

Elevdeltakelse i demokratiske prosesser

Spørreundersøkelse om elevers engasjement til deltakelse i formelle og uformelle påvirkningskanaler på videregående skole

Luiza Shkileva



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2020

Sammendrag

Tema for denne undersøkelsen er elevers engasjement til deltakelse i demokratiske prosesser på skole. Hensikten med studien, er å undersøke hvilken betydning politisk sosialisering har for elevmedvirkning i skolevalget, elevrådet og samfunnsfagundervisningen. I samfunnsvitenskapelig forskning betraktes skole og familie som blant de viktigste sosialiseringensagentene i den demokratiforbereidende prosessen (Ødegård, 2012). Imsen (2005) skiller mellom primær- og sekundærsosialisering, hvor primærsosialisering refereres til politisk sosialisering som foregår hjemme. Tidligere forskning tyder på at familiens sosioøkonomiske status og politiske beredskap spiller en viktig rolle i elevers politiske utvikling (Verba m.fl., 2003; Ødegård & Fladmoe, 2017). Sekundærsosialisering kobles ofte til politisk sosialisering på skole. I denne studien vil jeg fokusere primært på grunnleggende demokratikunnskaper og evner til kritisk tenkning som viser seg til å ha en betydning for elevers samfunnsengasjement (Huang & Ødegård m.fl., 2017).

Spørreundersøkelse i Nettskjema fra UiO er brukt for å samle inn datamaterialet. De avhengige variablene kartlegger elevmedvirkning i skolevalget, elevrådet og samfunnsfagundervisningen. De uavhengige variablene kobles til primær- og sekundærsosialisering. Betydningen av primærsosialisering måles gjennom foreldres utdanningsnivå, valgdeltakelse, deltakelse i frivillige organisasjoner og holdninger til valg. Sekundærsosialisering vil kartlegges gjennom elevers vurderinger av sine demokratiske kunnskaper, ferdigheter og opplevelser av læringsmiljø.

Studiens resultater tyder på at skole og familie har ulik betydning for elevmedvirkning. Regresjonsanalyser avdekker en sammenheng mellom elevmedvirkning i elevrådet og foreldres utdanningsnivå og organisasjonsdeltakelse. Familiens rolle i utviklingen av elevers engasjement til deltakelse i elevrådet forklares i lys av tidligere studier og Hess og Tourneys (2005) akkumulerings- og interpersonelle læringsmodeller. Demokratikunnskaper og opplevelser av læringsmiljø har en signifikant effekt på elevmedvirkning i skolevalg og vurdering av arbeid. Disse sammenhengene tyder på at demokratiopplæringen og læringsmiljøet i samfunnsfagundervisning bidrar i større grad til elevers engasjement i formelle demokratiske prosesser på skole.

Forord

Masterskrivingen har vært en vanskelig, men utrolig lærerik prosess. Jeg har fått muligheten til å gjennomføre et selvstendig forskningsarbeid og fordype meg i det valgte temaet. I den forbindelse vil jeg takke flere personer som har gjort det mulig å gjennomføre denne studien.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Eline F. Wiese for gode tilbakemeldinger og tett oppfølging underveis. Takk for at du alltid var tilgjengelig for å svare på mine spørsmål og ha konstruktive samtaler. Jeg er også takknemlig til Torbjørn Åge Moum for all hjelp med kvantitative analyser.

Jeg vil også takke rektorer, lærere og elever for deres tid og vilje til å delta i undersøkelsen.

Til slutt vil jeg takke mine kjære venner som har støttet meg gjennom studieårene. Stor takk går til Michael, Marianne, Katja, Lisa, Svetlana og Anne Turid. Takk til Heidi for din utrolige innsats med korrekturlesing og språkvask. Takk til mine medstudenter for alle gode minner vi skapte sammen på campus. Jeg gleder meg til vår avslutningsfest senere!

Jeg ser tilbake i tiden på mitt liv før jeg hadde kommet til Norge. Hvem skulle trodd at en burjat jente fra Sibir kunne fullført masterutdanningen i utlandet. Mamma, takk for din kjærighet og støtte. Uten deg hadde jeg aldri befunnet meg hvor jeg er nå. Jeg håper at du ser ned fra himmelen og er veldig stolt av din datter. Drømmen vår er endelig oppfylt!

Studietiden på Blindern er over, og det nye kapitlet i livet begynner fra nå av. Det føles både skummelt og spennende. Jeg har likevel mye håp på fremtiden og ser frem til å komme ut i arbeidslivet som en nyutdannet lærer.

Oslo, juni 2020

Luiza Shkileva

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og valg av tematikk	2
1.2 Begrepsavklaring.....	3
1.2.1 Demokratisk engasjement	3
1.2.2 Politisk sosialisering.....	6
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	6
1.4 Oppbygging av oppgaven.....	7
2. Teori og tidligere forskning.....	9
2.1 Demokratibegrepet	9
2.2 Medborgerskapsbegrepet	12
2.3 Opplæring til demokratisk medborgerskap.....	14
2.3.1 Hva slags medborger?	15
2.4 Primærsosialisering.....	16
2.4.1 Hess og Torneys læringsmodeller	17
2.5 Elevmedvirkning i pedagogikk	19
2.5.1 Sosialkonstruktivisme	19
2.5.2 Banduras sosialkognitivisme.....	21
2.6 Elevmedvirkning på skole.....	21
2.6.1 Elevråd	22
2.6.2 Skolevalg	23
2.6.3 Samfunnsfagundervisning.....	24
2.7 Operasjonalisering av teoretiske begreper	26
3. Forskningsmetode	30
3.1 Utvikling av spørreskjema	31
3.1.1 Utforming av spørsmål og svaralternativer	32
3.1.2 Pilotering	33

3.1.3 Omkodning av variablene	34
3.2 Datainnsamling.....	34
3.2.1 Utvalg.....	35
3.2.2 Rekrutteringsprosess	36
3.3 Etiske betraktninger.....	36
3.3.1 Anonymisering og konfidensialitet	37
3.3.2 Informasjonsskriv	38
3.4 Analysestrategier	38
3.5 Studiens reliabilitet og validitet.....	41
3.5.1 Reliabilitet	41
3.5.2 Validitet	42
4 Presentasjon og diskusjon av resultater.....	45
4.1 Deskriptiv statistikk.....	47
4.1.1 Bakgrunnsvariabler	47
4.1.2 Egenvurdering av demokratiske kunnskaper og ferdigheter.....	49
4.1.3 Opplevelser av læringsmiljø i samfunnsfagklasserommet.....	52
4.1.4 Familiens deltakelse i valg og frivillige organisasjoner.....	55
4.1.5 Formell og uformell elevmedvirkning	58
4.2 Multipel regresjonsanalyse.....	61
4.2.1 Pearsons korrelasjonskoeffisienter	62
4.2.2 Hovedfunn og diskusjon.....	64
4.3 Overordnet diskusjon	67
5 Konklusjon	70
5.1 Studiens begrensninger og videre forskning	71
5.2 Samfunnsfagdidaktiske implikasjoner	73
Referanser.....	74
Vedlegg	82

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og spørreundersøkelse	82
Vedlegg 2: Informasjonsskrivet til samfunnsfaglærerne.....	93
Vedlegg 3: Vurdering fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)	96

Oversikt over figurer og tabeller

Figur 1: Mikkelsen & Fjelstads (2001) skjematiske fremstilling av elementer i en demokratisk kompetanse	5
Figur 2: Svarfordelingen for målingen til variabelen demokratiske kunnskaper	49
Figur 3: Svarfordelingen for målingen til variabelen demokratiske ferdigheter	51
Figur 4: Svarfordelingen for målingen til variabelen opplevelser av læringsmiljø	53
Figur 5: Svarfordelingen for målingen til variabelen familiens deltakelse og holdninger til valg	56
Figur 6: Svarfordelingen for målingen av familiens deltakelse i frivillige organisasjoner	57
Figur 7: Svarfordelingen for målingen av elevers medvirkning i elevrådet og skolevalget	58
Figur 8: Svarfordelingen for målingen av elevers opplevelser av medvirkning i samfunnsfagklasserommet	60
Tabell 1: Oversikt over videregående skoler og klasser som deltok i undersøkelsen	35
Tabell 2: Deskriptiv statistikk av de indekskonstruerte variablene med standardavvik, gjennomsnitt, faktorladning og koeffisienter for Chronbachs alpha (α)	46
Tabell 3: prosentfordelingen til variablene kjønn og utdanningsnivå	47
Tabell 4: Pearsons korrelasjonskoeffisienter og standardiserte regresjonskoeffisienter	62

1. Innledning

Tema for denne masteroppgaven er **Elevers engasjement til deltakelse i demokratiske prosesser på skolen**. Hensikten er å studere elevmedvirkning i lys av politisk sosialisering som foregår på skole og hjemme. Begrepet *elevmedvirkning* forutsetter en formell og uformell elevdeltakelse. Jeg vil undersøke hvilken betydning elevers politiske bakgrunn og skolens demokratiske opplæring har for engasjement og interesse for deltagelse i eller mulighet for deltagelse i formelle og uformelle demokratiske strukturer på skole slik som elevråd, skolevalg og samfunnsfagundervisning.

Norsk skole har et viktig samfunnsmandat - å utdanne medborgere som har kompetanse til å være aktive deltakere i et demokratisk samfunn. Opplæringslovens kapittel 1, §1-1 (1998) slår fast at opplæringen skal fremme demokrati, likestilling og en vitenskapelig tenkemåte, og at elevene skal ha medansvar og rett til medvirkning. Formålsparagrafen uttrykker blant annet at demokratiske verdier og holdninger ligger til grunn av det norske demokratiet.

Demokratioppdraget kommer også tydelig frem i den nye overordnede delen av læreplanverket. Kapittel 1, §1.6 legger til rette for «skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Elevmedvirkning i skolesamfunnet skal fremmes gjennom det daglige arbeidet i fagene og gjennom ulike rådsorganer på skolene (Opplæringsloven, 1998).

Demokratisk engasjement og deltakelse er et viktig tema for både internasjonale og norske studier. Tidligere forskning (ICCS 2016) tyder på at norske elever viser høyt kunnskapsnivå og har god forståelse av hvordan demokratiet fungerer i teori og praksis (Huang & Ødegård, 2017). International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) er en internasjonal undersøkelse som kartlegger elevers kunnskaper om, forståelser av og engasjement i politiske og demokratiske spørsmål. Deltagere i ICCS 2016-studien i Norge var et representativt utvalg av 9-klassinger som fullførte en kunnskapstest og besvarte en spørreundersøkelse om demokratiundervisning. Resultater peker på at norske elever har oppnådd en stor fremgang i kunnskapstesten sammenlignet med elever som deltok i en tilsvarende undersøkelse i 2009 (Huang & Ødegård, 2017). Norske elever skårer også høyt på spørsmål om deltakelse i ulike demokratiske aktiviteter på skolen slik som elevråd, studentdebatt og elevparlament. 9 av 10 norske elever har deltatt i valg av tillitsvalgte, og 6 av 10 har deltatt i beslutningsprosesser i forbindelse med organiseringen

av skolelivet (Huang & Ødegård, 2017). Elevdemokrati og medvirkning har også vært et sentralt tema i Elevundersøkelsen 2017, en årlig nettbasert undersøkelse som måler læring og trivsel hos norske elever på grunnskole og videregående skole. Problemstillinger i studiens hovedrapport varieres hvert år, og de ulike temaene fastsettes i samarbeid med Utdanningsdirektoratet. Skolens arbeid med elevmedvirkning og elevers opplevelser av dette har blitt et primært forskningsfokus for Elevundersøkelsen 2017. Problemstillingene ble undersøkt i lys av både kvantitative og kvalitative tilnærminger. Resultater fra kvalitative casestudier viser at elevmedvirkning som et fenomen får ulike uttrykk i skolesammenheng, og arbeidet med elevrådet omhandler kun én dimensjon (Wendelborg, Røe & Buland, 2018). I tillegg kommer det frem at andre former for elevmedvirkning oppleves som langt viktigere for elever og skolen. Slik fremtrer en direkte kommunikasjon mellom skoleledelse, elever og lærere som en helt avgjørende faktor for et åpent læringsmiljø, noe som studien kaller for en relasjonsbasert medvirkning. Resultatene viser blant annet at Vurdering for læring fremstår som et viktig tema i skolesammenheng, hvor mange elever opplever at de har innflytelse på sin hverdag og læring gjennom medvirkning i vurderingsarbeid (Wendelborg, Røe & Buland, 2018).

1.1 Bakgrunn og valg av tematikk

Oppgavens forskningsfokus som er knyttet til demokratisk engasjement og deltakelse har mye relevans for det norske utdanningspolitiske perspektivet. Temaet står sentralt i Kunnskapsløftet og i tidligere læreplaner R-94 og L97. Gjeldende læreplanverk inneholder en generell del, prinsipper for opplæring, tildeling og læreplaner for enkelte fag. I formålet med læreplanen for samfunnsfaget vektlegges verdier om medvirkning og likeverd i et demokratisk samfunn. Faget skal med andre ord stimulere elever til aktivt medborgerskap og demokratisk deltaking. Det er fem hovedområder i læreplanen for samfunnsfag på videregående skole. Elevdeltakelse i demokratiske prosesser kan knyttes til *Politikk og demokrati*, hvor kompetansemålet er «å utforske og diskutere korleis ein kan vere med i og påverke det politiske systemet gjennom å bruke ulike kanalar for påverknad» (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Fra høsten 2020 skal den norske skole gradvis innføre gradvis nye læreplaner i fagene. Fagfornyelsen er en viktig revidering av nåværende læreplanverk og blir den største endringen siden innføring av Kunnskapsløftet i 2016. Formålet med Fagfornyelsen er å skape mer tid og

rom for dybdelæring og sørge for at undervisningen er relevant for moderne samfunn. Elevdeltakelse i demokratiet kommer tydelig frem i den nye overordnede delen av læreplanverket som fremmer tre tverrfaglige temaer: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. Disse tverrfaglige temaene «tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og felleskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Elevdeltakelse i demokratiske prosesser på skolen henger tett sammen med det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap* som skal gi elevene kunnskap om en demokratisk tankegang og forberede dem til deltakelse i demokratiske prosesser. I tillegg skal skolen «stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Arbeidet med dette temaet skal også lære elevene om at demokratiet ikke skal tas for gitt, og at det er alltid rom for videreutvikling og vedlikehold. Slik er *demokrati og medborgerskap* og de to andre tverrfaglige temaene ikke bundet til enkelte fag, men prioriteres gjerne i de fagene der de står relevant. Samfunnsfag har alltid vært et skolefag som ble pålagt en demokratiforberedende funksjon, der målet har vært å fostre bevisste og kyndige samfunnsborgere (Mikkelsen & Fjelstad, 2008). Et av de nye kjerneelementene i samfunnskunnskap kalles *Medborgerskap og bærekraftig utvikling* som «handlar om demokratisk medborgarskap, samfunnsdimensjon av bærekraftig utvikling og korleis menneske samarbeider, organiserer seg og tek avgjerder i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kjerneelementene vektlegger også utviklingen av handlingskompetanse til å kunne medvirke i demokratiske prosesser og samfunnsutforming.

1.2 Begrepsavklaring

Opgaven tar utgangspunkt i to sentrale begreper om demokratisk engasjement og politisk sosialisering. Disse begrepene ligger til grunn av studiens problemstilling og forsknings spørsmål og krever dermed avklaring og definisjon.

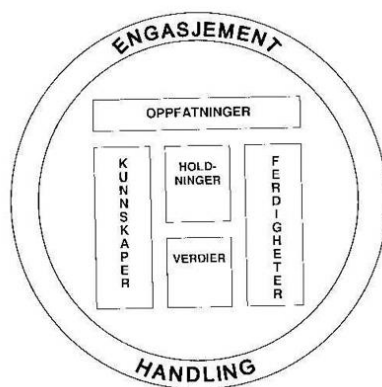
1.2.1 Demokratisk engasjement

Den nye overordnede delen av Fagfornyelsen og de nye læreplanene i samfunnskunnskap fremmer i stor grad temaområder som er koblet til demokrati og medborgerskap. Med gradvis innføring av disse styringsdokumentene skal de legge retningslinjer for skolens demokratiske

opplæring i tiden fremover med fokus på blant annet demokratisk handlingskompetanse. Hvis skolen kan oppfattes som en arena for demokratisk deltakelse, hadde det vært interessant å studere nærmere elevers demokratiske engasjement til deltakelse i elevrådet, skolevalget og undervisning i samfunnsfagklasserommet. Elevmedvirkning på skolen er et viktig tema å forske på fordi deltakelse i samfunnspolitiske skoleaktiviteter kan ofte betraktes som en indikator på fremtidige samfunnsengasjement (Pancer, 2015). Slik viser resultatene fra ICCS 2016 at skolene som tilrettelegger for demokratisk deltakelse bidrar til en større grad av politisk engasjement hos elevene (Huang & Ødegård, 2017). I denne sammenheng er det hensiktsmessig å undersøke hva som ligger til grunn for elevers demokratiske engasjement til deltakelse. I denne studien vil jeg derfor sette søkelyset på betydningen av skole og familie. Skolens demokratiopplæring kommer til uttrykk gjennom kompetansemål i samfunnsfaget og elevers opplevelser av læringsmiljø i klasserommet. Hensikten er å skape en bedre innsikt i hvordan samfunnsfaglærere i utvalget tilrettelegger for demokratisk kompetanse og viser en støtte for elevmedvirkning i bestemmelser som omtaler deres læring. Når det gjelder familiens rolle i utforming av demokratiske engasjement, vil jeg fokusere særlig på foreldres utdanningsnivå, deltakelse i frivillige organisasjoner, holdninger og deltakelse i valg. Slik kan jeg undersøke nærmere hvordan elevers bakgrunn kan være med å påvirke deres interesse og vilje til deltakelse i demokratiske prosesser i skolesamfunnet. På denne måten er det også mulig å diskutere hvorvidt skolen tilrettelegger for utjevning av forskjeller i graden av elevers demokratiske engasjement som kan delvis oppstå ved familiens politiske sosialisering.

Begrepet *demokratisk engasjement* faller under den brede forståelsen av demokratisk kompetanse som bygger på «et omfattende sett av *kunnskaper, ferdigheter* og *oppfatninger* og på en orientering mot bestemte *verdier* og *holdninger*, som til sammen antas å påvirke både evne og vilje til *engasjement*» (Mikkelsen & Fjelstad, 2003, s. 23). *Kunnskaper* handler om demokrati som sosial og politisk organisasjon, demokratiske institusjoner, rettigheter og plikter i et demokratisk samfunn. *Ferdigheter* knyttes primært til kritisk tenkning, altså evner til å resonnerer, omfatte, tolke og vurdere informasjon. *Verdier* omfatter grovt sett menneskerettigheter og rettsstatsprinsipper som er tett knyttet til *holdninger*, dvs. tilslutninger til visse sosiale grupper, til nasjonen og den enkeltes tillit til demokratiske institusjoner. *Kunnskaper, ferdigheter, verdier* og *holdninger* påvirker *oppfatninger* om hva som kjennetegner den gode samfunnsborger og hva

som inngår i de grunnleggende elementene i en demokratisk kompetanse (Mikkelsen & Fjelstad, 2003). Fra definisjonen om den demokratiske kompetansen følger en antakelse om at de fire overnevnte elementene påvirker evne og vilje til *engasjement*. Begrepet dreier seg om interesse for politikk og samfunnsliv, nåværende og fremtidig deltakelse. Figur 1 viser til relasjoner mellom de ulike elementene ved demokratisk kompetanse (Mikkelsen & Fjelstad, 2003). Oppfatninger, kunnskaper, holdninger, verdier og ferdigheter er til sammen med å påvirke engasjement og handling.



Figur 1: Mikkelsen & Fjelstads (2001) skjematiske fremstilling av elementer i en demokratisk kompetanse

Med utgangspunkt i denne definisjonen på demokratisk kompetanse følger det at kunnskaper, ferdigheter, holdninger og oppfatninger til sammen kan påvirke engasjement. For å skape en bedre forståelse av et komplekst samspill mellom disse demokratiske elementene og deres innflytelse på elevers engasjement og deltakelse, vil jeg kartlegge noen elementer ved den brede forståelsen av demokratisk kompetanse. Oppgaven vil fokusere primært på demokratiske kunnskaper og ferdigheter. Demokratiske kunnskaper kan grovt deles inn i demokratikunnskap, kunnskap om fortiden og samtidskunnskap (Mikkelsen & Fjelstad, 2008). Demokratikunnskap handler om det representative demokratiet og dets ordninger, institusjoner og individets rettigheter og plikter i en demokratisk stat. Samfunnet i fortid refereres til utviklingsprosessen av demokratiet slik vi kjenner det i dag. Samtidskunnskap dreier deg om aktuelle politiske spørsmål i moderne samfunn (Mikkelsen & Fjelstad, 2008). Demokratiske ferdigheter kommer til uttrykk gjennom evner til kritisk tenkning og anvendelse av kunnskapen i forbindelse med ulike situasjoner i samfunnsfagsklasserommet. I denne oppgaven har jeg derfor valgt å legge vekt på elevenes evner til begrunnelse av sine meninger og påstander samt med bruk av pålitelige kilder i oppgaveskrivingen.

1.2.2 Politisk sosialisering

Politisk sosialisering omtaler alle bevisste og ubevisste læringsprosesser der individer tilegner seg politisk relevante personlighetstrekk, kunnskaper, emosjonelle disposisjoner, verdiholdninger og atferdsmønstre (Tønnessen & Tønnessen, 2007, s. 27). Det følger at politisk sosialisering er en læringsprosess som foregår kontinuerlig i alle faser av individets liv. Begrepet henger sammen med «en rekke påvirkningsinstanser på den ene siden, og elevenes kognitive og følelsesmessige utvikling og deres aktive valg av identitet og livsstil på den andre siden» (Mikkelsen m.fl., 2001, s. 3). Denne teoretiske tilnærmingen er uttrykt i oktogenmodellen som ble utformet på basis av det internasjonale Civic-miljøet, hvor eleven plasseres i sentrum for «ytre» påvirkning og oppdragelse til demokratisk kompetanse. Betegnelsen *oktogen* tar utgangspunkt i åtte mekanismer som oppfattes som viktige ledd i denne demokratiforberedende prosessen (Mikkelsen m.fl., 2001). Disse mekanismene formidler storsamfunnets tradisjoner, normer, verdier og holdninger og slik påvirker det enkelte individet (Stoker & Bass, 2011). I tråd med ICCS sin tilnærming vil denne studien fokusere nærmere på noen mekanismer og mer spesifikt politiske og demokratiske verdier. I litteraturen omtales ofte skole og familie som blant de viktigste sosialiseringagentene i den demokratiforberedende prosessen (Ødegård, 2012). Imsen (2005) skiller mellom primær - og sekundærsosialisering, hvor primærsosialisering refereres til politisk sosialisering som foregår hjemme. Siden primærsosialisering ofte skjer i de tidligste årene i barnas liv, betegnes den som mest gjennomgripende. Det er derfor hensiktsmessig å ta i betraktning primærsosialisering i form av elevs politiske bakgrunn i undersøkelsen av deres engasjement til demokratisk deltakelse. For å belyse betydningen av politisk sosialisering, har jeg i denne oppgaven derfor valgt å legge særlig vekt på foreldres sosioøkonomiske status målt gjennom utdanningsnivå, valgdeltakelse, deltakelse i frivillige organisasjoner og holdninger til valg.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten med denne studien er å undersøke betydningen av elevs politiske bakgrunn og skolens demokratiundervisning for elevs opplevelser av å være deltaker i et demokratisk skolesamfunn. Elevs politiske bakgrunn og skolens opplæring til demokratisk medborgerskap kan forstås som en prosess for *politisk sosialisering*. I skolesammenhengen refereres begrepet til ulike styringsdokumenter som legger visse føringer og retningslinjer til lokalt arbeid med fag på

skole. Opplæringslovens formålsparagraf (1998) uttrykker verdigrunnlaget som binder sammen det norske samfunnet. Disse verdiene ligger i kjernen av det norske demokratiet og skolens virksomhet.

I denne studien vil jeg belyse skolens demokratioppdrag fra et samfunnsfagdidaktisk perspektiv gjennom det daglige arbeidet med demokratisk kompetanse og tilrettelegging for elevdeltakelse i klasseromsundervisning. Problemstillingen min er forankret i den formelle og uformelle elevdeltakelsen. Den formelle deltakelsen skal undersøkes gjennom elevdeltakelse i demokratiske strukturer som elevråd og skolevalg, mens den uformelle deltakelse skal studeres gjennom elevers opplevelser av medbestemmelse i planlegging, gjennomføring og vurdering av samfunnsfagundervisningen. Jeg har valgt til å benytte meg av en kvantitativ spørreundersøkelse for å studere oppgavens problemstilling som lyder som følger: *Hva har betydning for elevers deltakelse i demokratiske prosesser på skolen?*

Siden problemstillingen fanger opp flere viktige aspekter, er det hensiktsmessig å bryte den ned til fem konkretiserte forskningsspørsmål.

- Hvordan vurderer elevene sine demokratiske kunnskaper og ferdigheter?
- Hvordan opplever elevene læringsmiljøet i samfunnsfagklasserommet?
- I hvilken grad opplever elevene at de har påvirkningsmakt i beslutninger som gjelder vurderingsarbeidet, planlegging av undervisning og valg av arbeidsmåter i samfunnsfag?
- Hva er sammenhengen mellom elevers politiske bakgrunn, opplevelser av læringsmiljøet og demokratiske kompetanse på den ene siden og elevmedvirkning i skolevalget, elevrådet og samfunnsfagundervisning på den andre siden?

1.4 Oppbygging av oppgaven

I dette innledende kapittelet legges frem studiens formål og samfunns- og forskningsmessig relevans. I neste kapittel presenteres et relevant teoretisk rammeverk for å belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Det er valgt teori som omtaler demokratibegrepet, medborgerskapsbegrepet, operasjonalisering av relevante begreper, opplæring til demokratisk medborgerskap, pedagogiske perspektiver på elevmedvirkning og former for elevmedvirkning på skole. I kapittel to presenteres relevante teoretiske bidrag som skaper et rammeverk for hvordan

familiens politiske sosialisering kan påvirke barnas engasjement til deltakelse i demokratiske prosesser i skolesamfunnet. I kapittel tre redegjøres for forskningsdesign, datainnsamlingsmetoden, validitets- og reliabilitetsspørsmål og operasjonalisering. Det er valgt en kvantitativ forskningsmetode, der innsamling av datamaterialet ble gjennomført i form av et nettbasert spørreskjema med tilknytning til Universitetet i Oslo. I analysearbeidet benyttes deskriptive analyser, faktoranalyser og multippel regresjonsanalyse. Kapittel fire presenterer drøfting av resultater i lys av relevant teori med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål og problemstilling. Det avsluttende kapitlet legger frem en konklusjon til oppgavens problemstilling samt med potensielle begrensninger, forslag til videre forskning og samfunnsfagdidaktiske implikasjoner.

2. Teori og tidligere forskning

For å belyse hvordan oppgavens problemstilling tar utgangspunkt i flere teoretiske perspektiver, vil jeg i dette kapitlet først legge frem sentrale grep for begreper om demokrati og medborgerskap. Det er mange måter å forstå både demokrati og medborgerskap på. I denne oppgaven har jeg derfor valgt til å bruke mest relevant teori for videre undersøkelse av elevenes engasjement til demokratisk deltakelse på skole. Demokratibegrepet skal belyses i tilknytning til deltakerorienterte fortolkningsdimensjoner og deliberativ demokratitilnærming.

Medborgerskapsbegrepet skal kobles til Stokkes teoretiske dimensjoner, hvor én av tilnærmingene omtaler aktiv deltakelse. Ved å kaste lys på opplæring til demokratisk medborgerskap, vil jeg vise til hvordan politisk sosialisering på skole og hjemme kan ha innflytelse på elevenes demokratiske engasjement. Jeg vil derfor se nærmere på elevmedvirkning på skole fra et pedagogisk perspektiv og koble fenomenet til skolevalget, elevrådet og samfunnsfagundervisning.

2.1 Demokratibegrepet

Demokrati er et ord som består av to greske ord *demos* (folk) og *kratos* (styre). Selv om prinsippet om folkestyret står sentralt i demokratibegrepet, eksisterer det et mangfold av definisjoner og oppfatninger. Demokrati er et sosialt konstruert begrep som har en tendens til å endre seg over tid i takt med samfunnsutviklingen (Biseth, 2014). Det moderne norske demokratiet skiller seg for eksempel fra den demokratiske styreformen i det greske Athen, hvor stemmerett ble innvilget til kun mannlige innbyggere. Dagens demokratiforståelse preges også av ulike tilnærminger og innfallsvinkler på hva politisk deltakelse er og hvordan engasjementet til politisk deltakelse skapes. I denne oppgaven har jeg valgt til å bruke følgende definisjon på demokrati:

«Democracy is that system of community government in which, by and large, the members of a community participate, or may participate, directly or indirectly, in the making of decisions which affect them all» (Cohen, 1971, s. 7).

Ifølge Cohens formulering foregår den folkelig deltakelse i form av direkte eller indirekte beslutningsprosesser. Slik peker vektlegging av deltakelseelementet i retning av et deltakerorientert demokrati. Demokratiet tydeliggjøres videre som et system av samfunnsstyre.

Dette kan tolkes slik at demokratiet ikke er begrenset kun til nasjonalstater og statsformer, men omfatter gjerne andre typer felleskap. Skole kan betraktes som en mindre versjon av samfunnsstyre, en form for felleskap der elevene tilegner seg verdifulle erfaringer og vokser som individer og medborgere. Elevers deltakelse i demokratiske strukturer slik som skolevalg, elevrådet og klasseromsundervisning kan føre til beslutningsfatting som vil omfatte dem som medlemmer av skolesamfunnet. Forestillingen om skole som en form for samfunnsstyre støtter Deweys tankegang om at «utdanning ikke er en forberedelse til livet; utdanning er livet» (Säljö, 2016, s. 86). Skolens aktiviteter har en verdi i seg selv og bidrar til utvikling av barnas kunnskap. På lik linje med Piaget, Vygotsky og mange andre pedagogiske tenkere mente Dewey at kunnskap utvikler seg gjennom aktivitet og i samhandling med andre mennesker (Säljö, 2016). Demokratiopplæring forutsetter dermed skolens tilrettelegging for ulike aktiviteter som skal utvikle elevers demokratiske kompetanse.

Et mangfold av definisjoner knyttet til demokratibegrepet har skapt mange teoretiske forståelser og tilnærminger. Én måte å forstå demokratibegrepet på er gjennom fire fortolkningsdimensjoner. Demokratibegrepet omfattes som 1) statsform med folkestyre; 2) rettigheter og rettsstat; 3) aktiv deltakelse, og 4) felles verdigrunnlag (Østerud, Engelstad & Selle, 2003). De to første dimensjonene tar utgangspunkt i et representativt demokrati. Folkestyret handler om at befolkning skal ha påvirkning på styring av landets politikk. Borgere har rett til å stemme på et politisk parti som best presenterer deres politiske preferanser (Stray, 2014). De to siste dimensjonene er forankret i et deltakerorientert demokrati (Stray, 2011). Aktiv deltakelse og felles verdigrunnlag står kanskje blant de viktigste fokusområdene ved skolens demokratimandat. Det handler ikke bare om å lære elevene om demokrati som statsform med folkestyre og deres rettigheter og rettsstat, men å engasjere og stimulere dem til aktiv deltakelse i samfunnet. Det deltakerorienterte perspektivet på demokrati bygges på et premiss om at individets evne til deltakelse i politiske beslutningsprosesser kan styrkes gjennom praksis (Mikkelsen & Fjelstad, 2008). Denne tilnærmingen fremhever betydningen av læring, utvikling og selvrealisering. I sin analyse av klassiske demokratiske teoretikere hevder Carole Pateman (1970) at «we learn to participate by participating and that feelings of political efficacy are more likely to be developed in a participatory environment» (s. 105). Deltakende praksis kan skape mer forståelse for individets ansvar over felleskapet gjennom innsikt i politikk (Mikkelsen & Fjelstad, 2008).

Skolens demokratimandat må derfor ta særlig stilling til de to siste fortolkningsdimensjonene – aktiv deltakelse og felles verdigrunnlag (Stray, 2011).

Demokratibegrepet kan forstås gjennom ulike demokratimodeller. Et av de mest kjente forskningsarbeidene knyttet til dette temaet ble utarbeidet av David Held. Han skiller mellom flere klassiske tradisjoner som tar utgangspunkt i den greske antikken, liberalisme, republikanisme og Karl Marx sin tradisjon (Held, 1987). De nyere demokratimodellene ble utviklet på bakgrunn av disse klassiske tradisjonene, hvor de setter i større fokus individets rettigheter og statens rolle i samfunnet. Den republikanske modellen fremmer for eksempel demokratiforståelsen som vektlegger borgerens ansvar og forpliktelser til felleskapet, mens den liberale tradisjonen prioriterer borgerens rettigheter, og statens forpliktelser for beskyttelse av individuell frihet (Habermas, 1995). En tredje demokratitilnærming, deliberativt demokrati, ble formulert av Jürgen Habermas, hvor den søker å forene forskjellige idealer fra republikanske og liberale tradisjoner og «integre dem i begrepet om en ideell prosedyre for deliberasjon og beslutningsfatning» (Habermas, 1995, s. 38). Deliberasjon kommer dermed til uttrykk gjennom en fri og rasjonell meningsutveksling i felleskapet. Habermas viser til noen begrensninger ved den republikanske og liberale tradisjonen som ligger til grunn av en senere formulering av deliberativt demokratitilnærming. Han påpeker at den republikanske demokratiforståelsen fremmer en kollektiv identitet som kan være vanskelig å oppnå i mangfoldige og pluralistiske samfunn, mens den liberale demokratitilnærmingen vektlegger individuelle negative rettigheter og på denne måten nedprioriterer felleskapet (Habermas, 1995).

Kjerneelementer ved deliberativt demokrati reflekteres også innen pedagogisk fagfelt. John Dewey er kanskje en av de første pedagogiske tenkerne som har bundet sammen demokrati og utdanning der skole fremstår som en demokratisk organisasjon. Han mente at skolen skal ikke bare tilby kunnskap om demokrati, men tilrettelegge gjerne for demokratiske deltakelsesformer der elevene kan inviteres til å teste sine kunnskaper gjennom diskusjon og debatt (Dewey, 2010; Säljö, 2016; Breivega, Rangnes & Werler, 2019). Ifølge Dewey er deliberativ samtale den beste veien til kunnskap fordi elevene lærer «å komme med og ta imot argumenter fra mennesker med skiftende idealer og bakgrunn» (Säljö, 2016, s. 88). Vektlegging av utdanning som kommunikasjon og samhandling ligger til grunn for Deweys deliberative demokratisyn. Fri

kommunikasjon mellom individer er en viktig forutsetning til hvordan for eksempel kompliserte temaer og forhold blir behandlet i klasserommet. Sentrale ideer om det deliberative demokratiet ble videreutviklet av Englund (2010). Han begrunner bruk av deliberative samtaler i lys av skolens demokratiske oppdrag. I tillegg argumenterer han at disse samtalene har en positiv effekt på elevers evner til kritisk tenkning.

2.2 Medborgerskapsbegrepet

I norsk forskning er det vanlig å skille mellom to begreper på det engelske ordet *citizenship* – statsborgerskap og medborgerskap. Det første begrepet *statsborgerskap* kan forstås mer som juridisk status, mens det andre begrepet *medborgerskap* omtaler en kulturell, sosial og politisk diskurs (Stokke, 2017). Statsborgerskap oppnås ved å være statsborger i en bestemt nasjon, noe som medfører visse rettigheter og forpliktelser av en samfunnskontrakt mellom individet og staten (Stray, 2014). Statsborgerskapet kan innvilges på ulike måter i forskjellige land. Stokke viser til at innvilgning av statsborgerskapet kan skje på bakgrunn av foreldres status som statsborgere (*jus sanguinis*) eller ved å være født i et land (*jus soli*). I noen tilfeller kan statsborgerskapet oppnås ved å være gift med en statsborger (*jus matrimonii*), og ved å være bosatt i ett land i en bestemt tidsperiode (*jus domicili*) (Stokke, 2007).

I motsetningen til statsborgerskapsbegrepet har medborgerskap et bredere omfang og er ikke begrenset til kun juridisk status. Medborgerskapet er heller definert som en samfunnsrolle med ulike normer, forventninger og holdninger i et gitt samfunn (Stray, 2014). Stokke (2017) definerer medborgerskapet gjennom fire dimensjoner - juridisk status, medlemskap, rettigheter og deltakelse. *Medborgerskap som juridisk status* kommer til uttrykk gjennom et kontraktbasert forhold mellom individet og staten, hvor begge parter har visse rettigheter og ansvar i forhold til hverandre. *Medborgerskap som medlemskap* er basert på en forestilling om kriterier for tilhørighet i et felleskap. En nåværende forståelse av medborgerskap hviler for eksempel på en antagelse om medlemskap innad en territorielt og kulturelt bundet nasjon. *Medborgerskap som rettigheter* refereres til et sett av rettigheter som etterfølger individets medlemskap og juridiske status. Ifølge Marshall og Bottomore (1992) er det mulig å skille videre mellom politiske, sosiale og sivile rettigheter. *Medborgerskap som deltakelse* er knyttet til en forestilling om at det finnes mange måter å forstå politisk deltakelse på. Et økende forskningsperspektiv utvider betydningen

av felleskap og deltakelse og vektlegger i større grad aktivt medborgerskap, noe som fører til at «the process of becoming a citizen is conceived not merely as a question of identity, legal status and rights (Joppke, 2008), but also as a matter of active participation within communities of citizens» (Stokke, 2017, s. 197). Aktiv deltakelse ved medborgerskapsbegrepet samsvarer også med Westheimer og Kahnes (2004) perspektiv på den «gode» medborgeren.

Disse fire dimensjonene nevnt ovenfor har skapt en ny måte å tenke på medborgerskapsbegrepet. Stokke viser for eksempel til et konsept om stratifisert medborgerskap, hvor individets juridiske, kulturelle og sosiale status avgjøres på bakgrunn av medlemskap i én eller flere medborgerskapsdimensjoner. Politisk ekskluderte medborgere har kulturelt medlemskap, juridisk status og rettigheter, men de mangler deltakelse i samfunnet. Kulturelt ekskluderte medborgere har juridisk status, rettigheter og deltakelse, men de mangler kulturelt tilhørighet (medlemskap). Juridisk ekskluderte medborgere inkluderes i dimensjoner av medlemskap, rettigheter og deltakelse, men ekskluderes fra dimensjonen av juridisk status. Sosialt ekskluderte medborgere innehar medlemskap, juridisk status og deltakelse, men mangler rettigheter (Stokke, 2017). Denne stratifiserte forståelsen av medborgerskapet har fått særlig oppmerksomhet i de siste tiårene i lys av globalisering og internasjonal migrasjon. Taylor (2010) observerer for eksempel at økt globalisering og multikulturalisme fremhevet territorielle og kulturelle spenninger i den liberale modellen for medborgerskap og skapte et grunnlag for globale svinger og kulturelle vendinger i medborgerskapsstudier (Stokke, 2017). Antagelser om en kulturelt homogen nasjon har blitt utfordret av en økende faglig og politisk debatt som har satt et spørsmålsteget ved den kulturelle universalitet og krevd gruppegjenkjenning og rettigheter (Young, 1990; Kymlicka, 1995 i Stokke, 2017). I likhet har forestillinger om territorielt bundne stater og nasjoner blitt svekket etter at økonomisk globalisering har utfordret statlig suverenitet og bidratt til utforming av flernivåstyring og medborgerskap (Fraser, 2009). Denne diskusjonen viser at medborgerskapsbegrepet befinner seg i kontinuerlig endring og er ikke fastsatt på lik måte som statsborgerskapet. Det er nettopp grunnen til at Stokke omtaler medborgerskap som en form for politikk fordi innholdet ved medlemskap, status, rettigheter og deltakelse er et resultat av politiske stridigheter. Medborgerskapet er derfor definert som en kamp «for institutionalized and substantive membership, legal status, rights, and participation (i.e. cultural, judicial, social and political justice)» (s. 201).

2.3 Opplæring til demokratisk medborgerskap

Den norske skole skal utdanne elevene til å bli borgere innenfor et samfunn kjennetegnet av en politisk kultur som er demokratisk. De ulike styringsdokumentene legger frem at elevene skal tilegne seg demokratisk kompetanse i form av utdanning *om, for* og *gjennom* demokrati (Kunnskapsdepartementet, 2016). Elevene skal lære om det norske politiske systemet og menneskerettigheter (utdanning om demokrati), de skal utvikle kommunikativ kompetanse gjennom å uttrykke meninger, lytte til og respektere ulike meninger (utdanning for demokrati), og de skal lære seg å delta aktivt i diskusjoner, sørge for at alle blir hørt og komme til konsensus (utdanning gjennom demokrati) (Kunnskapsdepartementet, 2016). Skolens undervisningsoppdrag vektlegger derfor ikke bare kunnskapstilegnelse om demokrati, men også at «elevene skal utvikle demokratiske verdier, holdninger, og handlingskompetanse gjennom å legge til rette for at elevene kan delta i demokratiske prosesser» (Stray & Sætra, 2018, s. 101).

Opplæringsloven (1998) påpeker at det å kjenne til og forstå demokratiske ideer er en del av formålet med opplæringen. Slik viser formålsparagrafen at elevene skal utvikle demokratisk kompetanse gjennom forståelse for demokrati, likestilling, mangfold og kulturelle og historiske kontekster ved samfunnet. Elevene skal oppnå et grunnlag for samfunnsdeltakelse og et aktivt forhold til egen påvirkningsmulighet som engasjerte og bevisste medborgere. I kommende læreplan vil «demokrati og medborgerskap» fremtre som et av tre fagovergrepene, ved siden av «bærekraftig utvikling» og «folkehelse og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Beskrivelsen av temaet «demokrati og medborgerskap» viser at opplæringen skal gi elevene kunnskap om demokratiske verdier og forståelsen for sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter i utforming av det sivile samfunnet. I tillegg skal opplæringen stimulere til aktivt medborgerskap, ansvarlighet og utvikling av «evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Den nye overordnede delen ble møtt med kritikk hos Børhaug (2017) som frykter at disse endringene kan føre til en avpolitisert og individualisert politisk oppdragelse, hvor demokrati som institusjon og systemkritisk tenkning er lite prioritert. I motsetningen hevder Breivega et.al. (2019) at oppdragelse til demokratisk medborgerskap bør knyttes til elevenes livsverden, opplevelser og erfaringer. Det er nettopp gjennom det faglige møtet med elevene kan skolens demokratimandat realiseres. Breivega et.al. (2019) introduserer begrepet *levd demokrati* som er forankret i

opplæringen til demokratisk kompetanse gjennom aktiv deltakelse. Levdt demokrati defineres som «en levemåte som handler om å stå i dannende prosesser, og den innlemmer alle medborgere, inkludert barn og unge» (Breivega m.fl., 2019, s. 22).

2.3.1 Hva slags medborger?

Westheimer og Kahne har utarbeidet et teoretiske rammeverk for tre idealtypiske forståelser av medborgere i deres artikkel «What kind of citizen. Three politics of Educating for democracy». Disse tre konseptene utformer deres helhetlige visjon om den «gode» medborgeren og presenterer henholdsvis den personlig ansvarlige, den deltagende og den rettferdighetsorienterte medborgeren. Hver dimensjon reflekterer et distinkt sett av teoretiske og utdanningspolitiske mål. Det betyr at programmer som bidrar til utviklingen av den rettferdighetsorienterte medborgeren fremmer ikke nødvendigvis den personlig ansvarlige og den deltagende medborgeren (Westheimer & Kahne, 2004). Utdanningsprogrammer som søker å utvikle den personlige orienterte medborgeren fokuserer på ærlighet, integritet, selvdisiplin og hardt arbeid, noe som gjenspeiler en individualistisk orientering. En personlig ansvarlig medborger bærer et ansvar for seg selv i felleskap de hører til. Perspektiver på den deltagende borgeren prioriterer aktiv deltakelse i samfunnslivet på lokalt og nasjonalt nivå. Elevene skal forberedes til å engasjere seg i kollektive og samfunnsbaserte innsats. I likhet med den deltagerorienterte medborgeren fokuserer den rettferdighetsorienterte medborgeren på felleskapsorienterte tiltak. Samtidig fremmer denne visjonen i mindre grad frivillighet som fremkommer i de to andre forståelsene, men satser istedenfor på opplæring av sosiale bevegelser og måter til å utføre en strukturell endring (Westheimer & Kahne, 2004).

Artikkelen til Stray og Sætra tar utgangspunkt i det teoretiske rammeverket til Westheimer og Kahne og identifiserer medborgerideal som kjennetegner læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i den norske skolen. Den første idealtypen omtaler utdanning til såkalt «politisk informert medborgerskap» som vektlegger at elevene skal lære «å kunne gjøre et informert valg av politisk representasjon» (Stray & Sætra, 2019, s. 21). En potensiell pedagogisk implikasjon ved et slikt syn medfører at valg blir et sentralt tema i politikkundervisning. Den andre idealtypen omtaler utdanningen til «rasjonelt autonomt medborgerskap» mot en individualistisk orientering. Demokratisk medborgerskap forutsetter at elever skal ikke bare lære om demokrati og det politiske systemet, men skal også utvikle evner til kritisk tenkning.

Opplæring til rasjonelt autonomt medborgerskap innebærer derfor utdanningen om og for demokrati (Stray & Sætra, 2019). Den tredje idealtypen dreier seg om utdanningen til «sosialt intelligent medborgerskap» og er inspirert av Deweys pedagogiske filosofi, hvor mennesker lærer å tenke og reflektere i samspill med andre. «Sosial intelligens anses som både en forutsetning for og et resultat av deltagelse i intelligent samhandling» (Stray & Sætra, 2014, s. 21). Denne forståelsen av sosial intelligens har viktige implikasjoner for organisering av samfunnet, og ifølge Dewey skal samfunnet konstrueres på et demokratisk premiss. Den sentrale koblingen mellom utdanning og demokrati er dermed forankret i deltagelse, og opplæring til sosial intelligens innebærer utdanning for og gjennom demokrati.

Funnene i Stray og Sætra sin studie (2019) er at samfunnsfaglærere vektlegger ulike deler ved opplæring til demokratisk medborgerskap. Lærerne bruker mest tid på demokratikunnskaper og kritisk tenkning, mens elevdeltakelse i lokalmiljøet og på skolen er mindre prioritert (Stray & Sætra, 2019, s. 27). Forfatterne konkluderer at samfunnsfaglærerne i sin undervisning fremmer politisk informert medborgerskap, selv om deres ambisjoner strekker seg ofte til vektlegging av kritisk tenkning ved rasjonelt autonome medborgerskap. Studien til Sætra og Stray viser blant annet til at samfunnsfaglærerne nedprioriterer sosialt intelligente medborgerskap, noe som indikerer at samfunnsfaglærere er mer opptatt av «hvordan elevene kan bli gode borgere i fremtiden enn hvordan de kan delta i demokratiske aktiviteter og være medborgere her og nå» (Stray & Sætra, 2019, s. 30). Det betyr med andre ord at samfunnsfagundervisning fremmer i større grad et utviklingsorientert perspektiv enn et praksisorientert syn på demokratiopplæring.

2.4 Primærsosialisering

Familie på lik linje med skole er blant de viktigste sosialiseringensagentene for overføringen av samfunnets demokratiske idealer, holdninger og verdier. Fra tidligere år eksponeres barna til ulike politiske påvirkningsinstanser gjennom primær- og sekundærsosialiseringprosesser som foregår henholdsvis hjemme og på skole. Siden primærsosialisering begynner veldig tidlig, betraktes den ofte som en av de sterkeste påvirkningsinstansene. Elevers politiske utvikling kommer til uttrykk gjennom internalisering av familiens holdninger og verdier. Høyt politiserte foreldre kan for eksempel fostre positive demokratiske orienteringer som stimulerer barnas engasjement til demokratisk medborgerskap. I tillegg kan overføringen av foreldrenes

demokratiske orienteringer økes ettersom familiemiljøet er i større grad politisert. Politiske samtaler er en måte å overføre familiens politiske verdier, holdninger og oppfatninger på tvers av generasjoner.

Families rolle i utforming av fremtidige medborgere har ikke blitt særlig vektlagt i tidligere undersøkelser om politisk sosialisering. På 1960- og 1970-tallet fikk familien mer oppmerksomhet i forskningsfeltet i lys av en økende bekymring med sosialisering sinstitusjoner som utformer barnas politiske preferanser, holdninger og atferd. Flere studier avdekket sprikende konklusjoner om families rolle i sosialisering prosessen. Mens noen forskere argumenterte for et syn der familien var en sentral sosialisering agent, konkluderte andre at skole hadde mest effekt på politisk sosialisering (Rehnson, 1973; Davis, 1970; Hess & Torney, 1968 i Verba m.fl. 2003). Uenighet i forskningsfeltet kan skyldes et komplekst og sammenvevd spill mellom ulike sosialisering agenter ved politisk sosialisering, hvor det kan være vanskelig å skille familiens innflytelse fra resten av påvirkning sinstitansene. Samfunnsvitenskapelig forskning viser likevel at visse familietrekk påvirker politisk utvikling og interesse hos ungdommer. Et av de viktigste trekkene er knyttet til foreldres sosioøkonomiske status, målt gjennom sosial posisjon, inntekt og utdanningsnivå (Verba m.fl., 2003). Forskningen tyder på at barna med foreldrene som har høy sosioøkonomisk bakgrunn eller høyt formelt utdanningsnivå skårer høyt på skalaen om politisk informasjon og forståelse (Greenstein, 1965; Jennings & Niemi, 1974 i Verba m.fl. 2003), uttrykker mer interesse for politikk (Hess & Torney, 1968 i Verba m.fl. 2003) og er i større grad politisk aktive (Hess & Torney, 1968; Sigel & Hosken, 1981 i Verba m.fl. 2003). Resultatene fra ICCS 2016 i Norge viser at elever med foreldre uten høyere utdanning presterer svakere på spørsmål som gjelder kunnskap om og forståelse av demokratiet enn elever med foreldre som har høyere utdanning. Samtidig kommer det tydelig frem at det har skjedd en betydelig reduksjon i kunnskapsgapet mellom elever som har foreldre med og uten høyere utdanning sammenlignet med resultater fra en tilsvarende undersøkelse i 2009 (Huang & Ødegård m.fl., 2017).

2.4.1 Hess og Torneys læringsmodeller

Hess og Torney (2005) formulerer tre læringsmodeller som beskriver hvordan familien kan overføre politiske holdninger og oppfatninger til sine barn. Disse modellene presenteres ikke som formelle forklaringsmodeller, men omtales gjerne som et tolkningsverktøy. Siden politisk

sosialisering ofte følger flere modeller, er det hensiktsmessig å veksle mellom disse for en dypere teoretisk forståelse.

Akkumuleringsmodellen legger frem at foreldre overfører de politiske holdningene og persepsjonene som de synes er viktige for deres barn å inneha. Først og fremst kan foreldrene overføre politiske verdier og holdninger som samsvarer med dominerende perspektiver i samfunnet (Hess & Torney, 2005). I dette tilfellet kan bli vanskelig å påvise families innflytelse siden andre sosialiseringssagenter formidler lignende eller tilsvarende verdier og holdninger. Dette perspektivet tar utgangspunkt i tidligere forskning om at politisk sosialisering forutsetter «en internalisering av det politiske systemets verdier sammen med evnen til å underordne seg autoriteter» (Haavelsrud, 2008, s. 276). Stabiliteten ved det politiske systemet beror på graden av aksept hos befolkningen som i sin tur er en konsekvens av politisk sosialisering. Samtidig er det fortsatt rom for ulike politiske perspektiver, holdninger og verdier. Når foreldrene uttrykker for eksempel en forskjellig mening om en nåværende sak, kan de bidra til barnas internalisering av disse perspektivene. Denne typen overføring promoterer mangfoldet av meninger og opprettholder uenighetsdimensjon, noe som ligger til grunn i et demokratisk samfunn.

Identifiseringsmodellen forklarer at foreldre setter et eksempel for sine barn gjennom tilhørighet til et politisk parti og graden av politisk deltakelse (Hess & Torney, 2005). Studien til Remmers og Weltman (1947) viser sterke korrelasjoner mellom familiens politiske partimedlemskap og barnas partipreferanser. Dersom foreldrene er politisk aktive, kan dette føre til økt politisk deltakelse hos barn. Det er mulig at barna lærer å verdsette modeller av politisk engasjement som observeres i foreldrenes atferd (Hess & Torney, 2005). Identifiseringsmodellen og graden av politisk deltakelse finner empirisk støtte i den norske studien til Ødegård & Fladmoe (2017). Forskerne antar at politiske samtaler vil ha en effekt på ungens politiske deltakermønstre. De mener blant annet at foreldrenes organisasjonsdeltakelse kan si noe om familiekultur, hvor barna er engasjert til å delta i samfunnet - som også gir seg utslag på ulike politiske aktiviteter (Ødegård & Fladmoe, 2017). Funnene viser en sterk sammenheng mellom foreldres organisasjonsdeltakelse og ungdommers politiske deltakelse. «De som har organisasjonsaktive foreldre og som ofte diskuterer politikk og samfunnsspørsmål med foreldrene sine, har – alt annet likt – langt større sannsynlighet for å være politisk aktive enn det andre har» (Ødegård & Fladmoe, 2017, s. 71).

Den interpersonelle læringsmodellen viser til en mer implisitt læringsprosess, hvor forventninger utformes på basis av erfaringer i familieforhold som er senere generalisert til politiske objekter (Hess & Torney, 2005, s. 96). Litteratur om politisk sosialisering avdekker et større intergenerasjonelt samsvar med hensyn til politiske holdninger og forpliktelser enn når det gjelder overføring av politiske orienteringer og ferdigheter som oppfordrer politisk deltakelse (Verba m.fl., 2003). Læringsmodellen bidrar likevel til tolkning av empiriske funn som undersøker sammenhenger mellom foreldres sosioøkonomiske status og barnas predisposisjoner til politisk deltakelse. Det er mer sannsynlig for foreldrene med høy sosioøkonomisk status å holde et høyere nivå av «political knowledge, interest, efficacy, and tolerance; to engage in political discussion; to be political active; and to encourage their children to become independent and to express themselves fully in family discussion» (Verba m.fl., 2003, s. 96). Dersom foreldrene synes det er viktig å stemme i valg, kan de fostre en implisitt forventning til valgdeltakelse hos sine barn ved å alltid stemme i valg eller å uttrykke sin mening om hvor viktig valgdeltakelse er for en demokratisk stat. Barna vil dermed internalisere disse forventningene og handle på bakgrunn av disse senere i livet (Hess & Torney, 2005; Verba m. fl, 2003).

2.5 Elevmedvirkning i pedagogikk

Elevmedvirkning kommer til uttrykk gjennom formell og uformell elevdeltakelse, noe som utgjør kjernen ved skolens demokratilæring. Prinsipper om den aktive eleven har sine røtter i pedagogiske perspektiver på sosialkonstruktivisme og Deweys teoretiske bidrag. Aktiv elevmedvirkning er avhengig av at skolen skaper et rom for autentiske læringssituasjoner. Ettersom elevmedvirkning oppleves som meningsfullt kan dette styrke elevers engasjement til fremtidig deltakelse.

2.5.1 Sosialkonstruktivisme

Konstruktivisme er en kunnskapsteoretisk posisjon som er basert på ideen om at individet konstruerer sin egen kunnskap gjennom aktivitet og andre typer subjektive prosesser. Dewey var innenfor den sosiale interaksjonismen som kan sees som en forgjenger for sosialkonstruktivisme. Han argumenterte for at kunnskapsutviklingsprosessen konstrueres gjennom å være aktiv i verden og i samhandling med andre mennesker. I motsetningen til den tradisjonelle og autoritære undervisningen som fokuserte på reproduksjonen av en bestemt kunnskapsarv, argumenterte

Dewey at skolen burde prioritere barnas engasjement og vilje til å lære gjennom undersøkende arbeidsmetoder (Säljö, 2016). Deweys vektlegging av undersøkende arbeidsmåter ligner på Piagets konstruktivisme, hvor barnet er en undersøkende agent som skaper kunnskap. Piagets teoretiske perspektiv fremhever likevel en sterk individkonstruktivistisk forestilling om kunnskapsutvikling, altså det er barnet selv som oppdager og skaper mening gjennom undersøkende arbeidsmåter. Denne utforskende tilnærmingen skiller seg imidlertid fra Deweys perspektiv som hevder at kunnskapsoppbygging er en kollektiv og kommunikativ prosess, noe som reflekteres i hans deliberative demokratilæring.

Med utgangspunkt i konstruktivisme bygges elevers demokratiske kompetanse gjennom aktivitet og subjektive erfaringer i møte med ulike praksiser for demokratisk deltakelse på skole. Opplæringen til demokratisk medborgerskap peker i retning av levd demokrati som fremkommer hos Breivega m.fl. (2019). Opplæringen gjennom demokratisk deltakelse står dermed sentralt for å kunne bidra til elevers utvikling av egne erfaringer om levd demokrati i skolen. I denne sammenheng er det viktig å presisere også betydningen av sosial konstruktivisme for elevers demokratiske opplæring. I tråd med Deweys teoretiske bidrag vokser kunnskap frem fra kommunikasjon i felleskap. Sosialkonstruktivisme kjennetegnes dermed av ideen om at læring og kunnskap bør sees i sammenheng med et felleskap individet hører til. Klasserommet og elevrådet er eksempler på et slikt skolefelleskap for kunnskapsutvikling, hvor ulike meninger og tanker kan legges frem i samtaleform. Demokratisk kunnskap kan derfor ikke betraktes som noe man innhenter, men noe man blir delaktig i. «Konklusjonen er følgelig at kunnskap oppstår i sosiale felleskap og føres videre til nye generasjoner via kommunikasjon og deltakelse i ulike praksiser i og utenfor formalisert utdanning» (Säljö, 2016, s. 161). Ved å beherske grunnleggende ferdigheter er det mulig å skaffe seg kunnskaper og erfaringer fra kollektiv kunnskapsarv og engasjere seg i deltakelse i ulike former for felleskap. Den norske skole arbeider med et rammeverk for fem grunnleggende ferdigheter som ble introdusert i skolereformen *Kunnskapsløftet* i 2016. Disse ferdighetene inkluderer muntlige ferdigheter, digitale ferdigheter, å kunne regne, å kunne lese og å kunne skrive. Ferdighetene integreres gjennom kompetansemålene i læreplanene i fag og utgjør en viktig del av elevers læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017). Muntlige ferdigheter har en stor betydning i lys av deliberativt demokratisyn og kommunikative evner.

2.5.2 Banduras sosialkognitivisme

For å stimulere elever til demokratisk deltakelse er det viktig at skolen tilrettelegger for autentiske reelle lærings situasjoner (Hellesnes, 1992). Dersom elever opplever sin deltakelse som meningsfullt styrkes deres politiske motivasjon, dvs. en atferd som gjelder deltakelse i valg eller lignende prosesser (Ødegaard, 2015). Det sosialkognitive syn på læring hos Bandura m. fl. (1980) viser at erfaringer som assosieres med mestringsfølelse kan fremme forventning om mestring på andre områder. Det er primært fire kilder til forventninger om mestring: autentiske mestringsopplevelser, modellering, verbal overtalelse og fysiologiske reaksjoner. I forbindelse med elevmedvirkning er det særlig autentiske mestrings erfaringer og verbale overtalelser som står i fokus. Autentiske mestringsopplevelser er basert på individets tolkninger av tidligere forsøk på å klare samme type oppgave. Forventninger om mestring økes ettersom individet tolker tidligere forsøk å løse en lignende oppgave som vellykket. Forventninger om mestring reduseres hvis tidligere forsøk vurderes mislykket (Manger, 2016). Autentiske mestrings erfaringer spiller en viktig rolle i utformingen av elevers fremtidige engasjement for demokratisk deltakelse. Det er derfor helt avgjørende for elever å befinne seg i et læringsmiljø hvor de kan få mestre mer og mer krevende oppgaver og få presise tilbakemeldinger fra læreren om sin fremgang (Manger, 2016). På lik linje med autentiske mestrings erfaringer utgjør verbale overtalelser en viktig kilde til elevers forventninger om demokratisk medbestemmelse. Verbale overtalelser kommer delvis fra læreren og er rettet mot å hjelpe eleven til å løse oppgaven. Læreren kan overtale eleven gjennom verbale tilbakemeldinger og positive overtalelser. Oppmuntring ansees likevel ikke hensiktsmessig å bruke ved mangel på kunnskaper og ferdigheter.

2.6 Elevmedvirkning på skole

Opplæringsloven (1998) slår fast at elevene skal ha medansvar for og rett til medvirkning i skolehverdagen. Retten til medvirkning kommer også til uttrykk i Kunnskapsløftet fra 2006 (K06). Elevdeltakelse i demokratiske prosesser havner under et bredt teoretisk begrep «elevmedvirkning», hvor elevene skal ha «demokratisk innflytelse på både formelle og uformelle avgjørelser i skolehverdagen» (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 126). Ut fra definisjonen følger det at elevmedvirkning kan deles inn i den formelle og den uformelle typen medvirkning. Den formelle elevmedvirkningen på videregående skole knytter seg til elevråd, skoleråd, styrer og allmøter (Mikkelsen m.fl., 2001, s. 37). §1.4 i Opplæringslova (2006) tilsier at «alle elever skal

ha moglegheit og tid til å arbeide med saker knytt til elevdemokrati og medverknad i opplæringa». Den uformelle elevmedvirkningen omtaler det faglige arbeidet i skolehverdagen. I Prinsipp for Opplæringa vektlegges elevmedvirkning i læringsarbeidet:

«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» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 5).

2.6.1 Elevråd

Opplæringsloven og læreplanverket gir rammer og føringer for elevmedvirkning i norsk skole. Fagfornyelsens overordnet del om demokrati og medvirkning fremhever at elevene «skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Elevråd er et demokratisk valgt organ ved 5-7. trinn og 8-10. trinn på grunnskole og 1-3. trinn på videregående skole. Elevrådet skal fremme fellesinteressene til medelever og arbeide for å skape et godt skole- og læringsmiljø (Opplæringsloven, 1998, §11-6).

Ifølge Børhaug (2008) opptrer elevdemokrati på to nivå. På det laveste nivået forekommer elevdemokratiet gjennom det daglige samspillet mellom lærer og elev. Flere studier (Monsen, 1997 i Børhaug, 2008) peker på en meget begrenset elevmedvirkning på dette nivået. Elevundersøkelsen 2017 fokuserer for eksempel nærmere på hvordan skolene jobber med, og elevene opplever elevmedvirkning. På spørsmål om elevene får være med å foreslå hvordan de skal jobbe med fagene, svarer 60 % at de ikke får det i noen fag, at de får det i noen fag, eller at de får det i svært få fag (Regjeringen, 2018). På det høyeste nivået opptrer et formalisert demokrati i form av klasseråd og elevråd. De ulike styringsdokumentene slår fast at elevrådsarbeid står sentralt for utviklingen av elevers demokratiske kompetanse gjennom egne erfaringer og praksiser. Overføringsmekanismen fra elevråds erfaring til oppbygging av politisk

deltakelse krever dermed mer spesifikk politisk opplæring som fokuserer på forholdet mellom individ og det politiske styringssystemet (Børhaug, 2008). For at elevrådet skal ha en positiv effekt i dette perspektivet, skal det illustrere og konkretisere politisk deltakelse slik som det foregår i samfunnet. Denne overføringsmekanismen bør sees i lys av et konstruktivistisk læringssyn der læring fremkommer som utviklingen av en form for forståelse og handling. De første erfaringene med elevrådsarbeidet har dermed betydelig innflytelse på elevers nåværende og fremtidige demokratiske kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2005). «Erfaringar med skulen som avgjerdssystem og organisasjon vert ein nærliggande forståingsmodell for elevane i møte med andre avgjerdssystem og organisasjonar» (Børhaug, 2008, s. 10). Elevrådserfaring kan gi generelle og allmenndannende kompetanser for demokratisk deltakelse. Dette perspektivet tar utgangspunkt i medborgerskapsopplæring som vektlegger grunnleggende demokratiske verdier og holdninger. Elevrådet kan for eksempel bidra til videreutviklingen av elevers organisatoriske og sosiale evner, men også styrke deres demokratiske kompetanse i form av deliberative evner (Børhaug, 2008, s. 9).

2.6.2 Skolevalg

Deltakelse ved valg er et viktig kjennetegn på det representative demokratiet, og skolevalg kan derfor oppfattes som en praktisk demokratisering (Mikkelsen & Fjelstad, 2003). Skolevalgene arrangeres av Norsk senter for forskningsdata (NSD) på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. Prosjektet er likevel ikke forankret i lovverket eller andre styringsdokumenter. Mye informasjon om skolevalgene fremkommer på nettsiden til arrangøren, der prosjektet defineres som «et pedagogisk verktøy i arbeidet med å gjøre elevene kjent med og interessert i demokratiske prosesser og aktivt medborgerskap» (NSD). Tankegangen har sine røtter i sterke utdanningspolitiske føringer på skolevalget som «en institusjonalisert del av den politiske opplæringen i skolen som tilbyr regler og praksisstandarder, men også legitimering av politisk deltagelse for den oppvoksende generasjonen» (Ødegaard, 2015, s. 290). Det understrekkes at skolevalget gjennomføres for å vekke elevers politiske interesse og engasjement samt med å skape trygge rammer for demokratisk medvirkning i praksis. Prosjektet består av fire hoveddeler: valg, valgundersøkelse, nasjonal meningsmåling og undervisningsopplegg. Valget er en form for prøvevalg på videregående skoler som oppstår under lokalvalg, stortingsvalg eller folkeavstemning. I 2019 skulle elevene velge listene som stiltes til valg ved Fylkestingsvalget.

Elevene konstruerer sin demokratiske handlingskompetanse gjennom opplevelser og erfaringer med skolevalget, noe som stemmer overens med den konstruktivistiske læringsteorien. Siden skolevalget kan betraktes som en førstegangervalgerfaring for mange ungdommer, ligger deres opplevelser med denne prosessen til grunn av fremtidige valgdeltakelse (Ødegaard, 2015). I lys av Banduras sosialkognitivistiske perspektiv kan erfaringer som gir mestringsfølelse bidra til forventninger om mestring i andre aktiviteter. Ifølge Skaavik og Skaalvik (2005) kan forventning om mestring deretter påvirke fremtidig valg av aktiviteter. I hvilken grad skolevalgerfaring vil føre til senere valgdeltakelse er dermed avhengig av elevers opplevelser med prosessen samt med hvilke grunner som oppgis for deltakelse i skolevalget (Ødegaard, 2015, s. 292). Den norske skole og spesielt samfunnsfagundervisning har fokusert mye på opplæringen til demokratisk medborgerskap (Børhaug, 2007). I et representativt demokrati fremkommer stemmeavgivning som en plikt for å legitimere demokratiet (Solhaug, 2003). «Å betrakte valgdeltakelse som en plikt kan være svært motiverende for selve deltagelsen» (Pettersen & Rose, 2009; Blais, 2007 i Ødegaard, 2015, s. 293).

2.6.3 Samfunnsfagundervisning

I Fagfornyelsen presiseres at *Demokrati og medborgerskap* er et tverrfaglig tema. Fokus på opplæringen til demokratisk medborgerskap har alltid vært en del av sentrale komponenter i samfunnsfaget. Verdigrunnlaget og den demokratiske forståelsen kommer tydelig frem i fagets temaer både i de samfunnsfaglige programfagene og i fellesfaget samfunnsfag. Det betyr at i disse fagene skal man ikke bare forholde seg til opplæringens overordnede prinsipper knyttet til demokrati og medvirkning, men også undervise om og legge til rette for demokratisk deltakelse. Samfunnsfaget skal også bidra til utviklingen av en aktiv samfunnsdeltakelse gjennom undervisningen og kompetansemål (Koritzinsky, 2014). Klasserommet blir da en arena for elevers deltakelse i diskusjoner og utøvelsen av deres kommunikative kompetanse. Den uformelle elevmedvirkningen er nettopp koblet til å ta beslutninger som omfatter ulike deler av egen læringsprosess i klasserommet (Utdanningsdirektoratet, 2006; Danielsen & Tjomsland, 2016). For å kunne medvirke må elever ønske å være aktive i sin egen læringsprosess. Samtidig må det være en faktisk mulighet for å bli hørt, og at elevene må ha en viss grad av påvirkningskraft. Dette kan ses i sammenheng med det kritiske-pedagogiske synet Freire og Shor

(1987) presenterer. På den ene siden mener de mener at muntlige aktiviteter i klasserommet kjennetegnes av demokratisk deltakelse. På den andre siden påpekes det at makten i klasserommet er fortsatt asymmetrisk, hvor læreren har større makt enn sine elever. Freire og Shor (1987) argumenterer for at læreren bør skape et læringsmiljø som vektlegger dialog og felles kunnskapskonstruksjon. Shor (1992) videreutvikler denne ideen og konkluderer at denne typen læringsmiljø kan bidra til utviklingen av et mer likeverdig forhold mellom læreren og elevene. Dialog som arbeidsform preger samfunnsfagets aktiviserende tilnærming. Elevene oppfordres til å delta aktivt i samtaler og diskusjoner, der kunnskap blir en gjenstand for kritisk prøving og refleksjon (Solhaug, 2003; Koritzinsky, 2014).

Aktiv elevmedvirkning i klasserommet handler om opplevelsen av «eierskap» til egen skolehverdag. Skole må tilrettelegge for et læringsmiljø, hvor elevene føler autonomi, dvs. når de opplever å bli hørt og når de opplever at de har påvirkningskraft. Arbeidet med den autonomistøttete undervisningen står sentralt i Prinsipper for Opplæringen (1998) og er en viktig forutsetning for at elevmedvirkning skal ha en positiv effekt på motivasjon og sosiale relasjoner. «Gjennom å støtte elevenes uavhengighet i tenkning, og tillate dem valg i hvordan de tenker, blir deres behov for autonomi møtt i skolen» (Danielsen & Tjomsland, 2016, s. 460). Et autonomipreget læringsmiljø kjennetegnes av gjensidig respekt, medansvar og samhandling på en forsvarlig måte. Læreren støtter elevenes behov for medvirkning innen stabile rammer og strukturer. Kunnskapskonstruksjon i samfunnsfagklasserommet forutsetter også evner til å delta i en åpen og saklig meningsutveksling i form av deliberative samtaler. Ifølge Englund er deliberative samtaler «en måte å utvikle elevenes moralske dømmekraft og evne til å argumentere saklig og møte meningsmotstandere med respekt, noe som er grunnleggende for vårt demokrati» (Dysthre, 2016, s.78). Englund kobler deliberative samtaler til klasseromsundervisning som kan realiseres gjennom lærerstyrte plenumsdiskusjoner og elevstyrte gruppesamtaler. Her er det viktig at det oppfylles tre hovedkriterier. For det første skal ulike perspektiver konfronteres mot hverandre, og elevene legge frem argumenter for «sitt» syn. For det andre stilles det krav om toleranse og respekt, dvs. at elevene skal kunne lytte til hverandres argumentasjon. For det tredje skal et ønske om kollektiv beslutningstaking være til stede, hvor elevene skal oppfordres til å oppnå konsensus eller en midlertidig avtale (Englund, 2006 i Samuelsson, 2016, s. 3).

2.7 Operasjonalisering av teoretiske begreper

Fenomener i samfunnsvitenskapene er ofte ikke observerbare på lik måte som i naturvitenskapene og krever dermed i større grad operasjonalisering og fortolkning (Larsen, 2017). I pedagogikk må forskere ofte jobbe med teoretiske fenomener som kan være vanskelig å måle. Operasjonalisering er en måte å måle abstrakte begreper gjennom å bruke et sett av indikatorer. «Å bestemme hvilke indikatorer som skal tas som tegn på et begrep, kalles å definere begrepet operasjonelt» (Kleven, 2014, s. 28). Siden alle problemstillinger inneholder visse begreper som skal måles i en undersøkelse, står behovet for operasjonalisering sentralt i forskningsfeltet. Studiens problemstilling inneholder begrepet *engasjement* som inngår i konteksten av elevers deltakelse i demokratiske prosesser på skole. Begrepet operasjonaliseres på bakgrunn av tidligere forskning og mer spesifikt måleinstrument ved ICCS 2016-studien. Metodiske og analytisk verktøy denne undersøkelsen utarbeides i regi av International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Spørsmålsformuleringer som er brukt i ICCS 2016-studien tar utgangspunkt i utprøvde tester fra de tidligere demokratiundersøkelsene ved IEA (Huang & Ødegård m.fl., 2017). Måleinstrumentet ved storskala undersøkelser har som regel god reliabilitet og kvalitetssikring grunnet til mye utprøving og justering. Det kan derfor være en fordel å ta inspirasjon fra eksisterende spørreskjemaer for å styrke datakvalitet ved mindre studier slik som masteroppgave.

Som nevnt i innledningen består demokratisk kompetanse av forskjellige komponenter som til sammen påvirker engasjement og handling. Disse komponentene inkluderer demokratiske oppfatninger, kunnskaper, holdninger, verdier og ferdigheter (Mikkelsen & Fjelstad, 2003). For å kunne operasjonalisere begrepet *engasjement*, er det viktig å ta hensyn til de ulike delene ved demokratisk kompetanse. I ICCS 2016-studien kommer demokratisk kompetanse til uttrykk gjennom kunnskap om, forståelse av og engasjement i demokratiske og samfunnspolitiske spørsmål. Med hensyn til engasjement spesifiseres det at studien benytter av begrepet *samfunnsengasjement*. Grunnen til å bruke dette begrepet er at det inkluderer flere samfunnsgrupper i samfunnspolitisk deltakelse. Dette er særlig aktuelt for mange skoleelever som er fortsatt under stemmerettsalder. Samfunnsengasjement går utover politisk deltakelse og omfatter ulike deler av samfunnsarenaen (Huang & Ødegård m.fl., 2017). I skolesammenheng kan begrepet kobles til både formell og uformell deltakelse. I tråd med dette perspektivet vil jeg

benytte *engasjement* i forbindelse med elevmedvirkning i formelle demokratiske prosesser slik som skolevalg og elevråd samt med elevmedvirkning i uformelle prosesser som omtaler samfunnsfagundervisning.

Kognitiv dimensjon – egenvurdering av demokratiske kunnskaper og ferdigheter

ICCS-studien søker å belyse temaet gjennom fire emneområder, hvor *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 i Huang & Ødegård m.fl., 2017, s. 17-18). Alle disse emneområdene undersøkes gjennom kognitive, affektive og atferdsmessige dimensjoner.

Kognitive dimensjoner innebærer faktakunnskap om samfunn og demokratiet på den ene siden og evner til tenkning og anvendelse av kunnskap på den andre siden. Datamaterialet samles inn gjennom en kunnskapstest med 88 oppgaver (Huang & Ødegård m.fl., 2017). I denne studien har jeg også valgt til å undersøke engasjement mot faktakunnskaper og evner til tenkning. Siden problemstillingen min studeres i lys av pedagogiske og samfunnsfagdidaktiske perspektiver, har jeg tatt utgangspunkt i demokratikunnskaper og samtidskunnskaper. I spørreskjemaet har jeg bedt elevene til å ta stilling til en rekke utsagn om demokratikunnskaper som er basert på 1) kompetansemål i samfunnsfag på videregående skole; og 2) samtidskunnskaper uttrykt gjennom kjennskap til Norges politiske kontekst.

For å kartlegge demokratiske ferdigheter har jeg valgt til å bruke et sett indikatorer ved ICCS 2001 undersøkelse som skiller grovt mellom tenkeferdigheter og sosiale ferdigheter. Det å kunne oppfatte, vurdere og bruke informasjon er viktige tenkeferdigheter i opplæring til demokratisk medborgerskap (Mikkelsen & Fjelstad, 2008). I tråd med operasjonalisering som var gjennomført av ICCS 200- studien, vil jeg sette søkelyset på de to sistnevnte elementene i tenkeferdigheter – vurdering og bruk av informasjon (Mikkelsen m.fl., 2001). Vurderingen av informasjon innebærer evner til å tolke og resonnerer, mens bruken av informasjon kobles til å kunne trekke konklusjoner og ta beslutninger på grunnlag av dem. Hovedtrekk ved disse tenkeferdighetene kan ansees som en del av kritisk tenkning, et sentralt tema i skolesammenheng og de nye læreplanene i samfunnsfag. I fagrelevans og sentrale verdier kommer det tydelig frem at «elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkjende medborgarar» (Utdanningsdirektoratet, 2019). I

arbeidet med samfunnsfag «skal elevene tenkje kritisk, ta ulike perspektiv, handtere meiningsbryting og vise aktivt medborgerskap» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Et av kjerneelementene «Undring og utforskning» vektlegger at elevene skal utvikle sine kritiske evner i kildevurdering, dvs. å være i stand til å vurdere kildenes pålitelighet og relevans.

Atferdsmessig dimensjon – demokratisk deltakelse på skole

Innen den atferdsmessige dimensjonen uttrykkes emneområdet *Samfunnsengasjement og politisk deltakelse* gjennom «aktive handlinger som kan knyttes til institusjoner, prinsipper, arenaer for deltakelse og identitet» (Huang & Ødegard m.fl., 2017). ICCS-undersøkelsen viser til at elevers engasjement kan kartlegges gjennom samfunnsengasjement og holdninger til aktivt medborgerskap. For å studere elevers engasjement til demokratisk deltakelse på skolen, vil jeg fokusere særlig på den første dimensjonen. Samfunnsengasjement operasjonaliseres gjennom fire typer spørsmål som undersøker 1) hvordan elevene kommuniserer og skaffer seg kommunikasjon om nyheter, politikk og samfunnsliv; 2) elevers deltakelse i skoledemokratiske aktiviteter; 3) elevers deltakelse i samfunnspolitiske aktiviteter utenfor skole; og 4) forventninger til fremtidig engasjement som voksen (Huang & Ødegard m.fl., 2017). På spørsmål om elevmedvirkning i skoledemokrati vektlegges demokratiske aktiviteter slik som en organisert debatt/diskusjon, elevråd og allmøte. I denne undersøkelsen vil elevdeltakelse i formelt skoledemokrati operasjonaliseres på en lignende måte som i ICCS-studien. Formell elevmedvirkning i demokratiske aktiviteter studeres primært gjennom spørsmål om elevdeltakelse i skolevalg 2019 og elevråd. Uformell elevmedvirkning vil bli kartlagt gjennom spørsmål knyttet til elevers opplevelser av sin mulighet for påvirkning i klasserommet. Dette gjelder særlig spørsmål som gjelder planlegging av undervisning, valg av arbeidsmåter og vurderingskriterier i samfunnsfagundervisning. For å motivere elever til aktiv deltakelse i demokratiske beslutninger i klasserommet, er det viktig at de inviteres inn i avgjørelser knyttet til egen skolehverdag og kompetanseutvikling. Dette innebærer at lærere tilbyr medbestemmelse innenfor stabile rammer og strukturer. Når lærere tilbyr meningsfulle begrunnelser knyttet til valg av arbeidsoppgaver og arbeidsformer, økes sannsynligheten for at elever utvikler eierskap til skolearbeidet (Danielsen & Tjomsland, 2016). I denne sammenhengen står elevmedvirkning i vurderingsarbeidet og vurdering for læring som meget aktuelt. Dersom læreren bidrar til et læringsmiljø som skaper

rom for dialog om egen læring og utvikling, kan dialogen bevisstgjøre elevene på egne læringsprosesser (Koritzinsky, 2014).

Læringsmiljø

Deltakelse i samfunnsfagundervisning vil undersøkes i lys av elevers opplevelser av læringsmiljøet i klasserommet. Trygge og stabile rammer er en viktig forutsetning for et autonomipreget læringsmiljø (Danielsen & Tjomsland, 2016, s. 460). Medbestemmelse i diskusjoner og samtaler preges av respekt og medansvar som gjelder både lærer-elev og elev-elev dimensjoner. Elevene inviteres inn i felles kunnskapsoppbygging og oppfordres til å legge frem sitt perspektiv. Opplevelser av støtte fra læreren står også sentralt i arbeidet med medvirkning i klasserommet. Operasjonalisering av begrepet *læringsmiljø* ble derfor gjennomført på basis av studiens teoretiske bidrag om deliberative evner og trygghet og respekt i et autonomipreget klasserom. Læringsmiljø operasjonaliseres gjennom fire typer spørsmål som undersøker 1) lærerens respekt for elevers meninger, 2) hvorvidt læreren oppmuntrer elevene til å dele sine meninger i felleskapet, 3) i hvilken grad elevene oppfordres til å diskutere politiske omstridte spørsmål i klasserommet og 4) hvorvidt elevene kan uttrykke sine meninger selv om de er forskjellige fra det de andre mener.

Familiens bakgrunn

Operasjonalisering av *familiens bakgrunn* tar utgangspunkt i læringsmodellene til Hess og Torney (1968) om politisk sosialisering hjemme. Eksisterende forskning (Verba m.fl., 2003) tyder på at foreldres sosioøkonomiske status har innflytelse på politisk engasjement og deltakelse hos ungdommer. Flere studier viser en korrelasjon mellom høyt utdanningsnivå og barnas forståelse av eller kunnskaper om demokrati (Hess & Torney, 1968; Sigel & Hosken, 1981 i Verba m.fl., 2003; Huang & Ødegård m.fl., 2017). Norske studier (Ødegård & Fladmoe, 2017) avdekker en sammenheng mellom foreldrenes deltakelse i frivillige organisasjoner og ungdommers politiske deltakelse. Familiens bakgrunn operasjonaliseres gjennom fire spørsmål som kartlegger 1) høyest oppnådd utdanningsnivå, 2) deltakelse i frivillige organisasjoner (for eksempel lag eller forening), 3) deltakelse i valg og 4) holdninger til valg.

3. Forskningsmetode

Studiens metodevalg er ofte avhengig av hva som skal undersøkes og for hvilket formål det undersøkes (Larsen, 2017, s. 25). Temaet for dette prosjektet er elevers demokratiske engasjement, hvor problemstillingen er å studere hvilke faktorer som har betydning for elevers interesse og vilje til å delta i demokratiske prosesser på skole. Ifølge Larsen (2017) kan problemstillingen legge visse føringer på hvilken metode som skal velges til datainnsamlingen. Slik for eksempel, fokuserer kvantitative forskningsspørsmål på gjennomføringen av deskriptive, komparative eller relasjonelle undersøkelser, mens kvalitative forskningsspørsmål fremmer gjennomføringen av deskriptive, fenomenologiske og etnografiske undersøkelser (Krumsvik, 2013, s. 107). Oppgavens problemstilling kan oppfattes som deskriptiv og relasjonell da jeg er ute etter å se på sammenhenger mellom en rekke ulike faktorer som kunne påvirke graden av elevers deltakelse i skolens demokratiske prosesser. Kvantitative studier passer godt til å kartlegge et sett indikatorer ved et fenomen hos et stort utvalg. Hensikten med denne studien er å undersøke om det finnes en sammenheng mellom families bakgrunn og samfunnsfagets demokratiske opplæring på den ene siden og elevers engasjement til deltakelse i elevrådet, skolevalget og undervisningen på den andre siden. Det er ønskelig å spørre mange elever på tvers av trinn og studieretning på videregående skole, og ved kvantitativ undersøkelse er det mulig å samle inn store datamengder på kort tid. Bruk av kvantitativ forskningsmetode skaper et omfattende grunnlag for statistiske analyser som fanger opp utbredelsen av fenomenet og sammenhenger mellom fenomener (Tuftes, 2011; Aarø, 2007).

Det hadde vært mulig å besvare problemstillingen ved bruk av kvalitativ forskningsmetode gjennom for eksempel intervjuer. Kvalitativ metode egner seg godt til å få mer dybdekunnskap om et fenomen fra et mindre antall respondenter (Cohen m.fl. 2011; Kleven, 2011). Gjennom intervjuer kunne jeg kanskje skaffet en dypere innsikt i betydningen av families bakgrunn og samfunnsfagets demokratiske opplæring for elevers engasjement til deltakelse i skoledemokratiet. Det hadde likevel vært tidskrevende å kartlegge mulige sammenhenger mellom ulike aspekter ved politiske sosialiseringssagenter og ikke minst å studere fenomenet på tvers av ulike trinn og studieretninger. I tillegg hadde det vært vanskelig å undersøke om det var noen signifikante sammenhenger.

3.1 Utvikling av spørreskjema

Spørreskjema er en form for strukturert utspørring som ofte brukes for å produsere kvantitativ data (Grønmo, 2004, s. 191). Det er visse fordeler og ulemper med den kvantitative forskningsmetoden. Fordelene med et strukturert spørreskjema innebærer en avgrenset informasjonsmengde, større antall informanter, tilgang til avanserte bearbeidingsmetoder, mulighet for anonym datainnsamling og tidsbesparende elektronisk besvarelse. Et strukturert spørreskjema krever likevel mye forberedelser når det gjelder utarbeidelse av spørsmål og svaralternativer. For å sikre god kvalitet og validitet er det viktig å stille spørsmål som er relevante for studiens problemstilling og forskningsspørsmål (Larsen, 2017, s. 28; Johnson, 2013; Patton, 2014). Slik antas for eksempel en fare for å trekke feilslutninger å være større ved kvantitativ metode enn kvalitative metode. Tatt i betraktning at et strukturert spørreskjema inneholder faste spørsmål og svaralternativer, økes risikoen for at slutninger blir trukket på et tynt grunnlag, det vil si at forskeren ikke stiller alle spørsmål som kunne vært viktig for denne undersøkelsen. Utfordringen kan delvis unngås ettersom spørreskjemaet er godt forberedt i forkant av datainnsamlingen (Larsen, 2017). Dette krever først og fremst utforming av spørsmål som skal kartlegge det studien er ute å måle. Det handler med andre ord om studiens validitet. «I kvantitativ metode er måling spesielt viktig fordi egenskaper må tallfestes eller kategoriseres på en så eksakt måte som mulig» (Tuft, 2011, s. 80). Det kan bli utfordrende for nybegynnere i forskningsfeltet å lage originale spørsmålsformuleringer (Ringdal, 2007). I utvikling av spørreskjemaet har jeg derfor valgt til å innhente inspirasjon fra flere nasjonale og internasjonale spørreundersøkelser slik som ICCS, Skolevalg og Elevundersøkelsen. Årsaken til dette var nettopp å styrke studiens validitet fordi storskala spørreundersøkelser utvikles som regel på bakgrunn av omfattende pilottester som i sin tur sørger for indre og ytre validitet.

I denne studien benytter jeg meg av forskjellige skalaer i utviklingen av spørreskjemaet. For å kartlegge for eksempel elevers opplevelser og holdninger tar jeg i bruk en Likert-skala, den mest brukte vurderingsskalaen for målingen av holdninger, meninger og verdier. Ved bruk av en Likert-skala formuleres spørsmålet som en deklarativ setning, etterfulgt av svaralternativer med en varierende grad av enighet (DeVellis, 2012). Spørreskjemaet inneholder også flere spørsmål med binære svaralternativer.

3.1.1 Utforming av spørsmål og svaralternativer

Metodeteorien stiller visse krav til utforming av spørreskjemaet for å styrke dataenes validitet og reliabilitet. I utgangspunktet må de operasjonaliserte variablene samsvare med de teoretiske variablene som skal måles i studien (Tufte, 2011). Dette handler altså om begrepsvaliditet. Måling er spesielt viktig i kvantitativ forskningsmetode, hvor egenskaper må tallfestes og kategoriseres på en så presis måte som mulig. Denne prosessen kalles for operasjonalisering (Tufte, 2011).

Spørsmål og svaralternativer ved spørreskjemaet må formuleres slik at de kartlegger det de er ment til å måle. Noen grep kan tas i bruk for å lage gode spørsmål og svaralternativer. For det første må spørreskjemaet følge en logisk rekkefølge med tydelige tematiske kategorier. Forskere må «tenke igjennom de fasene en respondent går igjennom for å fortolke spørsmålene som stilles» (Tufte, 2011, s. 80). Spørreskjemaet følger en tematisk inndeling som tar inspirasjonen fra NSDs sin undersøkelse om skolevalg 2019. Det er grupper spørsmål knyttet til følgende dimensjoner: bakgrunnsinformasjon, elevers og foreldres interesse for politikk, skolevalg, elevråd og samfunnsfagundervisning.

For det andre fraråder Tufte bruk av vanskelige begreper, og anbefaler å tilpasse språket til respondenter (Tufte, 2011; Grønmo, 2004). Siden utvalget i denne undersøkelsen var elever på videregående skole, ville jeg unngå bruk av vanskelige begreper og sørge for at språket var tydelig. I forbindelse med dette har jeg pilotert spørreskjemaet for å sjekke nettopp om spørsmålene var forståelig. For det tredje anbefaler Tufte å formulere spørsmål som er klare, presise og entydige (Tufte, 2011; Grønmo, 2004; Olsen, 2006). Måten å presisere spørsmål på er avhengig av hvilken type informasjon forskeren er ute etter. For å skaffe opplysninger om elevers foreldre/foresatte har jeg tydeliggjort i spørsmålet at jeg var interessert i informasjonen om en eller begge foreldre/foresatte. Ved å spørre videre om deres deltakelse i lag og/eller forening har jeg inkludert et par eksempler på disse frivillige organisasjonene.

For det tredje stilles det visse krav til svaralternativer som skal være forståelig og dekkende for ulike svar. I spørreskjemaet har jeg prøvd å utarbeide uttømmende og gjensidig utelukkende svaralternativer, og mange studier som Elevundersøkelse, ICCS og NSD har vært en verdifull

ressurs i dette arbeidet. For å sørge at alle svarmuligheter er dekket så mye som mulig, anbefaler Tufte (2011) å vurdere å ta med et nøytralt svaralternativ. Dette er altså en form for restkategori som respondenter kan ta i bruk når de ikke klarer å plassere sine svar under eksisterende svaralternativer (Grønmo, 2004). Det er likevel viktig at denne restkategorien ikke erstatter alle andre svarkategorier. I spørreskjemaet har jeg laget enkelte spørsmål med en svarkategori «vet ikke/vil ikke svare». Hensikten er å sørge for at respondenter føler seg komfortabel med alle typer svar. Spørsmål om familiens deltakelse i valg kan for eksempel virke ubehagelig for enkelte elever som har foreldrene/de foresatte som ikke stemmer i valg. I dette tilfellet øker risikoen for at respondentene kommer til å justere sine svar i sosialt ønskelig retning (Tufte, 2011; Ringdal, 2007). Gjennom inkludering av kategorien «vet ikke/vil ikke svare» blant alle andre svaralternativer, er det mulig å redusere denne utfordringen. I dette tilfellet har respondentene muligheten til å velge denne svarkategorien istedenfor for å oppgi et svar som er justert i en mer sosial attraktiv retning, noe som kan igjen potensielt svekke studiens validitet.

Ved utformingen av spørreskjemaet bør det også vektlegges likeverdighet og balanse mellom svaralternativene. Dette er særlig aktuelt når respondenter er bedt om å ta stilling til forskjellige utsagn slik for eksempel på en Likert-skala. Her bør man være oppmerksom på et jevnt antall mellom positive og negative svaralternativer, samt at begge deler blir formulert på samme måte. Hensikten er å ekskludere ledende spørsmål som inviterer respondenter til å oppgi bestemte svar (Grønmo, 2004). I dette tilfellet angir informantene svar som ikke gjenspeiler deres holdninger eller meninger i virkeligheten. Dette kan dermed potensielt svekke studiens validitet. I spørreskjemaet har jeg stilt en rekke holdningsspørsmål, hvor elever var bedt til å plassere sitt svar på en skala med flere typer besvarelser. «Ett sett av svaralternativer som er ordnet i forhold til hverandre på en slik måte at de danner en variabel på ordinal- intervall- eller forholdstallsnivå, kalles en skala» (Grønmo, 2004). I denne oppgaven er det mange variabler på ordinalnivå som angir verdiene en logisk rangering. De uttrykker for eksempel grader av enighet eller fornøyelse, men gjelder også en rangordning mellom enhetene slik som høyest fullført utdanning.

3.1.2 Pilotering

Hensikten med å gjennomføre en pilotundersøkelse er å teste måleinstrument som skal benyttes i forskningen. Pilotundersøkelsen gir innsikt i hvordan måleinstrumentet og datainnsamlingen

fungerer i praksis (Ringdal, 2007). På bakgrunn av resultater kan forskere vurdere hvorvidt det oppstår et behov for eventuelle justeringer. I forkant av datainnsamlingen har jeg testet ut spørreskjemaet på mine to medstudenter. De leste gjennom spørreskjemaet og ble bedt om å gi kommentarer til innholdet. Etter å ha fått tilbakemelding har jeg vurdert til å gjøre noen endringer i forhold til spørsmålsformuleringer og rette opp skrivefeil.

3.1.3 Omkoding av variablene

Undersøkelsen er gjennomført i Nettskjema ved Universitetet i Oslo, hvor svaralternativene omkodes direkte til numeriske verdier fra 1 og oppover, og den høyeste tallverdien er avhengig av antall måleenheter på en variabel. En Likert-skala påstander omkodes til 1 for de sammenslåtte svarkategoriene «helt enig/nokså enig» og 0 for «helt uenig/nokså uenig». Spørsmål med positive og negative svaralternativer får verdien 1 for «ja» og 0 for «nei». Svarkategorien «vet ikke/vil ikke svare» utelates fra regresjonsanalysene. Bakgrunnsvariabelen *kjønn* er omkodet til 0 for «gutter» og 1 for «jenter». Utdanningsnivået til foreldrene/de foresatte omkodes til 1 for «videregående skole» og andre svaralternativer får verdien 0.

Avhengige variabler som kartlegger elevers deltakelse i skolevalget (spørsmål 11) og deltakelse i elevrådet (spørsmål 13) omkodes til dikotome variabler. Verdien 1 tilsvarer svaralternativet «ja» og verdien 0 tilsvarer «nei». Svaralternativene til spørsmål 7 er «ja, en eller begge stemmer alltid», «ja, en eller begge stemmer som oftest», «ja, en eller begge stemmer av og til». Disse er slått sammen og fått verdien 1 («ja»). Svaralternativet «nei, ingen av dem stemmer i det hele tatt» er omkodet til 0 («nei»).

3.2 Datainnsamling

I dette underkapittelet vil jeg beskrive datainnsamlingen med fokus på studiens utvalg og rekrutteringsprosess. For å forenkle presentasjonen av klasser og skoler som deltok i undersøkelsen, har jeg brukt pseudonymer og laget en tabell 1. Rekrutteringsprosessen til datainnsamlingen kan bli delt inn i to hovedfaser. I den første fasen har jeg oppsøkt rektorer på videregående skoler i Oslo og Viken fylkeskommuner. I den andre fasen ble jeg satt i kontakt med aktuelle samfunnsfaglærere som enten meldte seg frivillig til deltakelse i undersøkelsen eller ble rekruttert av skoleledelsen.

3.2.1 Utvalg

Datautvalget i denne studien er 126 elever fra fire videregående skoler i Oslo og Viken fylkeskommune. For å lage en enkel oversikt skolene og klassene som deltok i undersøkelsen, har jeg byttet ut skolers navn med følgende pseudonymer: Nord-, Sør-, Vest- og Øst-skole. Utvalget utgjør til sammen åtte klasser, dvs. én klasse fra Nord-skolen, to klasser fra Sør- og Vest-skolene og tre klasser fra Øst-skolen. Nord-skolen har stilt opp med én Vg2 klasse på yrkesfaglig studieretning, og Sør-skolen har valgt ut én Vg1 studiespesialiserende klasse og én Vg2 yrkesfaglig klasse. Elever på Vg1 og Vg3 fra Vest-skolen går på studiespesialiserende utdanningsprogram og tre Vg2 klasser fra Øst-skolen har yrkesfaglig studieretning (se tabell 1 for en oversikt). Målet var å studere elevmedvirkning i samfunnsfagundervisning på tvers av ulike klasserom og undervisningsstrategier. For å sørge for variasjonen i utvalget har jeg rekruttert fem klasser med forskjellige samfunnsfaglærere på Nord-, Sør- og Vest-skolene. På Øst-skolen ble undersøkelsen likevel gjennomført i tre klasser med den samme samfunnsfaglæreren. Datamaterialet som ble samlet inn gjennom spørreundersøkelsen er den primære datakilden til oppgaven, da hensikten er å studere elevers opplevelser av deltakelse i eller mulighet for deltakelse i demokratiske prosesser i skolen i lys av deres bakgrunn og skolens demokratiske opplæring.

Skole	Nord	Sør	Vest	Øst
Antall klasser	1	2	2	3
Trinn og studieprogram	Vg2 yrkesfag	Vg1 studiespes Vg2 yrkesfag	Vg1 studiespes Vg3 studiespes	Vg2 yrkesfag

Tabell 1: Oversikt over videregående skoler og klasser som deltok i undersøkelsen

Elevers engasjement for deltakelse i demokratiske prosesser er en viktig del av den norske demokratiopplæring i både grunnskole og videregående skole. De nye kjerneelementene i samfunnsfag presiserer for eksempel betydningen av aktivt medborgerskap i samfunnsutformingen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Selv om sentrale ideer ved demokratiopplæringen er felles for grunnskole og videregående skole, er det nemlig videregående opplæring som legger større fokus på utviklingen av elevers handlingskompetanse til medvirkning i demokratiske prosesser (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 4). Derfor har jeg valgt til å gjennomføre undersøkelsen på videregående skole og slik avgrense utvalget til disse elevene.

3.2.2 Rekrutteringsprosess

Rekrutteringsprosessen av skoler og klasser til undersøkelsen foregikk i to hovedfaser. Den første fasen begynte i januar-februar måned da jeg sendte ut en forespørsel om deltakelse til rektorer på offentlige videregående skoler i Oslo og Viken fylkeskommune. Jeg har først sendt ut invitasjonen til deltakelse til fem skoler i Oslo-området. Etter å ha fått et avslag fra disse skolene, har jeg videresendt forespørselen til resterende skoler i byen. Av gjenværende 23 skoler var det kun Vest-skolen som takket ja til deltakelse i spørreundersøkelsen. Noen skoler nektet til å delta i studien fordi de har allerede opplevd en stor pågang fra masterstudenter og forskere med lignende forespørsler. Andre skoler refererte til opplevd tidsknapphet med hensyn til obligatoriske undersøkelser. For å rekruttere flere skoler til spørreundersøkelsen har jeg deretter bestemt til å utvide søkeområdet fra Oslo til Viken fylkeskommune. Andelen av positive respons var høyere denne gangen, og da har jeg klart å rekruttere Nord-, Sør- og Øst-skolene. Listen over alle videregående skoler og kontaktinformasjonen til rektorene ble hentet fra de offisielle nettsidene til Oslo og Viken fylkeskommuner.

Den andre fasen av rekrutteringsprosessen handlet om å få direkte kontakt med aktuelle samfunnsfaglærere og avtale tid for gjennomføring av spørreundersøkelsen. I forespørselen om deltakelse har jeg forespurt rektorene om å rekruttere samfunnsfaglærere på egen hånd og videresende deres kontaktinformasjon til meg. Skolene sto fritt til å velge hvordan og på hvilken måte de skulle gjennomføre rekrutteringen. Slik for eksempel har rektoren på Vest-skolen spurt direkte aktuelle samfunnsfaglærere om de hadde kapasitet til å delta i spørreundersøkelsen, mens andre rektorer har videresendt forespørselen til alle samfunnsfaglærerne på skolen. Etter å ha etablert dialog med utvalgte lærere har jeg sendt til dem et informasjonsskriv som skulle informere dem om formålet med studien. I tillegg har jeg spurt om jeg kunne være til stede under datainnsamlingen for å være tilgjengelige å besvare eventuelle spørsmål knyttet til spørreskjemaet og/eller undersøkelsen. Av praktiske grunner hadde jeg ikke mulighet til å være under datainnsamlingen på Øst-skolen.

3.3 Ethiske betraktninger

Etikken er en moralteori som belyser spørsmål om hva som er godt, hva som er gode handlinger, og hvordan mennesker bør oppføre seg (Befring, 2016, s. 28). Forskningsetikkloven (2017) slår

fast at «all forskning i offentlig og privat regi skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer». Forskningsetiske retningslinjer (NESH) bygger på normer som regulerer forskningsarbeidet på ulike måter og i ulike relasjoner. Disse retningslinjene kan deles i to grupper – interne og eksterne. Interne retningslinjer omfatter normer for vitenskapelig praksis og forskersamfunnets selvregulering. Eksterne retningslinjer er knyttet til normer for ulike forpliktelser overfor dem som deltar i undersøkelsen og forskningens relasjon til et samfunn (De nasjonale forskningsetiske komitéene, 2016).

3.3.1 Anonymisering og konfidensialitet

«Informanter i forskning har krav på at absolutt alle opplysninger om personlige forhold blir behandlet konfidensielt» (Befring, 2016, s. 32). Det stilles også krav om at innsamlede forskningsdata skal være som regel anonymisert for å oppbevare informanternes personlige integritet. Anonymisering er et viktig virkemiddel for å få verdifull innsikt ved dataanalyse uten å øke risikoen for reinfisering (Datatilsynet, 2015). For å oppfylle krav om anonymisering og konfidensialitet, har jeg gjort en rekke tekniske grep. For det første, har jeg bestemt til å samle inn datamaterialet anonymt gjennom nettskjema med tilknytning til en server på Universitet i Oslo. Nettskjema er et sikkert verktøy for utforming og gjennomføring av nettbaserte spørreundersøkelser for universitets- og høyskolesektorer. For det andre, har jeg sørget for at datamaterialet ikke kunne spores tilbake til enkelte elever. Dette ble gjort ved utforming av spørreskjemaet som har utelatt innsamlingen av sensitiv eller identifiserbar informasjon, dvs. direkte eller indirekte bakgrunnsopplysninger. Selv om et av mine spørsmål samler informasjonen om foreldrenes utdanningsnivå, er risikoen for reidentifisering ganske lav tatt i betraktning en stor utvalgsstørrelse (over 100 deltakere). For det tredje, har jeg oppbevart datamaterialet på UiO sin server og gjennomført statistiske analyser på UiO PC. Alle dataene skal slettes innen prosjektslutt, 15. juni 2020.

I forkant av datainnsamlingen har jeg meldt inn prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å søke om tillatelse til gjennomføringen av spørreundersøkelsen. Prosjektet har fått en anonym vurdering (se vedlegg 3), så fremt det gjennomføres i tråd med det som ble dokumentert i meldeskjema og meldingsdialog mellom innsender og saksbehandler. Anonym vurdering forutsetter som regel at prosjektet behandler ingen direkte eller indirekte personopplysninger. I

utgangspunktet samler spørreskjemaet inn bakgrunnsinformasjon om elevers kjønn og foreldrenes utdanningsnivå. I dialog med saksbehandleren har det kommet frem at så lenge prosjektet oppfyller visse krav for anonymitet, kan identifisering av enkeltpersoner i datamaterialet unngås. Det skal derfor først og fremst ikke fremkomme hvilke skoler er tatt med i studien. Deretter må antall respondenter ligge mellom 99 og 1000 deltakere for å minske risikoen for reinidentifisering av enkeltpersoner.

3.3.2 Informasjonsskriv

Etiske retningslinjer slår fast at samtykke til deltakelse i forskning skal gis på et fritt, informert og forstått grunnlag (Befring, 2016). Informasjon skal som regel gis skriftlig eller elektronisk, og det er vanlig å bruke et informasjonsskriv for å innhente samtykke (NSD). I denne studien har jeg delt ut elektroniske informasjonsskriv til både elever og lærere.

I forkant av datainnsamlingen har jeg informert elevene muntlig og skriftlig om formålet med studien og at deltakelsen er frivillig og anonym. Jeg har også informert at de kunne trekke seg underveis i besvarelsesprosessen ved å la være å levere spørreskjemaet. Et skriftlig informasjonsskriv ble presentert elektronisk på første side av spørreskjemaet. Informasjonsskrivet som ble gitt til elevene innebærer informasjonen om formålet med prosjektet, datainnsamlingsmetoden, hvem som er ansvarlig for prosjektet, kontaktopplysninger til kontaktpersoner, hva gjennomføring av spørreundersøkelsen innebærer for dem og at deltakelsen er anonym og frivillig (se vedlegg 1). Informasjonsskrivet som ble gitt til lærerne inneholder informasjonen om formålet med prosjektet, hvem som er ansvarlig for prosjektet, hva gjennomføring av spørreundersøkelsen innebærer for dem og kontaktopplysninger til kontaktpersoner (se vedlegg 2).

3.4 Analysestrategier

Valg av statistisk analyse er avhengig av måleskala ved datamaterialet. Det skilles mellom kategoriske og numeriske måleskalaer, der numeriske kalles ofte for kontinuerlige data (Ringdal, 2007). I denne undersøkelsen brukes flertallet av variabler på ordinalnivå. Unntaket utgjør enkeltvariabler som for eksempel nominal bakgrunnsvariabel *kjønn*. Kategoriske variabler med få verdier kan analyseres ved hjelp av frekvenstabeller eller grafiske figurer (Christoffersen &

Johannesen, 2010). Om det skal undersøkes en sammenheng mellom flere variabler kan man benytte seg av krysstabellanalyse og/eller multivariat analyse (Ringdal, 2007; Cohen m.fl., 2011). Studiens uavhengige variabler beskrives gjennom frekvensfordelinger og flere av dem prosentueres for å bli mer oversiktlige ved at de alltid summerer til 100. Bruk av frekvensfordelinger skaper en god oversikt over dataene siden det er få variabelverdier og mange enheter. Visuell fremstilling av kategorivariabler presenteres gjennom svarfordelinger i tabeller og stolpediagram. Indeks-konstruerte variabler analyseres gjennom beregninger av gjennomsnittlige skårer og standardavvik, noe som er vanlig å bruk ved gjennomføringen av deskriptiv statistikk. Gjennomsnittet viser til tyngdepunktet i en fordeling, mens standardavviket benyttes i en undersøkelse av mål på spredning (Ringdal, 2007).

For å undersøke en teoretisk dimensjonalitet ved de indeks-konstruerte variablene bruker jeg en faktoranalyse. Denne statistiske analysen benyttes for å redusere antall variabler som søker å belyse et teoretisk fenomen. På den ene siden har vi noen variabler som måler samme dimensjoner ved fenomenet og vise dermed til en veldig høy korrelasjonskoeffisient. På den andre siden finnes det variabler som har en lav korrelasjonskoeffisient, noe som indikerer at disse variablene har liten betydning for målingen av det gitte fenomenet (Ringdal, 2007; Cohen m.fl., 2011). Faktoranalyse kan med andre ord styrke studiens indre validitet. Ved tolkning av resultater bør man legge særlig vekt på faktorladning, dvs. korrelasjonene mellom faktorene og variablene. Ifølge Ringdal (2007) er det vanlig med et minstekrav på 0,40. Høye verdier bør med andre ord prioriteres når en skal tolke studiens faktorer. I studien har jeg gjennomført faktoranalysen og beholdt variablene som har faktorladning på minst 0,40. Deretter har jeg beregnet Cronbachs alpha for å sjekke indre konsistens innenfor indeksvariablene. Reliabiliteten varierer mellom 0 og 1. Hvis Chronbachs alpha koeffisient nærmer seg til 0, indikerer det ingen eller svak konsistens. En nedre grense for tilfredsstillende reliabilitet regnes $\alpha = 0,70$ (Pallant, 2010; Nunnally & Bernstein, 1994).

I multippel regresjonsanalyse benyttes minst to X-variabler. Tatt i betraktning at mange samfunnsmessige fenomener kan forklares av flere underliggende årsaker, fremkommer modellen som mer realistisk i motsetningen til for eksempel en enkel bivariat regresjon med kun én X-variabel (Ringdal, 2007). Metoden egner seg derfor veldig godt til å undersøke betydningen av flere uavhengige variabler og deres potensielle innflytelse på formell og uformell

elevmedvirkning. De uavhengige variablene som knytter seg til primærsosialisering kommer til uttrykk gjennom familiens politiske interesse og deltakelse. Disse variablene kartlegger foreldres utdanningsnivå, deltakelse i frivillige organisasjoner og valgdeltakelse samt med holdninger til valg. De uavhengige variablene som er forankret i sekundærsosialisering reflekterer hovedtrekk ved skolens demokratiske opplæring. Variablene kartlegger elevers vurderinger av sine demokratiske kunnskaper og ferdigheter, opplevelser av læringsmiljøet og deltakelse i skolevalget, elevrådet og samfunnsfagundervisning.

Ifølge Ringdal (2007) kan analysestrategien i multippel regresjon deles inn i flere viktige faser. Den første fasen innebærer utformingen av et teoretisk kunnskapsgrunnlag og studiens problemstilling. Dette medfører vurderinger av hvordan teoretiske variabler skal bearbeides før de kan brukes i regresjonsanalyse. Den andre fasen går ut på å undersøke korrelasjonene mellom variablene, dvs. å studere sammenhengene mellom hver eneste uavhengige variabel og Y. I denne studien har jeg gjennomført Pearsons korrelasjonsanalyse eller Pearsons r for å undersøke styrke og retning mellom mine variabler. Positiv korrelasjon viser til at høye X-verdier går sammen med høye Y-verdier, mens negativ korrelasjon vil si at høye X-verdier går sammen med lave Y-verdier. Korrelasjonens styrke varierer mellom -1 og +1, hvor tallstørrelser som går mot -1 og +1 indikerer en sterk eller svak sammenheng. En tommelfingerregel er at $r=0,10$ har en liten effekt, $r=.30$ har en moderat effekt og $r=.50$ viser til en sterk effekt (Cohen, 1988, s. 79-80). En fordel med bruk av Pearsons r er at man kan avdekke irrelevante variabler og utelukke dem fra analyser. Samtidig må man være oppmerksom på teoretisk viktige variabler. Ved å utelukke én eller flere teoretisk viktige variabler kan dette medføre at effekten av X-variabler blir overvurdert. Selv om variabler med ingen effekt som regel bør elimineres fra analyse, finnes det noen viktige unntak. «Hvis for eksempel en slik variabel er sentral i vår problemstilling, hender det at vi tar den med likevel for å demonstrere at den faktisk ikke har noen effekt» (Ringdal, 2007, s. 409). Studiens variabler kan betraktes som teoretisk viktige variabler i det at de er forankret i et teoretisk rammeverk. Problemstillingen min kan også tolkes som i større grad eksplorerende, hvor fokuset er å utforske ulike faktorer som har eller ikke har innflytelse på de avhengige variablene. Den tredje fasen ved analysestrategier i multippel regresjon innebærer tolkningen av statistiske verdier. I dette tilfellet er det mulig å bruke ulike statistiske kriterier for å studere sammenhenger mellom variabler (Ringdal, 2007). I denne studien vil jeg benytte meg av standardiserte

regresjonskoeffisienter (β) og multiple korrelasjonskoeffisienter (R^2). Den standardiserte regresjonskoeffisienten brukes til å sammenligne styrken i X-variabelens effekter på den avhengige variabelen. Sterke effekter oppgis ved signifikante verdier ($p < 0,05$). Den multiple korrelasjonskoeffisienten viser til forklaringsgraden, dvs. hvor stor variasjon i Y-variabel kan forklares statistisk av de uavhengige variablene. Hvis X-variabel har ingen eller svak forklaringsgrad på den avhengige variabelen, befinner verdien for R^2 seg nærmere 0. Hvis X-variabel forklarer den store delen av variasjonen i Y-variabel, blir verdien for R^2 nærmere 1 (Ringdal, 2007; Skog, 2004; Punch, 1998).

3.5 Studiens reliabilitet og validitet

Vurderingen av dataens kvalitet er et viktig prinsipp i all forskning, og det handler om først og fremst forskningens reliabilitet og validitet. Reliabilitet dreier seg om kildenes pålitelighet og etterprøvbarehet, mens validitet refereres til en mulighet for å trekke gyldige slutninger på bakgrunn av studiens funn (Johnson & Christensen, 2017). Høy reliabilitet er en viktig forutsetning for høy validitet (Ringdal, 2007).

3.5.1 Reliabilitet

Ifølge Cohen m.fl. (2011) er reliabilitet et synonym for pålitelighet, konsistens og reproduserbarhet over tid, instrumenter og grupper av respondenter (s.199). Innenfor kvantitativ forskning skiller man mellom intern og ekstern reliabilitet, og begge er relevant for denne studien. Intern reliabilitet er forankret i målingsreliabilitet av instrumenter, mens ekstern reliabilitet undersøker forventet reliabilitet til studiens funn (Johnson & Christiansen, 2017). Målingsreliabilitet ved spørreskjemaet påvirkes av tilfeldig målefeil, men det er nemlig systematiske målefeil som går ut utover dataens validitet. En kvantitativ studie med høy reliabilitet forutsetter dermed et begrenset antall målefeil som er små og tilfeldige (Ringdal, 2007). Målefeil oppstår for eksempel ved at «spørreskjemaet er rotete satt opp, at intervjueren er uoppmerksom på det respondenten svarer, at det er unøyaktigheter når dataene registreres i et dataprogram for å bli analysert osv.» (Tuft, 2011, s. 82-83). Reliabilitet kan sjekkes gjennom blant annet test-retest og/eller interrelater-reliabilitet. Test-retest undersøker graden av korrelasjon mellom gjentatt testing under samme betingelser, mens interrelater-reliabilitet fokuserer på graden av korrelasjon mellom to ulike vurderinger av samme fenomen (Ringdal,

2007). En annen måte å sjekke intern reliabilitet er å måle intern konsistens mellom en gruppe indikatorer, dvs. å undersøke hvor nært de er knyttet til hverandre. Dette gjennomføres ved bruk av Coefficient Cronbachs Alpha (CCA). Jo høyere verdien for CCA er mot 1, jo høyere er intern konsistens mellom indikatorer. I samfunnsforskningen er det vanlig å snakke om en høy intern konsistens dersom en verdi for CCA ligger over 0,70 (Nannally & Bernstein, 1994). Analysen av et sett variabler som er knyttet til elevers opplevelser av læringsmiljøet i klasserommet, foreldrenes deltakelse og holdninger til valg, demokratiske kunnskaper og ferdigheter viser en høy Cronbachs alpha koeffisient (over 0,70), noe som indikerer en god intern konsistens mellom indikatorer.

3.5.2 Validitet

Innenfor vitenskapelig metode er det vanlig å skille mellom indre og ytre validitet. Indre eller kausal validitet knyttes til holdbarheten av slutninger om årsakssammenheng mellom to variabler (Johnson, 2013; Kleven, 2011). Ytre validitet refereres til i hvilken grad resultatene er gyldige under andre betingelser og for andre utvalg, dvs. i hvilken grad studiens resultater er overførbare (Johnson, 2013; Everett & Furseth, 2012). Med andre ord handler ytre validitet om hvorvidt resultater kan generaliseres til populasjonen. Denne studien forsøker likevel ikke å generalisere resultater fra utvalget til populasjonen, men heller vise til mulige tendenser for elevers engasjement til demokratisk deltakelse på skolen.

Undersøkelsen preges av ikke-sannsynlighetsutvelgelse, hvor ikke alle enheter har lik sjanse til å delta i undersøkelsen (Ringdal, 2007). En av de viktigste teknikkene for ikke-sannsynlighetsutvelgelse er selvutvelgelse. Rekrutteringen til studien var basert på en frivillig basis da jeg har sendt ut en invitasjon til deltakelse til rektorer ved Oslo og Viken fylkeskommune. Jeg har forklart kort om hva studien går ut på og oppfordret til å ta kontakt med meg hvis undersøkelsen var av interesse for skolen. Selvutvelgelse og skjønnsmessige utvelgelse kjennetegner rekrutteringsprosessen av samfunnsfaglærere. I noen tilfeller har rektorene videresendt min forespørsel om deltakelse direkte til enkelte lærere og spurt om de kunne delta i studien. En annen form for skjønnsmessig utvelgelse er mitt ønske å skape variasjon i utvalget. Slik ville jeg rekruttere klasser med enten forskjellige samfunnsfaglærere eller gjennomføre undersøkelsen med samme lærer hos én klasse. Denne formen for skjønnsmessig utvelgelse ble

ansett som hensiktsmessig for å studere nærmere elevers opplevelser av medvirkning i klasserommet. Mange lærere implementerer ulike undervisningsstrategier som tilrettelegger for varierende grad av medbestemmelse i vurderingsarbeidet, planlegging av undervisning og valg av arbeidsmåter. Elevers opplevelser av læringsmiljø står også i fokus da et trygt og inkluderende læringsfelleskap styrker engasjement til medvirkning i klasserommet. På Øst-skolen var spørreundersøkelsen gjennomført i tre klasser med den samme samfunnsfaglæreren, noe som potensielt kan skape utfordringer for studiens validitet. Når det gjelder ytre validitet, kjennetegnes studien av geografisk sentrering og relativt lite utvalg.

Begrepsvaliditet henger sammen med spørreskjemaets kvalitet som tilsier hvorvidt spørsmålene gir et godt svar på det som skal måles. Begrepsvaliditet omtaler med andre ord graden av samsvar mellom teoretiske og operasjonaliserte begreper (Kleven, 2011; Ringdal, 2007). Hvis et operasjonalisert begrep samsvarer godt med det teoretiske begrepet som studien ønsker å måle, snakker vi om høy definisjonsmessig validitet (Ringdal, 2007). Forsker må bestemme hvilke observerbare indikatorer som skal brukes til operasjonalisering av det teoretiske begrepet. Samtidig kan det være vanskelig å finne indikatorer som fanger opp så mye av det teoretiske begrepet som mulig. I denne undersøkelsen ønsker jeg for eksempel å studere begrepet *engasjement* i tilknytning til demokratisk deltakelse på skole. Begrepet er ikke direkte observerbart og krever dermed operasjonalisering. Jeg velger dermed å bruke målbare indikatorer fra tidligere forskning og et mer spesifikt måleinstrument til den internasjonale forskningen ICCS 2016. Ved utforming av spørreskjemaet er det også viktig å ta hensyn til spørsmålsformuleringer, dvs. at faren for misforståelser og uklarheter bør minimiseres så mye som mulig. Man kan for eksempel ta utgangspunkt i eksisterende spørreundersøkelser som ble testet før. Spørreskjemaet mitt er for eksempel inspirert av flere skoleundersøkelser som søker å belyse lignende fenomener. Flere spørsmålsformuleringer og svaralternativer i studiens spørreskjema er hentet fra Skolevalgsundersøkelsen 2019.

Ytre og indre validitet kan potensielt svekkes når det stilles spørsmål om atferd som kan oppfattes som truende for respondenters selvbilde. Denne validitetsutfordringen kalles for sosial ønskelighet (social desirability) og kan oppstå når respondenter vil endre sine besvarelser i retning som de oppfatter som sosial ønskelig. Dette medfører at atferd som ikke oppfattes som

sosialt ønskelig, underrapporteres. Et godt eksempel på det er når respondenter blir stilt spørsmål om valgdeltakelse (Ringdal, 2007). Det norske samfunnet uttrykker en felles enighet om at høy valgdeltakelse er svært ønskelig, og denne tankegangen styrkes i landets politiske diskurs. Enkelte elever kan derfor oppleve at det er vanskelig å gi et ærlig svar på dette spørsmålet dersom deres foreldre/foresatte sjelden eller aldri deltar i valg. For å motvirke underrapportering av ikke sosialt ønskelige besvarelser har jeg bestemt meg for å gjennomføre spørreundersøkelsen anonymt. En stor fordel med denne utspørringsmåten er at den minimerer direkte kontakt mellom forsker og informanter. Anonym utspørring gjør det mulig for informantene til å føle seg komfortable og besvare potensielt provokative spørsmål så ærlig som mulig.

En annen trussel for studiens validitet er knyttet til enighetsbias eller enighetssyndromet når respondenter er mer villige til å svare i samme retning på alle spørsmål uavhengig av meningsinnhold. Dette er en form for systematisk målefeil som kan skape validitetsproblemer (Ringdal, 2007). utfordringer med enighetsbias fremkommer ofte ved bruk av en Likert-skala (DeVellis, 2012). «Hovedproblemet med denne type svarkategorier som er like for mange spørsmål, er at de inviterer til å gi forenklete svar, for eksempel til å svare «enig» på alle spørsmålene av samme type» (Ringdal, 2007, s. 2006). Generiske svaralternativer i Likert-skalaen kan med andre ord medføre en høy grad av enighet som ikke nødvendigvis kan regnes som gyldige resultater. For å motvirke denne feilkilden anbefales det å bruke kontekstsensitive svaralternativer, altså svaralternativer som er spesielle for et gitt spørsmål (Ringdal, 2007). Jeg har inkludert et par spørsmål med kontekstsensitive svaralternativer i tilknytning til for eksempel foreldres deltakelse i valg. Potensielle utfordringer kommer likevel til uttrykk når elevene blir bedt om å ta stilling til flere påstander med svaralternativer som kartlegger graden av enighet. En annen måte å motvirke enighetsbias er å unngå bruk av mange spørsmål med samme svaralternativene etter hverandre (DeVellis, 2012). Denne strategien hadde vært et godt tiltak for å minske potensielle utfordringer med enighetsbias på de siste spørsmålene i spørreskjemaet. Med andre ord kunne jeg styrket studiens validitet i større grad om jeg hadde omstrukturert spørsmål som kartlegger demokratiske kunnskaper, ferdigheter og opplevelser av læringsmiljøet.

4 Presentasjon og diskusjon av resultater

Hensikten med dette kapitlet er å presentere resultatene fra gjennomførte analyser og drøfte dem mot studiens problemstilling og forskningsspørsmål. For å skape en bedre oversikt over brukte variabler, skal kapitlet deles inn i tre hoveddeler. I den første delen vil jeg presentere og analysere studiens variabler med utgangspunkt i deskriptiv statistikk, mens i den andre delen av kapitlet vil jeg legge frem hovedfunn fra de gjennomførte korrelasjons- og regresjonsanalysene. Til slutt, vil jeg presentere en overordnet diskusjon, hvor hensikten er å besvare hovedproblemstillingen på bakgrunn av alle gjennomførte analyser.

Tabell 2 inneholder verdier for standardavvik, gjennomsnitt, faktorladning og Chronbachs alpha koeffisienter. Standardavvik og gjennomsnitt er statistiske mål som brukes for å beskrive spredning i en fordeling. Disse målene krever som regel at variablene bør være på minst ordinalnivå (Ringdal, 2007). Siden variablene som skal analyseres i denne studien ved bruk av standardavvik og gjennomsnitt er på ordinalnivå, kan vi si at kravet om målnivå er oppfylt. Et annet statistisk mål som inkluderes i tabell 2 er faktorladninger av de gjennomførte faktoranalysene. Faktoranalyse er en statistisk analyse som benyttes i kvantitativ forskning for å avdekke mulige meningsfulle dimensjoner, hvor en faktorladning viser hvor stor betydning en faktor har for spredningen i en variabel. For å kunne utelukke irrelevante variabler og dermed forenkle datamaterialet, bør et minstekrav for faktorskår være på 0,40. Det er viktig at forskere tolker og behandler faktorladninger på en forsiktig måte. Ekstremt høye verdier kan indikere at brukte variabler måler samme aspekter ved et gitt fenomen. Samtidig kan lave verdier signalisere om at variablene kanskje er irrelevante for fenomenet som skal måles i studien (Ringdal, 2007; Cohen m.fl., 2011). For å sikre studiens validitet og reliabilitet har jeg derfor valgt til å bruke variablene med faktorladninger som skårer over den nedre grensen. I tabell 2 ser vi ingen ekstremt høye verdier, noe som kan tolkes som at variablene måler forskjellige aspekter ved hvert fenomen. Etter å ha beregnet faktorladninger, har jeg utført reliabilitetsanalysen for de indeksskonstruerte variablene. Metoden benyttes for å undersøke hvorvidt flere indikatorer måler et fenomen som ønskes å måle. Chronbachs alpha koeffisienter (α) oppgis med andre ord for å sjekke opp indre reliabilitet mellom spørsmål som til sammen utgjør en indeksvariabel. En god tommelfingerregel tilsier at koeffisienter bør skåre på minst $\alpha=0,70$ (Pallant, 2010; Nunnally & Bernstein 1994). I tabell 2 ser vi at Chronbachs alpha koeffisienter oppfyller dette kravet.

Demokratiske kunnskaper ($\alpha=0,85$)	Gj. skåre	St. avvik	Faktor
Jeg kjenner til Norges største politiske partier og jeg vet hva de står for	1,82	0,80	0,66
Jeg kan nevne partiene som sitter på Stortinget og hva de står for	1,92	0,81	0,70
Jeg kan gjøre rede for maktforholdene mellom Stortinget og regjeringen	1,76	0,87	0,60
Jeg kan forklare forskjellen på diktatur og demokrati	1,34	0,77	0,60
Jeg kjenner til grunnleggende menneskerettigheter	1,43	0,65	0,80
Jeg kjenner til sentrale kjennetegn på demokrati som styreform	1,59	0,86	0,68
Jeg kan nevne de viktigste politiske styringsorganene i Norge	1,96	0,88	0,74
Jeg kan gjøre rede for sentrale utfordringer knyttet til demokratiet	1,88	0,89	0,50
Jeg kan nevne ulike påvirkningskanaler som kan brukes for å påvirke politikken	1,81	0,99	0,46
Demokratiske ferdigheter ($\alpha=0,71$)			
Jeg kan begrunne godt mine påstander og meninger	1,57	0,63	0,40
Jeg bruker ofte flere kilder når jeg skriver en oppgave	1,56	0,69	0,42
Jeg vet hvordan å finne frem til pålitelige kilder	1,58	0,71	0,58
Familiens deltakelse og holdninger til valg ($\alpha=0,75$)			
Tror du en eller begge av dine foreldre/foresatte stemmer ved valg?	1,51	1,08	0,76
Tror du at foreldrene dine/de foresatte synes det er viktig å stemme ved valg?	1,26	0,61	0,76
Opplevelser av læringsmiljø ($\alpha=0,70$)			
Læreren respekterer mine meninger	1,46	0,62	0,41
Læreren oppmuntrer meg til å dele mine meninger med andre elever.	1,69	0,73	0,65
Læreren oppfordrer oss til å diskutere omstridte politiske spørsmål i klasserommet.	1,87	0,81	0,55
Jeg uttrykker mine meninger i klasserommet selv om de er forskjellige fra det de andre elevene mener	1,97	0,91	0,43

Tabell 2: Deskriptiv statistikk av de indekskonstruerte variablene med standardavvik, gjennomsnitt, faktorladning og koeffisienter for Chronbachs alpha (α)

4.1 Deskriptiv statistikk

Dette underkapitlet søker å belyse studiens forskningsspørsmål som er knyttet til kartlegging av studiens avhengige og avhengige variabler. De fleste svarfordelingene presenteres i form av stolpediagram, mens bakgrunnsinformasjonen er oppsummert i frekvenstabell.

4.1.1 Bakgrunnsvariabler

Bakgrunnsopplysninger om utvalget samles inn ved bruk av variablene *kjønn* og *utdanningsnivå*. Den første variabelen viser til informasjonen om elevers kjønn, mens den andre variabelen innebærer opplysninger om den av elevenes foreldre/foresatte med høyest utdanning. Utvalget utgjør til sammen 126 deltakere som går på yrkesfaglige og studiespesialiserende program på fire videregående skoler i Oslo og Viken fylkeskommune. Tabell 3 viser kjønnsfordelingen og utdanningsnivået til foreldrene/de foresatte. Vi kan observere at elevgruppen består av 66,7% jenter og 33,3% gutter, noe som indikerer en ujevn kjønnsbalanse i utvalget. På spørsmål om utdanningsnivå har flertallet (61,9%) oppgitt svaralternativet «utdanning på høyskole/universitet». Færrest besvarelser fikk kategorien «utdanning på ungdomsskole» som tilsvarer 0,8% av hele utvalget. Svarkategorien «barneskole» mangler besvarelser og ble dermed utelatt fra analysen.

Utdanningsnivå	%	Kjønn	%
ungdomsskole	0,8	jenter	66,7
videregående skole	27,8	gutter	33,3
høyskole/universitet	61,9		
vet ikke/vil ikke svare	9,5		
Totalt	100	Totalt	100

Tabell 3: prosentfordelingen til variablene kjønn og utdanningsnivå

Ved å se nærmere på elevgruppen som helhet har en verdi i seg selv og kan bidra til en dypere tolkning av studiens resultater. Tidligere forskning viser for eksempel at kjønn har en betydning for karakterforskjellene i grunnskolen, frafall i videregående skole og utdanningsvalg i høyere utdanning (Bakken m.fl., 2008; Hægeland & Kirkebøen, 2007; Borgonovi m.fl., 2018; Nielsen & Henningsen, 2018). Kjønnsforskjeller oppstår ved valg av studieprogram på videregående skole. Ifølge SSB statistikk er det flere jenter (56%) på studiespesialiserende program, mens gutteandelen er betydelig høyere på yrkesfaglige utdanningsprogrammer slik som bygg- og

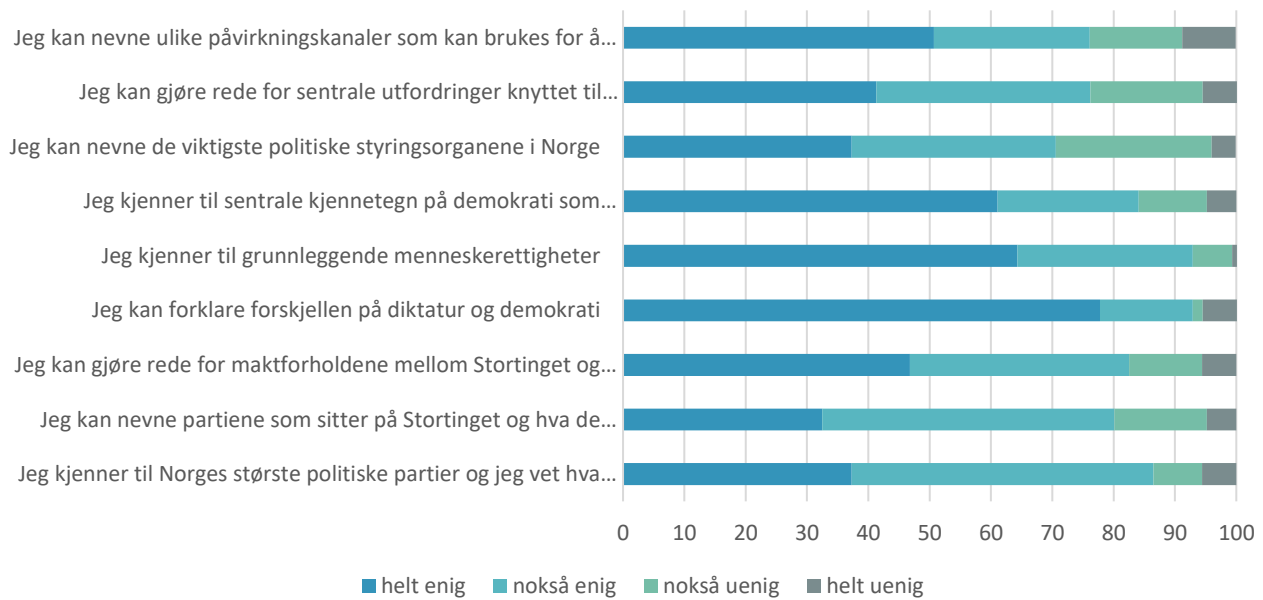
anleggsteknikk, elektrofag og teknikk og industriell produksjon (SSB, 2017). Hovedfunn fra ICCS 2009 og 2016-studiene indikerer videre at jenter skårer bedre på kunnskapstesten som kartlegger demokratisk kompetanse hos 9-klassinger. Det er også langt flere jenter enn gutter som er eller har vært mer aktive i samfunnspolitiske aktiviteter (Huang & Ødegård m.fl., 2017). I denne studien består utvalget av dobbelt så mange jenter enn gutter. Det lønner seg derfor å være oppmerksom på en ujevn kjønnsfordeling i fortolkningen av resultater som gjelder grunnleggende demokratikunnskaper. I multipel regresjonsanalyse velger jeg derfor å behandle kjønn som en kontrollvariabel. Hensikten med bruk av kontrollvariabler er nettopp å redusere sannsynligheten for at en eventuell sammenheng mellom den avhengige og uavhengige variabelen kan forklares av andre bakenforliggende faktorer (Skog, 2004).

På spørsmål om utdanningsnivået til foreldrene/de foresatte oppgir mindretallet (0,8%) at det er ungdomsskole. Tallet kan påpeke i retningen av den generelle sosiale tendensen, hvor det er nå langt flere personer som består videregående skole sammenlignet med tidligere år. Statistikken viser blant annet at gjennomføringsandelen har økt i alle fylker i perioden fra 2006 til 2012 (Regjeringen, 2018). Resultatene kan delvis støttes i denne studien hvor flertallet oppgir at videregående skole og høyskole/universitet er høyest oppnådde utdanningsnivå hos deres foreldre/foresatte. I samfunnsforskning betraktes utdanningsnivå som én av de viktigste indikatorene på familiens sosioøkonomiske status. Det er mer sannsynlig for respondenter med høy sosioøkonomiske status å vokse opp i et hjem med politisk interesserte foreldre. Hess og Torneys læringsmodeller forklarer at foreldre med høyere utdanning er mer engasjert i politiske samtaler, og at de oppfordrer barn til å være selvstendig og uttrykke sine meninger i familiediskusjoner (Verba m.fl., 2003). Vi kan spekulere i at foreldrene med høyere utdanning kan bidra til en større grad av barnas internalisering av familiens politiske holdninger, verdier og atferdsmønster. Slik viser tidligere forskning at det finnes sterke sammenhenger mellom foreldres utdanningsnivå og barnas engasjement til politisk deltakelse (Hess & Torney, 1968; Sigel & Hosken, 1981 i Verba m.fl. 2003). ICCS 2016-studien avdekker at utdanningsnivået til foreldre/de foresatte kan også ha en betydning for elevprestasjoner i den demokratiske kunnskapstesten (Huang & Ødegård m.fl., 2017). I dette tilfellet kan man da forvente i regresjonsanalysene at utdanningsnivået til foreldrene/de foresatte vil vise til en signifikant effekt på elevmedvirkning i skolevalget, elevrådet og samfunnsfagundervisningen.

4.1.2 Egenvurdering av demokratiske kunnskaper og ferdigheter

For å besvare studiens forskningsspørsmål om hvordan elevene vurderer sine demokratiske kunnskaper og ferdigheter, vil jeg analysere svarfordelingene på spørsmål 10, 26 og 27. For å forenkle databehandlingen har jeg valgt til å lage to indekskonstruerte variabler ved å slå sammen besvarelser på utsagnene som måler demokratiske kunnskaper og ferdigheter. For å sørge for reliabilitet og indre validitet i disse indekskonstruerte variablene har jeg beregnet henholdsvis Chronbachs alpha og faktorladninger. Begge Chronbachs alpha koeffisienter skårer over 0,70, noe som indikerer en høy indre konsistens. Faktorladningsverdiene oppfyller et minstekrav på 0,40, og har dermed lite sannsynlighet for å svekke variablenes validitet.

Figur 2 presenterer svarfordelingene på spørsmål 10 og 26, hvor elevene er bedt til å ta stilling til påstander om sentrale kunnskaper og kjennetegn på demokratiet. På spørsmål om Norges største politiske partier og hvilke partier som sitter i Stortinget, har flertallet besvart at de kjenner delvis til disse kunnskapsområdene. Over 60% mener at de har god kjennskap til forskjeller mellom diktatur og demokrati, grunnleggende menneskerettigheter og sentrale kjennetegn på demokratisk styreform. Nesten halvparten av elevgruppen eller 50,7% mener at de kan nevne forskjellige politiske påvirkningskanaler, mens 37,3% oppgir at de kan nevne de viktigste politiske organene i Norge. Over 40% av elevgruppen kan gjøre rede for demokratiets sentrale utfordringer og litt over 45% kan gjøre rede for maktforholdene mellom Stortinget og regjeringen.

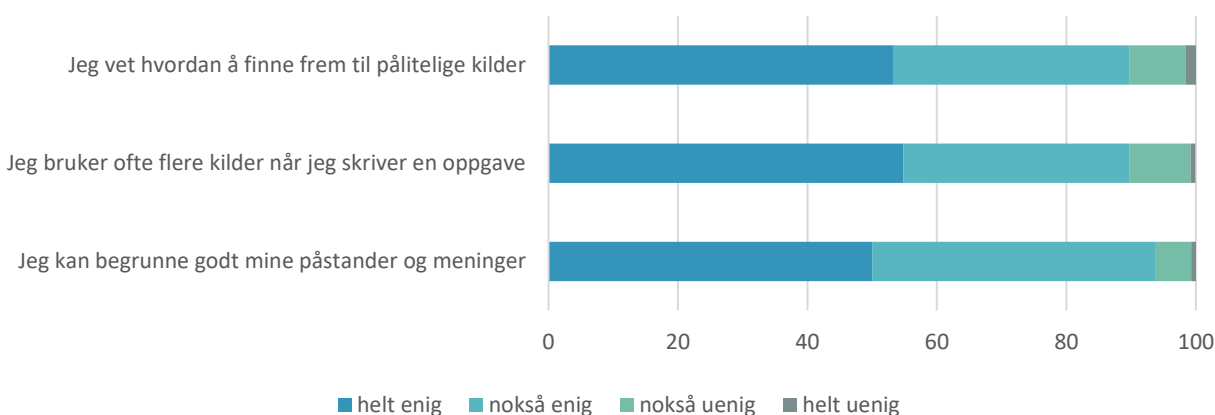


Figur 2: Svarfordelingen for målingen til variabelen demokratiske kunnskaper

Statistisk spredning i svarfordelingene viser at gjennomsnittsverdiene for alle utsagn ligger over 1. Det betyr at i gjennomsnittet uttrykker elevene mer enighet enn uenighet rundt påstandene, noe som tilsvarer at de har en generelt positiv vurdering av sine demokratiske kunnskaper. Siden gjennomsnittstallene ofte kan skjule bak store variasjoner i datamaterialet, er det ofte hensiktsmessig å se nærmere på standardavvik (Skog, 2014; Ringdal, 2007). Med utgangspunkt i verdiene presentert i tabell 2, ser man at det er lite avvik fra gjennomsnittsverdiene, noe som potensielt kan signalisere en høy grad av enighetsbias. I dette tilfellet er det vanskelig å trekke noen entydige konklusjoner. Tatt i betraktning mulige begrensninger ved denne utspørringsmåten hadde det vært kanskje mer aktuelt å kartlegge demokratikunnskaper gjennom en kunnskapstest. I ICCS 2016 undersøkelse viser elever sin demokratiske kompetanse ved å besvare i alt 88 ulike oppgaver som er ment til å måle deres faktakunnskap og evner til tenkning, analyse og anvendelse av kunnskaper (Huang & Ødegård m.fl., 2017). I denne studien hadde kanskje bruk av en lignende type kunnskapstest egnet seg bedre til å produsere mer pålitelig datamateriale, hvor risikoen for enighetsbias er betydelig redusert. Samtidig å gjennomføre en kunnskapstest med 88 oppgaver hadde vært en meget tidskrevende prosess for studiens omfang.

Flere påstander om demokratikunnskaper tar utgangspunkt i kompetansemål etter vg1/vg2 i samfunnsfag (SAF1-03). Disse kompetansemålene betraktes ofte som generelle retningslinjer for det faglige arbeidet med temaet *Politikk og demokrati*. Arbeidet med kompetansemål bygger på en forståelse om at elever «lærer best når de forstår hva de skal lære og hva som forventes av dem» (Utdanningsdirektoratet, 2016). For å øke læringsutbytte må elevene få støtte og hjelp til å forstå målene i faget. Elevene skal utvikle bevissthet om egen læring og forståelse for hvordan de skal komme frem til å oppnå høyere kompetanse. Egenvurdering er derfor et viktig prinsipp i undervisningsvurdering og vurdering for læring fordi det handler om et reflektert forhold til egen kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015). I denne oppgaven er elevene bedt om å vurdere sine demokratikunnskaper og ferdigheter. Dersom respondenter får god trening i å vurdere egen kompetanse i forhold til fagets kompetansemål, kan deres besvarelser avdekke viktige tendenser i diskusjonen om demokratilæring i skolen. Det betyr at hvis samfunnsfaglærere i utvalget tilrettelegger for gode egenvurderingspraksiser i klasserommet, kan svarfordelingene indikere om en høy mestring av grunnleggende demokratikunnskaper.

Figur 3 viser til en svarfordeling på spørsmål 27 som søker å kartlegge elevens vurdering av sine demokratiske ferdigheter. Litt over halvparten 53,2% av elevene mener at de vet hvordan de skal finne frem til pålitelige kilder sammenlignet med en mindre andel av elevene eller 10,3% som er enten uenig eller nokså uenig med påstanden. Deretter kommer det tydelig frem at 54,8% bruker ofte flere kilder i oppgaveskriving mot 10,2% av de som gjør det sjelden eller ikke i det hele tatt. På neste spørsmål oppgir 50% at de kan begrunne godt sine påstander og meninger. Resten av besvarelser fordeler seg slik at 43,7% er nokså enig og 6,3% er enten helt uenig eller nokså uenig med påstanden. Resultater fra deskriptiv analyse av gjennomsnittet og standardavviket tyder på at gjennomsnittlige verdier for hvert utsagn ligger på over 1 (=helt enig). Det betyr at i gjennomsnittet vurderer elevene sine ferdigheter meget høyt, dvs. at de uttrykker stor enighet i de gitte påstandene. Verdiene for standardavvik viser en liten variasjon i svarfordelingene, noe som kan igjen peke på potensielle utfordringer knyttet til enighetsbias.



Figur 3: Svarfordelingen for målingen til variabelen demokratiske ferdigheter

En mulig tolkning på svarfordelingene og resultatene fra deskriptiv statistikk er at flertallet har godt kjennskap til grunnleggende demokratiske kunnskaper og ferdigheter. En slik tolkning gir mye mening i lys av resultatene fra studien til Stray og Sætra (2019). Forfatterne undersøker hvilket medborgerskapsideal som former lærerens forståelse av demokratiopplæring. Samfunnsfaglærerne bruker mest tid på formidling av kunnskap med særlig fokus på grunnleggende demokratikunnskaper og det å holde seg politisk informert. Resultatene viser med andre ord at lærerne satser på politisk informert medborgerskap i likhet med funnene fra Børhaugs sin studie (2007). Han hevder at samfunnsfagundervisning prioriterer opplæringen om det representative demokratiet. Vi kan derfor spekulere i om samfunnsfaglærerne i denne studien også etterstreber å utdanne politisk informerte borgere og velgere. Positive vurderinger av

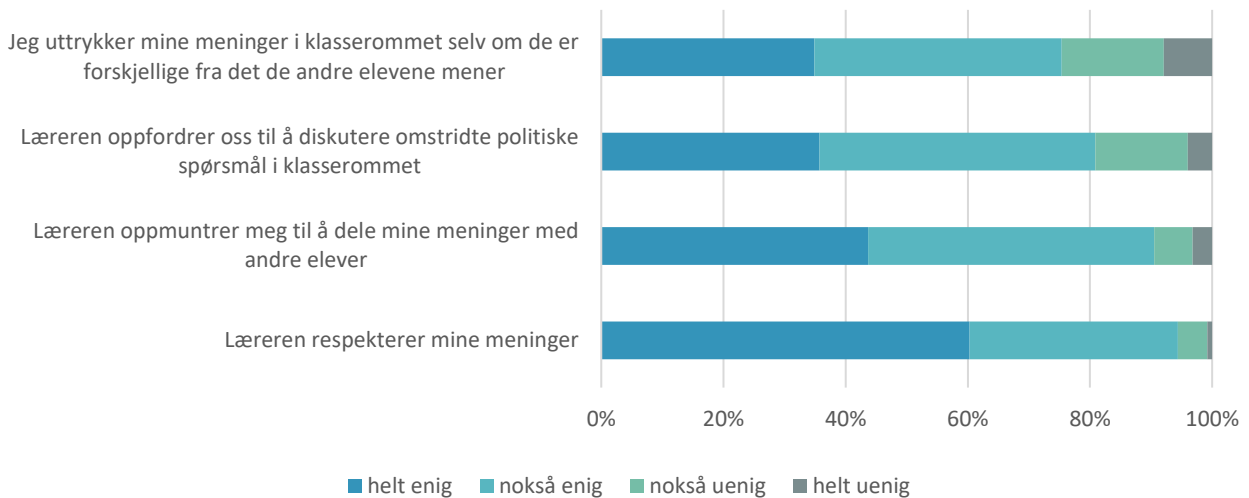
demokratiske ferdigheter kan indikere at lærerne tilrettelegger for rasjonelt autonomt medborgerskap. I studien til Stray og Sætra (2019) kommer det frem at selv om lærerne ønsker å fremme kritisk tenkning, opplever de ofte utfordringer med å oppnå målet. Slik hadde det kanskje vært interessant å undersøke hvorvidt lærerne i denne studien opplever det samme og eventuelt hvilke strategier de tar i bruk for å fremme kritisk tenkning.

4.1.3 Opplevelser av læringsmiljø i samfunnsfagklasserommet

I dette underkapitlet vil jeg undersøke studiens forskningsspørsmål som ordlyder følgende: «Hvordan opplever elevene læringsmiljøet i samfunnsfagklasserommet?». Jeg har valgt til å bruke fire spørsmål for å belyse dimensjonalitet i elevers opplevelser av sitt læringsmiljø. Variablene er slått sammen til en indeksskonstruert variabel med god indre konsistens (Chronbachs $\alpha = 0,73$) og faktorladning på minst 0,40. Valg av denne variabelen for å besvare forskningsspørsmålet er forankret i den teoretiske tilnærmingen om et autonomipreget læringsmiljø. Medvirkning skal foregå innen trygge og stabile rammer, hvor alle deltakende partier viser respekt for hverandre (Danielsen & Tjomsland, 2016). Tidligere forskning viser blant annet at opplevelser av støtte fra læreren er en viktig forutsetning for graden av elevmedvirkning i klasserommet. Jo mer positivt elevene opplever sitt læringsmiljø, jo større er sannsynligheten for deres interesse og vilje til medvirkning (Wendelborg, Røe & Buland, 2017). Elevundersøkelsen 2017 viser at opplevd støtte fra læreren styrker graden av medbestemmelse i klasserommet. I denne studien vil jeg utvide fokusområdet og å se nærmere på hvorvidt elevers opplevelser av sitt læringsmiljø kan også ha betydning for deres engasjement til deltakelse i elevrådet og skolevalget.

Elevene er bedt om å vurdere læringsmiljøet i forhold til graden av åpenhet og respekt. Svarfordelingen på hvert utsagn presenteres i figur 4. På spørsmål om hvorvidt læreren har respekt for deres mening, oppgir flertallet (94,4%) at de er helt enige eller nokså enige med påstanden. Det er en betydelig mindre andel av elevene (5,6%) som uttrykker det motsatte. Når det gjelder svarfordelingen på spørsmål 19, oppgir 90,5% at læreren oppmuntrer dem til å dele meninger med andre elever. 80,9% mener at læreren oppfordrer dem til å diskutere omstridte politiske spørsmål i klasserommet, mens over halvparten (75,4%) oppgir at de kan uttrykke meninger som kan være forskjellige fra det de andre elevene mener. Vi ser i tabell 2 at

gjennomsnittlige verdier for hvert utsagn rangeres mellom 1,46 og 1,97, noe som tilsvarer at elevene i gjennomsnittet er mer enige enn uenige med påstandene. Standardavvikene ligger under 1 og indikerer dermed en liten variasjon mellom variablene. En høy grad av enighet med lite variasjon i standardavvik kan igjen skyldes enighetsbias, hvor elevene uttrykker mer enighet med påstandene, uavhengig av innholdet. Ved å tolke resultatene bør man derfor være oppmerksom på den potensielle utfordringen for studiens validitet.



Figur 4: Svarfordelingen for målingen til variabelen opplevelser av læringsmiljø

Vi kan tolke svarfordelingene slik at elevgruppen i sin helhet opplever at de føler seg trygge til å være muntlig aktive i diskusjoner og samtaler. En høy andel respondenter oppgir at de er i stand til å uttrykke meninger som skiller seg fra det de andre elevene mener. Majoriteten opplever i tillegg at samfunnsfaglæreren oppfordrer dem til å diskutere omstridte politiske spørsmål i klasserommet og dele sine meninger med medelevene sine. Hovedfunnene indikerer at samfunnsfaglærerne i disse klassene tilrettelegger for et autonomipreget læringsmiljø, hvor elevene opplever at deres meninger blir hørt i klasserommet. Dette kan potensielt avdekkes gjennom opplevelser og erfaringer å være respektert av både lærer og andre medelever. I denne sammenhengen hadde det vært kanskje interessant å gjennomføre dybdeintervjuer for å skape en bedre innsikt i hvilke strategier som tas i bruk av samfunnsfaglærerne for å støtte elevenes autonomi. I tillegg kunne man undersøke nærmere i hvilken grad elevene opplever at lærerens oppmuntring har en stor betydning for deres vilje til å uttrykke meninger. Gjennom kvantitative analyser etterstreber jeg likevel å undersøke hvorvidt det finnes noen potensielle koblinger mellom elevens opplevelser av læringsmiljø og graden av deltakelse i demokratiske prosesser.

Deskriptiv statistikk avdekker positive opplevelser av læringsmiljø knyttet til respekt og trygghet. På bakgrunn av relevant teori og tidligere forskning kan vi derfor forvente at regresjonsanalyser vil vise til sammenhenger mellom opplevelser av læringsmiljø og elevmedvirkning i undervisningen.

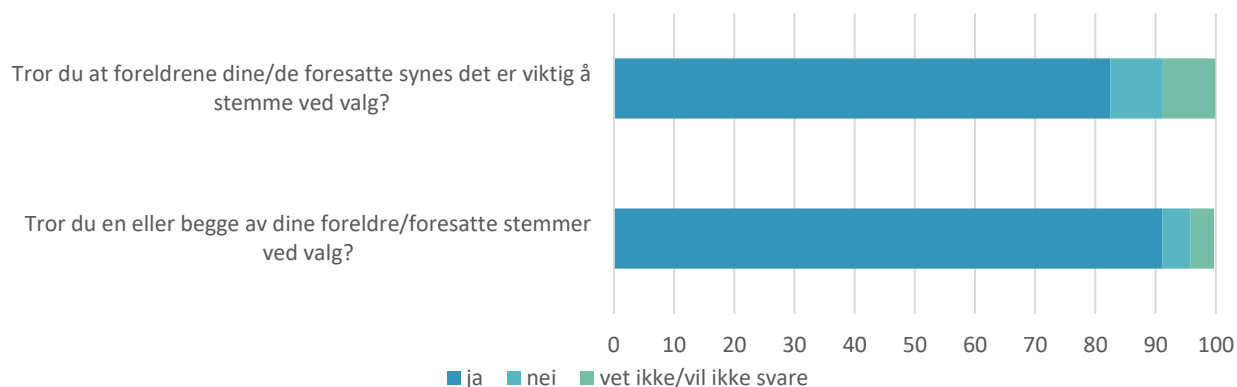
I lys av sosialkonstruktivisme skal demokratisk kompetanse utvikles i samhandling med andre mennesker. I spørreskjemaet har jeg derfor fokusert primært på muntlig dimensjon ved samfunnsfagundervisningen. Deliberative samtaler er en form for demokratisk kunnskapskonstruksjon som bidrar til at elevene lærer seg å komme med og ta imot argumenter i felleskapet (Dewey, 2010). Dette krever altså at elevene ikke bare skal tilegne seg kompetanse i argumentasjonsoppbygging, men de skal lære å lytte til og ha respekt for andre meninger. Læreren står sentralt i læringsprosessen fordi han/hun har et ansvar for å sikre trygge og stabile rammer for denne type samhandlingen. Ved å spørre for eksempel om hvorvidt elevene opplever at de kan uttrykke forskjellige meninger i klasserommet, kan vi si noe om i hvilken grad læringsmiljøet kan fremme deliberative ferdigheter. Resultatene viser at flertallet er mer enige enn uenige med påstandene, og vi kan derfor tolke funnene på to forskjellige måter. Den første tolkningen innebærer at elevene i utvalget er vant til å dele sine meninger i felleskapet. noe som indikerer at de kan bygge opp sine argumenter og lytte til andre perspektiver er likevel mindre tydelig og heller ikke undersøkt i dybden i denne undersøkelsen. Den andre tolkningen kan vise til at samfunnsfaglærerne i utvalget tilrettelegger for deliberative samtaler i stor grad. Elevene oppfordres til å være engasjert i diskusjoner som krever argumentasjonskompetanse, dvs. i undervisning om omstridte politiske saker. Å kunne presentere og argumentere for sine synspunkter på en forsvarlig måte er et viktig prinsipp for demokratisk medborgerskap (Dysthre, 2016). Ett av Fagfornyelsens tverrfaglige tema «Demokrati og medborgerskap» presiserer at skolens opplæring skal stimulere til aktivt medborgerskap, ansvarlighet og respekt for uenighet i et mangfoldig felleskap (Utdanningsdirektoratet, 2017). Deliberative evner inngår i opplæringen til demokratisk medborgerskap og bør forstås i lys av begreper om ansvarlighet og respekt. Ifølge Englund er det viktig at læreren tilrettelegger for deiberative samtaler gjennom lærerstyrte plenumsdiskusjoner og elevstyrte gruppesamtaler. Det bør være rom for ulike perspektiver, hvor elevene opplever støtte for å bygge opp argumentasjonskompetanse og dele sine meninger i felleskapet (Englund, 2006 i Samuelsson, 2016). Arbeidet med læringsmiljø som en del av

opplæringen til demokratisk medborgerskap kan øke elevengasjement til medvirkning i deliberative samtaler. Tidligere forskning viser blant annet at opplevd støtte og trygghet kan bidra til en høyere grad av elevdeltakelse i klasserommet særlig i forhold til vurderingssituasjoner (Wendelborg, Røe & Buland, 2017). I denne studien vil jeg utvide forskningsfokuset fra klasserommet til skolevalget og elevrådet. Slik ønsker jeg å undersøke hvorvidt positive opplevelser av læringsmiljø kan også ha en betydning for elevmedvirkning i formelle demokratiske prosesser på skole.

4.1.4 Familiens deltakelse i valg og frivillige organisasjoner

Ifølge teoretiske bidrag presentert i kapittel 2 spiller primærsosialisering en viktig rolle i barnas utvikling av politiske holdninger, verdier og interesser. For å kunne trekke noen konklusjoner rundt mulige sammenhenger mellom primærsosialisering og elevers demokratiske engasjement, har jeg valgt til å fokusere på enkelte variabler som kartlegger familiens utdanningsnivå, organisasjonsdeltakelse og valgdeltakelse. Tidligere forskning avdekker en sterk sammenheng mellom foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn og barnas politiske beredskap. I tillegg viser en del studier at foreldrenes deltakelse i valg og frivillige organisasjoner kan ha en betydning for barnas politiske utvikling (Greenstein, 1965; Jennings & Niemi, 1974 i Verba m.fl. 2003; Ødegård & Fladmoe, 2017). I spørreskjemaet stiller jeg dermed en rekke spørsmål som søker å belyse familiens politiske engasjement gjennom ulike variabler. På bakgrunn av relevant teori og tidligere forskning har jeg valgt til å kartlegge fenomenet gjennom to dimensjoner. Den første dimensjonen omhandler foreldres holdninger og deltakelse i valg. I spørreskjemaet er det spørsmål 7 og 8 som søker å måle dette fenomenet. Elevbesvarelser på disse spørsmålene utgjør til sammen den nye indeksvariabelen *familiens politiske deltakelse*. Siden Chronbachs alpha koeffisient for de sammenslåtte verdiene er 0,70, indikerer det en god indre konsistens. Faktorladninger oppfyller kravet om den nedre grensen på 0,40, noe som kan tolkes slik at variablene måler ulike aspekter ved det gitte fenomenet. Den andre dimensjonen ved kartlegging av familiens politiske engasjement kobles til foreldres deltakelse i frivillige organisasjoner. Valg av denne variabelen tar utgangspunkt i studien til Ødegård og Fladmoe (2017). Hovedfunnene avdekker en sterk sammenheng mellom foreldres organisasjonsdeltakelse og ungdommers politiske deltakelse i samfunnsaktiviteter utenfor skolesammenheng. I likhet med Ødegård og Fladmoe sin studie (2017) har jeg valgt til å undersøke organisasjonsdeltakelse, men mot en

tettere kobling til elevmedvirkning i demokratiske prosesser på skole. I figur 5 presenteres svarfordelingene på spørsmål som inngår i variabelen *familiens deltakelse og holdninger til valg*. Flertallet (91,1%) oppgir at en eller begge av deres foreldre/foresatte alltid stemmer i valg i motsetning til 4,7% som tror på det motsatte. 82,5% av respondenter mener at deres foreldre/foresatte synes at det er viktig å stemme i valg.

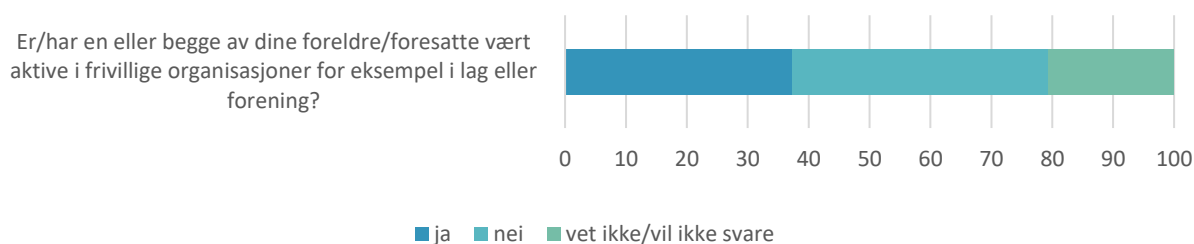


Figur 5: Svarfordelingen for målingen til variabelen *familiens deltakelse og holdninger til valg*

Gjennomsnittlige verdier for valgdeltakelse og holdninger til valg blant foreldrene/de foresatte ligger mellom 1,26 og 1,51, noe som indikerer at elevene i utvalget gjennomsnittlig er mer enig enn uenig i påstandene. I forhold til spredningen varierer standardavvikene fra 0,61 til 1,08 med mest spredning i svarene på spørsmål om valgdeltakelse. En høy grad av enighet (over 80%) kan tolkes på ulike måter. Det å spørre elevene om informasjon som berører foreldrene/de foresatte reflekterer i utgangspunktet deres egne kunnskaper, opplevelser og observasjoner. Dette kan derfor tolkes som en potensiell utfordring til studiens validitet. Datamaterialet hadde vært mer pålitelig hvis jeg kunne stille disse spørsmålene direkte til foreldrene/de foresatte.

En annen utfordring som oppstår i analysen av disse variablene knytter seg til sosial ønskelighet. Hvis elevene kjenner at deres foreldre/foresatte ikke deltar i valg, er de kanskje i større grad fristet til å gi et positivt inntrykk av deres foreldre/foresatte ved å justere sine svar i en sosialt ønskelig retning. I dette tilfellet assosieres en lav valgdeltakelse som en ikke ønskelig sosial atferd (Ringdal, 2007). Den norske politiske diskurs kjennetegnes av sterke verdier og holdninger knyttet til et representativt demokratisyn. Valg fremkommer som en viktig påvirkningskanal i den politiske arenaen, og valgdeltakelse ligger til grunn av et aktivt demokratisk medborgerskap. Politisk og sosial vektlegging av valgdeltakelse forsterkes i de ulike styringsdokumentene som

legger føringer for skolens opplæring til demokratisk medborgerskap. Hess og Torneys akkumuleringsmodell (2005) fremmer ideen om at overføring av familiens politiske holdninger og verdier samsvarer med dominerende politiske perspektiver i samfunnet. Tidligere forskning tyder på at politisk sosialisering forutsetter en viss grad av aksept for et bestemt politisk system i befolkningen (Haavelsrud, 2008). Hvis valgdeltakelse står sentralt i den norske politiske diskursen, kan man da spekulere i at disse verdiene har også blitt overført til elevers foreldre/foresatte. Dette kan med andre ord forklare hvorfor flertallet oppgir at deres foreldre alltid stemmer i valg og at de synes det er viktig å stemme.



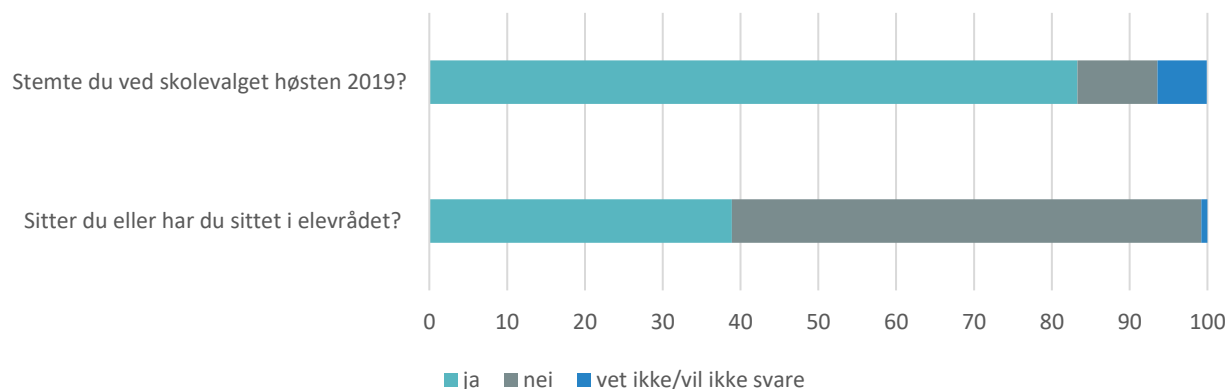
Figur 6: Svarfordelingen for målingen av familiens deltakelse i frivillige organisasjoner

I figur 6 presenteres svarfordelingen på variabelen som kartlegger familiens deltakelse i frivillige organisasjoner. Flertallet (42,1%) har svart at deres foreldre/foresatte ikke har vært organisasjonsaktive, og en noe mindre andel (37,3%) har oppgitt et positivt svar. Frafallet utgjør 20% og fremstår som betydelig høyere enn i alle andre variabler. Ved å kartlegge foreldres organisasjonsdeltakelse kan vi se nærmere på familiekultur, og mer spesifikt deres politiske atferdsmønster. Undersøkelsen av familiens organisasjonsdeltakelse kan også gi oss et grunnlag til en generell tolkning av foreldres demokratiske holdninger og verdier. På denne måten kan vi diskutere videre eventuelle sammenhenger mellom primærsosialisering og elevdeltakelse i demokratiske prosesser. Som nevnt ovenfor viser tidligere studier til sterke korrelasjoner mellom organisasjonsaktive foreldre og ungdommers politiske deltakelse. Det kan derfor være interessant å undersøke hvorvidt foreldres deltakelse i frivillige organisasjoner kan påvirke elevers demokratiske deltakelse i skole. Selv om svarfordelingen i figur 6 viser at flere foreldre ikke har vært aktive i frivillige organisasjoner, kan vi fortsatt undersøke om det oppstår eventuelle sammenhenger i regresjonsanalysene som kan forklares i lys av Hess og Torneys identifiseringsmodell (2005). Organisasjonsaktive foreldre kan sette et positivt eksempel på politisk atferd for deres barn. Effekten forsterkes gjennom politiske samtaler hjemme som fremkommer i rapporten til Ødegård og Fladmoe (2017). Studiens hovedfunn indikerer at

politiske samtaler henger tett sammen med foreldres organisasjonsdeltakelse (Ødegård & Fladmoe, 2017). Dette gir mening hvis betydningen av politiske samtaler kan sees i lys av sosialkonstruktivisme, hvor læring skjer i samhandling. Dersom det snakkes om politikk hjemme, er det større sannsynlighet for at elever blir mer politisk bevisste og engasjerte (Sivesind & Ødegård, 2003). Det kan spekuleres i at organisasjonsaktive foreldre ofte er mer engasjerte i å diskutere politikk hjemme. Gjennom politiske samtaler kan de bidra til utviklingen av barnas demokratiske kunnskaper, ferdigheter, holdninger og engasjement, noe som kan medføre økt elevmedvirkning i demokratiske prosesser på skole.

4.1.5 Formell og uformell elevmedvirkning

For å kartlegge elevers demokratiske deltakelse, har jeg valgt til å fokusere på formell og uformell elevmedvirkning. Den første typen er knyttet til graden av elevdeltakelse i skolevalget og elevrådet. Svarfordelingene på disse variablene uttrykt gjennom spørsmål 11 og 13 fremvises i figur 7. En høy andel elever (83,3%) stemte ved skolevalget i fjor sammenlignet med antall elever som ikke stemte (10,3%). Flertallet (60,3%) oppgir at de ikke sitter eller har sittet i elevrådet mot 38,9% som viser til et positivt svar. Frafallet utgjør mindre enn 7% i begge spørsmål.



Figur 7: Svarfordelingen for målingen av elevers medvirkning i elevrådet og skolevalget

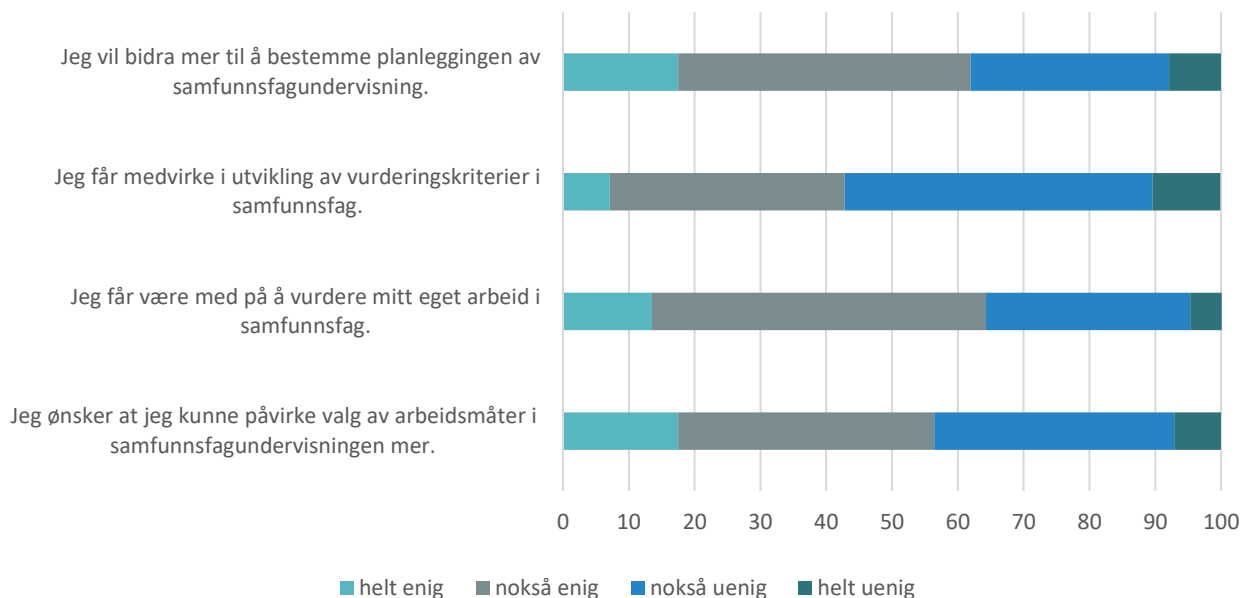
En høy grad av elevdeltakelse i skolevalget 2019 kan signalisere at skoleopplæringen fremmer sterke demokratiske verdier og holdninger knyttet til et representativt demokrati og mer spesifikt stemmeavgivning. Skolevalg bør først og fremst fremstå som en pedagogisk ressurs for «å vekke politisk interesse og engasjement blant ungdom samt å gi dem en praktisk innføring i demokratiopplæring» (NSD). Dette er en måte å forberede elevene til fremtidig valgdeltakelse gjennom en praktisk tilnærming til demokratiskolering. Skolevalget har vært arrangert av NSD de

siste 30 årene på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Selv om utdanningspolitiske føringer kan gjenkjennes i formålet med prøvevalgene, er de ikke festet i Opplæringsloven eller andre styringsdokumenter. Dette innebærer at skolevalg gjennomføres på frivillig basis, og skolene kan selv velge om de vil delta i valgene eller ikke. Fra et pedagogisk perspektiv er det uten tvil fordelaktig å holde skolevalgene fordi elevene kan tilegne seg positive førstegangskvalgerfaringer innenfor stabile og trygge rammer på skolen. Ifølge Banduras sosialkognitivisme vil opplevelser som gir mestringsfølelse øke elevenes forventninger om mestring i andre lignende aktiviteter (Skaavik og Skaalvik, 2005; Ødegaard, 2015). Dersom elevene opplever sin skolevalgerfaring som en positiv prosess, kan dette medføre en god mestringsfølelse til fremtidig deltakelse i lignende aktiviteter.

Deltakelse i samfunnspolitiske aktiviteter på skolen betraktes ofte som en viktig indikator på fremtidig samfunnsengasjement (Pancer, 2015). Skolene som tilrettelegger for demokratisk deltakelse skaper et større politisk engasjement hos elevene enn skolene som ikke gjør det (Huang & Ødegård, 2017). Svarfordelingen i figur 7 viser til at flertallet ikke sitter eller har sittet i elevrådet, noe som står i motsetningen til tidligere forskning. ICCS-studien i 2016 viser til en meget høy deltakelse i elevrådet. 6 av 10 elever har stilt som kandidat til å bli tillitsvalgt for klassen/gruppen eller til elevråd. Samtidig finnes det også en noe mindre andel elever som aldri har deltatt i beslutninger knyttet til formell elevmedvirkning (Huang & Ødegård, 2017). Grunnen til at noen elever ikke deltar i demokratiske prosesser er fordi «enkelte skoler er flinke til å få med alle, mens andre skoler ikke har gode prosesser for å gi sine elever medbestemmelse» (Huang & Ødegård, 2017, s. 82). Lav deltakelse i elevrådet i utvalget kan dermed forklares av skolens organisering av elevmedvirkning. I denne sammenhengen er det da viktig å nevne hvordan skoler kan fremme elevmedvirkning på en god måte. Elevundersøkelsen 2017 fokuserte på nettopp dette temaområdet. På bakgrunn av dybdeintervjuer har forskerne funnet ut at det finnes noen forskjeller mellom skolene i forhold til deres bevissthet om hva som er målet med elevmedvirkning i elevrådet. Noen skoler er mer bevisst på elevdemokratiet, og de jobber aktivt med å invitere elevrådet i ulike beslutningsprosesser. Andre skoler involverer elevrådet i mindre grad. Forskerne konkluderer med at «for at et elevråd skal fungere etter intensjonen, må elevråd både ledes og involveres» (Wendelborg, Røe & Buland, 2017, s. 50). Hvis elevene opplever at

skolen drar elevrådet inn i skolens saker og arbeid i liten grad, kan deres engasjement til deltakelse i elevrådet reduseres.

Spørreskjemaet inneholder fire spørsmål som undersøker uformell elevmedvirkning, dvs. planlegging av undervisning, utvikling av vurderingskriterier, vurderingsarbeidet og valg av arbeidsmåter. Besvarelser på disse spørsmålene presenteres i figur 8. På spørsmål 22 uttrykker flertallet (44,4%) at de er helt enige eller nokså enige med påstanden om at de ønsker å bidra mer til å bestemme planlegging av samfunnsfagundervisning. Svarfordelingen til spørsmål 23 viser at flertallet (57,1%) er nokså eller helt uenige med påstanden om at de får være med i utviklingen av vurderingskriterier. Når det gjelder svarfordelingen til spørsmål 24, ser vi at flertallet er mer enige enn uenige med utsagnet. Elevene opplever at de får være med å vurdere sitt eget arbeid i samfunnsfag. Svarene fordeler seg nesten jevnlig mellom svaralternativene «nokså enige» og «nokså uenig» på spørsmål som kartlegger elevers opplevelser av medvirkning i valg av arbeidsmetoder.



Figur 8: Svarfordelingen for målingen av elevers opplevelser av medvirkning i samfunnsfagklasserommet

Påstandene som måler opplevelser av medbestemmelse i klasserommet er forankret i lovverket. Prinsipp for Opplæringa (2006) vektlegger at elevene «skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa innanfor ramma av lov og forskrift, medrekna læreplanverket» (s. 5). Dette innebærer at elevmedvirkning i klasserommet går ut på tvers av ulike fag og integreres som en obligatorisk del av det faglige arbeidet på alle studieretninger.

Norges utdanningspolitiske føringer satser på levd demokrati, dvs. en levemåte som omtaler elevens aktive deltakelse i dannende prosesser (Breivega m.fl., 2019, s. 22). Hensikten med uformell elevmedvirkning er å bidra til utviklingen av et autonomipreget læringsmiljø, hvor elevene skal oppfordres til å ha «eierskap» til sin læringsprosess. Resultatene viser til at elevene er mer enige enn uenige med påstandene på spørsmål 22, 23 og 25. Elevens positive opplevelser kan indikere om at deres samfunnsfaglærere tilrettelegger for et autonomipreget læringsmiljø. Det betyr at elevene opplever støtte fra læreren til å være aktive deltakere i undervisningssituasjoner, noe som ligger til grunn av den uformelle elevmedvirkning i klasserommet (Wendelborg, Røe & Buland, 2017). Resultatene på spørsmål 24 viser at flertallet ikke opplever medvirkning i utviklingen av vurderingskriterier. Dette kan forklares ved at mange lærere bruker ulike strategier i arbeidet med vurderingspraksiser. Siden flere elever opplever at de ikke får være med på å påvirke utviklingen av vurderingskriterier, kan dette tolkes slik at samfunnsfaglærerne i utvalget benytter seg av andre typer strategier som ikke fremkommer i spørreskjemaet.

4.2 Multippel regresjonsanalyse

I dette underkapitlet vil jeg presentere resultater av multippel regresjonsanalyse for å belyse mitt tredje forskningsspørsmål: *Hva er sammenhengen mellom elevens politiske bakgrunn, opplevelser av læringsmiljø og demokratiske kompetanse på den ene siden og elevmedvirkning i skolevalget, elevrådet og samfunnsfagundervisning på den andre siden?*

For å undersøke nærmere om det finnes noen sammenhenger mellom studiens variabler har jeg gjennomført multippel regresjonsanalyse. Det er til sammen syv uavhengige variabler som er brukt for å undersøke varians i hver enkelt avhengige variabel. Tabell 4 inneholder oppsummering av resultater og inkluderer verdier for antall observasjoner (N), forklart varians (justert R^2), betaverdi (β) og Pearsons korrelasjonskoeffisienter. Svarkategorien «vet ikke/vil ikke svare» behandles som ugyldige observasjoner og dermed utelates den fra regresjonsanalysene. Forklart varians indikerer hvilken andel av variasjoner i den avhengige variabelen som kan forklares av Y-variabelen. Verdiene for justert R^2 varierer mellom 0 og 1. Jo nærmere disse verdiene ligger til 1, jo mer av variansen i den avhengige variabelen kan bli statistisk forklart av de uavhengige variablene. Beta-verdier sier noe om forhold mellom de uavhengige variablene og

den avhengige variabelen. Dersom det finnes en sterk sammenheng mellom variablene må beta-verdiene være lavere enn bestemt signifikansnivå. I tabellen markeres signifikante verdier med stjerne på følgende signifikansnivå: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Tabell 4: Pearsons korrelasjonskoeffisienter og standardiserte regresjonskoeffisienter

	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4		Modell 5		Modell 6	
	Skolevalg (1= ja)		Elevråd (1= ja)		Valg av arbeidsmetoder (1=helt enig/nokså enig)		Vurdering av arbeid (1=helt enig/nokså enig)		Vurderingskriterier (1=helt enig/nokså enig)		Bestemme undervisning (1=helt enig/nokså enig)	
	Pearsons koeff.	β	Pearsons koeff.	β	Pearsons koeff.	β	Pearsons koeff.	β	Pearsons koeff.	β	Pearsons koeff.	β
Kjønn (1=jenter)	0,156	0,139	-0,137	-0,151	-0,0453	-0,102	0,0703	0,037	0,0680	0,011	0,0693	-0,017
Utdanningsnivå (1=høyskole/universitet)	0,241*	0,176	0,216*	0,279**	0,109	-0,035	0,0679	0,068	-0,0567	-0,011	0,0428	0,160
Familiens deltakelse og holdninger til valg (1=ja)	0,0900	0,026	0,0619	0,111	0,177*	-0,165	0,0429	-0,272	0,00938	0,221	-0,131	-0,315
Familiens deltakelse i frivillige organisasjoner (1=ja)	0,0832	0,012	0,184	0,346*	0,146	-0,007	0,0768	0,286	-0,0925	-0,236	-0,110	0,032
Demokratiske kunnskaper (1=helt enig)	0,151	0,270*	0,00717	-0,118	0,210*	0,025	0,194*	0,189	-0,207*	-0,178	0,0582	0,235
Demokratiske ferdigheter (1=helt enig)	0,0212	-0,084	0,0089	-0,060	0,138	0,089	0,107	-0,115	-0,119	0,040	0,0287	-0,082
Opplevelser av læringsmiljø (1=helt enig)	0,106	0,055	0,0936	0,123	0,134	0,043	0,226*	0,225*	-0,00498	0,004	0,0499	0,030
N		92		92		92		92		92		92
Justert R ²		0,057		0,093		-0,021		0,026		-0,029		0,038

4.2.1 Pearsons korrelasjonskoeffisienter

I forkant av å gjennomføre multipl regressjon har jeg beregnet Pearsons korrelasjonskoeffisienter. Undersøkelsen av korrelasjonskoeffisienter betraktes som et forberedende steg i forkant av å gjennomføre multipl regressjonsanalyse (Ringdal, 2007). Bruk av Pearsons korrelasjonskoeffisienter benyttes for å se nærmere på bivariate sammenhenger mellom den avhengige og den uavhengige variabelen, dvs. å kunne si noe om retning og

effektstørrelse. For å avgjøre graden av korrelasjon mellom de uavhengige og avhengige variablene vil jeg benytte meg av følgende gradering: $r=.10$ (svak), $r=.30$ (moderat) og $r=.50$ (sterk) (Cohen, 1988). Signifikante verdier markeres med stjerne. Ved tolkning av Pearsons korrelasjonskoeffisienter er det viktig å være forsiktig på å ikke trekke konklusjoner om variabelens betydning, men heller fokusere på retningen som kan være enten positiv eller negativ. I tilfellet med positive korrelasjoner går høye X-verdier sammen med høye Y-verdier. Negative korrelasjoner tyder på at høye X-verdier samsvarer med lave Y-verdier (Ringdal, 2007; Cohen, 1988; Skog, 2004).

Resultatene avdekker en svak effektstørrelse på korrelasjonene mellom studiens variabler. Det ser ikke ut til å være noen signifikant sammenheng mellom de fleste av variablene. I tilfellet med positive korrelasjoner observerer vi fortsatt svake korrelasjoner. Utdanningsnivået til foreldrene/de foresatte har en svak effekt på de avhengige variablene *skolevalg* og *elevråd* med henholdsvis verdier $r=0,241^*$ og $r=0,216^*$. I begge tilfeller har vi korrelasjoner som skårer signifikant på 0,05-nivå. Vi kan derfor si med 95% sikkerhet at det finnes en sammenheng mellom utdanningsnivå og de uavhengige variablene *skolevalg* og *elevråd*. Siden begge korrelasjonskoeffisienter har et positivt fortegn, indikerer det at jo høyere utdanningsnivået til foreldrene er, jo større er elevdeltakelse i skolevalg og elevråd. Den uavhengige variabelen *demokratiske kunnskaper* har svake signifikante korrelasjoner med *valg av arbeidsmetoder*, *vurdering av arbeid* og *vurderingskriterier*, noe som tilsvarer at vi kan si med 95% sikkerhet at det er sammenhenger mellom de nevnte variablene. Korrelasjonskoeffisienten mellom *demokratiske kunnskaper* og *vurderingskriterier* har et negativt fortegn. Det betyr at positive egenvurderinger av *demokratiske kunnskaper* synker med elevers opplevelser av medvirkning i utviklingen av vurderingskriterier i samfunnsfagklasserommet. Den uavhengige variabelen *opplevelser av læringsmiljø* har en svak positiv korrelasjon med *vurdering av arbeid*. Det er 95% sikkerhet at det finnes en sammenheng mellom disse to variablene. Det finnes en positiv og svak korrelasjon mellom den uavhengige variabelen *familiens deltakelse og holdninger til valg* og den avhengige variabelen *valg av arbeidsmetoder*. Korrelasjonskoeffisienten skårer signifikant på 0,05-nivå. Vi kan derfor si med 95% sikkerhet at det finnes en sammenheng mellom disse to variablene.

4.2.2 Hovedfunn og diskusjon

Tabell 4 presenterer en oppsummering av de gjennomførte regresjonsanalysene som skal drøftes hver for seg. Jeg begynner med presentasjon av resultatene, etterfulgt av diskusjonen som er forankret i relevant teori og tidligere forskning.

Elevmedvirkning i skolevalget

Modell 1 undersøker betydningen av de uavhengige variablene på elevdeltakelse i skolevalg. Resultatene viser at demokratiske kunnskaper har en statistisk signifikant effekt på den avhengige variabelen. P-verdien til den standardiserte regresjonskoeffisienten ligger signifikant på 0,05-nivå. Dette kan indikere at det finnes en sammenheng mellom positiv vurdering av demokratiske kunnskaper og elevdeltakelse i skolevalget 2019.

I denne studien viser resultatene til en signifikant effekt av variabelen *demokratiske kunnskaper* på elevdeltakelse i skolevalget. Én måte å tolke disse resultatene på er at gode demokratiske kunnskaper spiller en viktig rolle i utviklingen av elevers interesse og vilje til deltakelse i skolevalget. Dette stemmer overens med den teoretiske definisjonen på begrepet om demokratisk kompetanse. Ifølge Fjelstad og Mikkelsen (2001) bygges demokratisk kompetanse på et sett av demokratiske kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier. Disse elementene er til sammen med på å påvirke elevers demokratiske engasjement. I denne undersøkelsen har jeg valgt til å fokusere på betydningen av demokratiske kunnskaper og ferdigheter i likhet med den kognitive dimensjonen i ICCS-sin studie fra 2016. Selv om jeg finner signifikante verdier mellom variabelen demokratiske kunnskaper og elevdeltakelse i skolevalg, observerer vi ikke nødvendigvis samme tendens i forhold til demokratiske ferdigheter. Variabelen har ingen signifikant effekt på elevdeltakelse i skolevalget. En mulig tolkning på dette kan være at det rett og slett ikke finnes en sammenheng mellom variablene. Siden demokratiske ferdigheter inngår i den helhetlige forståelsen om demokratisk kompetanse, kan man spekulere i om demokratiske ferdigheter bør sees i sammenheng med andre elementer. En annen tolkning på manglende sammenheng kan forklares av at datasettet ikke egner seg godt til fremstilling av eventuelle sammenhenger mellom variablene. Dette gjelder først og fremst en liten utvalgsstørrelse. I denne studien utgjør utvalget til sammen 126 observasjoner, hvor kun 92 av dem inkluderes i multippel

regresjonsanalyse. Med færre observasjoner øker standardfeil, noe som kan medføre visse utfordringer med å påvise en eksisterende sammenheng (Skog, 2004).

Elevmedvirkning i elevrådet

I modell 2 undersøkes betydningen av de uavhengige variablene på elevmedvirkning i elevrådet. Resultatene tyder på at variabelen som kartlegger utdanningsnivået til foreldrene/de foresatte har en signifikant effekt på den avhengige variabelen med $p < 0.05$. I tillegg kan vi observere at effekten av variabelen *familiens deltakelse og holdninger til valg* har en verdi som ligger signifikant på 0,01-nivå. Dette kan tolkes slik at familiens utdanningsnivå, holdninger og deltakelse i valg har en betydning for hvorvidt elevene har sittet i elevrådet.

I samfunnsvitenskapelig felt betraktes foreldres utdanningsnivå som én av de viktigste indikatorene på familiens sosioøkonomiske status (Verba m.fl., 2003). I skolesammenheng har tidligere forskning undersøkt hvordan foreldres utdanningsnivå kan påvirke barnas skolegang. Flere studier har avdekket for eksempel at det finnes en sammenheng mellom utdanningslengden til foreldrene og elevers skoleprestasjoner (DiMaggio, 1982). I tillegg har ICCS 2016-studien oppdaget at elever som har foreldre med høyere utdanning skårer bedre på den demokratiske kunnskapstesten enn elever som har foreldre med lavere utdanning (Huang & Ødegård m.fl., 2017). Disse hovedfunnene peker i retning av at familien spiller en viktig rolle i barnas politiske sosialisering. Resultatene fra regresjonsanalysene viser en sammenheng mellom foreldres utdanningsnivå og elevdeltakelse i elevrådet. Denne sammenhengen forklares i utgangspunktet i Hess og Torneys (2005) interpersonelle læringsmodell. Ifølge Verba m.fl. (2003) har foreldrene med høy sosioøkonomiske status mer politiske kunnskap, interesse og toleranse. De er i større grad mer tilbøyelige for å fostre et hjemmemiljø som oppfordrer barna til å være aktiv i demokratiske diskusjoner og samtaler. På denne måten kan foreldrene med høyere utdanning produsere implisitte forventninger om deltakelse i demokratiske prosesser som inkluderer blant annet skolerelaterte aktiviteter. Dette kan også delvis forklare en sammenheng mellom familiens holdninger og deltakelse i valg og elevmedvirkning i elevrådet. Gjennom diskusjoner og samtaler hjemme kan foreldrene/de foresatte formidle deres holdninger og verdier om valgdeltakelse til sine barn (akkumuleringmodell). I St.meld. 33 kommer det tydelig frem at siden det representative demokratiet står sentralt i det norske folkestyret, «bør valgdeltakelsen generelt sett

være høy, og velgergrupper i alle lag av befolkningen bør delta i størst mulig grad» (Kommunal- og regionaldepartementet, 2008). Vektlegging av valgdeltakelse fremkommer som en viktig del av demokratisk medborgerskap, noe som uttrykker samfunnets dominerende syn på det norske demokratiperspektivet. Dette medfører at hvis foreldrene/de foresatte aksepterer og støtter betydningen av valgdeltakelse, er det mer sannsynlig at de kommer til å stemme i valgene. Deres oppførselsmodell kan dermed oppfattes av barna som en positiv atferd og påvirke dermed deres fremtidige deltakelse i lignende demokratiske aktiviteter. Ved tolkningen av primærsosialisering er det likevel umulig å påstå at den ene faktoren kan ha størst betydning for barnas politiske sosialisering. Slik kan jeg ikke trekke en konklusjon om at foreldres holdninger og deltakelse i valg påvirker i stor grad hvorvidt elevene har sittet i elevrådet.

Elevmedvirkning i vurdering av arbeid

Modell 4 legger frem resultatene til multippel regresjonsanalyse som undersøker en sammenheng mellom de uavhengige variablene og elevmedvirkning i vurdering av arbeid i samfunnsfagsklasserommet. Vi ser at variabelen *opplevelser av læringsmiljø* har en statistisk signifikant effekt på den avhengige variabelen kontrollert for alle andre uavhengige variabler. Den standardiserte regresjonskoeffisienten viser til en p-verdi som skårer signifikant på 0,05-nivå. Resultatene tyder på at elevers opplevelser av læringsmiljø kan ha en betydning for graden av deltakelse i vurdering av arbeid.

Forskriften til Opplæringsloven (1998) forplikter skolene til å skape et rom for elevmedvirkning i formelle og uformelle skoleprosesser. Vurdering av eget arbeid faller under kategorien uformell elevmedvirkning og forutsetter at lærerne tilrettelegger for muligheter til deltakelse på tvers av ulike trinn, fag og studieretninger. Hovedtanken er at medvirkning kan øke læringsengasjement og bidra til elevers bevisstgjøring rundt egen læringsprosess. For å engasjere flere elever til elevmedvirkning, er det viktig at læreren skaper trygge og stabile rammer for et autonomipreget klasserom, hvor elevene opplever støtte fra sin lærer (Danielsen & Tjomsland, 2016). Resultatene fra regresjonsanalysene viser at det finnes en sammenheng mellom positive opplevelser av læringsmiljø og graden av medvirkning i vurdering av eget arbeid. Dette kan tolkes slik at samfunnsfaglærerne i utvalget bidrar til et autonomipreget klasserom, hvor de viser støtte til sine elever i medvirkningssituasjoner. Resultatene stemmer med hovedfunn i Elevundersøkelsen 2017

som finner en lignende tendens mellom klassemiljø og medvirkning i vurderingsarbeidet (Wendelborg, Røe & Buland, 2018).

4.3 Overordnet diskusjon

Studiens problemstilling lyder som følger: *Hva som har betydning for elevers engasjement til deltakelse i demokratiske prosesser på skolen?* For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført en spørreundersøkelse av elever på videregående skoler i Oslo og Viken fylkeskommune. I spørreskjemaet ble det stilt en rekke spørsmål som var knyttet til ulike dimensjoner ved primær- og sekundærsosialisering som kunne hatt en potensiell betydning for elevenes engasjement til demokratisk deltakelse på skole.

I denne studien har jeg forsøkt å belyse et meget sentralt tema i samfunnsfagdidaktisk forskning – elevers engasjement til deltakelse i demokratiske prosesser på skole. Jeg var særlig opptatt av å undersøke primær- og sekundærsosialisering og hvorvidt disse prosessene kan ha en betydning for elevdeltakelse i formelle og uformelle medvirkningsprosesser. I forskningen betraktes ofte familie og skole å være blant de viktigste sosialiseringensagentene (Ødegård, 2012). Når det gjelder dimensjoner som er knyttet til primærsosialisering har jeg valgt til å belyse foreldres utdanningsnivå, holdninger og deltakelse i valg samt deltakelse i frivillige organisasjoner. Valg av indikatorer er forankret i teori og tidligere forskning, og disse variablene forventes til å ha betydning for barnas politiske engasjement (Greenstein, 1965; Jennings & Niemi, 1974 i Verba m.fl. 2003; Ødegård & Fladmoe, 2017). For eksempel kommer det noen forventninger om at utdanningsnivået kanskje kan påvirke elevmedvirkning i skolevalg. Resultatene til regresjonsanalyser oppdager likevel ingen sammenheng mellom disse variablene. Istedenfor avdekker undersøkelsen en sammenheng mellom foreldres utdanningsnivå og elevdeltakelse i elevråd. Det kommer også tydelig frem at foreldres organisasjonsdeltakelse har en signifikant effekt på den avhengige variabelen. Studien avdekker ingen sammenheng mellom families holdninger og deltakelse i valg og elevmedvirkning på skole. Én mulig forklaring kan skyldes det at foreldres holdninger og deltakelse i valg har ingen eller svak innflytelse på de avhengige variablene. På bakgrunn av tidligere forskning hadde det vært likevel rimelig å forvente en sammenheng mellom foreldres valgdeltakelse og elevmedvirkning i skolevalg. Mye av tidligere forskning på primærsosialisering ved teorikapitlet var gjennomført i utlandet på 1970-tallet

(Rehnsen, 1973; Davis, 1970; Hess & Torney, 1968 i Verba m.fl. 2003). Hovedfunn kan dermed tolkes slik at daværende sammenhenger kan være et resultat av den tidsmessige og kulturelle konteksten. Foreldres valgdeltakelse har ikke noe lenger en like stor betydning for utviklingen av elevers demokratiske engasjement enn det var for femti år siden. En mulig forklaring på denne tendensen er at skolen har fått stadig mer innflytelse på utforming av elevers interesse og vilje til demokratisk deltakelse. Vi ser for eksempel at det nye læreplanverket vektlegger i større grad demokrati og medborgerskap på tvers av ulike fag (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Samfunnsfagundervisning har også fått mer utslag i den demokratiforbereidende funksjonen i Fagfornyelsen. Kjerneelementene fremhever utviklingen av handlingskompetanse til å kunne medvirke i demokratiske prosesser og samfunnsutforming (Utdanningsdirektoratet, 2019). En manglende sammenheng mellom foreldres valgdeltakelse og elevers medvirkning på skole kan derfor indikere at samfunnsfagundervisning har jevnet ut potensielle forskjeller i barnas politiske engasjement.

Den norske skolen og særlig samfunnsfagundervisning har lenge satset på aktivt demokratisk medborgerskap som omtaler *opplæringen om, for og gjennom demokrati* (Kunnskapsdepartementet, 2016; Stray & Sætra, 2014). *Opplæringen gjennom demokrati* kan reflekteres i Forskriften til Opplæringsloven (1998) som tilsier at elevene skal kunne medvirke i beslutningsprosesser som omfatter deres skolehverdag. I samfunnsfagklasserommet innebærer dette for eksempel at elevene skal inviteres i prosesser som omtaler deres læringsprosesser (Dysthre, 2016; Danielsen & Tjomsland, 2016). På formelt skoledemokrati forutsettes det at skolen tilrettelegger for elevmedvirkning gjennom formelle organer og demokratiske prosesser slik som elevråd og skolevalg. *Opplæringen om demokrati* innebærer undervisning om det politiske systemet, sentrale kjennetegn på demokratiet og demokratisk styresett. Resultatene til deskriptive analyser viser at elevene har god kjennskap til grunnleggende demokratikunnskaper. Dette stemmer overens med tidligere forskning som finner lignende resultater (Huang & Ødegård, 2017). I undersøkelse av sammenhenger mellom demokratikunnskaper og elevdeltakelse i skoledemokratiet, kommer det frem at positiv vurdering av demokratikunnskaper har en signifikant effekt på elevdeltakelse i skolevalget. Samtidig mangler variabelen noe effekt på elevmedvirkning i elevrådet og samfunnsfagundervisning. Selv om studien avdekker en sammenheng mellom demokratikunnskaper og deltakelse i skolevalg, har R^2 en lav verdi, noe

som tyder på at det finnes kanskje andre uavhengige variabler i spørreundersøkelsen som kan ha en større forklaringsvarians på variabelen *skolevalg*.

For å undersøke skolens opplæring til demokratisk medborgerskap, har jeg også inkludert variabelen som kartlegger elevers opplevelser av læringsmiljø. Resultatene fra deskriptiv statistikk viser at elevgruppen som helhet vurderer positivt sine opplevelser av læringsmiljø. En høy andel respondenter oppgir for eksempel at de er i stand til å uttrykke meninger som skiller seg fra det de andre elevene mener. Dette kan tolkes slik at samfunnsfaglærerne tilrettelegger for et autonomipreget klasserom. Undervisningsfokuset er rettet mot utviklingen av stabile og trygge rammer for muntlig samhandling. Tidligere forskning påpeker at opplevd trygghet og støtte kan bidra til en høyere grad av medbestemmelse i klasserommet, noe som fremkommer særlig i vurderingssituasjoner (Wendelborg, Røe & Buland, 2017). I likhet oppdager denne studien en sammenheng mellom den uavhengige variabelen *opplevelser av læringsmiljø* og den avhengige variabelen *vurdering av arbeid*. Dette står sentralt i diskusjonen om opplæringen til demokratisk engasjement fordi resultatene kan påpeke mulige tendenser i hvordan lærerne kan øke medvirkning i klasserommet. Positive opplevelser av støtte og mestring har likevel mer betydning for vurdering av arbeid, men har ingen effekt på elevmedvirkning i planlegging og valg av arbeidsmetoder (Ødegaard, 2015; Manger, 2016). Regresjonsanalysene avdekker ikke heller noen sammenhenger mellom opplevelser av læringsmiljø og medvirkning i formelle demokratiske prosesser.

5 Konklusjon

Hensikten med denne studien var å undersøke elevers engasjement til deltakelse i demokratiske prosesser på skolen. Hovedfokuset var rettet mot å studere betydningen av primær- og sekundærsosialisering i lys av elevdeltakelse i formell og uformell medvirkning. Bakgrunnen for studien er forankret i den norske utdanningspolitiske diskursen som kommer til uttrykk gjennom ulike styringsdokumenter. Demokratisk medborgerskap er et viktig tema i gjeldende læreplan for samfunnsfag som også er videreført til fagets nye læreplan i Fagfornyelsen. Selv om det finnes mye forskning på opplæringen til demokratisk medborgerskap i samfunnsfagundervisning, presenteres den ofte i form av dybdeintervjuer med elever, lærere og skoleledelse. I denne studien har jeg likevel forsøkt til å belyse temaet kvantitativt gjennom bruk av spørreundersøkelsen blant elever på videregående skoler i Oslo og Viken fylkeskommune. Formålet var å kartlegge mulige sammenhenger mellom politiske sosialiseringssagenter og elevers demokratiske engasjement til medvirkning i skoledemokratiet.

Studiens hovedfunn indikerer at familie og skole har en varierende grad av betydning for ulike demokratiske prosesser. Slik viser resultatene fra regresjonsanalyser at det finnes en sammenheng mellom elevmedvirkning i elevrådet på den ene siden og foreldres utdanningsnivå og organisasjonsdeltakelse på den andre siden. Dette kan tyde på at familien i større grad enn skolen bidrar til elevers interesse og vilje til deltakelse i elevrådet. Regresjonsanalysene viser blant annet at demokratikunnskaper og opplevelser av læringsmiljø henger sterkere sammen med elevmedvirkning i skolevalg og vurdering av arbeid. Resultatene kan indikere at samfunnsfagundervisning har større innflytelse på elevers engasjement til medvirkning i skoleprosesser slik som skolevalg og vurdering av arbeid i klasserommet. Ifølge Mikkelsen og Fjelstad (2008) påvirker demokratikunnskaper i lag med andre elementer ved demokratisk kompetanse utviklingen av demokratisk engasjement. Samtidig var det interessant å oppdage at demokratiske ferdigheter mangler signifikant effekt på noen av de avhengige variablene. Selv om det har blitt funnet at demokratikunnskaper kan ha en betydning for elevmedvirkning på enkelte demokratiske prosesser, er det manglende sammenhenger i forhold til elevmedvirkning i elevrådet, planlegging av undervisning, valg av arbeidsmetoder og utvikling av vurderingskriterier. Når det gjelder opplevelser av læringsmiljø, ser vi at variabelen har en signifikant effekt på vurdering av arbeid. Dette kan indikere at samfunnsfaglærerne i utvalget

tilrettelegger for et trygt klassemiljø, hvor elevene opplever støtte for å være aktiv når det gjelder medbestemmelse i vurderingsarbeidet. Samtidig mangler variabelen signifikant effekt på alle andre medvirkningsprosesser i klasserommet, noe som kan tyde på at samfunnsfaglærerne prioriterer medvirkning innenfor rammer av Vurdering for læring.

Ved tolkningen av resultater fra regresjonsanalysene bør man være oppmerksom på at det kan bli vanskelig å påvise en bestemt kausal sammenheng ved primær- og sekundærsosialisering grunnet et komplekst samspill mellom alle andre politiske sosialiseringssagenter i elevens utvikling av demokratisk kompetanse. Dette kan også støttes implisitt av lave verdier på forklaringsvarians, noe som indikerer at det finnes kanskje flere andre avhengige variabler som har en større forklaringseffekt på de avhengige variablene.

5.1 Studiens begrensninger og videre forskning

Studiens begrensninger er knyttet først og fremst til metodiske utfordringer og omtaler utvalg, rekrutteringsprosess og datainnsamlingsmetode. Av praktiske og økonomiske grunner var datainnsamlingen begrenset til et bestemt geografisk område, hvor invitasjonen til deltakelse ble sendt ut til rektorene på videregående skoler i Oslo og Viken fylkeskommune. Innsamlede datamateriale kan derfor ikke betraktes som representativt for alle videregående skoler i Norge, noe som medfører at diskusjonen av hovedfunn bør sees i sammenheng med geografisk sentrering. Samtidig er det ikke målet med studien å produsere generaliserbare resultater, men heller vise til mulige tendenser for elevens demokratiske deltakelse på skole. En annen metodisk begrensning kobles direkte til rekrutteringsprosess. Selv om invitasjonen til deltakelse i prosjektet ble sendt ut til over 80 offentlige videregående skoler, var det til slutt kun fire skoler som meldte sin interesse. Frafallet var ganske høyt, noe som kan forklares av ulike grunner. De skolene som har svart på min forespørsel og nektet til å delta, nevnte at de har allerede deltatt i mange andre obligatoriske og/eller frivillige studier. Utvalget ble derfor trukket gjennom ikke-sannsynlighetsutvelgning på en frivillig basis, hvor skolene som deltok i denne undersøkelsen har meldt sin interesse og rekruttert samfunnsfaglærerne på min vegne. I denne sammenhengen er det viktig å påpeke at disse begrensningene kan skape potensielle utfordringer til studiens validitet og gyldighet. Frafallet og frivilligheten kan medføre at enkelte skoler og klasser er overrepresentert. Det er for eksempel større sannsynlighet for at skolene som jobber aktivt med involvering av sine

elever i elevrådet, stiller opp til studien som undersøker elevers engasjement til deltakelse i demokratiske prosesser på skole. Dette kan forklares med deres ønske om å kaste et kritisk blikk på skolens tiltak og strategier som er rettet mot å øke elevmedvirkning i elevrådsarbeidet.

Datainnsamlingsmetoden i denne undersøkelsen er i form av en spørreundersøkelse er tatt i bruk for å skape en oversikt over potensielle sammenhenger mellom primær- og sekundærsosialisering og graden av elevmedvirkning i demokratiske skoleaktiviteter. Det er visse begrensninger knyttet til spørreundersøkelse i form av faste spørsmålsformuleringer og lukkede svaralternativer som rangeres på en Likert-skala. For det første, ved bruk av lukkede svaralternativer tvinges respondenter til å velge en svarkategori som passer best til deres besvarelse. Hvis svaralternativer i spørreskjemaet ikke oppleves som dekkende nok, kan dette medføre underreportering av opplysninger og dermed upålitelig datamateriale. En annen begrensning kobles til utfordringer som oppstår ved selvrapportert datainnsamling. I kartlegging av demokratiske kunnskaper og ferdigheter er det vanskelig å trekke noen entydige konklusjoner. Resultatene fra deskriptiv statistikk viser til en stor enighet i utvalget, noe som kan tolkes som at flertallet har gode grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. Samtidig, selv om vi kan stole på at elevene svarte så ærlig som mulig på disse spørsmålene, kan vi fortsatt ikke avfeie potensielle utfordringer knyttet til enighetsbias og sosial ønskelighet. Selvrapporterte resultater har også begrensninger når man spør respondenter om tredje personer. I denne studien har jeg stilt en rekke spørsmål som skulle måle familiens politiske deltakelse, dvs. spørsmål om utdanningsnivå, valgdeltakelse og holdninger til valg. Disse opplysningene reflekterer ikke nødvendigvis virkeligheten fordi de tar utgangspunkt i elevers observasjoner, antagelser og meninger.

Det finnes mange måter å engasjere seg på i demokratiske prosesser på skole. I denne studien har jeg rettet søkelyset på skolevalget, elevrådet og samfunnsfagundervisning. Ved videre forskning kunne det vært interessant å undersøke hvordan elevene deltar i andre former for elevmedvirkning slik som klasseråd. Det hadde også vært hensiktsmessig å studere nærmere elevers opplevelser av sin medbestemmelse og på den måten skape et mer helhetlig bilde av dette fenomenet. Ved å undersøke skolens opplæring til demokratisk engasjement, kan man også utvide forskningsfokuset til skoleledelsen og samfunnsfaglærere. I denne studien tolker jeg lærerens arbeid med læringsmiljø med utgangspunkt i elevers opplevelser. Slik hadde det vært

interessant å dra inn lærerens perspektiv på hvordan de selv opplever at de tilrettelegger for et autonomipreget klasserom. I diskusjonen om betydningen av primærsosialisering for barnas demokratiske engasjement til medvirkning, hadde det vært interessant å gjennomføre dybdeintervjuer med foreldrene for å skape en større innsikt i deres politiske interesse og deltagelse.

5.2 Samfunnsfagdidaktiske implikasjoner

Studiens tema står sentralt i de ulike styringsdokumentene og forsterkes gjennom et tverrfaglig tema *Demokrati og medborgerskap* i Fagfornyelsen. De nye læreplanene skal nå integrere demokratisk medborgerskap på tvers av ulike fag med fokus på handlingskompetanse. De nye kjerneelementene i samfunnsfag fremmer medvirkning i demokratiske prosesser og samfunnsutforming. Elevers engasjement til deltakelse i skoledemokratiet betraktes ofte som en indikator på fremtidige samfunnsengasjement (Pancer, 2015). ICCS 2016-studien viser til at skolene som tilrettelegger for demokratisk deltakelse bidrar til en større grad av politisk engasjement hos elevene (Huang & Ødegård, 2017). Skolen fremstår dermed som en viktig arena for praktisk demokratiskolering. Opplæring til demokratisk deltakelse begynner i klasserommet, og det er særlig samfunnsfaglærere som har ansvaret for utviklingen av medborgerskapsidealene. Samfunnsfaget skal også sørge for å jevne ut eventuelle forskjeller mellom elever i forhold til deres demokratiske kompetanse. Ved å undersøke sammenhenger mellom demokratisk deltakelse og primær- og sekundærsosialisering, er det mulig å peke på noen viktige tendenser ved elevers utforming av demokratisk kompetanse. I denne studien oppdager jeg for eksempel at foreldres utdanningsnivå og deltakelse i frivillige organisasjoner har en betydning for graden av medvirkning i elevrådet, mens samfunnsfagets demokratiske opplæring og læringsmiljø mangler noe effekt. Disse resultatene kan ha implikasjoner for undervisning i samfunnsfag, og viser til behovet for å styrke opplæringen til deltakelse i skoledemokratiet.

Referanser

- Aarø, L. (2007). *Fra spørreskjemakonstruksjon til multivariat analyse av data: En innføring i survey-metoden* (2. utg.). Bergen: HEMIL-senteret.
- Bakken, A., Borg, E., Hegna, K. & Backe-Hansen, E. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. (NOVA Rapport 4/08). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjonar/Rapporter/2008/Er-det-skolens-skyld-En-kunnskapsoversikt-om-skolens-bidrag-til-kjoennsforskjeller-i-skoleprestasjoner>
- Bandura, A., Adams, N., Hardy, E., & Howells, A. (1980). Tests of the generality of self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research*, 4(1), 39-66.
- Befring, Edvard (2016). Forskningsetikk, i Edvard Befring, *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*, (s. 28-35). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Biseth, H (2014). Må vi snakke om demokrati? I Madsen, J. & Biseth, H. (Red.), *Må vi snakke om demokrati?* (s.25-45), Oslo: Universitetsforlaget.
- Borgonovi, F., A. Ferrara & S. Maghnouj (2018). *The gender gap in educational outcomes in Norway* (OECD Rapport 183). Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1787/f8ef1489-en>
- Breivega, K., Rangnes, T. & Werler, T. (2019). Demokratisk danning i skole og undervisning. I K. Breivega & T. Rangnes (Red.), *Demokratisk danning i skolen* (s.15–33). Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/9788215031637-2019-01>
- Børhaug, K. (2007). Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule. (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen.
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta Didactica Norge*, 11(3), 18. Hentet fra <https://journals.uio.no/adno/article/view/4709/4891>
- Christofferesen, Line og Johannesen, Asbjørn (2012). Analyse av kvantitative data: fordeling av én egenskap - univariat analyse. I L.Christofferesen og A. Johannesen, *Forskningsmetode for lærerutdanningene*, 141-150. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cohen, C. (1971). *Democracy*. Athens, GA.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. utg.). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7 utg.). New York: Routledge.

- Danielsen, A. G. & Tjomsland, H. E. (2016). Mestringsforventning, trivsel, og frafall. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*, (s. 441-462). Bergen: Fagbokforlaget.
- Datatilsynet. (2015). Anonymisering av personopplysninger. Veileder. Hentet fra <https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>
- De nasjonale etiske komitéene. (2016, 27. april). Publikasjon: Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/innledning-formal/>
- DeVellis, R. (2017). *Scale development: Theory and applications*. Los Angeles: SAGE.
- Dewey, J. (2010). *Democracy and education*. Las Vegas: IAP.
- Dimaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, 47(2), 189-201.
- Dysthre, O. (2016). Dialog, samspill og læring. Flerstemmige læringsfelleskap i teori og praksis. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*, (s. 81-113). Bergen: Fagbokforlaget.
- Englund, T. (2010). Rethinking democracy and education: Towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 305-313. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/002202700182772>
- Enslin, P., Pendlebury, S., & Tjiattas, M. (2001). Deliberative democracy, diversity and the challenges of citizenship education. *Journal of Philosophy of education*, 35(1), 115-130. Hentet fra: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00213>
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). Kunsten å holde stø kurs - å lage en god analyse I E. L. Everett & I. Furseth (Red.), *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre*, (s. 145-161). Oslo: Universitetsforlaget.
- Forskningsetikkloven. (2017). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Fraser, N. (1995). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a 'post-socialist' age. *New Left Review*, (212), 68-93.

- Freire, P. & Shor, I. (1987). What is the “Dialogical method” of teaching? *Journal of Education*, 169(3), 11-29.
- Grønmo, Sigmund (2016). Strukturert utspørring. I S. Grønmo, *Samfunnsvitenskapelige metoder*, 190-211. Bergen: Fagbokforlaget.
- Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller: om begrepet deliberativ politikk. I Eriksen, E. O. (Red.), *Deliberativ Politikk: Demokrati i teori og praksis*, (s. 30-45). Oslo: Tano.
- Haavelsrud, M. (2008). Forskning på politisk sosialisering. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (04), 277-288. Hentet fra <https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/npt/2008/04>
- Held, D. (1996). *Models of democracy* (2. utg.). Cambridge: Polity Press.
- Hellesnes J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til et utvida daningsomgrep. I E.L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79-103). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Hess, R. D., & Torney, J. V. (2005). *The development of political attitudes in children*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Holden, B. (1993). *Understanding liberal democracy* (2. utg.). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T. & Seland, I. (2017). *Unge medborgere: Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge* (Nova Rapport nr 15/17). Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/iccs.pdf>
- Hægeland, T. & Kirkebøen, L. J. (2007). Skoleresultater 2006: en kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skoler i Norge. (Utdanningsdirektoratet rapport). Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Karakterstatistikken-for-grunnopplaringen-i-2006/>
- Imsen, Gunn. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2017). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (6. utg.). Thousand Oaks: SAGE.
- Johnson, B. R. (2013). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. (kapittel 11) I B. R. Johnson & L. Christensen, *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*, 277-316. Los Angeles: Sage.

- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder, I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*, (s. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kommunal- og regionaldepartementet. (2008). *Eit sterkt lokaldemokrati*. (St.meld.nr.33 (2007-2008)). Oslo: Departementet.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2013). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). Kjerneelementer i fag. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Larsen, A. K. (2017). Om samfunnsvitenskapelig metode. I A. K. Larsen (Red.), *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*, 17-31. Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T. (2016). Motivasjon for skularbeid. I R. J. Krumsvik & R. Saljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*, (s. 145-166). Bergen: Fagbokforlaget.
- Marshall, T., & Bottomore, T. (1992). *Citizenship and social class*. London: Pluto Press.
- Mikkelsen, R., Buk-Berge, E., Ellingsen, H., Fjeldstad, D., & Sund, A. (2001). Demokratisk beredskap og engasjement hos 9.-klassinger i Norge og 27 andre land. Civic Education Study Norge.
- Mikkelsen, R., & Fjeldstad, D. (2003). Skole og demokratiopplæring. I F. Engelstad & G. Ødegård (Red.), *Ungdom, makt og mening*, (s. 21-49). Oslo: Gyldendal Akademiske forlag.
- Mikkelsen, R. & Fjeldstad, D. (2008). Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforbereidelse - konvensjon og kritikk. I P.A. & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning -- mellom individ og fellesskap*, (s. 125-141). Oslo: Fagbokforlaget.
- Nielsen, H. B. & Henningsen, I. (2018). Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise. *Tidsskrift for Kjønnforskning*, 42(01-02), 6-28. Oslo: Fagbokforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata. *Om skolevalget*. Hentet fra <https://nsd.no/skolevalg/om/>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3. utg.). New York, NY: McGraw-Hill, Inc.
- Olsen, H. (2006). *Guide til gode spørreskemaer*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Opplæringsloven. (1998). Hentet fra <http://www.lovdatabank.no/all/nl-19980717-061.html>

- Pallant, J. (2010). *SPSS Survival Manual*. London: Open University Press.
- Pancer, S. M. (2015). *The psychology of citizenship and civic engagement*. New York: Oxford University Press.
- Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Patton, M. Q (2015). Data Collection Decisions. I M. Q. Patton (Red.), *Qualitative Research and Evaluation Methods*, (s. 255-263), (4. utg.). Los Angeles: Sage.
- Punch, K. (1998). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. London: Sage.
- Regjeringen. (2018, 20. november). Skolen ser ofte på elevenes medvirkning som en tidstyv. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/analyse-av-elevundersokelsen-2017/id2619619/>
- Regjeringen. (2018, 27. august). Flere fullfører videregående i alle fylker. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-fullforer-videregaende-i-alle-fylker/id2609307/>
- Remmers, H. H., & Weltmen (1947). Attitude interrelationships of youth, their parents and teachers. *The Journal of Social Psychology*, 26, 61-68. London: Sage.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Samuelsson, M. (2016). Education for deliberative democracy: A typology of classroom discussions. *Democracy and Education*, 24(1), 1-9. Oslo: Fagbokforlaget.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sivesind, K. H. & Ødegård, G. (2003). *Makt i de frivillige hender: skaper frivillige ungdomsorganisasjoner engasjerte samfunnsborgere?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skog, O. (2004). *Å forklare sosiale fenomener: En regresjonsbasert tilnærming* (2. [rev. Og utvidet] utg. Ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SSB. (2017). Menn dominerer de fleste yrkesfag. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/menn-dominerer-de-fleste-yrkesfag>
- Stoker, L. & Bass, J. (2011). Political Socialization: Ongoing Questions and New Directions. I G. C. Edwards, J. R. Jacobs & R. Y. Shapiro (Red.), *The Oxford Handbook of American Public Opinion and the Media*, (s. 3-22). Hentet fra: doi:10.1093/oxfordhb/9780199545636.003.0028
- Stokke, K. (2017). Politics of citizenship: Towards an analytical framework. *Norsk Geografisk Tidsskrift – Norwegian Journal of Geography: Political geographies of citizenship*, 71(4), 193-207. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/00291951.2017.1369454>
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1007/978-94-6209-464-2_12
- Stray, J. H. (2014). Skolens demokratimandat. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok*, (s. 651-664). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Stray, J. H., & Sætra, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning og Demokrati*, 27(1), 99-113.
- Säljö, R. (2016). *Læring: En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sætra, E., & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1), 19-32.
- Taylor, G. (2010). *The New Political Sociology: Power, Ideology and Identity in an Age of Complexity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Tufte, P. A. (2011): Kvantitativ metode. I K. Fangen & A. M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 72 - 99). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tønnessen, R. T. & Tønnessen, M. (2007). *Demokratisk dannelse. Fagdidaktikk i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulvik, M. & Sæverot, H. (2016). Pedagogisk danning. I R. J. Krumsvik & R. Saljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi* (s. 31- 48). Bergen: Fagbokforlaget.

- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipper for Opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 08.mars). Jobb med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/mal-og-kriterier/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 30. juli). *Egenvurdering, elevinvolvering og involvering av lærlinger*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/involvering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 15. november). *Rammeverket for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdepartementet. (2017). *Overordnet del – Tverrfaglige temaer*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 24. oktober). *ICCS 2016: Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/demokratiforstaelse-kunnskap-og-engasjement-blant-9.-klassinger-i-norge/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Demokrati og medvirkning*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i samfunnskunnskap – fellesfag Vg1/Vg2 (SAK01-01)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/sak01-01>
- Verba, S., Schlozman, K., & Burns, N. (2003). Family ties: Understanding the intergenerational transmission of participation. Russell Sage Foundation Working Paper Series.
- Wendelborg, C., Røe, M. & Buland, T. (2017). *Elevundersøkelsen 2017. Analyse av elevundersøkelsen, foreldreundersøkelsen og lærerundersøkelsen* (NTNU Rapport 2018). Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2018/elevundersokelsen-2017-hovedrapport.pdf>
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

- Ødegård, G. (2012). Ungdomspolitisk deltakelse og innflytelse – perspektiver og endringer. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. (s. 34-58). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østerud, Ø., Engelstad, F. & Selle, P. (2003). *Makten og demokratiet: en sluttbok fra Makt- og demokratiutredningen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ødegård, G., & Fladmoe, A. (2017). *Samfunnsengasjert Ungdom: Deltakelse I Politikk Og Organisasjonsliv Blant Unge I Oslo*. (Senter for forskning på sivilsamfunn & frivillig sektor Rapport 2017/2). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2442826>
- Ødegaard, J. (2015). Skolevalg og politisk motivasjon - En kvalitativ studie av grunner skolevalget gir for hvorfor ungdom skal delta i valg. *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, (03), 290-320. Hentet fra https://www.idunn.no/tfs/2015/03/skolevalg_og_politisk_motivasjon_-_en_kvalitativ_studie_av_

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og spørreundersøkelse

Side 1

Informasjonsskrivet til spørreundersøkelsen

Dette er en invitasjon til å delta i en anonym spørreundersøkelse i forbindelse med masteroppgaven "Elevers engasjement for deltakelse i demokratiske prosesser på skolen".

Formål

Denne undersøkelsen gjennomføres for å samle inn datamaterialet for masteroppgaven min som setter seg et mål å undersøke hva som har betydning for elevers engasjement og deltakelse i demokratiske prosesser på skolen. Oppgavens problemstilling tar utgangspunkt i den formelle og uformelle elevdeltakelsen. Den formelle deltakelsen handler om deltakelse i elevrådet og skolevalg, mens den uformelle deltakelsen refereres til opplevelser av medbestemmelse i planlegging, gjennomføring og vurderingsarbeidet i samfunnsfagundervisning. For å studere dette nærmere vil jeg belyse betydningen av elevers bakgrunn og skolens undervisning for elevers demokratiske engasjement.

Jeg vil finne svar på følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan elever opplever muligheten til deltakelse i elevdemokrati gjennom elevråd og skolevalg
- Hvilke holdninger elevene har til elevrådsarbeid
- I hvilken grad elevene deltar i beslutninger i samfunnsfagundervisning
- I hvilken grad elever opplever at undervisningen setter dem i stand til å delta i demokratiske prosesser på skole

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Eline Wiese, Førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Undersøkelsen gjennomføres av Luiza Shkileva som er masterstudent ved lektorprogrammet på Universitetet i Oslo.

Hvorfor mottar du forespørsel om å delta?

Du får spørsmål om å delta i prosjektet fordi du går på videregående skole og har samfunnsfag, enten som fellesfag eller valgfag.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i spørreundersøkelsen er frivillig og anonym. Dersom du ikke vil delta, kan du la være å svare. Dersom du ombestemmer deg underveis i utspørringen, lar du være å levere inn skjemaet. Etter at skjemaet er levert, kan svarene ikke trekkes tilbake fordi de er levert anonymt.

Spørreskjemaet inneholder 27 spørsmål, og det vil ta deg cirka 10-15 min å svare på dem. Spørsmålene er knyttet til blant annet din politiske bakgrunn, dvs. hvor ofte du diskuterer politikk med dine foreldre/de foresatte hjemme og hvorvidt dine foreldre/de foresatte har vært aktive deltakere i frivillige organisasjoner og valgavstemning. Spørreskjemaet undersøker også nærmere sammenhengen mellom dine demokratiske kompetanse og skoleundervisning. Hensikten er å studere i hvilken grad lærer inkluderer og engasjerer deg for aktiv medbestemmelse i disse demokratiske beslutningene i klasserommet.

Hvor kan du finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Universitetet i Oslo ved Eline Wiese: e.f.wiese@ils.uio.no, tlf. 92481223 eller/og Luiza Shkileva: tlf.95152957, luizas@student.uv.uio.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller tlf: 55 58 21 17.

Spørreskjema

Takk for at du deltar i denne undersøkelsen!

For at resultatene skal bli så pålitelig som mulig er det viktig at du leser nøye og gir deg selv god tid til å svare på alle spørsmålene. Kryss av for "vet ikke/vil ikke svare" dersom du ikke kan eller vil svare på et spørsmål.

Vi minner på at deltakelse er frivillig. Dersom du ikke vil delta eller du ombestemmer deg underveis i utspørringen, kan du la være å levere inn skjemaet.

Vi begynner med noen spørsmål om din bakgrunn.

1. Er du gutt eller jente? *

jente

gutt

2. Hvilken utdanning har den av dine foreldre/foresatte med høyest utdanningsnivå? *

barneskole

ungdomsskole

videregående skole

høyskole/universitet

vet ikke/vil ikke svare

Nå vil vi stille deg spørsmål om deg og din families interesse for politikk.

3. Er eller har du vært medlem i et politisk parti/ungdomsparti? *

ja

nei

vet ikke/vil ikke svare

4. Er eller har du vært medlem i en organisasjon som forsøker å påvirke politikk? *

For eksempel religiøs forening, Elevorganisasjonen, Natur og Ungdom osv.

- ja
- nei
- vet ikke/vil ikke svare

5. Har du noen gang skrevet under på opprop eller/og deltatt i demonstrasjoner? *

- ja, jeg har skrevet under opprop
- ja, jeg har deltatt i demonstrasjoner
- ja, begge
- nei
- vet ikke/vil ikke svare

6. Er en eller begge av dine foreldre/foresatte vært aktive i frivillige organisasjoner for eksempel i lag eller forening? *

For eksempel politisk parti, politiske organisasjoner, religiøs forening, humanitære organisasjoner, miljø- og naturvernorganisasjoner, fritidsklubber osv.

- ja
- nei
- vet ikke/vil ikke svare

7. Tror du en eller begge av dine foreldre/foresatte stemmer ved valg? *

- ja, en eller begge stemmer alltid
- ja, en eller begge stemmer som oftest
- ja, en eller begge stemmer av og til
- nei, ingen av dem stemmer i det hele tatt
- vet ikke/vil ikke svare

8. Tror du at foreldrene dine/de foresatte synes det er viktig å stemme ved valg? *

- ja
- nei
- vet ikke/vil ikke svare

9. Ta stilling til følgende påstander:

	meget ofte	nokså ofte	nokså sjelden	aldri
Jeg diskuterer politikk hjemme *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg diskuterer politikk med vennene mine *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg diskuterer politikk på skolen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg leser om politikk i aviser/ på nett *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg leser om politikk i sosiale medier *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Ta stilling til følgende påstander:

	helt enig	delvis enig	delvis uenig	helt uenig
Jeg kjenner til Norges største politiske partier og jeg vet hva de står for *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg synes det er viktig å delta i valg *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg kommer til å stemme når jeg blir myndig/har allerede stemt i valg *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Så noen spørsmål om skolevalget.

11. Stemte du ved skolevalget høsten 2019? *

- ja
- nei
- vet ikke/vil ikke svare

11a) Hvilke av de følgende forhold var viktigst for at du stemte som du gjorde ved skolevalget? *

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «11. Stemte du ved skolevalget høsten 2019?»

- dine generelle holdninger til et politisk parti
- dine oppfatninger av en bestemt politiker
- dine standpunkter i en eller flere politiske saker

11b) Når bestemte du deg for hva du ville stemme? *

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «11. Stemte du ved skolevalget høsten 2019?»

- i valglokalene
- den dagen skolevalget ble holdt
- i løpet av siste uken før valget
- i løpet av siste året
- har alltid støttet ett parti
- vet ikke/vil ikke svare

12) Var du til stede under den politiske debatten eller valgtorget ved skolen? *

- ja, debatt

- ja, valgtorg
- ja, både debatt og valgtorg
- nei
- vet ikke/vil ikke svare

12a) Hvor god informasjon synes du den politiske debatten ved skolen ga om de forskjellige partienes politikk? *

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja, debatt» eller «ja, både debatt og valgtorg» er valgt i spørsmålet «12) Var du til stede under den politiske debatten eller valgtorget ved skolen?»

- meget god
- nokså god
- verken god eller dårlig
- nokså dårlig
- meget dårlig

12b) Hvor god informasjon synes du valgtorget ved skolen ga om de forskjellige partienes politikk? *

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja, valgtorg» eller «ja, både debatt og valgtorg» er valgt i spørsmålet «12) Var du til stede under den politiske debatten eller valgtorget ved skolen?»

- meget god
- nokså god
- verken god eller dårlig
- nokså dårlig
- meget dårlig

Så noen spørsmål om din deltakelse i elevrådet og dine holdninger til elevrådet.

13. Sitter du eller har du sittet i elevrådet? *

- ja
- nei
- vet ikke/vil ikke svare

14. Hvor interessert er du i elevrådsarbeidet? *

- meget interessert
- nokså interessert
- nokså uinteressert
- meget uinteressert

15. Hvor viktig synes du det er å være aktiv i det politiske livet på skolen? *

- meget viktig
- nokså viktig
- nokså uviktig
- meget uviktig

16. Hvor fornøyd er du med arbeidet som elevrådet gjør på skolen? *

- ikke fornøyd i det hele tatt
- ikke særlig fornøyd
- verken fornøyd eller ikke fornøyd
- nokså fornøyd
- meget fornøyd

17. Hvor interessert er du til å stille opp som kandidat til valg til elevrådet i fremtiden? *

meget interessert

nokså interessert

nokså uinteressert

meget uinteressert

Vi vil vite mer om dine opplevelser om deltakelse i samfunnsfagundervisningen. Vil du for hvert utsagn si om du er helt enig, nokså enig, nokså uenig eller helt uenig?

18. Læreren respekterer mine meninger. *

helt enig

nokså enig

nokså uenig

helt uenig

19. Læreren oppmuntrer meg til å dele mine meninger med andre elever. *

helt enig

nokså enig

nokså uenig

helt uenig

20. Læreren oppfordrer oss til å diskutere omstridte politiske spørsmål i klasserommet. *

helt enig

nokså enig

nokså uenig

helt uenig

21. Jeg uttrykker mine meninger i klasserommet selv om de er forskjellige fra det de andre elevene mener. *

helt enig

nokså enig

nokså uenig

helt uenig

22. Jeg ønsker at jeg kunne påvirke valg av arbeidsmåter i samfunnsfagundervisningen mer. *

helt enig

nokså enig

nokså uenig

helt uenig

23. Jeg får være med på å vurdere mitt eget arbeid i samfunnsfag. *

helt enig

nokså enig

nokså uenig

helt uenig

24. Jeg får medvirke i utvikling av vurderingskriterier i samfunnsfag. *

helt enig

nokså enig

nokså uenig

helt uenig

25. Jeg vil bidra mer til å bestemme planleggingen av samfunnsfagundervisning. *

helt enig

nokså enig

nokså uenig

helt uenig

Til slutt vil vi at du skal ta stilling til utsagn knyttet til din demokratiske kompetanse og ferdigheter. Her er det viktig at du svarer så ærlig som mulig.

26. Ta stilling til følgende påstander:

	helt enig	nokså enig	nokså uenig	helt uenig
Jeg kan forklare forskjellen på diktatur og demokrati *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg kan gjøre rede for maktforholdene mellom Stortinget og regjeringen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg kan nevne partiene som sitter på Stortinget og hva de står for *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg kjenner til grunnleggende menneskerettigheter *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg kjenner til sentrale kjennetegn på demokrati som styreform *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg kan nevne de viktigste politiske styringsorganene i Norge *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg kan gjøre rede for sentrale utfordringer knyttet til demokratiet *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg kan nevne ulike påvirkningskanaler som kan brukes for å påvirke politikken *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Ta stilling til følgende påstander:

	helt enig	nokså enig	nokså uenig	helt uenig
Jeg kan begrunne godt mine påstander og meninger *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg bruker ofte flere kilder når jeg skriver en oppgave *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg vet hvordan å finne frem til pålitelige kilder *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vedlegg 2: Informasjonsskrivet til samfunnsfaglærerne

Informasjonsskrivet til forskningsprosjekt

«Elevs engasjement for deltakelse i demokratiske prosesser på skole»

Formål

Prosjektet setter seg et mål å undersøke hva som har betydning for elevs engasjement for deltakelse i demokratiske prosesser på skolen. Problemstillingen min tar utgangspunkt i den formelle og uformelle elevdeltakelsen. Den formelle deltakelsen handler om elevdeltakelse i elevrådet og skolevalg, mens den uformelle deltakelse refereres til elevs opplevelser av medbestemmelse i planlegging, gjennomføring og vurderingsarbeidet i samfunnsfagundervisning. For å studere dette nærmere vil jeg belyse betydningen av elevs bakgrunn og skolens undervisning. Forskningen viser til at primærsosialiseringsprosesser hjemme kan bidra til overføringen av politiske holdninger, verdier og normer fra foreldre til barn (Ekman & Zetterberg, 2010). For å finne ut i hvilken grad familiens bakgrunn vil påvirke elevs deltakermønstre vil jeg stille spørsmål knyttet til foreldrenes valgdeltakelse, utdanningslengde, vilje til å diskutere politikk med sine barn og deres egen deltakelse i frivillige organisasjoner. I tillegg til familiens bakgrunn, vil jeg også se nærmere på en sammenheng mellom skolens undervisning og elevs demokratiske kompetanse. Dette vil studeres gjennom følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan elever deltar i et formalisert elevdemokrati gjennom elevrådet og skolevalget
- Hvilke holdninger og oppfatninger elevene har til å være politisk aktive i det politiske livet på skolen
- I hvilken grad elevene opplever at de har påvirkningsmulighet i beslutninger i samfunnsfagundervisningen i form av vurderingsarbeidet, planlegging av undervisning og valg av arbeidsmåter
- Hvordan elevene opplever et læringsmiljø i klasserommet
- Hvilken betydning elevs bakgrunn spiller inn i dette

Ved å kartlegge elevs engasjement for deltakelse i elevrådet og skolevalget er det mulig å si noe om skolens betydning for å skape et grunnlag for skolesamfunnsdeltakelse og et aktivt

engasjement. Videre vil jeg undersøke nærmere elevmedvirkning i samfunnsfagklasserommet. Jeg vil stille spørsmål om for eksempel i hvilken grad læreren har respekt for deres meninger og hvorvidt han/hun oppmuntrer dem til å dele sine meninger med andre elever. I denne sammenhengen vil jeg også se om det finnes noe sammenheng mellom foreldrenes deltakelse i frivillige organisasjoner, valgdeltakelse og politiske samtaler hjemme på den ene siden og elevers engasjement for deltakelse i klasseromsundervisning på den andre siden.

Denne undersøkelsen gjennomføres for å samle inn datamaterialet til masteroppgaven min.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Eline Wiese, Førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Undersøkelsen gjennomføres av Luiza Shkileva som er masterstudent ved lektorprogrammet på Universitetet i Oslo.

Hvorfor får du dette informasjonsskrivet?

Du får dette informasjonsskrivet fordi du er samfunnsfaglærer til klassen som ble valgt ut/har meldt seg frivillig til å delta i denne undersøkelsen.

Hva innebærer det for deg?

Datamaterialet skal samles inn gjennom spørreskjemaet som vil inneholde en rekke spørsmål knyttet til elevers deltakelse i eller mulighet for deltakelse i samfunnsfagundervisning. Dette innebærer for deg at jeg skal stille noen spørsmål knyttet til dine undervisningsstrategier. Jeg skal for eksempel spørre i hvilken grad elevene opplever at du har respekt for deres meninger og hvorvidt du oppmuntrer dem til å dele sine meninger med andre elever. Jeg skal også inkludere et par spørsmål som belyser elevers opplevelser av læringsmiljøet. Dette er særlig aktuelt med samfunnsfagets aktiviserende tilnærming og inkludering av elever gjennom elevmedvirkning. Aktiv elevdeltakelse i klasserommet er avhengig av i hvilken grad elevene opplever at de inviteres inn i avgjørelser knyttet til skolehverdag og kompetanseutvikling. Jeg skal spørre elevene om i hvilken grad de opplever at du inviterer dem til å påvirke valg av arbeidsmåter, bestemme samfunnsfagundervisning og kriterier for vurderingsarbeid. I tillegg vil jeg også be elevene om å vurdere egen demokratisk kompetanse gjennom å ta stilling til påstander om

sentrale demokratikunnskaper og ferdigheter (kritisk tenkning). Disse spørsmålene tar utgangspunkt i kompetansemålene i samfunnsfag på videregående skole.

Hvor kan du finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Universitetet i Oslo ved Eline F. Wiese: e.f.wiese@ils.uio.no, tlf 92481223 eller Luiza Shkileva: tlf.95152957, luizas@student.uv.uio.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Vedlegg 3: Vurdering fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)

NSD Personvern

20.12.2019 08:35

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 301479 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at det ikke skal behandles direkte eller indirekte opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner i dette prosjektet, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 20.12.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Prosjektet trenger derfor ikke en vurdering fra NSD.

HVA MÅ DU GJØRE DERSOM DU LIKEVEL SKAL BEHANDLE PERSONOPPLYSNINGER?

Dersom prosjektopplegget endres og det likevel blir aktuelt å behandle personopplysninger må du melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Vent på svar før du setter i gang med behandlingen av personopplysninger.

VI AVSLUTTER OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Siden prosjektet ikke behandler personopplysninger avslutter vi all videre oppfølging.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)
