Danmark, Sverige, Finland og internasjonalt gjennomsnitt. Prosent. Riktig svar i uthevet skrift.

| <p>Maktmisbruk er når en person som har en stilling med innflytelse bruker makten på en urettferdig eller urettmessig måte.</p> | <p style="text-align: center;">Riktige svar %</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Land</th> <th>Riktige svar %</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Norge</td> <td>77,8</td> </tr> <tr> <td>Danmark</td> <td>84,1</td> </tr> <tr> <td>Sverige</td> <td>76,6</td> </tr> <tr> <td>Finland</td> <td>88,7</td> </tr> <tr> <td>Internasjonalt gjennomsnitt</td> <td>72,9</td> </tr> </tbody> </table> | Land | Riktige svar % | Norge | 77,8 | Danmark | 84,1 | Sverige | 76,6 | Finland | 88,7 | Internasjonalt gjennomsnitt | 72,9 |
|--|---|----------------|----------------|-------|------|---------|------|---------|------|---------|------|-----------------------------|------|
| Land | | Riktige svar % | | | | | | | | | | | |
| Norge | 77,8 | | | | | | | | | | | | |
| Danmark | 84,1 | | | | | | | | | | | | |
| Sverige | 76,6 | | | | | | | | | | | | |
| Finland | 88,7 | | | | | | | | | | | | |
| Internasjonalt gjennomsnitt | 72,9 | | | | | | | | | | | | |
| <p style="text-align: center;">Kunnskapsnivå C</p> <p>Hvilket av disse eksemplene beskriver maktmisbruk best?</p> <p><input type="checkbox"/> En politisk leder snakker ut i media om at han er imot en lov som er foreslått.</p> <p><input type="checkbox"/> En politisk leder ansetter folk bare dersom de har gitt penger til partiet hennes.</p> <p><input type="checkbox"/> En politibetjent arresterer en person som har brutt loven.</p> <p><input type="checkbox"/> En gruppe miljøaktivister organiserer en protest utenfor lokalene til nasjonalforsamlingen (Stortinget).</p> | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Eksempel 6: Kognitivt domene: Tenkning, analyse og anvendelse av kompetanse; Emneområde: Demokratiske prinsipper</p> | | | | | | | | | | | | | |

Kilde: ICCS 2016

I tabell 2.11 presenteres eksempel nr. 7. Dette er en «åpent svar»-oppgave, som skal måle elevenes kognitive egenskaper innenfor domenet *tenkning, analyse og anvendelse av kompetanse*. Også dette spørsmålet har til hensikt å teste elevers kunnskap om *demokratiske prinsipper*. Elevene ble presentert for følgende spørsmål: «Hva kan gjøres i et demokrati for å hindre at politiske ledere misbruker makten sin?». Oppgaven krever at elevene skriver ned hvilke type tiltak de mener kan gjøres i et demokrati for å hindre maktmisbruk fra politiske ledere. Svarene ble kodet til 0 poeng (ingen riktig svar), 1 poeng (delvis riktig svar) og 2 poeng (helt riktig svar). I tabell 2.11 gis en veiledning og eksempler på hva som kan regnes som riktige svar. Oppgaven representerer det høyest nivåene på ICCS kunnskapsskalaen A.

Ser vi på det internasjonale gjennomsnittet fikk 39,3 prosent av elevene 1 poeng og 27 prosent av elevene 2 poeng. Blant elevene fra de nordiske landene oppnådde danske elever høyest score hvor 40,4 prosent fikk 1 poeng og 38,2 prosent fikk 2 poeng. På denne oppgave er det norske elever score lavest, med 45,9 prosent som fikk 1 poeng og 23,2 prosent på 2 poeng.

Tabell 2.11. Eksempel 7. Andelen elever som har svart riktig i Norge, Danmark, Sverige, Finland og internasjonalt gjennomsnitt. Prosent.

| <p>Hva kan gjøres i et demokrati for å hindre at politiske ledere misbruker makten sin?</p> <p>Skriv to forskjellige ting som kan gjøres.</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>Veiledning til skåring</p> <p>Svar som får 2 poeng = Kunnskapsnivå A</p> <p>Svar referer til metode og mekanisme fra to forskjellige kategorier på listen nedenfor:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Skille maktinstansene / lover som begrenser hva folk i maktposisjoner kan gjøre / maktfordelingsprinsipp i prosessene. 2. Rettssikkerhet / lover som blir håndhevet også for politiske ledere. 3. Åpenhet (f.eks. uavhengig presse / trykkefrihet, offentlighetsprinsippet). 4. Ytringsfrihet / tillate kritikk av handlingene til politiske ledere. 5. Retten til å utføre politiske handlinger (f.eks. offentlig protest, etablere interessegrupper). 6. Valg (folk kan velge å ikke stemme på et parti som de mener misbruker makt). 7. Informering/utdanning av allmennheten. 8. Informering av politiske ledere, herunder rådgivning fra eksterne kilder (herunder andre ledere som forbilder). <p>Svar som får 1 poeng = Kunnskapsnivå B</p> <p>Svar referer til metode og mekanisme fra kun én kategori fra listen overfor.</p> | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Land</th> <th>1 poeng for ett riktig svar (%)</th> <th>2 poeng for to riktige svar (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Norge</td> <td>45,9</td> <td>23,2</td> </tr> <tr> <td>Danmark</td> <td>40,4</td> <td>38,2</td> </tr> <tr> <td>Sverige</td> <td>38,3</td> <td>37,2</td> </tr> <tr> <td>Finland</td> <td>41,1</td> <td>27</td> </tr> <tr> <td>Internasjonalt gjennomsnitt</td> <td>39,3</td> <td>27</td> </tr> </tbody> </table> | Land | 1 poeng for ett riktig svar (%) | 2 poeng for to riktige svar (%) | Norge | 45,9 | 23,2 | Danmark | 40,4 | 38,2 | Sverige | 38,3 | 37,2 | Finland | 41,1 | 27 | Internasjonalt gjennomsnitt | 39,3 | 27 |
|---|--|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-------|------|------|---------|------|------|---------|------|------|---------|------|----|-----------------------------|------|----|
| Land | 1 poeng for ett riktig svar (%) | 2 poeng for to riktige svar (%) | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Norge | 45,9 | 23,2 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Danmark | 40,4 | 38,2 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sverige | 38,3 | 37,2 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Finland | 41,1 | 27 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Internasjonalt gjennomsnitt | 39,3 | 27 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Eksempel 7: Kognitivt domene: Tenkning, analyse og anvendelse av kompetanse; Emneområde: Demokratiske prinsipper</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Kilde: ICCS 2016

Eksempel 8 i Tabell 2.12 er også innenfor domenet *tenkning, analyse og anvendelse av kompetanse* og med emneområdet *demokratiske prinsipper*. Elevene fikk følgende spørsmål: «Enkelt personer eller grupper gir av og til pengegaver til politiske partier. Noen land har lover som krever at partiene opplyser om hva slags pengegaver de har fått. Hvorfor har noen land slike lover?». Oppgaven måler elevenes evne til å gjenkjenne sammenhengen mellom en gitt politisk prosess og lovene som brukes til å kontrollere den. Oppgaven er et eksempel til elevprestasjon på det høyeste nivået (nivå A). Analysene viser at en noe høyere andel av de nordiske elevene sammenlignet med det internasjonale gjennomsnittet svarte riktig på spørsmålet. Det var flere norske elever som svarte riktig enn elever i de andre nordiske deltakerlandene.

Tabell 2.12. Eksempel 8. Andelen elever som har svart riktig i Norge, Danmark, Sverige, Finland og internasjonalt gjennomsnitt. Prosent. Riktig svar i uthevet skrift.

| <p>Enkeltpersoner eller grupper gir av og til pengegaver til politiske partier. Noen land har lover som krever at partiene opplyser om hva slags pengegaver de har fått.</p> |  <table border="1"> <caption>Riktige svar %</caption> <thead> <tr> <th>Land</th> <th>Riktige svar %</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Norge</td> <td>68</td> </tr> <tr> <td>Danmark</td> <td>61,6</td> </tr> <tr> <td>Sverige</td> <td>49,9</td> </tr> <tr> <td>Finland</td> <td>59,4</td> </tr> <tr> <td>Internasjonalt gjennomsnitt</td> <td>42,8</td> </tr> </tbody> </table> | Land | Riktige svar % | Norge | 68 | Danmark | 61,6 | Sverige | 49,9 | Finland | 59,4 | Internasjonalt gjennomsnitt | 42,8 |
|---|---|----------------|----------------|-------|----|---------|------|---------|------|---------|------|-----------------------------|------|
| Land | | Riktige svar % | | | | | | | | | | | |
| Norge | 68 | | | | | | | | | | | | |
| Danmark | 61,6 | | | | | | | | | | | | |
| Sverige | 49,9 | | | | | | | | | | | | |
| Finland | 59,4 | | | | | | | | | | | | |
| Internasjonalt gjennomsnitt | 42,8 | | | | | | | | | | | | |
| <p style="text-align: center;">Kunnskapsnivå A</p> <p>Hvorfor har noen land slike lover?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Lovene oppmuntrer folk til å stemme på politiske partier som mottar færre pengegaver. <input type="checkbox"/> Lovene hjelper velgerne til å avgjøre hvilket parti som sannsynligvis vinner neste valg. <input type="checkbox"/> Lovene oppmuntrer flere mennesker til å bli med i de politiske partiene som har mest penger. <input type="checkbox"/> Lovene hindrer politiske partier fra å gi fordeler til dem som har gitt pengegaver. | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Eksempel 8: Kognitivt domene: Tenkning, analyse og anvendelse av kompetanse; Emneområde: Demokratiske prinsipper</p> | | | | | | | | | | | | | |

Kilde: ICCS 2016

2.5 Skalaen for forståelse av og kunnskap om demokrati.

I de kommende analysene brukes IEA sin skala for forståelse av og kunnskap om demokrati.

Det er denne skalaen som brukes når man snakker om analyser på kunnskapstesten eller kunnskapsskåre. Denne skalaen ble konstruert i 2009 slik at det internasjonale gjennomsnittet var 500 og standardavviket var 100. Siden det er utdanningssystemer som er den analytiske enheten i ICCS ble alle landene vektet likt når skalaen ble konstruert. Videre for å beholde sammenligningsmuligheten til 2009 ble denne skalaen ikke omkalibrert i 2016. Til sammen gjør dette at det internasjonale gjennomsnittet avviker noe fra 500 som en følge av hvilke land som er med og de internasjonale trendene. Når et land har et gjennomsnitt på over 500 kan dette altså forstås som at landets elever gjorde det bedre i 2016 enn i 2009. Skalaen er videre konstruert som en helhetlig skala uten underskalaer.

Demokratiforståelse – resultater fra kunnskapstesten

I denne delen av rapporten presenteres en oversikt over resultatene fra *kunnskapstesten* i ICCS 2016. Som nevnt tidligere gir kunnskapstesten et bilde av norske 9. trinnslevers kunnskap om og forståelse av demokrati og medborgerskap. Som beskrevet i kapittel 2 inneholder kunnskapstesten i alt 88 oppgaver og måler i hvilken grad elever (1) husker og kan hente fram fra minnet kunnskap om demokratiske prinsipper og medborgerskap på en måte som viser at de forstår og (2) kan overføre denne forståelsen til nye situasjoner (se Anderson og Krathwohl 2001). Kunnskapstesten måler både elevenes *faktakunnskap* om samfunn og samfunnssystemer i et demokrati, demokratiske prinsipper og deltakelse, og deres evne til *tenkning, analyse og anvendelse* av kunnskapen

Som beskrevet i kapittel 2 inneholder kunnskapstesten i alt 88 oppgaver av ulik type og vanskelighetsgrad. På bakgrunn av kunnskapstesten har hver elev fått en *skåre*, som viser hvor mange poeng han eller hun oppnådde på en skala. Disse poengene brukes også til å beregne en samlet gjennomsnittsskåre for Norge, på samme måte som det gjøres for alle andre land som deltok. I tillegg er kunnskapsskalaen inndelt i ulike *kunnskapsnivåer*. Nivåene går fra A, som er det høyeste nivået, til D som er det laveste nivået. Hva som kvalitativt kreves av kunnskap og forståelse innenfor de ulike nivåene er også beskrevet i kapittel 2. Elever som ikke kvalifiserer til disse fire nivåene er kategorisert «under nivå D». Ved hjelp av gjennomsnittsmålet og nivåene undersøker vi også om det har vært noen endringer i elevenes samfunnskunnskap og demokratiske kompetanse fra 2009 til 2016. En tilsvarende inndeling er foretatt for alle deltagende elever fra de andre landene i studien, noe som brukes for å sammenligne med andre lands elever.

I kapittel 3 undersøkes norske elevers resultater på kunnskapstesten. De norske elevene blir her sammenliknet med elever i andre land og med resultatene fra den forrige ICCS-studien i 2009. I kapittel 4 undersøker vi om elevenes kjønn og familiebakgrunn har betydning for resultatene på kunnskapstesten. I dette kapitlet vil vi også undersøke om forskjellene i resultater mellom ulike grupper av elever er blitt større eller mindre siden den forrige ICCS-undersøkelsen.

3 Hovedresultater fra kunnskapstesten – norske elever og internasjonale sammenligninger

I dette kapitlet viser vi tabeller og figurer over resultatene fra de norske elevene, både gjennomsnittsskåre og elevenes plassering på kunnskapsnivåene. En hensikt med kapitlet er også å sammenligne de norske elevene med elever fra med alle de andre deltakerlandene, deriblant de nordiske landene som var med i ICCS 2016. Vi viser også hvordan elevene i Norge og de andre landene plasserte seg sammenlignet med ICCS-resultatene fra 2009. En del av resultatene er også publisert i den internasjonale rapporten for ICCS 2016. I denne sammenhengen er det spesielt fokus på Norge, og mange av tabellene og figurene er resultater av egne analyser på de norske resultatene.

Med utgangspunkt i kunnskapstesten undersøkes fire hovedspørsmål i dette kapitlet:

1. Hvordan plasserer elevene på 9. trinn i Norge seg på kunnskapsskalaen sammenlignet med unge i andre land, og spesielt sammenlignet med Sverige, Danmark og Finland?
2. Hvordan plasserer elevene på 9. trinn i Norge seg på de ulike kunnskapsnivåene sammenlignet med elever i andre land, og spesielt sammenlignet med Sverige, Danmark og Finland?
3. Har norske elevers skåre på kunnskapstesten og kunnskapsnivåer endret seg fra 2009 til 2016?
4. Hvordan er endringen i de norske elevenes kunnskapsskåre fra 2009 til 2016 sammenlignet med endringer i andre land, og spesielt sammenlignet med Sverige, Danmark og Finland?

3.1 Hvor plasserer Norge seg på kunnskapsskalaen sammenlignet med andre land?

For 7 år siden ble resultatene fra ICCS 2009 publisert. Den gangen plasserte de norske elevene på 9. trinn seg i gjennomsnitt høyt oppe på kunnskapstesten, bak Finland, Danmark, Sør-Korea og Taiwan. Hva viser resultatene på kunnskapstesten i 2016? Tabell 3.1 viser gjennomsnittsskåre på kunnskapstesten for alle 24 land som deltok i ICCS-studien i 2016.

Resultatene fra kunnskapstesten er konstruert som en skala for kunnskap og forståelse (kognitiv skåre) der det internasjonale *gjennomsnittet for ICCS 2009 er satt til 500*, med et standardavvik på 100. Skalaen ble utviklet i 2009

ved hjelp av Rasch-modellen (Rasch, 1960). Skalaen ble etablert med et gjennomsnitt for landene som deltok i ICCS 2009 og standardisert på denne måten for å gi de ulike nasjonale datasettene likeverdig vekt. Et internasjonalt gjennomsnitt *over 500* i 2016, vil dermed indikere at det gjennomsnittlige kunnskapsnivået har økt siden 2009.

De norske elevene på 9. trinn skårer 564 poeng i 2016, og det er 47 poeng (nesten et halvt standardavvik) høyere enn det internasjonale gjennomsnittet på 517 poeng. Sammen med de andre nordiske landene og Taiwan, ligger Norge dermed på toppen av listen. Norge og de andre nordiske deltakerlandene er blant de fem landene som skårer høyest på kunnskapstesten.

Tabell 3.1. Oversikt over egenskaper ved utvalget og gjennomsnittsskåre på kunnskapstesten i Norge og alle andre deltakende land. Prosent (standardfeil).

| Land | Antall år skolegang | Gjennomsnitt alder | Gjennomsnittsskåre (Standardfeil) |
|--|---------------------|--------------------|-----------------------------------|
| Danmark [^] | 8 | 14,9 | 586 (3,0) |
| Taiwan | 8 | 14,1 | 581 (3,0) |
| Sverige ^{^^} | 8 | 14,7 | 579 (2,8) |
| Finland | 8 | 14,8 | 577 (2,3) |
| Norge ^{^^} | 9 | 14,6 | 564 (2,2) |
| Estland ^{^^} | 8 | 14,9 | 546 (3,1) |
| Russland | 8 | 14,8 | 545 (4,3) |
| Belgia (Flandern) | 8 | 13,9 | 537 (4,1) |
| Slovenia | 8 | 13,8 | 532 (2,5) |
| Kroatia | 8 | 14,6 | 531 (2,5) |
| Italia | 8 | 13,8 | 524 (2,4) |
| Nederland [^] | 8 | 14,0 | 523 (4,5) |
| Litauen | 8 | 14,7 | 518 (3,0) |
| Internasjonalt gjennomsnitt | 8 | 14,4 | 517 (0,7) |
| Latvia ^{^^} | 8 | 14,8 | 492 (3,1) |
| Malta | 9 | 13,8 | 491 (2,7) |
| Bulgaria | 8 | 14,7 | 485 (5,3) |
| Chile | 8 | 14,2 | 482 (3,1) |
| Colombia | 8 | 14,6 | 482 (3,4) |
| Mexico | 8 | 14,1 | 467 (2,5) |
| Peru | 8 | 14,0 | 438 (3,5) |
| Den dominikanske rep. | 8 | 14,2 | 381 (3,0) |
| | | | |
| Hong Kong ^{^^^} | 8 | 13,9 | 515 (6,6) |
| Sør-Korea ^{^^^} | 8 | 14,0 | 551 (3,6) |
| Tyskland (Nordrhine-Westf.) ^{^^^} | 8 | 14,3 | 519 (2,7) |

Kilde: ICCS 2016

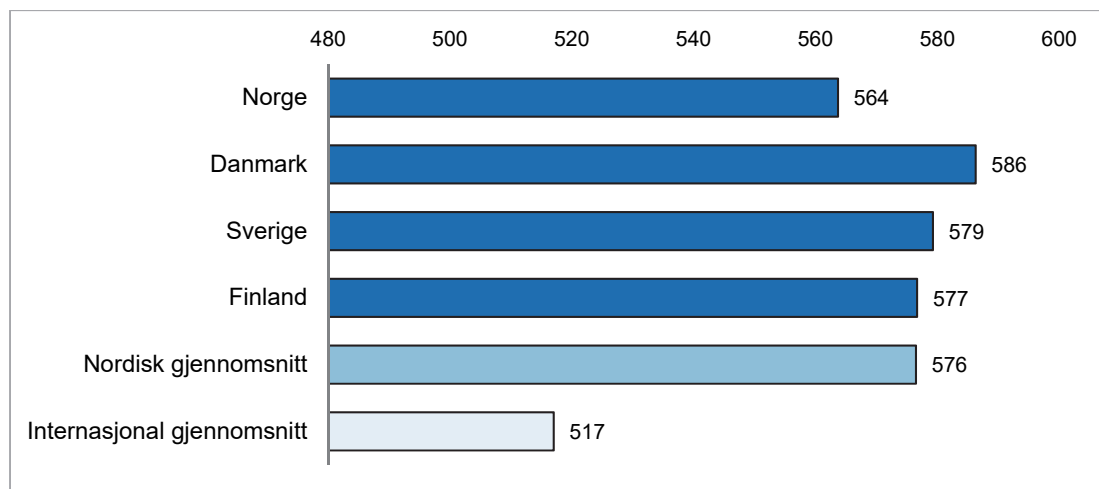
[^]Land som tilfredsstilte kvalitetskrav for deltakelse ved å bruke reserveskolene.

^{^^}Land hvor den definerte utvalgspopulasjonen utgjør 90–95 prosent av den nasjonale målgruppen, pga ekskluderte spesialklasser el.lign. (Se Svagård og Huang 2017).

^{^^^}Land som ikke tilfredsstilte kvalitetskrav for deltakelse, pga. lav svarprosent el.lign.

I Figur 3.1 har vi valgt ut resultatene for de nordiske landene spesielt, og illustrerer her skåren for hvert av landene gjennom et søylediagram. Selv om Norge skårer svært høyt på kunnskapstesten, viser figuren at Norge har lavest gjennomsnittsskåre av alle de nordiske landene. Norske elever skårer fra 13 til 22 poeng lavere enn finske, svenske og danske elever. Selv om poengforskjellene mellom Norge og de nordiske landene rent statistisk sett er signifikante, utgjør poengforskjellen mellom Norge med sine 564 poeng, og Danmark med 586 poeng, bare 0,22 standardavvik. Norges gjennomsnittsskåre er også signifikant høyere enn alle andre deltakerland i tabell 3.1 (radene fra Estland og nedover).

Figur 3.1. Gjennomsnittsskåre på kunnskapstesten ICCS 2016. Sammenligning av de nordiske deltakerlandene. Poeng.



Kilde: ICCS 2016

Oppsummert kan vi si at norske elever skårer høyt på ICCS 2016 i en internasjonal sammenheng. Det er likevel verdt å legge merke til at norske elever skårer noe under de andre nordiske landene.

3.2 Nivå-fordeling av elever i Norge sammenlignet med andre land

Kunnskapsskalaen er delt i fire nivåer, hvor kunnskapsnivå D betegner et basisnivå på kunnskapstesten, og kunnskapsnivå A betegner det høyeste nivået på testen (se kapittel 2 for en beskrivelse av hvordan nivåene er beregnet og hva de innebærer). I tillegg kategoriseres enkelte elever på et nivå *under* basisnivået, det vil si under nivå D. Disse elevene skårer lavere enn det man anser for å være et grunnleggende kunnskapsnivå.

Tabell 3.2 viser andelen elever i alle 24 deltakerland som er kategorisert innenfor hvert av de fem kunnskapsnivåene. Landene er sortert etter hvor stor andel elever det enkelte land har på nivå A. Igjen finner vi Norge i toppen av

denne listen sammen med de andre nordiske landene. Resultatene viser at over halvparten av de norske elevene (53,5 prosent) skårer på det høyeste nivået (nivå A). Dette er høyt sammenlignet med det internasjonale gjennomsnittet, hvor én av tre elever presterer på nivå A (34,7 prosent). Under 1 prosent av de norske elevene skårer under kunnskapsnivå D, i likhet med de fleste andre europeiske land som er med i ICCS 2016.

Tabell 3.2. Fordeling av elever på kunnskapsnivåer i Norge, og alle andre deltakende land. Prosent (standardfeil).

| Deltakerland | Under Nivå D (mindre enn 311 poeng) | Nivå D (fra 311 til 395 poeng) | Nivå C (fra 395 til 479 poeng) | Nivå B (fra 479 til 563 poeng) | Nivå A (fra 563 poeng og mer) |
|---|---|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|
| Danmark [^] | 0,4 (0,1) | 2,3 (0,4) | 10,2 (0,8) | 24,6 (0,8) | 62,4 (1,3) |
| Taiwan | 0,5 (0,2) | 2,9 (0,4) | 9,9 (0,8) | 24,5 (1,2) | 62,2 (1,4) |
| Finland | 0,3 (0,1) | 2,3 (0,4) | 10,0 (0,8) | 27,0 (1,4) | 60,4 (1,6) |
| Sverige ^{^^} | 0,7 (0,2) | 3,6 (0,6) | 12,2 (0,8) | 25,2 (1,0) | 58,3 (1,3) |
| Norge ^{^^} | 0,7 (0,2) | 3,8 (0,3) | 13,1 (0,7) | 28,9 (1,0) | 53,5 (1,2) |
| Estland ^{^^} | 0,2 (0,1) | 3,2 (0,5) | 16,7 (1,0) | 36,9 (1,5) | 43,0 (1,8) |
| Russland | 0,3 (0,1) | 3,7 (0,5) | 16,6 (1,3) | 37,3 (1,5) | 42,1 (2,1) |
| Belgia (Flandern) | 0,2 (0,1) | 4,6 (0,8) | 19,1 (1,6) | 36,6 (1,6) | 39,5 (2,2) |
| Slovenia | 0,4 (0,2) | 4,5 (0,5) | 20,6 (0,9) | 37,6 (1,2) | 37,0 (1,4) |
| Kroatia | 0,3 (0,1) | 3,9 (0,5) | 19,9 (1,2) | 39,9 (1,5) | 36,0 (1,5) |
| Nederland [^] | 0,9 (0,4) | 8,2 (1,4) | 23,2 (1,5) | 32,1 (1,8) | 35,6 (1,8) |
| Italia | 0,9 (0,3) | 6,5 (0,6) | 21,5 (0,8) | 36,1 (1,1) | 34,9 (1,2) |
| Internasjonalt gjennomsnitt | 2,7 (0,1) | 9,8 (0,2) | 21,2 (0,2) | 31,5 (0,3) | 34,7 (0,3) |
| Litauen | 0,7 (0,3) | 6,7 (0,8) | 23,5 (1,2) | 38,5 (1,6) | 30,5 (1,7) |
| Bulgaria | 6,4 (1,2) | 16,0 (1,3) | 22,5 (1,4) | 28,4 (1,5) | 26,7 (1,5) |
| Malta | 5,5 (0,5) | 13,4 (0,8) | 23,2 (1,0) | 31,7 (1,1) | 26,2 (1,1) |
| Chile | 3,7 (0,5) | 16,0 (0,9) | 27,2 (1,0) | 31,7 (1,0) | 21,4 (1,1) |
| Latvia ^{^^} | 1,7 (0,4) | 10,7 (1,1) | 29,1 (1,3) | 39,0 (1,8) | 19,5 (1,6) |
| Colombia | 2,1 (0,4) | 13,8 (1,1) | 31,3 (1,0) | 35,4 (1,2) | 17,4 (1,2) |
| Mexico | 3,2 (0,4) | 17,7 (1,0) | 33,1 (1,2) | 32,8 (1,0) | 13,1 (0,8) |
| Peru | 9,4 (0,9) | 23,5 (1,2) | 32,2 (1,2) | 26,0 (1,2) | 8,8 (0,8) |
| Den dominikanske rep. | 19,0 (1,2) | 38,7 (1,2) | 30,1 (1,2) | 11,0 (1,0) | 1,2 (0,4) |
| | | | | | |
| Hong Kong ^{^^^} | 3,4 (0,9) | 10,9 (1,5) | 19,1 (1,7) | 31,5 (1,6) | 35,0 (2,3) |
| Sør-Korea ^{^^^} | 0,8 (0,3) | 5,2 (0,8) | 16,5 (1,0) | 30,5 (1,2) | 47,0 (1,6) |
| Tyskland (Nord Rhine-Westphalia) ^{^^^} | 0,6 (0,1) | 6,6 (0,7) | 22,8 (1,7) | 39,3 (1,5) | 30,7 (1,6) |

Kilde: ICCS 2016

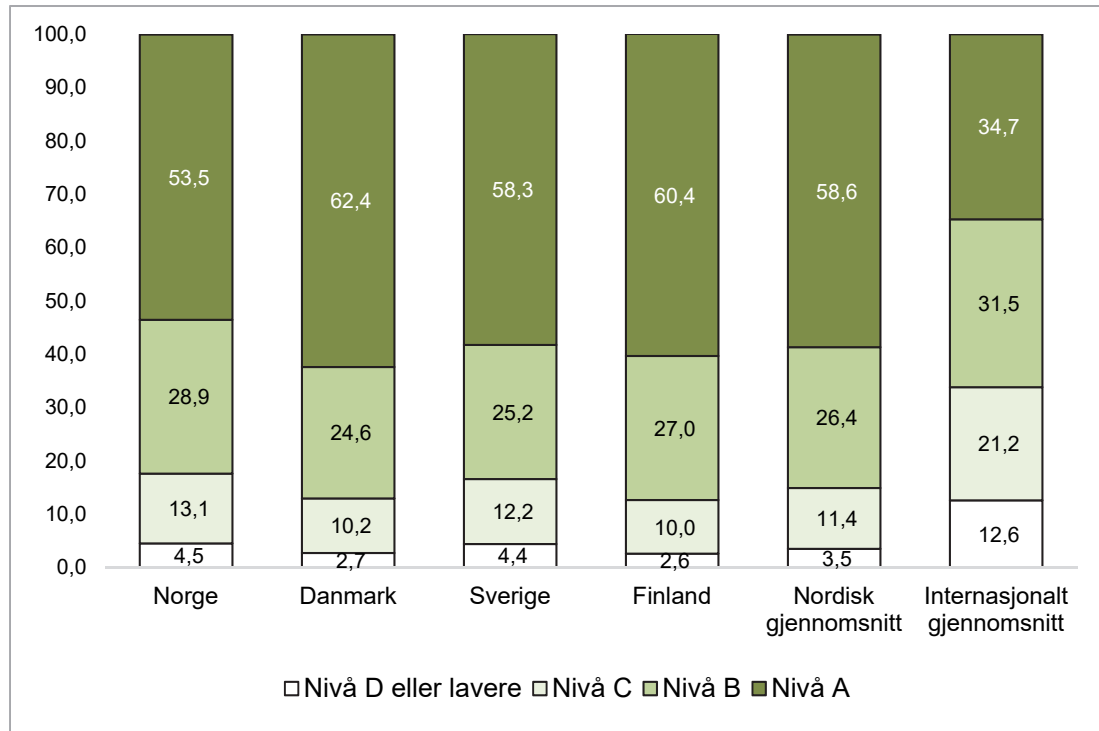
[^]Land som tilfredsstilte kvalitetskrav for deltakelse ved å bruke reserveskolene.

^{^^}Land hvor den definerte utvalgspopulasjonen utgjør 90-95 prosent av den nasjonale målgruppen, pga ekskluderte spesialklasser el.lign. (Se Svagård og Huang 2017).

^{^^^}Land som ikke tilfredsstilte kvalitetskrav for deltakelse, pga lav svarprosent el.lign.

Også her har vi valgt å vise forskjellene mellom de nordiske landene i en egen figur. I figur 3.2 ser vi hvordan elevene i Norge fordeler seg på nivå A, B, C og D/under nivå D, sammenlignet med andre nordiske land, gjennomsnittsfordelingen for Norden og samlet for alle landene i studien. Fordi det er under 1 prosent av elevene som er under nivå D, har vi valgt å slå disse sammen med elevene som er kategorisert på kunnskapsnivå D.

Figur 3.2 Prosentandel av elevene i fire kategorier for kunnskapsnivå. Prosent.



Kilde: ICCS 2016

Figur 3.2 viser at alle de nordiske landene har langt høyere andel elever på kunnskapsnivå A, enn hva som er tilfelle når vi ser på det internasjonale gjennomsnittet. I gjennomsnitt har de nordiske landene 58,6 prosent av elevene plassert i kunnskapsnivå A, mens blant alle land som er med i studien er den tilsvarende andelen 34,7 prosent. De nordiske landene har også en langt lavere andel elever på nivå D eller lavere (2,7 til 4,5 prosent), sammenlignet med det internasjonale gjennomsnittet (12,6).

Likevel, når vi sammenligner fordelingen av de norske elevene med fordelingen av elever i de andre nordiske landene, ser vi at Norge har den laveste andelen elever som er kategorisert i kunnskapsnivå A; ca. 5 prosentpoeng under Sverige. I likhet med Sverige, er det ca. 4,5 prosent av de norske elevene som kategoriseres i kunnskapsnivå D eller lavere, mens Finland og Danmark har under 3 prosent på samme lave kunnskapsnivå.

3.3 Endringer i elevenes kunnskapsnivå fra 2009 til 2016

Studier som ICCS og PISA er først og fremst verktøy for det enkelte lands arbeid med utdanning og kunnskapsutvikling, og et viktig spørsmål er derfor om deltakerlandene har klart å øke sitt eget nivå siden forrige gang studien ble gjennomført. Fordi ICCS-studien gjennomføres med jevne mellomrom, gir den muligheter for å se om det har vært endringer i de norske elevenes forståelse av og kunnskap om demokrati og medborgerskap. Av de 24 deltakerlandene var det 21 land som også deltok i ICCS 2009. Derimot var det bare 18 av disse landene som tilfredstilte de strenge kriteriene for full deltakelse i analysen av kunnskapstesten. I enkelte av tabellene i dette kapittelet sammenlignes disse 18 landene, i andre tabeller sammenlignes bare Norge og de andre nordiske deltakerlandene.

Forutsetningen for en slik sammenligning er også at studien måler elevenes kunnskap på samme måte på hvert tidspunkt. Av de 88 spørsmålene som elevene besvarer, er det noen nye spørsmål og noen spørsmål som er stilt begge ganger. Dette bidrar til at vi får en kontinuitet i studien, og kan undersøke hvordan kunnskapsnivået endrer seg over tid.

Tabell 3.3 viser gjennomsnittsskåre på kunnskapstesten for alle 18 land som deltok i ICCS-studien både i 2009 og i 2016, og antall poeng endring i en egen kolonne. De fleste deltakerlandene har høyere kunnskapsnivå om demokrati og medborgerskap i 2016 enn i 2009. Tabellen viser at de norske elevene hadde et gjennomsnitt på 538 poeng i 2009 og 564 poeng i 2016 – en økning på 25 poeng. Svenske elever har hatt den største økningen på kunnskapsskalaen fra 2009 til 2016 (fra 537 til 579 poeng). Dette er en økning på 42 poeng. Norske elever ligger derfor noe under Sverige i tabellen. Basert på tabellen nedenfor, kan vi se at norske elever har hatt en større økning enn de fleste deltakerlandene. Blant finske og danske elever har det ikke vært noen signifikant endring i kunnskapsnivå.

Tabell 3.3 Endringer i gjennomsnittsskåre på kunnskapstesten i Norge, og alle andre landene som er med begge ICCS studier⁵ fra 2009 til 2016. Poeng (standardfeil).

| Land | Gjennomsnittsskåre | | Endring i gjennomsnittsskåre 2009-2016 |
|-----------------------|--------------------|------------------|---|
| | 2009 | 2016 | |
| Sverige | 537 (3,1) | 579 (2,8) | 42 (5,2)* |
| Russland | 506 (3,8) | 545 (4,3) | 38 (6,5)* |
| Norge | 538 (4,0) | 564 (2,2) | 25 (5,5)* |
| Belgia (Flandern) | 514 (4,7) | 537 (4,1) | 23 (6,9)* |
| Taiwan | 559 (2,4) | 581 (3,0) | 22 (5,0)* |
| Estland | 525 (4,5) | 546 (3,1) | 21 (6,3)* |
| Colombia | 462 (2,9) | 482 (3,4) | 20 (5,5)* |
| Bulgaria | 466 (5,0) | 485 (5,3) | 19 (8,0)* |
| Slovenia | 516 (2,7) | 532 (2,5) | 16 (4,8)* |
| Mexico | 452 (2,8) | 467 (2,5) | 15 (4,9)* |
| Litauen | 505 (2,8) | 518 (3,0) | 13 (5,2)* |
| Latvia | 482 (4,0) | 492 (3,1) | 11 (5,9) |
| Danmark | 576 (3,6) | 586 (3,0) | 10 (5,6) |
| Malta | 490 (4,5) | 491 (2,7) | 2 (6,1) |
| Den dominikanske rep. | 380 (2,4) | 381 (3,0) | 1 (5,0) |
| Finland | 576 (2,4) | 577 (2,3) | 0 (4,5) |
| Chile | 483 (3,5) | 482 (3,1) | -1 (5,6) |
| Italia | 531 (3,3) | 524 (2,4) | -6 (5,1) |

Kilde: ICCS 2009 og ICCS 2016.

*Endringen i gjennomsnittsskåre fra ICCS 2009 til ICCS 2016 er signifikant på p<,05-nivå

Videre skal vi sammenligne hvor stor andel av elevene som ble kategorisert i de to høyeste kunnskapsnivåene (nivå A og B) i henholdsvis 2009 og 2016. Tabell 3.4 viser endringene i prosentandelen elever som presterte på de to høyeste nivåene (A og B), i henholdsvis 2009 og 2016 for de 18 deltakerlandene som var med på begge tidspunkter. Norge viser en markant økning på 10,2 prosentpoeng fra 72,1 prosent i 2009 til 82,3 prosent i 2016. Dette er over den gjennomsnittlige økningen for alle deltakerlandene sett under ett. Med unntak av land som Chile, Malta, Finland og Italia, er det en liten men signifikant økning i fleste landene.

⁵ Tabellen er basert på den tilsvarende tabellen i den internasjonale rapporten. Beregningen av differansen i poengskåre fra 2009 til 2016, er gjort med et visst antall desimaler som ikke fremkommer i tabellen. På grunn av vanlige avrundingsregler kan differansen i enkelte tilfeller fremstå som ett poeng for lavt eller for høyt. Vi har valgt å la disse tallene bli stående slik de står i den internasjonale rapporten, for å ikke skape usikkerhet om hva som er riktig verdi.

Tabell 3.4 Endringer i andelen elever kategorisert på kunnskapsnivå A og B i Norge, og alle andre deltakende land fra 2009 til 2016. Prosent (standardfeil).

| Land | Prosentandel på Nivå A/Nivå B | | Endring i prosentandel 2009-2016 |
|------------------------------------|-------------------------------|-------------------|-------------------------------------|
| | 2009 | 2016 | |
| Russland | 61,6 (1,6) | 75,4 (1,5) | 17,8 (2,4)* |
| Sverige | 71,7 (1,2) | 83,5 (1,0) | 11,7 (1,7)* |
| Norge | 72,1 (1,6) | 82,3 (0,8) | 10,2 (1,9)* |
| Colombia | 42,7 (1,5) | 52,8 (1,8) | 10,0 (2,7)* |
| Estland | 70,0 (1,8) | 79,9 (1,2) | 9,9 (2,4)* |
| Mexico | 37,3 (1,4) | 45,9 (1,4) | 8,7 (2,4)* |
| Belgia (Flandern) | 67,8 (2,5) | 76,1 (1,8) | 8,3 (3,3)* |
| Slovenia | 66,4 (1,4) | 74,6 (1,1) | 8,2 (2,1)* |
| Bulgaria | 46,9 (2,3) | 55,1 (2,1) | 8,1 (3,2)* |
| Latvia | 51,5 (2,1) | 58,5 (1,7) | 6,9 (3,0)* |
| Taiwan | 79,8 (1,0) | 86,7 (1,0) | 6,9 (1,5)* |
| Internasjonalt gjennomsnitt | 60,6 (0,4) | 67,4 (0,3) | 6,7 (0,8) |
| Litauen | 63,4 (1,5) | 69,1 (1,5) | 5,7 (2,5)* |
| Den dominikanske rep. | 8,1 (0,7) | 12,2 (1,0) | 4,1 (1,4)* |
| Danmark | 83,6 (1,0) | 87,0 (1,0) | 3,4 (1,5)* |
| Chile | 50,9 (1,9) | 53,1 (1,5) | 2,1 (2,7) |
| Malta | 56,6 (2,0) | 57,8 (1,3) | 1,2 (2,6) |
| Finland | 87,7 (0,8) | 87,4 (0,8) | -0,3 (1,3) |
| Italia | 72,8 (1,4) | 71,1 (1,2) | -1,7 (2,2) |

Kilde: ICCS 2009 og ICCS 2016.

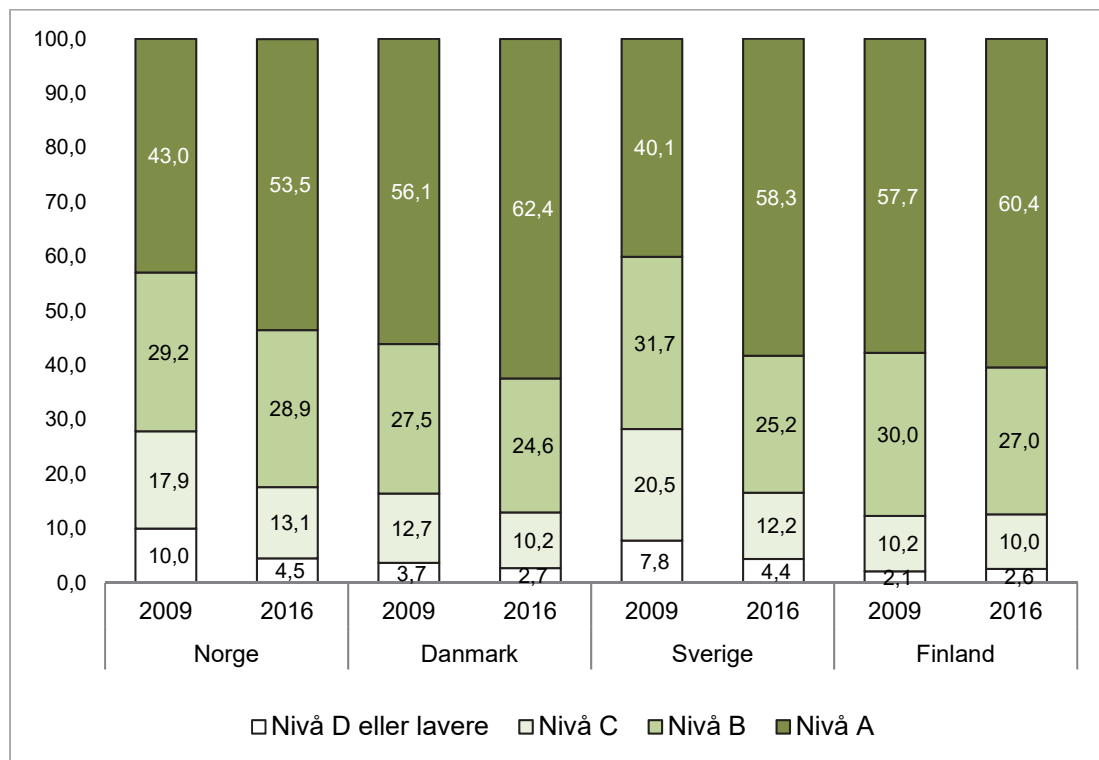
* Endringen i prosentandel fra ICCS 2009 til ICCS 2016 er signifikant på $p < 0,05$ -nivå

Blant de nordiske deltakerlandene viser tabell 3.4 at det bare er Norge og Sverige som kan vise til en signifikant og tydelig økning i andelen elever på de to høyeste nivåene (A og B).

For å se større detaljer i fordelingen på alle nivåene samt endringene fra 2009 til 2016, viser vi hele fordelingen for alle de nordiske deltakerlandene i et søylediagram i figur 3.3. Denne figuren viser endringer i fordelingen på fire nivåer⁶ for Norge, Sverige, Danmark og Finland. Analysene viser at det i Norge har vært en signifikant og tydelig nedgang i andelen elever som ligger på nivå D eller under nivå D. Andelen er mer enn halvert fra 10 prosent i 2009 til 4,5 prosent i 2016. Denne tydelige reduksjonen finner vi også i kunnskapsnivå C, noe som innebærer at andelen på nivå C eller lavere er redusert med hele 10 prosentpoeng. En tilsvarende utvikling i de nederste nivåene ser vi også for Sverige, slik at både Norge og Sverige nå ligger nærmere nivået for Danmark og Finland.

⁶ Kategoriene Nivå D og Under nivå D er her slått sammen for å kunne sammenlignes med resultatene fra 2009, hvor «under nivå 1», dvs. tilsvarende under nåværende nivå C, var den laveste kategorien.

Figur 3.3 Endringer i kunnskapsnivåer fra 2009 til 2016 i Norge, Danmark, Sverige og Finland. Prosent.



Kilde: ICCS 2009 og ICCS 2016.

Det har også vært en klar økning av andelen elever på øverste nivået (nivå A) i den samme perioden. En slik utvikling ser vi i flere av de nordiske deltakerlandene. Andelen norske elever på nivå A har økt med hele 10 prosentpoeng, fra 43,0 prosent i 2009 til 53,3 prosent i 2016. Svenske elever viser den klart største økningen i andelen elever på nivå A – fra 40,1 prosent i 2009 til 58,3 prosent i 2016 – og også i Danmark ser vi en signifikant økning i andelen elever på nivå A (5,7 prosentpoengs økning). Endringen blant finske elever er liten og ikke signifikant.

3.4 Oppsummering

Det internasjonale gjennomsnittet på kunnskapstesten som måler elevenes demokratiske kunnskap og forståelse, var på 517 poeng. Norske elever på 9. trinn oppnådde i gjennomsnitt 564 poeng, noe som ligger 47 poeng høyere enn det internasjonale gjennomsnittet. Norge ligger dermed i den øverste tredjedelen av deltakerlandene i ICCS-studien 2016. Sammenlignet med de andre nordiske deltakerlandene, skårer Norge noe svakere enn Danmark, Sverige og Finland.

Norske 9.-klassinger i 2016 har bedre kunnskaper om og forståelse av demokrati og medborgerskap enn i 2009. Økningen var på 25 poeng, fra 538

poeng i 2009 til 564 i 2016. Blant de andre nordiske deltakerlandene kan bare Sverige vise til en tilsvarende økning i kunnskapsnivå fra 2009 til 2016.

Over halvparten av de norske elevene presterer på det høyeste nivået på kunnskapstesten, det vil si over 563 poeng (nivå A). Det internasjonale gjennomsnittet basert på alle deltakende elever viser at om lag en tredjedel presterer på det høyeste nivået sett under ett. Sammenligningen av de norske elevene i ICCS 2009 og 2016 viser også at andelen som kategoriseres på nivå A har økt med 10 prosentpoeng i perioden (fra 43 prosent til 53,5 prosent). Til tross for Norges framgang fra 2009 til 2016, er det likevel en høyere andel av elevene i de andre nordiske deltakerlandene som kategoriseres på nivå A. I Danmark presterer 62,4 prosent av elevene på nivå A, i Finland 60,4 prosent og i Sverige 58,3 prosent.

4 Sosiale forskjeller i forståelse av og kunnskap om demokrati

Hittil i rapporten har vi sett på resultatene fra de norske elevene i ICCS 2016 under ett, og sammenlignet de norske resultatene med resultater fra andre land, og med resultater fra ICCS-studien som ble gjennomført i 2009. I dette kapittelet skal vi se på forskjeller i skåre på kunnskapstesten mellom ulike grupper av elever. Sammenligninger av skåre for jenter og gutter er den første som beskrives i kapittelet. Senere i kapittelet skal vi også undersøke om det er forskjeller i forståelse og kunnskaper mellom elever med ulik språklig bakgrunn, og mellom elever med foreldre med ulikt utdanningsnivå. Forskjeller i prestasjoner i skolen basert på bakgrunnskjennetegn ved elevene slik som foreldres utdanningsnivå, minoritets- og majoritetsspråklig bakgrunn eller tilsvarende, er noe den norske skolen etterstreber å utjevne gjennom skolesystemet og ulike tiltak i skolen. En viktig problemstilling er derfor om slike forskjeller har økt eller minket i perioden fra 2009 til 2016. Gjennom kapittelet undersøker vi også om forskjellene mellom grupper av elever er større eller mindre i Norge sammenlignet med særlig de andre nordiske landene.

4.1 Kjønnforskjeller i kunnskapstesten

KJØNNSFORSKJELLER I GJENNOMSNIITTSSKÅRE PÅ KUNNSKAPSTESTEN

ICCS 2009 viste at det var tydelige kjønnforskjeller i forståelse og kunnskaper om demokrati og medborgerskap generelt for alle landene samlet, og at jenter presterte bedre enn gutter i nesten alle deltakerland (Schulz m.fl. 2010, p. 80). Dette sto i motsetning til resultatene fra den tilsvarende studien fra 1999, som tvert imot ikke viste slike kjønnforskjeller. Mikkelsen m.fl. (2011) kommenterte at denne endringen fra 1999 til 2009 ikke skyldtes at jentene hadde større interesse for politikk og samfunnsspørsmål enn guttene. «Det er mer nærliggende å tenke seg at jentene i løpet av de 10 årene som er gått har utviklet bedre resonnements- og mestringsferdigheter (...) som blant annet resulterer i en høyere kognitiv skår», skrev forfatterne (Mikkelsen m.fl. 2011, s 74). Hvordan skårer guttene og jentene i ICCS 2016?

Tabell 4.1 viser gjennomsnittsskåre for gutter og jenter i Norge, og i de andre deltakerlandene i ICCS 2016. Tabellen viser at det er kjønnforskjeller i gjennomsnittsskåre på kunnskapstesten i 19 av 21 land (unntakene er Colombia, Peru og Flandern (Belgia)). Internasjonalt varierer kjønnforskjellene i jentenes favør fra 13 poeng i Nederland til 38 poeng i Malta.

Tabell 4.1 Gjennomsnittsskåre på kunnskapstesten for jenter og gutter og poengforskjeller mellom jenter og gutter. Poeng (standardfeil).

| Land | Gjennomsnittsskåre på kunnskapstesten | | Poenggap mellom gutter og jenter |
|------------------------------------|---------------------------------------|------------------|----------------------------------|
| | Jenter | Gutter | |
| Malta | 511 (3,7) | 473 (3,9) | 38 (5,4)* |
| Bulgaria | 505 (5,9) | 468 (6,0) | 37 (5,6)* |
| Sverige^^ | 598 (3,1) | 562 (3,9) | 36 (4,3)* |
| Slovenia | 550 (2,6) | 515 (3,3) | 35 (3,4)* |
| Taiwan | 599 (3,4) | 564 (3,3) | 34 (3,4)* |
| Norge^^ | 581 (2,4) | 547 (2,6) | 34 (2,4)* |
| Estland^^ | 563 (3,4) | 530 (3,4) | 33 (3,6)* |
| Finland | 594 (2,3) | 561 (3,4) | 33 (3,8)* |
| Latvia^^ | 507 (3,8) | 476 (3,7) | 30 (4,2)* |
| Den dominikanske rep | 396 (3,4) | 367 (3,3) | 29 (3,0)* |
| Litauen | 532 (3,6) | 504 (3,4) | 28 (3,7)* |
| Kroatia | 544 (2,9) | 518 (2,9) | 26 (3,2)* |
| Internasjonalt gjennomsnitt | 530 (0,8) | 505 (0,8) | 25 (0,9)* |
| Chile | 494 (3,8) | 471 (3,3) | 24 (3,8)* |
| Danmark^ | 597 (2,9) | 575 (3,7) | 23 (3,1)* |
| Mexico | 478 (3,0) | 456 (3,2) | 21 (3,4)* |
| Italia | 535 (3,0) | 515 (3,0) | 20 (3,6)* |
| Rusland | 552 (5,3) | 538 (4,3) | 14 (4,5)* |
| Nederland^ | 530 (5,0) | 516 (4,9) | 13 (4,0)* |
| Colombia | 486 (4,1) | 478 (3,6) | 9 (3,9) |
| Peru | 441 (4,6) | 435 (4,1) | 6 (4,9) |
| Belgia (Flandern) | 538 (5,4) | 537 (4,6) | 1 (5,8) |
| Hong Kong^^^ | 532 (6,6) | 499 (7,7) | 33 (6,9)* |
| Sør-Korea^^^ | 568 (4,8) | 537 (3,4) | 31 (4,6)* |

Kilde: ICCS 2016

*Forskjellen gjennomsnittlig poeng mellom jenter og gutter er signifikant

^Land som tilfredsstilte kvalitetskrav for deltakelse ved å bruke reserveskolene.

^^Land hvor den definerte utvalgspopulasjonen utgjør 90–95 prosent av den nasjonale målgruppen pga. ekskluderte spesialklasser el.lign. (Se Svagård og Huang 2017).

^^^Land som ikke tilfredsstilte kvalitetskrav for deltakelse, pga. lav svarprosent el.lign.

Tabell 4.1. viser at forskjellen mellom gjennomsnittet for gutter og jenter i Norge er på 34 poeng i ICCS 2016. Det internasjonale gjennomsnittet er på 25 poeng i kjønnsforskjell, og sammenlignet med de andre deltakerlandene plasserer derfor Norge seg blant landene som har stor kjønnsforskjell. Kjønnsforskjellen er tilsvarende stor i Sverige og i Finland, men under det internasjonale gjennomsnittet i Danmark.

I tabell 4.2 viser vi også gjennomsnittsskåre for gutter og jenter i ICCS 2016, men her sammenligner vi med resultatene fra 2009. Analysen er vist for alle de nordiske deltakerlandene.

Tabell 4.2 Gjennomsnittsskåre og endring fra 2009 til 2016 på kunnskapstesten for jenter og gutter i de nordiske deltakerlandene, sammenlignet med det internasjonale gjennomsnittet. Poeng (standardfeil).

| | Gutter | | Jenter | | Endring i poeng 2009-2016 | |
|------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------------------------|-----------|
| | 2009 | 2016 | 2009 | 2016 | Gutter | Jenter |
| Norge | 527 (4,6) | 547 (2,6) | 552 (4,5) | 581 (2,4) | 20 (5,3)* | 29 (5,6)* |
| Danmark | 573 (4,5) | 575 (3,7) | 581 (3,4) | 597 (2,9) | 2 (5,9) | 16 (4,3)* |
| Sverige | 527 (4,2) | 562 (3,9) | 549 (3,4) | 598 (3,1) | 35 (5,4)* | 49 (4,5)* |
| Finland | 562 (3,5) | 561 (3,4) | 590 (2,9) | 594 (2,3) | -1 (4,9) | 4 (3,6) |
| Internasjonalt gjennomsnitt | 489 (0,7) | 505 (0,8) | 511 (0,7) | 530 (0,8) | 16 (1,1)* | 19 (1,1)* |

Kilde: ICCS 2009 og ICCS 2016. * endringen er signifikant.

Resultatene fra Tabell 4.2 og figur 4.1 viser at gjennomsnittsnivået for jenter var høyere enn gjennomsnittsnivået for gutter i Norge og i de andre nordiske landene, både i 2009 og i 2016. De norske resultatene viser at jenter øker sin skåre med litt flere poeng enn gutter (henholdsvis 20 og 29 poeng). I Danmark og Finland har imidlertid guttenes skåre ikke økt signifikant.

Figuren illustrerer at både norske og svenske gutter og jenter skårer høyere på testen av forståelse og kunnskap om demokrati og medborgerskap i 2016 enn i 2009, og at økningen i Sverige er størst av de nordiske landene i studien. Blant jentene er det særlig sterk økning fra 2009 til 2016 både i Sverige og i Norge. I Finland er det ikke endringer i gjennomsnitt hverken for gutter eller jenter.

Figur 4.1 Gjennomsnittsskåre på kunnskapstesten for henholdsvis gutter og jenter i 2009 og 2016. Sammenligning av nordiske deltakerland og internasjonalt gjennomsnitt. Poeng.



Kilde: ICCS 2009 og ICCS 2016.

I både Norge, Sverige og Danmark, har økningen i gjennomsnittsskåre for jentene vært høyere enn den for guttene. I fortsettelsen skal vi se hva dette har gjort med gapet mellom kjønnene på kunnskapstesten i de nordiske landene. Tabell 4.3 viser hva forskjellen mellom gutter og jenter i de nordiske deltakerlandene var i 2009 og i 2016. Figur 4.2 illustrerer disse endringene grafisk ved hjelp av et søylediagram.

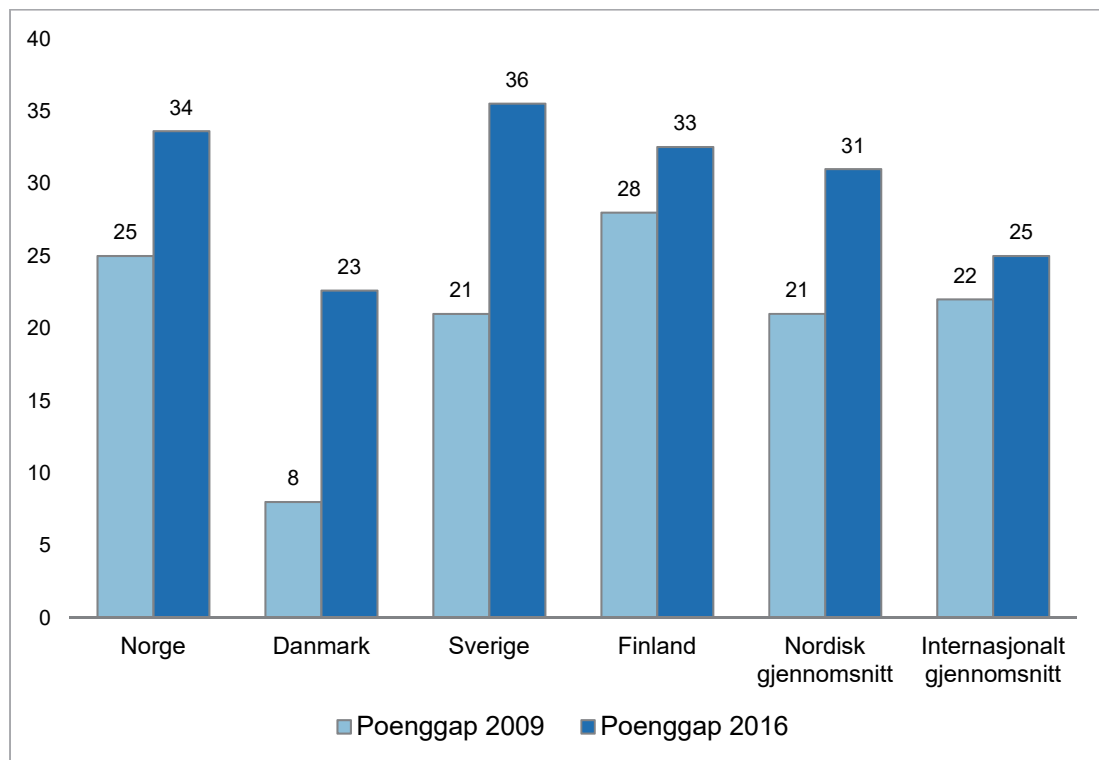
Både tabellen og figuren viser at kjønnsforskjellene har økt noe i Norge, Sverige og Danmark. Kjønnsgapet i Norge viser en liten økning (9 poeng), mens det har økt med 15 poeng i Sverige og 5 poeng i Finland. I Danmark, hvor det i 2009 var relativt liten forskjell mellom kjønnene, er det nå et kjønns gap i kunnskapsnivå på 23 poeng (15 poeng økning). Kjønnsgapet i det internasjonale gjennomsnittet har ikke endret seg på samme måte (figur 4.2). Dette er en fortsettelse av utviklingen fra undersøkelsen i 1999, hvor det var langt mindre kjønnsforskjeller (Mikkelsen m.fl. 2011). Sammenlignet med andre deltakerland, ligger kjønnsforskjellen i Norge, Sverige og Finland nå i den øverste tredjedelen av listen. Det innebærer at kjønnsforskjellene i kunnskap om demokrati og medborgerskap er blant de største av deltakerlandene i ICCS.

Tabell 4.3 Kjønnsforskjeller i gjennomsnittsskåre og økning i poenggap fra 2009 til 2016. Sammenligning av nordiske deltakerland og internasjonalt gjennomsnitt. Poeng (standardfeil).

| | Kjønnsforskjell i poeng 2009–2016 | | Økning i poenggap 2009–2016 |
|------------------------------------|--------------------------------------|----------|--------------------------------|
| | 2009 | 2016 | |
| Norge | 25 (4,4) | 34 (2,4) | 9 |
| Danmark | 8 (3,5) | 23 (3,1) | 15 |
| Sverige | 21 (4,5) | 36 (4,3) | 15 |
| Finland | 28 (4,5) | 33 (3,8) | 5 |
| Nordisk gjennomsnitt | 21 (2,8) | 31 (2,1) | 10 |
| Internasjonalt gjennomsnitt | 22 (0,8) | 25 (0,9) | 3 |

Kilde: ICCS 2009 og ICCS 2016.

Figur 4.2 Kjønnsforskjell i gjennomsnittsskåre (poenggap) mellom gutter og jenter i 2009 og i 2016. Sammenligning av nordiske deltakerland og internasjonalt gjennomsnitt. Poeng.



Kilde: ICCS 2009 og ICCS 2016.

KJØNNSFORSKJELLER I FORDELING PÅ KUNNSKAPSNIVÅENE

Fra kjønnsforskjeller i gjennomsnittsskåre, skal vi gå videre med å se på hvordan kjønnene fordeler seg på de ulike kunnskapsnivåene som den kognitive kunnskapstesten inndeles i. Tabell 4.4 og figur 4.3 viser prosentandelen gutter og jenter som kategoriseres innenfor hvert av de fire kunnskapsnivåene i ICCS 2016. Tabellen tar for seg forskjeller mellom elever i Norge sammenlignet med elever i de deltakende nordiske landene og et internasjonalt gjennomsnitt. Resultatene viser generelt at det er større andeler gutter enn jenter på de laveste kunnskapsnivåene (nivå D eller lavere, nivå C og nivå B), mens det er flere jenter enn gutter på det høyeste kunnskapsnivået (nivå A). Dette er et gjennomgående trekk i samtlige nordiske land, og det samme viser seg for det internasjonale gjennomsnittet.

Andelene på de ulike nivåene i tabell 4.4 viser at den største relative kjønnsforskjellen finnes på det aller laveste nivået i samtlige av de nordiske landene. I Norge er det eksempelvis tre ganger så mange gutter som jenter (6,8 prosent vs 2,3 prosent) som plasseres på nivå D eller lavere. Dette er omtrent de samme som i Finland. I de to andre landene fra Norden er forholdstallet mindre, og varierer fra 1,8 i Sverige til 2,9 i Danmark. Selv om andelen gutter på dette laveste nivået er svært lite, er det urovekkende at den relative forskjellen mellom kjønnene er såpass stor.

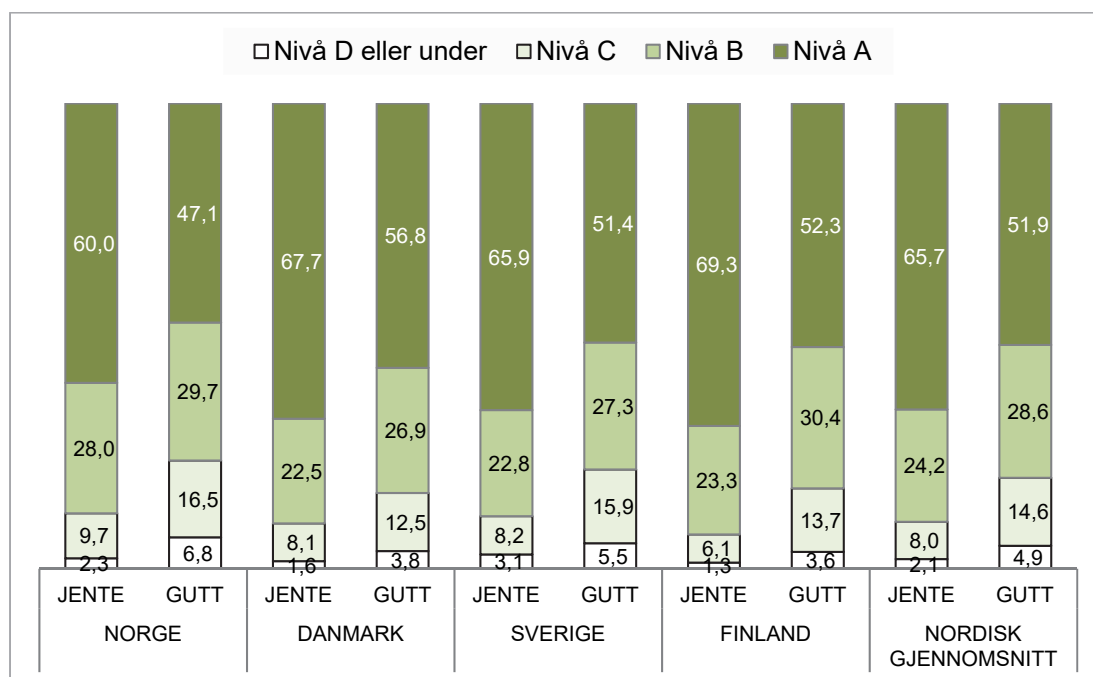
Tabell 4.4 Fordeling på kunnskapsnivåer etter kjønn i fire nordiske land. Prosent (standardfeil).

| | Norge | | Danmark | | Sverige | | Finland | | Nordisk gjennomsnitt | |
|---|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------------|---------------|
| | Jente | Gutt | Jente | Gutt | Jente | Gutt | Jente | Gutt | Jente | Gutt |
| Nivå A (over 563 poeng) | 60,0 (1,5) | 47,1 (1,3) | 67,7 (1,4) | 56,8 (1,6) | 65,9 (1,5) | 51,4 (1,9) | 69,3 (1,7) | 52,3 (2,1) | 65,7 (0,8) | 51,9 (0,9) |
| Nivå B (479–563 poeng) | 28,0 (1,2) | 29,7 (1,3) | 22,5 (1,1) | 26,9 (1,0) | 22,8 (1,3) | 27,3 (1,7) | 23,3 (1,6) | 30,4 (1,9) | 24,2 (0,7) | 28,6 (0,7) |
| Nivå C (395–479 poeng) | 9,7 (0,7) | 16,5 (1,0) | 8,1 (0,9) | 12,5 (1,1) | 8,2 (1,3) | 15,9 (1,5) | 6,1 (0,8) | 13,7 (1,1) | 8,0 (0,5) | 14,6 (0,6) |
| Nivå D eller lavere (under 395 poeng) | 2,3 (0,4) | 6,8 (0,6) | 1,6 (0,3) | 3,8 (0,6) | 3,1 (0,8) | 5,5 (0,8) | 1,3 (0,4) | 3,6 (0,6) | 2,1 (0,3) | 4,9 (0,3) |

Kilde: ICCS 2016.

Dersom vi ser på andelen som er kategorisert på nivå A, er det større andel jenter enn gutter, men den relative forskjellen mellom kjønnene er tilnærmet lik for alle de nordiske landene. Den relative kjønnsforskjellen er minst i Danmark, og størst i Finland, men som sagt er forskjellene små. I figur 4.3 er disse sammenligningene vist i et søylediagram. Som figuren illustrerer, er det størst andel norske gutter på det laveste kunnskapsnivået og minst andel i det høyeste kunnskapsnivået, sammenlignet med de andre landene fra Norden.

Figur 4.3. Fordeling på kunnskapsnivåer etter kjønn i de nordiske deltakerland. Prosent.



Kilde: ICCS 2016.

Oppsummert viser analysene at det er et relativt stort og økende kjønnsgap i kunnskap om demokrati og medborgerskap blant elever i Norge. Størrelsen på

kjønnsgapet plasserer Norge blant den øverste tredjedelen på listen over deltakerlandene i ICCS, sammen med Sverige og Finland. I kategorien under nivå C, er det tre ganger så mange gutter som jenter, mens det er en større andel jenter enn gutter på nivå A. Kjønnsforskjellen på det nivå D og lavere er større i Norge, enn i de andre nordiske deltakerlandene.

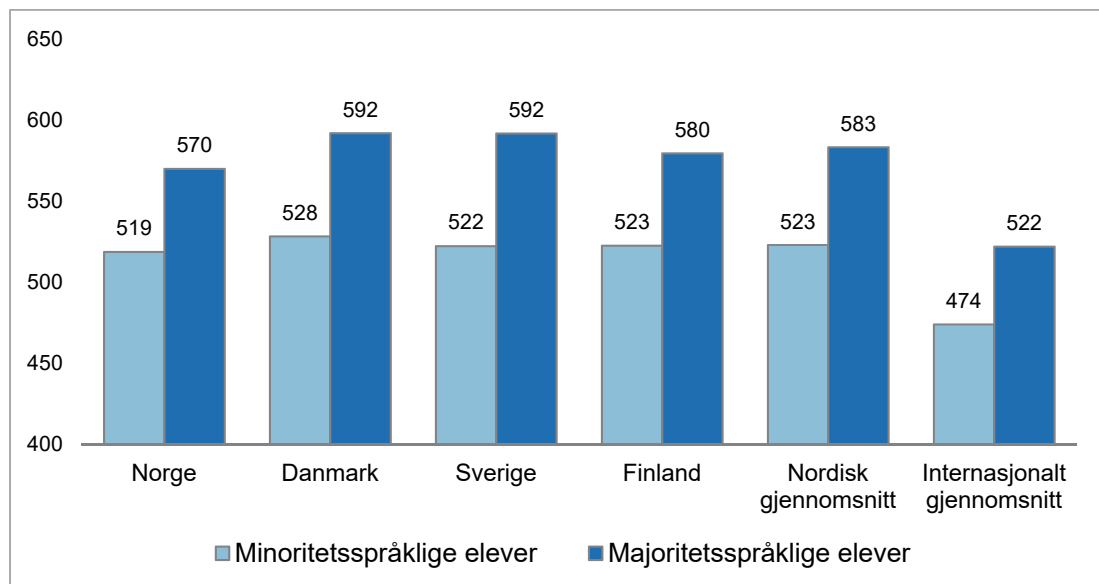
4.2 Forskjeller i kunnskapstesten mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever

FORSKJELLER I GJENNOMSNIITTSSKÅRE PÅ KUNNSKAPSTESTEN

I ICCS-studien blir elevene spurt om hvilket språk de snakker hjemme «mesteparten av tiden». Langt de fleste elevene i ICCS snakker det språket hjemme som majoriteten av befolkningen i Norge bruker. Disse elevene vil i sammenligningene i dette kapitlet betegnes som «majoritetsspråklige». I internasjonale sammenlignende analyser er minoritetsspråklige elever i Norge definert som de som ikke snakker norsk hjemme «mesteparten av tiden», og tilsvarende i de andre nordiske land. I Finland regnes både finsk og svensk som majoritetsspråk. I tabell 2.2 i denne rapporten viser vi hvordan andelen elever med minoritetsspråklig bakgrunn varierer mellom de nordiske deltakerlandene.

Figur 4.4. er en sammenligning av kunnskapsskåre for majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever i Norge og i de andre nordiske deltakerlandene.

Figur 4.4. Gjennomsnittsskåre på kunnskapstesten for minoritets- og majoritetsspråklige elever i Norge og andre nordiske deltakerland. Poeng.



Kilde: ICCS 2016.

Figur 4.4 viser at det er større forskjeller i demokratiforståelse og kunnskap mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever enn det er mellom kjønnene i

alle de fire nordiske landene som deltok i ICCS 2016. I Norge er gapet mellom gjennomsnittet for majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever på 51 poeng.

Majoritetsspråklige elever skårer 48 poeng høyere enn minoritetsspråklige elever når hele ICCS sees under ett. Det var signifikant høyere skåre blant majoritetsspråklige enn blant minoritetsspråklige elever i 17 av 21 deltakerland. Det er likevel verdt å legge merke til at gapet i kunnskapsskåre mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever var noe lavere i Norge (51 poeng) enn i de andre nordiske deltakerlandene (Finland: 57, Danmark: 64, Sverige: 71 i poengforskjell). Mens de norske minoritetslevnene skårer tilnærmet likt som minoritetslevnene i de andre nordiske deltakerlandene, skårer de norske majoritetslevnene lavere enn majoritetslevnene i de andre nordiske landene. Gapet mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever i Norge er tilnærmet likt det en finner i ICCS som helhet.

Tabell 4.5 sammenligner resultatene for 2009 og 2016. For å kunne sammenligne svarene fra minoritetsspråklige elever i studiene fra de to tidspunktene, bør vi forsikre oss om at det ikke har skjedd en svært stor endring i sammensetningen av eller hvor mange som regnes som minoritetsspråklige. Tabell 2.2 i kapittel 2 viser at det er relativt små endringer i andelen minoritetsspråklige elever fra ICCS 2009 til ICCS 2016.

Tabell 4.5. Gjennomsnittsskåre på kunnskapstesten blant minoritets- og majoritetsspråklige elever i Norge og de andre nordiske land. Poeng (standardfeil).

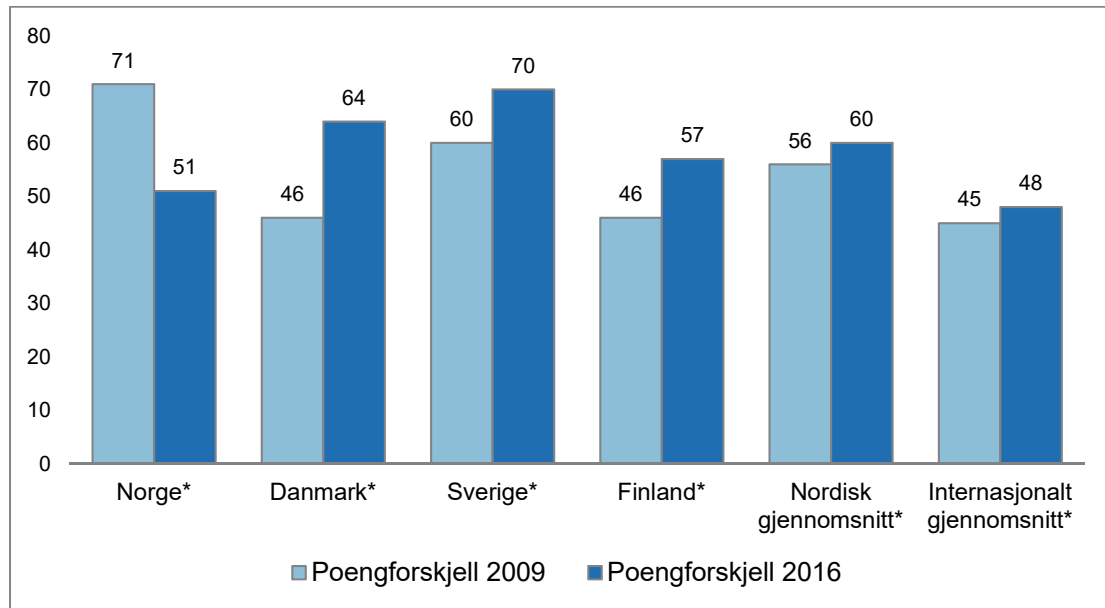
| | Prosentandel minoritetsspråklige elever i utvalget | | Gjennomsnittsskåre på kunnskapstesten | | | | Forskjell mellom minoritet- og majoritetsspråklige elever* | |
|------------------------------------|--|------------|---------------------------------------|------------|----------------------------|-----------|--|-----------|
| | | | Minoritetsspråklige elever | | Majoritetsspråklige elever | | 2009 | 2016 |
| | 2009 | 2016 | 2009 | 2016 | 2009 | 2016 | | |
| Norge | 8,4 (0,9) | 8,6 (0,7) | 475 (9,6) | 519 (5,7) | 546 (4,0) | 570 (2,2) | 71 (8,9) | 51 (5,9) |
| Danmark | 5,1 (0,5) | 5,1 (0,5) | 535 (9,7) | 528 (9,9) | 581 (3,6) | 592 (2,8) | 46 (9,6) | 64 (9,6) |
| Sverige | 11,4 (1,1) | 13,7 (1,3) | 485 (6,4) | 522 (8,3) | 545 (3,3) | 592 (3,1) | 60 (6,9) | 70 (9,0) |
| Finland | 3,7 (0,6) | 4,7 (0,5) | 533 (10,5) | 523 (10,6) | 579 (2,3) | 580 (2,4) | 46 (9,6) | 57 (11,0) |
| Nordisk gjennomsnitt | 7,2 (0,4) | 8,0 (0,4) | 507 (4,6) | 523 (4,4) | 563 (1,7) | 583 (1,3) | 56 (4,9) | 60 (4,6) |
| Internasjonalt gjennomsnitt | 13 (0,2) | 8 (0,2) | 460 (1,8) | 474 (2,2) | 505 (0,7) | 522 (0,7) | 45 (1,9) | 48 (2,3) |

Kilde: ICCS 2009 og ICCS 2016. * alle forskjeller er signifikant.

Tabell 4.5 viser at norske minoritetsspråklige elever har hatt større fremgang fra 2009 til 2016, enn majoritetsspråklige elever har hatt. Mens majoritetsspråklige elever i Norge har et gjennomsnitt i 2016 som ligger 24 poeng over 2009, har minoritetsspråklige elever et gjennomsnitt som ligger hele 44 poeng over

resultatet fra 2009. I tabell 4.5 har vi også beregnet poenggapet i gjennomsnittsskåre på kunnskapstesten mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever i henholdsvis 2009 og 2016 i samtlige nordiske land og for et internasjonalt gjennomsnitt (kolonnene til høyre). Endringene i dette poenggapet er illustrert i søylediagrammet i figur 4.5.

Figur 4.5. Differanse i gjennomsnittsskåre mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever. Sammenligning med nordiske deltakerland og et internasjonalt gjennomsnitt. Poeng.



Kilde: ICCS 2009 og ICCS 2016. *Endringen er signifikant.

De norske resultatene viser at gapet mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever i Norge har blitt tydelig redusert fra 2009 til 2016 (fra 71 til 51 poeng). Dette er i motsetning til de andre nordiske deltakerlandene; både i Danmark, Sverige og Finland har forskjellen mellom disse to gruppene økt i perioden. De største økningen i forskjeller mellom minoritets- og majoritetsspråklige elevers kunnskapsscore er blant elever i Danmark. Her har forskjellene økt med 18 poeng – fra 46 poeng i 2009 til 64 poeng i 2016. I Sverige har forskjellen økt med 10 poeng, mens økningen i Finland er på 11 poeng. Mens «minoritetsgapet» i Norge var *størst* i Norden i ICCS 2009, var det blitt *minst* i ICCS 2016. For alle landene i ICCS sett under ett, viser sammenligningen av gjennomsnitt en liten men ikke betydningsfull endring (gapet var 45 poeng i 2009 og 48 poeng i 2016).

FORSKJELLER I FORDELING PÅ KUNNSKAPSNIVÅENE

Sammenligninger av gjennomsnittsskåre mellom land, kan skjule forskjeller i hvordan elevene fordeler seg på de ulike kunnskapsnivåene. Tabell 4.6 viser hvordan majoritetsspråklige og de minoritetsspråklige elever fordelte seg på de

fire ulike kunnskapsnivåene i ICCS (A, B, C, D og lavere). For sammenligningens skyld har vi også tatt med de andre nordiske deltakerlandene og det nordiske gjennomsnittet.

Tabell 4.6. Fordeling av elever på kunnskapsnivå etter språklig familiebakgrunn. Norge sammenlignet med andre nordiske deltakerland. Prosent.

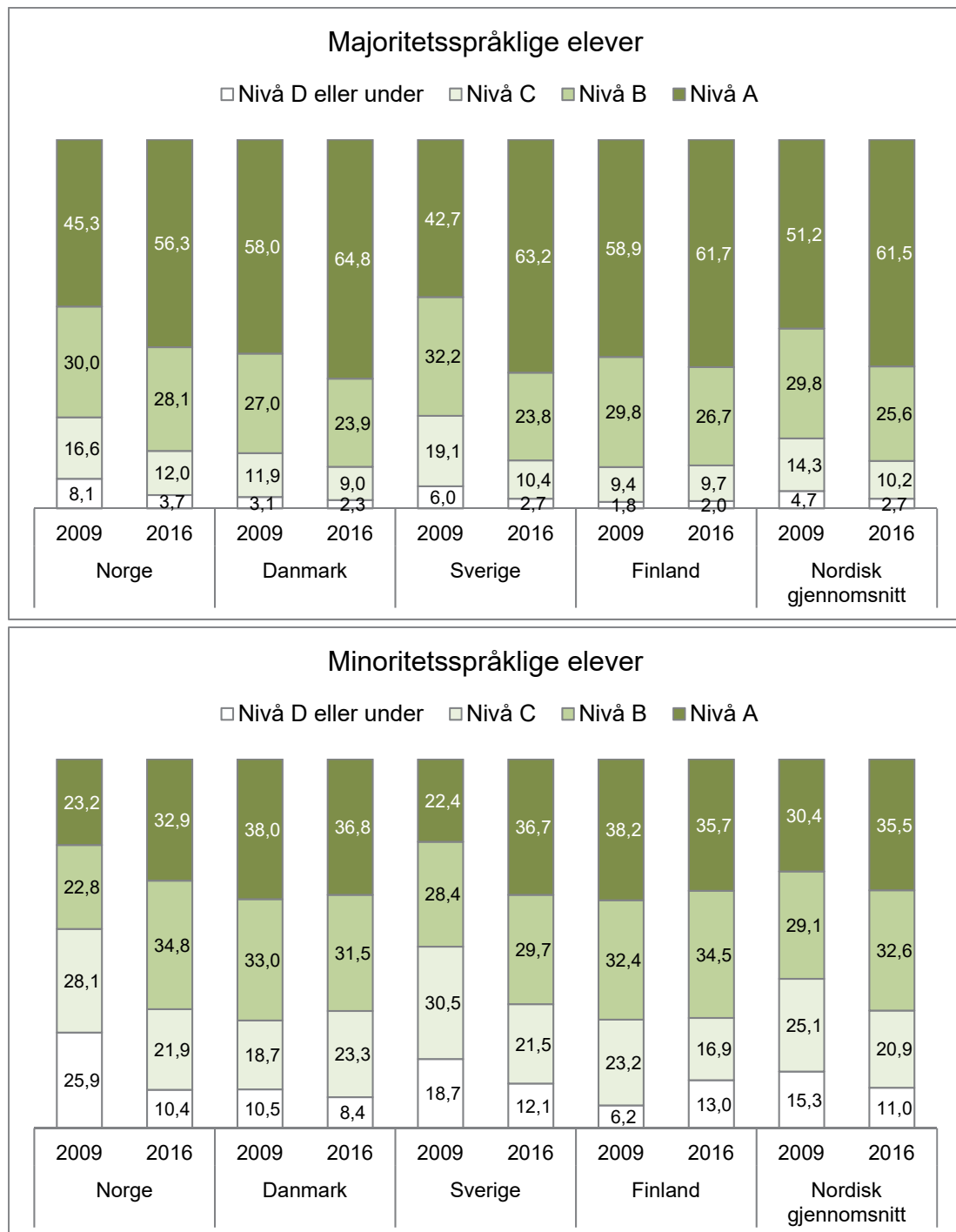
| | | Nivå D eller lavere | Nivå C | Nivå B | Nivå A |
|-----------------------------|----------------------------|---------------------|------------|------------|------------|
| Norge | Majoritetsspråklige elever | 3,7 (0,3) | 12,0 (0,8) | 28,1 (1,2) | 56,3 (1,2) |
| | Minoritetsspråklige elever | 10,4 (1,7) | 21,9 (2,8) | 34,8 (3,2) | 32,9 (3,1) |
| Danmark | Majoritetsspråklige elever | 2,3 (0,4) | 9,0 (0,7) | 23,9 (0,8) | 64,8 (1,2) |
| | Minoritetsspråklige elever | 8,4 (2,6) | 23,3 (4,6) | 31,5 (3,2) | 36,8 (4,8) |
| Sverige | Majoritetsspråklige elever | 2,7 (0,7) | 10,4 (0,9) | 23,8 (1,3) | 63,2 (1,5) |
| | Minoritetsspråklige elever | 12,1 (2,2) | 21,5 (2,6) | 29,7 (3,3) | 36,7 (4,3) |
| Finland | Majoritetsspråklige elever | 2,0 (0,4) | 9,7 (0,8) | 26,7 (1,4) | 61,7 (1,6) |
| | Minoritetsspråklige elever | 13,0 (3,5) | 16,9 (3,9) | 34,5 (6,0) | 35,7 (5,8) |
| Nordisk gjennomsnitt | Majoritetsspråklige elever | 2,7 (0,2) | 10,2 (0,4) | 25,6 (0,6) | 61,5 (0,7) |
| | Minoritetsspråklige elever | 11,0 (1,3) | 20,9 (1,8) | 32,6 (2,0) | 35,5 (2,3) |

Kilde: ICCS 2016.

Tabell 4.6. viser at det er en tydelig forskjell på fordelingen på kunnskapsnivå, avhengig av om eleven har majoritetsspråklig eller minoritetsspråklig bakgrunn. Analysene viser at minoritetsspråklige elever ikke uventet er overrepresentert på de tre laveste kunnskapsnivåene, mens majoritetsspråklige elever er overrepresentert på det høyeste kunnskapsnivået. Blant de norske elevene, er det 3,7 prosent av de majoritetsspråklige og 10,4 prosent av de minoritetsspråklige elevene som kategoriseres i nivå D eller lavere. Tilsvarende er det nesten dobbelt så stor andel majoritetsspråklige som kategoriseres på det øverste nivået (nivå A), enn minoritetsspråklige (56,3 prosent og 32,9 prosent). Slik er det i alle de tre nordiske landene som er presentert i figuren. Andelen majoritetsspråklige elever som kategoriseres på nivå A, er nesten dobbelt så stor som andelen minoritetsspråklige elever, i alle fire land. Gapet på nivå A ligger i gjennomsnitt på 26 prosentpoeng for Norden som helhet, og mens Sverige og Finland ligger på dette gjennomsnittet, ligger Danmark så vidt over. Norges resultater viser et mindre gap (23,4 prosentpoeng).

Figur 4.6 viser hvordan minoritets- og majoritetsspråklige elever fordeler seg på de fire kunnskapsnivåer i Norge, og i de andre nordiske deltakerlandene i en sammenligning av resultatene fra ICCS 2009 og ICCS 2016. Har fordelingene endret seg, og har det i så fall blitt mindre eller større forskjell mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever?

Figur 4.6. Fordeling på kunnskapsnivå blant henholdsvis majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever. Norge og andre nordiske deltakerland. Prosent.



Kilde: ICCS 2009 og ICCS 2016.

Figur 4.6. viser at både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever i Norge har hatt en klar fremgang siden 2009. Andelen på nivå A blant majoritetsspråklige elever har økt med 11 prosentpoeng fra 2009 til 2016, og blant minoritetsspråklige elever med nesten 10 prosentpoeng.

Sammenlignet med de andre nordiske deltakerlandene er det bare i Sverige at vi ser en like tydelig fremgang blant minoritetsspråklige elever. Hverken blant danske eller finske minoritetsspråklige elever har andelen på nivå A økt. Forskjellene mellom minoritetsspråklige elever i de nordiske deltakerlandene er i stor grad redusert, og er nå nesten borte på dette nivået. De norske majoritetsspråklige elevene ligger imidlertid under den gjennomsnittlige i andelen på nivå A i de tre andre nordiske landene.

De norske resultatene fra ICCS 2016 viser også at det er en sterk nedgang i den nedre enden av kunnskapsskalaen, når vi ser på andelen minoritetsspråklige elever som kategoriseres på nivå D eller lavere. Her viser de minoritetsspråklige elevene i Norge også en langt klarere fremgang enn tilsvarende elever i de andre landene, med en nedgang fra 25,9 prosent til 10,4 prosent i laveste kategori. Tilsvarende endringer i Sverige viser en nedgang på 6,6 prosentpoeng, i Danmark en nedgang på 2,1 prosentpoeng og i Finland en økning på 6,8 prosentpoeng.

Oppsummert viser analysene av forskjellene mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever at det fortsatt er store forskjeller i gjennomsnittsskåre mellom de to gruppene. Det er også en langt større andel minoritetsspråklige elever under nivå D, mens majoritetsspråklige elever er klart overrepresentert på nivå A. Forskjellene mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever er imidlertid mindre i Norge enn i de andre nordiske landene, og har blitt klart mindre siden 2009. Majoritetsspråklige elever i Norge skårer lavere enn majoritetsspråklige elever i de andre nordiske deltakerlandene, samtidig som minoritetsspråklige elever har hatt en større fremgang i demokratiforståelse og kunnskap enn majoritetsspråklige elever i tidsrommet 2009 til 2016.

4.3 Forskjeller i kunnskapstesten etter foreldrenes utdanningsnivå

FORSKJELLER I GJENNOMSNITTSSKÅRE

På bakgrunn av opplysninger fra elevene selv, er alle elever kategorisert i en av to grupper avhengig av opplysninger om foreldrenes høyeste utdanningsnivå. Den tredje sammenligningen vi skal gjøre mellom grupper av elever i den norske skolen, tar for seg forskjeller mellom elever med foreldre med og uten høyere utdanning. I dette avsnittet skal vi analysere resultatene på kunnskapstesten, og

sammenligne de to gruppene, sammenligne ulikhetene mellom de nordiske deltakerlandene, og analysere endringer i denne ulikhetsdimensjonen fra 2009 til 2016.

Tabell 4.7 viser elevenes gjennomsnittsskåre på kunnskapstesten avhengig av om foreldrene har høyere utdanning eller ikke, i ICCS 2016. Poengskårene er sammenlignet med poengskårene for de andre nordiske deltakerlandene. Det er relativt stor forskjell mellom de nordiske landene i hvor stor andel av elevene som er registrert med foreldre med høyere utdanning. I Danmark utgjør denne gruppen bare 25 prosent av elevmassen (kapittel 2, tabell 2.2). Dette skyldes at en del utdanninger som i andre land regnes som høyskoleutdanning, ikke kategoriseres på samme måte i Danmark.

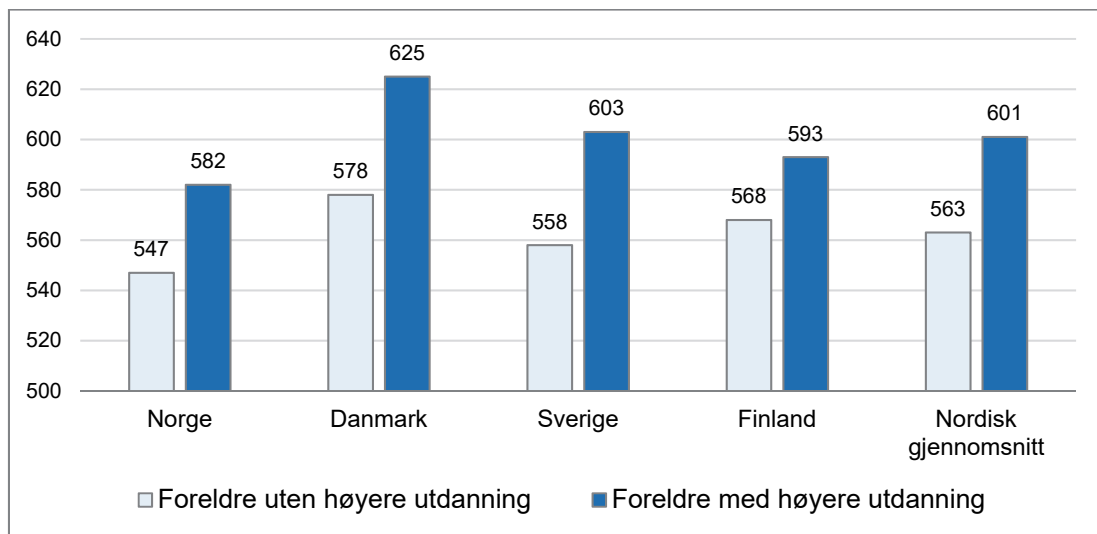
Tabell 4.7 Gjennomsnittsskåre på kunnskapstesten etter foreldrenes høyeste fullførte utdanning, i de nordiske deltakerland. Poeng (standardfeil).

| | Gjennomsnittsskåre på kunnskapstesten (standardfeil) | | Poenggap* |
|-----------------------------|---|-------------------------------|-----------|
| | Foreldre uten høyere utdanning | Foreldre med høyere utdanning | |
| Norge | 547 (2,6) | 582 (2,3) | 35 (3,0) |
| Danmark | 578 (3,1) | 625 (3,7) | 47 (3,9) |
| Sverige | 558 (4,6) | 603 (3,3) | 45 (5,9) |
| Finland | 568 (2,6) | 593 (3,4) | 25 (3,9) |
| Nordisk gjennomsnitt | 563 (1,7) | 601 (1,6) | 38 (1,6) |
| Internasjonalt gj.sn | 503 (0,8) | 545 (0,9) | 42 (1,2) |

Kilde: ICCS 2016. *alle forskjeller er signifikant.

Tabell 4.7. viser et relativt stort gap mellom elever med foreldre uten høyskole eller universitetsutdanning og elever med foreldre med høyskole eller universitetsutdanning. Elever med foreldre med høyere utdanning har høyere poengsum i gjennomsnitt, enn elever med foreldre uten høyere utdanning i alle de nordiske deltakerlandene. I ICCS 2016 er dette gapet på 35 poeng for de norske elevene, noe som ligger omtrent på linje med det nordiske gjennomsnittet (38 poeng). Gapet mellom elever som har foreldre med og uten høyere utdanning er større i Danmark og Sverige (hhv 47 og 45 poeng), og lavere i Finland (25 poeng). Figur 4.7. illustrerer disse forskjellene i et søylediagram.

Figur 4.7. Gjennomsnittsskåre på kunnskapstesten etter foreldrenes høyeste fullførte utdanning, i de nordiske deltakerland. Poeng.



Kilde: ICCS 2016.

Det er også interessant å undersøke om det har vært endringer i kunnskapsgapet mellom elever som har foreldre med og uten høyere utdanning fra 2009 til 2016. I tabell 4.8. viser vi gjennomsnittsskåre etter foreldres utdanning for alle de fire nordiske deltakerlandene, både i 2009 og 2016. I kolonnene til høyre har vi beregnet størrelsen på «kunnskapsgapet» i henholdsvis 2009 og 2016.

Tabell 4.8. Gjennomsnittsskåre på kunnskapstesten etter foreldrenes høyeste fullførte utdanning, samt poenggapet mellom gruppene, for henholdsvis 2009 og 2016. Sammenligning av de nordiske deltakerlandene. Poeng (standardfeil).

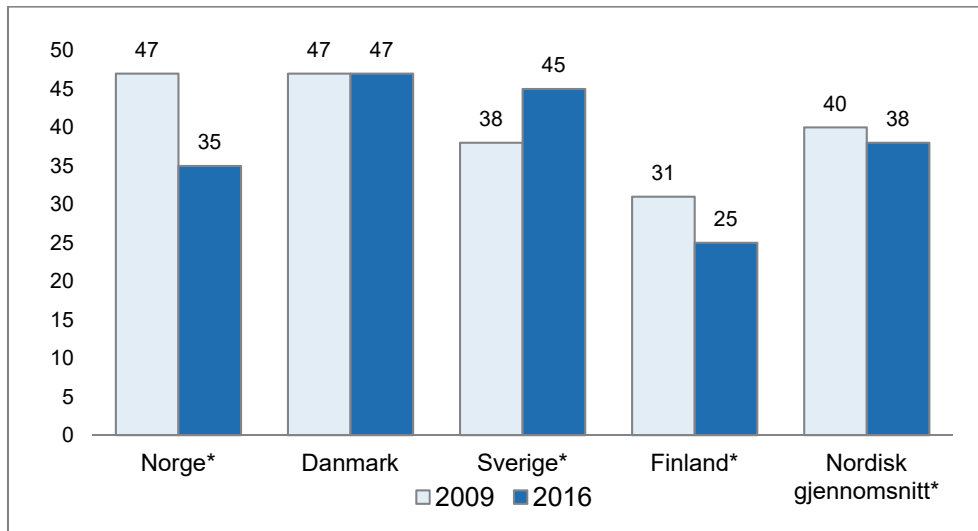
| | ICCS 2009 | | ICCS 2016 | | Poenggap mellom elever etter foreldres utdanningsnivå* | |
|-----------------------------|--------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|--|----------|
| | Foreldre uten høyere utdanning | Foreldre med høyere utdanning | Foreldre uten høyere utdanning | Foreldre med høyere utdanning | 2009 | 2016 |
| Norge | 520 (4,2) | 567 (4,7) | 547 (2,6) | 582 (2,3) | 47 (5,1) | 35 (3,0) |
| Danmark | 570 (2,9) | 617 (6,0) | 578 (3,1) | 625 (3,7) | 47 (5,0) | 47 (3,9) |
| Sverige | 520 (3,4) | 558 (4,2) | 558 (4,6) | 603 (3,3) | 38 (5,4) | 45 (5,9) |
| Finland | 568 (2,2) | 599 (4,3) | 568 (2,6) | 593 (3,4) | 31 (4,4) | 25 (3,9) |
| Nordisk gjennomsnitt | 545 (1,6) | 585 (2,4) | 563 (1,7) | 601 (1,6) | 40 (2,9) | 38 (2,3) |

Kilde: ICCS 2009 og 2016. *Alle forskjeller er signifikant.

Tabell 4.8 viser at utdanningsgapet for de fire nordiske deltakerlandene i gjennomsnitt var på 40 poeng i 2009 og 38 poeng i 2016, det vil si en svært liten endring. I Norge kan vi derimot se at det har vært en betydelig reduksjon i gapet mellom elever som har foreldre med og uten høyere utdanning fra 2009 til 2016. I 2009 var dette gapet på 47 poeng, mens det i 2016 hadde sunket til 35 poeng.

Endringen skyldes at gjennomsnittsskåre for elever med lavt utdannede foreldre har økt mer enn poengskåren for elever med foreldre med høyere utdanning. Ingen av de andre nordiske deltakerlandene kan vise til en tilsvarende endring; i Finland var det en mindre reduksjon, i Danmark ingen endring, og i Sverige en mindre økning i poenggap fra 2009 til 2016. I figur 4.8 er disse endringene i utdanningsgapet illustrert i et søylediagram.

Figur 4.8. Differanse i gjennomsnittsskåre på kunnskapstesten etter foreldrenes høyeste fullførte utdanning. Sammenligning mellom de nordiske deltakerland og nordisk gjennomsnitt. Poeng.



Kilde: ICCS 2009 og ICCS 2016. *Endringen er signifikant.

FORSKJELLER I FORDELINGEN PÅ KUNNSKAPSNIVÅENE

Avslutningsvis skal vi undersøke nærmere hvordan ulikheten i kunnskapsskåre mellom elever med foreldre med og uten høyere utdanning reflekteres i fordelingen på kunnskapsnivåer. I tabell 4.9 viser vi hvordan elevene med foreldre med ulik utdanningsbakgrunn fordeler seg på de fire kunnskapsnivåene i ICCS 2016. I tabellen sammenligner vi også fordelingen i Norge, med fordelingen i Danmark, Sverige og Finland.

Ikke uventet er elever med foreldre uten høyere utdanning overrepresentert på de nederste nivåene (B, C og D), mens elever med foreldre med høyere utdanning er overrepresentert på det øverste nivået (nivå A). Det er 5 prosent av elevene med foreldre uten høyere utdanning som skårer på nivå D eller lavere. Blant dem med foreldre med høyere utdanning finner vi 3 prosent. I den andre enden finner vi at 44,7 prosent blant dem med foreldre uten høyere utdanning er kategorisert på nivå A, mens blant andre elever er det 62,4 prosent som ligger på nivå A.

Tilsvarende ulikheter i fordeling på nivåene etter foreldrenes utdanningsbakgrunn finner vi også i de andre nordiske landene. I sammenligningen med de andre landene, kan det være verdt å minne om at kategoriseringen av befolkningen

i Danmark bidrar til at bare ca. $\frac{1}{4}$ av foreldrene blir definert med høyere utdanning. Foreldrene har dermed trolig lengre gjennomsnittlig utdanning enn den tilsvarende gruppen i de andre landene, og dette kan bidra til å forklare hvorfor hele 78,7 prosent av elevene i denne gruppen oppnår nivå A på kunnskapstesten. De andre nordiske landene ligger mer på linje. I ICCS 2016 er det Finland som viser lavest kunnskapsgap mellom elever med foreldre med og uten høyere utdanning.

Tabell 4.9. Fordeling av elever på kunnskapsnivå etter foreldrenes høyeste fullførte utdanning. Sammenligning mellom fire nordiske deltakerland. Prosent.

| | | Nivå D eller under | Nivå C | Nivå B | Nivå A |
|-----------------------------|-----------------------|--------------------|------------|------------|------------|
| Norge | Uten høyere utdanning | 5,1 (0,6) | 16,0 (1,2) | 34,3 (1,7) | 44,7 (1,6) |
| | Med høyere utdanning | 3,0 (0,3) | 10,0 (0,7) | 24,6 (1,1) | 62,4 (1,2) |
| Danmark | Uten høyere utdanning | 2,8 (0,5) | 11,5 (0,9) | 26,7 (0,9) | 58,9 (1,4) |
| | Med høyere utdanning | 1,4 (0,4) | 4,2 (0,7) | 15,7 (1,5) | 78,7 (1,7) |
| Sverige | Uten høyere utdanning | 5,8 (1,0) | 16,2 (1,4) | 27,7 (1,7) | 50,2 (2,4) |
| | Med høyere utdanning | 1,8 (0,4) | 8,3 (0,9) | 22,5 (1,6) | 67,4 (1,5) |
| Finland | Uten høyere utdanning | 2,7 (0,5) | 11,4 (1,2) | 30,1 (1,6) | 55,9 (1,8) |
| | Med høyere utdanning | 1,7 (0,5) | 7,2 (1,1) | 22,7 (2,0) | 68,4 (2,0) |
| Nordisk gjennomsnitt | Uten høyere utdanning | 4,1 (0,3) | 13,8 (0,6) | 29,7 (0,8) | 52,4 (0,9) |
| | Med høyere utdanning | 2,0 (0,2) | 7,4 (0,4) | 21,4 (0,8) | 69,2 (0,8) |

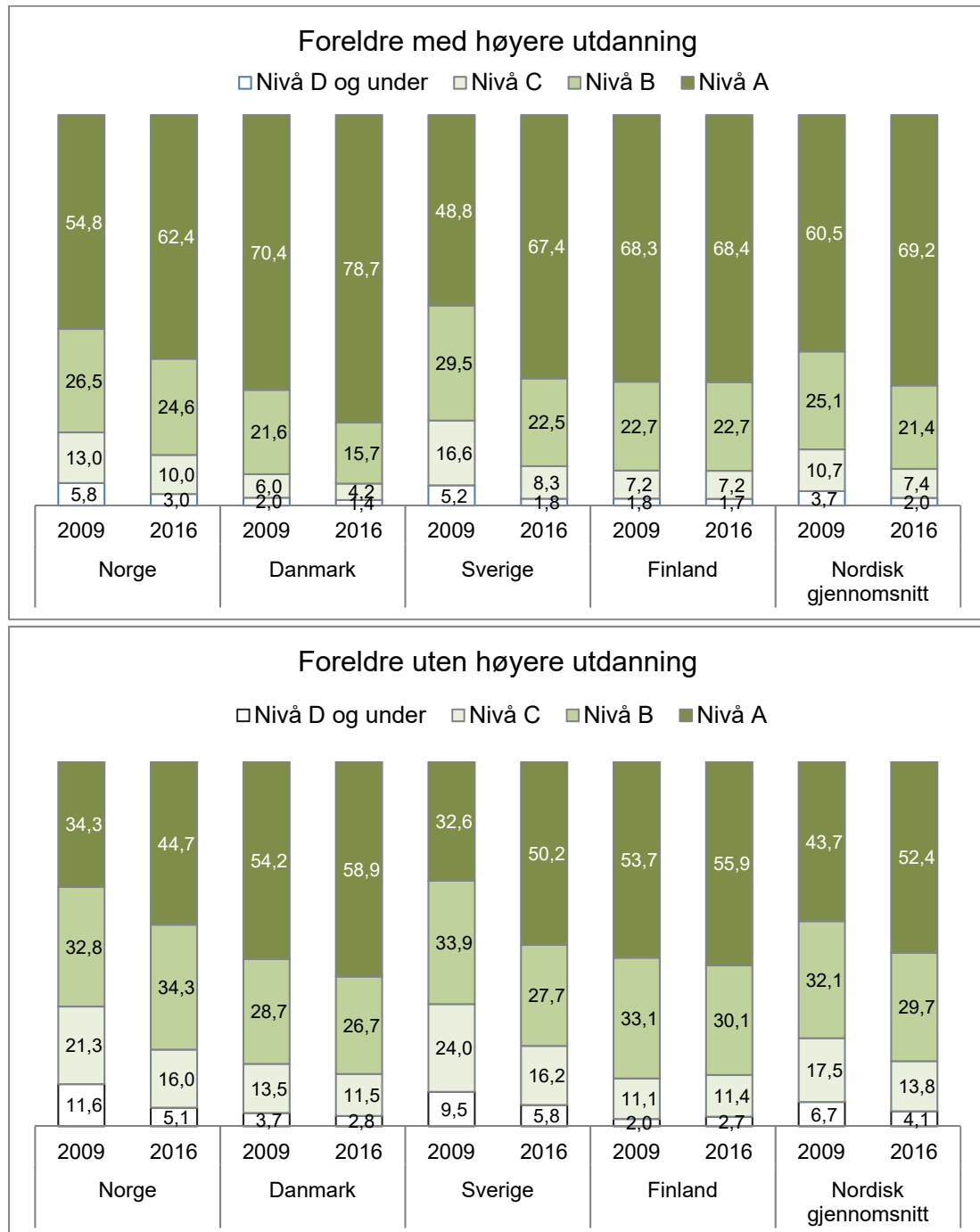
Kilde: ICCS 2016.

Tilsvarende som analysene over, skal vi gå videre ved å undersøke om kunnskapsgapet mellom elever med ulik sosial bakgrunn har endret seg fra 2009 til 2016. Figur 4.9 viser fordelingen på kunnskapsnivå etter foreldres høyeste utdanning for ICCS 2009 sammenlignet med ICCS 2016. Har forskjellene mellom elever med foreldre med og uten høyere utdanning endret seg fra 2009 til 2016? Dette er vist i to separate figurer, der elever med foreldre med høyere utdanning er vist øverst på siden, og elever med foreldre uten høyere utdanning er vist nederst på siden.

Figur 4.9 viser at endringen fra 2009 til 2016 går i positiv retning også når vi undersøker fordelingen på de fire kunnskapsnivåene blant norske skoleelever. I begge grupper er andelen kategorisert på nivå D og under redusert – fra 11,6 prosent til 5,1 prosent for dem med foreldre uten høyere utdanning, og fra 5,8 til 3,0 prosent

blant elever med foreldre med høyere utdanning. Tilsvarende er andelen kategorisert på nivå A økt i begge grupper. Blant elevene med foreldre uten høyere utdanning er andelen på nivå A økt med 10 prosentpoeng til 44,7 prosent. Som vi så i analysen av endringen av gjennomsnittsskåre etter foreldrenes utdanningsnivå, er utviklingen mer positiv i Norge sammenlignet med Danmark og Finland, men ikke så positiv som utviklingen i Sverige.

Figur 4.9 Andel elever kategorisert i fire kunnskapsnivåer etter foreldres høyeste fullførte utdanning, i de nordiske deltakerland i 2009 og 2016. Prosent.



Kilde: ICCS 2009 og ICCS 2016.

Gjennomgangen har vist at det er relativt tydelige forskjeller i kunnskap om demokrati og medborgerskap mellom elever med foreldre med ulikt utdanningsnivå. Elever med foreldre med høyere utdanning, har høyere gjennomsnittsskåre på kunnskapstesten, og det er en større andel som skårer på det høyeste nivået (nivå A). Det er likevel et lyspunkt i at kunnskapsgapet mellom de to gruppene ikke skiller seg sterkt fra nivået i Norden. Sammenlignet med de andre nordiske deltakerlandene, er kunnskapsgapet mellom de to gruppene mindre i Norge enn i Sverige og Danmark, men noe større enn i Finland. Det er også en positiv utvikling å spore i at gapet er mindre i 2016 enn det var i 2009. Selv om det fortsatt er et relativt stort gap i forståelse og kunnskap om demokrati og medborgerskap mellom elever fra ulik sosial bakgrunn, bidrar med andre ord endringen fra 2009 til 2016 til at dette gapet har minket noe.

4.4 Oppsummering

Til tross for at det over lengre tid har vært et uttalt mål at den norske skolen skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller i kunnskap og prestasjoner, finner vi både kjønnsforskjeller, forskjeller mellom elever med ulik språklig bakgrunn og forskjeller mellom elever med ulik familiebakgrunn i form av utdanningsulikhet i resultatene fra kunnskapstesten i ICCS 2016. Ikke uventet finner vi at jenter, majoritetsspråklige og elever med høyt utdannede foreldre, gjennomsnittlig skårer høyere enn gutter, minoritetsspråklige og elever med lavt utdannede foreldre.

ICCS 2016 viser at kjønnsforskjellene i Norge er større enn det internasjonale gjennomsnittet, og størst i Norden. Kjønnsforskjellene har økt i alle de nordiske deltakerlandene, men særlig i Danmark og Sverige. Endringen i jentene sin skåre fra 2009 til 2016 er større enn endringen i guttenes skåre. Dermed har jentene økt forspranget de hadde på guttene, og kunnskapsgapet mellom kjønnene har økt. Jentenes gode prestasjoner viser seg i begge ender av kunnskapskalaen. I Norge er andelen gutter på nivå D eller lavere tre ganger så stor som blant jentene. Det er 6,8 prosent av guttene som kategoriseres på nivå D eller lavere. Seksti prosent av jentene og 47,1 prosent av guttene kategoriseres på det høyeste nivået (nivå A). Størrelsesforholdet mellom kjønnene er om lag det samme i de ulike nordiske deltakerlandene på nivå A, men større i Norge på nivå D og under.

Forskjellene mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever i Norge er mindre enn i de andre nordiske deltakerlandene, og omtrent på linje med det internasjonale gjennomsnittet. Mens de minoritetsspråklige elevene

skårer på lik linje i alle de nordiske deltakerlandene, er de norske majoritets- elevene på et lavere nivå enn majoritetsspråklige elever i Norden. Minoritetsspråklige elever i Norge har hatt større framgang fra 2009 til 2016 enn majoritetsspråklige elever, og gapet mellom elevgruppene har derfor minket. I de andre nordiske deltakerlandene har ulikheten mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever økt i samme periode. Andelen på nivå A har økt med om lag 10 prosentpoeng blant både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever fra 2009 til 2016. I Norge er forskjellen i kunnskapsnivå mellom elever med ulik språklig bakgrunn større enn forskjellen mellom kjønnene. Slik er det også i de andre nordiske deltakerlandene.

Gapet i kunnskapsskåre mellom elever med foreldre med og uten høyere utdanning i Norge ligger omtrent på nivå med gjennomsnittet for de nordiske deltakerlandene (38 poeng). Dette gapet er høyere i Sverige og Danmark, og lavere i Finland. Det var en betydelig reduksjon i forskjellen mellom gruppene fra 2009 til 2016 i Norge, i motsetning til i de andre landene. Prestasjonene fra elever med lavt utdannede foreldre har økt mer enn resultatene fra elever med foreldre med høyere utdanning, noe som har bidratt til at kunnskapsgapet er redusert.

Mens kjønnsforskjellene i demokratiforståelse og kunnskap har økt i perioden fra 2009 til 2016, har med andre ord andre sosiale ulikheter minket. Årsaken er at minoritetsspråklige elever og elever med lavt utdannede foreldre har bedre kunnskaper enn tidligere, og har økt sine prestasjoner på kunnskapstesten mer enn majoritetselevne og elevene med høyt utdannede foreldre har.

Samfunnspolitisk engasjement

I rapportens del II var fokus rettet mot elevers kunnskap om og forståelse av demokrati, demokratiske prinsipper og samfunnssystemer. I denne delen undersøkes den *affektive og atferdsmessige dimensjonen* av ICCS-undersøkelsene. Datagrunnlaget for analysene i de to påfølgende kapitlene er spørreskjemaundersøkelsen til elevene, som inneholder spørsmål om *deltakelses i og holdninger til demokrati og samfunnspolitikk* (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito og Agrusti 2016).

Unge samfunnspolitiske engasjement betraktes som viktig for demokratiets framtid. Politisk holdninger og atferd som fester seg i unge år, er med å danne grunnlaget for atferdsmønster senere i livsløpet (Verba m. fl. 1995). Studier av samfunnspolitisk deltagelse hos dagens unge betegnet slik sett som en nøkkel til å forstå utviklingen av morgendagens demokrati (Hooghe 2004).

Et demokrati hviler på folkets legitimitet. Dette innebærer at flest mulig i en befolkning, uavhengig av kjønn, sosial klasse og alder, har kunnskap om demokratiets grunnleggende verdier og har muligheter for å delta og påvirke samfunnet man bor i. Tidligere forskning har vist at utdanning øker sannsynligheten for å være en samfunnsengasjert og deltakende medborger (Nie, Junn, og Stehlik-Barry 1996; Pancer 2015). Også i Norge vet vi at slike og andre ulikhetsskapende mekanismer er virksomme, blant annet ved at unge som går på allmennfaglige studieretninger på videregående skoler bruker stemmeretten sin i større grad enn elever som har valgt yrkesfaglige studieretning (Bergh 2016). Vi vet også at unge med innvandringsbakgrunn er underrepresenterte som velgere (ibid.).

Gjennom elevspørreskjemaene i ICCS 2016 og ICCS 2009 er det flere spørsmål som bidrar til å kartlegge elevers engasjement, hvilket kan gi en pekepinn på ulike aspekter av læring til aktivt medborgerskap. I denne delen gjøres dette på to områder: For det første kartlegges *elevers samfunnsengasjement* gjennom å (1) undersøke hvordan elever skaffer seg informasjon og kommuniserer om samfunnspolitiske temaer, (2) undersøke elevers deltagelse i skoledemokratiske aktiviteter og (3) deltagelse i samfunnspolitiske aktiviteter utenfor en skolekontekst, og (4) analysere elevers forventninger til framtidig samfunnspolitisk engasjement som voksen. Resultatene fra denne delen presenteres i kapittel 5. For det andre undersøkes elevenes *holdninger* til aktivt medborgerskap. Dette gjøres gjennom å (1) kartlegge elevers vurderinger av hva som kjennetegner en god samfunnsborger og ved å (2) undersøke elevers tillit til samfunnsinstitusjoner som er viktige for et

velfungerende demokrati (som eksempelvis stortinget, rettsvesenet, politi etc.). Resultater fra disse analysene presenteres i kapittel 6.

I begge kapitlene vil det bli lagt vekt på å presentere forskjeller mellom gutter og jenter, endringer fra 2009 til 2016, samt sammenligning av norske elever med elever fra de andre nordiske deltakerlandene (Sverige, Danmark og Finland), og med elever fra ICCS-landene samlet.

Avslutningsvis i begge kapitlene ser vi om det er en sammenheng mellom elevers kunnskapsnivå (se kapittel 2) og deres engasjement i og holdninger til demokratiske- og samfunnspolitiske spørsmål. Som belyst i kapittel 1 søker ICCS-undersøkelsen å bidra til informasjon om elevers demokratiforståelse innenfor to *kognitive domener* (kartlegges gjennom kunnskapstesten) og to *affektiv/atferdsmessig domener* (kartlegges gjennom spørreskjemaundersøkelsen til elever). Når vi ser på sammenhengen mellom disse to typene domener, altså elevers skår på kunnskapstesten og deres samfunnsengasjement, er hensikten å få en bedre forståelse av den betydning demokratilæring i skolen kan ha for mobilisering til aktivt medborgerskap, men også om elevers samfunnsengasjement har potensiale til å øke deres nivå på kunnskapstesten. Når vi undersøker en eventuell sammenheng er det viktig å huske på at et slikt engasjement har en egenverdi utover koblingen til kunnskap. Disse analysene er slik sett ikke ment å antyde at samfunnspolitisk deltakelse kun er verdifulle i den grad de kan kobles til kunnskap. Det kan selvsagt ha en verdi på andre mål – som utvikling av vennskap, deltakelse i sosiale og politiske nettverk, økt politisk interesser etc. På samme måten har positive holdninger til demokrati og aktivt medborgerskap betydning utover koblingen til kunnskap.

Analysene i kapittel 5 og 6 baserer seg på to typer indikatorer; prosenter og skalaer. *Prosentene* er laget ved at enkelt spørsmål har blitt delt på måter som gjør funn mest mulig meningsfulle. Dette benyttes i stor grad når vi analyserer data fra spørreundersøkelsen til elever (for mer informasjon, se kapittel 2). *Skalaene* er utviklet av IEA og fanger opp mest mulig av variasjonen som finnes i de forskjellige målene (for mer informasjon, se kapittel 2). I utgangspunktet er skalaen utviklet slik at gjennomsnittet er 50 når alle landene er vektet til å ha like stor innflytelse. I skalaene som ble utviklet i 2009 er dette gjennomsnittet basert på 2009 dataene, slik at gjennomsnittet i 2016 vil kunne avvike noe. Standardavviket er utviklet til å være på 10. Analysene av sammenhenger er simple korrelasjoner, hvor det ikke har blitt kontrollert for andre forhold som kan påvirke sammenhengene. Disse analysene kan videre ikke si noe om årsakssammenheng mellom de ulike faktorene, bare om det er eller ikke er en sammenheng.

5 Hva gjør de? Samfunnspolitisk deltakelse

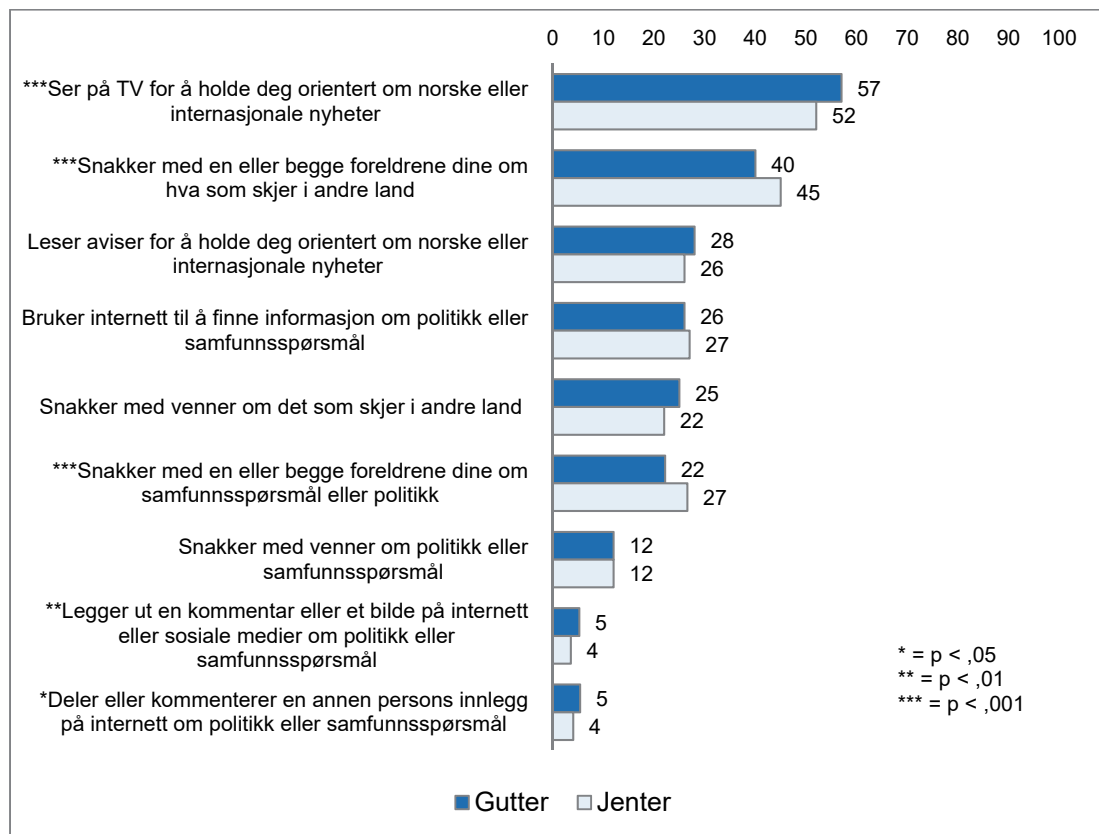
Det er mange måter å utøve et samfunnspolitisk engasjement, og i dette kapitlet er hensikten å undersøke 9.-klassingers engasjement og deltakelse på fire ulike områder. For det første ser vi på hvilke type kanaler og arenaer unge bruker for å skaffe seg informasjon om nasjonale og internasjonale nyheter, og om politikk og samfunnsliv. I tillegg undersøkes i hvilken grad unge bruker foreldre og venner til samtaler om slike temaer. For det andre undersøkes elevers deltakelse i skoledemokratiet, og for det tredje deltakelse i aktiviteter innenfor en bredere politikk- og sivilsamfunnskontekst. For det fjerde undersøkes hvilke forventinger elevene har til egen framtidige samfunnspolitiske deltakelse som voksen. Vi retter et særlig fokus på variasjon mellom gutter og jenter, endring over tid og internasjonal sammenligning. Helt til slutt i kapitlet ser vi på sammenhengen mellom disse typene av aktiviteter og elevenes kunnskapsnivå.

5.1 Kommunikasjon og informasjon om nyheter, politikk og samfunnsliv

Hvordan skaffer elever seg informasjon om politikk, samfunnsspørsmål og det som skjer ute i verden? Er det forskjell på hvilke kanaler gutter og jenter benytter seg av, og er 14-åringer i 2016 mer eller mindre aktive på disse områdene enn samme aldersgruppe for sju år tilbake. Er det variasjon mellom elever fra ulike land?

Elevene fikk følgende spørsmål: *Hvor ofte deltar du i aktivitetene nedenfor, utenfor skoletiden?* Elevene fikk presentert sju aktiviteter som berører informasjonsinnhenting eller kommunikasjon om samfunnspolitiske temaer. Elevene fikk fire svaralternativer: «Aldri eller nesten aldri», «Månedlig eller minst en gang i måneden», «Ukentlig minst en gang i uken», «Daglig eller nesten daglig». I figur 5.1 vises andelen unge som oppgir at de har deltatt i de sju ulike aktivitetene ukentlig eller daglig. Vi starter med å se på forskjeller mellom gutter og jenter.

Figur 5.1 Andelen elever som ukentlig eller daglig har kommunisert og skaffet seg informasjon om nyheter, politikk og samfunn – etter kjønn. Prosent.



Kilde: ICCS 2016.

Samlet sett oppgir 61 prosent av gutter og jenter på 9. klassetrinn at de bruker tradisjonelle mediekanaler, som TV og aviser, for å holde seg orientert om norske og internasjonale nyheter (tallet ikke vist i figur 5.1). Figur 5.1 viser at TV er den mest brukte informasjonskilden. 55 prosent av elevene ser på TV ukentlig eller daglig for å holde seg orientert, og det er flere gutter (57 prosent) enn jenter (52 prosent) som bruker TV til dette formålet. Det er langt færre elever som leser aviser for å holde seg oppdatert på nasjonale og internasjonale nyheter (27 prosent), og her finner vi ingen forskjell mellom kjønnene.

Det er relativt få elever som bruker Internett for å skaffe seg informasjon om politikk og samfunnsspørsmål. Tallene er så å si identiske med å «lese aviser» (rundt 27 prosent). Det kan tenkes at det å skaffe seg informasjon om politikk og samfunnsspørsmål via Internett og å lese aviser for å holde seg orientert om norske eller internasjonale nyheter er en side av samme sak. Når unge leser aviser kan det tenkes at det er i form av nettaviser, eller at de i liten grad skiller hvor de henter informasjon fra (aviser, andre websider). Spørreskjema gir oss ikke muligheten til å vite eksakt hva som ligger i elevenes svar på dette området. Videre ser vi at det å bruke sosiale medier for å legge ut

kommentarer eller bilde om politikk og samfunnsspørsmål, er det svært få som gjør (5 prosent gutter, 4 prosent jenter). Det er like få som deler eller kommentere andre personers innlegg om politikk og samfunnsspørsmål på internett. Med andre ord: For de aller fleste elever på 9. trinn synes sosiale medier å være en lite relevant arena for å fremme, diskutere eller kommentere egne og andres synspunkter på politikk og samfunnsliv. Figur 5.1 viser at kjønnsforskjellene i politisk bruk av Internett jevnt over er små.

Visere ser vi at mange bruker foreldre og venner til å snakke om samfunnsrelevante temaer. Det er særlig forhold i andre land som er gjenstand for slike samtaler, og det er flere som snakker med sine foreldre ukentlig eller daglig om dette (43 prosent) enn med sine venner (25 prosent).

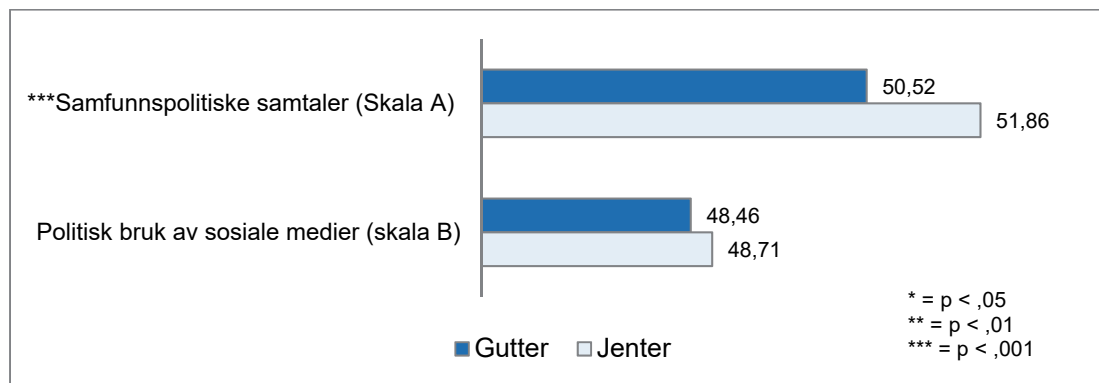
Generelt er det færre som snakker med foreldre og venner om politikk- og samfunnsspørsmål enn om det som skjer i andre land. Også for dette tema er foreldre samtalepartner for flere unge enn hva venner er (24 prosent mot 12 prosent). Figur 5.1 viser også at det er flere jenter enn gutter som har jevnlig samtaler med sine foreldre, både om det som skjer i utlandet og om politikk og samfunnsspørsmål. Vi finner ikke signifikante kjønnsforskjeller når det gjelder vennensamtaler.

I figur 5.2 er det konstruert et skalamål for samfunnspolitiske samtaler med foreldre og venner (Skala A) og politisk bruk av sosiale medier (Skala B)⁷. Figuren viser at det er signifikante kjønnsforskjeller for samfunnspolitiske samtaler med foreldre og venner, hvor jenter deltar i større grad enn gutter. Det er imidlertid ingen kjønnsforskjeller for politisk bruk av sosiale medier/Internett.

⁷ Skala A er basert på følgende spørsmål: Hvor ofte deltar du i aktivitetene nedenfor, utenfor skoletiden? *Snakker med en eller begge foreldrene dine om samfunnsspørsmål eller politikk, Snakker med venner om politikk eller samfunnsspørsmål, Snakker med en eller begge foreldrene dine om hva som skjer i andre land, Snakker med venner om det som skjer i andre land.*

Skala B er basert på følgende spørsmål; Hvor ofte deltar du i aktivitetene nedenfor, utenfor skoletiden? *Bruker internett til å finne informasjon om politikk eller samfunnsspørsmål, Legger ut en kommentar eller et bilde på internett eller sosiale medier om politikk eller samfunnsspørsmål, Deler eller kommenterer en annen persons innlegg på internett om politikk eller samfunnsspørsmål*

Figur 5.2 Deltakelse i aktiviteter knyttet til samfunnspolitiske samtaler (Skala A) og politisk bruk av sosiale medier (Skala B) – etter kjønn. Skala A og B.

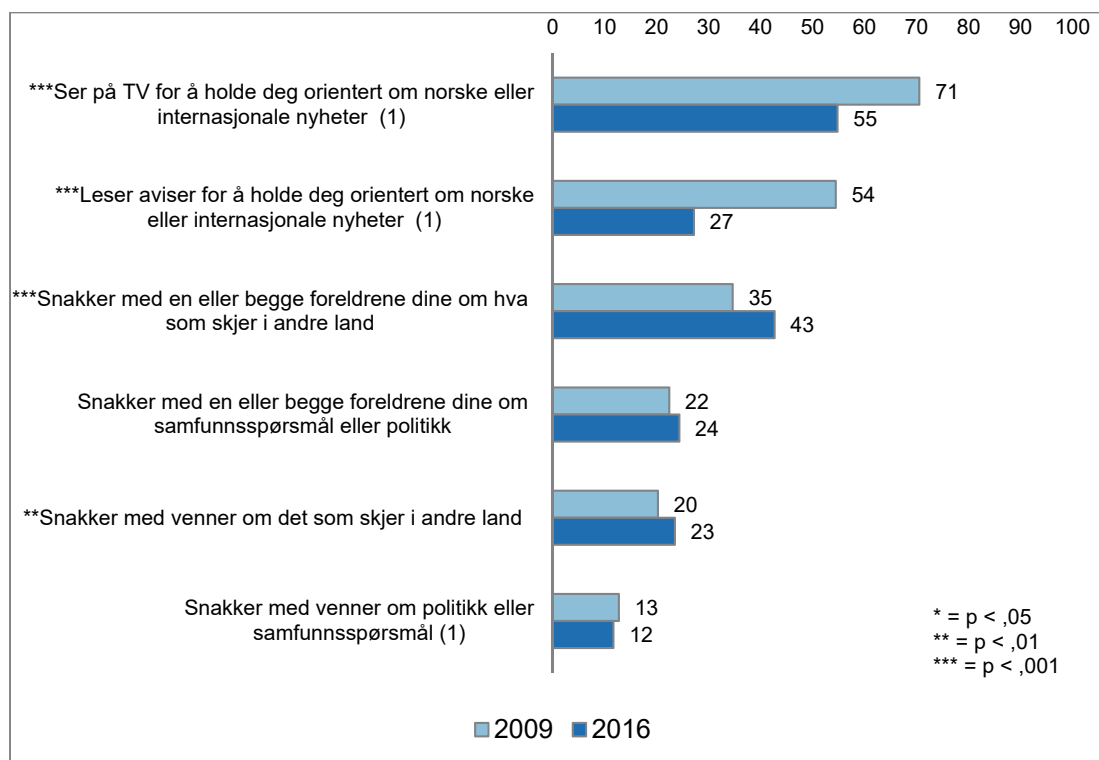


Kilde: ICCS 2016

Endringer fra 2009 til 2016

Er det endringer fra 2009 til 2016 i elevers bruk av media for politisk- og samfunnsrelevant informasjonsinnhenting og samfunnspolitiske samtaler med foreldre og venner? Figur 5.3 og 5.4 viser endringer på de to aktuelle tidspunktene.

Figur 5.3 Endringer i andelen elever som ukentlig eller daglig har kommunisert og skaffet seg informasjon om nyheter, politikk og samfunn – 2009 og 2016. Prosent.



Kilde: ICCS 2009 og ICCS 2016.

(1) Spørsmålsbatteriet ble endret noe siden 2009. Ordlyden i topp teksten til er noe endret fra 2009 til 2016, men endringene er så minimale at sammenligninger over tid er mulig. Også spørsmålene «snakker med venner om politikk og samfunnsspørsmål» og «Ser på TV for å holde deg orientert om norske eller internasjonale nyheter», og «Leser aviser for å holde deg orientert om norske eller internasjonale nyheter» er noe justert. Se vedlegg.

Figur 5.3 viser at det har vært betydelig endringer i elevens bruk av TV og avislesing for å holde seg orientert om norske eller internasjonale nyheter. Det har vært en nedgang – fra 71 prosent til 55 prosent – i andelen elever som ukentlig eller daglig ser på TV for å holde seg informert om nyhetsbildet både i Norge og utlandet. Lignende mønster ser vi for lesing av aviser, hvor bare ¼ av elevene i 2016 oppgir at de leser aviser ukentlig eller daglig for å holde seg orientert om norske og utenlandske nyheter. Det har altså vært en halvering i avislesing fra 54 prosent til 27 prosent i 7-årsperioden.

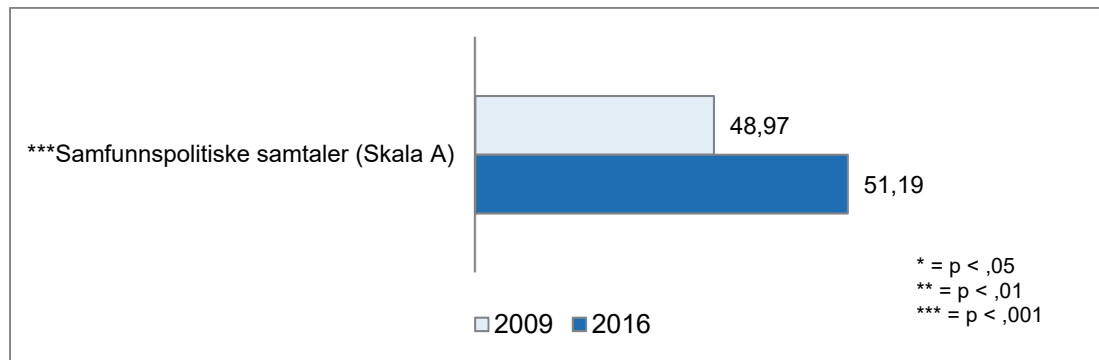
Det kan selvsagt være slik at elevene har erstattet den tradisjonelle mediebruken med informasjonsinnhenting fra Internett. Vi har ikke sammenlignbare data om bruk av internett for samfunnsrelevant informasjonsinnhenting fra 2009. Figur 5.1 viste at omlag 27 prosent fant informasjon om politikk og samfunnsproblemer fra Internett i 2016, men vi vet altså ikke om dette er mer eller mindre enn i 2009.

I 2016 var det 61 prosent av elevene som brukte tradisjonelle medier (TV og aviser) til å holde seg orientert om norske eller internasjonale nyheter. Andelen unge som bruker tradisjonelle medier samlet har med andre ord sunket med 18 prosentpoeng siden 2009. Den gang svarte 79 prosent av elevene at de brukte tradisjonelle medier til dette formål (disse prosentandelene vises ikke i figur 5.3).

Når det gjelder samfunnspolitiske samtaler viser figur 5.3 at det fra 2009 til 2016 har vært en økning på 8 prosentpoeng – fra 35 prosent til 43 prosent - i andelen elever som snakker med foreldre om det som skjer i andre land. Det har også vært en signifikant økning i andelen unge som snakker med venner om det som skjer i andre land, men denne er mer beskjeden (fra 20 prosent til 23 prosent). Det er ingen endringer over tid i andelen som har foreldre- eller vennesamtaler om politikk- og samfunnsproblemer. Dette kan indikere at internasjonale forhold har fått en mer sentral plass i samfunnet siden 2009, og at dette reflekteres i unges samtaler, særlig med foreldrene.

I figur 5.4 bruker vi skalamål A, og ser på endringer fra 2009 til 2016 i samfunnspolitiske samtaler samlet. Analysene viser at det har vært en økning i samfunnspolitiske samtaler med foreldre og venner i perioden.

Figur 5.4 Deltakelse i samfunnspolitiske samtaler – endringer 2009–2016. Skala A. (1)



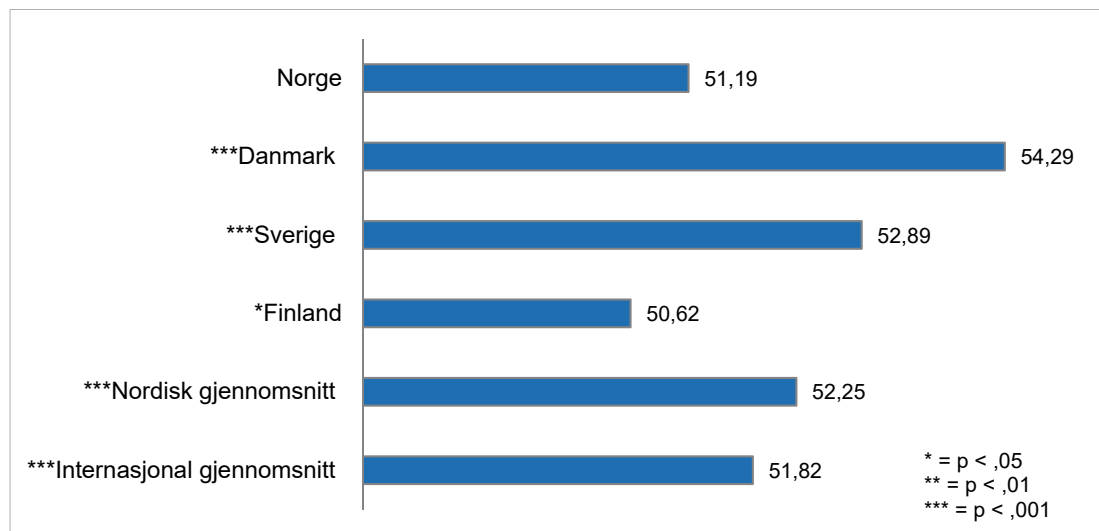
Kilde: ICCS 2009 og ICCS 2016.

(1) Spørsmålsbatteriet ble noe justert fra 2009 til 2016, men disse anses for å være så små at det ikke påvirker resultatene. Se vedlegg.

Sammenligning mellom norske elever, nordiske elever og elever fra andre land

Vi vil videre se om norske elever skiller seg fra elever i de andre nordiske deltakerlandene (Sverige, Finland og Danmark) og internasjonalt gjennomsnitt både når det gjelder samfunnspolitiske samtaler (Skala A) og politisk bruk av sosiale medier (Skala B).

Figur 5.5 Internasjonal sammenligning mellom elevers samfunnspolitiske samtaler. Skala A. 2016.

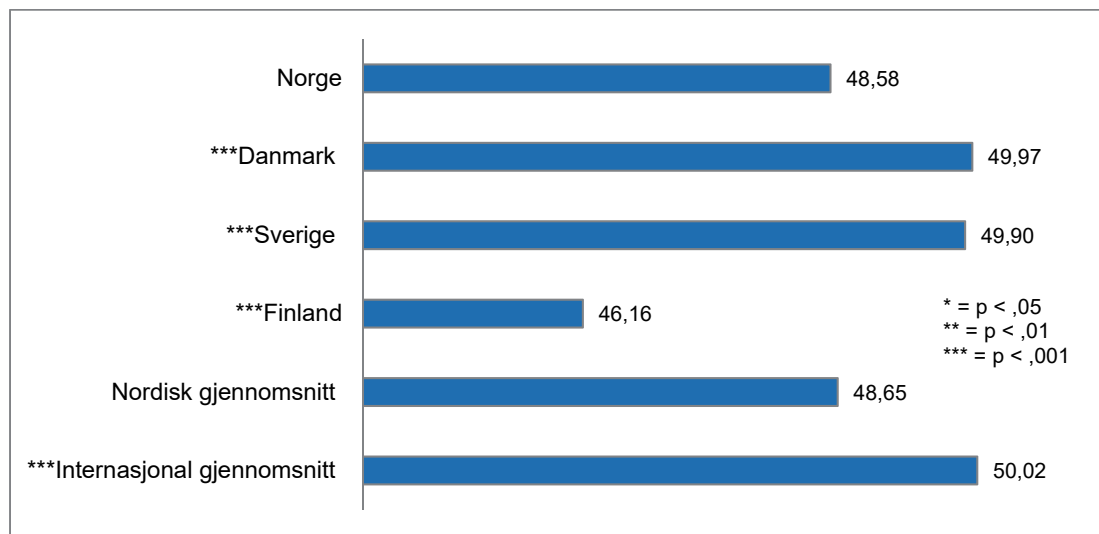


Kilde: ICCS 2016.

Figur 5.5 viser at norske elever sjeldnere har samtaler om det som skjer i andre land, samt politikk og samfunnsspørsmål med foreldre og venner enn både svenske og danske elever. Spesielt er avstanden mellom danske og norske elever påfallende (51,19 poeng mot 54,29 poeng). Finske elever ser ut til å ha noen færre samtaler enn de norske, men avstanden er liten. Sett under et avviker norske elever signifikant fra elever i de nordiske deltakerlandene og det internasjonale gjennomsnittet, selv om avstanden til sistnevnte gjennomsnitt er lite.

I figur 5.6 ser vi et tilsvarende mønster for politisk bruk av sosiale medier.

Figur 5.6. Internasjonal sammenligning av politisk bruk av sosiale medier. Skala B. 2016.



Kilde: ICCS 2016.

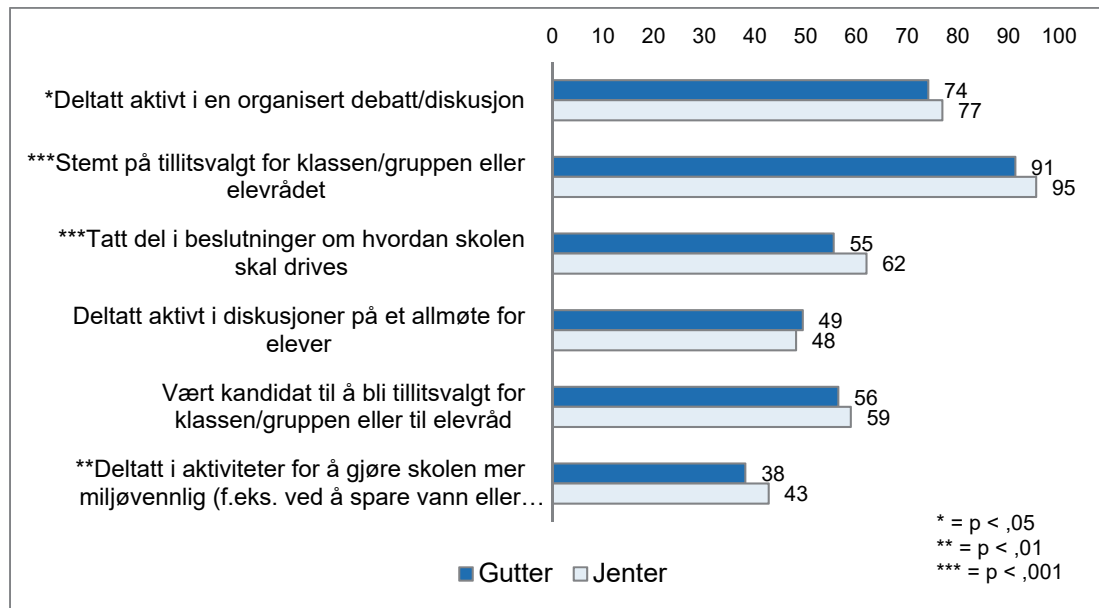
Norske elever ser ut til å være mindre samfunnspolitisk aktive på sosiale medier enn både svenske og danske elever, men mer aktive enn elever i Finland. Totalt skiller ikke norske elever seg signifikant fra Norden sett under ett. Når vi sammenligner norske elever med det internasjonale gjennomsnittet, ligger norske elever signifikant under. Samlet sett bruker altså elever fra andre land sosiale medier i større grad til informasjonsinnhenting, formidling og kommentering av politikk enn elever fra Norge.

5.2 Deltakelse i skoledemokrati

Å delta i samfunnspolitiske aktiviteter på skolen er en indikator for framtidig samfunnsengasjement (Pancer 2015). Det har også vist seg at skoler som legger til rette for demokratisk deltakelse, bidrar til høyere politisk engasjement hos elevene (Mosher, Kenny, Garrod 1994, Pasek, Feldman, Romer, og Jamieson 2008). I ICCS-studien er elevene blitt stilt en rekke spørsmål om deltakelse i demokratiske aktiviteter på skolen, som elevråd, elevparlament og studentdebatter.

Elevene ble presentert for en rekke slike aktiviteter og spurt om de noen gang har gjort noe av dette på skolen. Ettersom aktivitetene er knyttet til elevers innflytelse på skolen, betegner vi dette videre som «skoledemokrati». Innenfor hver aktivitet fikk eleven tre svaralternativer: (1) Ja, i løpet av de siste tolv månedene, (2) Ja, men det er mer enn ett år siden, (3) Nei, det har jeg aldri gjort. I figur 5.7 ser vi andelen gutter og jenter som svarer at de noen gang har deltatt i disse aktivitetene.

Figur 5.7 Andelen elever som noen gang har deltatt i skoledemokratiet etter kjønn. Prosent.



Kilde: ICCS 2016

Figuren 5.7 viser at skoledemokratiet står sterkt hos 9.-klassinger i Norge. Mer enn 9 av 10 elever har deltatt i valg av tillitsvalgte i klassen eller til elevrådet. Nesten 6 av 10 oppgir at de selv har stilt som kandidat, og nesten 8 av 10 har deltatt aktivt i å organisere debatter og diskusjoner.

Det er også rundt 6 av 10 av elevene som oppgir at de har deltatt i beslutninger om hvordan skolen drives. Selv om dette er en majoritet av elevene, er det også en betydelig minoritet som aldri har deltatt i slike beslutningsprosesser. Analysene utført her forteller oss ikke om dette er fordi elevene ikke er interesserte i å delta, eller om det ikke har vært gode prosesser som bidrar til å inkludere alle. Det kan tenkes at enkelte skoler er flinke til å få alle med, mens andre skoler ikke har gode prosesser for å gi sine elever medbestemmelse.

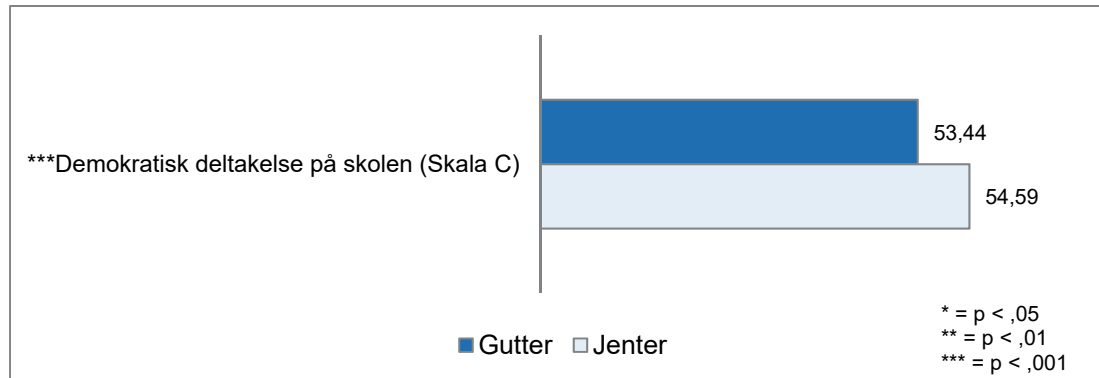
Figuren over viser videre at jenter framstår som noe mer aktive i skoledemokratiet enn gutter. Det er to unntak: Det er like mange gutter som jenter som stiller som tillitsvalgte, og gutter er like aktive som jenter i diskusjoner på allmøte.

I figur 5.8 benyttes skalamål C som ser på skoledemokrati samlet.⁸ Analysene bekrefter at jenter samlet sett er signifikant mer aktive i skoledemokratiet

⁸ Skala C er basert på følgende spørsmål; Har du noen gang gjort noe av dette på skolen? *Deltatt aktivt i en organisert debatt/diskusjon, Stemt på tillitsvalgt for klassen/gruppen eller elevrådet, Tatt del i beslutninger om hvordan skolen skal drives, Deltatt aktivt i diskusjoner på et allmøte for elever, Vært kandidat til å bli tillitsvalgt for klassen/gruppen eller til elevråd, Deltatt i aktiviteter for å gjøre skolen mer miljøvennlig (f.eks. ved å spare vann eller resirkulere).*

enn gutter. Forskjellene er imidlertid ikke store. Ser vi på de individuelle spørsmålene i figur 5.7, er det allikevel verdt å påpeke at det er de to spørsmålene som ligger tette opp til skoledemokratiet som har de største kjønnsforskjellene – «stemt på tillitsvalgte» og «deltatt i beslutninger om hvordan skolen drives». Det er også interessant at nesten dobbelt så mange gutter som jenter aldri har stemt i et elevrådvalg (5 prosent jenter mot 9 prosent gutter).

Figur 5.8 Skalamål på deltakelse i skoledemokratiet – etter kjønn. Skala C.

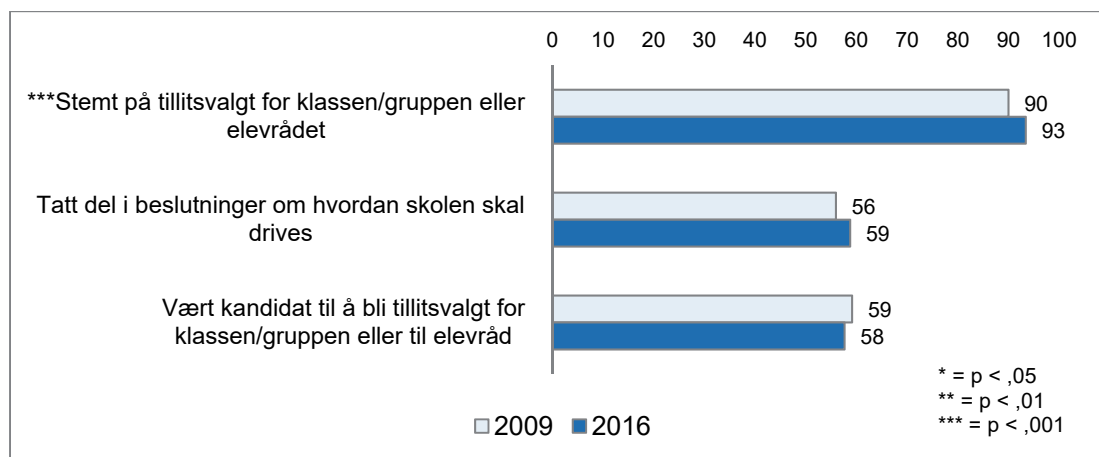


Kilde: ICCS 2016.

Endringer fra 2009 til 2016

Er skoledemokratiet styrket fra 2009 til 2016? Ettersom spørsmålsbatteriet ble noe endret fra første til andre undersøkelse, er sammenligningsgrunnlaget begrenset til tre aktiviteter, presentert i figur 5.9.

Figur 5.9 Endringer i andelen elever som har deltatt i skoledemokratiet –2009 og 2016. Prosent.(1)



Kilde: ICCS 2009 og ICCS 2016.

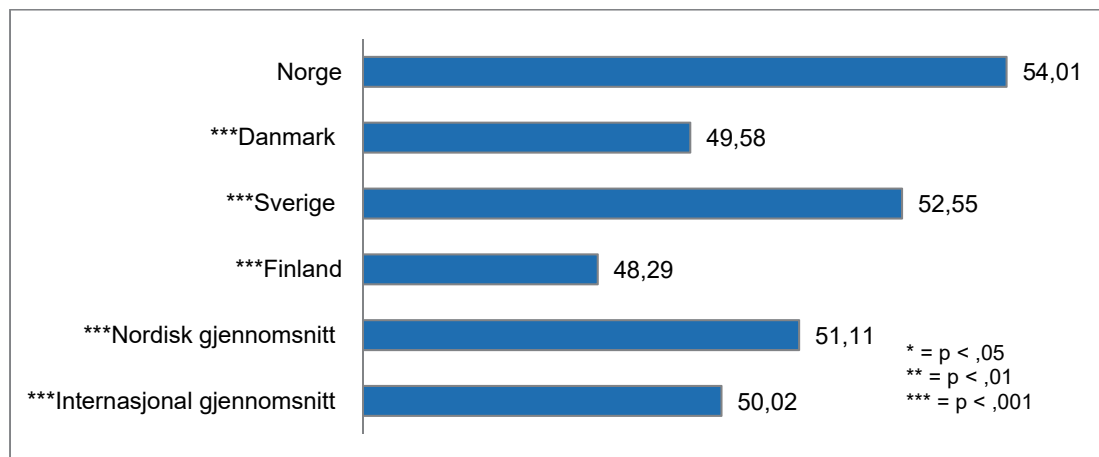
(1) Ordlyden i toppeteksten til spørsmålsbatteriet er endret noe fra 2009 til 2016. Endringene er så minimale at sammenligninger over tid er mulig. Se vedlegg.

Generelt viser figuren at det er stabilitet heller enn endring som preger utviklingen av skoledemokratiet fra 2009 til 2016. Den eneste aktiviteten hvor det er signifikant forskjell, er spørsmålet om stemmegivning ved elevrådvalg, hvor det er noen flere 9.-klassinger i 2016 enn i 2009 som har deltatt i slike valg (fra 90 til 93 prosent).

Sammenligning mellom norske elever, nordiske elever og elever fra andre land

Vi har sett at skoledemokratiet står relativt sterkt hos norske elever, men skiller de seg fra elever i de nordiske deltakerlandene og elever utenfor Norden? I figur 5.10 sammenlignes resultatene fra samtlige deltakerland ved bruk av skalamål C.

Figur 5.10 Internasjonal sammenligning av deltakelse i skoledemokratiet. Skala C.



Kilde: ICCS 2016

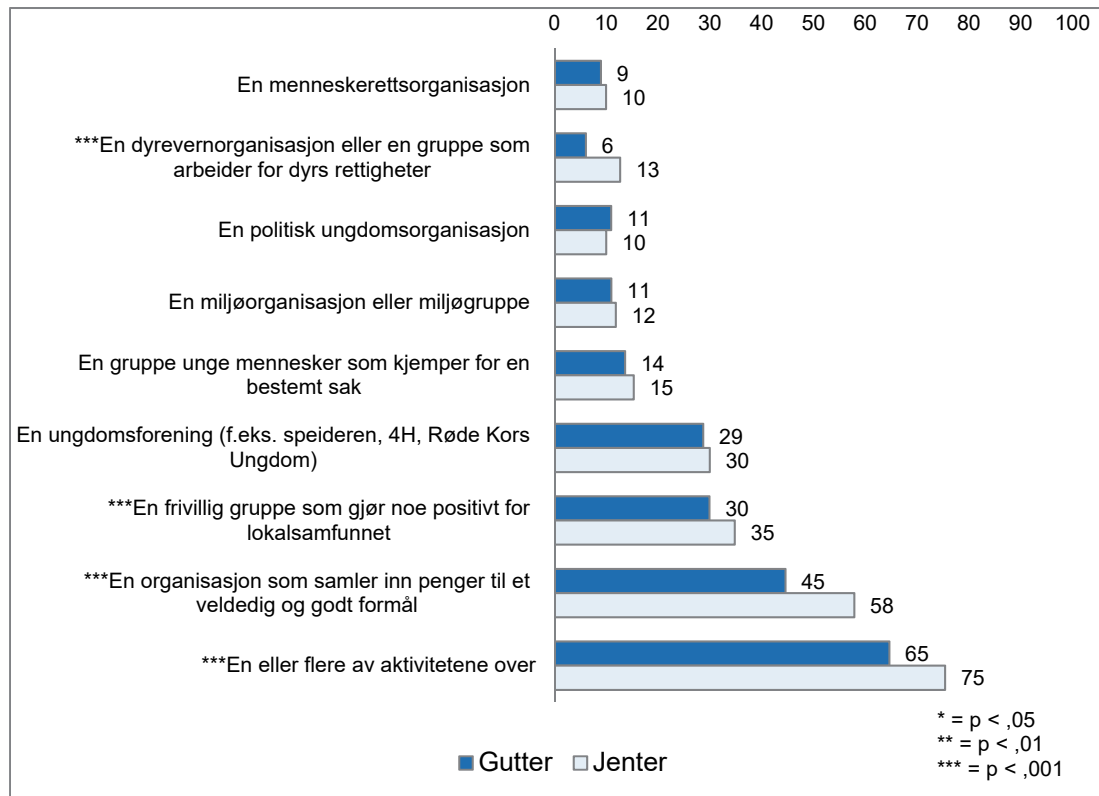
Figur 5.10 viser i all hovedsak at skoledemokratiet i Norge står sterkt. Dette gjelder både når vi sammenligner norske elever med nordiske elever, og med det internasjonale gjennomsnittet. Innad i Norden ser vi noen forskjeller. Mens avstanden til Sverige er mer moderat, er avstanden til både Danmark og Finland stor.

5.3 Deltakelse i politikk og samfunnsliv

Det er en veletablert teoretisk tradisjon som legger til grunn at deltakelse i frivillige organisasjoner og tilsvarende formelle fellesskap anses som «skoler i demokrati», som læringsarena for politikk og demokrati (Toqueville 2000 [1835]). Vi skal derfor i denne delen se nærmere på 9.-klassingers deltakelse i samfunnspolitiske aktiviteter som strekker seg utenfor en skolekontekst. Elevene ble stilt følgende spørsmål: «Har du noen gang vært med på aktiviteter i noen av disse organisasjonene, klubbene eller gruppene?». Åtte forskjellige

deltakelsesarenaer ble listet opp, med følgende svaralternativer på hver: «Ja, i løpet av de siste tolv månedene», «Ja, men det er mer enn ett år siden», «Nei, det har jeg aldri vært med på». Figur 5.11 viser andelen som noen gang har vært med i slike aktiviteter, fordelt på gutter og jenter.

Figur 5.11 Andelen elever som er eller har vært med i følgende organisasjoner, klubber eller grupper – etter kjønn. Prosent.



Kilde: ICCS 2016.

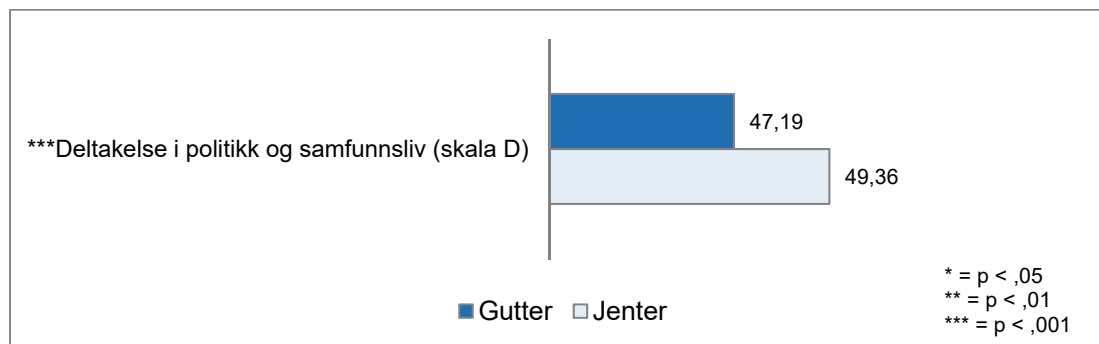
I alt har 70 prosent av elever på 9. trinn vært med i minst en av aktivitetene nevnt i figur 5.11. Det er flere av jenter (75 prosent) enn gutter (65 prosent) som har vært med, og kjønnsforskjellen er størst i «lavterskelaktiviteter» som i «En organisasjon som samler inn penger til et veldedig og godt formål» (58 prosent jenter og 45 prosent gutter) og «En frivillig gruppe som gjør noe positivt for lokalsamfunnet» (35 prosent jenter og 30 prosent gutter). Disse aktivitetene er rettet mot enkeltsaker, i motsetning til de mer tradisjonelle organisasjonsaktivitetene, som vanligvis krever kontinuerlig deltakelse over tid, med formelt og individuelt medlemskap (som f.eks. i politiske ungdomsorganisasjoner, en miljøorganisasjon, en ungdomsforening som speideren, 4H). Av disse mer tradisjonelle organisasjonsaktivitetene er det kategorien «ungdomsforening», eksemplifisert med speideren, 4H, Røde Kors Ungdom, som flest elever oppgir å være eller ha vært med i. Dette er organisasjoner som treffer like godt hos gutter som hos jenter.

Av de mer politisk orienterte organisasjonene (politisk organisasjon, dyrevern, menneskerettigheter, miljø) oppgir 10 prosent å være eller ha vært med i. Med unntak av dyrevern, som tiltrekker seg jenter i større grad enn gutter (13 prosent mot 6 prosent), er det ingen kjønnsforskjeller. Generelt er dette aktiviteter relativt få 9.-klassinger har vært med i. Tidligere studier har vist at politisk orienterte organisasjoner blir mer relevant som deltakelsesarena når unge blir noe eldre (se blant annet Ødegård 2010).

Oppsummert viser figur 5.11 ingen forskjeller i deltakelse mellom 14-årige gutter og jenter for deltakelse i politisk orienterte organisasjoner, men jenter er noe mer aktive i enkeltsaksorienterte aktiviteter. Dette er i tråd med tidligere studier av samfunnspolitiske engasjement blant elever på videregående skoler i Oslo (Ødegård og Fladmo 2017).

I figur 5.12 benyttes skalamål D⁹, som er et samlemaal på samfunnspolitisk deltakelse innenfor politikk- og sivilsamfunnsfæren. Figuren viser at forskjellene mellom gutter og jenter er signifikant også når alle data ses samlet.

Figur 5.12 Samfunnspolitisk deltakelse – etter kjønn. Skala D



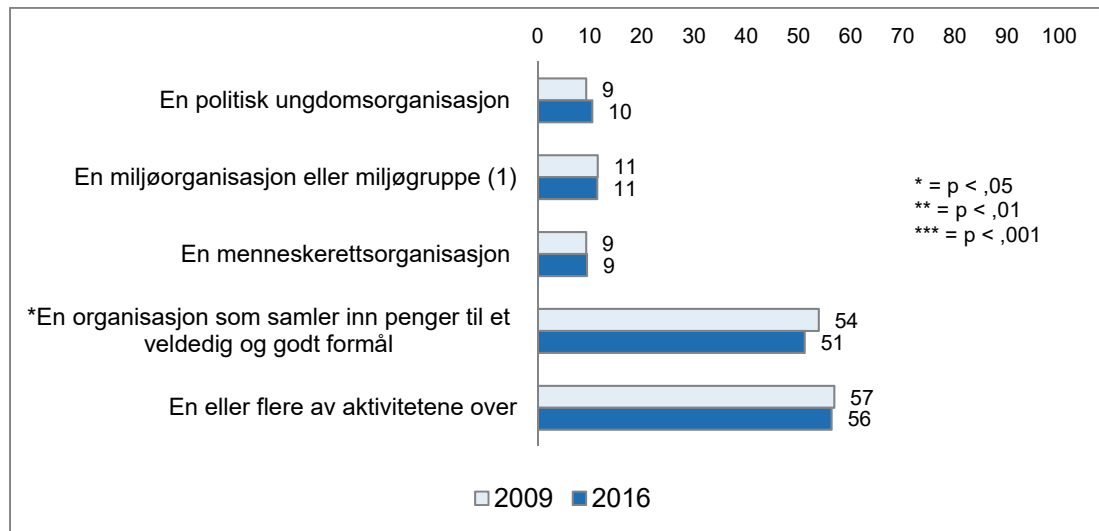
Kilde: ICCS 2016.

⁹ Skala D er basert på følgende spørsmål; Har du noen gang vært med på aktiviteter i noen av disse organisasjonene, klubbene eller gruppene? *En politisk ungdomsorganisasjon, En miljøorganisasjon eller miljøgruppe, En menneskerettsorganisasjon, En frivillig gruppe som gjør noe positivt for lokalsamfunnet, En organisasjon som samler inn penger til et veldedig og godt formål, En gruppe unge mennesker som kjemper for en bestemt sak, En dyrevernorganisasjon eller en gruppe som arbeider for dyrs rettigheter.*

Endringer fra 2009 til 2016

Er det endringer i elevers deltakelse i samfunnspolitiske aktiviteter fra 2009 til 2016? Flere av aktivitetskategoriene fra 2009-undersøkelsen ble ikke gjentatt i 2016, og sammenligningsgrunnlaget er derfor begrenset til fire organisasjonstyper. Endringer i deltakelse i disse aktivitetene gjengis i figur 5.13.

Figur 5.13 Endring i andelen elever som er eller har vært med i følgende organisasjoner, klubber eller grupper – 2009 og 2016. Prosent.



Kilde: ICCS 2009 og ICCS 2016.

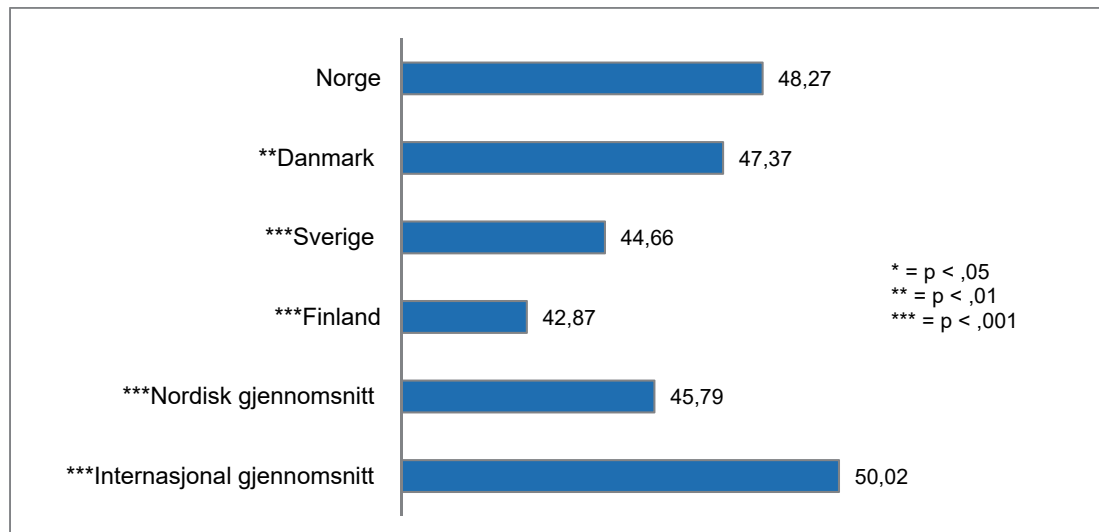
(1) Ordlyden i toppteksten til spørsmålsbatteriet er endret noe fra 2009 til 2016. Endringene er så minimale at sammenligninger over tid er mulig. Se vedlegg.

Figur 5.13 viser at det er stabilitet heller enn endring som preger utviklingen i elevers samfunnspolitiske aktivitetsmønster fra 2009 til 2016. Vi finner ingen signifikante endringer i elevers samlede aktivitetsnivå, og når vi ser på enkeltaktivitet er det også små forskjeller. Det er heller ingen signifikante endringer i andelen unge som oppgir å ha vært med eller er med i *politisk orienterte organisasjoner* (politisk ungdomsorganisasjon, og menneskerettighetsorganisasjon). Det er noen færre som noen gang har vært med i en organisasjon som samler inn penger til et godt formål (fra 54 prosent i 2009 til 51 prosent i 2016), men disse forskjellene er små.

Sammenligning mellom norske elever, nordiske elever og elever fra andre land

Hvor aktive er norske elever i samfunnspolitiske aktiviteter sammenlignet med elever fra andre nordiske deltakerland og med et internasjonalt gjennomsnitt? I figur 5.14 viser sammenligning mellom disse elevgruppene.

Figur 5.14 Internasjonal sammenligning av samfunnspolitiske deltakelse. Skala D.



Kilde: ICCS 2016.

Figur 5.14 viser at norske elever skårer relativt høyt i aktivitetsnivå sammenlignet med elever fra de andre nordiske deltakerlandene. Det er særlig de finske elevene som skårer lavt, men avstanden til de svenske elevene er også betydelig. Norske elever skårer imidlertid klart mindre på aktivitetsnivå sammenlignet med det internasjonale gjennomsnittet.

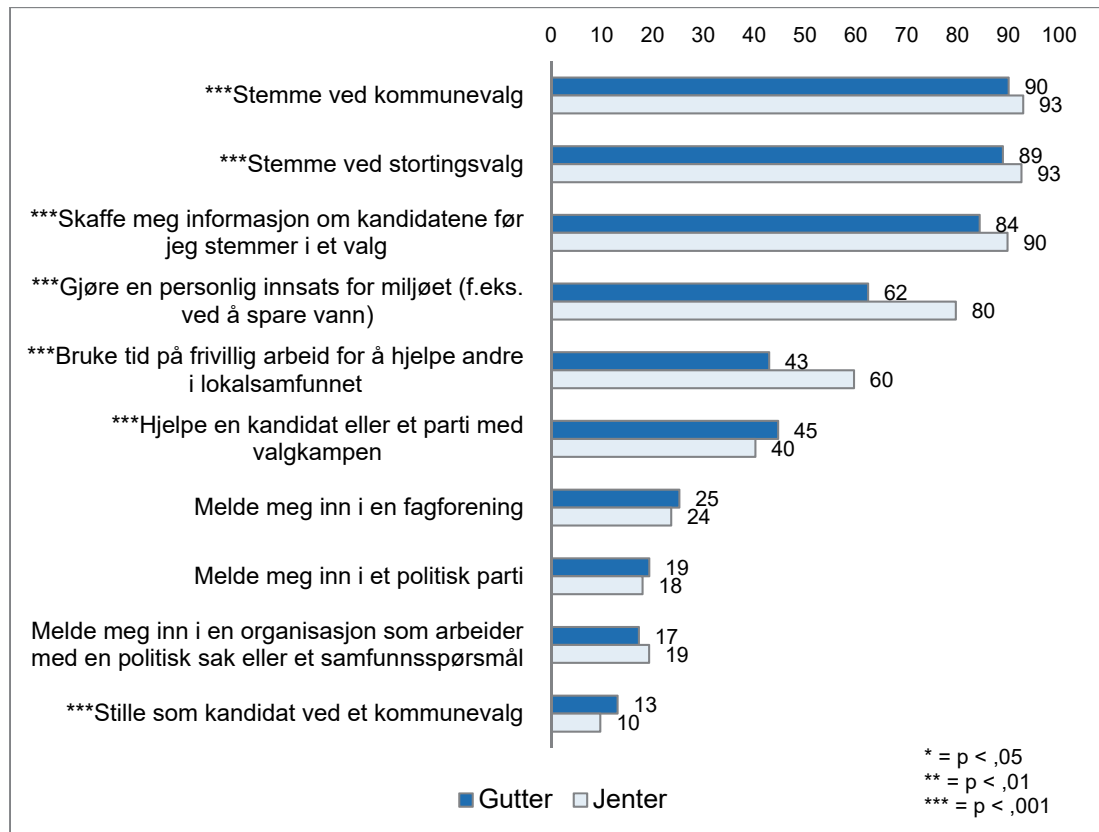
5.4 Forventet deltakelse som voksen

Hvilke demokratiske og samfunnspolitiske aktiviteter tror dagens 14-åringer at de vil delta på i framtida? Elevene ble bedt om å vurdere sannsynligheten for at de som voksne ville delta i ti ulike aktiviteter med utgangspunkt i følgende spørsmålet: *Det er mange måter innbyggerne kan si sin mening på om viktige saker i samfunnet. Kunne du i fremtiden tenke deg å være med på noen av aktivitetene nedenfor for å si din mening? Svaralternativene var «Dette vil jeg helt sikkert gjøre», «Dette vil jeg sannsynligvis gjøre», «Dette vil jeg sannsynligvis ikke gjøre» og «Dette vil jeg helt sikkert ikke gjøre».*

Spørsmålsbatteriet er ment å måle intensjonell atferd i framtiden – altså elevenes forventning til egen politisk deltakelse som voksne. Tidligere studier har vist en tendens til at intensjonell deltakelse som ung speiler faktisk deltakelse som voksen. Med andre ord: unge som uttrykker et ønske om å delta i framtidige politiske aktiviteter, deltar også i større grad på et senere tidspunkt i livet enn unge som ikke har et slikt ønske (Eckstein, Noack og Gniewosz 2013). Selv om

det er lite forpliktende å si at man vil delta som voksen, kan det altså gi en pekepinn på framtidige deltakelsesmønstre. I figur 5.15 vises andelen som har svart at de *helt sikkert* eller *sannsynligvis* kommer til å delta på de ulike aktivitetene.

Figur 5.15 Andelen elever som svarer at de helt sikker eller sannsynligvis kommer til å delta i følgende samfunnspolitiske aktiviteter som voksen – etter kjønn. Prosent.



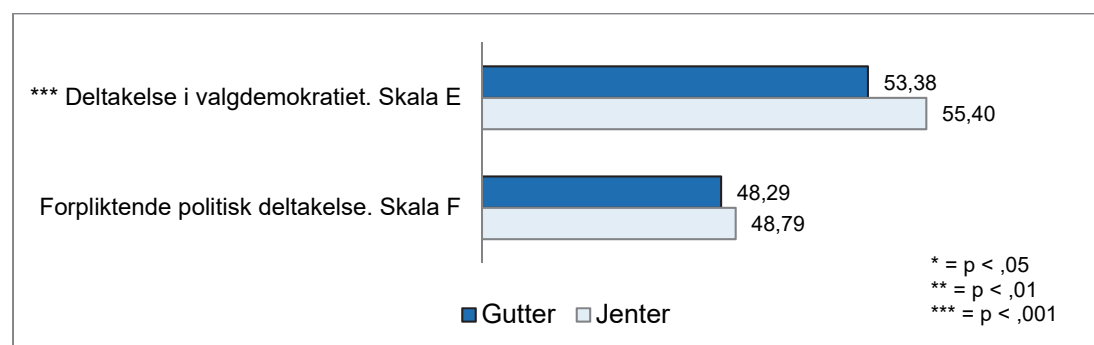
Kilde: ICCS 2016.

De tre øverste aktivitetskategoriene (stemme ved stortingsvalg, stemme ved kommunevalg, skaffe informasjon om en kandidat) kan knyttes direkte opp mot det representative valgdemokratiet. Dette er de aktivitetene flest elever ønsker å delta i som voksne. Gjennomgående synes jenter å være mer villige til å delta i politiske aktiviteter som voksne enn gutter. Dette gjelder i samtlige av de mest populære aktivitetene, og kjønnsforskjellen er særlig tydelig for de mer «uforpliktende» aktivitetene, som å bruke stemmeretten sin, skaffe seg informasjon om kandidatene før man stemmer og det å bruke tid på frivillig arbeid for lokalsamfunnet. De eneste to aktivitetene gutter er mer villige til å delta på enn jenter, er å hjelpe en kandidat eller parti i valgkamp og til selv å stille som kandidat ved kommunevalget.

Det er også utviklet to skalamål (E og F)¹⁰ som ser på framtidig samfunns-politiske aktiviteter i sammenheng. Skala E viser et samlet mål på deltakelse i valgdemokratiet og er satt sammen av «Stemme ved kommunevalg», «Stemme ved stortingsvalg» og «Skaffe meg informasjon om kandidatene før jeg stemmer i et valg». Skala F er et samlet mål for mer forpliktende politiske aktiviteter; å «Hjelpe 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», og «Melde meg inn i en organisasjon som arbeider med en politisk sak eller et samfunnsspørsmål». Analyser av kjønnsforskjeller på begge skalamålene er presentert i figur 5.16. Skala E (deltakelse i valgdemokratiet) viser at det er signifikant flere jenter enn gutter som har tenkt til å delta som voksne.

Er det like store kjønnsforskjeller i de mer forpliktende politiske aktivitetene (skala F)? Nei, det ser ikke slik ut. Denne skalaen viser ingen signifikante forskjeller mellom gutter og jenter.

Figur 5.16 Skalamål for deltakelse i valgdemokratiet som voksen (Skala E) og forpliktende politisk deltakelse som voksen (Skala F) – etter kjønn.



Kilde: ICCS 2016.

Samlet viser figur 5.15 og 5.16 at norske 9.-klassinger i stor grad kan tenke seg å delta i de tradisjonelle valgkanalene i framtida, men de er ikke like sikre på at de vil delta i mer forpliktene aktiviteter. Jenter har i større grad enn gutter planer om å stemme, men helhetlig har ikke jentene signifikant større intensjoner om å delta mer i de mer forpliktene kanalene (se figur 5.16). I prosent finner vi den

¹⁰ Skala E er basert på følgende spørsmål; Hva tror du at du kommer til å gjøre når du blir voksen? *Stemme ved kommunevalg, Stemme ved stortingsvalg, Skaffe meg informasjon om kandidatene før jeg stemmer i et valg.*

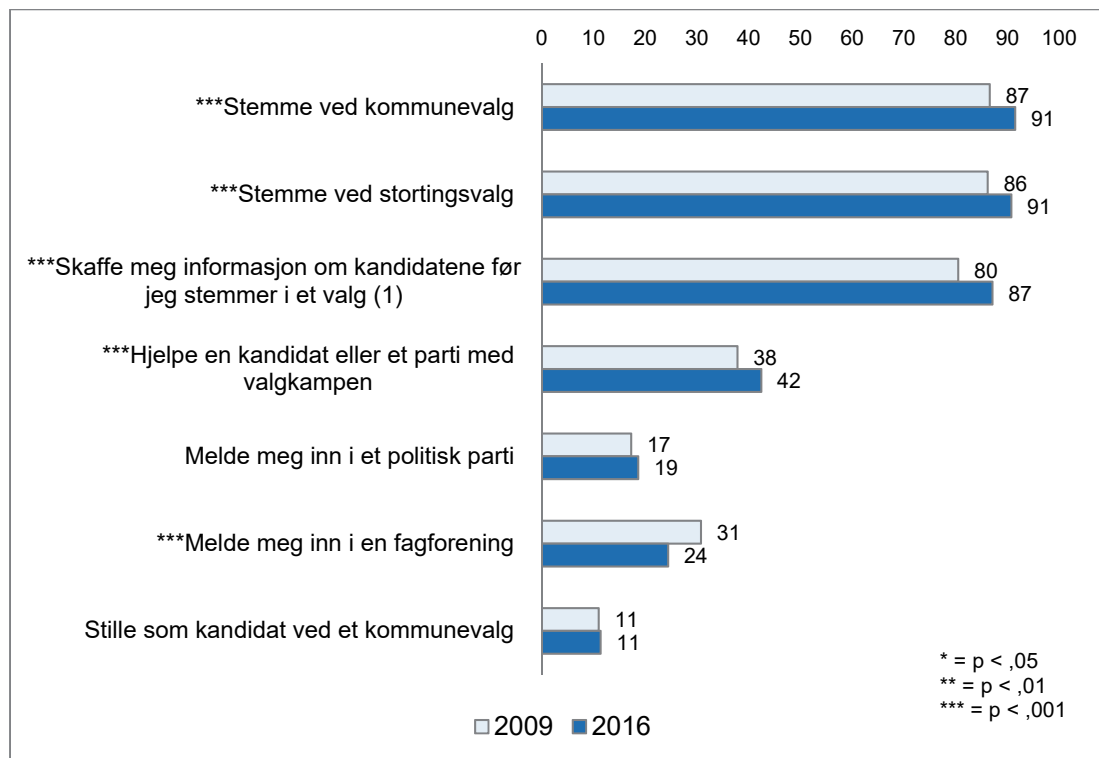
Skala F er basert på følgende spørsmål; Hva tror du at du kommer til å gjøre når du blir voksen? *Hjelpe en kandidat eller et parti med valgkampen, Melde meg inn i et politisk parti, Melde meg inn i en fagforening, Stille som kandidat ved et kommunevalg, Melde meg inn i en organisasjon som arbeider med en politisk sak eller et samfunnsspørsmål.*

største forskjellen mellom kjønnene ved at jentene i større grad enn gutter er villig til å delta i frivillig arbeid og personlige miljøtiltak (jf. figur 5.15).

Endringer fra 2009 til 2016

Har elevenes holdninger til framtidig samfunnspolitisk deltakelse endret seg fra 2009 til 2016? I 2009 var det noen færre aktivitetskategorier med i spørsmålsbatteriet enn i 2016. Sju aktivitetstyper var imidlertid med på begge tidspunktene. Dette gir et relativt godt sammenligningsgrunnlag, presentert i figur 5.17.

Figur 5.17 Endringer i andelen elever som helt sikker eller sannsynligvis kommer til å delta i følgende samfunnspolitiske aktiviteter som voksen – 2009 og 2016. Prosent.



Kilde: ICCS 2009 og ICCS 2016.

(1) Ordlyden i toppeteksten til spørsmålsbatteriet er endret noe fra 2009 til 2016. Endringene er så minimale at sammenligninger over tid er mulig. Det ble også gjort mindre justeringer i spørsmålet «Skaffe meg informasjon om kandidatene før jeg stemmer i et valg». Se vedlegg

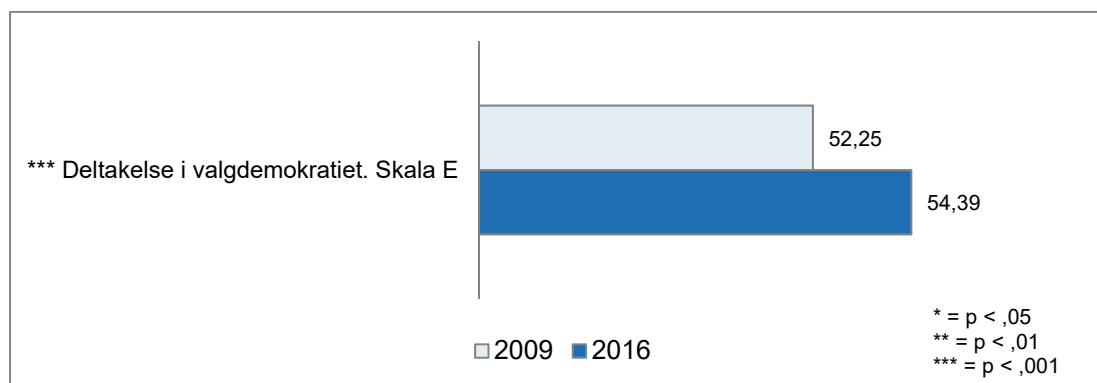
Holdningene til valgdemokratiet synes å ha styrket seg hos elever fra 2009 til 2016. Det er flere unge i 2016 enn i 2009 som sier de som voksne vil stemme både ved kommunevalg (fra 87 prosent til 91 prosent) og stortingsvalg (fra 86 prosent til 91 prosent i 2016). Det er også flere som har intensjoner om å skaffe seg informasjon om de politiske kandidatene før de bruker stemmeretten sin (fra 80 prosent til 87 prosent). Vi ser også en signifikant økning i andelen unge som mener de helt sikkert eller sannsynligvis vil hjelpe en kandidat eller et parti med valgkampen (fra 38 prosent i 2009 til 42 prosent i 2016). Gitt at slike holdninger

i ungdomstiden virker positivt inn på framtidig deltakelse, gir det indikasjoner om at det representative demokratiet i alle fall ikke vil tape oppslutning blant framtidens velgere.

Videre viser resultatene at det ikke er flere unge i dag enn før som er villige til selv å ofre tid og krefter for å styrke de politiske institusjonene. For eksempel er andelen som vil melde seg inn i en fagforening redusert med 7 prosentpoeng fra 2009 (31 prosent) til 2016 (24 prosent). Andelen som ønsker å melde seg inn i et politisk parti eller en organisasjon som arbeider med en politisk sak eller et samfunnsspørsmål som voksen, er uforandret fra 2009 til 2016. Det er heller ikke flere unge i 2016 enn i 2009 som ønsker å stille som kandidat ved et kommunevalg en gang i framtida.

I figur 5.18 har vi sett på tidstrenden når det gjelder i valgdemokratiet (skalamål E). Figuren viser at unges intensjoner om å bruke stemmeretten sin som voksen har økt betydelig fra 2009 til 2016 i Norge.

Figur 5.18 Deltakelse i valgdemokratiet som voksen – endringer 2009 og 2016. Skala E.

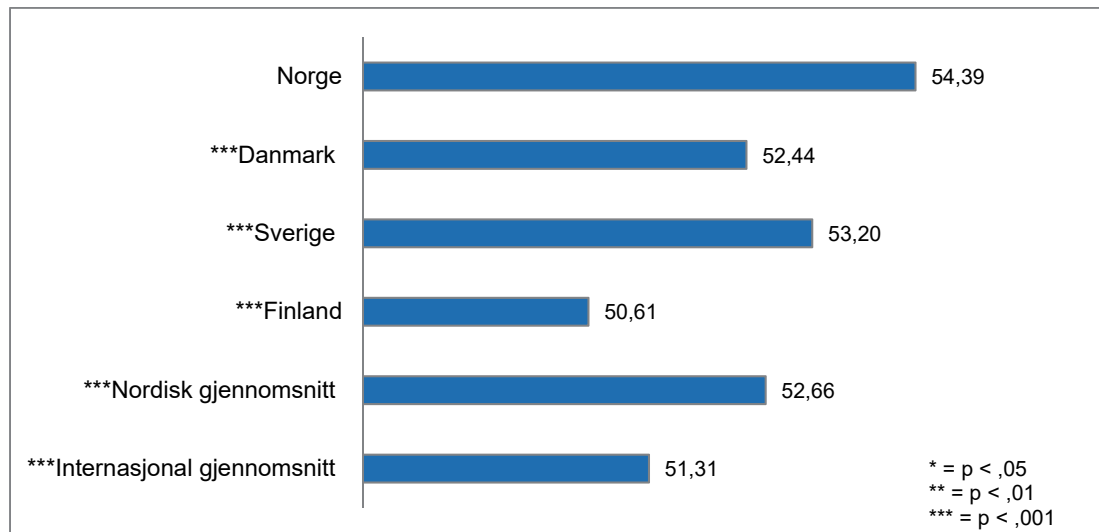


Kilde: ICCS 2009 og ICCS 2016

Sammenligning mellom norske elever, nordiske elever og elever fra andre land

Unge ønske om å delta i offentlige valg som voksen, kan fortelle oss noe om hvor sterkt valgdemokratiet står i en ungdomsgruppe og hvor mye tillit man har til det. Står valgdemokratiet sterkere eller svakere hos norske elever enn hos unge fra andre land? I figur 5.19 benytter vi skalamål E, som viser deltakelse i aktiviteter som kan knyttes opp mot valgdemokratiet.

Figur 5.19 Internasjonal sammenligning av deltakelse i valgdemokratiet som voksen. Skala E.

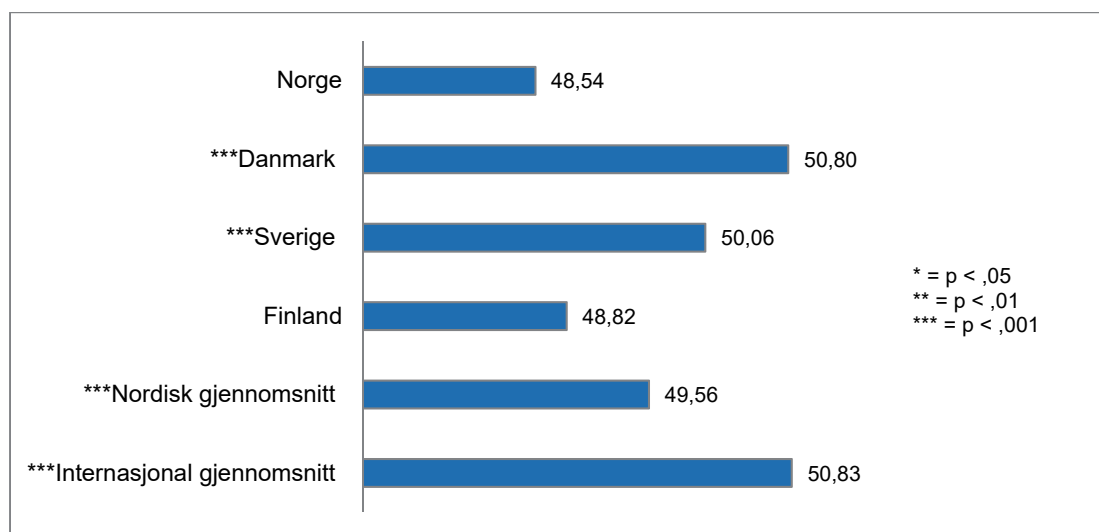


Kilde: ICCS 2016

Figur 5.19 viser at valgdemokratiet står svært sterkt hos norske 9.-klassinger sammenlignet med unge i både Danmark og Finland. Norske elever skårer også høyere enn svenske elever, men forskjellene er ikke store. Sammenlignet med det internasjonale gjennomsnittet skårer norske elever svært høyt.

Dersom vi ser på de mer forpliktende politiske aktivitetene i figur 5.20 (skala F), ser vi at norske elever, i likhet med finske elever, skårer lavt sammenlignet med elever i både Sverige og Danmark. Det internasjonale gjennomsnittet er høyere enn både det norske og det nordiske nivået samlet. I en nordisk kontekst er det de danske elevene som i størst grad tror de kommer til å delta i denne type forpliktende aktiviteter når de blir voksne.

Figur 5.20 Internasjonal sammenligning av forpliktende politisk deltakelse som voksen. Skala F.



Kilde: ICCS 2016

I sum gir figur 5.19 og 5.20 et todelt bilde av norske elever sammenlignet med elever fra de andre deltakerlandene. Når det gjelder ønske om deltakelse som voksen gjennom tradisjonell valgkanal, ligger norske elever høyt. På den andre siden har norske elever relativt sett lave planer om å delta i de mer forpliktene kanalene sammenlignet med elever fra andre land.

5.5 Er det en sammenheng mellom samfunnspolitisk deltakelse og demokratikunnskap?

I denne delen skal vi se på sammenhengen mellom elevers kunnskapsnivå og de ulike målene på samfunnspolitisk deltakelse som er konstruert gjennom skalamålene A, B, C, D, E og F. Som nevnt innledningsvis i denne delen av rapporten er hensikten å se om det er mulig å spore en sammenheng mellom ICCS-studiens kognitive dimensjoner (kunnskap og forståelse) og mer affektive/ atferdsmessige dimensjoner (samfunnsengasjement). Analysene som her er gjennomført er såkalte korrelasjoner. Disse analysene kan fortelle om det er en sammenheng mellom forskjellige mål, men kan ikke si noe om årsakssammenhengen. Dette vi si at det ikke er mulig å si noe om hvilken retning eventuelle sammenhenger går, eller om det er andre faktorer som spiller inn. Demokratiforståelse er målt ved at elevene har svart på en kunnskapstest. Testen måler elevenes faktakunnskap, men også evne til å tenke, analysere og anvende kunnskapen (se kapittel 2). Igjen er det verdt å minne om at en sammenheng mellom teoretisk demokratikunnskap og samfunnspolitisk deltakelse, eller fravær av en slik sammenheng, ikke trenger å ha noen faktisk betydning. Det er fullt mulig å skåre høyt på faktakunnskap om demokrati og samfunnspolitiske spørsmål, men være politisk passiv. Det er også fullt mulig å være politisk aktive og skåre lavt på kunnskapsmålene. Dette handler om at de tilgjengelige deltakelsesarenaene for ungdom er mangfoldige og ikke enkelt kan knyttes tett opp mot demokratiforståelse og kunnskap om demokratiske prinsipper. Veien fra å eksempelvis lede en speidergruppe på hjemstedet, til å svare riktig på verdien av en fri presse (demokratisk prinsipp) er lang. Feil svar reduserer ikke viktigheten av å være speiderleder i det lokale speiderlaget. Likevel kan analyser vi her foretar være interessant med tanke på å styrke skolen som demokratiforberedende arena ved for eksempel å koble elevers erfaringer med samfunnspolitisk deltakelse tettere på skolens demokratiundervisning.

Tabell 5.1 viser sammenheng mellom de seks ulike skalaene som måler elevers samfunnspolitisk deltakelse og deres kunnskap om og forståelse av demokrati.

Tabell 5.1 Sammenheng mellom ulike former for samfunnspolitisk deltakelse og elevers kunnskap om og forståelse av demokrati. 2016.

| Skalaer på samfunnspolitisk deltakelse | Korrelasjonskoeffisient | Signifikant nivå |
|---|-------------------------|------------------|
| 1. Samfunnspolitiske samtaler (skala A) | 0,16 | p<,001 |
| 2. Politisk bruk av sosiale medier (skala B) | -0,01 | Ikke signifikant |
| 3. Deltakelse i skoledemokratiet (skala C) | 0,27 | p<,001 |
| 4. Samfunnspolitisk deltakelse (skala D) | 0,00 | Ikke signifikant |
| 5. Framtidig deltakelse i valgdemokratiet (skala E) | 0,44 | p<,001 |
| 6. Framtidig forpliktende politisk deltakelse (skala F) | -0,01 | Ikke signifikant |

Kilde: ICCS 2016

I den første linjen av tabell 5.1 undersøkes sammenhengen mellom samfunnspolitiske samtaler med venner og foreldre og demokratikunnskap blant norske elever. Korrelasjonen er som tabellen viser 0,16. Dette vil si at omtrent 2,6 prosent av variasjonen vi finner i demokratikunnskap kan forklares gjennom variasjonen vi finner i samfunnspolitiske samtaler. Selv om sammenhengen er signifikant, er den ikke stor. På den andre linjen ser vi at det ikke er en signifikant sammenheng mellom politisk bruk av sosiale medier og demokratikunnskap. Analysene tidligere i kapitlet har vist at det er svært få av elevene (rundt 5 prosent) som bruker sosiale medier for å uttrykke et politisk engasjement, mens noen flere (27 prosent) bruker Internett det for å skaffe seg politisk informasjon. At vi ikke finner en sammenheng med kunnskapsnivå på demokratikunnskap er slik sett ikke overraskende.

Videre viser tabellen at det er en sammenheng mellom elevers deltakelse i skoledemokratiet og kunnskap om demokrati. Korrelasjonen på 0,27 regnes normalt regnes som en moderate korrelasjon. I denne sammenhengen er den imidlertid ikke så liten at den er betydningsløs. Mer konkret kan variasjonen i deltakelse på skolen forklare 7,3% av variasjonen i demokratikunnskap.

Linje 5 i tabell 5.1 viser ingen signifikant korrelasjon mellom demokratikunnskap og samfunnspolitiske aktiviteter (skala D), hvilket betyr at kunnskapstesten elevene har besvart har liten betydning for samfunnspolitisk aktivitetsnivå.

Videre ser vi en sterk sammenheng mellom viljen til å bruke stemmeretten sin som voksne (skala E) og kunnskapsmålene. Jo høyere intensjoner elevene har om å delta ved offentlige valg som voksen, jo høyere skårer de på kunnskapstesten. Det er imidlertid ingen korrelasjon når det gjelder mer forpliktende framtidig politisk deltakelse (skala F) og kunnskap om demokrati.

5.6 Oppsummering

Dette kapittelet bygger på data fra ICCS spørreskjemaundersøkelse til 14-åringer i 2009 og 2016. Kapittelet gir en oversikt over kjønnsforskjeller i elevers samfunnspolitiske engasjement, endringer fra 2009 til 2016 og sammenligning mellom norske elever og elever i de andre nordiske deltakerlandene (Sverige, Danmark og Finland), samt et internasjonalt gjennomsnitt. Kapittelet gir også en oversikt over mulige sammenhenger mellom norske elevers kunnskap om og forståelse av demokrati og deres samfunnspolitiske deltakelse.

Kapittelet er inndelt i fire områder: (1) hvordan elever skaffer seg informasjon og kommuniserer om samfunnspolitiske temaer, (2) elevers deltakelse i skoledemokratiske aktiviteter, og (3) samfunnspolitiske aktiviteter innenfor en bredere politikk- og sivilsamfunnssfære, samt (4) elevers forventninger til eget samfunnspolitiske engasjement som voksen.

Resultatene viser at unges medievaner er i endring. Norske elever i 2016 bruker i langt mindre grad enn elever i 2009 tradisjonelle medier (TV og aviser) for å holde seg informert om norske eller internasjonale nyheter. Nedgangen er betydelig. Bruken av TV har hatt en nedgang fra 71 prosent til 55 prosent, mens andelen unge som leser aviser for å holde seg informert har gått ned fra 54 prosent i 2009 til 27 prosent i 2016.

Elever i 2016 snakker imidlertid mer med foreldre og venner om politikk, samfunnsliv og det som skjer i andre land enn elever i 2009. Det er flere elever som snakker med sine foreldrene om slike tema enn med venner, og andelen elever som bruker foreldrene som samtalepartner synes å ha økt fra 2009 til 2016 (fra 35 prosent til 43 prosent). Det har også vært en signifikant økning i andelen unge som snakker med venner om slike temaer, men denne er mer beskjeden (20 prosent til 23 prosent).

Svært få bruker sosiale medier til å diskutere og kommentere politikk og samfunnsspørsmål (5 prosent), og det er bare 1 av 4 som bruker Internett til å skaffe seg informasjon om slike temaer (27 prosent). Norske elever ser ut til å være noe mindre politisk aktive på sosiale medier enn det internasjonale gjennomsnittet, men skiller seg lite fra et nordisk gjennomsnitt.

Elevdemokratiet i den norske skolen synes å være svært inkluderende. Mer enn 9 av 10 elever oppgir at de har deltatt i valg av tillitsvalgte og 6 av 10 av har deltatt i beslutninger om hvordan skolen drives. Jenter er noe mer aktive i skoledemokratiet enn gutter, men kjønnsforskjellene er små. Internasjonalt skårer det norske skoledemokratiet svært høyt og skiller seg markant fra både det internasjonale og nordiske gjennomsnittet.

I alt har 70 prosent av norske elever på 9. trinn noen gang vært med i en eller flere samfunnspolitiske aktiviteter. Det er flere jenter (75 prosent) enn gutter (65 prosent) som har vært med i minst en aktivitet. Kjønnsforskjellen er størst i enkeltsaksorienterte aktiviteter som krever liten innsats. Det er ikke kjønnsforskjeller i de mer tradisjonelle organisasjonsaktivitetene, som krever kontinuerlig deltakelse over tid, med formelt og individuelt medlemskap.

Norske elever framstår som samfunnspolitisk aktive sammenlignet med elever fra de andre nordiske deltakerlandene, men ligger klart under på aktivitetsnivå sammenlignet med det internasjonale gjennomsnittet.

Elever i 2016 har gjennomgående mer positive holdninger til å delta i valgdemokratiet som voksne enn elever i 2009, noe som indikerer at valgdemokratiet har styrket seg i perioden. Det er flere unge som svarer at de som voksne vil stemme både ved kommunevalg (fra 87 prosent til 91 prosent) og stortingsvalg (fra 86 prosent til 91). Norske elever viser en sterk vilje til å delta i valgdemokratiet som voksen sammenlignet med et nordisk og internasjonalt gjennomsnitt, men er i mindre grad enn andre elever opptatt av å delta i mer forpliktende politiske aktiviteter. Gitt at slike orienteringer i ungdomstiden virker positivt inn på framtidig deltakelse, gir det indikasjoner på at det representative demokratiet i framtiden i alle fall ikke taper oppslutning. Jenter framviser et større engasjement enn gutter når det gjelder forventninger til framtidig samfunnspolitisk deltakelse.

Vi finner i hovedsak svært små eller ikke eksisterende sammenhenger mellom elevenes skår på kunnskapstesten og samfunnspolitisk engasjement på ulike områder. Det er med andre ord ikke slik at de som har mye kunnskap om og forståelse av demokrati og har større sannsynlighet for å være samfunnspolitisk aktive på ulike arenaer. Vi ser imidlertid to unntak: Det er en sammenheng mellom høye skår på kunnskapstesten og deltakelse i skoledemokratiet, samt en sammenheng mellom kunnskapstesten og intensjoner om å delta i valgdemokratiet som voksne.

6 Hva mener de? Holdninger til demokrati og medborgerskap

Hva *mener* 14-åringene om demokratiet og medborgerskap? Dette er hovedspørsmålet i dette kapitlet, og besvares ved at vi ser nærmere på hvilke kriterier unge legger til grunn for å være en god samfunnsborger som voksen, og om de har tillit til samfunnsinstitusjoner som regjering, storting, politi etc. Dette er institusjoner som anses som viktige i liberale demokratier. Vi skal videre se på kjønnsforskjeller i holdningsmønstre, endringer i holdningsmønstre fra 2009 til 2016, og sammenligne norske elevers holdningsmønstre med elever fra de nordiske deltakerlandene og med et internasjonalt gjennomsnitt. Avslutningsvis spør vi om det er sammenheng mellom elevers holdningsmønstre og deres skåre på kunnskapstesten om demokrati.

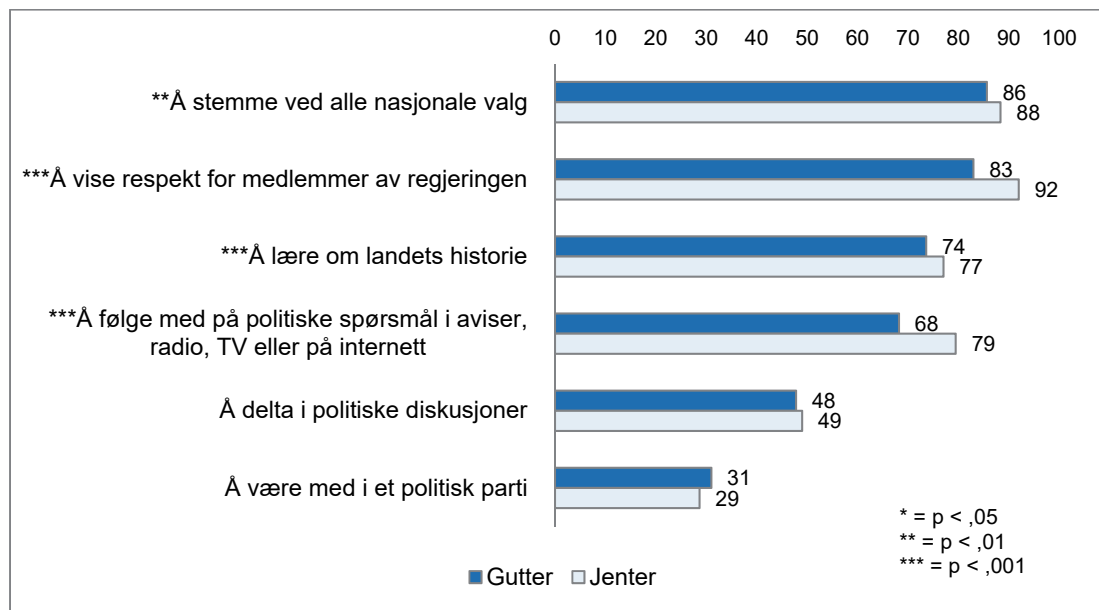
6.1 Å være en god samfunnsborger

Hvilke kriterier som ligger til grunn for det å være en god samfunns- eller medborger kan være så mangt. ICCS-studien har siden 2009 inkludert 12 aktiviteter som tjener som eksempler på handlinger som kan knyttes opp mot godt medborgerskap (Schulz 2010, Schulz og Friedman 2011). Tidligere studier av ICCS-data har identifisert to dimensjoner av handlinger som indikerer et godt medborgerskap. (1) *Konvensjonell samfunnsborger* og (2) *aksjonsorientert samfunnsborger* (Schulz m.fl. 2016). I ICCS 2016 ble fem spørsmål lagt til som var med å gi opphavet til en tredje dimensjon (3) *Personlig ansvarlig samfunnsborger*. I de påfølgende analysene presenterer vi disse tre holdningsprofiler adskilt.

Elevene fikk følgende spørsmål: Hvor viktig er følgende handlinger for å være en god voksen samfunnsborger? Svaralternativene var «Svært viktig», «Ganske viktig», «Lite viktig» eller «Ikke viktig i det hele tatt».

I figur 6.1 presenteres fordelingen over de som synes at aktiviteter som kan knyttes til konvensjonelt medborgerskap er svært eller ganske viktig for å være en god samfunnsborger, fordelt på gutter og jenter.

Figur 6.1 Andelen elever som synes følgende handlinger (konvensjonelle) er svært eller ganske viktige for å være en god samfunnsborger – etter kjønn. Prosent.



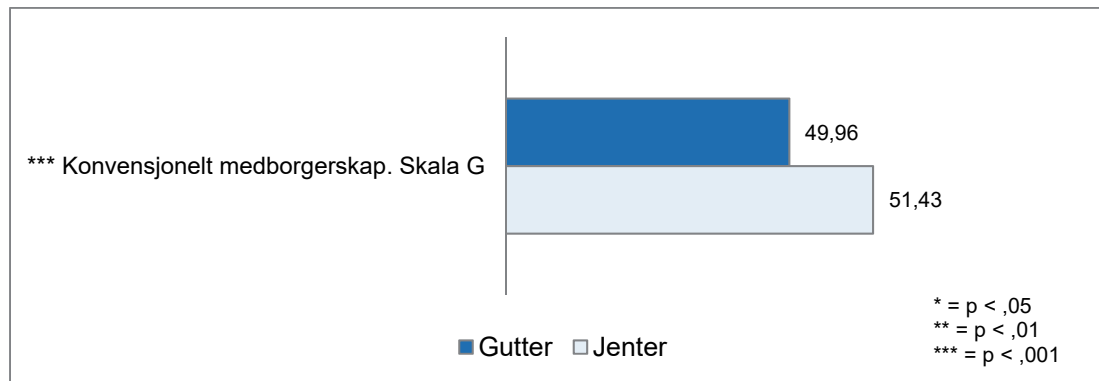
Kilde: ICCS 2016.

Når vi ser på egenskaper knyttet til det vi kaller en god, konvensjonell samfunnsborger, mener om lag 9 av 10 elever at det å stemme ved nasjonale valg og vise respekt for regjeringsmedlemmene er de aller viktigste medborgerdyder. Det er også mange elever – 8 av 10 – som mener det er ganske eller svært viktig å lære om landets historie for å være en god samfunnsborger. Å være med i et politisk parti derimot, er det bare 30 prosent av elevene som mener er like viktig. Analysene viser at jenter verdsetter i større grad enn guttene de opplistede egenskapene. Med unntak av å delta i politiske diskusjoner og være med i et politisk parti, verdsetter jentene de andre handlingene høyere enn guttene.

I figur 6.2 er det konstruert et skalamål G som viser konvensjonelt medborgerskap samlet.¹¹ Figuren viser at forskjellen mellom gutter og jenter er signifikant når spørsmålene sees samlet. Jenter verdsetter med andre ord egenskaper knyttet til konvensjonelt medborgerskap høyere enn gutter.

¹¹ Skala G består av de følgende spørsmålene: Hvor viktig er følgende handlinger for å være en god voksen samfunnsborger? *Å stemme ved alle nasjonale valg, Å være med i et politisk parti, Å lære om landets historie, Å følge med på politiske spørsmål i aviser, radio, TV eller på internett, Å vise respekt for medlemmer av regjeringen, og Å delta i politiske diskusjoner.*

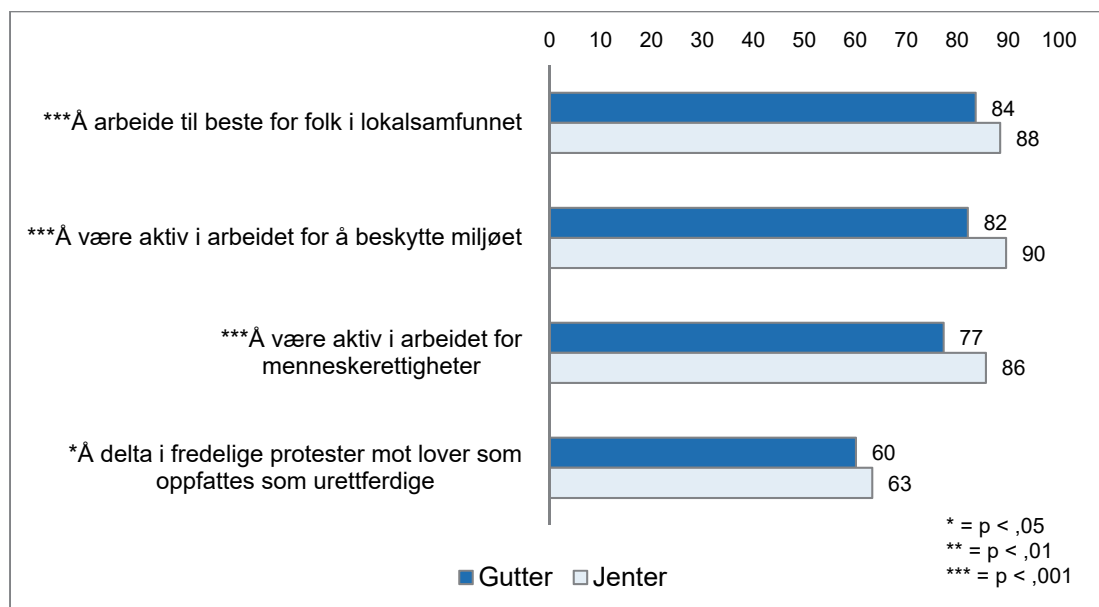
Figur 6.2 Viktigheten av konvensjonelt medborgerskap – etter kjønn. Skala G.



Kilde: ICCS 2016

I spørsmålsbatteriet om hva som kjennetegner en god samfunnsborger er det listet opp fire aktiviteter som peker mot en mer aksjonsorientert medborgerprofil. Handlingene som inngår i denne profilen er knyttet til frivillig innsats i lokalsamfunn, hjelpe utsatte grupper, hindre miljødeleggelses og delta i fredelige protester mot lover som er urettferdige. I figur 6.3 ser vi andelen unge som mener slike aktiviteter er svært eller ganske viktige for å være en god samfunnsborger.

Figur 6.3 Andelen elever som synes følgende handlinger (aksjonsorienterte) er svært eller ganske viktige for å være en god samfunnsborger – etter kjønn. Prosent.



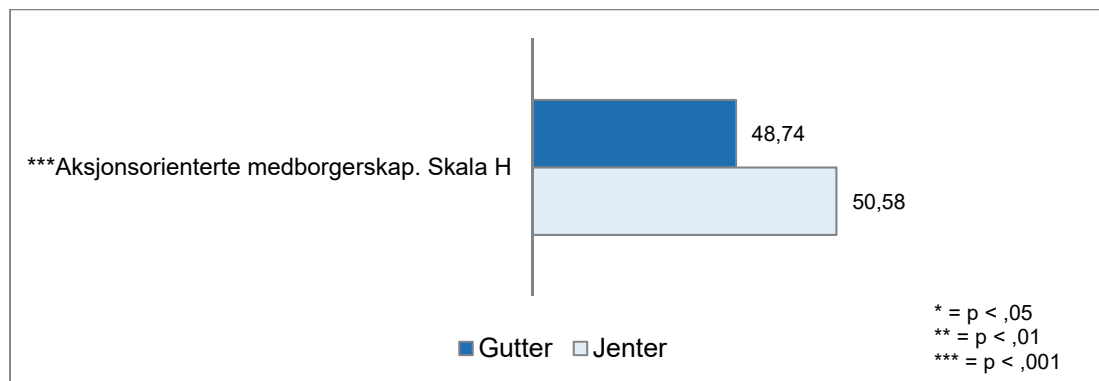
Kilde: ICCS 2016.

Den aksjonsorienterte medborgerprofilen er satt sammen av aktiviteter majoriteten av elever mener er svært eller ganske viktig for å være en god samfunnsborger. Både å jobbe for at flest mulig skal ha det bra i lokalsamfunnet, bidra til

styrking av menneskerettigheter og aktiv arbeid for å beskytte miljøet er aktiviteter nesten 9 av 10 unge verdsetter som svært eller ganske viktige. Den handlingen som har minst oppslutning er å delta i fredelige protester mot lover som oppfattes som urettferdige, men også denne mener 6 av 10 elever er svært eller ganske viktige. Gjennomgående verdsetter jenter egenskaper som indikerer et aksjonsorientert medborgerskap høyere enn gutter, og kjønnsforskjellene er særlig store når det gjelder å styrke menneskerettigheter (9 prosentpoeng forskjeller) og å hindre miljødeleggelse (8 prosentpoeng forskjell).

I figur 6.4 er det konstruert et skalamål H for aksjonsorientert medborgerskap.¹² Resultatene viser at det er signifikante kjønnsforskjeller også når vi ser på alle aktivitetene samlet.

Figur 6.4 Viktigheten av aksjonsorienterte medborgerskap – etter kjønn. Skala H.

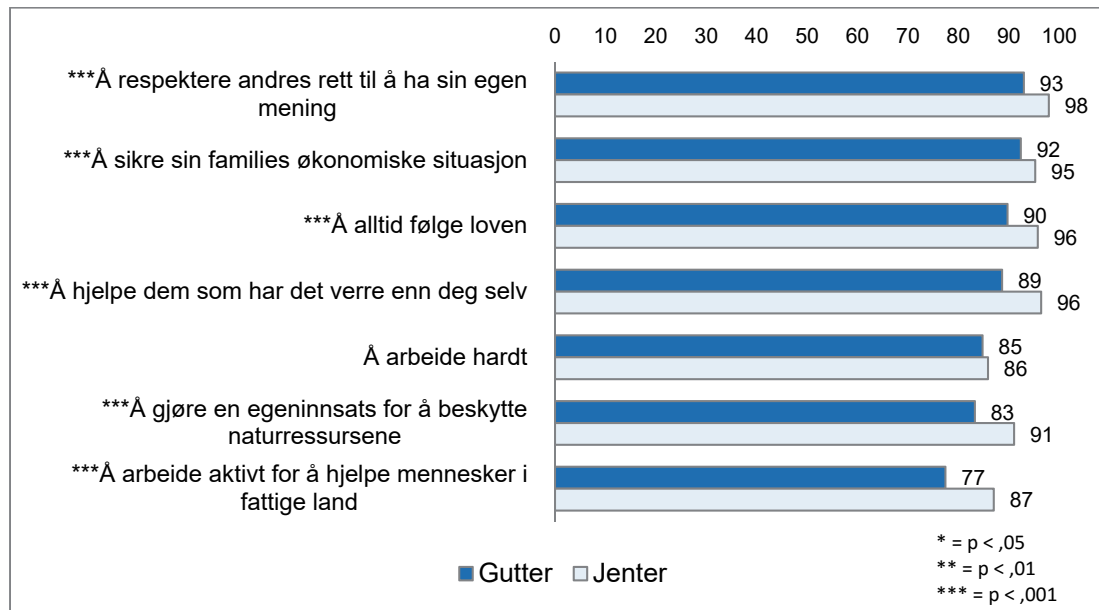


Kilde: ICCS 2016

I figur 6.5 ser vi på handlinger som kan knyttes opp mot en profil som verdsetter samfunnsborgere som tar personlig ansvar. Hvor stor andel av norske elever mener disse handlingene er svært eller ganske viktige for å være en god samfunnsborger? Er dette, i likhet med konvensjonelt og aksjonsorientert medborgerskap, aktiviteter jentene i større grad enn guttene støtter opp om?

¹² Skala H består av de følgende spørsmålene: Hvor viktig er følgende handlinger for å være en god voksen samfunnsborger? *Å delta i fredelige protester mot lover som oppfattes som urettferdige, Å arbeide til beste for folk i lokalsamfunnet, Å være aktiv i arbeidet for menneskerettigheter, og Å være aktiv i arbeidet for å beskytte miljøet.*

Figur 6.5 Andelen elever som synes følgende handlinger (*personlig ansvarlig*) er svært eller ganske viktige for å være en god samfunnsborger – etter kjønn. Prosent.



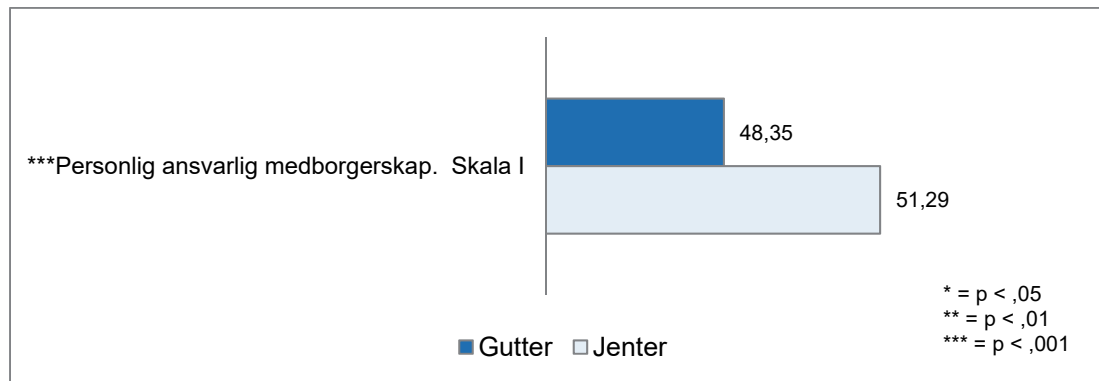
Kilde: ICCS 2016

Majoriteten av norske elever på 9. trinn støtter opp om aktiviteter som peker henimot et «personlig ansvar» for å være en god samfunnsborger. Mellom 80 og 90 prosent av elevene mener samtlige aktiviteter i figur 6.5 er svært eller ganske viktig for å være en god samfunnsborger, som å respektere andres rett til å ha egne meninger, å sikre sin egen familie økonomisk, å alltid følge loven, å arbeide hardt, å hjelpe de som har det verre enn seg selv, å gjøre en innsats for å redde naturen, og arbeide aktivt for å hjelpe mennesker i fattige land. Vi ser at jenter verdsetter disse egenskapene i noe større grad enn gutter.

I figur 6.6 er skalamål I konstruert.¹³ Dette gir et samlemaal på personlig ansvarlig medborgerskap, og vi viser at kjønnsforskjellene er signifikant når vi ser disse medborgerdydene samlet.

¹³ Skala I består av de følgende spørsmålene: Hvor viktig er følgende handlinger for å være en god voksen samfunnsborger? *Å arbeide hardt, Å alltid følge loven, Å sikre sin families økonomiske situasjon, Å gjøre en egeninnsats for å beskytte naturressursene (f.eks. ved å spare vann eller resirkulere avfall), Å respektere andres rett til å ha sin egen mening, Å hjelpe dem som har det verre enn deg selv, og Å arbeide aktivt for å hjelpe mennesker i fattige land.*

Figur 6.6 Viktigheten av personlig ansvarlig medborgerskap – etter kjønn. Skala I.



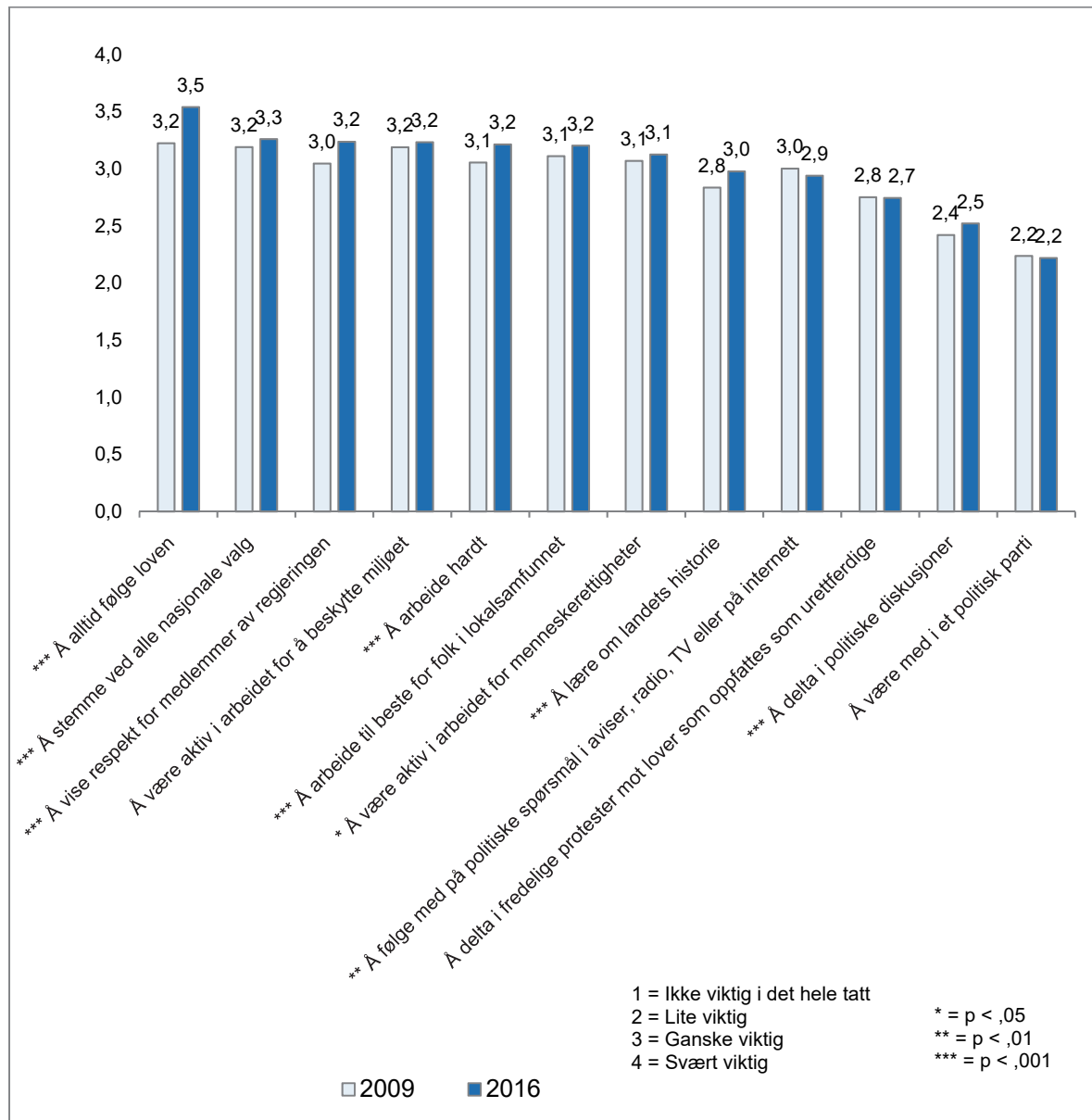
Kilde: ICCS 2016

Endringer fra 2009 til 2016

En periode på sju år – fra 2009 til 2016 – er en relativt kort tidshorisont for å måle endring i elevers holdninger til det å være en god samfunnsborger. Oppslutningen om demokratiet, demokratiske prinsipper og samfunnssystemet er godt rotfestet i den norske samfunn, og man kan slik sett tenke seg at holdningsendringer på dette området vil kunne skje over et lengre tidsrom. Samtidig er 14-åringer i en formativ fase hvor politiske verdi- og handlingsmønstre skal finne fotfeste. Dermed kan det tenkes at denne aldersgruppen er mer sensitive og motakelige for endringer enn voksne samfunnsborgere, som har etablert noen verdiknipper og handlingsmønstre. Det kan derfor gi mening å undersøke om vi finner noen endringer mellom elever på 9. trinn i 2016 og elever på 9. trinn i 2009 når det gjelder holdninger til hva det innebærer å være en god samfunnsborger.

I figur 6.7 presenteres de 12 aktiviteter som var med både i ICCS 2009 og ICCS 2016. Elevene ble bedt om å vurdere hvor viktig hver enkelt aktivitet er for å være en god samfunnsborger. Her presenteres gjennomsnittet elevene fikk på hvert enkelt spørsmål på en 4-punkts skala fra 1 til 4. Høyere tall indikerer en høyere verdsetting av den enkelte aktivitet for å være en god samfunnsborger. Endringer fra 2009 til 2016 kan sees i avstanden mellom søylene, og om disse endringene er signifikante kan sees på stjernene foran hvert enkelt spørsmål.

Figur 6.7 Viktigheten av ulike egenskaper for å være en god samfunnsborger som voksen – endringer fra 2009 til 2016. Gjennomsnitt på skala 1-4.



Kilde: ICCS 2009 og ICCS 2016

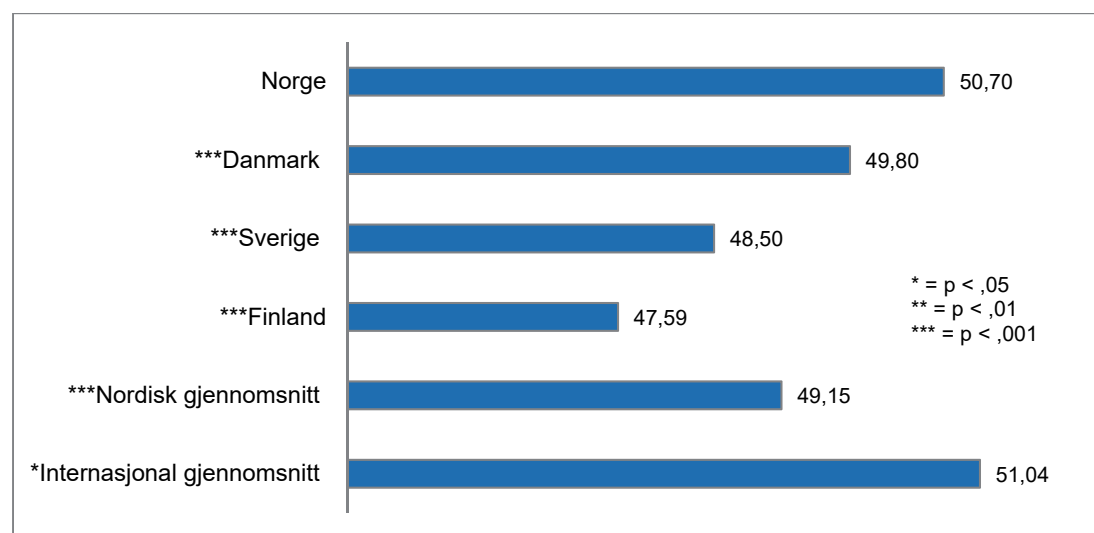
Figur 6.7 viser stabilitet heller enn endring fra 2009 til 2016 når det kommer til elevers verdsetting av ulike egenskaper for å være en god samfunnsborger. Samtidig viser resultatene at 2016-elevene verdsetter nesten samtlige egenskaper noe høyere enn 2009-elevene. Dette kan tolkes som en styrking av holdningene til demokratiet og til betydningen av å være en samfunnspolitisk engasjert og aktiv borger. Analysene gir slik sett indikasjoner på at unge i 2016 har beveget seg i retning av å bli mer moral- og pliktorienterte enn hva unge i 2009 var, særlig fordi at egenskaper som «å alltid følge loven», «å stemme ved alle nasjonale valg», «å vise respekt for medlemmer av regjeringen», «å arbeide

hardt» og «å arbeide til beste for folk i lokalsamfunnet» har blitt noe viktigere for 2016-elever enn det var for 2009-elever. De egenskapene som elevene mener er minst viktige for å være en god samfunnsborger er «å delta i fredelige protester mot lover som oppleves som urettferdige», «å delta i politiske diskusjoner» og «å være med et politisk parti». Av disse tre er det bare egenskapen «å delta i politiske diskusjoner» som rangeres som viktigere blant elever i 2016 enn i 2009.

Sammenligning mellom norske elever, nordiske elever og elever fra andre land

Egenskaper for å være en god samfunnsborger antas å variere avhengig av et lands sosiale, økonomiske og politiske kontekst. Ved å sammenligne norske elevers holdninger til medborgerdyder med elever fra land utenfor Norden, står vi i fare for å presentere resultater med svak validitet, da vi ikke tar høyde for at respondentene vokser opp i samfunn med ulike politiske styringsformer, velferdsregimer og sivilsamfunnstradisjoner, noe som vil påvirke svarene. Samtidig kan egenskapene som kjennetegner en god samfunnsborger i ICCS-spørreskjemaet, ses på som generelle egenskaper. Derfor skal vi i de følgende figurer sammenligne holdninger for henholdsvis konvensjonelt-, aksjonsorientert- og personlig ansvarlig medborgerskap mellom elever i Norge, i Norden og et internasjonalt gjennomsnitt.

Figur 6.8 Internasjonal sammenligning av synet på handlinger for konvensjonelt medborgerskap. Skala G.

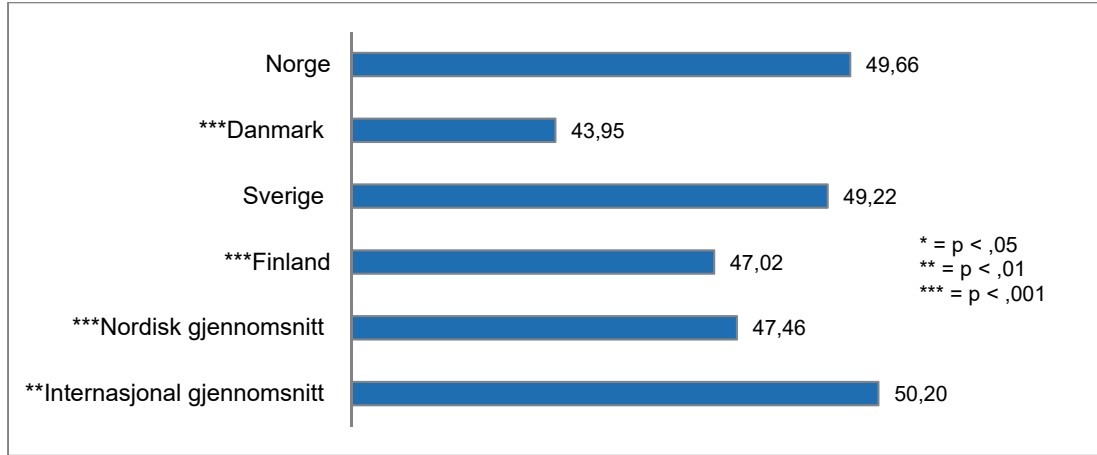


Kilde: ICCS 2016

Figur 6.8 viser at norske elever gjennomsnittlig ser på egenskaper som indikerer en god konvensjonell samfunnsborger som viktigere enn elever fra de andre nordiske landene. Norske elever ligger likevel under det internasjonale gjennomsnittet for denne typen egenskaper, om så avstanden er relativt beskjeden.

I figuren 6.9 undersøkes om norske elever verdsetter aksjonsrettede medborgerdyder høyere enn elever fra andre land.

Figur 6.9 Internasjonal sammenligning av synet på handlinger for aksjonsorientert medborgerskap. Skala H.

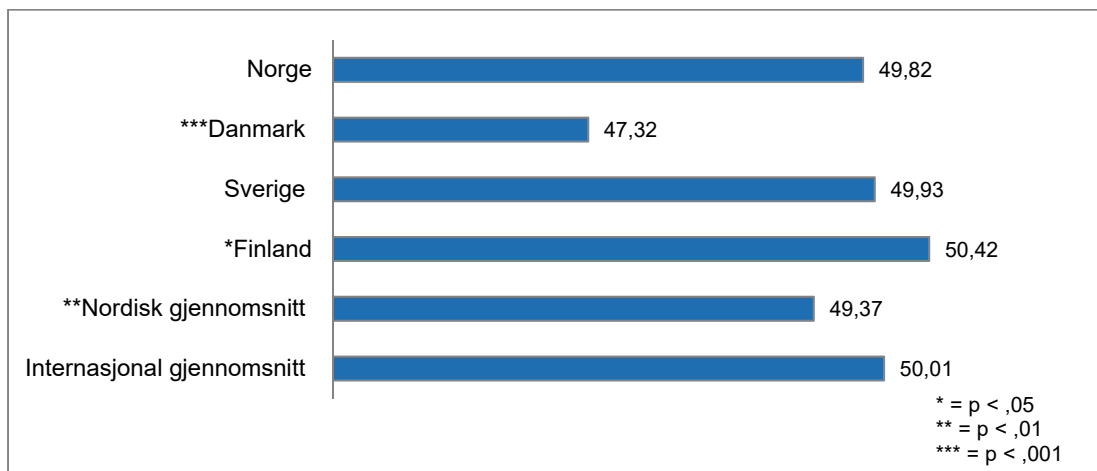


Kilde: ICCS 2016

Figur 6.9 viser at norske elever gjennomsnittlig verdsetter egenskaper knyttet til aksjonsorientert medborgerskap mer enn finske og danske elever. Norske elever ligger relativt likt med de svenske elevene. I likhet med konvensjonelt medborgerskap ligger det internasjonale gjennomsnittet signifikant over det norske, men avstanden er liten.

I figur 6.10 ser vi hvordan norske elever skårer sammenlignet med nordiske og internasjonale elever på det siste målet på godt medborgerskap, personlig ansvarlighet.

Figur 6.10 Internasjonal sammenligning av synet på handlinger for personlig ansvarlig medborgerskap. Skala I.



Kilde: ICCS 2016

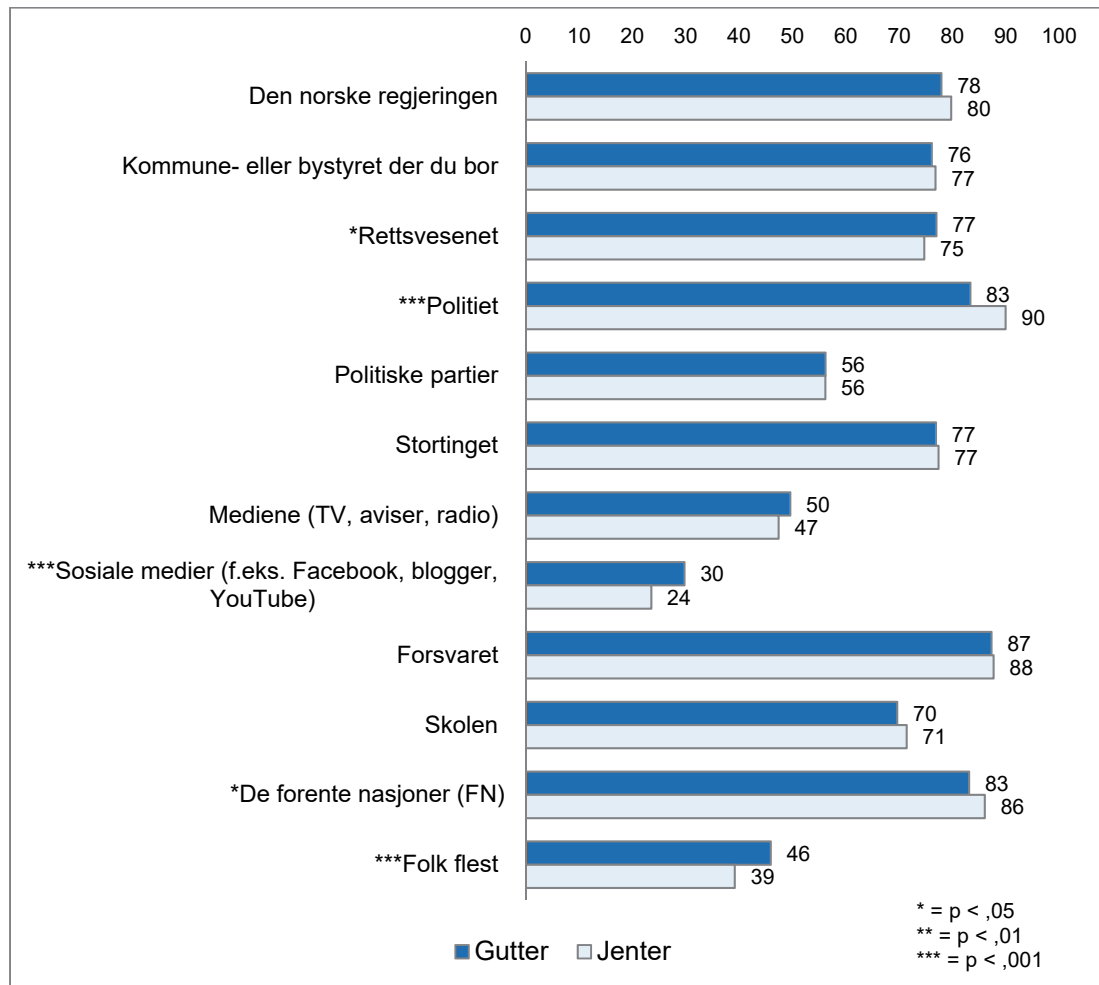
Figur 6.10 gir et lignende bilde som figur 6.9. Norske elever ser ut til å verdsetter egenskaper knyttet til det å være en personlig ansvarlig samfunnsborger mer enn de danske og finske elevene, men ligger relativt likt med de svenske. I denne skalaen er imidlertid avstanden til de finske elevene relativt liten. Norske elever ligger relativt likt med det internasjonale gjennomsnittet.

6.2 Tillit til samfunnsinstitusjoner

I forskningslitteraturen deles tillit i horisontal og vertikal tillit. Horisontal tillit, eller generalisert tillit som det også kalles, måler individets tillit til andre mennesker. Vertikal tillit, også kalt institusjonell tillit, måler individets tillit til offentlige grupper og demokratiske og samfunnsmessige institusjoner (Torney-Purta m. fl. 2004; Uslaner 1999).

Høyt tillit hos borgerne blir løftet fram som viktig for et velfungerende demokrati. Å ha tillit til at viktige samfunnsinstitusjoner er rettferdige, at de ikke er korruperte eller på andre måter forfordeler enkelte grupper, er svært viktig. Wollebæk og Seggaard betegner i boka «Sosial kapital i Norge» (2011) tillit som oljen i samfunnsmaskineriet, og viser til at Norge skårer høyt på alle mål for sosial kapital – også tillit. I tidligere ICCS-undersøkelser har det å måle elevers tillit til ulike institusjoner vært viktig. Dette er fulgt opp i ICCS 2016, hvor elevene ble stilt overfor følgende spørsmål: *Hvor mye stoler du på hver av gruppene, institusjonene og informasjonskildene nedenfor?* Svaralternativene er «Fullstendig», «Ganske mye», «Litt», «Ikke i det hele tatt». I figur 6.11 presenteres andelen gutter og jenter som har svart at de stoler ganske mye eller fullstendig på de ulike kategoriene.

Figur 6.11 Andelen elever som har ganske mye eller fullstendig tillit til samfunnsinstitusjoner og folk flest – etter kjønn. Prosent.



Kilde: ICCS 2016

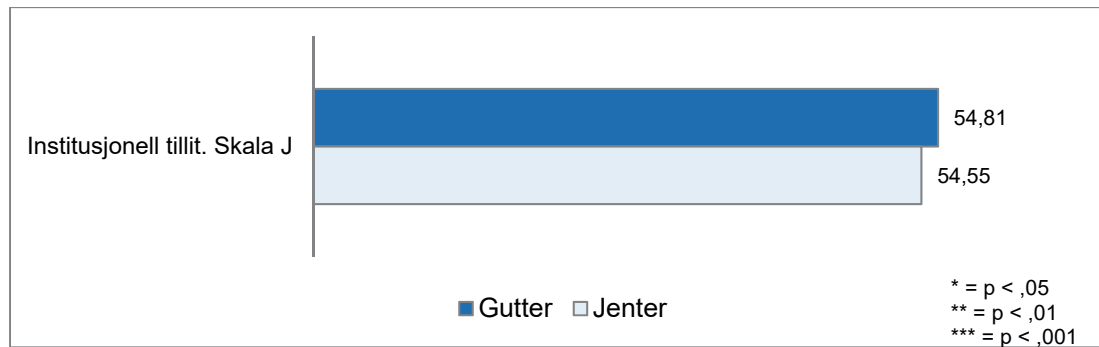
Figur 6.11 viser at elever i 2016 har gjennomgående høy tillit til viktige institusjoner i det norske samfunn. En stor majoritet har fullstendig eller ganske mye tillit både til regjeringen, kommunestyret der de bor, stortinget, forsvaret og politiet. Lavest tillit er det til sosiale medier. Ellers er det rundt halvparten som har høy tillit til de tradisjonelle mediene (TV, aviser, radio), mens noen flere (56 prosent) har tillit til de politiske partiene. Skolen har rundt 70 prosent av elevene høy tillit til.

Det er små kjønnsforskjeller i tillitsnivået, med noen unntak. Jentene stoler mer enn guttene på politiet (90 prosent mot 83 prosent) mens guttene stoler i større grad på sosiale medier (30 prosent) enn jentene (24 prosent).

I den nederste søylen ser vi ett enkelt mål på generalisert tillit, der elevene er blitt bedt om å svare på om de stoler på «folk flest». Resultatet viser at gutter har høyere tillit til folk flest (46 prosent) enn jenter (39 prosent).

I figur 6.12 er seks av de mest sentrale samfunnsinstitusjonene blitt brukt som utgangspunkt for et skalamål for skala J. Følgende institusjoner er inkludert i dette samlemalet: 1) Den norske regjeringen, 2) Kommune- eller bystyret der du bor, 3) Rettsvesenet 4) Politiet 5) Politiske partier og 6) Stortinget. Figuren viser kjønnsforskjeller på denne skalaen.

Figur 6.12 Kjønnsforskjeller i institusjonell tillit. Skala J.



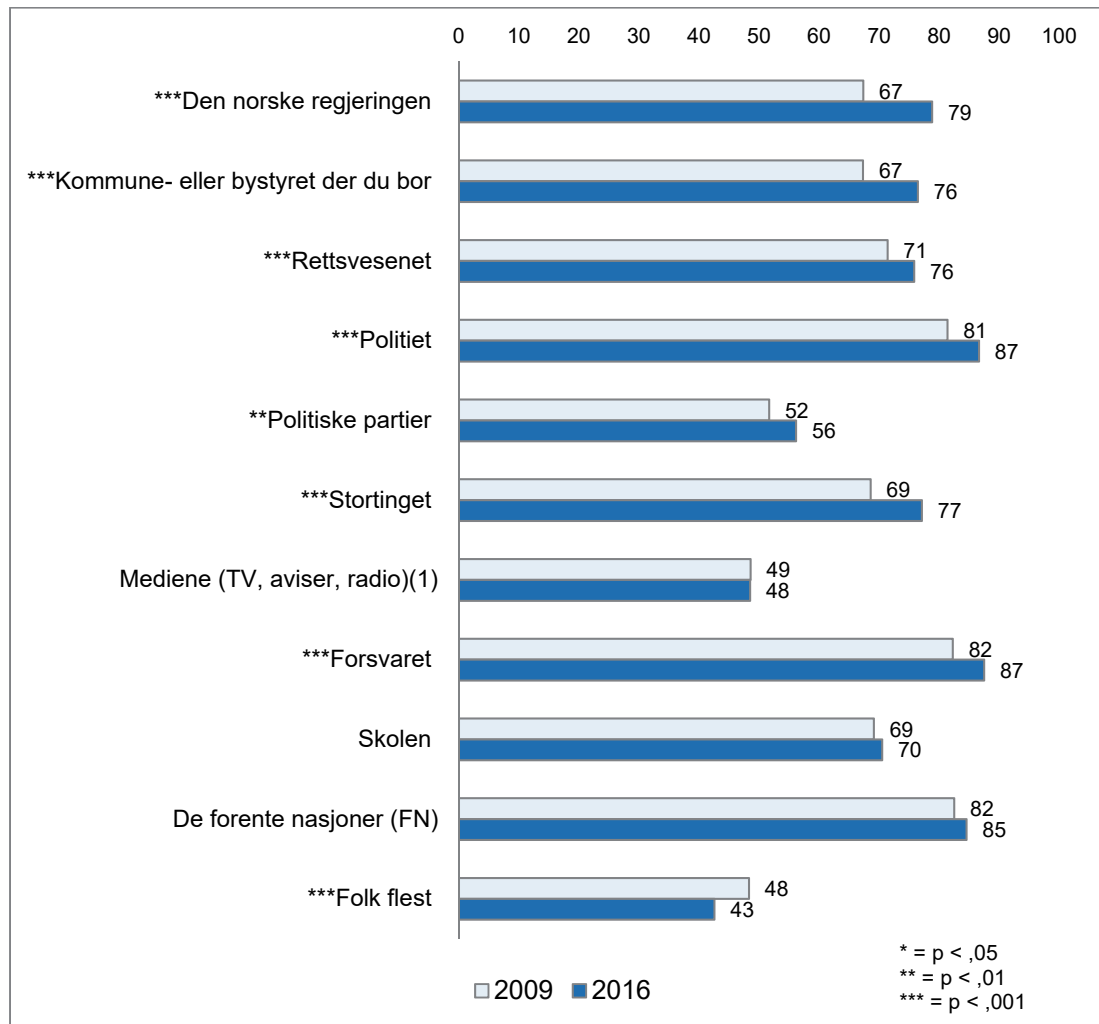
Kilde: ICCS 2016

Figur 6.12 viser at det er små forskjeller i gutters og jenters tillit til sentrale samfunnsinstitusjoner. Samtidig viste figur 6.11 at det finnes betydelige kjønnsforskjeller for enkeltinstitusjoner som ikke er med i dette skalamålet. Mer spesielt har gutter høyere tillit til folk flest og sosiale medier, mens jenter har høyere tillit til politiet enn gutter.

Endringer fra 2009 til 2016.

Har elevers nivå på tillit endret seg på sju år? I figur 6.13 ser vi endringer fra 2009 til 2016 for de samme institusjonene og gruppene som ble presentert i figur 6.11.

Figur 6.13 Endringer i andelen elever som har fullstendig eller ganske mye tillit til samfunnsinstitusjoner – 2009 og 2016. Prosent.



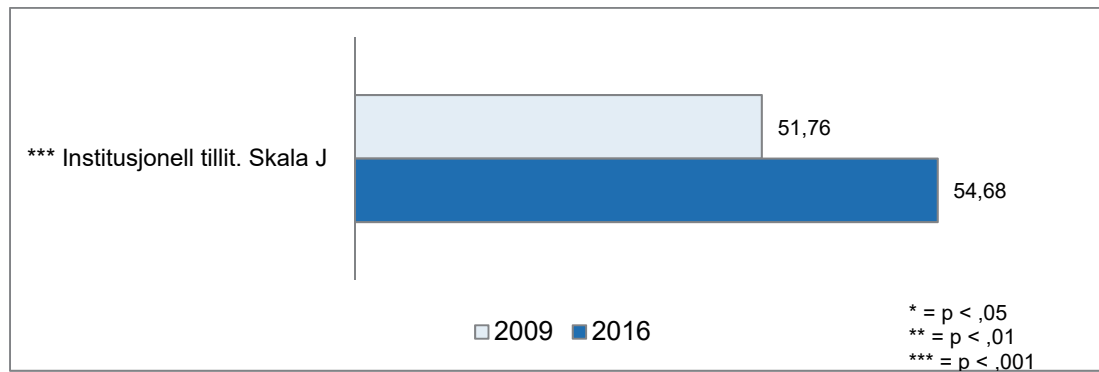
Kilde: ICCS 2009 og ICCS 2016

(1) Ordlyden i toppteksten til spørsmålsbatteriet er endret noe fra 2009 til 2016. Endringene er så minimale at sammenligninger over tid er mulig. Det er også endret noe i spørsmålet «Mediene (TV, aviser, radio)». Se vedlegg. Spørsmålet om «Sosiale medier» i ICCS 2016 er ikke sammenlignbart med spørsmålsstilling i ICCS 2009.

Figur 6.13 viser at elevers tillit til de fleste institusjoner og grupper har styrket seg fra 2009 til 2016. Med unntak av skolen, mediene og FN har det vært signifikante økning av tillit til sentrale politiske samfunnsinstitusjonene som regjeringen, kommunestyret, stortinget, partiene, men også andre viktige institusjoner som rettsvesenet, politiet og forsvaret. Samtidig viser analysene at tilliten til folk flest er noe redusert, fra 48 til 43 prosent, i perioden. Dagens 14. åringer synes med andre ord å ha mer institusjonell tillit enn 14. åringer i 2009, men noe mindre tillit til folk flest.

Økt institusjonell tillit bekreftes også i figur 6.14 nedenfor, hvor vi benytter samme skalamålet som i figur 6.13 (Skala J) for se på endring i institusjonell tillit fra 2009 til 2016.

Figur 6.14 Endringer i institusjonell tillit. Skala J.



Kilde: ICCS 2009 og ICCS 2016

(1) Ordlyden i toppteksten til spørsmålsbatteriet er endret noe fra 2009 til 2016. Endringene er så minimale at sammenligninger over tid er mulig. Se vedlegg.

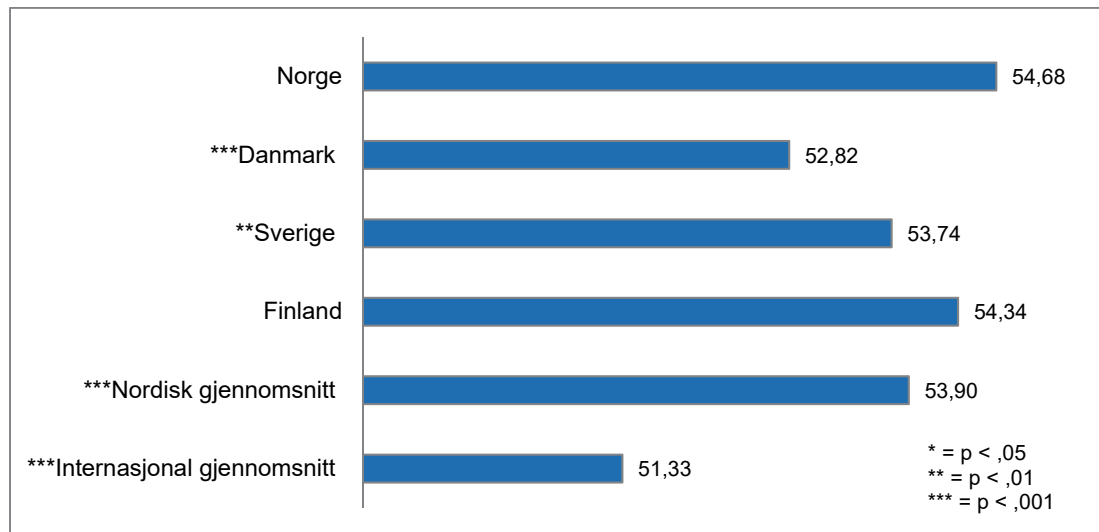
Figur 6.14 bekrefter det som kommer fram i figur 6.13 men viser tydeligere at norske elever har fått betydelig økt tillit til sentrale samfunnsinstitusjoner fra 2009 til 2016.

Sammenligning mellom norske elever, nordiske elever og elever fra andre land

Tidligere IEA-studier har vist at elever fra de nordiske deltakerlandene har høyere nivå av tillit til politiske institusjoner sammenlignet med elever fra andre land (Torney-Purta m. fl. 2004, Lauglo 2013). Forklaringen på dette er at vertikal tillit lettere bygges i demokratier som har vært stabile over lang tid enn i ny-etablerte eller ustabile demokratier. Forskerne viste også at mistillit blant 14-åringer ikke økte motivasjonen til å involvere seg i prosesser for å endre forhold i samfunnet, som å delta ved offentlige valg eller andre former for deltakelse. Torney-Purta og kolleger (2004) argumenterte for at det må være et visst nivå (terskel) av tillit for at elever skal se på seg selv som samfunnspolitiske aktør. Fra en norsk kontekst har Ødegård og Berglund (2008) vist at i et stabilt demokrati som Norge, hvor kritiske interesseorganisasjoner har vært et viktig innslag i det politiske landskapet, er mistillit og opposisjon en viktig bestanddel for politisk deltakelse og integrasjon – også blant unge mennesker som skårer lavt på enkelte tillitsmål. Lav tillit kan altså i enkelte samfunnskontekster og under enkelte omstendigheter virke mobiliserende.

I figur 6.15 ser vi hvordan norske elever skårer på tillitsnivå sammenlignet med elever i Norden og internasjonalt. Figuren viser i hovedsak to ting. For det første ser elever i Norden generelt ut til å ha mer tillit til viktige samfunnsinstitusjoner enn elever fra andre land i verden. For det andre har norske elever mer institusjonell tillit enn elever i de andre nordiske landene. Det er spesielt avstanden til de danske elevene som skaper denne forskjellen, men avstanden til de svenske elevene er også signifikant.

Figur 6.15 Internasjonal sammenligning av elevers tillit til samfunnsinstitusjoner. Skala J.



Kilde: ICCS 2016

6.3 Er det en sammenheng mellom demokratiske holdninger og demokratikunnskap?

Man kan tenke at de som verdsetter høyt egenskaper knyttet til det å være en god samfunnsborger også har en grunnleggende og god forståelse av hva demokrati innebærer. Man kunne også tenke seg at det er en sammenheng mellom høyt kunnskapsnivå om demokrati og høy institusjonell tillit. Er det slik? I denne delen ser vi på sammenhengen mellom elevenes kunnskapsnivå (jf. kapittel 2) og holdninger til demokratiet og tillit gjennom spørreskjemaundersøkelsen elevene besvarte.

I tabell 6.1 har vi fortsatt tredelingen i hva som indikerer en god samfunnsborger (konvensjonelt-, aksjonsorientert- og personlig ansvarlig medborger), og ser om det er en sammenheng med demokratikunnskap. I tillegg ser vi på sammenhengen mellom institusjonell tillit og kunnskap om demokrati.

Tabell 6.1 Sammenheng mellom demokratikunnskap og ulike former for medborgerskap, og tillit.

| Skalaer holdninger | Korrelasjonskoeffisient | Signifikant nivå |
|--|-------------------------|------------------|
| 1. Konvensjonelt medborgerskap (skala G) | -0,01 | Ikke signifikant |
| 2. Aksjonsorientert medborgerskap (skala H) | 0,06 | p < ,001 |
| 3. Personlig ansvarlig medborgerskap (skala I) | 0,14 | p < ,001 |
| 4. Institusjonell tillit (skala J) | 0,14 | p < ,001 |

Kilde: ICCS 2016.

Tabell 6.1 viser at det er lite sammenheng mellom syn på den gode samfunnsborger og demokratikunnskap. Selv om to av korrelasjonene er signifikante

(aksjonsorientert- og personlig ansvarlig medborgerskap), er begge så små at de har liten betydning. Spesielt er sammenhengen mellom demokratikunnskap og aksjonsorienterte egenskaper så liten at den her må karakteriseres som ubetydelig.

Er det sammenheng mellom elevers institusjonelle tillit og kunnskapsnivå om demokrati og medborgerskap? Ja, analysene i tabell 6.1 kan tyde på det. Korrelasjonen er imidlertid svak, noe som tyder på at elevens tillit har liten innvirkning på kunnskapen om demokrati.

6.4 Oppsummering

Kapittel 6 bygger på data fra ICCS spørreskjemaundersøkelsen til 14-åringer i 2009 og 2016. Vi har her sett på holdninger til demokrati, medborgerskap og institusjonell tillit blant norske elever på 9. trinn. Det er også undersøkt forskjeller mellom gutter og jenter, endringer fra 2009 til 2016, samt sammenligning mellom norske elever og elever i de andre nordiske deltakerlandene (Sverige, Danmark og Finland), og et internasjonalt gjennomsnitt. Vi har også analysert om det er en sammenheng mellom norske elevers kunnskap om og forståelse av demokrati (kunnskapstesten) og elevers holdningsmønster.

Oppsummert framstår norske ungdommer i 2016 som mer moral- og pliktorienterte enn unge i 2009. En slik tolkning av resultatene føyer seg inn i annen ungdomsforskning som viser tendenser til at dagens ungdomsgenerasjon er blitt skikkeligere og mer pliktoppfyllende og i større grad enn tidligere generasjoner støtter opp om tradisjonelle politiske institusjoner (Vestel og Øia 2015; Ødegård 2016).

Bakteppe for en slik tolkning er sammenstillingen av flere resultater fra ICCS-undersøkelsen. Norske elever i 2016 verdsetter i høyere grad medborgeregenskaper — som å alltid følge loven, stemme ved alle nasjonale valg, ha respekt for regjeringen — enn elever i 2009.

Studien viser at jenter verdsetter i større grad enn gutter slike medborgerverdier. På en liste med 17 medborgeregenskaper, verdsetter jentene 14 av egenskapene høyere enn guttene. På de resterende tre spørsmålene er det ingen signifikante kjønnsforskjeller. Samlet sett er det spesielt egenskaper knyttet til en personlig ansvarlig samfunnsborger hvor kjønnsforskjellene er størst.

Konvensjonelt medborgerskap (aktiviteter knyttet til valgdemokratiet) og aksjonsrettet medborgerskap (aktiviteter knyttet til frivillig engasjement og deltakelse gjennom enkeltsaker) verdsetter norske elever mer enn elever fra de andre nordiske landene. Sammenlignet med det internasjonale gjennomsnittet skårer likevel norske elever noe lavere. Når det kommer til *personlig ansvarlig*

medborgerskap er bildet mer blandet. Her skiller ikke norske elever seg fra det internasjonale gjennomsnittet, og heller ikke betydelig fra det svenske og finske gjennomsnittet. Danske elever verdsetter imidlertid slike egenskaper lavere enn elever fra de andre nordiske landene.

Norske elever har svært høy institusjonell tillit. Spesielt er tilliten til politiet, forsvaret og FN høy. Tilliten til politiske institusjonene, som stortinget og regjeringen er også solid. Tilliten til media og spesielt sosiale medier er langt svakere. Helhetlig er kjønnsforskjellene i tillit små, og sett samlet er det ikke signifikante forskjeller mellom gutters og jenters institusjonelle tillit.

Den institusjonelle tilliten har økt betydelig fra 2009 til 2016, og det er spesielt tilliten til de politiske institusjonene som har styrket seg blant norske elever. Tilliten til «folk flest» (generalisert tillit) har imidlertid gått noe ned i samme periode blant norske elever. Internasjonalt skårer norske elever svært høyt på institusjonell tillit og ligger også signifikant over det nordiske gjennomsnittet.

Verken synet på den gode samfunnsborgeren eller institusjonell tillit ser ut til å være meningsfullt forbundet med skårene elevene fikk på kunnskapstesten.

Skolen som ramme for å utvikle aktivt medborgerskap

I denne delen av rapporten ser vi nærmere på hvordan skolen kan virke demokratidannende for elevene. Her tar vi utgangspunkt i en bred demokratiforståelse, som vektlegger aktiv deltakelse, kritisk informasjonsinnhenting, åpenhet, diskusjon og kritikk, samhandling og evne og vilje til å fatte beslutninger i fellesskap (Schulz m.fl. 2016). Her ser vi med andre ord forbi elevenes *faglige* læringsutbytte av undervisningen, og undersøker hva som kjennetegner elevenes erfaringer med demokratirelaterte praksiser, slik disse kommer til uttrykk i skolen og gjennom samhandling med lærere og andre elever i klasserommet.

Derfor undersøker vi i det følgende elevenes muligheter til demokratisk deltakelse og medbestemmelse innenfor skolekonteksten, hvordan elevene opplever relasjonene mellom elevene på skolen og mellom lærere og elever. Vi spør også lærere og skoleledere om hva de mener er de viktigste målene for demokratiopplæringen, og i hvilken grad undervisning og læringsaktiviteter preges av demokrati. Til sist ser vi nærmere på hvordan samfunnsfaglærerne vurderer egen kompetanse, og om de kjenner seg godt forberedt til å undervise i demokratiske og medborgerskapsrelaterte emner. Vi ser også på elevenes vurdering av egen læring i de samme emnene.

Kapittelet er tematisk ordnet under fire deloverskrifter. Temaene og overskriftene er valgt fordi de utgjør kjernen av hva ICCS-studien definerer som elevenes demokratiforberedende skolekontekst (Schulz m.fl. 2016):

- 7.1 Relasjoner og læringsmiljø i skolen
- 7.2 Demokratisk praksis i skolen
- 7.3 Skolen som ramme for et bredere samfunnsengasjement
- 7.4 Oppfatninger om og holdninger til opplæring i demokrati og medborgerskap

Inndelingen skaper noen utfordringer ved at flere av variablene som presenteres i det følgende kapittelet vil kunne analyseres innenfor flere av de tematiske inndelingene. For eksempel kan elevenes opplevelse av et åpent klima for klasseromsdiskusjon både kunne vurderes som en indikator på elevrelasjoner og relasjoner mellom elev og lærer, og som et forhold som belyser elevenes opplevelse av demokratipraksis i undervisningen. Det er derfor viktig å se de ulike underkapitlene i sammenheng.

I denne delen av rapporten bruker vi informasjon fra alle de ulike delene av ICCS-studien, det vil si spørreskjemaene til elevene, til lærerne, til skolelederne og i noen grad kunnskapstesten. ICCS-studien gir ikke forskerne tillatelse til å koble svar fra elever med svar fra lærere og skoleleder for én og samme skole. ICCS 2016 har et representativt utvalg av lærere og et representativt utvalg av elever, og derfor er det meningsfullt å se på svarene fra disse to gruppene på landsbasis. I tillegg analyseres om enkelte av elevsvarene i spørreskjemaene korrelerer med elevenes skåre i kunnskapstesten (se kapittel 2 for bakgrunnsinformasjon om de ulike datasettene).

7 Skolen som demokratiforberedende arena

I forskningslitteraturen og den didaktiske litteraturen om opplæring i demokrati- og medborgerskap, er det bred enighet om at norsk skole, gjennom opplæringsloven og læreplanverket, forholder seg til en bred forståelse av demokrati-begrepet. Elevene skal både tilegne seg kunnskap *om* hva et demokrati er, utvikle verdier og holdninger til støtte *for* demokratiske samfunn og få erfaringer *gjennom* demokratiske arbeidsformer og prosesser på skolen (Madsen og Biseth 2014, Berge og Stray 2012, Koritzinsky 2014, Solhaug og Børhaug 2012).

I dette kapittelet belyser vi elevenes skolekontekst og undersøker hvordan skolen bærer preg av å være en demokratiforberedende arena. Både denne og de tidligere ICCS/CIVED-undersøkelsene har som utgangspunkt at skolens bidrag i elevenes utvikling av demokratiforståelse og samfunnsengasjement ikke bare er et resultat av direkte undervisning og læring, men også påvirkes av andre erfaringer på skolen (Schulz m.fl. 2016). Hvordan elevene opplever skolen som en demokratiforberedende arena kan knyttes til deres erfaringer med et «demokratisk læringsmiljø» (ibid., s 46). For å beskrive dette undersøker vi i det følgende klimaet for diskusjon og samtale og relasjoner mellom elever og voksne (7.1) elevers og læreres deltakelse i beslutningsprosesser (7.2), læringsaktiviteter i og utenfor skolen (7.3) og hva som vektlegges og prioriteres av innhold og arbeidsformer i undervisningen i demokrati og medborgerskap (7.4).

7.1 Relasjoner og læringsmiljø

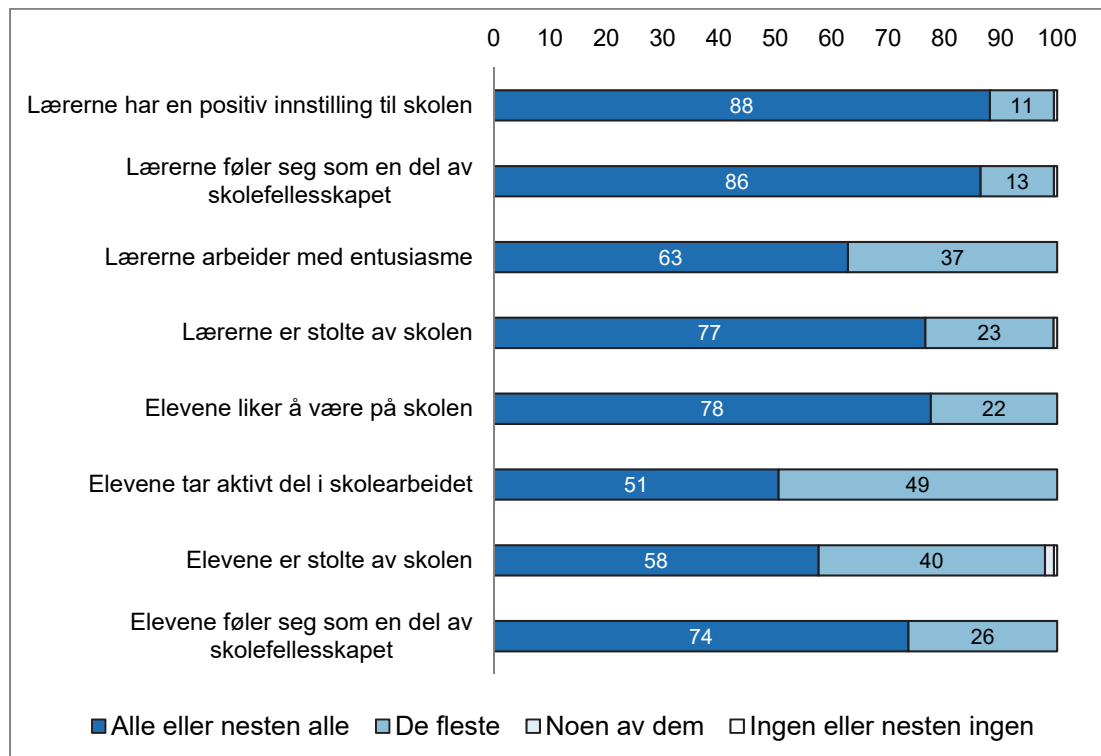
Skolelederne ble i spørreskjemaundersøkelsen spurt om hva slags oppfatninger de har av lærernes og elevenes innstilling til skolen og deres følelse av tilhørighet til skolen.

Figur 7.1 viser at majoriteten av skolelederne mener alle eller nesten alle lærerne har positiv innstilling til skolen (88 prosent), og at de føler seg som en del av fellesskapet (86 prosent). 77 prosent av skolelederne mener også at lærerne er stolte av skolen, mens 63 prosent mener at lærerne arbeider med entusiasme. Dette må sies å være en klar indikasjon på at skolelederne i Norge opplever de ansatte som positivt innstilte til egen arbeidsplass, arbeidsmiljø og til eget arbeid. Når skoleledere har krysset av at «de fleste» lærere har en positiv innstilling til skolen, er det likevel vanskelig å vite hvor mange dette er. Rent språklig betyr «de fleste» mer enn femti prosent. Likevel er det rimelig å anta at mange av respondentene som velger dette alternativet tolker «de fleste» som betydelig flere enn halvparten, men dette var ikke et svaralternativ i denne undersøkelsen.

Når vi ser på skoleledernes oppfatning av elevenes forhold til sin egen skole, viser figur 7.1 at 78 prosent av skolelederne mener at *alle eller nesten alle* elevene liker å være på skolen, og 74 prosent av skolelederne mener at *alle eller nesten alle* elevene føler seg som en del av skolefelleskapet. Dette indikerer at majoriteten av skolelederne oppfatter hverdagen og skolearbeidet til det store flertallet av elevene som godt. Samtidig mener bare omtrent halvparten av skolelederne at *alle eller nesten alle* elevene tar aktivt del i skolearbeidet (51 prosent), mens 58 prosent mener at *alle eller nesten alle* elevene er stolte av skolen.

Skoleledernes svar på spørsmål om elevenes skolehverdag skiller seg noe fra skoleledernes svar om lærerne. Først og fremst handler dette om at andelen skoleledere som opplever *alle eller nesten alle* elever opplever skolemiljøet som godt, er lavere enn svaret knyttet til lærere. Dette kan bety at mange skoleledere har inntrykk av at enkeltelever ikke har et særlig godt skolemiljø. Funnet korresponderer med hovedtrekkene i andre undersøkelser som for eksempel Elevundersøkelsen og Ungdata-undersøkelsene (Wendelborg 2017, Bakken 2016) som også viser at skolesituasjonen for det store flertallet i Norge er positiv, samtidig som skolen ikke lykkes med å skape et trygt og positivt skolemiljø for alle elever.

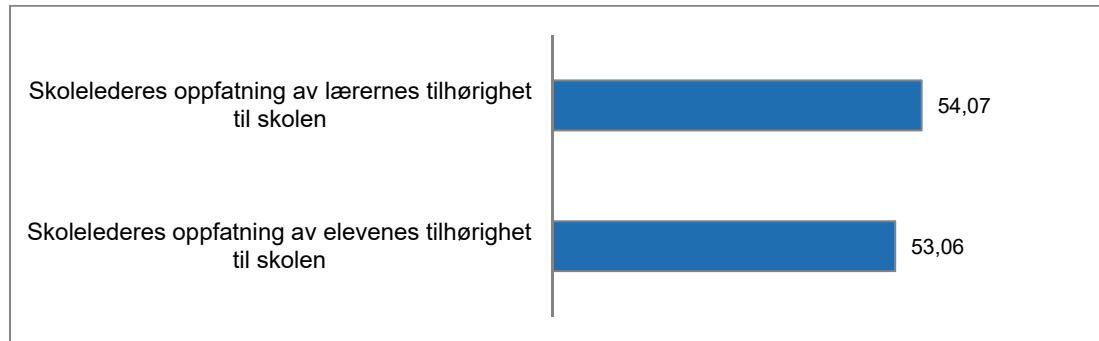
Figur 7.1 Spørsmål til skoleleder: Etter din oppfatning, i hvilken grad beskriver følgende utsagn den aktuelle situasjonen ved skolen? Prosent.



Kilde: ICCS 2016

Skalaene, eller samlevariablene, som er utarbeidet på grunnlag av spørsmålssettet om skoleledernes oppfatning av henholdsvis lærernes og elevenes tilhørighet og trivsel på skolen, viser at de norske svarene ligger høyt sammenliknet med andre land (figur 7.2). På en skala hvor det internasjonale gjennomsnittet er satt til 50, ligger verdiene for Norge på 54,07 for lærernes tilhørighet og 53,06 for elevenes tilhørighet.

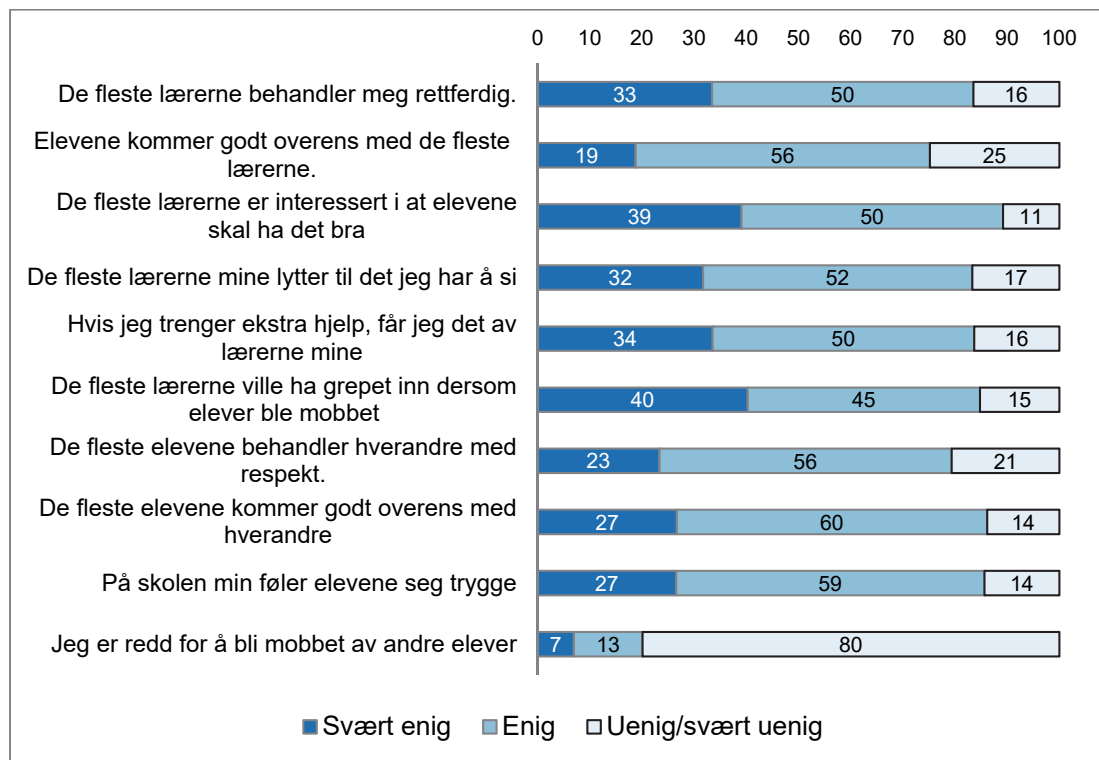
Figur 7.2 Skala: Skoleledernes oppfatning av elevers og læreres følelse av tilhørighet til skolen. Basert på spørsmålene i figur 7.1. Internasjonalt gjennomsnitt satt til 50 med standardavvik på 10.



Kilde: ICCS 2016

I spørreskjemaundersøkelsen fikk elevene en serie av spørsmål om hvordan de opplever sin relasjon til lærerne og mellom elevene på skolen (figur 7.3). De ble bedt om å ta stilling til hvor enig eller uenig de er i en rekke påstander om lærerne og elevene på skolen. Elevene skulle følgelig svare på om de fleste lærerne behandler meg rettferdig; elevene kommer godt overens med de fleste lærerne; de fleste lærerne er interessert i at elevene skal ha det bra; de fleste lærerne mine lytter til det jeg har å si; hvis jeg trenger ekstra hjelp, får jeg det av lærerne mine; de fleste lærerne ville ha grepet inn dersom elever ble mobbet; de fleste elevene behandler hverandre med respekt; de fleste elevene kommer godt overens med hverandre; på skolen min føler elevene seg trygge; jeg er redd for å bli mobbet av andre elever. Svaralternativene var *svært enig*, *enig*, *uenig*, eller *svært uenig*.

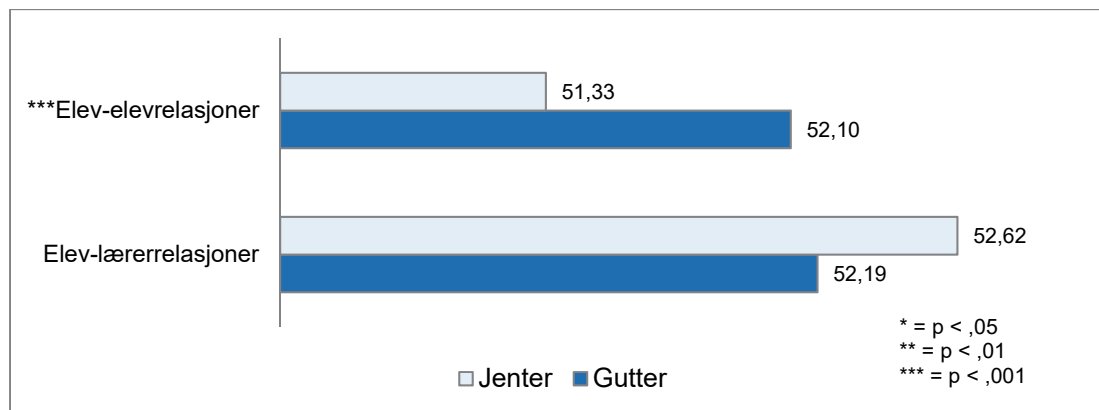
Figur 7.3 Spørsmål til elever: Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om lærerne og elevene på skolen din? Prosent



Kilde: ICCS 2016

Det store flertallet av elevene sier seg svært enig eller enig i utsagnene som handler om positive lærer–elev-relasjoner, relasjoner elevene imellom og at de føler seg trygge på skolen. 80 prosent oppgir at de ikke er redd for å bli mobbet. I forhold til det internasjonale gjennomsnittet, kommer norske elever noe bedre ut. Basert på spørsmålsbatteriet over, er det blitt utarbeidet to skalaer for henholdsvis lærer–elev-relasjon og elev–elev-relasjon (figur 7.4). Det er liten forskjell mellom kjønnene når det gjelder opplevelse av viktige relasjoner i skolen. Det er en signifikant forskjell for elev–elev-relasjon, der flere gutter opplever at denne relasjonen er positiv. For lærer–elev relasjon er det ingen signifikante kjønnsforskjeller. Norske elever opplever elev–elev-relasjonene som noe bedre enn det internasjonale gjennomsnittet. Verdien for Norge er 51,72 mot 50 internasjonalt. For elev–lærer-relasjoner, ligger svarene i Norge nesten nøyaktig på det internasjonale snittet, med en skår på 52,40 i Norge mot 52,34 internasjonalt.

Figur 7.4 Skalaer: Elevenes oppfatning av elev–lærer-relasjoner og elev–elev-relasjoner på skolen. Basert på spørsmålene i figur 7.3. Internasjonalt gjennomsnitt satt til 50 med standardavvik på 10.



Kilde: ICCS 2016

Når det gjelder mindretallet, som sier seg uenig eller svært uenig i påstandene som beskriver positive relasjoner, er det ikke entydig hva som ligger i disse svarene. Når en av seks (17 prosent) elever er uenig i at lærerne behandler dem rettferdig, kan dette romme alt fra elever som opplever klanderverdig atferd og urimelig behandling, til elever som uttrykker misnøye på grunnlag av uenigheter med læreren av mer triviell karakter. Det kan også ligge til grunn en følelse av urettferdighet der elev og lærers vurdering av for eksempel karaktersetting eller leksearbeid ikke samsvarer.

Det er verdt å merke seg at hver femte elev (20 prosent) sier seg svært enig eller enig i at de er redd for å bli mobbet. Riktignok vet vi ikke om det her ligger en reell sannsynlighet for at elevene skal oppleve mobbing, eller om tallet er uttrykk for bekymring også blant elever som ikke har blitt, eller kommer til å bli, mobbet. Sannsynligvis rommer tallet en kombinasjon av begge forhold. Det er uansett svært uheldig å bære på bekymringer om å bli utsatt for krenkelser i hverdagen, noe skolene bør ta på stort alvor i sitt arbeid med elevenes skolemiljø, jamfør også kapittel 9 i opplæringsloven (Opplæringslova 2009 § 9A).

Oppsummert viser resultatene fra ICCS 2016 at de aller fleste elevene opplever elev–lærer- og elev–elev-relasjonene på skolen å være positiv. Samtidig viser svarene til et betydelig mindretall av elevene behovet for å styrke arbeidet med å sikre elevenes rett til et positivt skolemiljø

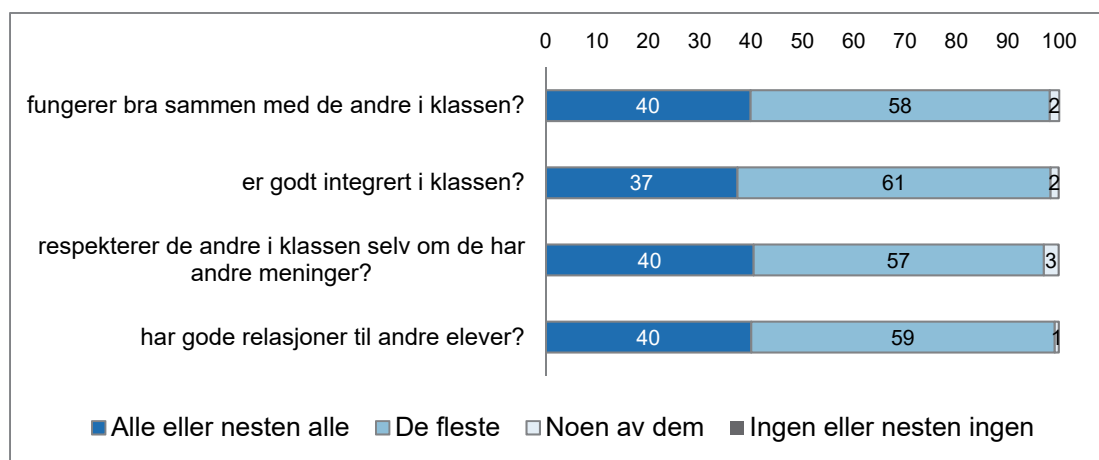
RELASJONER OG KUNNSKAPSSKÅRE

Er det det en sammenheng mellom elevenes opplevelse av relasjoner på skolen og skåre på kunnskapstesten? Med andre ord: Har de som opplever at relasjonene er trygge og gode sterkere resultater på kunnskapstesten enn de som opplever at relasjonene ikke er så gode? Analysene (ikke presentert her) viser en

svak korrelasjon (0,16 for elev–lærer-relasjon og 0,07 for elev–elev-relasjon), hvilket indikerer at sammenhengen er for svak til å ha særlig betydning.

Lærerne fikk også et sett spørsmål der de ble bedt om å gi sin vurdering av hvordan de opplever relasjonene mellom elevene på skolen (figur 7.5). Generelt bekrefter lærersvarene hovedinntrykket elevene gir om at de fleste elevene har gode relasjoner. I tabell 7.3 viste vi at 87 prosent av elevene sier seg enig eller svært enig i påstanden «De fleste elevene kommer godt overens med hverandre». Til sammenligning er det henholdsvis 98 prosent og 99 prosent av lærerne som svarer at alle, nesten alle eller de fleste elevene «fungerer bra sammen med de andre i klassen» og «har gode relasjoner til andre elever». Tallene kan gi inntrykk av at lærerne vurderer elevmiljøet som mer positivt enn hva elevene selv gjør, men illustrerer usikkerheten rundt tolkningen av «de fleste». Én teoretisk mulig tolkning er at lærerne rett og slett opplever elevmiljøet som bedre enn det elevene gjør. Det kan i så fall rimeligvis skyldes at lærerne ikke fanger opp alt som er av betydning for elevenes skolemiljø. Men svarforskjellene kan også skyldes ulikhet i spørsmålsstilling og ulik oppfatning av hva som ligger i formuleringen «de fleste». Det er rimelig å anta at elever som selv opplever at de har dårlige relasjoner til medelever kan si seg uenig i påstanden om at «de fleste» «kommer godt overens med hverandre» selv om flertallet av elevene rent faktisk gjør det. Tilsvarende kan en lærer som kjenner godt til at en eller flere elever har et vanskelig forhold til medelever, rimeligvis likevel svare at «de fleste elevene fungerer bra sammen med de andre i klassen». Selv svaralternativet «Alle eller nesten alle» kan velges av lærere som kjenner til vanskelige situasjoner for en eller noen få elever.

Figur 7.5 Spørsmål til lærere: Hvor mange av dine elever på 9. trinn er det etter din mening som Prosent.



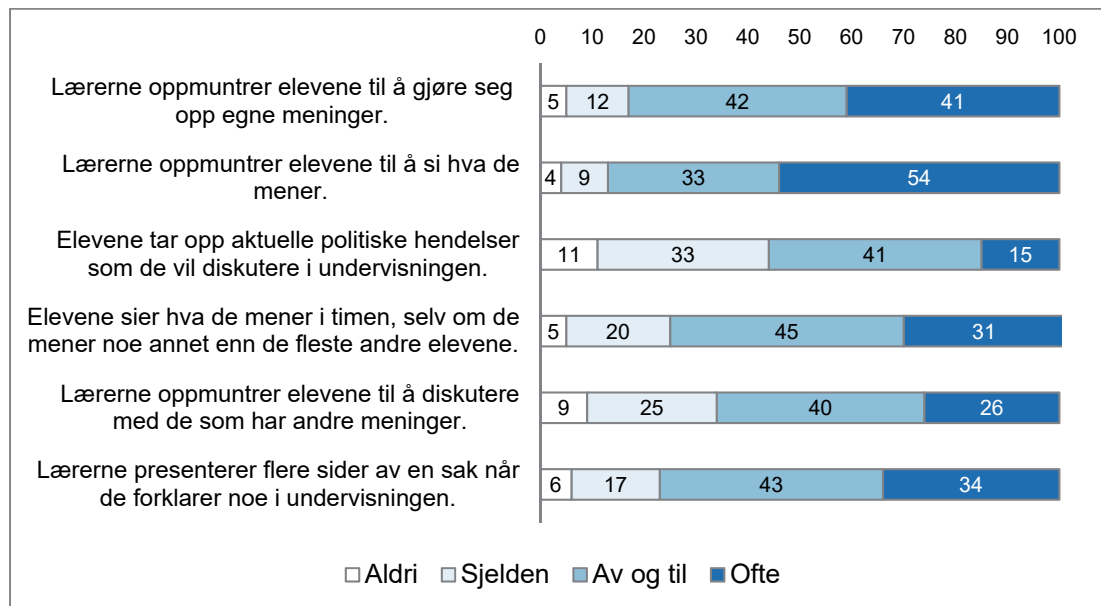
Kilde: ICCS 2016

ÅPENT KLIMA FOR KLASSEROMSDISKUSJON

På samme måte som i ICCS 2009 og CIVED 1999, ble elevene i ICCS 2016 stilt en rekke spørsmål som beskriver hvordan de opplever klimaet for diskusjon i klassen. Dette refereres gjerne til som «åpent klasseromsklima», og handler om hvordan elevene opplever at klimaet for meningsutvekslinger, ytringer og diskusjon er i klassen. Tidligere forskning bekrefter en relativt sterk sammenheng mellom elevenes skåre på kunnskapstester og opplevelse av åpent klasseromsklima (Mikkelsen m. fl. 2002, Mikkelsen m. fl. 2011, Torney-Purta 2002, Huang og Biseth 2016, Campbell 2008).

Elevene ble stilt spørsmålet om hvor ofte følgende skjer når det diskuteres politikk og samfunnsproblemer i undervisningen: at lærerne oppmuntrer elevene til å gjøre seg opp egne meninger; at lærerne oppmuntrer elevene til å si hva de mener; at elevene tar opp aktuelle politiske hendelser som de vil diskutere i undervisningen; at elevene sier hva de mener i timen, selv om de mener noe annet enn de fleste andre elevene; at lærerne oppmuntrer elevene til å diskutere med de som har andre meninger; at lærerne presenterer flere sider av en sak når de forklarer noe i undervisningen. Svaralternativene var aldri, sjelden, av og til, eller ofte.

Figur 7.6. Spørsmål til elevene: Hvor ofte skjer følgende når det diskuteres politikk og samfunnsproblemer i undervisningen? Prosent.



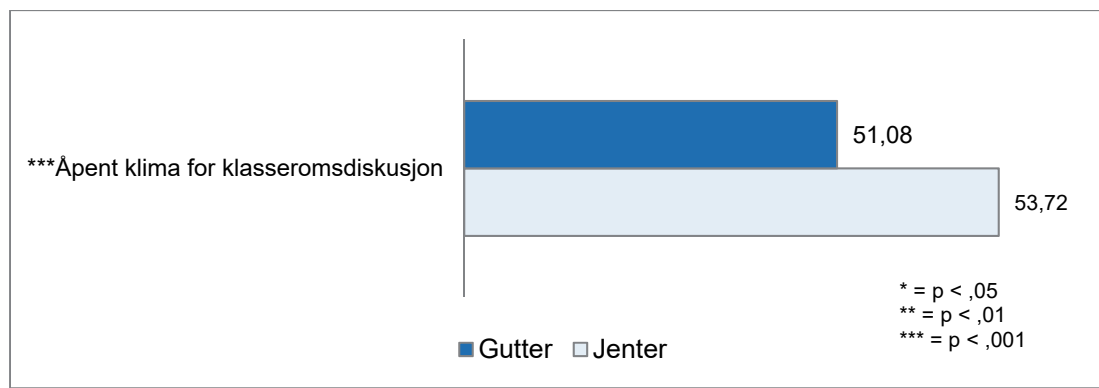
Kilde: ICCS 2016

Et flertall av 9-klassingene i Norge svarer bekreftende på at forhold som er assosiert med åpent klasseromsklima forekommer «ofte» eller «av og til».

Særlig mange er det som uttrykker at lærerne ofte oppmuntrer til å gjøre seg opp egne meninger og si hva de mener. Samtidig er gruppen som svarer «av og til» på disse spørsmålene stor, mellom 33 prosent og 45 prosent.

Samlevariabelen for åpent klasseromsklima viser en betydelig forskjell mellom gutter og jenter (figur 7.7). Forskjellen på 2,68 skalapoeng (51,08 for gutter og 54,72 for jenter) er signifikant. Det vil si at jenter svarer at de opplever klimaet for klasseromsdiskusjon åpnere enn gutter, og forskjellen mellom kjønnene må regnes som stor. Mot et internasjonalt gjennomsnitt på 50 (ikke vist i figuren), er guttenes verdi 51,08 mens jentenes er 53,72.

Figur 7.7 Skala: Elevenes oppfatning av et åpent klima for klasseromsdiskusjon. Basert på spørsmålene i figur 7.4. Internasjonalt gjennomsnitt satt til 50 med standardavvik på 10.



Kilde: ICCS 2016

Analyser vist i tabell 7.1 viser en signifikant og positiv korrelasjon mellom skåre på kunnskapstesten og opplevelse av klasseromsklima når vi ser på gutter og jenter samlet ($r=0,23$) (ikke vist i tabellen). Mens det er jentene som svarer at de opplever klimaet for diskusjon som mest åpent, er korrelasjonen til kunnskapsskåre noe sterkere for guttene. Korrelasjonen for gutter er $r=0,25$, mens den for jenter er $r=0,17$.

Tabell 7.1. Korrelasjon mellom elevsvar på skala om et åpent klima for klasseromsdiskusjon og kunnskapsskåre. Gutter og jenter. (Standardfeil i parentes)

| | Korrelasjons-koeffisient | Sig. nivå |
|--------|--------------------------|-----------|
| Gutter | 0,25 (0,02) | 0,001 |
| Jenter | 0,17 (0,02) | 0,001 |

Kilde: ICCS 2016

7.2 Demokratisk praksis i skolen

Både formålsparagrafen i opplæringsloven og læreplanverket for norsk skole gir føringer om at elevene skal involveres i, og erfare, demokratiske praksiser ved skolen. Med demokratiske praksiser menes deltakelse i formelle, representative organer, som for eksempel elevråd, og medvirkning i mer uformelle sammenhenger, som kan ha innvirkning på elevenes faglige og sosiale lærings situasjon og skolehverdag. Føringer om denne type deltakelse finner vi særlig i læreplanverkets generelle del og i prinsipper for opplæringa.¹⁴ Videre har læreplanene for fag som samfunnsfag, KRLE, naturfag og norsk sterke koplinger mellom faget og betydningen av demokrati og medborgerskap. Demokrati- og medborgerskaps perspektivene i læreplanene er generelle, og i mindre grad direkte knyttet til elevenes medvirkning på skolen. I «prinsipper for opplæringa» oppsummeres elevmedvirkning slik:

Skolen og lærebedrifta skal førebu elevane på å delta i demokratiske avgjerdsprosessar og stimulere til samfunnsengasjement både nasjonalt og internasjonalt. I opplæringa skal elevane utvikle kunnskap om demokratiske prinsipp og institusjonar. Skolen og lærebedrifta skal leggje til rette for at elevane får erfaring med ulike former for deltaking og medverknad i demokratiske prosessar både i det daglege arbeidet og ved deltaking i representative organ.

Elevmedverknad inneber deltaking i avgjerder som gjeld læring, både for kvar einskild og for gruppa. I eit inkluderande læringsmiljø er elevmedverknad positivt for utviklinga av sosiale relasjonar og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringa. I arbeidet med faga er elevmedverknad med på å gjere elevane meir medvitne om eigne læringsprosessar, og det gir større innverknad på eiga læring.

Elevane skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa innanfor ramma av lov og forskrift, medrekna læreplanverket.

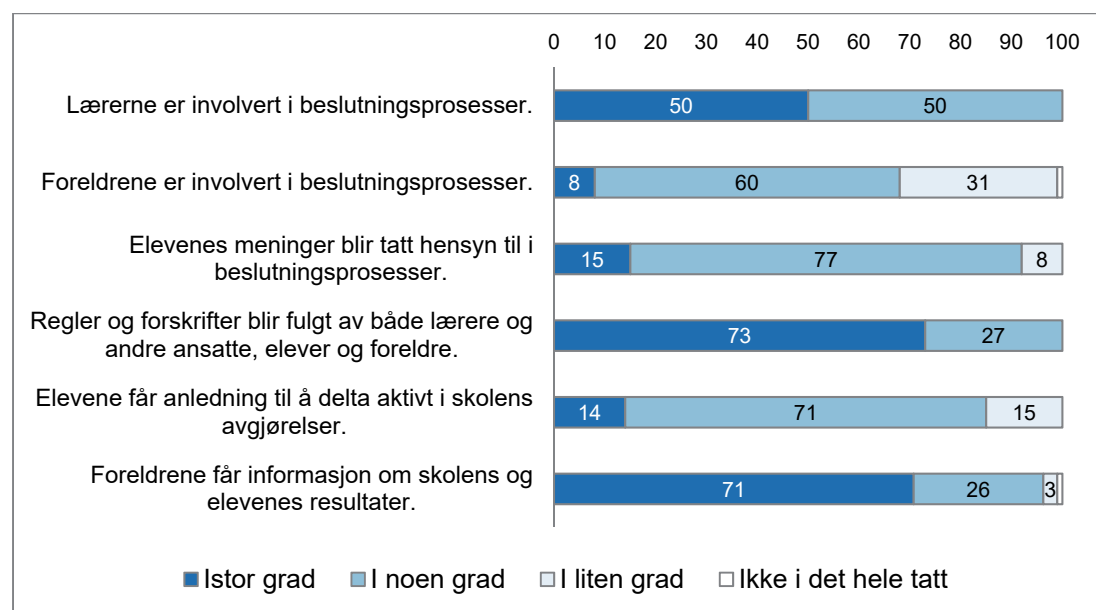
Både skoleledernes og elevenes svar tyder på at elevrådene er godt etablert i norske skoler. Nær alle skoleledere svarer at alle eller de fleste elever stemmer ved valg av klasserepresentanter og representanter til elevrådet (figur 7.8). Funnet korresponderer med elevenes svar, der 93 prosent svarer at de selv har stemt på en tillitsvalgt for klassen eller elevrådet i løpet av det siste året eller tidligere (se figur 5.9 i kapittel 5). Videre svarer over halvparten av elevene (58

¹⁴ Vi viser her til Generell del av læreplanverket som var gjeldende da denne studien ble gjennomført. Ny overordnet del ble fastsatt i september 2017, og var ikke gjeldende ved datainnsamlingen til ICCS 2016.

prosent) at de selv har vært kandidat til elevråd eller som klasserepresentant. Til tross for at dataene ikke forteller oss noe om omfanget eller kvaliteten på elevrådenes arbeid, viser dette at elevrådene gir elevene en erfaring med deltakelse i det vi kan kalle en representativ demokratisk praksis. Samtidig svarer 59 prosent av elevene at de har tatt del i beslutninger om hvordan skolen skal drives, mens 41 prosent av elevene oppgir at de ikke har tatt del i slike beslutninger. Det kan være en indikasjon på at elevrådene, som er godt etablert og finnes på alle skoler i undersøkelsen, likevel ikke er tilstrekkelig for å gi alle elever en reell opplevelse av medvirkning og medbestemmelse, i alle fall for de elevene som ikke er valgt som representanter.

Til sammenligning svarer 14 prosent av skolelederne at elevene i stor grad får anledning til å delta aktivt i skolens avgjørelser, og 71 prosent sier at dette forekommer i noen grad. 15 prosent svarer at elevenes meninger i stor grad blir tatt hensyn til i beslutninger, og 77 prosent av skolelederne svarer at dette gjelder i noen grad (figur 7.8). Umiddelbart kan det synes som om skolelederne vurderer elevenes muligheter for deltakelse som bedre enn elevene selv. Vi tror likevel ikke tallene bør tolkes på den måten. Det synes mer rimelig å vurdere at elevsvar og skoleledersvar peker i samme retning. For selv om ikke alle elever oppgir faktisk deltakelse, gjør et flertall av elevene det. Skolelederne har svart på elevenes *muligheter* for deltakelse og om elevenes meninger *tas hensyn til*. At en ikke har aktiv deltakelse hos alle, eller nesten alle, elever står derfor ikke i et motsetningsforhold til skoleledernes svar.

Figur 7.8 Spørsmål til skoleledere: I hvilken grad beskriver utsagnene nedenfor den nåværende situasjonen på skolen? Prosent.



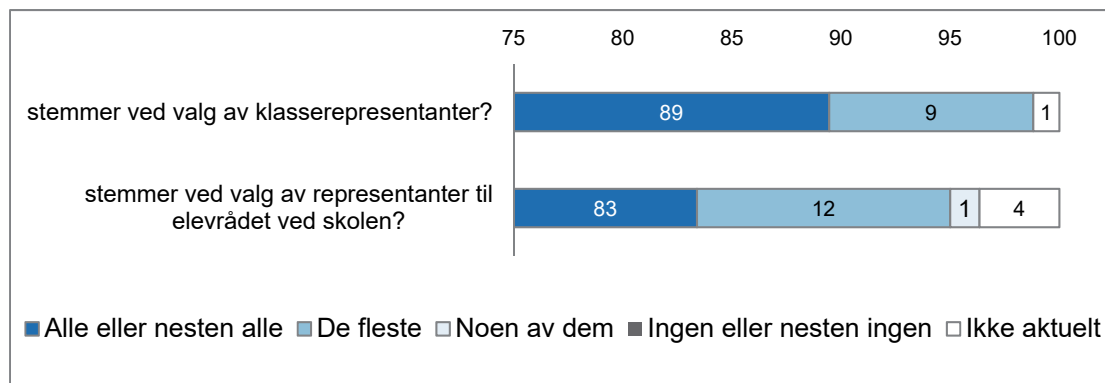
Kilde: ICCS 2016

Alle skolelederne svarer at lærerne i stor grad eller noen grad er involvert i beslutningsprosesser, og et flertall på 68 prosent oppgir at det samme gjelder for foreldrene.

På spørsmål til elevene om andre typer erfaringer med demokratisk deltagelse i skolen, svarer 74 prosent av guttene og 77 prosent av jentene at de har deltatt i en organisert debatt eller diskusjon (se figur 5.7 i kapittel 5). Blant de 25 prosent som svarer de ikke har deltatt i en slik aktivitet, er det uvisst om de ikke har vært eksponert for organisert debatt eller om selv ikke har ønsket å være aktivt med.

Figur 7.9 viser også skoleledernes svar på spørsmålet om hvor mange av skolens elever på 9.trinn som stemmer ved valg av *klasserepresentanter* og hvor mange som stemmer ved valg av representanter til *elevrådet* ved skolen. De aller fleste skolelederne svarte at alle eller nesten alle elever bruker stemmeretten sin ved disse valgene ved skolen. De norske elevene også ble spurt om de hadde diskutert stemmerett for 16-åringer på skolen. Dette spørsmålet ble lagt til den norske delstudien på grunn av forsøkene med stemmerett for 16-åringer i 20 kommuner ved lokalvalget i 2015. 30 prosent av elevene oppgir at de har diskutert dette på skolen, mens 70 prosent av elevene sier de ikke har hatt denne diskusjonen (ikke vist i figuren).

Figur 7.9. Spørsmål til skoleledere: Hvor mange av skolens elever på 9. trinn ... Prosent.



Kilde: ICCS 2016

DELTAKELSE OG KUNNSKAPSSKÅRE

I internasjonal sammenheng er norske elevers deltagelse i skoledemokratiet høy. Deltakelse i skoledemokratiet korrelerer med skåre på kunnskapstesten (se tabell 5.1). I tabellen nedenfor (tabell 7.2) vises korrelasjons-koeffisienten separat for kjønn. Den viser at korrelasjonen er 0,27 for gutter og 0,25 for jenter, det vil si omtrent den samme.

Tabell 7.2 Korrelasjon mellom elevsvar på skala om deltakelse i skolen og kunnskapsskåre. Gutter og jenter. (Standardfeil i parentes)

| | Korrelasjons-koeffisient | Sig. nivå |
|--------|--------------------------|-----------|
| Gutter | 0,27 (0,02) | 0,001 |
| Jenter | 0,25 (0,02) | 0,001 |

Kilde: ICCS 2016

7.3 Skolen som ramme for et bredere samfunnsengasjement

ICCS-studiens rammeverk understreker at utvikling av kunnskap om, forståelse av og holdninger til demokrati både skjer på skolen og gjennom påvirkning fra personer, institusjoner, aktiviteter og handlinger utenfor skolen. Det er derfor undersøkt hvordan og i hvilken grad skolen legger til rette for at elevene kan erfare demokratiske praksiser i samarbeid med grupper eller organisasjoner i samfunnet.

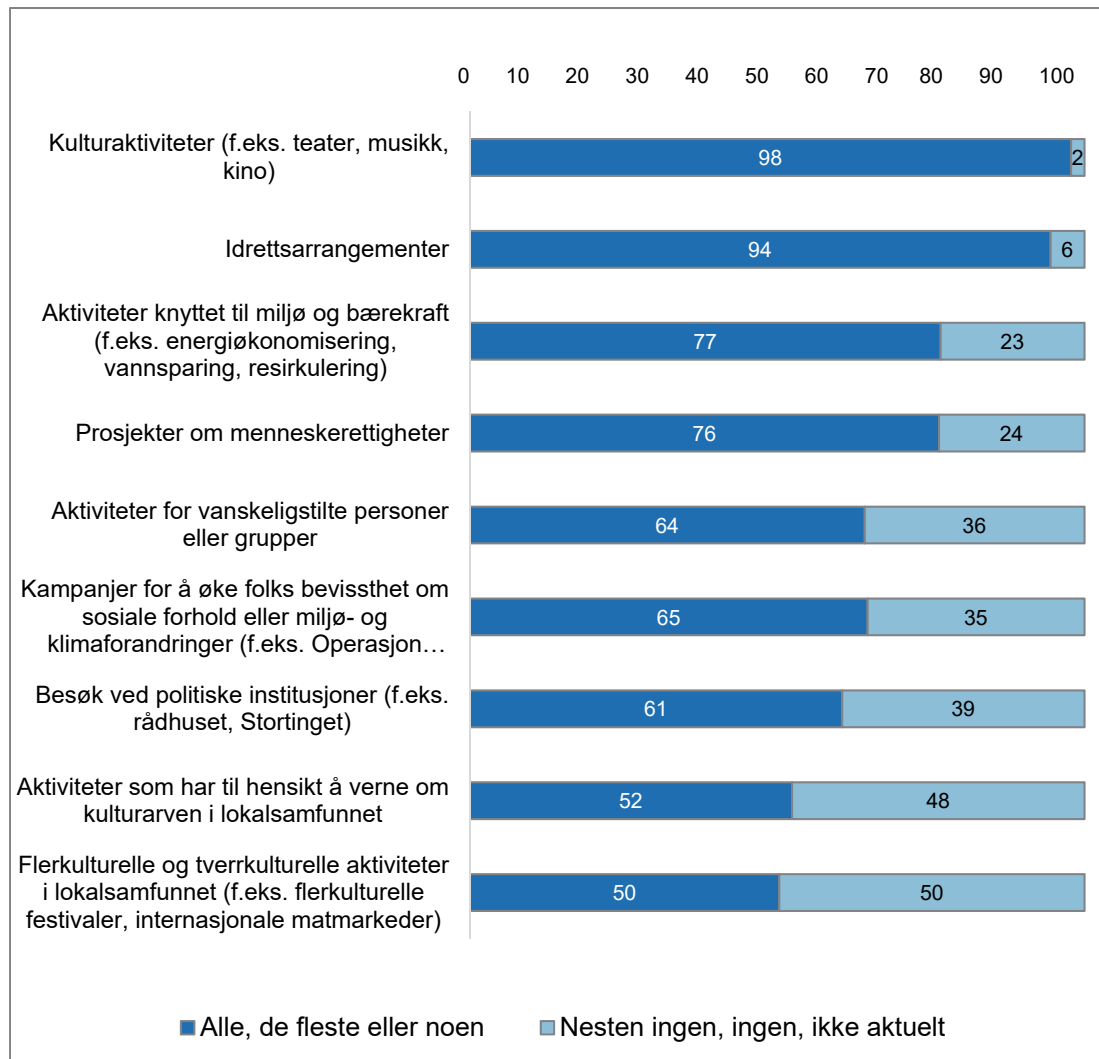
Skolelederne og lærerne fikk en serie spørsmål med eksempler på slike aktiviteter. Aktivitetene som ble listet opp var identiske i lærerskjemaet og skolelederskjemaet. Inngangsteksten til spørsmålene og svaralternativene var imidlertid ulike. Denne ulikheten gjør at vi ikke kan sammenlikne svarene fra de ulike skjemaene direkte. Det kan likevel være interessant å se svarene i sammenheng, som indikasjoner på hvorvidt skolelederens og læreres svar trekker i samme retning eller ikke.

I skolelederskjemaet stilte vi spørsmålet om hvor mange 9. klassinger som har hatt anledning til å være med på en rekke av aktiviteter gjennomført i skolen i samarbeid med eksterne grupper eller organisasjoner i løpet av inneværende skoleår. Figur 7.10 viser svarprosent til skolelederne. Svaralternativene var *alle eller nesten alle, de fleste, noen av dem, ingen eller nesten ingen og ikke aktuelt på skolen*. Samme spørsmål ble stilt til lærerne med en litt forskjellig formulering: «Har du og dine elever på 9.trinn deltatt i noen av disse aktivitetene i løpet av inneværende skoleår?» med svaralternativene *ja* eller *nei*. Figur 7.11 viser svarprosent til lærerne.

Figur 7.10 viser at skolelederne oppgir idrettsarrangementer og kulturarrangementer som for eksempel teater, kino og musikk som de mest utbredte aktivitetene elevene deltar i utenfor skolen, i skoletiden. For kulturaktiviteter svarer 98 prosent av skolelederne bekreftende på at alle, de fleste eller noen av elevene har hatt muligheten til å delta, mens nesten like mange (96 prosent) svarer bekreftende for kulturarrangementer. Skolelederne oppgir også at aktiviteter knyttet til miljø og bærekraft og til menneskerettigheter ser ut til å være utbredt (hhv 77 prosent og 76 prosent). Minst utbredt er ifølge skolelederne

flerkulturelle og tverrkulturelle aktiviteter og aktiviteter med hensikt å ta vare på kulturarven. Mellom en fjerdedel og halvparten av skolelederne svarer at ingen eller nesten ingen av elevene har hatt anledning til å delta i andre aktiviteter i lokalsamfunnet enn kultur og idrett, eller at dette ikke er aktuelt ved skolen.

Figur 7.10 Spørsmål til skoleledere: Omtrent hvor mange av elevene på 9. trinn har hatt anledning til å være med på noe av dette i løpet av inneværende skoleår? Prosent.

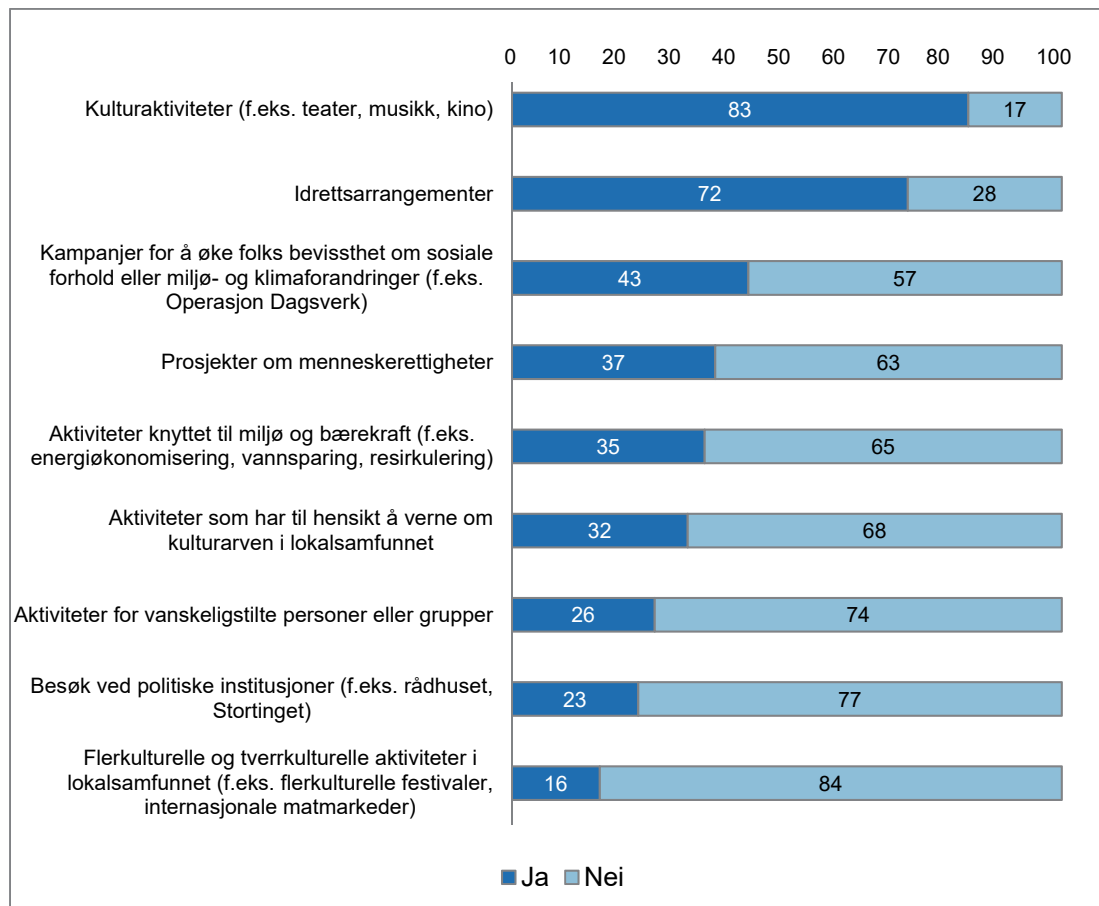


Kilde: ICCS 2016

I figur 7.11 presenteres resultatene fra hvordan lærerne svarer på tilsvarende spørsmål som er presentert i figur 7.10. Det er stort samsvar mellom lærernes og skoleledernes svar. Også lærerne svarer at kulturaktiviteter og idrettsarrangementer er de aktivitetene utenfor skolekonteksten som de i størst grad har deltatt på sammen med sine elever. Minst utbredt er flerkulturelle og tverrkulturelle aktiviteter. Rekkefølgen for de andre aktivitetene er ellers noe ulik det vi finner i skoleledernes svar. Men så er det heller ikke mulig å se disse svarene som

direkte sammenliknbare, ettersom spørsmålsformuleringen og svaralternativene er ulike. Det vil for eksempel være rimelig at selv om elevene ved en skole har besøkt politiske institusjoner og dette bekreftes i skolelederskjemaet, vil læreren som har svart på undersøkelsen kunne svare nei, fordi han/hun ikke var sammen med elevene da dette besøket ble gjort.

Figur 7.11 Spørsmål til lærerne: Har du og dine elever på 9. trinn deltatt i noen av disse aktivitetene i løpet av inneværende skoleår? Prosent.



Kilde: ICCS 2016

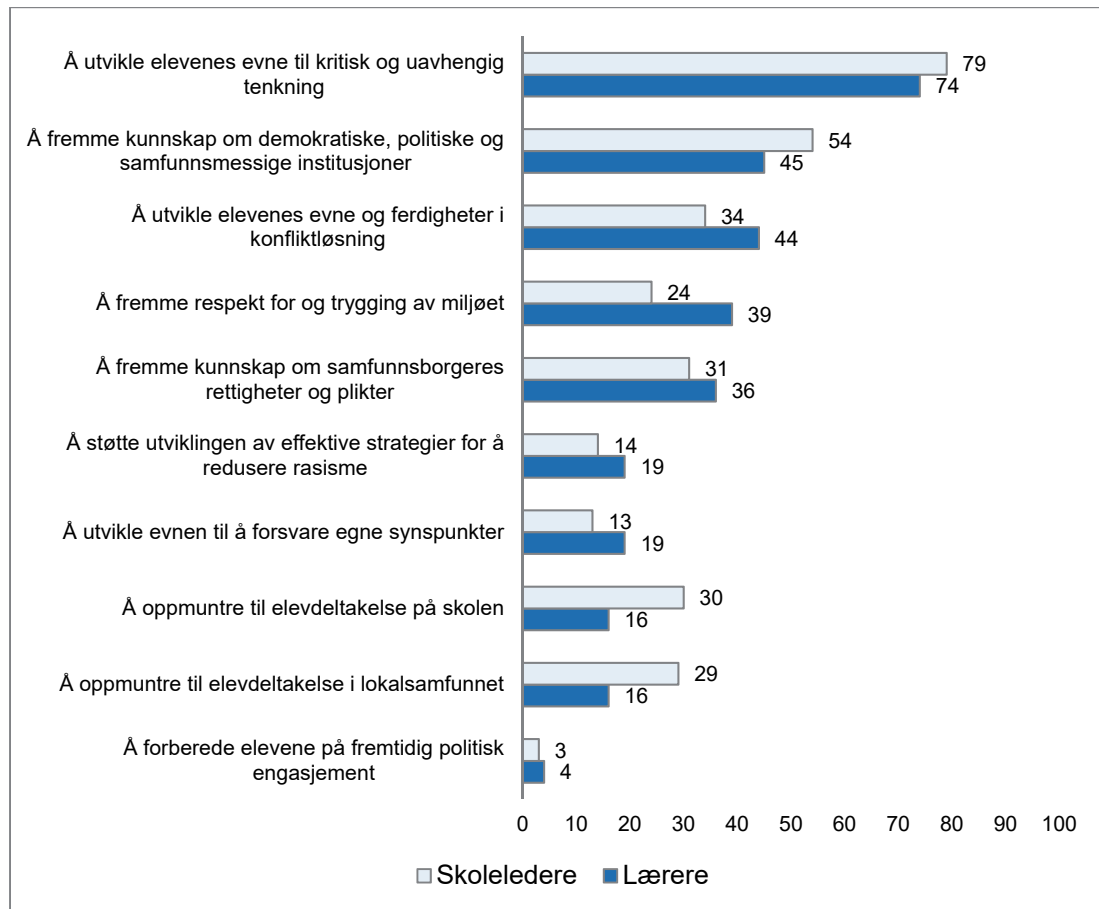
7.4 Oppfatninger om og holdninger til opplæring i demokrati og medborgerskap

I denne delen skal vi undersøke læreres og skolelederes *oppfatninger om* og *holdninger til* om hva som er de viktigste målsettingene med opplæringen i demokrati og medborgerskap, hvilke *arbeidsformer* som er hyppig brukt i undervisningen, lærernes opplevelse av egen *faglige trygghet* og *lærernes egen opplæring* i relevante temaer. Vi presenterer også resultatene fra elevens svar på hvor mye de mener å ha lært om ulike temaer knyttet til demokrati og medborgerskap.

VIKTIGSTE MÅL FOR UNDERVISNING I DEMOKRATI OG MEDBORGERSKAP.

Skolelederne og lærerne fikk identiske spørsmål med ti forhåndsdefinerte svaralternativer. De ble bedt om å markere det de mener er de tre viktigste målene for undervisningen i demokrati- og medborgerskap. Resultatene i figur 7.12 viser stor grad av samsvar mellom skolelederens og læreres oppfatninger. Kritisk og uavhengig tenking, kunnskap om politiske og samfunnsmessige institusjoner samt utvikling av elevenes evne og ferdigheter i konfliktløsning er de tre målene som flest har markert blant de viktigste.

Figur 7.12 Andel skoleledere og lærere som mener følgende målsettinger for undervisning i demokrati og medborgerskap er blant de tre viktigste. Prosent.



Kilde: ICCS 2016

«Å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning» fremstår som den aller viktigste målsettingen i begge grupper. Hele 79 prosent av skolelederne og 74 prosent av lærerne mener dette er blant de tre viktigste målene. Det er en høyere andel skoleledere (54 prosent) enn lærere (45 prosent) som har markert målet om «å fremme kunnskap om demokratiske, politiske og samfunnsmessige institusjoner». En høyere andel lærere (44 prosent) enn skoleledere (34 prosent)

har markert at det «å utvikle elevenes evne og ferdigheter i konfliktløsning» er blant de tre viktigste målene. Videre er andelen skoleledere som har markert målene «å oppmuntre til elevdeltakelse» på henholdsvis skolen og i lokalmiljøet nesten dobbelt så stor som andelen lærere som har markert disse målene (30 prosent og 29 prosent av skolelederne mot 16 prosent blant lærerne). Målet om å «forberede elevene på fremtidig politisk engasjement» er kun markert blant de tre viktigste målene av 3 prosent av skolelederne og 4 prosent av lærerne.

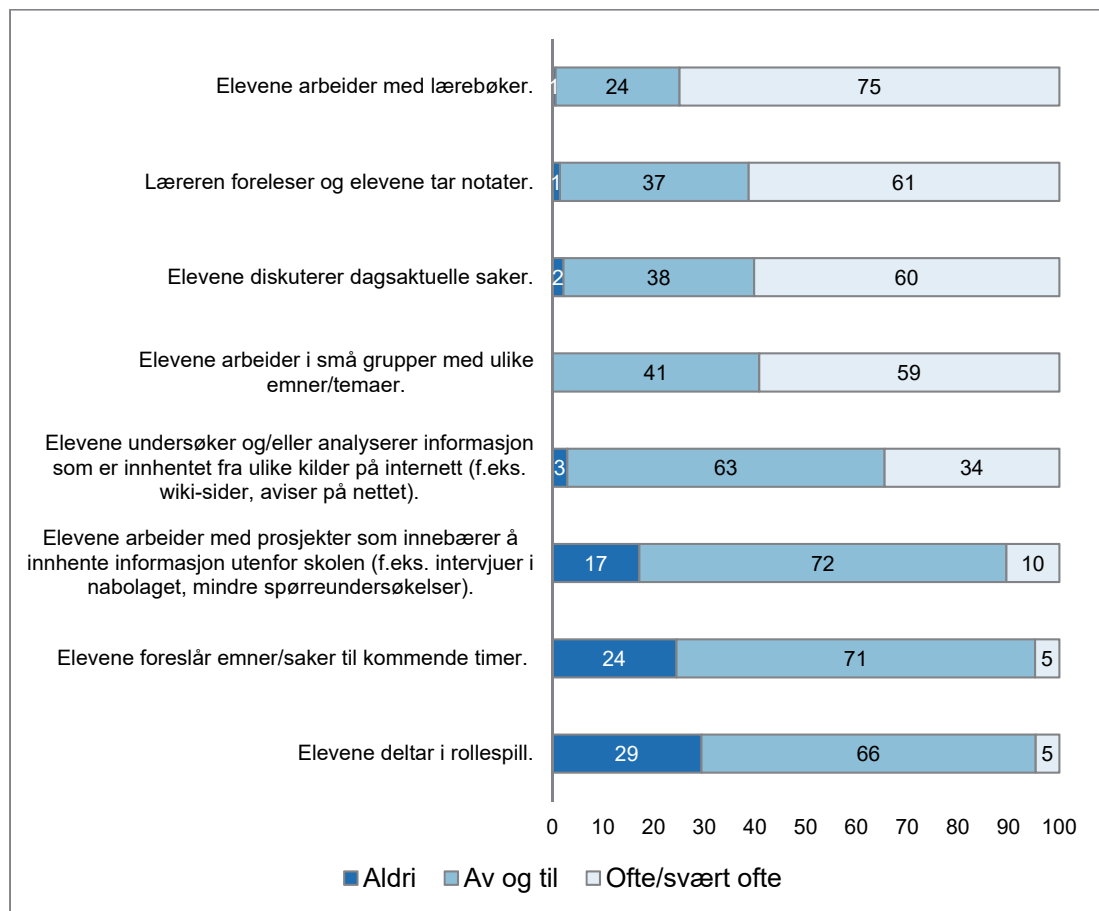
Det er viktig å understreke at selv om et mål i denne serien er markert av få lærere og skoleledere, betyr ikke det nødvendigvis at de anser det som uviktig. Det er rimelig å anta at alle disse målene anses som viktige sider i undervisningen i demokrati og medborgerskap, men respondentene er bedt om å skille ut de tre som er aller viktigst.

ARBEIDSFORMER I SAMFUNNSFAG

Samfunnsfaglærerne som underviste på 9. trinn da de deltok i undersøkelsen, ble stilt en serie spørsmål om hvor ofte ulike arbeidsformer forekommer i samfunnsfagundervisningen (figur 7.13). Lærerne ble stilt overfor åtte ulike arbeidsformer, og ble bedt om å svare om de brukte disse arbeidsformene aldri, av og til, ofte eller svært ofte. I figur 7.13 er svaralternativene ofte og svært ofte slått sammen. Resultatene bekrefter at læreboka fremdeles har en sentral plass i samfunnsfagundervisningen, slik resultatene fra CIVED 1999 og ICCS 2009 også viste (Mikkelsen m.fl., 2002, Mikkelsen et al., 2011). I tillegg er forelesning fra lærer, diskusjon av dagsaktuelle temaer og arbeid i små grupper hyppig markert.

Hele 75 prosent av samfunnsfaglærerne har markert at arbeid med læreboka forekommer ofte eller svært ofte. Dette er den arbeidsformen klart flest lærere sier er hyppigst/oftest brukt. De arbeidsformene lærerne svarer er minst i bruk er aktiviteter som rollespill, at elevene foreslår emner eller saker til kommende timer, og arbeid med prosjekt som innebærer å innhente informasjon utenfor skolen. Likevel er gruppen av lærere som sier at disse arbeidsformene forekommer av og til stor (66 prosent – 72 prosent). Dette er aktiviteter som gjerne er mer tidkrevende og omfattende, og slik virker det rimelig at dette ikke forekommer like ofte som å bruke lærebok, ha en diskusjon eller at læreren foreleser. Imidlertid kan en merke seg at mellom 17 prosent og 29 prosent av lærerne svarer at rollespill, forslag til emner fra elevene og innhenting av informasjon utenfor skolen aldri forekommer.

Figur 7.13. Spørsmål til lærerne: Hvor ofte forekommer følgende arbeidsmåter i undervisningen i samfunnsfag i dine klasser på 9. trinn? Prosent



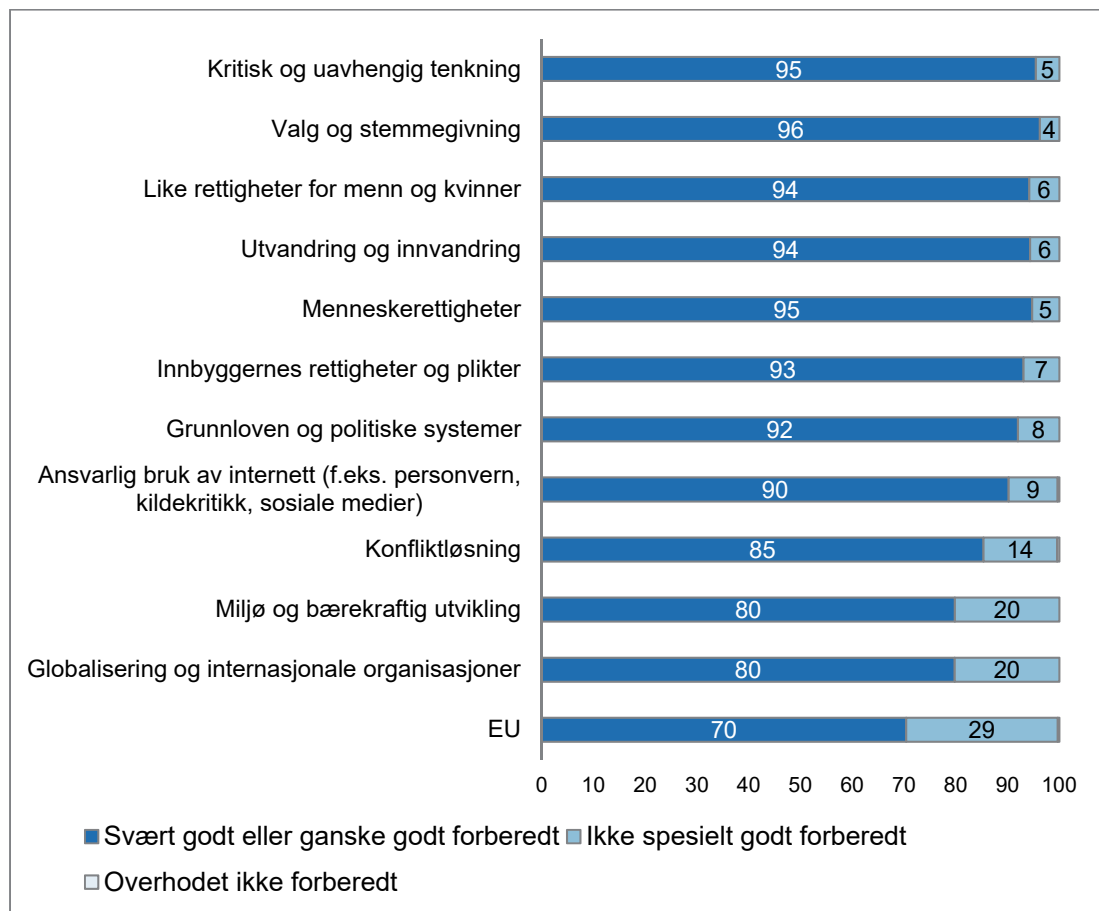
Kilde: ICCS 2016

SAMFUNNSFAGSLÆRERNES OPPLEVELSE AV Å VÆRE FAGLIG FORBEREDT

Samfunnsfaglærerne ble også spurt om hvor godt forberedt de føler seg til å undervise i ulike emner og ferdigheter med relevans for opplæring i demokrati og medborgerskap. Det generelle bildet som vises i figur 7.14 er at lærerne i samfunnsfag uttrykker svært stor grad av faglig trygghet. Mellom 90–96 prosent svarer at de føler seg svært godt eller godt forberedt til å undervise i kritisk og uavhengig tenking, valg og stemmegiving, like rettigheter for menn og kvinner, utvandring og innvandring, menneskerettigheter, innbyggernes rettigheter og plikter, grunnloven og politiske systemer samt ansvarlig bruk av internett.

Blant emnene og ferdighetene som flest har markert at de *ikke* føler seg spesielt godt forberedt til å undervise i, finner vi EU, globalisering og internasjonale organisasjoner, miljø og bærekraftig utvikling og konfliktløsning. Men det er likevel mellom 71 prosent (EU) og 85 prosent (konfliktløsning) av lærerne som mener de er svært godt eller god forberedt til å undervise også i disse emnene.

Figur 7.14. Spørsmål til lærerne: Hvor godt forberedt føler du deg til å undervise i følgende emner og ferdigheter? Prosent.

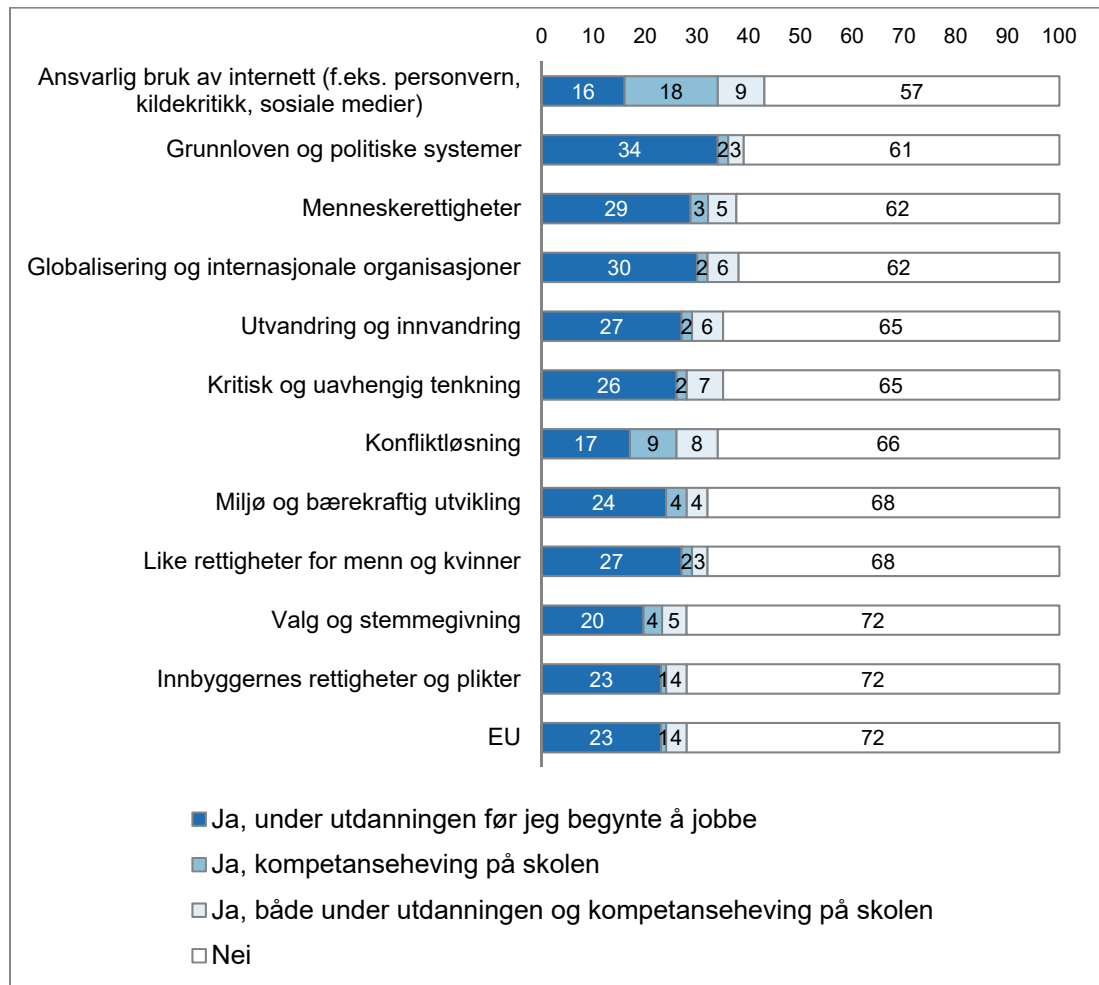


Kilde: ICCS 2016

Videre ble samfunnsfaglærerne spurt om de hadde deltatt på kurs i de samme emnene og ferdighetene gjengitt i figur 7.14. I svaralternativene kunne de krysse av for å *ha deltatt på kurs under utdanning før de begynte å jobbe, som kompetanseheving på skolen, både under utdanning som kompetanseheving på skolen*, eller svaralternativet *nei* (ikke deltatt på kurs) (figur 7.15).

Resultatene i figur 7.15 tyder på at samfunnsfaglærernes opplevelse av å være godt forberedt til å undervise i slike emner, ikke skyldes kursing under eller etter utdanning. Et betydelig flertall (fra 57 til 72 prosent) har markert svaralternativet «nei», altså at de ikke har hatt noe kursing i temaene. Likevel føler altså det store flertallet av lærerne seg svært godt eller godt forberedt til å undervise i emnene. Det er heller ingen systematikk i lærernes svar ved at de emnene og ferdighetene flest føler seg godt forberedt til å undervise i, er de samme som flest har hatt opplæring i. For eksempel er globalisering og internasjonale organisasjoner blant de fire emnene flest oppgir at de har hatt kurs i, men er samtidig det emnet nest flest ikke føler seg spesielt godt forberedt til å undervise i.

Figur 7.15. Spørsmål til lærerne: Har du deltatt på kurs for lærere om noen av følgende emner eller ferdigheter? Prosent.

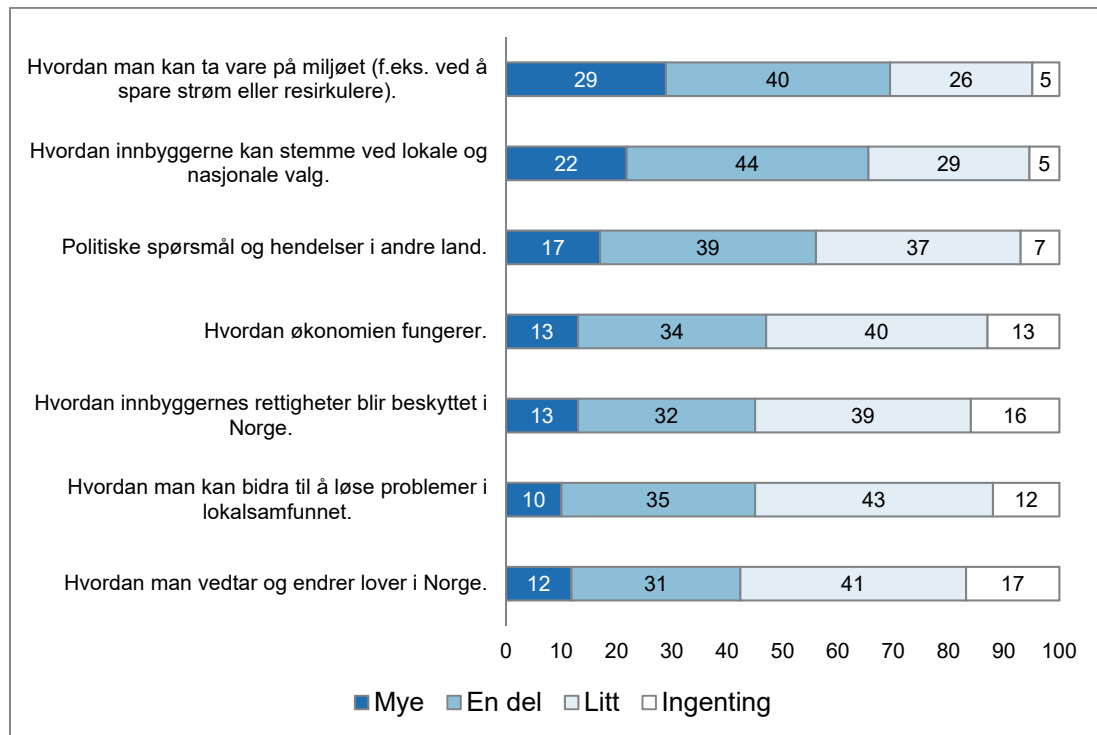


Kilde: ICCS 2016

ELEVENES VURDERING AV EGEN LÆRING

Elevene ble også bedt om å vurdere hvor mye de mener de har lært om ulike emner knyttet til demokrati og samfunnspolitiske spørsmål på skolen, med svaralternativene *mye*, *en del*, *litt* eller *ingenting*. Elevene ble presentert for sju ulike emner. Figur 7.16 viser elevenes svar på spørsmålene.

Figur 7.16. Spørsmål til elever: Hvor mye har du lært om følgende emner på skolen? Prosent.



Kilde: ICCS 2016

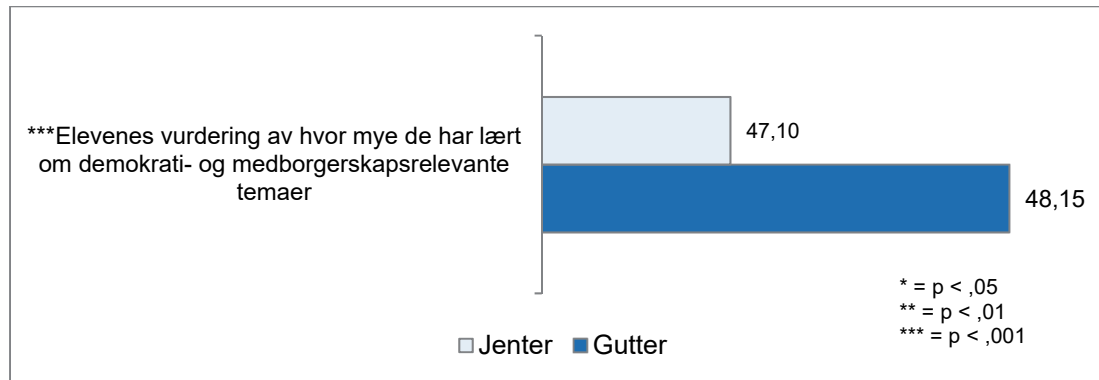
De emnene flest elever har svart at de har lært *mye* eller *en del* om er hvordan de kan ta vare på miljøet og hvordan innbyggerne kan stemme ved lokale og nasjonale valg. Andelen som svarer at de har lært mye eller en del om disse emnene, er såpass mye større relativt til de andre emnene som er listet opp, at det er grunn til å anta at elevene opplever at disse emnene prioriteres i undervisningen. Over halvparten av elevene har markert at de synes de bare har lært litt eller ingenting om hvordan man lager lover, hvordan problemer løses i lokalsamfunnet, hvordan innbyggernes rettigheter beskyttes i Norge og hvordan økonomien fungerer. Det vanskelig å vite hva som ligger i elevenes vurdering av at de har lært «litt» om noe. Hensyntatt at elevene har markert trinn tre eller fire i en firedelt likertskala, synes disse tallene likevel så høye at de er verdt å merke seg.

ELEVENES VURDERING AV EGEN LÆRING OG KUNNSKAPSSKÅRE

På grunnlag av spørsmålene i figur 7.16. ble det laget en skala som viser elevenes vurdering av hvor mye de synes de har lært om demokrati- og samfunnspolitiske temaer. I internasjonal sammenheng, svarer norske elever at de synes de har lært relativt lite om disse temaene. Mot et internasjonalt gjennomsnitt på 50, er verdien for elevsvarene i Norge 47,63 skalapoeng når vi ser gutter og jenter under ett. Figur 7.17 viser at gutter oppgir at de synes de har lært mer enn jenter, men forskjellen er liten selv om den er signifikant. Det er bare en svak

sammenheng mellom elevenes vurdering av hvor mye de har lært og skåre på kunnskapstesten ($r=0,12$) (ikke vist i figuren).

Figur 7.17 Skala: Elevenes vurdering av hvor mye de har lært om demokrati- og medborgerskapsrelevante temaer. Basert på spørsmålene i figur 7.16. Internasjonalt gjennomsnitt satt til 50 med standardavvik på 10.

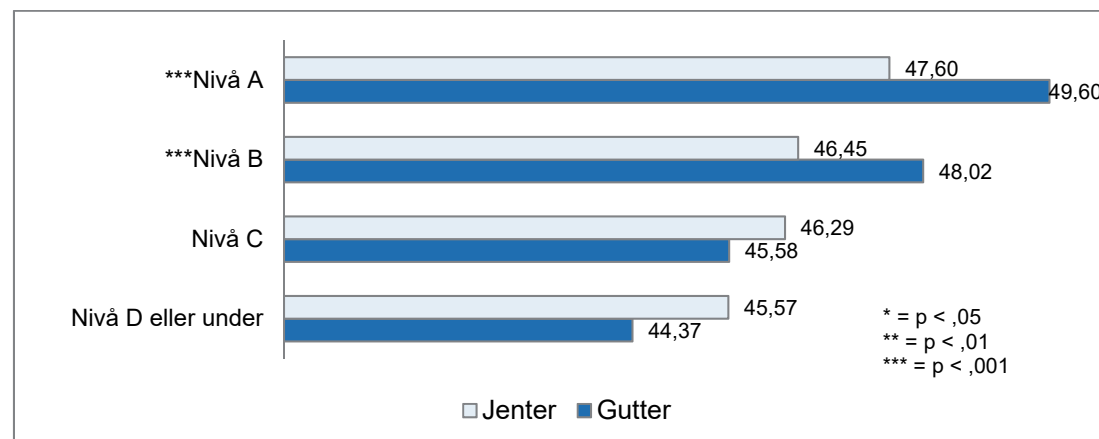


Kilde: ICCS 2016.

At norske elever skårer høyt på kunnskapstesten i internasjonal sammenheng, men likevel vurderer at de har lært relativt lite, kan framstå som underlig. I Norge skårer jenter betydelig høyere på kunnskapstesten enn gutter, men oppgir at de synes de har lært mindre sammenliknet med guttenes opplevelse av læring.

For å se nærmere på dette, kan vi sortere elevene i grupper etter kjønn og prestasjonsnivå, og se hvordan vurderingen av egen læring er i de ulike gruppene (figur 7.18). Forskjellene i skalapoeng vi da finner mellom gutter og jenter er signifikante på de to høyeste nivåene, men ikke på de to laveste, noe som kan skyldes at relativt få elever, og særlig jenter, skårer på de laveste mestringsnivåene (se tabell 4.4 i kapittel 4).

Figur 7.18 Skala: Elevenes vurdering av hvor mye de har lært om demokrati- og samfunnspolitiske temaer. Gutter og jenter, gruppert etter kunnskapsnivåer. Internasjonalt gjennomsnitt satt til 50 med standardavvik på 10.



Kilde: ICCS 2016.

Analysen viser to forhold som det er verdt å merke seg. For det første ser vi at det er en viss realisme i elevenes vurdering av hvor mye de har lært i skolen i sammenheng med eget kunnskapsnivå: jo høyere mestringsnivå elevene skårer på i kunnskapstesten, desto mer mener de i gjennomsnitt at de har lært om demokrati- og samfunnspolitiske temaer. For det andre varierer guttenes vurdering av egen kunnskap mer på tvers av mestringsnivåer enn jentenes, og det er særlig høyt presterende gutter som synes de har lært mer enn jenter som presterer like godt.

Når vi tar hensyn til at forskjellene mellom jenter og gutter på de to laveste kunnskapsnivåene ikke er signifikante, og at det er betydelig flere gutter enn jenter i disse gruppene, bør ikke forskjellene på disse to mestringsnivåene tillegges vekt. Forskjellene på de to høyeste kunnskapsnivåene er imidlertid så store, og de er signifikante, at dette gir grunnlag for å si at høyt presterende gutter i Norge synes at de har lært mer om demokrati og samfunnspolitikk på skolen enn høyt presterende jenter.

7.5 Oppsummering

I dette kapittelet har vi sett på forhold som på ulike vis, og i sammenheng, gir indikasjoner på hvordan norsk skole fungerer som demokratiforbereidende arena. Informasjon fra både elevenes kunnskapstest og spørreskjemaene til elever, lærere og skoleledere har blitt brukt for å belyse forhold knyttet til temaene som er tatt opp (1) *relasjoner og læringsmiljø i skolen*, (2) *demokratisk praksis i skolen*, (3) *skolen som ramme for et bredere samfunnsengasjement* og (4) *oppfatninger om og holdninger til opplæring i demokrati og medborgerskap*. Selv om svarene fra de ulike gruppene belyser forhold som er nært beslektet, må vi være varsomme i tolkningen av tallene. Ulikheter i spørsmålsformuleringer og svaralternativer gjør at vi i de fleste tilfeller ikke kan sammenlikne svar fra lærere, skoleledere og elever direkte, men informasjon fra de ulike spørreskjemaene kan likevel brukes for å belyse temaene fra ulike perspektiver.

Skoleledere i Norge vurderer at både lærere og elever har høy grad av tilhørighetsfølelse til skolen og skolefelleskapet, og at de er positivt innstilt til skolen og arbeidet sitt. Også det store flertallet av elevene i undersøkelsen rapporterer at de opplever positive relasjoner blant elevene på skolen og mellom lærere og elever. Det er verdt å merke seg at en liten, men betydelig andel av elevene, rapporterer om dårlige relasjoner på skolen. Elevenes opplevelse av positive relasjoner er ikke betydelig korrelert med skåre på kunnskapstesten.

Elever i Norge opplever klimaet for diskusjon i klassen som åpnere enn det internasjonale gjennomsnittet. Forskjellen er signifikant og betydelig. Opplevelsen av et åpent klasseromsklima for diskusjon er positivt korrelert med skåre på kunnskapstesten.

Både spørreundersøkelsene til skoleledere, lærere og elever indikerer at elevrådet, som et eksempel på formell, representativ demokratisk praksis i skolen, er svært utbredt. Det er knyttet større usikkerhet til om elevrådet lykkes i å gi elevene opplevelse av medbestemmelse. I internasjonal sammenheng er elevdeltakelsen høy på skoler i Norge, og høy deltakelse i skoledemokratiet er positivt korrelert med skåre på elevenes kunnskapstest.

Det er stor variasjon i skoleledernes vurdering av elevers mulighet til å delta i aktiviteter i samarbeid med organisasjoner og grupper utenfor skolen. Kulturaktiviteter og idrettsarrangementer er de aktivitetene flest oppgir at elevene har anledning til å delta i.

Lærere og skoleledere er samstemte i vurderingen av hvilke tre mål som er de viktigste i undervisningen i demokrati og medborgerskap: (1) å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenking, (2) å fremme kunnskap om demokratiske, politiske og samfunnsmessige institusjoner, (3) å utvikle elevenes evne og ferdigheter i konfliktløsning. Arbeidsformene som dominerer i samfunnsfagundervisningen er lærer- og lærebokorientert, mens rollespill, at elevene foreslår saker eller emner til undervisningen og prosjekter som innebærer at elevene innhenter informasjon utenfor skolen, er minst brukt.

Samfunnsfagslærerne svarer at de føler seg svært godt eller godt forberedt til å undervise et bredt utvalg av emner og ferdigheter knyttet til demokrati og samfunnspolitiske spørsmål. Samtidig svarer et betydelig flertall av samfunnsfagslærerne at de aldri har deltatt i kurs i de samme emnene, verken under utdanning eller etter de begynt å jobbe som lærer.

I internasjonal sammenheng svarer norske elever at de synes de har lært lite om demokrati- og samfunnspolitiske spørsmål, selv om de samme elevene skårer relativt høyt på kunnskapstesten. Guttene på de to høyeste mestringsnivåene svarer at de synes de har lært betydelig mer enn jentene som skårer på samme nivåer.

Litteratur

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. A. (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: A Revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY, USA: Longman.
- Andreassen, T. A. (2016). Det organiserte sivilsamfunnet. In I. Frønes & L. Kjølørød (Eds.), *Det norske samfunn* (Vol. 3). Oslo Gyldendal Akademisk.
- Bakken, A. (2016). Ungdata 2016. Nasjonale resultater. NOVA Rapport 8/16.
- Berge, K. L., & Stray, J. H. (Eds.). (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- 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.
- Campbell, D. E. (2008). Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. *Political Behavior*, 30(4), 437-454.
- Eckstein, K., Noack, P., & Gniewosz, B. (2013). Predictors of intentions to participate in politics and actual political behaviors in young adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 37(5), 428-435.
- Hooge, M., Stolle, D., & Stouthuysen, P. (2004). Head Start in Politics. The Recruitment Function of Youth Organizations of Political Parties in Belgium (Flanders). *Party Politics*, 10(2), 193-212.
- Huang, L., & Biseth, H. (2016). Openness in Scandinavian Classrooms: Student Perceptions of Teaching Practices and High Achievers of Civic Knowledge. *Creative Education* 2016, 7(5):713- 723.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kirkeby, W. A. (1995). *Engelsk-norsk ordbok English-Norwegian dictionary*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kivisto, P. & Faist, T. (2010). *Citizenship. Discourse, Theory, and Transnational Prospects*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauglo, J. (2013). Do more knowledgeable adolescents have more rationally based civic attitudes? Analysis of 38 countries. *Educational Psychology*, 33(3), 262-282.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) LOV-1998-07-17-61. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Læreplanverket (LK06). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Løken, E. (2008). *De nordiske modellene etter 2000 - bakgrunn og fellestrekk*. Fafo-notat no. 9. Oslo: Fafo.
- Madsen, M., og Biseth, J. H. (2014) *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Marshall, T. M. & Bottomore, T. (1992) [1950]. *Citizenship and social class*. London: Pluto Classic.

- Mikkelsen, R., Buk-Berge, E., Ellingsen, H., Fjeldstad, D., & Sund, A. (2002). *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9. klassinger i Norge og 27 andre land. Civic Education Study Norge 2001*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UIO.
- Mikkelsen, R., & Fjeldstad, D. (2003). Skole og demokratiopplæring. In F. Engelstad & G. Ødegård (Eds.), *Ungdom, makt og mening* (pp. 21-48). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mikkelsen, R., Fjeldstad, D., & Lauglo, J. (2011). *Morgendagens samfunnsborgere. Norske ungdomsskoleelevers presentasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UIO.
- Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. (2013). Norway. In J. Ainley, J.; Schulz, W. & Friedman, T. (eds.) *ICCS 2009 Encyclopedia. Approaches to civic and citizenship education around the world*. (pp. 313-321). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Mosher, R., Kenny, R. A., & Garrod, A. (1994). *Preparing for citizenship: Teaching youth to live democratically*. Westport, CT, USA/London, UK: Praeger.
- Nie, N. H., Junn, J., & Stehlik-Barry, K. (1996). *Education and democratic citizenship in America*. Chicago, IL, USA: University of Chicago Press.
- Pancer, S. M. (2015). *The psychology of citizenship and civic engagement*. New York, NY, USA: Oxford University Press.
- Pasek, J., Feldman, L., Romer, D., & Jamieson, K. (2008). Schools as incubators of democratic participation: Building long-term political efficacy with civic education. *Applied Developmental*, Volume 12, 2008.
- Putnam, R. D., Leonardi, R., & Nanetti, R. Y. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Rasch, G. (1960). Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Copenhagen: Nielsen & Lydiche (1960).
- Richardson, W. (2003). *Connecting political discussion to civic engagement: The role of civic knowledge, efficacy and context for adolescents*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, College Park, MD, USA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J. (2009). ICCS 2009. Technical Report. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). ICCS 2009 International Report. Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirtyeight countries. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., & Friedman, T. (2011). Scaling procedures for ICCS questionnaire items. In W. Schulz, J. Ainley, J., & J. Fraillon (Eds.), *ICCS 2009 Technical Report* (pp. 157–259). Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). *IEA international civics and citizenship education study 2016. Assessment framework*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Friedman, T., (2017). *Becoming Citizens in a Changing World*. IEA International Civic and Citizenship

- Education Study 2016 International Report. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Seland, I. (2011). Tilhørighet, rettighet, likhet. Nasjonal identitet og integrasjon i velferdsstaten gjennom grunnskolen 1970-2008. Ph.d.-avhandling ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Solhaug, T. og Børhaug, K. (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 Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Svagård, V. og Huang, L. (2017). ICCS undersøkelsen 2016 Norge: Metodenotat for den norske datainnsamlingen. NOVA Notat 5/17, Oslo: NOVA-HiOA.
- Tocqueville, A. D. (2000 [1835]). *Democracy in America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tønnessen, R. T. (2003). Læreplaner i nasjonsbyggingsperspektiv. Ei sammenlikning mellom Norge og Tyskland. Rapport: Utdanning som nasjonsbygging, nr. 4. Kristiansand: Utdanning som nasjonsbygging.
- 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.
- Torney-Purta, J., & Barber, C. (2004). Democratic school participation and civic attitudes among European adolescents: Analysis of data from the IEA Civic Education Study. Strasbourg: Council of Europe.
- Torney-Purta, J., Barber, C. H., & Richardson, W. K. (2004a). Trust in Government-related Institutions and Political Engagement among Adolescents in Six Countries. *Acta Politica*, 39, 380-406.
- Uslaner, E. M. (1999). Democracy and Social Capital. In M. E. Warren (Ed.), *Democracy and Trust*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verba, S., Scholzman, K. L., & Brady, H. E. (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wendelborg, C. (2017). Mobbing og arbeidsro i skolen: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2016/2017. Trondheim: NTNU.
- Wollebæk, D., & Seggaard, S. B. (2011). Sosial kapital - hva er det og hvor kommer det fra? . I: D. Wollebæk & S. B. Seggaard (eds.), *Sosial kapital i Norge*. (pp. 51-78). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ødegård, G., & Berglund, F. (2008). Opposition and Integration in Norwegian Youth Networks. The Significance of Social and Political Resources, 1992-2002. *Acta Sociologica*, 51(4), 275-292.
- Ødegård, G. (2010). Motløs ungdom. Nytt engasjement i et gammelt demokrati. Oslo: Akademisk publisering.
- Ødegård, G. (2016). Ungdom, opprør og tilpasning. Et essay om generasjonsdannelser. *Sosiologi i dag*, 46(3-4), 9-37.
- Ødegård, G., & Fladmo, A. (2017). *Samfunnsengasjert ungdom. Deltakelse i politikk og organisasjonsliv blant unge i Oslo*. Oslo: Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor.
- Øia, T., & Vestel, V. (2014). Generasjonskløfta som forsvant. Et ungdomsbilde i endring. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 1(2014), 99-133.

Vedlegg

Endringer i spørsmål fra 2009 til 2016.

Figur 5.3 og 5.4

Topptekst:

2016: Hvor ofte deltar du i aktivitetene nedenfor, utenfor skoletiden?

2009: Hvor ofte gjør du noe av det følgende utenfor skolen?

Enkeltspørsmål:

2016: snakker med venner om politikk og samfunnsspørsmål

2009: snakker med venner om samfunnsspørsmål eller politikk

2016: Ser på TV for å holde deg orientert om norske eller internasjonale nyheter

2009: ser norske eller internasjonale nyheter på fjernsyn

2016: Leser aviser for å holde deg orientert om norske eller internasjonale nyheter

2009: leser avisen for å bli informert om norske eller internasjonale nyheter

Figur 5.9

Topptekst:

2016: Har du noen gang gjort noe av dette på skolen?

2009: Har du gjort noe av dette på skolen?

Figur 5.13

Topptekst:

2016. Har du noen gang vært med på aktiviteter i noen av disse organisasjonene, klubbene eller gruppene?

2009. Har du noen gang vært med i aktiviteter i følgende organisasjoner, klubber eller grupper?

Figur 5.17 og 5.18

Topptekst:

2016. 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?

2009. Nedenfor finner du en liste over forskjellige måter en voksen kan ta aktiv del i det politiske liv. Når du blir voksen, hva tror du at du kommer til å gjøre?

Enkeltspørsmål:

2016. Skaffe meg informasjon om kandidatene før jeg stemmer i et valg

2009. skaffe meg informasjon om kandidatene før jeg stemmer

Figur 6.14

Topptekst:

2016: Hvor mye stoler du på hver av gruppene, institusjonene og informasjonskildene nedenfor?

2009: Hvor mye synes du at du kan stole på hver av de følgende institusjonene?

OVERSIKT SKALAMÅL, KAPITTEL 5

Skala A Diskusjonsskalaen er basert på følgende spørsmål: Hvor ofte deltar du i aktivitetene nedenfor, utenfor skoletiden? *Snakker med en eller begge foreldrene dine om samfunnsspørsmål eller politikk, Snakker med venner om politikk eller samfunnsspørsmål, Snakker med en eller begge foreldrene dine om hva som skjer i andre land, Snakker med venner om det som skjer i andre land.*

Skala B Sosiale medier skalaen er basert på følgende spørsmål; Hvor ofte deltar du i aktivitetene nedenfor, utenfor skoletiden? *Bruker internett til å finne informasjon om politikk eller samfunnsspørsmål, Legger ut en kommentar eller et bilde på internett eller sosiale medier om politikk eller samfunnsspørsmål, Deler eller kommenterer en annen persons innlegg på internett om politikk eller samfunnsspørsmål-*

Skala C Skalaen er basert på følgende spørsmål; Har du noen gang gjort noe av dette på skolen? *Deltatt aktivt i en organisert debatt/diskusjon, Stemt på tillitsvalgt for klassen/gruppen eller elevrådet, Tatt del i beslutninger om hvordan skolen skal drives, Deltatt aktivt i diskusjoner på et allmøte for elever, Vært kandidat til å bli tillitsvalgt for klassen/gruppen eller til elevråd, Deltatt i aktiviteter for å gjøre skolen mer miljøvennlig (f.eks. ved å spare vann eller resirkulere)*

Skala D Skalaen er basert på følgende spørsmål; Har du noen gang vært med på aktiviteter i noen av disse organisasjonene, klubbene eller gruppene? *En politisk ungdomsorganisasjon, En miljøorganisasjon eller miljøgruppe, En menneskerettsorganisasjon, En frivillig gruppe som gjør noe positivt for lokalsamfunnet, En organisasjon som samler inn penger til et veldedig og godt formål, En gruppe unge mennesker som kjemper for en bestemt sak, En dyrevernorganisasjon eller en gruppe som arbeider for dyrs rettigheter.*

Skala E Skala er basert på følgende spørsmål; Hva tror du at du kommer til å gjøre når du blir voksen? *Stemme ved kommunevalg, Stemme ved stortingsvalg, Skaffe meg informasjon om kandidatene før jeg stemmer i et valg.*

Skala F Skala er basert på følgende spørsmål; Hva tror du at du kommer til å gjøre når du blir voksen? *Hjelpe 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*

OVERSIKT SKALAMÅL, KAPITTEL 6

Skala G Konvensjonelt medborgerskap skalaen består av de følgende spørsmålene: Hvor viktig er følgende handlinger for å være en god voksen samfunnsborger? *Å stemme ved alle nasjonale valg, Å være med i et politisk parti, Å lære om landets historie, Å følge med på politiske spørsmål i aviser, radio, TV eller på internett, Å vise respekt for medlemmer av regjeringen, og Å delta i politiske diskusjoner.*

Skala H Aksjonsorienterte medborgerskap skalaen består av de følgende spørsmålene: Hvor viktig er følgende handlinger for å være en god voksen samfunnsborger? *Å delta i fredelige protester mot lover som oppfattes som urettferdige, Å arbeide til beste for folk i lokalsamfunnet, Å være aktiv i arbeidet for menneskerettigheter, og Å være aktiv i arbeidet for å beskytte miljøet.*

Skala I Personlig ansvarlig medborgerskap skalaen består av de følgende spørsmålene: Hvor viktig er følgende handlinger for å være en god voksen samfunnsborger? *Å arbeide hardt, Å alltid følge loven, Å sikre sin families økonomiske situasjon, Å gjøre en egeninnsats for å beskytte naturressursene (f.eks. ved å spare vann eller resirkulere avfall), Å respektere andres rett til å ha sin egen mening, Å hjelpe dem som har det verre enn deg selv, og Å arbeide aktivt for å hjelpe mennesker i fattige land.*

Skala J Tillitsskalaen består av de følgende spørsmålene: Hvor mye stoler du på hver av gruppene, institusjonene og informasjonskildene nedenfor? *Den norske regjeringen, Kommune- eller bystyret der du bor, Rettsvesenet, Politiet, Politiske partier, Stortinget.*