

**Utdanning til demokratisk medborgerskap**

**Avhandling for graden dr. polit.**

**Trond Solhaug**

**Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling**

**Universitetet i Oslo**

**2003**

**ISSN 1501-8962**

**Unipub AS - Oslo**

## Forord

Gjennom en årrekke har jeg møtt opp til undervisning ved en videregående skole i østlandsområdet og gjennomgående møtt blide og hyggelige elever. Forventningene om det store erkjennelsesgjennombruddet har ikke vært framtredd hos dem, men de har kommet til klasserommet, smilt og funnet sin plass. Fra tid til annen har de frydet min lærersjel med kunnskaper og engasjerte innlegg om emner som har stått på den faglige dagsordenen. Jeg har lagt fram planer og møtt kommentaren ”dette er da greit”?! Fra tid til annen har de heldigvis protestert på dagens gjøremål, men i hovedsak har de uten innvendinger innordnet seg mine forslag med imponerende evne til å tilpasse seg stadig skiftende pedagogiske tilnærminger. Innimellom har vi hatt prøver. Mens jeg har sittet og sett utover lyse og mørke, kloke og alminnelige hoder med eller uten hodeplagg, som strevde med å prestere, har jeg undret meg: ”Hva gjør skolen med elevene”? – har jeg undret meg. Og så har jeg samlet inn prøvene, rettet og deretter fordelt gleder og sorger. Men ettersom jeg fra plassen min ved tavla kunne se hvordan smil bredte seg og sloknet, hvordan gledesutbrudd og tårer blandet seg med mer apatiske fraværende blikk, likegyldighet og passe mellomfornøyde kommentarer har spørsmålet meldt seg på nytt: ”Hva gjør norsk skole med elevene”?

Fra dette ståstedet, fjernt fra Elias Ruklas harme over ungdommens manglende sans for Ibsen, kom tanken om å undersøke litt rundt spørsmålet hvordan skolen forbereder elever til et liv i samfunnet utenfor skolen – til innordning, apati eller protest?

Det førte til prosjektbeskrivelse, stipend, forskerskole og nesten hver dag i fire år ved Institutt for lærerutdanning ved Universitetet i Oslo. Et foreløpig resultat foreligger i denne avhandlinga. Ved levering av den en desemberdag i 2002 er det mange som fortjener en takk.

Først og fremst takker jeg hovedveileder, førsteamanuensis Eyvind Elstad ved ILS UiO, biveileder professor Svein Lorentzen ved NTNU og professor William Lafferty som var biveileder inntil han av personlige grunner måtte tre ut. Disse har alltid vært imøtekommende faglig og oppmuntrende gjennom hele prosessen. En stor takk til administrasjon og ledelse ved ILS og Ajer videregående skole som har vært særdeles imøtekomne og velvillige.

Foruten disse har et miljø ved de utdanningsvitenskapelige og samfunnsvitenskapelige fakultetene bidratt særdeles velvillig til prosjektet. Her framhever jeg: Knut A. Christophersen og Oddbjørn Knutsen, tilknyttet Inst. for statsvitenskap ved UiO. Tor Arnfinn Kleven og Knut Hagtvet ved pedagogisk forskningsinstitutt og psykologisk institutt ved UiO og Karl Øyvind Jordell, Heid Leganger-Krogstad og Trond Eiliv Hauge ved institutt for lærerutdanning ved UiO. Sist, men ikke minst, deltok jeg i et inspirerende samarbeid med professor Judith Torney-Purta og kolleger i tilknytning til det internasjonale CIVIC-prosjektet i avhandlingas startfase.

**Takk til venner og bekjente som har kommet med uvurderlige støtte i prosessen.**

**Til Sivert, Sigurd og Marte.** Oslo desember 2002 Trond Solhaug

## Kapitteloversikt

Forord.....	1
Kapitteloversikt .....	2
Detaljert innholdsfortegnelse.....	3
<b>DEL I .....</b>	<b>16</b>
<b>1 Innledning .....</b>	<b>16</b>
<b>2 Demokratisk medborgerskap.....</b>	<b>32</b>
<b>3 Dimensjoner og aspekter ved medborgerskap og medborgerkompetanse.....</b>	<b>44</b>
<b>4 Demokratiske institusjoner – læringsomgivelsene .....</b>	<b>89</b>
<b>5 Læreplaner – demokrati – intensjon.....</b>	<b>112</b>
<b>6 Sosialisering og læring .....</b>	<b>148</b>
<b>7 Proposisjoner og hypoteser.....</b>	<b>183</b>
<b>Del II.....</b>	<b>202</b>
<b>8 Om forholdet mellom teori og empiri og andre grunnlagsproblemer.....</b>	<b>202</b>
<b>9 Design og metode .....</b>	<b>230</b>
<b>10 Variasjon i og læring av medborgerkompetanse .....</b>	<b>244</b>
<b>11 Sti-modeller – en belysning av forholdet mellom kunnskap, subjektiv deltakelseskompetanse, motivasjon og dimensjoner ved medborgerkompetanse .....</b>	<b>320</b>
<b>12 Demokratiseringstiltak ved skoler.....</b>	<b>351</b>
<b>Del III .....</b>	<b>402</b>
<b>13 Konklusjoner, videre forskning og perspektiver.....</b>	<b>402</b>
<b>14 Fagdiadaktiske perspektiver.....</b>	<b>438</b>
<b>Litteratur.....</b>	<b>454</b>
<b>Dokumentliste/Intervjulist.....</b>	<b>478</b>
<b>Figurliste .....</b>	<b>479</b>
<b>Tabelliste .....</b>	<b>480</b>
<b>Vedlegg 1 – spørreskjema.....</b>	<b>483</b>
<b>Vedlegg 2 – deskriptiv statistikk .....</b>	<b>500</b>
<b>Vedlegg 3 – faktormodeller/faktormatriser.....</b>	<b>504</b>
<b>Vedlegg 4 – faktoranalyse av kunnskapsitem.....</b>	<b>513</b>
<b>Vedlegg 5 – læreplan for AEM-time .....</b>	<b>514</b>
<b>Vedlegg 6 – læreplan i samfunnslære .....</b>	<b>519</b>

## Detaljert innholdsfortegnelse

<b>Forord.....</b>	<b>1</b>
<b>Kapitteloversikt .....</b>	<b>2</b>
<b>Detaljert innholdsfortegnelse.....</b>	<b>3</b>
<b>DEL I .....</b>	<b>16</b>
<b>1 Innledning .....</b>	<b>16</b>
1.1 Aktualisering og begrunnelse .....	16
1.2 Fornyet interesse for skolens rolle i politisk sosialisering .....	20
1.3 Tema og problemstilling .....	25
1.4 Strukturen i avhandlinga .....	29
1.4.1 De enkelte kapitlene .....	29
<b>2 Demokratisk medborgerskap.....</b>	<b>32</b>
2.1 Læring gjennom deltakelse – en idéhistorisk skisse .....	32
2.2 Om medborgerskap .....	37
2.3 Om demokrati.....	39
2.4 Om politikk .....	40
2.5 Om medborgerkompetanse .....	40
2.5.1 Handling som aspekt ved kompetanse .....	41
2.5.2 Medborgerkompetanse vs handlingskompetanse.....	42
2.6 Sammenfatning.....	43
<b>3 Dimensjoner og aspekter ved medborgerskap og medborgerkompetanse.....</b>	<b>44</b>
3.1 Handlingsdimensjon.....	45
3.2 Kognitiv dimensjon.....	47
3.2.1 Kunnskap - den informerte medborger .....	47
3.2.2 Oppgavespesifikk selvtillit og subjektiv deltakelseskompetanse.....	51
3.2.2.1 Oppgavespesifikk selvtillit vs. selvaktelse.....	52
3.2.2.2 Oppgavespesifikk selvtillit – subjektiv deltakelseskompetanse.....	53
3.2.2.3 Medborgerkompetanse – kollektiv oppgavespesifikk selvtillit og politisk effektivitet .....	54
3.2.3 Rettigheter og plikter.....	55
3.2.3.1 Rettigheter .....	55
3.2.3.2 Politisk plikt .....	56
3.2.3.3 Egenvurdert forpliktelse .....	58

3.2.3.4	Forholdet mellom rettigheter og plikter i regimer.....	59
3.2.4	Direkte demokrati.....	60
3.3	Den affektive dimensjon.....	61
3.3.1	Forholdet mellom kognitiv og affektiv dimensjon.....	61
3.3.2	Affekter er en del av politisk medborgerkompetanse .....	64
3.3.3	Motivasjon.....	65
3.3.3.1	Oppgavespesifikk selvtillit, motivasjon og kausalitet.....	67
3.3.4	Interesse.....	68
3.3.4.1	Forholdet mellom interesse og kunnskap.....	69
3.3.5	Tillit – fremmedgjøring – politisk effektivitet .....	70
3.3.6	Fremmedgjøring .....	71
3.3.7	Toleranse .....	73
3.3.8	Samfunnsengasjement .....	75
3.4	Sammenfatning og empirisk studie .....	76
3.5	Kultur og politisk kultur .....	77
3.5.1	Kultur .....	77
3.5.2	Politisk kultur .....	80
3.5.3	Norsk politisk kultur .....	81
3.5.3.1	Medborgerkompetanse og politiske skillelinjer .....	82
3.5.3.2	Kjønn – en skillelinje?.....	85
3.5.3.3	Etter Rokkan – nye trekk i det politiske landskapet.....	86
3.6	Sammenfattende om norsk politisk kultur – empirisk studie .....	88
<b>4</b>	<b>Demokratiske institusjoner – læringsomgivelsene .....</b>	<b>89</b>
4.1	Skolen som institusjon.....	89
4.2	Demokrati og demokratiske institusjoner – analytiske dimensjoner .....	93
4.2.1	Demokratiets bredde .....	93
4.2.1.1	Om skole og ”folket”.....	95
4.2.2	Demokratiets dybde.....	96
4.2.2.1	Habermas’ talehandlingsteori.....	98
4.2.2.2	Demokratiets dybde og begrepets relevans i en skolekontekst.....	101
4.2.3	Demokratiets utstrekning – omfang .....	101
4.2.4	Institusjonelle spenningsfelt .....	103
4.2.5	En typologi for demokratiske skoler .....	103
4.2.6	Det pseudo-demokratiske .....	106

4.3	Forholdet mellom skole, stat og samfunn .....	107
4.3.1	To syn på stat og utdanning.....	107
4.3.2	Om demokratisk innflytelse på skolen.....	109
4.4	Sammenfatning.....	110
<b>5</b>	<b>Læreplaner – demokrati – intensjon.....</b>	<b>112</b>
5.1	Læreplanteori – samfunnsfunksjon - ideologi.....	112
5.1.1	Nivåer for læreplananalyse.....	112
5.1.2	Flerstemmigheten – et uttrykk for de samfunnsmessige motsetninger? .....	114
5.1.3	Diskursanalyse – en tilnærming til flerstemmig tekst .....	118
5.2	Analysens dokumenter .....	119
5.3	Litt om demokratiopplæring i norsk skole .....	120
5.4	Reformprosessen – og demokrati.....	122
5.5	Identitet – demokratisk motiv og legitimerende funksjon .....	123
5.5.1	Nasjonal identitet.....	123
5.5.2	Dimensjoner i planens identitetsmotiv .....	124
5.5.3	Identitet som det paradoksale demokratiprojektet .....	127
5.6	Målstyring og ”ansvar for egen læring” – AFEL – en paradoksal demokratisk pedagogisk idé?!.....	128
5.6.1	”Ansvar for egen læring” (AFEL) – teoretisk begrep .....	130
5.6.2	Ansvar for egen læring i ”Veiviseren” .....	131
5.7	Demokratiske ideer i planverket .....	132
5.7.1	Læreplanen i samfunnslære.....	134
5.8	Økonomiske ideer .....	139
5.9	Drøfting av intensjon.....	140
5.9.1	Tre mulige formuleringer av intensjon.....	141
5.9.2	Læreplanene og medvirkning – påstand 1 .....	141
5.9.3	Elevenes kritiske deltakelse – påstand 2 .....	142
5.9.4	Økonomi og demokrati – påstand 3 .....	143
5.9.5	Reformen et ledd i ideologisk hegemoni?.....	144
5.10	Sammenfatning og empirisk undersøkelse .....	146
<b>6</b>	<b>Sosialisering og læring .....</b>	<b>148</b>
6.1	Teori om læring.....	149
6.2	Sosialisering og politisk sosialisering .....	149
6.2.1	Modell for politisk sosialisering i skoler.....	152

6.3	Det vanskelige læringsbegrepet .....	156
6.4	Sosial-kognitiv læringsteori .....	157
6.4.1	Modellæring og aktiv læring – teoriens gyldighet .....	161
6.4.2	Læringsprosessen .....	164
6.4.2.1	Oppmerksomhet og persepsjon .....	164
6.4.2.2	Læringsprosessen – kognitiv lagring .....	166
6.4.2.3	Læringsprosessen – produksjonsprosessen .....	169
6.4.2.4	Læringsprosessen – motivasjon .....	170
6.4.3	Aktiv læring .....	172
6.4.4	Selvregulert læring .....	173
6.4.4.1	Observasjon av seg selv .....	173
6.4.4.2	Vurderingsfunksjonen .....	174
6.4.4.3	Innflytelse gjennom selvbestemmelse .....	175
6.4.5	Å lære subjektiv deltakelseskompetanse .....	176
6.4.6	Skolen et sted for å fremme oppgavespesifikk selvtillit .....	177
6.5	Om læringsoverføring .....	178
6.5.1	Oppgavespesifikk selvtillit – muligheter for generativitet .....	181
6.6	Sammenfatning .....	181
<b>7</b>	<b>Proposisjoner og hypoteser .....</b>	<b>183</b>
7.1	Å lære medborgerkompetanse .....	184
7.1.1	Hypoteser om å lære kunnskap .....	184
7.1.2	Hypoteser om subjektiv deltakelseskompetanse .....	186
7.1.3	Hypoteser om elevers motivasjon og interesse .....	187
7.1.4	Hypoteser om politisk effektivitet og tillit .....	188
7.1.5	Hypoteser om toleranse .....	189
7.1.6	Hypoteser om framtidig deltakelse .....	190
7.2	Subjektiv deltakelseskompetanse og kunnskaper i relasjon til øvrig medborgerkompetanse .....	191
7.2.1	Hypoteser om forholdet mellom kunnskap, subjektiv deltakelseskompetanse, motivasjon og framtidig politisk deltakelse .....	193
7.2.2	Hypoteser om forholdet mellom subjektiv deltakelseskompetanse og kunnskap .....	196
7.2.3	Hypoteser om sammenhenger mellom kunnskap, subjektiv deltakelseskompetanse, motivasjon og oppfatning av rettigheter og plikters betydning .....	197



7.2.4	Hypoteser om forholdet mellom kunnskap, subjektiv deltakelseskompetanse og direkte demokrati.....	197
7.2.5	Hypotese om forholdet mellom subjektiv deltakelseskompetanse, kunnskap og politisk effektivitet og tillit.....	198
7.2.6	Hypoteser om forholdet mellom subjektiv deltakelseskompetanse, kunnskaper og politisk interesse .....	199
7.3	Effekter av skoler på medborgerkompetanse.....	200
<b>Del II.....</b>		<b>202</b>
<b>8</b>	<b>Om forholdet mellom teori og empiri og andre grunnlagsproblemer.....</b>	<b>202</b>
8.1	Struktur og individ – sosialisering og menneskelig handling .....	202
8.2	Forholdet mellom teori og empiri – forskerrollen.....	206
8.2.1	Metodisk individualisme og vitenskapens mål .....	206
8.3	Om empirisme, konstruktivisme og sannhet.....	207
8.3.1	Sannhet, konstruktivisme og kunnskapsutvikling .....	208
8.4	Karl Popper og forholdet mellom teori og empiri.....	210
8.4.1	Oppsummering av posisjoner.....	213
8.5	Teori og empiri i survey.....	213
8.5.1	Teorier og modeller i survey.....	214
8.5.2	Modellbegrepet i lys av Popper og Lakatos.....	215
8.5.3	”Problemet” med ekvivalente modeller .....	217
8.5.4	Kausalitet.....	218
8.5.5	Faktoranalyser og målemodeller .....	220
8.6	Teori og empiri i åpne spørsmål og intervjuer. ....	221
8.6.1	”Metode triangulering” – hvordan og hvorfor .....	222
8.6.2	Triangulering – strategi .....	222
8.6.3	Å kategorisere åpne spørsmål .....	223
8.6.4	Forholdet mellom teori og empiri i intervjuer.....	224
8.7	Forskningsstrategi, kunnskapsproduksjon/redskap .....	225
8.7.1	Kunnskapsproduksjon.....	226
8.7.2	Forholdet mellom “redskap” og kunnskap.....	227
8.8	Forskningsetiske refleksjoner – forskning, verdifrihet og politikk .....	227
8.9	Sammenfatning.....	229
<b>9</b>	<b>Design og metode .....</b>	<b>230</b>
9.1	Studiens design.....	230

9.1.1	Utvalg .....	232
9.2	Valg av metoder og studiens gjennomføring .....	233
9.2.1	Statistiske analysemetoder .....	234
9.2.2	Prosessen med datainnsamling.....	235
9.3	Validitet og ”trusler” mot validitet .....	237
9.3.1	Statistisk konklusjons validitet.....	237
9.3.1.1	Kort om tilpasningskriterier for modeller .....	238
9.3.2	Indre validitet .....	240
9.3.3	Begrepsvaliditet.....	240
9.3.4	Ytre validitet.....	241
9.3.5	Sammenfatning.....	242
<b>10</b>	<b>Variasjon i og læring av medborgerkompetanse .....</b>	<b>244</b>
10.1	Elevenes demokratioppfatning i forundersøkelsen. ....	244
10.1.1	Om begrepet demokrati.....	245
10.1.2	Demokrati som medmenneskelig relasjon .....	246
10.1.3	Vet ikke noe om demokrati.....	248
10.1.4	Demokrati i skolen.....	249
10.1.5	Sammenfatning.....	249
10.2	Valg av bakgrunnsvariable .....	250
10.3	Handlingsdimensjon av medborgerkompetanse.....	254
10.3.1	Deltakelse i aksjoner og organisasjoner.....	254
10.3.1.1	Operasjonalisering.....	254
10.3.1.2	Andre empiriske resultater .....	255
10.3.1.3	Resultater.....	256
10.3.2	Variasjon i framtidig deltakelse .....	257
10.3.2.1	Operasjonalisering.....	257
10.3.2.2	Andre empiriske resultater .....	258
10.3.2.3	Resultater.....	259
10.3.3	Konklusjoner i forhold til hypotese 10 – 11 – 12.....	260
10.3.4	Forholdet mellom de ulike deltakelsesaspektene .....	260
10.4	Kognitiv dimensjon.....	261
10.4.1	Demokratioppfatning – tre definisjoner .....	261
10.4.2	Direkte demokrati.....	262
10.4.2.1	Andre empiriske resultater .....	263

10.4.2.2	Operasjonalisering.....	263
10.4.2.3	Fordelinger og variasjon.....	264
10.4.3	Kunnskaper.....	266
10.4.3.1	Operasjonalisering.....	266
10.4.3.2	Item-format.....	267
10.4.3.3	Faktaspørsmål.....	268
10.4.3.4	Resonnerende spørsmål.....	268
10.4.3.5	Politiske tegninger i item.....	268
10.4.3.6	Analytisk rammeverk for item med politiske tegninger.....	269
10.4.3.7	Hva tegningene måler – analyseeksempel .....	271
10.4.3.8	Behandling av manglende svar .....	272
10.4.3.9	Testresultater for kunnskapsfaktoren – item og ”parcels” .....	273
10.4.3.10	Andre empiriske resultater .....	274
10.4.3.11	Resultater.....	277
10.4.3.12	Hypotese 1, 2 og 3 – læring av kunnskap og forskjeller mellom studieretninger. ....	278
10.4.4	Rettigheter og plikter.....	279
10.4.4.1	Operasjonalisering.....	279
10.4.4.2	Andre empiriske resultater .....	281
10.4.4.3	Resultater.....	282
10.4.5	Variasjon i de enkelte rettigheter og plikter.....	283
10.4.5.1	Oppsummering av hovedresultater.....	287
10.4.6	Subjektiv deltakelseskompetanse .....	288
10.4.6.1	Drøfting av faktormodeller.....	290
10.4.6.2	Andre empiriske resultater .....	291
10.4.6.3	Resultater.....	292
10.4.6.4	Hypotese 4 om elevenes subjektive deltakelseskompetanse.....	293
10.4.7	Sammenhengen mellom ulike kognitive aspekter ved medborgerkompetanse. ....	294
10.5	Affektiv kompetanse .....	294
10.5.1	Motivasjon.....	294
10.5.1.1	Operasjonalisering.....	294
10.5.1.2	Andre empiriske resultater .....	295
10.5.1.3	Resultater.....	297

10.5.1.4	Hypotese 5 om politisk motivasjon.....	297
10.5.2	Interesse.....	298
10.5.2.1	Operasjonalisering.....	298
10.5.2.2	Andre empiriske resultater .....	298
10.5.2.3	Resultater.....	300
10.5.2.4	Hypotese 6 om politisk interesse.....	300
10.5.3	Politisk effektivitet og fremmedgjøring .....	301
10.5.3.1	Operasjonalisering.....	301
10.5.3.2	Empiriske resultater.....	303
10.5.3.3	Resultater.....	305
10.5.3.4	Hypotese 7 og 8 om opplevelse av politisk effektivitet og tillit.....	306
10.5.4	Toleranse .....	307
10.5.4.1	Operasjonalisering.....	307
10.5.4.2	Andre empiriske resultater .....	309
10.5.4.3	Resultater.....	310
10.5.4.4	Hypotese 9 om toleranse .....	311
10.5.5	Samfunnsengasjement .....	311
10.5.5.1	Andre empiriske resultater .....	312
10.5.5.2	Resultater.....	314
10.5.6	Sammenhengen mellom ulike affektive kompetanser .....	315
10.6	Sammenfatning.....	315
10.6.1	Sammenfatning av læring – hypoteser.....	318
<b>11</b>	<b>Sti-modeller – en belysning av forholdet mellom kunnskap, subjektiv deltakelseskompetanse, motivasjon og dimensjoner ved medborgerkompetanse .....</b>	<b>320</b>
11.1	Kausalmodell.....	320
11.1.1	Modellen.....	320
11.1.2	Andre empiriske studier relatert til modellene .....	323
11.2	Handlingsdimensjon.....	325
11.2.1	Framtidig deltakelse .....	325
11.2.2	Sammenfatning av resultatene .....	328
11.2.2.1	Hypotese 13 og hypotese 14 – kunnskaper, motivasjon og framtidig aktiv deltakelse.....	328
11.2.2.2	Hypotese 15 ,16 og 17 – Subjektiv deltakelseskompetanse, motivasjon og framtidig politisk aktivitet.....	329

11.2.2.3	Hypotese 18 og hypotese 19 – sammenhengene mellom kunnskaper og subjektiv deltakelseskompetanse.....	329
11.3	Kognitiv dimensjon.....	330
11.3.1	Oppfatning av rett og plikt.....	330
11.3.2	Sammenfatning av resultatene .....	333
11.3.3	Hypotese 20 og hypotese 21 om forholdet mellom subjektiv deltakelseskompetanse, kunnskaper og oppfatning av rettigheter og plikter.....	333
11.3.4	Oppfatningen av direkte demokrati.....	333
11.3.5	Hypotese 22 og hypotese 23 om sammenhengen mellom subjektiv deltakelseskompetanse, kunnskaper og oppfatningen av direkte demokrati.....	335
11.4	Affektiv dimensjon.....	335
11.4.1	Politisk effektivitet og tillit – en forenklet modell .....	335
11.4.1.1	Sammenfatning av resultatene .....	337
11.4.1.2	Konklusjoner om hypoteser knyttet til politisk effektivitet og tillit.....	337
11.4.2	Politisk interesse – en forenklet modell .....	337
11.4.2.1	Hypotese 28 og hypotese 29 om sammenheng mellom subjektiv deltakelseskompetanse, kunnskap og interesse .....	338
11.4.3	Samfunnsengasjement .....	338
11.4.4	Toleranse .....	340
11.5	Resultater for bakgrunnsvariabler .....	341
11.5.1	Foreldrebakgrunn.....	341
11.5.2	Kjønn.....	342
11.5.3	Studieretning .....	343
11.5.4	Region.....	344
11.6	Resultater for latente variabler .....	344
11.6.1	Nærmere om resultatene for subjektiv deltakelseskompetanse.....	344
11.6.2	Nærmere om resultatene for kunnskaper .....	347
11.6.3	Nærmere om motivasjon.....	349
11.7	Modellenes forklaringskraft .....	350
<b>12</b>	<b>Demokratiseringstiltak ved skoler.....</b>	<b>351</b>
12.1	Tiltaksskole 1 (T1).....	351
12.1.1	Tiltakets historie.....	351
12.1.2	Om tiltaket på undersøkelsestidspunktet.....	354
12.1.2.1	Aktiv elevmedvirkningstime – AEM-time.....	354

12.1.2.2	Tillitseleven.....	356
12.1.2.3	Samarbeidsgruppemøter .....	356
12.1.3	Kontrollskole 1 (K1) .....	357
12.1.4	Kontrollskole 2 (K2) .....	358
12.2	Tiltaksskole 2 (T2).....	359
12.2.1	Bakgrunn .....	360
12.2.2	Samarbeidsgruppe .....	363
12.2.3	Kontrollskole 3 (K3) .....	364
12.2.4	Kontrollskole 4 (K4) .....	366
12.3	Foreløpig institusjonell analyse.....	367
12.4	Operasjonalisering av en demokratisk skole .....	370
12.5	Andre empiriske resultater .....	373
12.6	Resultater av elevenes opplevelse av skolene som demokratiske institusjoner.....	374
12.7	Sammenheng mellom aspekter ved demokratisk skoleinstitusjon.....	377
12.8	Analyse av tiltakene .....	378
12.8.1	Aktiv elevmedvirkningstime og elevråd ved T1-skolen.....	379
12.8.2	Et analytisk perspektiv på AEM-timen.....	383
12.8.3	Samarbeidsgruppemøtene ved T2-skolen .....	385
12.8.4	Et analytisk perspektiv på samarbeidsgruppemøtene .....	388
12.8.5	Forholdet mellom samarbeidsgruppemøter og AEM-time – det representative og det direkte demokratiet .....	390
12.8.6	Et pseudodemokratisk perspektiv.....	391
12.9	Resultatene i lys av læreplanintensjonen.....	393
12.10	Forskjeller i elevenes demokratiske kompetanse mellom skoler.....	394
12.10.1	Kommentarer til resultatene .....	397
12.10.2	Kontroll for andre variable .....	397
12.10.3	Oppsummering .....	399
<b>Del III</b>	.....	<b>402</b>
<b>13</b>	<b>Konklusjoner, videre forskning og perspektiver.....</b>	<b>402</b>
13.1	Forskningsspørsmål 1 – funn og videre forskning .....	402
13.1.1	Forskjeller mellom jenter og gutter .....	402
13.1.1.1	Videre forskning omkring forskjeller mellom kjønn .....	402
13.1.2	Foreldreutdanning og foreldreinteresse.....	403
13.1.2.1	Videre forskning på forskjeller i politiske ressurser .....	404

13.1.3	Forskjeller mellom studieretningene .....	404
13.1.3.1	Videre forskning om forskjeller mellom studieretningene .....	406
13.1.4	Religiøsitet og fremmedspråklighet .....	407
13.1.5	Region .....	407
13.1.6	Sammenfatning .....	408
13.2	Forskningsspørsmål 2: Forskjeller i medborgerkompetanse mellom elever på ulike klassetrinn .....	408
13.2.1	Videre forskning på elevers utvikling av medborgerkompetanse .....	410
13.3	Forskningsspørsmål 3: Konklusjoner om politisk kompetanse .....	411
13.3.1	Videre forskning omkring forholdet mellom kunnskaper og subjektiv deltakelseskompetanse .....	413
13.4	Forskningsspørsmål 4: Konklusjoner om demokratiseringstiltak .....	414
13.4.1.1	Videre forskning om skoler som demokratiske institusjoner .....	416
13.5	Forskningsspørsmål 5 – effekter av skoletiltak .....	417
13.5.1	Videre forskning .....	417
13.6	Konklusjoner om teorianvendelse og utvikling .....	418
13.7	Konklusjoner om metodiske spørsmål .....	420
13.8	Konklusjoner om epistemologiske spørsmål .....	421
13.9	Demokrati, medborgerskap og politisk sosialisering i en globaliseringskontekst – perspektiver på noen funn .....	422
13.9.1	Perspektiver på forskjeller mellom gutter og jenter .....	428
13.9.2	Perspektiver på forskjeller mellom ressurser i hjemmemiljøet .....	429
13.9.3	Perspektiver på forskjeller mellom elever i de ulike klassetrinnene .....	429
13.9.4	Perspektiver på kunnskaper og subjektiv deltakelseskompetanse .....	430
13.9.5	Perspektiver på valgdeltakelse .....	433
13.9.6	Perspektiver på demokratiseringstiltakene ved skolene .....	434
13.10	En refleksjon over medborgerrollen .....	437
<b>14</b>	<b>Fagdiadaktiske perspektiver .....</b>	<b>438</b>
14.1	Premisser for en didaktikk .....	438
14.2	Helhetsperspektiv som didaktisk ramme .....	440
14.3	Skolen en demokratisk modell .....	442
14.3.1	Dialog et fundament i en myndiggjørende didaktikk .....	442
14.3.2	Skolen og samfunnet .....	444
14.3.3	Myndiggjøring som individuell eller sosial handling .....	445

14.4	Didaktikken som svar på empiriske funn.....	445
14.5	Didaktisk helhetsperspektiv og en eklektisk teorisyntese .....	447
14.6	Skolens politiske utfordring .....	449
	<b>Litteratur.....</b>	<b>454</b>
	<b>Dokumentliste/Intervjulist.....</b>	<b>478</b>
	<b>Figurliste .....</b>	<b>479</b>
	<b>Tabelliste .....</b>	<b>480</b>
	<b>Vedlegg 1 – spørreskjema.....</b>	<b>483</b>
	<b>Vedlegg 2 – deskriptiv statistikk .....</b>	<b>500</b>
	<b>Vedlegg 3 – faktormodeller/faktormatriser.....</b>	<b>504</b>
	<b>Vedlegg 4 – faktoranalyse av kunnskapsitem.....</b>	<b>513</b>
	<b>Vedlegg 5 – læreplan for AEM-time .....</b>	<b>514</b>
	<b>Vedlegg 6 – læreplan i samfunnslære .....</b>	<b>519</b>





## DEL I

### 1 Innledning

Can education develop students as critical thinkers, skilled workers, and active citizens? Can it promote democracy and serve all students equitably? (Shor 1992:11).

Denne avhandlinga belyser spørsmålet om hvordan den videregående skolen bidrar til å utdanne elever til deltakende demokratiske medborgere i vårt samfunn.

#### 1.1 Aktualisering og begrunnelse

Det er flere grunner til fornyet interesse for opplæring til demokratisk medborgerskap og medborgerkompetanse hos alminnelige folk, nasjonale myndigheter og forskere. Noen av disse framgår av internasjonale, og noen i nasjonale utviklingstrekk. Delvis henger disse sammen.

Utfordringene fra de internasjonale utviklingstrekkene retter seg mot den nasjonale, politiske kontrollen. Demokratiet er et styresett for et kollektiv – et folk med medlemmer som er avgrenset, og som har kontroll med egen dagsorden og egen samfunnsform (Østerud 1998:115). Kontrollen over egen samfunnsorden utfordres ved at statenes makt og kontroll innafor egne grenser er blitt utfordret av utviklinga mot “globalisering” og demokratiets transformasjon, som innebærer at beslutningsmyndighet overføres til overnasjonale organer (Dahl 1994) (Hertz 2001). Effekten av den økonomiske globalisernga<sup>1</sup> er beskrevet slik av David Korton:

“Cosmopolitan globalism weakens national boundaries and the power of national and subnational communities, while strengthening the relative power of transnational corporations” (Korton 1995:173) (siterer: Herman E. Daly).

Når makten til nasjonale og lokale samfunn svekkes i globaliseringsprosessen, blir summen av makt til å sette dagsorden til å ta beslutninger over egen samfunnsform mindre. Nordby hevder at Stortinget ”abdiserte” som lovgivende myndighet ved inngåelse av EØS-avtalen (Nordby 2000:86). Nasjonalt svekkes politiske institusjoners, politiske partiers, politikernes og de besluttede organers muligheter til å påvirke utviklinga av eget samfunn. Ved at det politiske handlingsrommet undergraves, kan tilliten som medborgere har til politikere og politiske institusjoner, svekkes (Miller & Listhaug 1999:204). Samtidig integreres medborgere i det internasjonale samfunnet gjennom politiske overnasjonale avtaler, og videre vil utvikling av kommunikasjonsteknologi stille medborgere på nye utfordringer. En slik situasjon reiser store krav til medborgernes kompetanse og deres framtidige deltakelse i politiske prosesser.

---

<sup>1</sup> Globalisering defineres i innledningen til kap 13.9.

Nasjonalt har forskjellige utviklingstrekk bidratt til å forsterke utfordringa til demokratiet. Mangel på styringsdyktige regjeringer i en mindretallsparlamentarisme har svekket deres handlekraft (Nordby 2000:86). Dette forsterker effekten av globaliseringens virkninger på de politiske institusjonenes handlingsrom nasjonalt. Samtidig har de politiske partiene her til lands blitt svekket gjennom færre medlemmer (når en ser bort fra Frp) (Heidar 2000:96). På den andre sida er de styrket gjennom økte bevilgninger og flere ansatte i partiorganisasjonen. (Nedgangen i medlemstall synes å være en trend som også rammer det sivile samfunnet og organisasjoner som er opptatt av livssyn og verdier. Trenden omfatter miljøorganisasjoner, kristne organisasjoner, avholds- og rusorganisasjoner og fagforeninger, som sliter med å få unge medlemmer). Partienes programmer har nærmet seg hverandre, og de politiske forskjellene mellom dem er blitt mindre. Dermed framstår partiene med mindre politisk forskjeller noe som har redusert deres muligheter til å være reelle alternativer. Det politiske systemet svekkes til sjuende og sist i form av redusert tillit til de politiske institusjonene og politikere generelt. Det kan gjenspeile en svekket tillit til de prosedyrer som gjelder beslutninger både i partier og i offentlige organer (Øia 1995:11).

I forvaltningen opplever en også reformer som får konsekvenser for demokratiet. New Public Management (NPM) er både en idé og et reformprogram med et ny-liberalistisk fundament. Ideene har vært større økonomisk effektivitet, sterkere oppdeling av offentlig apparat, klargjøring av roller og økt fristilling for offentlige organ. Politiske endringer har bl.a. ført til økt markedsorientering, kommersialisering og privatisering, økt servicefokus og brukerorientering (Christensen 2000:115) (Eriksen & Weigård 2000). Christensen peker på at reformene har svekket mulighetene for politisk styring i tradisjonell forstand. En sterkere vekt på konsumentrollen i stedet for medborgerrollen bidrar til dette (Christensen 2000:120).

I kjølvannet av denne omstillingen forandres medborgerrollen og kanskje endres også selve medborgerskapets innhold (Eriksen & Weigård 2000:2). Utviklinga berører også skolen sterkt. Telhaug skriver:

”Tilliten til den offentlige skolen er ikke hva den var av den enkle grunn at tillit i dag generelt er blitt privatisert og psykologisert. Tilliten til skolen som institusjon eller organisasjon viker for tilliten til den individuelle aktør, det vil i vårt tilfelle si læreren som person. ”Kunden” tror ikke lenger at en læreres yrkesrolle garanterer for kompetanse.

I siste instans trues den offentlige enhetsskolen (særlig på det videregående trinn og innenfor høyere utdanning) av en rå kapitalisme som brer seg med internasjonalisering av handelen” (Telhaug 2002:219).

Disse og mange andre forhold har gitt opphav til minst fire utfordringer til det politiske demokratiet. For det første: utfordringen som ligger i svekket tillit til det politiske systemet, institusjonene og skolen. Tillit er en grunnvariabel som vårt samfunn er bygget på – et lim av affiniteter og forventninger mellom medborgerne og forholdet mellom medborgere og politiske beslutningstakere på alle plan. Tillit og et knippe av positive forventninger mellom medborgere og politisk valgte er avgjørende for å kunne ta beslutninger på medborgernes vegne. Når tilliten mellom medborger og beslutningstaker svekkes, undermineres

legitimiteten til beslutningene som tas. På sikt vil dette berøre tilliten til systemet som helhet.

Den andre utfordringa er knytta til det sivile samfunnet<sup>2</sup>. Dette former og samler ulike oppfatninger som danner grunnlaget for støtte og kritikk av uvurderlig betydning for et levende demokrati. Nedgang i deltakelsen i det organiserte, sivile samfunnet kan føre med seg at færre engasjeres i den offentlige debatten, og til å delta og utforme politikken for det samfunnet vi lever i. Det fører med seg at de som allerede er i posisjon, får friere spillerom på kort sikt. På lengre sikt åpner det for en kløft mellom politisk valgte og medborgere som gjør det vanskelig å kommunisere om f.eks. utviklinga av demokratiet.

Den tredje utfordringa er knytta til politikkenes økende internasjonalisering og kompleksitet. Politikkenes kompleksitet har medført at medborgere blir stilt overfor stadig større utfordringer i å forstå og forholde seg til den politiske debatten. Dette har ført til en diskusjon om og bekymring for den kompetanse medborgere har til å engasjere seg og delta i politikk og utvikle demokratiet. Dahl uttrykker dette slik:

“...the worrisome challenge of improving citizen competence exists not only in countries where democratic institutions are new, but also in those where such institutions have long existed and where it is often believed that the development of modern democratic institutions have been largely completed. Unless we are prepared to accept a severe attenuation of democracy, we need to discover genuinely feasible ways of raising citizen competence” (Dahl 1992b:48).

Dahls alvorlige advarsel i dette avsnittet er at demokratiets kvalitet står og faller med medborgeres kompetanse til å delta i bred forstand. Om ikke denne styrkes, vil det kunne få store negative konsekvenser for demokratiet. Ved siden av dette tyder mye på at medborgerrollen omformes som følge av de nasjonale og internasjonale økonomiske og politiske prosessene (Eriksen & Weigård 2000).

Den fjerde og siste utfordringa rettes til skolen som institusjon og den rolle den skal spille i å forberede elever for medborgerskap og politisk deltakelse i et demokrati som står overfor hittil ukjente organisatoriske og politiske forandringer.

De mange omstillingene og utfordringene har aktualisert spørsmålet om hvordan en aktivt kan bidra til å styrke medborgerens kompetanse og deltakelse i demokratiske prosesser. Debatten pågår. En av innspillene kom fra Ytringsfrihetskommisjonen som var en offentlig nedsatt komité for å vurdere ny § 100 om ytringsfrihet i Grunnloven. Kommisjonen avga sin innstilling i 1999 (NOU 1999:27). Den omtaler skolen som ”det viktigste samfunnskonstituerende tiltak” (NOU 1999:27:55) og den viktigste institusjon for ”å bygge det offentlige rom”, og sikter her til å forberede medborgere til å delta i den offentlige debatten i vid forstand. Dette er riktignok en meningsytring fra kommisjonens side, men det har ikke hevet seg røster for å tale kommisjonen imot på dette punktet. Tvert om synes det å være bred politisk enighet om skolens rolle på dette feltet, noe som begrunner en

---

<sup>2</sup> Det sivile samfunnet defineres som; ”...as the realm of organized social life that is voluntary, self-governing, (largely) selfsupporting, autonomous from the state, and bound by legal order or a set of shared rules” (Diamond 1994:5).

undersøkelse av skolen som institusjon og elevene i den. ( Se blant annet Telhaug 1982 og Telhaug og Volckmar 1999). Jeg deler det synet som kommisjonen uttrykker, men vil i denne avhandlinga undersøke og drøfte premissene for at skolen kan spille en slik rolle.

En studie av skolens rolle i å forberede elevene som demokratiske medborgere er også aktuell på bakgrunn av grunnskolereformen og reformen i den videregående skolen på 90-tallet, L 97 og R 94. Denne avhandlinga vil konsentrere seg om Reform 94 som gjaldt den videregående skolen. Reformen innebar blant annet at elever skal medvirke i alle faser av læringsforløpet fra planlegging til gjennomføring og evaluering av undervisningen. Gjennom elevheftet "Veiviseren" blir det lagt stor vekt på dette. Framhevinga av elevmedvirkning er ett av flere argumenter for å studere R 94 som demokratisk reform i den videregående skolen.

For det andre er årene som elever går i videregående skole særlig betydningsfulle for deres politiske og samfunnsmessige orientering. Selv om det diskuteres når og om politiske orienteringer utkrystalliserer seg, synes årene fra 14 til 25 å være en periode med fleksibilitet og åpenhet (Flanagan & Sherrod 1998:448). Dette understrekes også av Sears' perspektiv på det han kaller "the impressionable years". Niemi og Hepburn peker likeledes på at framtidig forskning bør vie større oppmerksomhet overfor kurs på videregående skoles nivå (Niemi & Hepburn 1995:14).

Et tredje argument er at ungdom får stemmerett i løpet av de tre årene de går i skolen. En til to ganger i løpet av årene i den videregående skolen deltar de i skolevalg og politiske debatter som i de fleste tilfeller arrangeres ved skolene. De fleste deltar også i NSDs skolevalgs undersøkelse (5 av 6 skoler i denne studien). Denne blir utført i forbindelse med skolevalgene som riktignok ikke har formell betydning, men kan i seg selv virke mobiliserende på valgdeltakelse. Eagles og Davidson viser f.eks. til omfattende forskning som har dokumentert betydningen av skolevalg som "Kids voting program" i USA (Eagles & Davidson 2001). Her må en imidlertid ta høyde for de betydelige forskjellene mellom USA og Norge. Likevel er stemmerettstterskelsen og deltakelsen én av mange forhold som bidrar til å politisere miljøet.

Som et siste personlig moment vil jeg nevne at jeg har vært knytta til den videregående skolen i 10 år som samfunnsfaglærer og rådgiver. Jeg er kjent med skoleslaget, har møtt og snakket med mange elever og kjenner det faglige innholdet i undervisninga. Dette gir meg et godt utgangspunkt for å intervju kolleger og elever ved andre skoler og vurdere og tolke data. Egen skole, eller skoler jeg har arbeidet ved, er imidlertid ikke inkludert i studien av hensyn til distanse mellom forsker og objekt. Rammen om prosjektet er et fireårig stipend som utelukker et longitudinelt design over f.eks. tre år. Grunnskolen er holdt utenfor – først og fremst av avgrensingsgrunner.

## 1.2 Fornyet interesse for skolens rolle i politisk sosialisering

Politisk sosialisering er prosessen med å forberede medborgere for en rolle som aktive, demokratiske deltakere i et lands politiske system. Den skal ivareta to formål. Det ene er å bidra til å integrere nye medborgere i det politiske systemet, de ulike medborgerrollene og spillereglene i det. Integrasjon innebærer å føre medborgere inn i det som er av politiske roller som velgere, debattanter og deltakere på egne premisser. Dette er et ”ovenfra”-perspektiv på politisk sosialisering. Sears har beskrevet formålet med forskningen i dette perspektivet som å svare på hva som kan gjøres for å sosialisere barn og unge inn i de politiske orienteringer som foreldre og samfunn generelt applauderer (Sears 1990:90).

Det andre perspektivet trekker Sears opp i sitt livslange perspektiv på sosialisering, der han understreker at å trene mennesker til åpenhet for forandring i motsetning til å innordne seg normer, kan være en like viktig del av den politiske sosialiseringa (Sears 1990:90).

Ved sida av et integrasjonsperspektiv må den politiske sosialiseringa også ivareta et kritisk perspektiv som del av en medborgerkompetanse. Medborgere må forberedes til å ta utfordringa med å forandre og forbedre svakheter ved systemet. Denne tilnærminga er særlig aktuell i lys av de store økonomiske og politiske forandringene som skaper nye vilkår for medborgerskapet.

Forskning på politisk sosialisering kan summeres opp til å være et forsøk på å besvare deler av følgende spørsmål som er formulert av Dekker:

”...when, how and as a result of what do which people acquire what political knowledge and which political opinions, skills, behavioral intentions and behavioral patterns and what is the relationship of these cognitions, opinions, attitudes, skills, behavioral intentions and patterns with what political system?” (Dekker 1991:18)

Dekker har på denne måten forsøkt å favne forskningsfeltet politisk sosialisering. Studiet av politisk sosialisering har foregått i bølger fra midten av 1950-tallet. Forskningen startet (i USA) med behov for å forklare medborgeres stemmegivning, og fokus for forskningen var barn og ungdom (Dekker 2000:2). En grunnleggende antakelse var at det som læres som barn, i liten grad endres senere i livet. Dessuten fant en at den tidlige læring hadde betydelig innflytelse på senere læring. Forskningen ga opphav til viktige innsikter i hvem som formidler politiske budskap (sosialiseringsagenter), hvordan ressurser i hjemmebakgrunnen spiller en rolle for politisk sosialisering, medborgeres politiske kunnskaper og læringsmekanismer. Etter en intens start kulminerte forskningen utover 80-tallet, delvis på grunn av mangel på funn, og delvis på grunn av hyppige paradigmeskifter som kritiserte mye av den tidlige forskningen på feltet. Forskere beskriver situasjonen noe ulikt, men Merelman oppsummerte på 80-tallet at ”the study of political socialization began its journey into the wilderness” (Merelman 1986:281). Forskningen lå nede i stor grad på 80-tallet. En studie av 1000 artikler i sentrale tidsskrifter kom bare opp med 14 som kunne rubriseres under overskriften politisk sosialisering (Flanagan & Gallavay 1995:34) (Sears 1990:71). Niemi og Hepburn forklarer dette med at forskningen var basert på:

”...exaggerated premises and because of misunderstood and misinterpreted research findings (and lack of findings)” (Niemi & Hepburn 1995:8).

Denne kritikken til tross må forskningsresultatene heller ikke undervurderes. Dekker og Meyenbergs bok fra 1991 oppsummerer f.eks. en omfattende forskning på politisk sosialisering i sentrale europeiske land og i regi av Den Europeiske Union (Dekker & Meyenberg 1991). En av de innsikter som er utviklet av forskningen, synes å være at forhold til autoriteter, også politiske autoriteter, utvikles i særlig grad i barne- og ungdomsårene.

“...many, if not most, important political predispositions (e.g. compliance to socially legitimated rules and authority, political interest, sense of political efficacy, fundamental loyalties to nation and political rules of the game in democratic systems) are established by early adolescence” (Wasburn 1994:3).

Det er imidlertid divergerende oppfatninger av hvordan politiske orienteringer formidles mellom generasjonene, særlig sett i lys av barns aktive valg av læringsmodell. Det historiske perspektivet på overføring av politiske disposisjoner ble derfor modifisert av Merelman gjennom hans laterale modell der barn og unge i større grad selv velger innflytelseskilder. (Merelman 1986:307ff) Denne er fortsatt en aktuell modell, jf. (Evenson 2000:9).

Problemet med en ”grand theory” for politisk sosialisering synes imidlertid fortsatt uløst, og det drøftes om et slikt mål er fruktbart (Evenson 2000:9). Lafferty og Sears peker begge på politisk sosialisering som en livslang prosess, og en ev. overordnet teori bør ta høyde for dette (Lafferty & Raaum 1990b:5) (Sears 1990:90). Et slikt perspektiv står imidlertid ikke i motsetning til oppfatninger av at barne- og ungdomsårene er særlig viktige for den politiske sosialiseringen.

Forskningen innafor feltet politisk sosialisering kjennetegnes av tverrfaglighet som særlig forener psykologiske og pedagogiske innsikter i sosialisering og læring med det statsvitenskapelige fagfeltet om politikk, samfunn og medborgerksap. Evenson understreker nødvendigheten av tverrfaglighet i studiet av politisk sosialisering.

”Interdisciplinary work is crucial to the evolution of political socialization research...Political scientists need psychologists’ expertise in cognition and learning theory” (Evenson 2000:10)..

Evenson beskriver her fagfeltet politisk sosialisering som flerfaglig. Ikke bare er prosessen med politisk sosialisering flerfaglig, men det fagdidaktiske feltet om utdanning til medborgerskap i skolen har også en flerfaglighet i seg. I denne avhandlinga vil statsvitenskapelig teori om medborgerskap danne et grunnlag sammen med pedagogisk og læringspsykologisk teori i studiet av politisk sosialisering i skoler. Teorien er også relevant i didaktiske perspektiver på slutten av avhandlinga. Dette teorigrunnet vil bli forsøkt ført fram til en eklektisk teorisynthese på slutten av avhandlinga.

Historisk har forskningen vært delt i sitt syn på om skolen spiller en viktig rolle her. Varierende resultater til tross, oppsummerte Niemi at studiet av skolens rolle i politisk sosialisering er en fascinerende, men komplisert oppgave (Niemi 1973:129). Han beskriver skolens betydning på en måte som trolig fortsatt har stor gyldighet.

“One conclusion seems inescapable. The effects of the school are highly variable—depending at least on the quality of the teacher, the class material, the social and political composition of the school and classroom, particular circumstances of time and place, and even interactive effects such as the correspondence between what is taught in the classroom and what is informally taught outside of school ” (Niemi 1973:131).

Skolens innflytelse på den enkelte student varierer sterkt, men Niemi konkluderer med at skolen generelt spiller en stor, men sammensatt rolle (Niemi 1973:173). Simon og Merrill bekrefter i sin oppsummering av forskning at skolens innflytelse på politisk sosialisering er betydelig, men at det har vært vanskelig å vise betydningen av eksplisitte kurs (Simon & Merrill 1998:31).

Interessen for skolens bidrag til politisk sosialisering er knyttet til kurs og kunnskapsformidling, til kognitiv utvikling så vel som til sosialisering i å delta aktivt i skolens liv. Deltakelse foregår innafor skolen som en mer eller mindre demokratisk institusjon. Den kognitive forskningstradisjonen har vært knyttet til barns forståelse av politikk og samfunn. For en oversikt over forskningsbidrag se Berti (Berti 2002).

Tradisjonen har fokusert på ulike forhold som kunnskapsutvikling generelt, og kognitiv utvikling mer spesielt. Forskning på begrepsutvikling er inspirert av stadietenkningen til psykologer og særlig med referanse til Jean Piaget. Voss og Torney Purta er blant forskere som har arbeidet i denne tradisjonen. Voss har arbeidet med novise og ekspertstudier med fokus på problemløsning (Voss & Jennifer 1997). Torney-Purta har arbeidet med kognitiv utvikling (Torney-Purta 1989) (Torney-Purta 1994). I norden (Sverige) har Tjörvason skrevet en avhandling med Piaget som et teoretisk utgangspunkt (Tjörvason 1993), mens Eklundh summerer opp resultater av forskning i Sverige (Eklundh 1997).

Interessen for å lære medborgerkompetanse gjennom demokratisk deltakelse har i den nye politiske konteksten fått fornyet interesse. Tanken er forbundet med ideer om at demokratisk deltakelse i en kontekst skal gjøre medborgere bedre forberedt for demokratisk, politisk deltakelse i sammenhenger utenfor skolen. Tanken er plausibel, men ikke uproblematisk. Mansbridge skriver:

”Participation in democratic decisions makes many participants better citizens. I believe this claim because it fits my experience. But I cannot prove it. Neither, at this point, can anyone else” (Mansbridge 1999:291).

Mansbridge summerer opp det som er en grunntanke i avhandlinga, at læring og handlingsdisposisjoner utvikles gjennom praksis og deltakelse. Samtidig peker hun på det problematiske kausalforholdet mellom deltakelse i én kontekst og overføring av disposisjonen til andre kontekster.

Pateman bruker uttrykket ”psychologically equipped” som delvis har blitt tolket som at politisk sosialisering gjennom deltakelse, former en aktiv personlighet (Pateman 1970:45). Delvis har det blitt tolket slik at medborgere utvikler tillit til egen evne til å delta og ha innflytelse. Almond og Verba understreker dette i sin krysskulturelle studie (Almond & Verba 1963:140ff). Perspektivet åpner for at demokratiske institusjoner enten de er arbeidsplasser, skoler eller organisasjoner, bidrar til å fostre demokratiske medborgere



gjennom å lære deltakerne opp ved aktiv deltakelse. Skolen har som pedagogisk institusjon stort rom for dette, men opplæringen avhenger i betydelig grad av innhold og intern organisering.

Forskningen på politisk sosialisering fikk et nytt oppsving på 90-tallet. Oppsvinget var begrunnet i mange av samfunnsendringene som nevnes innledningsvis. Dekker framhever eksplisitt post-materialismeforskningen (Ingelhart 1977), forskning omkring sosial kapital og den voksende politiske likegyldigheten blant unge som noen av grunnene til dette (Dekker 2000) (Øia 1995). Utviklinga av hvordan medborgerrollen utøves har også bidratt til interessen for forskningsfeltet. Interessen forsterkes av initiativ fra politiske myndigheter. Særlig har den politiske likegyldigheten, nedgang i tillit til politiske institusjoner og generell deltakelse skapt et behov hos myndighetene for å bruke skolen som institusjon til å stimulere til aktiv deltakelse. Forskningen på sin side har delvis vært rettet mot skoleverket, med søkelys på dets rammebetingelser som organisasjon, læreplaner, kurs og reformer. Delvis har den blitt rettet mot elever som framtidige medborgere og utvikling av kunnskap og deres kompetanse som hos Niemi og Junn (Niemi & Junn 1998). En større internasjonal studie av 14-åringer foretatt i 1999 konkluderte med at skolens undervisningspraksis spiller en viktig rolle i å forberede elever for medborgerskap. Skoler som sørger for aktiv deltakelse, har et klima for åpen samtale mellom elever og lærere i klasserommet, og skolens aktiviteter for øvrig fremmer både kunnskap og engasjement hos elevene (Torney-Purta et al. 2001:176).

Farnen og Meloen gjorde viktige funn med hensyn til forholdet mellom utdanning og ulike politiske orienteringer. Utdanning motvirker "autoritarianisme" bare i frie og utviklede demokratier, var blant deres konklusjoner (Farnen 2001:4) (Farnen & Meloen 2000). Farnen trekker videre fram arbeidene til kritiske teoretikere som har studert og analysert undervisning i skoler i USA. Blant resultatene her er at skoler underviser lydighet og patriotisme, ikke kritisk tenkning og demokratiske verdier (Farnen 2001:4). Han refererer forskningen til Judd og Marciano og konkluderer slik:

"...US history, social studies, and civics curriculum promotes civic illiteracy rather than informed judgement and helps to produce citizen cynism and political disinterest. Why? Because the dominant myth structure is boring, redundant, utopian and impractical. It is just not worth the effort to become an active citizen since the stakes are so low, the tasks menial, and the time commitments so great" (Farnen 2001:5).

Denne avhandlinga vil berøre noen av disse perspektivene under analysen og konklusjonene.

Forskningssituasjonen pr. dags dato innafor politisk sosialisering er ganske uensartet slik at det ikke er mulig å trekke opp et klart paradigme. Forskningen står også overfor betydelige grunnleggende utfordringer. Niemi og Hepburn peker f.eks. på at det er behov for betydelig teoriutvikling så vel som empiriske studier, bl.a. longitudinelle studier (Niemi & Hepburn 1995:14). Dette understrekes også av Dekker i hans arbeid med "state of the art" ved årtusenskiftet (Dekker 2001:10). Han oppsummerer tidligere "states of the art" og prøver å formulere noen oppgaver for forskningsfeltet gjennom å stille svært grunnleggende spørsmål

for forskningen, se (Dekker 2001:10). Ved siden av å stille slike spørsmål framhever han arbeidet til Sullivan et al. der en rekke forskere på sosialisering ble spurt om å rapportere sine forskningsområder ved årtusenskiftet. Svarene ble gruppert i fem områder.

”...how political events influence the persistence of early learning: The effects of punishment used in child rearing on punity public policy preferences and authoritarianism; the effects of community service programs in secondary education; the relation among participation in extracurricular activities, social capital variables and young peoples level of political participation (Dekker 2001:10)

En fellesnevner for disse forskningsområdene, som tilsynelatende er ganske ulike, er forholdet mellom autoritetsstrukturer i samfunnet, men ellers synes forskningsfeltet å være svært bredt. Det gjelder aldersfokusering fra barn til unge voksne, institusjoner for sosialisering, deltakelsesaktiviteter og ikke minst oppvekstmiljøet. Det synes derfor vanskelig å etablere noe klart forskningsparadigme.

Her til lands har det blitt utført svært få studier av skolen som arena for politisk sosialisering. Lafferty peker særlig på dette i en utfordring til det statsvitenskapelige miljøet (Lafferty 1990a). Her legger han fram et forslag til satsingsområder for forskningen som er svært bredt, der ett av disse områdene er: ...”organisasjon og demokratisering på den enkelte skole” (Lafferty 1990a:4). Samtidig leda han et større prosjekt om lærere, skole og politikk i Norge i samarbeid med Norsk Lærerlag. I samband med prosjektet ble det gitt ut en rekke rapporter som er en vesentlig del av forskningstradisjonen i Norge. Her nevnes utfordringen til den statsvitenskapelige tradisjonen (Lafferty 1990a) og prosjektbibliografien (Lafferty 1989b). William Lafferty har utført studier av politisk sosialisering gjennom deltakelse på arbeidsplasser (Lafferty 1989a). Han har også levert viktige teoretiske arbeider om medborgerskap og demokratisering (Lafferty 1987) og om politisk læring hos kvinner og menn sammen med Nina Raaum (Lafferty & Raaum 1990b).

Fra pedagogisk hold er spørsmålet om demokrati i skolen berørt av flere. Et sentralt eksempel er spørsmålet om skolen kan oppdra til demokrati med sin pedagogiske tilnærming (Arneberg 1994). Spørsmålet om skole og demokrati berøres i de historiske arbeidene til Alfred Telhaug (Telhaug 1982) (Telhaug & Volckmar 1999a).

Rolf Tønneson belyste demokratisk dannelse i Tyskland i perioden etter siste krig i en avhandling der han behandler Herman Giesececs syn på den politiske oppdragelsen (Tønneson 1992). Fra tidligere tider nevnes også studiene som er redigert av Magnus Haavelsrud, der bidrag om konflikt, ungdomskriminalitet og likestillingas behandling i lærebøker inngår som tema (Haavelsrud 1979). Haavelsrud har bl.a. engasjert seg i undervisning om fredsspørsmål og utviklingsspørsmål som er didaktiske problemstillinger av betydelig relevans for skolens virksomhet (Haavelsrud 1999); (Haavelsrud 1996). Samfunnsfagenes plass i de tre læreplanene fra 1960 og fram til 1985 er behandlet av Svein Lorentzen (Lorentzen 1988). Lorentzen m.fl. har blant flere felt også engasjert seg i fagdidaktikkens utvikling (Lorentzen et al. 1998). Ved institutt for statsvitenskap har Nilsen

gjort en analyse av læreplanen for den 10-årige grunnskolen i lys av Amy Gutmans teori (Nilsen 1999).

Samtidig med denne avhandlinga deltok Norge i fase to og tre av Civic Education Study. Disse studiene ble gjennomført som survey på et tilfeldig utvalg av henholdsvis 14-åringer (2000) og 17-åringer (2001) hhv. ungdomstrinnet i grunnskolen og den videregående skolen (Buk-Berge et al. 2001) (Torney-Purta et al. 2001) (Mikkelsen et al. 2002).

Selv om det er utført noen studier i Norge, var feltet skole og politikk og i enda mindre grad det snevre fagfeltet politisk sosialisering, lite utforsket ved starten av mitt arbeid i 1998. I utformingen av deler av prosjektet har jeg valgt å legge stor vekt på den nasjonale forskningssituasjonen slik den fortonet seg i utgangspunktet. Det har derimot kommet nyere innspill fra blant andre yringsfrihetskommissjonen (NOU 1999:27) og Rune Slagstad (Slagstad 2000) om skolen som samfunnsbyggende og demokratisk institusjon. Samtidig har skolereformene uttalte siktemål om medvirkning gjort studiet aktuelt og viktig.

Effekten deltakelse i skolen kan ha på politiske orienteringer betinger et institusjonsperspektiv i denne studien. Valget av et slik perspektiv begrunnes ved at institusjoner er sosiale systemer med betydelig innflytelse på dem som deltar i dem. Teorien om institusjoner utdypes i kapittel 4 og i teori om sosialisering i kapittel 6. Teori om læring i institusjoner danner samtidig en teoretisk begrunnelse for designet.

Valget av skole som institusjon og studiens institusjonelle design er også inspirert av studien til Banks og Roker. De sammenliknet jenters politiske sosialisering i private skoler sammenliknet med statlige i et kvasi-eksperimentelt design i England (Banks & Roker 1994). De konkluderte med at skolen hadde betydelig innflytelse på jenters politiske orientering. Med en bredt anlagt surveystudie av videregående skoler i sør-Norge vil jeg belyse spørsmål som er relatert til vilkårene for å utdanne demokratiske medborgere innfor rammen av dagens videregående skole i Norge.

### **1.3 Tema og problemstilling**

På bakgrunn av redegjørelsen for den nasjonale og internasjonale forskningsmessige situasjonen og valget av den videregående skolen som studiens fokus vil jeg formulere dette tema for prosjektet.

#### **Utdanning til demokratisk medborgerskap i den videregående skolen.**

Det empiriske fokuset er *medborgerkompetanse* hos elever ved seks videregående skoler på alle tre klassetrinn. Medborgerkompetanse er operasjonalisert i tre dimensjoner, en kognitiv kompetanse, en affektiv kompetanse og handlingskompetanse. Hver dimensjon er igjen belyst gjennom et senere spesifisert antall aspekter.

Den empiriske delen er bygget over et kvasi-eksperimentelt design. To av skolene var aktive i å forberede viktige deler av Reform 94. Disse skolene har både før og etter reformen gjennomført en del tiltak for å iverksette de delene som er forbundet med elevmedvirkning.

Skolene er valgt som studieobjekter både på grunn av tiltakene, og fordi de må antas å ha en god forståelse for reformens intensjon. Tiltakene går samlet sett betydelig ut over det som reformen krever. De har dessuten vært aktive med tiltakene over lang tid, noe som gjør det mulig at de har blitt integrert i en praksis i alle deler av dem. Skolene ligger i hvert sitt distrikt i østlandsområdet, og jeg har valgt å sammenlikne dem med fire andre skoler som ligger i tilnærmet samme distrikt.<sup>3</sup> Tanken bak dette er å sammenlikne skoler som har arbeidet med demokratiseringstiltak, med skoler som ikke spesielt har arbeidet med dette. Det kvasiexperimentelle designet skal kontrollere at elever ved tiltaks og de respektive kontrollskoler er like i utgangspunktet. Dette leder til denne hovedproblemstillingen:

### **Hvordan bidrar den videregående skolen til elevenes demokratiske medborgerkompetanse?**

Medborgerkompetanse er avhandlingas avhengige variabel. Den uttrykker hvordan elevene er forberedt til å delta som demokratiske medborgere. Valget av dimensjoner og kompetanser vil innlede den teoretiske delen og beskrive kompetansene som jeg velger å belyse i den empiriske delen. Jeg har valgt å studere hvordan kompetansene utvikles innfor rammen av den videregående skolen som læringsarena. I ordet *bidrar* ligger for det første at den videregående skolen ikke er eneste kilde til å utvikle slik kompetanse, men at den inngår i et samspill med flere kilder. For det andre kan bidragene være av svært forskjellig art, noe som her gjenspeiles i de ulike aspektene ved medborgerkompetanse. De kan både utvikles gjennom formelle kurs, og de kan være et resultat av uformell læring gjennom deltakelse i skolen som institusjon. I spørreordet *hvordan* tar jeg høyde for ulike læringskilder i skolen, men ordet retter seg først og fremst mot *hvordan* skolen stimulerer til forandringer i ulike dimensjoner og aspekter ved medborgerkompetanse.

Problemstillingen vil bli belyst gjennom fem ulike forskningsspørsmål. Disse tar på den ene sida sikte på å gi en bred belysning av elevers kompetanse, og på den andre sida vil jeg utdype viktige aspekter ved dem. Det første lyder:

#### **1 Hvordan varierer medborgerkompetanse mellom ulike grupper av elever i den videregående skolen?**

Dette spørsmålet er en ren beskrivelse av variasjon i ulike dimensjoner og aspekter av medborgerkompetanse mellom gutter og jenter, elever ved ulike studieretninger, ulik ressursbakgrunn i hjemmet, ulik religiøs oppfatning og språklig tilhørighet. Tilnærminga til dette spørsmålet vil ta utgangspunkt i den eksisterende forskningen på dette området – særlig her til lands – og være eksplorative. Resultatene av dette vil knyttes til forskningen som allerede finnes på området. Det andre spørsmålet lyder:

---

<sup>3</sup> Ved valg av skoler foretok jeg en rundspørring til alle landets fylkeskommunale skoleledelser for å undersøke om det fantes skoler som hadde gjennomført demokratiseringstiltak eller tiltak for å styrke elevmedvirkning av et visst omfang de siste tre årene. Rundspørringen viste at én skole hadde gjort dette i tillegg til de to som her er inkludert. Denne skolen ble forespurt, men takket nei til å delta. Det kan selvsagt tenkes at noen skoler har gjennomført prosjekter som ikke blir nevnt, og som er vesentlige i en slik rundspørring. Det er samtidig rimelig å konkludere med at det er svært få prosjekter av denne arten i den videregående skolen her i landet.

## **2 Hvilke forskjeller i aspekter ved medborgerkompetanse kan en finne mellom elever i 2.- og 3.-klasse i allmennfaglig studieretning og 2.-klasse i yrkesfaglig studieretning på den ene sida, og elever i 1.-klasse på den andre?**

Dette forskningsspørsmålet er knyttet til læring av medborgerkompetanse i den videregående skolen. For å kunne studere læring empirisk, ville det vært ønskelig å ha et longitudinelt design med pre- og post-test mål. Det er ikke mulig i dette prosjektet, fordi det er et premiss at det skal ferdigstilles innafor en tidsramme på 4 år. Jeg vil derfor belyse forskjeller mellom elevene i de ulike klassetrinnene med hensyn på dimensjoner og aspekter ved medborgerkompetanse. En slik sammenlikning av likheter og forskjeller vil danne et empirisk utgangspunkt for antakelser om at elever utvikler aspekter ved kompetanse i løpet av de tre årene. Sammenlikningen hviler på en forutsetning om at elevgruppene i gjennomsnitt hadde samme kompetansemessig utgangspunkt på de ulike dimensjonene og aspekter. Teori om læring og de offentlige læreplanene vil danne utgangspunktet for en proposisjon og et antall hypoteser om forskjeller mellom klassetrinnene. Dette vil være en *bred* belysning av *hvordan* den videregående skolen bidrar. Det neste spørsmålet fokuserer på forholdet mellom sentrale deler av kompetansen.

## **3 Hva er forholdet mellom kunnskap og subjektiv deltakelseskompetanse kontrollert for ulike bakgrunnsvariable på den ene sida, og ulike aspekter av en medborgerkompetanse på den andre?**

Denne delen skal belyse hvordan kunnskaper og subjektiv deltakelseskompetanse samvarierer med ulike aspekter ved medborgerkompetanse når en kontrollerer for ulike bakgrunnsvariable. Utgangspunktet for dette spørsmålet er at de to variablene er svært sentrale i den politiske handlingskompetansen. Valg av et institusjonsperspektiv i studien bygger på en teoretisk hovedantakelse om at sosialisering til demokrati ikke bare skjer som kognitiv prosess, men også i institusjoner som kjennetegnes av omfattende demokratiske strukturer og god praksis i en demokratisk skolekultur. Samlet utgjør de to variablene sentrale handlingsforutsetninger som kan utvikles og stimuleres i skolen. Jeg vil derfor belyse sammenhengene mellom de to variablene og andre aspekter ved medborgerkompetanse for å undersøke variablenes relative betydning for samvariasjon. Dessuten ønsker jeg å kontrollere for innflytelsen av andre variable. Framstillinga tar utgangspunkt i en teoretisk begrunnet kausalmodell. Det er dessuten to viktige grunner til å studere dette. For det første vil det å belyse forholdet mellom kunnskap og subjektiv deltakelseskompetanse utdype resultatene fra forskjellene i medborgerkompetanse mellom elever i de ulike klassetrinnene. Det vil klargjøre skolens bidrag til elevenes medborgerkompetanse.

For det andre har analysen relevans for en didaktisk diskusjon for å tilrettelegge og styrke elevers handlingsforutsetninger som demokratiske medborgere. En slik diskusjon må blant annet ta utgangspunkt i hvordan elever oppfatter skolen som demokratisk institusjon, som leder til det neste forskningsspørsmålet.

#### **4 Hvilke forskjeller er det mellom de utvalgte skolene i hvordan de oppfattes som demokratiske institusjoner?**

Denne delen er ment å belyse antakelsen om at skoler også kan bidra til at elever lærer demokratisk medborgerskap gjennom en demokratisk praksis i skolens hverdag. Den er en videreføring av den deltakerdemokratiske tradisjonen fra Pateman og andre, se kapittel 2 side 32 ff. Dette vil også indirekte belyse hvordan R 94 kan oppfattes som en demokratisk reform av den videregående skolen. To skoler som har gjennomført en del demokratiseringstiltak, vil bli sammenliknet med fire andre skoler som ikke har arbeidet spesielt med dette. Sammenlikningen skjer først regionvis med tre skoler i hver region og deretter alle skolene imellom. Sammenlikningen vil delvis foregå med utgangspunkt i skolene og delvis med utgangspunkt i studieretningene. Jeg har valgt å belyse seks aspekter ved en demokratisk skolekultur. Analysen av elevers oppfatning skal bidra til diskusjonen om skolenes muligheter for å arbeide med spørsmål knyttet til variasjon i elevkompetanse. På samme måte kan en diskutere didaktiske implikasjoner av de funn som jeg gjør. Diskusjonen om den videregående skolen som en demokratisk institusjon, er et viktig skritt på veien til å belyse *hvordan* skolen kan bidra til elevers medborgerkompetanse.

Variasjon i opplevelse av skolen som institusjon, leder til å undersøke variasjon i kompetanse mellom skoler, eller formulert som det siste spørsmålet:

#### **5 Hvilke forskjeller i kompetanse finnes mellom elevene i skoler som har gjennomført demokratiseringstiltak, sammenliknet med kontrollskolene?**

Dette er den avgjort mest utfordrende empiriske delen. Tiltakene ved to av skolene kan ikke forventes å gi effekt på mer enn enkelte deler av kompetansen. Tiltakene er slik utformet at de gjennomføres av lærerne på høyst ulikt vis i skolene. En befinner seg derfor langt fra en egentlig eksperimentell situasjon. Den metodiske tilnærminga med survey gjør det imidlertid mulig å stille en del spørsmål til mange ved skolene, og slik sett redusere problemene med en stor variasjon internt. Det er imidlertid også slik at funn her kan skrive seg fra forskjeller før elevene begynte i skolene, eller eksterne påvirkningskilder.

Analytisk vil funn som kan tilbakeføres til tiltaket, være en støtte til antakelsen om for det første at tiltakene fungerer etter intensjonen. For det andre at sider ved Reform 94 kan oppfattes som demokratiserende tiltak for å styrke kompetansen til elever som går i skolen.

Som det framgår av problemstillingen og forskningsspørsmålene, har denne avhandlinga et flerfaglig utgangspunkt. På den ene sida bygger den på en statsvitenskapelig tradisjon som inntar et politisk kultur og et systemperspektiv i spørsmålet om opplæring til demokrati. På den andre sida bygger den på en pedagogisk tradisjon som har sosialisering og læring av kunnskaper, ferdigheter, atferd og affektive forhold som sitt fag. Begge fag kan også vise til historiske tradisjoner for sin tilnærming til spørsmålene om opplæring til demokrati (jf. kap. 2). På dette området har fagene et visst felles fokus. Forholdet mellom fag (statsvitenskap) og formidling (pedagogikk) gir denne avhandlinga et fagdidaktisk perspektiv. Dette kommer til uttrykk i det siste kapitlet der jeg vil drøfte opplæring til demokrati i lys av

teorien, analysene og de empiriske funnene som er gjort underveis. Jeg skal videre kort gå gjennom avhandlingas kapitler.

## 1.4 Strukturen i avhandlinga

Ulike teoritradisjoner gjør at den teoretiske delen både er omfattende og noe ekskurspreget. I framstillingen av teorien har jeg tatt hensyn til at leseren ikke kan forventes å kjenne alle de ulike teorifeltene. Det betinger etter mitt syn en noe mer voluminøs framstilling.

### 1.4.1 De enkelte kapitlene

Etter innledningen vil jeg i kapittel 2 gi en idéhistorisk skisse om å lære medborgerskap samt avklare sentrale begreper. I det påfølgende kapitlet (3) vil jeg velge dimensjoner og aspekter ved medborgerskap og medborgerkompetanse. Valget av dimensjoner vil reflektere et syn på demokratiet. Her vil jeg basere meg på en deltakerdemokratisk modell. Begrepet medborgerkompetanse vil deretter bli delt opp i tre dimensjoner og 14 aspekter. Aspektene er begreper som velges og belyses teoretisk ett for ett. De utgjør egenskaper som kan læres, stimuleres og utvikles i bl.a. skolen. Ulike teoretiske arbeider danner utgangspunkt for å velge noen analytiske dimensjoner ved begrepet. Blant bidragsyterne nevner jeg Dennis Tompson, Robert Weissberg, Orrit Ichilow og William Lafferty. På slutten av kapitlet vil jeg sette begrepet medborgerskap inn i relasjon til politisk kultur. Dimensjoner og aspekter ved medborgerkompetanse danner senere fokus for å beskrive variasjon mellom grupper og læring i skolen.

Aspektene ved elevers medborgerkompetanse studeres innafor rammen av skoleinstitusjoner. Kapittel 4 vil beskrive skolen som en institusjonell læringsarena. For å belyse forskjeller mellom institusjoner, er det nødvendig å utlede analytiske kategorier som kan danne utgangspunkt for operasjonalisering av en demokratisk institusjon. Her vil jeg basere meg på Carl Cohen, Robert Dahl, Jürgen Habermas og Michael Apple. I tillegg vil jeg diskutere begrepet pseudodemokrati med utgangspunkt i Carol Patemans arbeid. Samtidig belyser teori om institusjoner hvordan de kan være strukturelle rammebetingelser for læring. Teorien innleder dermed sosialiseringsteorien i avhandlinga.

De skolenære kapitlene innledes med en analyse av læreplaner som er den offentlige rammen for pedagogisk virksomhet og læring i skolen. Kapittel 5 tar sikte på å komme fram til noe som kan uttrykke en offentlig intensjon med hensyn til demokratiopplæring. Det danner bakgrunn for å vurdere skolens virksomhet også på dette området og ett av to utgangspunkt for å utvikle hypoteser om læring av medborgerkompetanse i skolen.

Kapittel 6 vil beskrive teorien om sosialisering og læring som ligger til grunn for at elever kan lære medborgerkompetanse i skolen. Kapitlet danner det viktige teoretiske grunnlaget for empirisk prøving. Albert Banduras teori om læring gjennom samhandling står sentralt her. Ut fra hans teori vil jeg gjøre greie for hvordan det er mulig å lære medborgerkompetanse i skolen. Teorien klargjør dessuten hvorfor subjektiv

deltakelseskompetanse er en nøkkel i målrettet handling, og dermed også en særlig sentralt i demokratisk medborgerkompetanse. En vesentlig del av den empiriske studien, forskningsspørsmål 2, 3 og 5, vil søke å belyse ulike sider ved Banduras læringsteori. Denne danner utgangspunkt for hypoteser.

Kapitlet følges opp med å utlede proposisjoner og hypoteser i kapittel 7. Disse testes i tre ulike empiriske kapitler (kap. 10 – 12).

Del II innledes med metodologiske problemstillinger fordelt på to kapitler. I kapittel 8 vil jeg utvikle et ståsted for prosjektet med vekt på forholdet mellom teori og empiri som kan være retningsgivende i en avhandling sterkt preget av eklektisme. Før den empiriske delen vil jeg gjøre greie for design, utvalg og metoder i kapittel 9. Kapitlet supplerer det vitenskapsteoretiske med en del teknisk informasjon der en del er relatert til det vitenskapsteoretiske.

Den empiriske studien innledes i kapittel 10 og er i hovedsak basert på survey som metode, supplert med noen intervjuer. Forut for den empiriske hovedstudien gjorde jeg en forundersøkelse som vil bli redegjort for i kapittel 10.1. Dessuten utførte jeg to pilotstudier (N = 100 og N = 74) for å teste item<sup>4</sup> til hovedstudien.

De tre empiriske kapitlene vil ta for seg forskningsspørsmålene i kronologisk rekkefølge. I kapittel 10 vil jeg besvare forskningsspørsmål en og to. Det første handler om sammenhenger mellom bakgrunnsvariable og aspekter ved medborgerkompetanse. Her vil jeg ha en eksplorerende tilnærming. Det andre handler om forskjeller mellom de ulike klassetrinnene når det gjelder kunnskap om politikk og samfunn.

Kapittel 11 vil fokusere på det tredje spørsmålet, om hvordan subjektiv deltakelseskompetanse og kunnskaper som kjerne i en medborgerkompetanse predikerer varians i andre aspekter ved medborgerkompetanse. De ulike aspektene inngår som avhengige variable i sti-modeller (strukturelle likningsmodeller) i programmet LISREL.

I kapittel 12 vil jeg belyse skolenes demokratiseringstiltak nærmere. Beskrivelsene er basert på dokumenter fra skolene og intervju med administrasjon, lærere og elever. Her vil jeg besvare forskningsspørsmål 4 og 5. Spørsmål 4 handler om hvordan elever opplever skolene som demokratiske institusjoner. Også dette vil bli belyst ved en eksplorerende tilnærming. Spørsmål 5 er om elever i skoler som er mer demokratiske også har en større kompetanse i form av subjektiv deltakelseskompetanse, eller om de ser seg selv som mer aktive. Avslutningsvis vil jeg forsøke å kontrollere for ulikheter mellom skolene gjennom en egen empirisk test av elever ved skolestart. Jeg har registrert svar på det samme spørreskjema som hovedstudien fra et antall elever som startet på skolen høsten 2000. Disse har ingen erfaring med skolene de går på, og er heller ikke påvirket av dem. Dette er ikke noen egentlig pretest, men testen er en indikasjon på om det finnes skillelinjer og

---

<sup>4</sup> Jeg velger å benytte det engelske ordet "item" både i entall og i flertall for spørsmål, påstand, utsagn eller oppgave i spørreskjemaet.

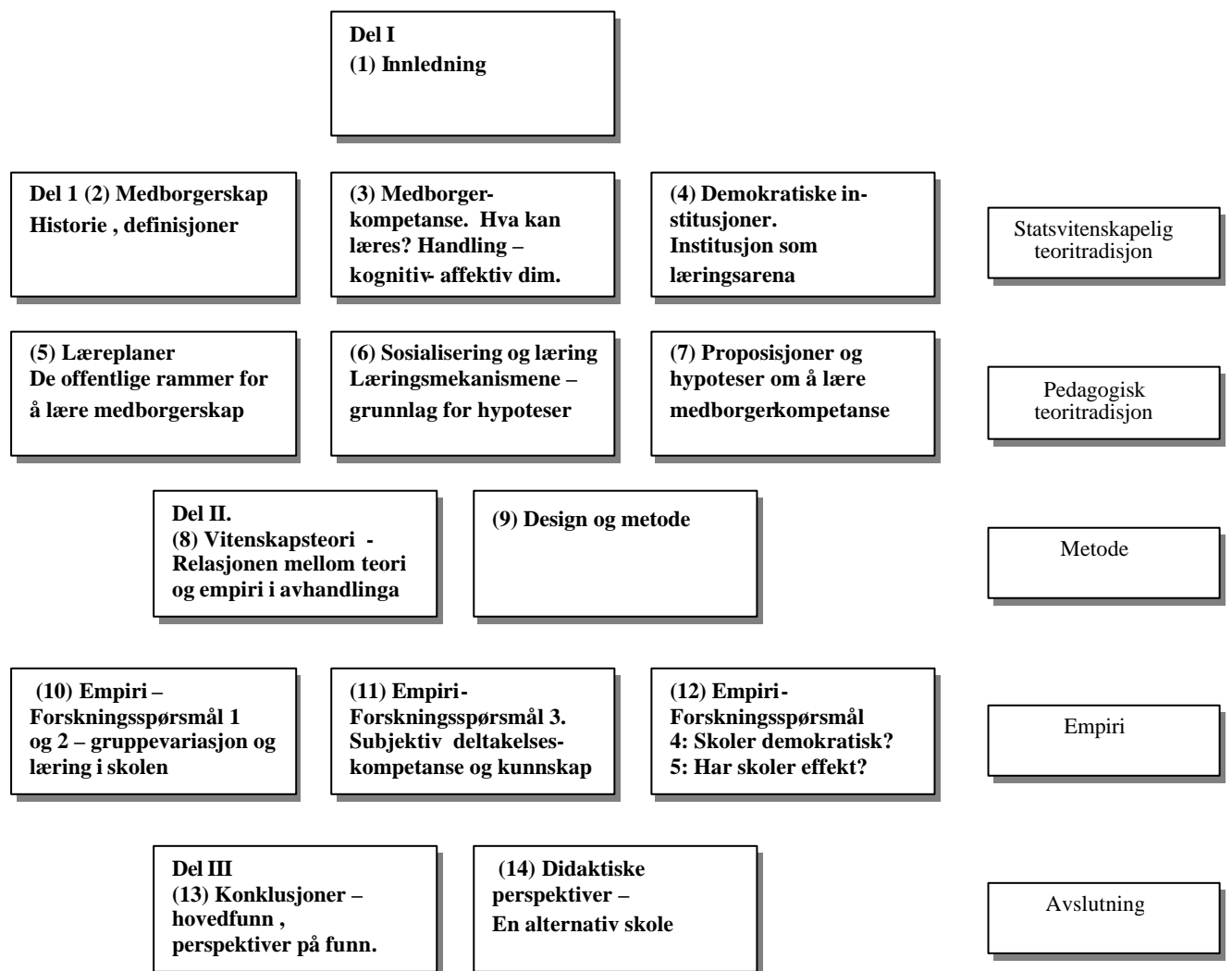


gruppeforskjeller før elevene begynner på skolene. Testen vil gi en god indikasjon på om designets forutsetning om at elever i utgangspunktet er like, holder.

På slutten av avhandlinga i kapittel 13 summerer jeg opp de empiriske funnene. Deretter drøftes noen resultater i lys av ulike politiske perspektiver. Her drøftes også videre forskning.

I kapittel 14 belyser jeg fagdidaktiske perspektiver som jeg utleder på bakgrunn av drøfting og empiriske funn. Nedenfor har jeg laget en grafisk oversikt over kapitlene til hjelp for leseren.

**Figur 1 Grafisk skisse av kapitlene i avhandlinga**



## 2 Demokratisk medborgerskap

Sida alle konstitusjoner over tid har tendert til en degenerert form, var det, ifølge Aristoteles, best å velge demokratiet (Lundstrøm 1998:4).

Dahl stiller spørsmålet ”hvorfør demokrati” og lister opp ti argumenter for en demokratisk styreform. Disse grunnene er forbundet med individuell beskyttelse, selvstendighet og rettigheter til deltakelse, utvikling og politisk likhet, så vel som fred, sikkerhet og velstand (Dahl 1998:44-45). Dahls argumenter reflekterer at komplekse samfunn med betydelige ressurser må ha mekanismer og prosedyrer for å regulere forholdet mellom mennesker og de ulike interessene i samfunnet. Dette handler om å skape institusjoner. Fordi demokratiet pr. definisjon forutsetter deltakelse, handler det om prosessen med å forme og utvikle regler og institusjoner i et fellesskap som samfunn er. En slik læringsprosess foregår bl.a. gjennom deltakelse som er avhandlingas tema. Jeg skal innlede med å ta et kort tilbakeblikk på ideen tilbake til det gamle Hellas. Deretter skal jeg avklare begrepene medborgerskap, demokrati, politikk og medborgerkompetanse før jeg i neste kapittel ser på dimensjoner ved medborgerkompetanse.

### 2.1 Læring gjennom deltakelse – en idéhistorisk skisse

The people, when they are assembled, have a combination of qualities which enables them to deliberate wisely and to judge soundly (Aristoteles) (Aristotle 1962:1281, a12-b10. s123).

Medborgere i det tidlige athenske demokratiet (omkring 400 f.kr) var de som hadde retten til å delta i rettsutøvelsen og i statsstyret i forsamlinger.

”Citizenship is not determined by residence, or by rights of private law, but by constitutional rights under the system of public law: ...a citizen is one who shares for any period of time in judicial and deliberative office” (Aristoteles) (Aristotle 1962:III.ch.1,s:92).

Et avgjørende kriterium for medborgerskap var dermed deltakelse i de politiske prosessene. Det innebar at medborgerskap og læring gjennom deltakelse var avgrenset til dem som hadde rettigheter til å sitte i den deliberative forsamling eller delta i den juridiske rettsutøvelsen i samfunnet. Gjennom å definere medborgerskap som deltakelse, knyttet Aristoteles medborgerskapet direkte til autoritetsrelasjonene i samfunnet.

Det athenske demokratiet danner, også når det gjelder medborgeres deltakelse og læring, utgangspunkt for tenkningen i det moderne demokratiet. Aristoteles omtalte riktignok ikke læring gjennom deltakelse direkte i egne tekster (Mansbridge 1999:293), men sentrum i det athenske demokratiet var den deliberative forsamling. Her foregikk debatten, arbeidet med å komme fram til enighet og beslutningene. Den dannet også utgangspunkt for å definere medborgerskap som:

”...one who participates in the rights of judging and governing” (Barker 1959:294).

Medborger med fulle rettigheter og plikter var med andre ord den som deltok i debatten i den deliberative forsamling. I stedet for fokus på individuell læring synes Aristoteles å være mer opptatt av den kollektive klokskap og den enighet som skulle springe ut av fellesskapet:

”In the same way, when there are many (who contribute to the process of deliberation), each can bring his share of goodness and moral prudence; and when all meet together the people may thus become something in the nature of a single person, who – as he has many feet, many hands, and many senses may also have many qualities of character and intelligence” (Aristotle 1962:1281, a12-b10 s.123).

Implisitt i denne deliberative prosessen ligger en læring hos den enkelte deltaker. Fruktene av dette framheves som et kollektivt gode og kommer til uttrykk i den enigheten som vokser ut av deliberasjonen. Aristoteles’ beskrivelse av deliberasjon, det å ta del i å administrere og bedømme interessene til et kollektiv, har dannet utgangspunkt for senere filosofers tenkning om å lære gjennom deltakelse, f.eks. Habermas (Mansbridge 1999:296).

Mansbridge nevner forfattere fra Den Florentinske Republikk (nåværende Nord-Italia) (omkring 1300) blant de første som eksplisitt beskriver læring gjennom politisk deltakelse. Her gir Leonardo Bruni (1428) uttrykk for at politiske talenter effektivt stimuleres når de gis anledning til å delta i styre og stell (Mansbridge 1999:296).<sup>5</sup> Machiavelli fører delvis videre et aristotelisk perspektiv på medborgerens læring og utvikling. En slik utvikling går fra å være opptatt av egne interesser til å være opptatt av fellesskapet.

”Like Aristotle, Machiavelli suggests that this type of manhood, this development of potential *virtu*, can only be achieved in actual experience of citizen participation” (Pitkin 1984:96).

Rousseau, senere John Stuart Mill, Alexis de Tocqueville og Karl Marx, utvikler på forskjellig måte ideene om deltakelse som del av den politiske fostringa.

For Rousseau innebar målet med deltakelse en indre moralsk forvandling til rettferdighet. Denne forvandlingen var bare mulig innafor rammen av den sivile og politiske staten som var regulert av rettferdige lover, religion som fremmet sosial enhet. Utviklinga bidro til at medborgere aksepterte sin plikt og en naturlig humanistisk ånd (Mansbridge 1999:300).

“The passage from the state of nature to the civil state produces a very remarkable change in man, by substituting justice for instinct in his conduct, and giving his actions the morality they had formerly lacked. Then only, when the voice of duty takes the place of physical impulses and right of appetite, does man, who so far had considered himself, find that he is forced to act on different principles, and to consult his reason before listening to his inclinations” Sitert etter (Mansbridge 1999:298-299).

Deltakelsens mål blir i dette perspektivet å utdanne mennesker til primært å tjene fellesskapets interesser framfor sine egne. Stikkordet er ”the common good”.

Tocqueville var den første som eksplisitt pekte på at å delta i politisk styre utviklet den menneskelige karakteren. Han videreførte også Rousseaus tanke ved å antyde at folks allmenne karakter utviklet seg (forstått som å fremme et felles gode) ved å delta i direkte

---

<sup>5</sup> Gjengir her fra Brunis tekst ”Oration and the funeral of Nanni Strozzi” 1428.

demokrati (Mansbridge 1999:303). Denne observasjonen gjorde Tocqueville i sin studie av demokrati i New England. Han skriver:

”...his (medborgerens) cooperation in its affairs ensures his attachment to its interest; the well-being it affords him secures his affection. He practices the art of government in the small sphere within his reach; he accustoms himself to those forms which can alone ensure the steady progress of liberty; he imbibes their spirit; he acquires a taste of order, comprehends the union of the balance of powers, and collects clear practical notions on the nature of his duties and the extent of his rights” (Tocqueville 1964:1.64)

Han pekte dessuten på at omfattende deltakelse kunne medføre en jevnere fordeling av makt (Mansbridge 1999:304).

John Stuart Mill (1861) var den første som gjorde argumentet om læring av politikk gjennom deltakelse til et *eksplisitt* argument for demokrati (Mansbridge 1999:306): Dette kommer til uttrykk her hvor han påpeker at ”popular government” er den form for styresett som har tydelig innflytelse på den politiske karakteren.

”If we now pass to the influence of the form of government upon character, we shall find the superiority of popular government over every other to be, if possible, still more decided and indisputable” (Mill 1958:47)<sup>6</sup>.

Deltakelse hadde i prinsippet tre effekter på medborgere som senere har blitt gjort til gjenstand for empirisk prøving<sup>7</sup>. Disse effektene var: 1) en følelse av medborgerskap, 2) praktisk kunnskap og høyere intellektuell standard, og 3) moralsk utvikling (Mill 1958:47-48). På den andre sida pekte Mill på at medborgeres kompetanse var et avgjørende skille mellom ulike samfunn (Mill 1958:10).

John Dewey var blant de første til å påpeke mangelen på sammenheng mellom ideene i det demokratiske politiske systemet og skolens organisering og pedagogiske tilnærming til undervisning. Grunnlaget for Deweys pedagogikk ligger i hans oppfatning av mennesket i et demokratisk politisk system.

”Det moderne liv betyr demokrati, og demokrati betyr frigjøring av intelligensen til selvstendig virksomhet – en frigjøring av bevisstheten som selvstendig organ til å fungere på egen hånd” (Dewey 2000:85)<sup>8</sup>.

Erkjennelsen av friheten som grunnlag for pedagogisk virksomhet fikk Dewey til å påpeke behovet for at skolene (lærerne og elevene) fikk rammer og frihet til å ta pedagogiske beslutninger om sin egen virksomhet der undersøkelse og utvikling er viktige deler av skolens virksomhet (Dewey 2000:86ff). Dewey peker her på at skolene må reflektere det demokratiske i samfunnet gjennom institusjonelle prosesser og pedagogisk tilrettelegging. Dette var på mange måter Deweys mer konkrete svar på utfordringene til utdanning i et demokrati. Det sprang ut av en mer allmenn erkjennelse:

”Vad vi nu har lärt oss er, att de mänskliga holdningarna och strävandena er det strategiska sentrum, från vilket vi kan skapa ett vidlygt och fredligt förhållande mellan folken, ekonomisk

---

<sup>6</sup> Først publisert i 1861.

<sup>7</sup> Pedersen legger Mills teori til grunn for sin empiriske studie (Pedersen 1982).

<sup>8</sup> Først publisert 1897.

trygghet, politiska åtgärder, som leder til frihet och jämlikhet och från hvilka vi kan främja demokratiens sak över hela världen” (Dewey 1948:16)

Deweys pedagogiske program for å nå et slikt mål var å myndiggjøre elever gjennom å stille deres spørsmål, undring og utforskende evner i sentrum for skolens virksomhet. Tanken om prosjektarbeid, som vil bli omtalt senere under kapittelet om læreplaner, sprang ut av denne tenkningen.

Marx utviklet sin teori om fremmedgjøring på midten av 1800-tallet. Teorien tok utgangspunkt i at arbeiderne var fremmedgjort i forhold til å eie resultatet av sitt arbeid – varen. I denne situasjonen ville det med en historisk nødvendighet utvikle seg en bevissthet om fire forhold, gjengitt etter Michael Mann’s oppsummering av prosessen etter fremmedgjøring: For det første en identitet som knytter seg til oppfatningen av seg selv som klasse, som spiller en særegen rolle i produksjonen. For det andre at kapitalister og deres allierte hører til klassefienden, som har grunnleggende ulike interesser i forhold til en selv. For det tredje en aksept av klasseidentiteten og klassemotsetningene, som en total definisjon av ens situasjon og av det samfunnet en lever i. For det fjerde et mål som en arbeider mot (sosialismen) i kamp mot klassefienden. Teorien er å oppfatte som en eskalering av arbeiderklassens bevissthet (Mann 1973:13). Læringsprosessen skjer som en vekselvirkning mellom erfaringer og analyse av de samfunnsmessige strukturene.

”Consciousness grows (some Marxists say it ”explodes”) as the worker links his own concrete experience to an analysis of wider structures and then to alternative structures” (Mann 1973:13).

Marx’ analyse av de uforenlige klasseinteressene innebar dessuten å definere fellesskapet fra å gjelde hele samfunnet til klassen som enhet. Å arbeide for det felles gode var å streve for klassens interesser snarere enn staten eller nasjonen. Teoritradisjoner skiller seg etter dette fra hverandre i synet på det felles gode.

Den ene gruppa legger Marx’ grunnleggende erkjennelser om strukturelle skiller i samfunnet til grunn. Disse teoretikerne viser at klassemotsetninger og klasseinteresser på ulike måter gjennomsyrrer alt sosialt liv i samfunnet – ikke minst kunnskap og pedagogiske spørsmål. En teori om opplæring kan ikke utformes uten at den ses i lys av disse motsetningene. Innenfor pedagogikken har Paolo Freire stått som en viktig eksponent for denne tenkningen, som er videreført av Michael Apple og flere. Sentralt her gjelder det å utvikle elevers evne til å analysere kunnskap i relasjon til ulike samfunnsmessige grupper interesser gjennom en kritisk pedagogikk.

Den andre gruppa (de liberale) legger til grunn et liberalt syn som ikke anerkjenner disse skillenes konstituerende betydning. Carol Pateman kan stå som eksponent for den liberale tradisjonen i sitt innflytelsesrike arbeid fra 1970 om arbeidsplassdemokratisering (Pateman 1970). (Se ellers kap 5.) Tradisjonen omfatter mange studier om hvordan sosialisering og læring av medborgerskap kan foregå i ulike institusjoner. Denne kunnskapen lar seg greit forene med et konfliktperspektiv på samfunnet. Teorien om å lære demokratisk medborgerkompetanse gjennom deltakelse hviler idéhistorisk på to forutsetninger – autonomi og forbedringsmulighet.

Med autonomi oppfatter Dennis Thompson at en medborger selv er den beste til å vurdere sine egne interesser til enhver tid. Han viser at autonomi inngår som eksplisitt eller implisitt forutsetning hos 13 teoretikere som hans meta-analytiske arbeid bygger på (Thompson 1970:15-19). Det ligger ikke i dette at personer alltid gjør det som er best for dem selv utfra eksterne kriterier. Tvert om kan mange beslutninger som enkeltindivider tar, i ettertid vise seg å være ukloke. Autonomi-begrepet reflekterer likevel den fundamentale respekten for individet som ligger i at ingen andre enn det selv vet hva som er best for det i synet på valg og beslutninger innafor et demokrati.

I den andre forutsetningen, forbedringsmulighet, framhever Thompson medborgernes ferdigheter i å se svakhetene i sine egne valg og evne til å forbedre disse gjennom ny innsikt (Thompson 1970:10). Det er stor enighet om autonomi som antakelse, men noe mer skepsis om medborgeres mulighet til å lære av egen praksis. Det er to kilder til læring. Den ene er utdanning, og den andre er en deltakende demokratisk praksis.

”It is education in various forms which is the chief instrument in this progress” (Thompson 1970:21).

En kan blant annet skille mellom uformell læring som ikke er planlagt og som er mulig i alle situasjoner, og den formelle læringen som er planlagt i skolesammenheng. Lafferty understreker på sin side hvordan læring gjennom en deltakende praksis er en hjørnestein i å lære demokrati:

”...a democratic system will produce enlightened understanding when it actively values and encourages procedural involvement as a general mode of democratic learning. Learning the rules of the game and developing the ability to recognize and oppose mobilization of bias which characterizes any decision-making process, is the first step toward effective citizenship” (Lafferty 1987:41).

Opplæring og oppdragelse i demokratisk deltakelse i samfunnets ulike deler (skoler, arbeidsplasser, organisasjoner og det sivile liv) skal gi medborgere praksis i demokratiske spilleregler og viktig læring. Deltakelsens pedagogiske funksjon kan summeres opp i tre punkt. For det første øker deltakelse medborgernes kunnskap om systemet (Thompson 1970:60). Det andre er at deltakelse øker medborgeres følelse av egen politisk kompetanse. Det tredje er å realisere seg selv som medborger i et samfunn (Thompson 1970:64 - 65). Dette gir politisk deltakelse egenverdi. Læring foregår gjennom en kontinuerlig prosess der en observerer modeller, seg selv og andres reaksjoner på egne handlinger. Evnen til å forbedre seg er imidlertid noe som varierer sterkt, men den er der samtidig som en del av synet på menneskelig handling. Antakelsene danner grunnlag for all deltakelse i beslutninger og debatt. Normer som grunnleggende respekt for en medborgers vurdering av egen situasjon og eget ståsted, følger av dette utgangspunktet og utdypes i kapittel. 6.

Til tross for at ideen om å lære medborgerskap gjennom deltakelse er en gammel tanke, har det ikke lyktes i forskning å bevise denne sammenhengen. I dag står en derfor i en litt paradoksalt situasjon ved at en ”vet” at deltakelse gir viktig læring, men kan likevel ikke gi noe avgjørende bevis for det (Mansbridge 1999:291).

Min ambisjon er å belyse dette spørsmålet i lys av tiltakene knyttet til Reform 94.

## 2.2 Om medborgerskap

”Of the numerous standards by which we can judge the performance of nationstates, there is perhaps no more important than the quality of citizenship” (Lafferty 1987:1).

Det svenske ordet medborger har fått plass i det norske språket som oversettelse av det engelske ordet ”citizenship.” Det står i skarp kontrast til det strengt juridisk formelle ordet statsborgerskap. Ved å bruke ordet medborger som oversettelse av ”citizenship” understreker jeg den mest grunnleggende forutsetningen for et demokrati, og at disse borgerne i utgangspunktet er ”med” oss som lever i det, som positive figurer (Østerud 1991:3).

Cohen skiller mellom to slags samfunn, politiske og ikke-politiske. Politiske samfunn eller enheter er ikke nødvendigvis stater, men kan også være byer, kommuner og fylker (Cohen 1971:42). Han oppfatter medborgerskap som:

”Membership in a political community is citizenship” (Cohen 1971:43).

Cohens definisjon peker riktignok på kjernen i medborgerskap, men behandler ikke det sentrale aspektet i medborgerskap som sosial og politisk deltakelse er. Jeg velger derfor å anvende Janoskis definisjon i denne avhandlinga:

”Citizenship is passive and active membership of individuals in a nation-state with certain universalistic rights and obligations at a specified level of equality” (Janoski 1998:9).

Tilhørighet til et samfunn kjennetegner medborgerskap på ulike nivå og er samtidig forutsetningen for demokrati.

“The most basic presupposition of democracy is the existence of a community within which it may be operative” (Cohen 1971:41).

Det er to aspekt ved samfunn. Det ene er det kulturelle fellesskapet, det sosiale og ”medborgerlige”, det andre er det fysiske geografiske som her er markert med begrepet nasjonsstat. I en viss forstand må disse overlape. Samfunn forutsetter samhandling, og da samhandling i et visst omfang. Tilhørighet til en geografisk enhet utgjør derfor en kjerne i medborgerskapsbegrepet (Audigier 1998:5).

Diasporabefolkninger har også tilhørighet til det samme samfunnet, selv om kravet til å bo i landet ikke er oppfylt for en periode. Utgangspunktet for en slik tilhørighet er at den på ett eller annet tidspunkt må ha eksistert enten ved at en selv har bodd der eller ved at foreldre overfører dette gjennom sine rettigheter. Det forhold at en kan bo utenfor et samfunn og likevel ha tilhørighet, viser at samfunn både har et fysisk geografisk og et mentalt aspekt. Prefikset ”med” i medborger understreker også en positiv mental side ved tilhørighet til samfunn, noe medborgeren har med seg som medlem av et samfunn. Medborgerskap har derfor et juridisk aspekt ved seg som definerer tilhørighet.

Tilhørighet danner samtidig utgangspunkt for å tildele rettigheter og plikter som skal gjelde for alle medborgerne i samfunnet.<sup>9</sup> All politisk aktivitet springer i en viss forstand ut av rettighetene og pliktene som den enkelte har, og er knyttet til selve medlemskapet i et samfunn. Den politiske aktiviteten har et horisontalt og et vertikalt aspekt ved seg. Det horisontale er forbundet med medborgerlig samhandling om politikk. Det vertikale er først og fremst forbundet med autoritetsstrukturene i relasjonen mellom alle typer myndigheter og medborgere. Den horisontale aktiviteten danner ofte en forutsetning for å gjøre gjeldende forventninger til politiske beslutninger og påvirke autoritetsrelasjonene i samfunnet.

”Passiv og aktiv” i definisjonen er knyttet til medborgerskap som deltakelse i varierende grad. En eller annen form for aktiv medvirkning (f.eks. stemme ved valg) danner noe nær et normativt fundament for demokratiet slik Dalton uttrykker det:

”Democracy expects an active citizenry because it is through discussion, popular interest, and involvement in politics that social goals should be defined and carried out in democracy” (Dalton 2000:912).

Den politiske aktiviteten til medborgerne er selve drivkraften i den politiske utviklinga. Likevel sier jeg ”noe nær”, både fordi passivitet er legitimt handlingsalternativ og fordi det ikke forutsettes en bestemt kompetanse for å bli inkludert som medborger. Kvaliteten på demokratiet avgjøres derfor på mange måter av hvordan en stat har lagt til rette for to forhold. For det første: hvordan er retten til deltakelse institusjonalisert for alle som bor der? For det andre: hvordan er medborgernes kompetanse for å delta politisk?

Svarene på slike spørsmål avgjør på mange måter kvaliteten på det politiske livet og demokratiet, fordi politikkenes vesen for en stor del springer ut av den medborgerlige deltakelsen, Dalton op.cit.

Helt sentralt er det derfor at rettighetene gjøres universelle; dvs. de gjelder for alle medlemmene av et samfunn at de nedfelles i lovverk og at de iverksettes for alle medborgerne (Janoski 1998:9). Rettigheter kan likevel være gruppe spesifikke, som f.eks. samiske særrettigheter til natur i nord (Finnmark). Når rettigheter gjøres universelle, innebærer det at konfliktene varig eller midlertidig har fått en løsning. Kravet om at rettigheter skal gjøres universelle, dvs. gjelde for alle relevante personer som de er myntet på (gruppa), må vurderes som normativt innenfor et demokrati, jf. den sterke vekten på likhet i forrige avsnitt om demokrati. Lik behandling for like grupper og situasjoner er blitt kanonisert til noe absolutt. Det forhindrer ikke at en kan diskutere hvilke praktiske konsekvenser dette skal ha. Disse debattene må ikke oppfattes som en undergraving av selve ideen om rettigheten som universell.

---

<sup>9</sup> Diskusjonen om overnasjonalt medborgerskap i f. eks. EU er ett eksempel på andre grenser for å definere medborgerskap. Kulturer som lever i flere stater, reiser spørsmål om å tildele rettigheter på basis av etnisitet. Dette til tross velger jeg innafor denne avhandlinga å holde meg til Janoskis definisjon som har nasjonsstat som ramme for medborgerskap.



Spørsmålet om likhet som definisjonen formulerer, knytter seg både til en balanse mellom rettigheter og plikter, til lik adgang til kontakt med besluttede myndigheter og til en viss fordeling av utkomme fra produksjon og det offentlige. Fordi rettigheter anses som universelle, følger det at medborgere må ha lik adgang, formelt og reelt, til politisk innflytelse. Det innebærer et samsvar mellom formelle og faktiske rettigheter.

### 2.3 Om demokrati

Jeg tar utgangspunkt i Carl Cohens arbeid og slutter meg til hans definisjon av 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 1971:7).

Omfattende deltakelse i beslutninger skiller demokratiet fra andre styresett. Deltakelse må oppfattes som både indirekte og direkte engasjement i politiske saker. Det kan innebære så vel flertallsbeslutninger som å bygge enighet. Dette står i motsetning til oppfatninger om at demokrati er elites konkurransen om makten. Definisjonen omfatter dessuten ethvert samfunn (“members of community”). Det innebærer at demokrati ikke bare gjelder nasjonsstater. Alle sammenslutninger der medlemmene har en viss felles interesse og et institusjonalisert fellesskap, kan ta opp i seg demokratiske normer for samhandling. Cohens definisjon kan derfor omfatte prosesser i institusjoner som skoler, arbeidsplasser og liknende.

Det tredje aspektet som Cohen understreker, er deltakelse i å ta beslutninger. Slik deltakelse kan enten bestå i å delta i den faktiske beslutning, men vel så ofte innebærer det en rolle som premissleverandør i en eller annen form. Deltakerens mulighet til å påvirke beslutninger kan derfor variere sterkt. Målet med deltakelse i et demokrati, å påvirke beslutninger eller å utvikle hva noen kaller en demokratisk personlighet, har vært gjenstand for debatt.<sup>10</sup> De to aspektene ved deltakelse leder til det Lafferty kaller et teoretisk stridseple om synet på deltakelsens vesen (Lafferty 1983:32ff). Stridseplet knytter seg til hvilket aspekt ved demokratisk deltakelse som er det primære. Jeg legger til grunn i denne avhandlinga at individers primære mål med deltakelse er å påvirke utfallet av en beslutning, eller å fremme enighet om forhold som er i tråd med egne preferanser. Læring forbundet med slik virksomhet er en sekundær effekt som kan deles i to aspekter. For det første fører erfaringer med deltakelse til at egne ferdigheter, muligheter og strategier<sup>11</sup> utvikles. Det andre aspektet ved læringen er hvordan erfaringer med deltakelse summerer seg opp og integreres som del av det som kan kalles en demokratisk personlighet. Dette synet på deltakelse og læring passer inn i den norske politiske virkeligheten<sup>12</sup>. Her har en lang tradisjon for å

---

<sup>10</sup> For en kommentar og drøfting av dette spørsmålet, se artikkel av W. Lafferty der han kommenterer Jon Elsters kritikk av Carole Pateman (Lafferty 1983).

<sup>11</sup> Dette videreutvikles i kapittelet om læring gjennom Banduras teori om selvregulert læring, se avsnitt 6.4.4.

<sup>12</sup> Se bl.a. Laffertys drøfting av dette (Lafferty 1983).

bringe demokratiet i ulike institusjoner som bedriftsdemokratiet, og den sterke vektlegginga på medvirkning og representasjon i den nye videregående skolen.<sup>13</sup>

## 2.4 Om politikk

“One might claim that the wellspring of politics flows from the attitudes and behaviors of the ordinary citizen and that the institutions of government and the political process are structured in response to citizenry. (Dalton 2000:912).

Daltons oppfatning av politikk åpner for en vid definisjon der en inkluderer viktige deler av medborgeraktivitet. En snever oppfatning av politikk avgrenset til beslutninger i formelle politiske organ vil utelukke det meste av den viktige, premissgivende delen av medborgeraktivitet i relasjon til beslutninger. Mansbridge velger i sin definisjon av politikk å inkludere både uformelle samtaler og formaliserte prosedyrer i sitt politikkbegrep.

”...define as political that which the public ought to discuss, where that discussion forms part of some, perhaps highly informal, version of a collective “decision” (Mansbridge 1999:214).

Politikk er imidlertid mer enn samtale og handler også om en rekke handlinger med sikte på å forme mening, sette en dagsorden og påvirke en beslutning. Mansbridge’s kontekst her er debatt om deliberativt demokrati, og definisjonen synes derfor å være for fokusert på samtale som det politiske. Politikk omfatter etter dette alle former for handlinger som tar sikte på meningsforming og å påvirke beslutninger i formelle som uformelle fora.<sup>14</sup> Det er i relasjon til denne politikoppfatningen at jeg skal diskutere dimensjoner ved medborgerskap og medborgerkompetanse. Jeg velger å holde fast ved Mansbridge - definisjon.

## 2.5 Om medborgerkompetanse

“Unless we are prepared to accept a severe attenuation of democracy, we need to discover genuinely feasible ways of raising citizen competenc.” (Dahl 1992b:48).

Medborgerkompetanse er avhandlingas avhengige variabel. Begrepet berører medborgerskap på to måter. Det første gjelder spørsmålet om det skal stilles kompetansekrav for å tildele medborgere sivile og politiske rettigheter. Foreløpig vil jeg nevne at Dahl mener det er svært vanskelig å trekke et skille i medborgerkompetanse som grunnlag for å tildele rettigheter. Hans konklusjon er derfor at alle bør inkluderes med unntak av ”transients” og ”persons proved to be mentally defective” (Dahl 1989), (se også Dahl 1979 og Dahl 1998).

<sup>13</sup> For studier av arbeidsplassdemokrati se bl.a. Lafferty (Lafferty 1989a). I kapittel 5 om læreplaner vil jeg belyse hvordan elevmedvirkning vektlegges.

<sup>14</sup> Jeg avgrenser meg likevel fra å betegne det rent private som politisk – eller slagordet ”the private is political”. Avgrensningen må ligge i ”some larger collective” som i dette tilfelle ikke kan omfatte bl.a. familie.

Det andre spørsmålet berører medborgernes varierende forutsetninger for å utøve sin politiske rolle i et samfunn. Soltan kaller dette medborgerskap som mentale forutsetninger for å utøve en deltakerrolle i samfunnet.

“Citizenship as a state of mind can be identified with political competence, the mental qualities required for successful participation in governance” (Soltan 1999:2).

”We see now that strengthening civic competence continues the battle that was fought for the extension of citizen rights. It makes available to a broader population opportunities to influence collective outcomes in a way that will be recognized as legitimate. In this context the codification of citizen competence serves to enhance democracy, not to prevent its development” (Soltan 1999:3).

At det er en lineær sammenheng mellom bedre medborgerkompetanse og et styrket demokrati, er likevel problematisk. Jeg skal starte med å drøfte innholdet av begrepet kompetanse, for deretter å diskutere hva en skal betrakte som viktig demokratisk kompetanse.

### 2.5.1 Handling som aspekt ved kompetanse

Om ordet ”competence”<sup>15</sup> skriver Webster: ”capacity equal to requirement” – ”adequat fitness or ability” (Webster 1983:370). Likeledes formulerer de om adverbialt/adjektivet ”competent”: ”answering all the requirements”, ”suitable fit for” og ”fit for the purpose” (Webster 1983:370). Ordet kompetanse gis her en svært vid betydning som summen av en rekke kvalifikasjoner. Kvalifikasjonene gis mening i forhold til et bestemt formål, ofte en handling eller liknende. Weinert har oppsummert hvordan kompetanse forbindes med handling:

...”the concept of competence refers to an individually or interindividually available collection of prerequisites for successful action in meaningful task domains” (Weinert 1999, April:5).

Weinert ser på kompetanse både som individuelle og sosiale forutsetninger. Å lykkes med sin handling utgjør en slags kjerne i kompetansebegrepet. Det innebærer at begrepet er uløselig knyttet til handling og handlingens forutsetninger. På bakgrunn av dette har en utviklet begrepet handlingskompetanse. Selve kompetansebegrepet har imidlertid en rekke betydninger.<sup>16</sup>

I deltaker-demokratiet er handlinger avgjørende, og handlingskompetanse må derfor oppfattes som et sentralt aspekt ved en demokratisk medborgerkompetanse. Det er gjennom å utøve faktiske handlinger som å stemme ved valg, delta i diskusjoner, demonstrasjoner og organisasjoner, at rollen som aktiv medborger utøves. Her henter også demokratiet sin legitimitet. Begrepet handlingskompetanse trenger en nærmere avklaring i forhold til de andre kompetansebegrepene.

<sup>15</sup> Jeg oppfatter det norske ordet ”kompetanse” som synonymt med det engelske ordet ”competence”.

<sup>16</sup> Ordet kompetanse er gitt en rekke betydninger i litteraturen. Weinert gjør det klart at det er fåfengt å nå fram til én betydning av ordet som er rangert framfor en annen på grunn av den store variasjonen i bruken av begrepene (Weinert 1999, April:6).

## 2.5.2 Medborgerkompetanse vs handlingskompetanse

Om begrepet handlingskompetanse skriver Weinert:

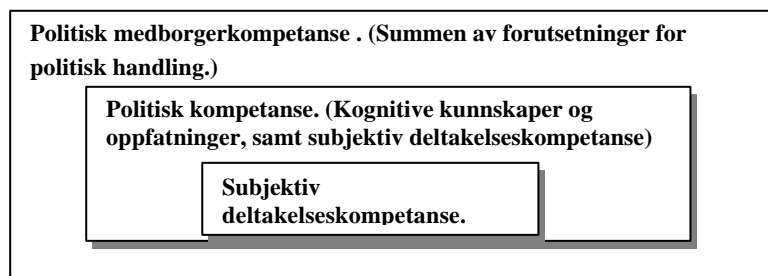
”Unlike concepts of competence, that accentuate either cognitive or motivational aspects, action competence includes all those cognitive, motivational and social prerequisites necessary and/or available for successful learning and action. ...The theoretical construct of action competence comprehensively combines those intellectual abilities, content-specific knowledge, cognitive skills, domain-specific strategies, routines and subroutines, motivational tendencies, volitional control systems, personal value orientations, and social behaviors into a complex system” (Weinert 1999, April:10).

Handlingskompetanse blir i Weinerts definisjon både evnen til å utføre selve handlingen og å være i besittelse av forutsetningene for handlingen. I disse forutsetningene inngår kunnskaper og kognitive ferdigheter så vel som affektive forhold som styrer handlingen. Slike forhold er verdier, holdninger, sosiale normer og strategier som er domene-spesifikke (verdier, holdninger og normer defineres og avklares i avsnitt 3.5.1). Domenet det her er snakk om, dreier seg om politiske handlinger i vid forstand, fra valgdeltakelse til å delta i organisasjoner til ikke organisert aktivitet.

Weinerts kompetansebegrep er i praksis svært krevende å operasjonalisere fordi det er omfattende. Jeg velger derfor i denne avhandlinga å avgrense ved å bruke tre begreper. Et overordnet begrep kalt *medborgerkompetanse* som omfatter forutsetninger for deltakelse i vid forstand. Det omfatter kognitive kunnskaper og oppfatninger så vel som affektive handlingsforutsetninger. Medborgerkompetanse blir derfor en overordnet betegnelse på forutsetningene for deltakelse. I dette inngår *politisk kompetanse* som jeg vil avgrense til kognitive kunnskaper og oppfatninger, samt subjektiv deltakelseskompetanse som er det tredje kompetansebegrepet. Det siste omfatter egne oppfatninger av evne til å utføre handlinger og påvirke omgivelsene.<sup>17</sup> Dette begrepet er tilnærmet synonymt med oppgavespesifikk selvtillit eller self-efficacy<sup>18</sup>. Grafisk kan dette illustreres slik:

### Figur 2 Kompetansebegrep.

De ulike begrepene må her oppfattes som kinesiske esker, der medborgerkompetanse rommer de 3 dimensjonene og 14 aspektene i avhandlinga. En del av dette er politisk kompetanse, mens subjektiv deltakelseskompetanse er avgrenset til ett aspekt



<sup>17</sup> Begrepet gjennomgås i avsnitt 3.2.2.

<sup>18</sup> Oppgavespesifikk selvtillit vil bli brukt som betegnelse på den teoretiske variabelen slik Bandura omtaler den (se nedenfor). Subjektiv deltakelseskompetanse er betegnelse på den operasjonaliserte variabelen for det spesifikke handlingsområde som jeg beskriver.

De tre begrepene illustrerer at politisk medborgerkompetanse er et mangefasettert og omfattende begrep. Figuren viser imidlertid at subjektiv deltakelseskompetanse er en svært sentral del. Den politiske kompetansen har to elementer i seg, kunnskaper, oppfatninger og subjektiv deltakelseskompetanse. Disse kan kombineres på ulike måter. En person kan ha høy subjektiv deltakelseskompetanse uten å ha spesielt mye kunnskaper. Omvendt kan en person ha gode kunnskaper, men ikke se seg selv i stand til å handle av ulike grunner. Personer med høy subjektiv deltakelseskompetanse forventes imidlertid å lære mer gjennom egne handlinger, eller deres handlinger er basert på en del kunnskaper. Det er derfor grunn til å forvente at det er en betydelig sammenheng mellom subjektiv deltakelseskompetanse og kunnskaper.

På liknende vis kan en person ha betydelig politisk kompetanse, men likevel har lav politisk medborgerkompetanse fordi han er lite motivert, er fremmedgjort eller har andre negative følelser som påvirker sannsynligheten for at han deltar. Omvendt kan han ha sterke positive oppfatninger av det politiske fellesskapet på rent følelsesmessig grunnlag, men ha små kunnskaper og lav subjektiv deltakelseskompetanse. Summen av kompetanse blir i begge tilfeller ganske beskjeden, men får svært forskjellig innhold og uttrykk.

Begrepet ”orienteringer” (eng: ”orientation”) brukes ofte for å karakterisere medborgeres forhold til sine (i dette tilfelle) politiske omgivelser. Begrepet defineres i avsnittet om politisk kultur (3.5.2). Det har større fokus på kognitive og affektive oppfatninger av omgivelsene i forhold til kompetansebegrepet som er svært handlingsfokuset.

## 2.6 Sammenfatning

Opplæring til medborgerskap gjennom aktiv deltakelse plasserer denne avhandlinga innfor en tradisjon som har lange historiske røtter.

Politisk medborgerkompetanse uttrykker summen av handlingsforutsetninger for å delta i det politiske fellesskapet. Denne summen er en omfattende liste av forutsetninger der jeg her vil studere noen sentrale deler av disse forutsetningene og relasjonene mellom dem. I valget av disse dimensjonene vil jeg vesentlig støtte meg til tidligere forskning og analytiske valg.

Gjennom den idéhistoriske skissen har jeg vist at de to tradisjonene statsvitenskap og pedagogikk møtes fra hver sin faglige kant i synet på medborgernes opplæring til demokrati. Denne avhandlinga vil ta i bruk teoretisk og empirisk kunnskap fra begge disse tradisjonene.

Kapitlet har definert disse begrepene for videre bruk i avhandlinga: medborgerskap (Janoski), demokrati (Cohen), politikk (Mansbridge) samt medborgerkompetanse, politisk kompetanse og subjektiv deltakelseskompetanse.

### 3 Dimensjoner og aspekter ved medborgerskap og medborgerkompetanse

“Democracy is a political system in which ordinary citizens exercise control over elites; and such control is legitimate” (Almond and Verba 1963:136).

Kapitlet gjør innledningsvis kort greie for de teoretiske bidragene som har lagt grunnlaget for valg av dimensjoner og aspekter ved medborgerkomptanse i studien. Hoveddelen skal gjøre greie for de tre dimensjonene, handlingsdimensjon, kognitiv dimensjon og affektiv dimensjon, med tilhørende aspekter som kan utvikles og læres i skolen. Den teoretiske redegjørelsen danner senere utgangspunkt for empirisk operasjonalisering. Kapitlet avsluttes med å kontekstualisere dimensjonene i relasjon til politisk kulturbegrep og norsk politisk kultur.

Inndelinga i dimensjoner tar utgangspunkt i Almond og Verbas klassiske arbeid fra 1963 om politisk kultur og medborgerskapsorienteringer (Almond & Verba 1963). Studien berørte samtidig mitt spørsmål om hvorvidt deltakelse øker medborgeres politiske kompetanse.

For det andre har vi Ichilows krysskulturelle oversiktsarbeid med sine ti dimensjoner for medborgerskap (Ichilov 1990:19). Ichilow har i sitt bidrag sammenfattet en rekke ”modeller” for medborgerskap i ulike samfunn og kulturer. Hennes gjennomgang pretenderer å være en oversikt over det hun kaller ”role patterns” og har sammenfattet dette i ti dimensjoner (Ichilov 1990:18).

For det tredje har vi Laffertys teoretiske bidrag til en analytisk normativ teori om medborgerskap for krysskulturell komparasjon (Lafferty 1987). Hans prosjekt var å sammenlikne vilkår for og konsekvenser av medborgerskap i Norge og USA (Lafferty 1987:1). Til denne analysen utarbeidet han en analytisk normativ teori for medborgerskap som kan danne grunnlag for empirisk sammenlikning på tvers av to kulturer.

Analyseenhetene i dette prosjektet og i mitt prosjekt er svært ulike, men de har til felles at de studerer sentrale aspekter ved medborgerkompetanse. Dette gjør det relevant å bruke arbeidet til å utdype dimensjonene. I sitt bidrag bygger han på Dennis Thompsons metaanalytiske arbeid av 13 ulike teoretikere om kjerneaspekter ved demokratisk medborgerskap og Robert Weissbergs arbeid om grunnelementer i demokratisk medborgerskap i tre ulike demokratityper. (Thompson 1970), (Weissberg 1974).

Det fjerde bidraget jeg legger til grunn, er Janoskis sammenlikning av sider ved medborgerskap i tre ulike politiske kulturer. Alle disse bidragene har det til felles at de ser på medborgerskap fra et systemperspektiv.

Det siste bidraget fra Michael Apple og James Beane tar et horisontalt perspektiv der de forsøker å formulere "the democratic way of life" (Apple & Beane 1995).

Selv om jeg her støtter meg til litteratur som er vel kjent og anvendt som analytiske kategorier på området, vil valgene av aspekter ved medborgerkompetanse innbære en form for normativitet. Ethvert valg vil, slik jeg ser det, innebære et forsøk på å være normativ. Etter mitt syn er valgene vel begrunnet. De må oppfattes som analytisk normative kategorier som danner grunnlag for denne analysen. Kategoriene og operasjonaliseringene kan selvsagt utfordres.

Almond og Verba minner om, gjennom det innledende sitatet, at dimensjoner ved medborgerskap må ses i relasjon til det å øve legitim innflytelse i en eller annen form på personer som ofte har en posisjon "over" medborgeren. Aktivt medborgerskap handler derfor om å forholde seg til og påvirke autoritetsstrukturene i samfunnet gjennom en aktiv deltakelse. Det er i dette perspektivet at en må se medborgerkompetanse. Kompetansebegrepet peker både på de individuelle forutsetninger for politisk handling samtidig som det beskriver kjennetegn ved folket som helhet i et demokrati og dets forutsetninger for å utøve sin demokratiske medborgerrolle.

Almond og Verbas studie tok utgangspunkt i en dimensjonering av medborgernes politiske orientering i kognitiv, affektiv og evaluativ orientering. De ulike orienteringene var rettet mot, det politiske systemet, rolleinnhavere som politikere, holdninger til politikk og til sin egen rolle i systemet (Almond and Verba 1963:14). Gjennom den økende mengden av studier av politisk kultur synes begrepet å ha fått en renessanse, jf. Dalton (Dalton 2000:914) i likhet med den banebrytende inndelingen som Almond og Verba foretok. Jeg skal bygge på deres inndeling av orienteringer<sup>19</sup> med justeringer for annen og nyere teori. Den vil uttrykke en handlingsorientering, en kognitiv orientering og en affektiv/evaluerende orientering. I denne avhandlingen vil jeg imidlertid ha fokus på begrepet kompetanse. Til hver orientering svarer en form for kompetanse. Jeg vil belyse disse fortløpende i kapitlet, og de teoretiske kompetansene vil danne basis for senere empirisk operasjonalisering og delvis basis for analyse av læreplanene.

### 3.1 Handlingsdimensjon

Det er grunn til å minne om Daltons ord om at medborgerdeltakelse er "the wellspring of politics" (se avsnitt 2.4). Dersom den politiske deltakelsen reduseres vesentlig eller degenererer til ritualisert deltakelse, vil også politikens kilder tørke inn.

Ichilow skiller mellom ulike aspekter ved aktivitet: en kvalitativ og en kvantitativ dimensjon som delvis henger sammen, og en konvensjonell vs. en ukonvensjonell deltakelsesform. Den kvalitative består i realiteten av to forhold. Den ene kan betegnes som engasjement, der hun skiller hun mellom verbal støtte til prinsipper vs. faktisk handling (Ichilov 1990:18-19).

---

<sup>19</sup> "Orientation refers to internalized aspects of objects and relationships" (Almond & Verba 1963:14).

Hun viser til at faktisk handling har større verdi for demokratiet enn erklært prinsipiell støtte. I et deltakerdemokrati vil faktisk handling enten det gjelder å delta i samtaler, diskusjoner eller ulike andre aktivitetsformer, være avgjørende.

Det andre kvalitative aspektet er den støttende vs. den kritiske deltakelsen. Å uttrykke politisk støtte og stille seg kritisk er selve kjernen i en demokratisk aktivitet (f.eks. gjennom valghandlingen). Alle regimer er avhengige av politisk støtte for å ha legitimitet til å ta beslutninger på vegne av en befolkning.<sup>20</sup> Den kritiske virksomheten er nødvendig for at demokratiet skal utvikle seg. I samband med kritikk er det særlig viktig at den framføres og blir en del av den offentlige debatten. En side ved den kritiske virksomheten er å motsette seg at medborgernes interesser forsettlig overses av dem som styrer (Thompson 1970:55). Det handler om at de relevante interesser er representert i en beslutningsprosess (Thompson 1970:58). Et aspekt ved politisk deltakelse handler derfor om å sikre at alle blir inkludert i de politiske prosesser som er å oppfylle Dahls kriterium om et inkludert "folk" (se ellers avsnitt 4.2.1). Dette er selve fundamentet for det politiske demokratiet.

Den kvantitative dimensjonen er, som betegnelsen sier, forbundet med omfanget av deltakelsen.<sup>21</sup> Omfanget kan være knytta til formalisert deltakelse som i valg. Jo høyere deltakelse, desto større legitimitet har det politiske systemet. Omfanget kan også knyttes til den politiske debatten mer generelt, eller til engasjement og deltakelse i beslutningsprosesser. Det synes likevel for enkelt å tro at det er en lineær sammenheng mellom deltakelse og legitimiteten til det politiske systemet. Høy deltakelse kan like gjerne gjenspeile en kritikk av et system med sviktende legitimitet.

Ichilow skiller mellom konvensjonell deltakelse (f.eks. å delta i valg) og ukonvensjonell; f.eks. er ulike former for aksjoner et viktig aspekt ved aktivitet. Den konvensjonelle deltakelsen knytter seg særlig til diskusjon og valg.

"Discussion is supposed to help citizens to recognize their own political interests; to create and reveal common interests; and to maintain peace and stability" (Thompson 1970:86).

Diskusjon er avgjørende for å utvikle og forme medborgernes meninger og utvikle en kollektiv vilje som kan gis politisk uttrykk. Det innebærer å bygge enighet gjennom dialog og felles forståelse. Dennis Thompson går imidlertid ikke særlig inn på kvaliteten på dialogen. Dette synes nødvendig i lys av Habermas teoriutvikling på området, noe jeg vil komme tilbake til i avsnitt 4.2.2.1.

Stemmegivning er den andre sida ved mer konvensjonell politisk deltakelse. Thompson kommenterer det slik:

"The ballot, despite its limitations, is the single most important mechanism for most citizens to express their interests to leaders" (Thompson 1970:120).

---

<sup>20</sup> Denne støtten er gitt forskjellige betegnelser som diffus og spesifikk støtte Easton (Easton 1975:445-446). Tillit er en sentral del av dette, jf. (Solhaug 1995:8-10).

<sup>21</sup> Denne dimensjonen sammenfaller i stor grad med Carl Cohens dimensjon om demokratiets bredde, se avsnitt 4.2.1.



Innflytelsen gjennom å stemme er begrenset, men å stemme er likevel selve fundamentet og kjennetegnet ved demokratiet og demokratisk medborgerskap. Det er avgjørende for legitimitet og helt sentralt i medborgernes demokratiske kontroll av den politiske makten. Thompson vektlegger at stemmegivning er en rasjonell handling, enten på basis av generelle interesser eller i egeninteresse (Thompson 1970:120). Diskusjonen om det å stemme ved politiske valg er en rasjonell handling, vil ikke bli tatt opp her.<sup>22</sup>

Ukonvensjonell deltakelse og nye former for deltakelse synes å få større betydning i lys av nedgangen i medlemstall i organisasjoner. Det gjelder ulike former for aksjoner og bruk av ny teknologi. Tross stor variasjon i formen for deltakelse handler det om medborgeres kompetanse til og mulighet for å påvirke autoritetsstrukturene i samfunnet. Å delta krever handlingskompetanse til å omsette sine oppfatninger, meninger, intensjoner og øvrige handlingsforutsetninger i praktisk handling, jf. 2.5.2.

I den empiriske studien blir det derfor viktig å se på elevenes kompetansemessige forutsetninger for deltakelse og hvilke erfaringer de har gjort så langt. Videre er det viktig å studere hvordan elever bedømmer sin egen deltakelse i framtida i både konvensjonelle og ukonvensjonelle deltakelsesformer. Dette er til sjuende og sist et mål for hvordan elever bedømmer sin rolle som aktiv eller passiv politisk deltaker.

### 3.2 Kognitiv dimensjon

Den kognitive dimensjonen utgjør sammen med den affektive/evaluerende dimensjonen handlingsforutsetninger og disposisjoner. I dette ligger at medborgere må ha kunnskaper som danner grunnlag for både egne valg og handlinger. De må se seg selv i stand til å utføre en handling, og de må ha et genuint ønske om dette – være motivert samtidig som det ikke er viktige følelsesmessige forhold som forhindrer at de handler.

Jeg vil starte denne delen med å drøfte spørsmålet om kunnskaper. Deretter vil jeg belyse teorien om subjektiv deltakelseskompetanse. Oppfatninger av rettigheter og plikter er et sentralt forhold knyttet til medborgerkompetanse i et demokrati som jeg vil belyse før jeg avslutter den kognitive delen med oppfatninger av direkte demokrati.

#### 3.2.1 Kunnskap – den informerte medborger<sup>23</sup>

**”Politics is more difficult than physics.”  
Albert Einstein**

Dahl har som en av prosedyredemokratiets fem forutsetninger ”enlightened understanding,” som understreker at generelt opplyste og informerte medborgere er en klar forutsetning for demokratiets funksjon. Det store spørsmålet er imidlertid om hvilke forutsetninger som er

<sup>22</sup> Flere tar opp diskusjonen om valg som rasjonell handling. Se f.eks.: (Downs 1957). Rasjonaliteten i valg handlingen kan bestrides på bakgrunn av den marginale innflytelsen som den enkelte velger har.

<sup>23</sup> Sitert etter Carpini (Carpini & Keeter 1996:7).

nødvendig for å være en informert og kompetent politisk deltaker. Spørsmålet reises av Dahl selv (Dahl 1992b), men også av mange andre som Dalton, Galston, Lupia og Mathew og Niemi, for å nevne noen. (Dalton 2000), (Galston 2001), (Lupia and McCubbins 1998), (Niemi & Junn 1998). På mange måter innebærer dette å reise flere spørsmål. Det første spørsmålet er knyttet til kunnskapens omfang. Det andre gjelder dens innhold, sett fra ulike samfunnsmessige synsvinkler. Det tredje spørsmålet er knyttet til sammenhengen mellom kunnskaper og andre aspekter ved medborgerkompetanse, og det fjerde til selve kunnskapsbegrepet.

Dahl har for det første fokus på problemet med politikkenes økende kompleksitet og de økende kravene til innsikt, samtidig som han peker på at den ideelle medborger må ha et perspektiv på sin deltakelse utover egne, snevre interesser. Dette perspektivet bør være knyttet til et fellesskap som det politiske samfunnet, generell offentlig interesse eller velferd, klasseinteresser, staten, nasjonen eller liknende (Dahl 1992b:46). Gjennom å knytte handling til gruppeinteresser får kompetansebegrepet et tydelig politisk innhold.

Han innser imidlertid at den ideelle medborger er et lite mindretall. Det kan være mer fruktbart å formulere mer realistiske forventninger i takt med den politiske utviklinga i retning av lavere politisk deltakelse og økende individualisering. Han forsøker derfor å formulere noe han kaller en "bra nok medborger" oppsummert i begrepet "the adequate citizen":

"...adequate citizens would possess sufficiently strong incentives to gain a modicum of knowledge of their own interests and of the political choices most likely to advance them, as well as sufficiently strong incentives to act on behalf of choices" (Dahl 1992b:48).

Dahl inntar her en individualistisk posisjon og avgrensner kompetanseforventningene til å handle på basis av egeninteresse. På mange måter innser han at en lett kan komme til å stille for store og urealistiske forventninger til medborgeres innsikt og kunnskaper. Lupia og Mathew hevder imidlertid på sin side at en ikke må stirre seg blind på folks manglende faktakunnskap. De kommer i sin studie til at folk ofte bruker holdepunkter ("cues") dvs. støtter seg på andres vurderinger og liknende for å erstatte egne mangler på faktakunnskap (Lupia & McCubbins 1998:2). Deres innvendinger peker nettopp på at politiske handlinger ikke nødvendigvis er fundert i omfattende informasjon, men er likevel ikke ubegrunnet.

Det andre spørsmålet er hvilken kunnskap som medborgere trenger i sin deltakelse. Svaret på dette er også svært problematisk. Perrenoud skriver om kunnskap:

"Knowledge of a society is rarely disinterested, it helps to maintain or change the *status quo*, and to legitimize or challenge public social policies and legislation, as well as the structures and strategies of business, hospitals, political parties, trade unions, administrations and all the institutions on which the life of citizens depends" (Perrenoud 1999 May:6).

Implisitt i Perrenouds syn på kunnskap er at den tjener bestemte interesser til dem som forvalter den. På tilsvarende måte peker Gaventa på at hva som kreves av en medborgerkompetanse er avhengig av hvilket ståsted en har i samfunnet. Han erkjenner her at det samfunnsmessige ståstedet innebærer høyst ulike utfordringer for å fremme sine

interesser i en politisk diskurs. For noen vil dette kreve svært lite, for andre innebærer det å måtte overkomme store barrierer i form av makt (Gaventa 1999:49). I tillegg til disse aspektene ved kunnskap kommer spørsmålet om behovet for systeminformasjon, aktuell kunnskap og bakgrunnsinformasjon.

Almond og Verba konkretiserer på sin side eksempler på kunnskaper om nasjonen, det politiske systemet, makt og innflytelse, som viktig i deres kognitive orientering. Weissberg peker på sin side på hvordan disse kravene øker med grad av politisk deltakelse i demokratier (Weissberg 1974:174ff). Ichilov og Lafferty ser på kognitiv kompetanse forstått som kunnskaper som sentralt i sin dimensjonering (Ichilov 1990:19), (Lafferty 1987:45). Ingen av disse synes å ha et tydelig klasseperspektiv på kunnskapen. Apple og Beane inntar et horisontalt perspektiv på hvordan kunnskaper danner en del av basisen for medborgerlig samhandling og et demokratisk levesett der to forhold står sentralt:

A. The open flow of ideas regardless of their popularity, that enables people to be fully informed as possible, og

B. The use of critical reflection and analysis to evaluate ideas, problems, and policies. (Apple & Beane 1995:6-7)

Hvilken kunnskap medborgere skal ha kan gis svært ulike vurderinger med hensyn til omfang og medborgernes interesser og samfunnsmessige posisjon. Dette blir ikke minst tydelig (for det tredje) når kunnskap danner basis for andre aspekter ved medborgerrollen. Carpini og Keeter skriver:

”...knowledge is a keystone to other civic requisites. In the absence of adequate information neither passion nor reason is likely to lead to decisions that reflect the real interest of the public” (Carpini & Keeter 1996:5).

Galston oppsummerer nyere forskning vedrørende betydningen av kunnskaper og politisk aktivitet.<sup>24</sup> Kunnskap danner basis for å forstå og analysere politikk og forholde seg til ny informasjon. Den setter medborgere i stand til å analysere og forstå egne interesser. Informasjon bidrar til å redusere frykt for andre kulturer og immigranter. Kunnskaper fremmer politisk toleranse overfor upopulære minoriteter, og kunnskap fremmer deltakelse. Samtidig har det blitt gjort funn som viser at kunnskaper om politikk synes å gå sammen med stabilitet i politiske holdninger (Galston 2001:223-224). Økt kunnskap går sammen med større toleranse overfor minoriteter. Det synes også som om kunnskaper forebygger en generell tilbaketrekning og mistillit til omgivelsene. Kunnskaper synes å fremme demokratiske verdier og fremmer også politisk deltakelse som f.eks. å stemme ved valg. Denne forskningen er basert på data fra amerikanske forhold, men det er grunn til å tro at den kan ha gyldighet for sammenliknbare samfunn.

Farnham-Diggory skiller mellom fem typer kunnskap. Dessuten kommer metakunnskap som en kunnskap om kunnskapen. For det første beskriver hun deklarativ kunnskap eller

---

<sup>24</sup> En bok som gjennomgår læring av kunnskaper om politikk og samfunn i USA er skrevet av, Niemi og Junn. De peker på et viktig forhold: at skolen langt fra er den eneste og knapt den viktigste kilden til slik kunnskap (Niemi & Junn 1998 ).

faktakunnskap. Dette er svært sentralt i skolen og omfatter enkeltopplysninger om fenomener; i mitt tilfelle eksempelvis politiske institusjoner, personer, prosedyrer, informasjonskilder osv. (Farnham-Diggory 1992:78). Læring av fakta er et sentralt domene i skolens virksomhet. Institusjonskunnskap er av og til brukt som betegnelse på den undervisning om politikk og demokrati som tradisjonelt har stått på skolens plan.

Det andre kalles prosedyral kunnskap. Slik kunnskap involverer viten om hvordan ulike enkeltinformasjoner settes sammen i sekvenser til handling. Denne formen for kunnskap er automatisert i stor grad, og mange er ofte ikke klar over kunnskapen som ligger bak handlingene (Farnham-Diggory 1992:78-79). Slik kunnskap vil inngå i en rekke typer av handlinger relevante for demokratisk medborgerskap som læring, samtale, skriving. De utvikles også i skolen gjennom læring og automatisering av handling.

Den tredje typen er begrepskunnskap. Denne deles i kategorier og skjema. Kategoriene inneholder alle liknende begreper og distinksjonene mellom dem. Skjemaet inneholder et kart over begrepets univers. Dette har vært en del av skolekunnskapen og dessuten vært gjenstand for en egen retning innen forskning som har konsentrert seg om hvordan begreper er kognitivt representert, og hvordan de utvikles. (Dette utdypes i samband med læring i avsnitt 6.4.2.2.)

For det fjerde finnes ”analogical knowledge” eller analog kunnskap. Dette er de mentale representasjonene av større komplekse entiteter.

Det femte er logisk kunnskap som anvendes i høyere ordens tenkning. Denne formen for kunnskap er knyttet til anvendelse. Den skiller seg fra prosedyral kunnskap ved at den ikke har i seg form for automatisering. Det kan utgjøres av et nettverk av logiske antakelser. Logisk kunnskap viser seg gjennom former for refleksjon eller tenkning (Farnham-Diggory 1992:80). Dette er en særlig viktig del av en medborgerkompetanse fordi den ligger til grunn i de fleste situasjoner der en medborger handler. Denne delen av kunnskapen vil bli vektlagt i den empiriske studien.

Endelig har en kategorien metakunnskap som kan benevnes som kunnskap om kunnskapen. En tenker seg at metakunnskap oppnås etter at en har ervervet seg andre typer kunnskap og arter seg som refleksjoner over denne. Dette er en særlig viktig del av en kompetanse fordi det handler om å vurdere den informasjon som gis.

Farnham-Diggorys kategorisering må vurderes som en måte å rubrisere ulike typer av kunnskaper på for et vitenskapelig formål. Jeg velger å se disse typene kunnskaper som mer eller mindre integrerte hele, der begreper er knyttet sammen i skjema som inngår i mentale modeller. Skjema vil i denne sammenheng si:

“a set of variables that have excitatory and inhibitory constraints to each other (Halford 1993:34) .

Skjemabegrepet har klare paralleller til Piagets begrep med samme navn. Hvordan begreper om samfunn, historie og politikk er relatert til hverandre i skjema, se f.eks. (Torney-Purta

1994). Westholm et al. peker nettopp på at faktakunnskap ikke er tilstrekkelig som kunnskap for medborgere, men at det er evnen til å resonnere og forstå, som innebærer høyere ordens tenkning, som er vesentlig:

”Ultimately, it is argued, it is not the command of isolated facts but the ability to comprehend and reason politically that is the hallmark of the ideal citizen” (Westholm et al. 1990:179).

Det følger av dette at medborgere både må være informert i betydningen å ha faktakunnskap, men også ha evne til å forstå og tolke den politiske debatten som omfatter en rekke kunnskaper og ferdigheter (Westholm et al. 1990:179). Politisk ”literacy” er et begrep som omfatter disse ulike aspektene ved medborgerkompetanse. De definerer ”political literacy” som:

”...basic concepts and facts that constitute a necessary condition for comprehending the contents of public debate” (Westholm et al. 1990:179).

Cassel formulerer dette reservoaret av kunnskap og ferdigheter i å fortolke politiske budskap som: ”... potensial for informed political participation” (Cassel & Lo 1997:321). Synet på kunnskap som nødvendig for forståelse og analyse, bygger på en kognitiv rasjonalitetstankegang. Bruk av holdepunkter som Lupia og Mathew peker på, viser at kunnskap kan ha mange ulike former. Faktiakunnskap kan kombineres med mer diffuse oppfatninger. *Kunnskapsbegrepet slik det brukes videre i denne avhandlinga, er en variabel som uttrykker et reservoar av fakta og kognitive ferdigheter i tolkning og tenkning omkring den politiske informasjonen. Den kommer til anvendelse i gitte situasjoner.*

I kapittel 10 vil kunnskapsbegrepet bli operasjonalisert og variasjonen bli beskrevet. Videre vil jeg studere forholdet mellom kunnskaper og subjektiv deltakelseskompetanse i kapittel 11.

### 3.2.2 Oppgavespesifikk selvtillit og subjektiv deltakelseskompetanse

I denne delen tar jeg utgangspunkt i den statsvitenskapelige tradisjonen med politisk kompetanse. Deretter vil jeg videreføre denne delen med utgangspunkt i Banduras teori og avklare forholdet mellom oppgavespesifikk selvtillit og enkelte beslektede variable. Valget av dette teoretiske grunnlaget er knyttet til at Bandura også har en teori om læring som integrerer disse teoretiske perspektivene. Jeg vil deretter belyse den operasjonaliserte variabelen subjektiv deltakelseskompetanse og teori om kausalitet i tilknytning til denne. Viktige spørsmål om læring og overføring av læring knyttet til denne variabelen vil bli behandlet i kap 6.

Almond og Verba pekte på at subjektiv politisk kompetanse var en sentral politisk holdning (Almond and Verba 1963:206-207). Subjektiv politisk kompetanse er et uttrykk for et individs oppfatning av egen evne til å øve politisk innflytelse. Det er her snakk om en persons tro på at han kan øve slik innflytelse både på beslutninger og/eller på beslutningstakeres motiver (Almond and Verba 1963:136). Slik kompetanse er en del av politisk effektivitet. Det er ikke i seg selv nødvendig å ha faktisk innflytelse. Det er tvert om

tilstrekkelig å kunne ha en oppfatning om egne evner og muligheter for å kunne øve påvirkning. Først og fremst handler det om en oppfatning av egne evner til å sette seg mål og utføre handlinger for å nå dem. Dette er forhold som i politisk litteratur ofte er rubrisert under den affektive dimensjon, men som her, gjennom teorien jeg legger til grunn, er å betrakte som en kognitivt forhold. Lafferty inkluderer dette aspektet i sin krysskulturelle analyse som en av de sentrale delene av en medborgerkompetanse (Lafferty 1987:45). Det viktigste argumentet for dette ligger i at følelsen av å kunne utføre handlinger og ha innflytelse på sine omgivelser, virker motiverende for den enkeltes deltakelse (Bennett 1997:231). Jeg skal innlede med å trekke opp distinksjonen mellom oppgavespesifikk selvtillit og selvaktelse.<sup>25</sup>

### 3.2.2.1 Oppgavespesifikk selvtillit vs. selvaktelse.

Bandura gjør en viktig distinksjon mellom to begreper – ”self-esteem” heretter omtalt som selvakseptering, og ”self-efficacy” senere omtalt som oppgavespesifikk selvtillit. Det første begrepet er generelt og knytter seg til personers vurdering av sin egen verdi. Dette må skilles fra personens vurderinger av hvor godt han vil mestre en bestemt oppgave, som Bandura omtaler som ”self-efficacy”. Han definerer dette som:

“Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (Bandura 1997:3).

Oppgavespesifikk selvtillit avgrenses dermed til hvordan en person bedømmer sine muligheter for å nå et bestemt mål gjennom en bestemt handling. Slike vurderinger kan være svært forskjellige, avhengig av de utfordringer en person stilles overfor. Dette innebærer at en person vil ha utallige slike vurderinger om egen evne og mulighet til å nå mål, og vurderingene er hele tida knyttet til en kontekst. Kompetanse er forbundet med hvor sikker en person er på å oppnå bestemte resultater gjennom egen handling.

Dersom en person vurderer sine muligheter for å nå sine mål som gode på de fleste områder, vil det prege hans selvakseptering positivt, og omvendt. Bandura går imidlertid langt i å skille disse begrepene:

”There is no fixed relationship between beliefs about ones capabilities and whether one likes or dislikes oneself” (Bandura 1997:11).

Det ville på mange måter vært ønskelig å kunne ta inn en skala for begge begrepene i studien for å studere forholdet mellom dem. Det har imidlertid ikke vært rom for dette innafor rammen til den empiriske studien. Jeg må da legge vekt på Banduras ord for at oppgavespesifikk selvtillit i tidligere empiriske undersøkelser viser seg å ha størst forklaringskraft på atferd sammenliknet med et mer generelt selvoppfatningsbegrep (Bandura 1997:11).

---

<sup>25</sup>Skaalvik har en gjennomgang av de norske begrepsdistinksjonene (Skaalvik & Skaalvik 1988).

### 3.2.2.2 Oppgavespesifikk selvtillit – subjektiv deltakelseskompetanse<sup>26</sup>

Å kunne fungere godt som menneske er ikke bare et spørsmål om å vite hva man skal gjøre og å være motivert for det. I tillegg må mennesket ha ferdigheter som å integrere viten med erfaring og handlingsdisposisjoner. Her spiller oppgavespesifikk selvtillit en nøkkelrolle.

Bandura skriver:

”...efficacy is a generative capability in which cognitive, social, emotional, and behavioral subskills must be organized and effectively orchestrated to serve innumerable purposes.

Self referent thought activates cognitive, motivational, and affective processes that govern the translation of knowledge and abilities into proficient action...

Efficacy beliefs operate as a key function in a generative system of human competence”  
(Bandura 1997:36-37).

Oppgavespesifikk selvtillit spiller en nøkkelrolle i å integrere og legge til rette for ulike kognitive disposisjoner for handling. Disse selvoppfatningene er særdeles viktige fordi de knytter seg til mulighetene for å lykkes (nå et mål) med en handling. Positive tanker om dette kan, sier Bandura, få personer med mindre gode forutsetninger til å lykkes. Slike tanker kan få folk til å se på vanskeligheter som utfordringer de kan komme til å mestre (Bandura 1997:37 og 39). Samtidig virker tvil på egne evner destruktivt. Personer med gode forutsetninger kan bringes til å mislykkes gjennom at de vurderer sine muligheter til å klare en bestemt oppgave som mindre gode. Oppgavespesifikk selvtillit varierer på 3 måter, i nivå, i omfang og i styrke.

For det første varierer nivået som innebærer at de er knyttet til ulike vanskegrader av aktiviteter innafor et domene. Dernest kan oppfatningene variere i omfang (generality). Det innebærer at oppfatningene kan være knyttet til en bestemt aktivitet eller gjelde et større område av aktiviteter innafor et domene. Endelig kan vurderingene variere i styrke. Det innebærer at en person kan ha sterk eller svak tro på at han mestrer å utføre en bestemt oppgave (Bandura 1997:43).

Bandura viser med referanse til en rekke empiriske studier at oppgavespesifikk selvtillit influerer atferd i betydelig grad.

”The evidence is relatively consistent in showing that efficacy beliefs contribute significantly to level of motivation and performance. They predict not only the behavioral influences but also differences in behavior between individuals receiving the same environmental influence, and even variation within the same individual in tasks performed and those shunned and attempted but failed” (Bandura 1997:61).

De klare sammenhengene mellom oppgavespesifikk selvtillit og atferd gjør det helt nødvendig å inkludere dette aspektet i en beskrivelse av kompetanse. Oppgavespesifikk selvtillit bidrar feks. som uavhengig faktor til kognitiv funksjon ved sida av å være et integrerende og organiserende element (Bandura 1997:214). Svært vanlig er det at den

---

<sup>26</sup> Begrepene vil referere til henholdsvis den generelle teoretiske variabelen og den operasjonaliserte variabelen i denne avhandlinga.

virker som en medierende – forsterkende eller reduserende – faktor i forhold til en persons kunnskaper og evner for øvrig, jf. (Bandura 1997:216).

En tredje variasjon er at oppgavespesifikk selvtillit påvirker andre medierende variable som motivasjon (Bandura 1997:60). Det er her tale om både ytre og indre motivasjon.

Tidligere har jeg også nevnt hvordan oppgavespesifikk selvtillit påvirker metakognisjon og de viktige vurderingene av hvilke mål det er rimelig å sette seg. Samlet påvirker høyere deltakelseskompetanse (teoretisk) både sannsynligheten for handling og i stor grad hvilke utfordringer som en velger å ta fatt på. Dette begrunner også hvordan personer kan motivere seg selv for handling. Det paradoksale i at retrospektive forklaringer kan inngå som kausale faktorer i nåtidige handlinger, forklarer Bandura slik: Forklaringer på tidligere suksess som påvirker eget syn på muligheten for suksessfull handling positivt, kan virke motiverende og være en kausal faktor gjennom å øke oppgavespesifikk selvtillit.

Det er med andre ord sterk teori og empirisk evidens for at oppgavespesifikk selvtillit er en viktig faktor for å forklare handling. Å skaffe seg subjektiv deltakelseskompetanse er derfor av største viktighet for å kunne ha muligheter for å oppnå resultater gjennom handling.

Kompetansevariabelen vil bli belyst på ulike måter i alle de tre empiriske kapitlene (kap 10, 11 og 12). I kapittel 10 beskrives variasjon, i kapittel 11 forholdet mellom kunnskap og subjektiv deltakelseskompetanse og i kapittel 12 vil jeg studere hvordan kompetansen varierer mellom ulike skoler.

### *3.2.2.3 Medborgerkompetanse – kollektiv oppgavespesifikk selvtillit og politisk effektivitet*

Individets innflytelse på det politiske systemet og samfunnet omkring seg er som regel en funksjon av egen tro og evne til å influere og hvordan en kan innpasse denne evnen sammen med andre i kollektiv innflytelse. Bandura definerer ”collective efficacy” som:

”...a group’s shared belief in its conjoint capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given levels of attainments” (Bandura 1997:477).

Innafor politikk og samfunn vil gruppebegrepet variere fra sak til sak, og gruppa vil ofte ikke ha en kollektiv identitet som gruppe med definerte interesser. Eksempelvis vil ungdom ofte være en slik gruppe. Enkeltindividers opplevelse av å kunne påvirke saker i politikken vil ofte være betinget av at flere enn vedkommende stiller seg bak synspunktene. En gruppes syn på mulighetene til å influere kan i noen sammenhenger være tydelig og definert, mens den i andre tilfeller er svært diffus. Uansett vil det som Bandura benevner som ”collective efficacy” eller kollektiv oppgavespesifikk selvtillit, virke som en mellomliggende variabel, og i de fleste tilfeller forsterke eller redusere individers oppgavespesifikke selvtillit. I noen tilfeller kan en positiv gruppeoppfatning forsterke individets tro på egne muligheter, og tilsvarende kan denne troen svekkes der en kultur eller stemning av avmakt preger kollektivet.



For å beskrive dynamikken med medborgeres mulighet for innflytelse på den ene sida og systemets mottakelighet og endringspotensial på den andre, har en begrepet politisk effektivitet (political efficacy). Det uttrykker et tosidig forhold.

På den ene sida beskriver begrepet hvordan individer opplever sine egne muligheter til å øve påvirkning i et politisk system og oppnå ønsket resultat. Den andre sida er hvor godt et politisk system er lagt til rette for å endre seg etter innspill fra enkeltpersoner eller grupper (Bandura 1997:483). Spørsmålet om evne til å ha innflytelse må en derfor se i relasjon til et systems evne til å ta opp i seg innspill og tilpasse seg. Det er i denne samhandlingen mellom individ og system at det ligger kilder til læring og utvikling av subjektiv kompetanse, eller utvikling av avmakt overfor lite imøtekommende systemer. Subjektiv deltakelseskompetanse (operasjonalisert variabel) og kunnskaper vil her samlet bli sett på som politisk kompetanse. Ved sida av dette har en andre kognitive oppfatninger som er viktige, og som er en del av medborgerkompetansen.

### 3.2.3 Rettigheter og plikter

”En grundläggande princip för det demokratiska statsskicket er friheten. ....Rättvisa för folket innebär nämligen att man har lika rättigheter efter antal och inte efter värde, och om denna rättvisa råder, er det nödvändigt at massan har makten; majoritetens vilja måste vara målet och är detsamma som rättvisa” (Aristoteles 1992:387).

Medborgernes rettigheter og plikter definerer rammene om autoritetsrelasjonen til staten. Rettigheter er relativt uproblematisk som begrep. ”Plikt” framstår som det komplementære til rettigheter, men er langt mer omstridt og problematisk som begrep. Det vil derfor bli viet en mindre drøfting.

#### 3.2.3.1 *Rettigheter*

Jeg avgrensner meg her til å snakke om politiske rettigheter og plikter.<sup>27</sup>

Medborgerrettigheter kan finnes på ulike nivåer. De kan være individrelatert, grupperelatert eller samfunnsrelatert, og de kan være gjort universelle for alle medborgere i et samfunn.

På individnivå handler det også om hvordan folk opplever forholdet mellom rettigheter og plikter. På gruppenivå handler det om at visse rettigheter kan være gjort gruppespesifikke. Tilsvarende handler dette om hvordan gruppa ser på forholdet mellom rettigheter og plikter i et samfunn.

Rettigheter kan deles inn i passive og aktive. De passive rettighetene gir beskyttelse og muligheter til å leve et liv i tråd med egen tro og normer innenfor rammen av samfunnets

---

<sup>27</sup> Dette er ingen uproblematisk avgrensning. Janoski grupperer rettigheter i 4, ”Legal rights”, ”Political rights”, ”Social rights” and ”Participation rights” (Janoski 1998:31). Det er ingen tvil om at de ulike rettighetene gjensidig forutsetter hverandre, som f.eks. retten til utdanning som sivil rettighet forutsetter utøvelsen av politisk innflytelse og makt. Denne interne sammenhengen er en implisitt forutsetning i min avgrensning. Avgrensningen innebærer et teoretisk og empirisk fokus.

lover og regler. Her snakker en om religionsfrihet, rett til arbeid, rett til beskyttelse og eiendomsrettigheter. På den andre sida er aktive rettigheter. Aktive rettigheter handler om retten til å skape rettigheter (Janoski 1998:29). Passive rettigheter har mye til felles med ”friheter” og krav. For å gi en oversikt vil jeg klargjøre de ulike rettigheter for deretter å utdype de politiske rettighetene.

Janoski bygger på Hohfelds kategorisering av rettigheter. Hohfeld snakker om ”friheter” som medborgerens rett til å handle og ikke handle som de sjøl ønsker, uten å være til ulempe for andre medmennesker. Janoski omtaler dette som ytringsfrihet, religionsfrihet og rett til å bruke samfunnet og rettssystemet (Janoski 1998:43). Videre har medborgere krav til fellesskapet. Disse forutsetter en aktiv deltakelse fra andre medborgere. De omfatter rett til utdanning, helse og sosiale sikkerhetstjenester fra velferdsstaten og retten til å verne seg mot at andre trår over egne grenser. Janoski spesifiserer de politiske rettighetene til stemmegivning til å organisere seg og delta.

I fortsettelsen vil ”friheter”, ”sosiale rettigheter” og ”immuniteter” være implisitte forutsetninger for det samfunnet som jeg omtaler. Politiske rettigheter kan på mange måter ikke skilles fra disse sivile rettighetene. Gjennom de sivile rettighetene ivaretar medborgere seg selv, sine sosiale nettverk og sine liv, der de politiske rettighetene bare er en forlengelse av disse i den offentlige sfæren. De politiske rettighetene er en kunstig kategorisering, men en nødvendig og mulig avgrensning. Det er snakk om distinkte rettigheter som det er mulig å navngi og skille ut fra andre typer.

### 3.2.3.2 *Politisk plikt*

Politisk plikt som begrep er på mange måter mer komplisert og kontroversielt enn politisk rettighet. Den engelske termen for denne typen plikt er ”obligation”. I Websters dictionary gis bl.a. disse fortolkningene av begrepet. ”The contract, promise, moral responsibility, binding one.” Videre presiseringer av alternative fortolkninger vektlegger kontrakt og ansvar (responsibility)(Webster 1983:1233).<sup>28</sup> Det pliktmessige er på mange måter bindende for individet, og nettopp dette er det problematiske ved begrepet i en politisk kontekst. Kai Nielsen knytter dette problemet uløselig til aksept og utøvelse av politisk makt. Nielsens utgangspunkt er den Weberske statsoppfatning og stiller spørsmålene:

”How do we determine when a system of known and ascertainable rules is justified, that is to say, is a morally acceptable set of rules that we are obliged to follow?” (Nielsen 1990:240)

Politiske plikter knytter seg til bl.a. maktens legitimitet gjennom plikten til å ”adlyde” eller innordne seg beslutninger eller maktutøvelse. Problemet er imidlertid at legitimitet må springe ut av det et regime presterer politisk. Det kan aldri bli en plikt å sørge for legitimitet til et regime som ikke har gjort seg fortjent til det. Grensen for den støttende og

---

<sup>28</sup> Å se forholdet mellom stat og individ som en kontrakt er innledningen til større idéhistorisk statsvitenskapelig debatt om politisk plikt med utgangspunkt i blant andre John Loch. For en diskusjon av dette, jf. (Malnes & Midgaard 1993:119ff).

legitimerende deltakelsen må medborgeren selv trekke på grunnlag av egne vurderinger. Å trekke grense for det legitime på normativt grunnlag vil ikke bli forsøkt her og forblir problemet med politisk plikt:

”To solve the question of when a political order has legitimate authority, it is – or so at least it seems – necessary to show when, if ever, we are morally obliged or morally required to accept the authority of a political order. This is the core meaning of the classic problem of political obligation and it is not evident that we have any very good answer to it” (Nielsen 1990:240).

Pateman peker på som den ene ytterligheten at anarkistisk orienterte filosofer avviser muligheten for å rettferdiggjøre politiske plikter som begrep (Pateman 1985:13). Hun sier at politiske plikter i motsetning til rettigheter, aldri kan bli tatt for gitt, men må rettferdiggjøres (Pateman 1985:12).

Dette kommer indirekte til uttrykk også hos Janoski som peker på at plikter har vært et tabuisert tema knyttet til totalitære regimer i det forrige århundret. Debatten om politisk plikt rører ved kjernen i forholdet mellom individ og stat. Kan en i det hele tatt snakke om politiske ”plikter” i et demokrati, eller gir dette assosiasjoner til regimer som ikke er demokratiske, der politisk deltakelse ikke oppfattes av individet som et eget frivillig valg? Dersom en snur spørsmålet, kommer en opp i et annet problem: Er det mulig å organisere demokratiske stater uten at medborgerne har noen form for politiske plikter? Umiddelbart virker dette også problematisk.

Det er nødvendig å forsøke å presisere hva en skal mene med politiske plikter. Det innebærer å ta et standpunkt til (til forskjell fra å gi et endelig svar på) spørsmålene: Har individet plikter i forhold til staten, eller består de i forhold til medborgere i det samfunnet det lever? Har medborgere plikter fordi de mottar rettigheter, og hvordan er forholdet mellom rettigheter og plikter? En måte å rettferdiggjøre plikter på er å si at de består kun i forhold til legitime regimer. Legitimitet er definert som:

”...the conviction...that it’s right and proper to accept and obey the authorities and to abide with the requirements of the regime” (Easton 1975:451).

Legitimitet er et alternativ til bruk av makt – ”an accepted systemic”, ”title to rule” (Lipset 1994:7).<sup>29</sup> Alle politiske systemer er avhengig av å nyte en grad av legitimitet i sitt styre. Kilder til legitimitet kan være tradisjonell autoritet i Webersk forstand eller det Lipset kaller ”prolonged effectiveness” som knytter seg til det myndighetene<sup>30</sup> faktisk presterer (Lipset 1994:8). Sentralt her er naturligvis at det politiske systemet oppfyller de grunnleggende behovene til en befolkning, men også at systemet opptrer i tråd med forventninger og egne regler og normer. Hvordan et regime tildeler rettigheter og faktisk praktiserer dem, påvirker dets legitimitet. Den enkelte har en plikt på seg til å innordne seg etter lover og regler, men dette er avgrenset til legitime regimer. Til slutt og sist blir det opp til den enkelte å avgjøre spørsmål om innordning og grensene for regimets legitime atferd. Her er en

<sup>29</sup> Henviser her til M. Dogan (Dogan 1988).

<sup>30</sup> Myndighetene er her brukt som oversettelse av det engelske ordet ”government”. Det omfatter både folkevalgte og administrative organ i offentlig forvaltning.

imidlertid farlig nær utgangspunktet for problemet som Nielsen reiser, men det er formulert på en ny måte.<sup>31</sup>

### 3.2.3.3 *Egenvurdert forpliktelse*

Pateman stiller seg kritisk til at medborgerne har en plikt overfor staten, og trekker i den forbindelse fram Zwiebach. Han peker på at det primære i vår forpliktelse ikke består i forhold til et "uhyre" som staten, men er en horisontal forpliktelse overfor dem vi lever sammen med i samfunnet. Forpliktelsen overfor staten utøves gjennom vår deltakelse sammen med andre i dette samfunnet. Zwiebach uttrykker det slik:

"We must understand that our primary obligation must be to those with whom we are engaged in a common undertaking. The government or the regime is an institution born of the necessity to administer and carry out the aims of common life...Our obligation to the regime even to that savage and holistic abstraction known as the state is at once secondary and prudential" (Zwiebach 1975:75-76).

Plikt er i denne sammenheng å forstå som en horisontal forpliktelse overfor samfunnsmedlemmene, fordi staten i prinsippet er satt sammen av individer (Pateman 1985:173). Deltakelse i organisasjoner kan derfor gi opphav til politiske plikter. Pateman ser på dette pliktbegrepet som "self assumed". Begrepet forstås av Pateman i tråd med Rawles som noe som individet frivillig pålegger seg selv. Pateman uttrykker det slik:

"Obligation means self assumed obligation; or a moral commitment that is freely entered into by individuals, and freely taken upon themselves through their own actions" (Pateman 1985:2).

Dette har klare implikasjoner for forståelse av plikt og forpliktelse. For det første forutsetter denne forståelsen at medborgeren befinner seg i et aktivt deltakende demokrati. For det andre innebærer det en sterk utvidelse av det politiske (som er i tråd med denne avhandlingas politikkoppfatning).

I motsetning til rettigheter, er mange plikter langt fra absolutte. Det gjelder de fleste av Janoskis "politiske plikter" så lenge aktørene holder seg innafor en lov. Når en ser bort fra slike spørsmål som skatt og militærtjeneste, er det grunn til å oppfatte politiske plikter som utelukkende definert av den enkelte medborger, og at plikten består i relasjon til andre medlemmer av samfunnet, fortrinnsvis de medborgeren oppfatter seg selv å tilhøre.

Oppfatning av begrepene rettigheter og plikter vil bli operasjonalisert og drøftet i den empiriske studien i Del II. Variasjon i elevers oppfatning av rettigheter og plikter vil bli belyst i kap. 10, mens sammenhengen disse oppfatningene har med andre kompetansevariable vil bli drøftet i kapittel 11.

---

<sup>31</sup> Rousseau pekte også på at plikt bare bestod i relasjon til legitime regimer. "The strongest man is never strong enough to be master all the time, unless he transforms force into right and obedience into duty... Surely it must be admitted... that the duty of obedience is only to legitimate powers", sitert etter: (Pateman 1979:230).

### 3.2.3.4 Forholdet mellom rettigheter og plikter i regimer

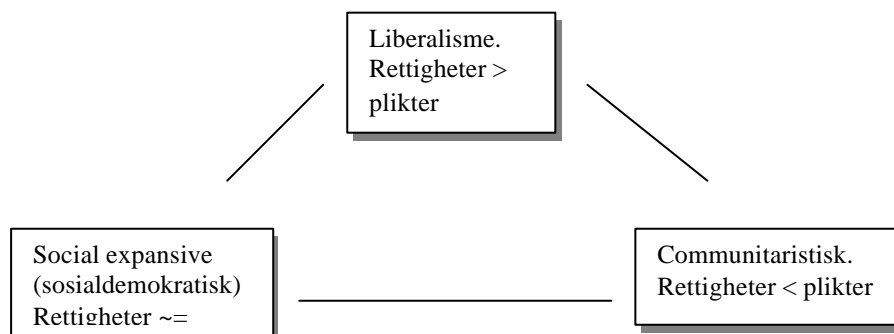
Empirisk synes det å være stor variasjon i forholdet mellom rettigheter og plikter mellom stater. Ett av forholdene som regulerer dette, synes å være idégrunnlaget for statenes politiske regimer. Janoski viser hvordan forholdet varierer mellom stater forankret i tre ulike teoritradisjoner: en liberal, en sosial expansive (sosialdemokratisk) og en kommunitaristisk (Janoski 1998:17ff).

Liberalisme er basert på individualisme. Friheter er relatert til kontrakt og bare de aller viktigste forpliktelser. Rettigheter anses som viktigere enn forpliktelser i slike regimer. Dette kommer til uttrykk blant annet i at markedet har en sterkere plass i fordelingen av goder og sosial sikkerhet i systemet.

I det Janoski kaller "social expansive" med referanse til sosialdemokratiske regimer, er de basert på likeverdig deltakelse. Samfunnet er basert på både offentlige ytelser og marked for å sikre velferd. Rettigheter er tilnærmet like viktige som forpliktelsene i disse regimene.

Endelig nevner han den kommunitaristiske modellen som bygger på en sterk fellesskapsfølelse mellom medlemmene. Det gode samfunn er basert på gjensidig støtte og fellesskap. Her er forpliktelsene større enn rettighetene. Han har oppsummert dette i en modell slik:

**Figur 3 Plikter og rettigheter i ulike regimetyper.**



Ett av grunnlagene for at Janoski antyder at rettigheter er tilnærmet lik plikter i de sosialdemokratiske regimene, synes å ligge i velferdsstatens organisering og synet på redistribusjon. Dette er et viktig politisk spørsmål (og ikke normativt). Jeg oppfatter imidlertid at dette er et viktig aspekt i forandring ved den norske politiske kulturen. Jeg vil derfor inkludere spørsmål som kan fange opp ulikheter i synet på dette.

En del av beskrivelsen av politiske rettigheter og plikter er for det første å forsøke å plassere elevenes holdninger langs en av aksene til Janoski. På bakgrunn av sosialdemokratiets dominans gjennom etterkrigstiden vil en forvente at rettigheter og plikter (avgrenset til politiske rettigheter og plikter) vil plassere seg ved den sosialdemokratiske polen.

Utviklinga med New Public Management (omtalt i innledningen) innebærer at markedet har fått økt betydning for distribusjon og garanti for velferd. For det andre er det å studere om

en oppfatning av forholdet mellom rettigheter og plikter går sammen med oppfatninger av at alle ser seg selv som aktive eller passive. For det tredje hvordan disse oppfatningene går sammen med kunnskaper og subjektiv deltakelseskompetanse.

### 3.2.4 Direkte demokrati

”The cure for the ills of democracy is more democracy!” (Butler 1978:29)

Direkte demokrati har historisk vært knyttet til deltakerdemokratisk tradisjon. Teoretikere viser til at direkte involvering i beslutninger er den eneste virkelige demokratiske måten som en folkevilje kan komme til uttrykk på. Videre gir de uttrykk for at medborgeres politiske potensial bare kommer fullstendig til uttrykk gjennom aktiv deltakelse (Butler & Ranney 1994:12). Ideen om folkeavstemninger har både en radikal og en konservativ rot. Den radikale kan tidfestes til det 19. århundre med utvidelsen av stemmeretten og ble en del av de sosialdemokratiske partiprogrammer, inspirert av Gotha-programmet (Bjørklund 2001:147). Den konservative roten fra det 20. århundre kan bl.a. spores tilbake til en argumentasjon mot folkeavstemninger i et hefte utgitt av det britiske arbeiderpartiet (1911). Argumentasjonen var at det finnes en konservativ kraft i folket. Det reflekterer et syn på politikk der ideene formidles fra en elite til et folk (Bjørklund 2001:149). Spørsmålet om folkeavstemning tas opp her ut fra slik den ofte begrunnes – at den er det ”demokratisk riktige, uten opportunistiske sideblikk til hvilken fløy som tjener på at velgerne skal komme direkte til orde” (Bjørklund 2001:148).

Det direkte demokratiets betydning for medborgerkompetanse kommer f.eks. til uttrykk i synet på ”town meetings” i New-England. Bryan skriver:

”When it comes to civic competence, no political institution in America claims a more prestigious historical litany than town meeting. ...Town meetings are to liberty what primary schools are to science; they bring it within the people’s reach, they teach men how to use and enjoy it” (Bryan 1999:195).

Bryan fortsetter med å understreke det som Tocqueville og andre (mellom andre J.S. Mill, Hannah Arendt og James Bryce) har framhevet, at direkte demokrati i New-England, ”town meeting”, har fungert som et viktig redskap for medborgerkompetanse (Bryan 1999:195). Direkte demokrati har sine røtter i det athenske demokratiet og den deliberative forsamling.

Direkte demokrati i ulike former drøftes som tiltak for å vitalisere og utvikle demokratiet. Internasjonale eksempler er Cairns som tar opp spørsmålet om revitalisering av lokaldemokratiet i England (Cairns 1996). Lokalt direkte demokrati i form av beslutningssamarbeid med ulike interessenter forbedrer beslutningsgrunnlaget hos lokale beslutningstakere og engasjementet til involverte medborgere (Cairns 1996:23).

I Oslo har det foregått forsøk med direkte valg til bydelene. Et klart flertall både blant befolkning og bydelspolitikere støtter et slik direkte demokrati (Hagen et al. 1998:99). Forfatterne drøfter om ordningen representerer en revitalisering av lokaldemokratiet og

svarer et betinget ja på spørsmålet (Hagen et al. 1998:95). De viser til at lokal partiaktivitet har økt, men forventer ikke større lokal valgdeltakelse (Hagen et al. 1998:95-96).

Direkte demokrati forstått som ulike former for valg og avstemninger har sine svakheter også. Majoritetstyranni er ett forhold (Butler & Ranney 1994:19). Dette kan være et betydelig problem i saker som har en etnisk dimensjon i flerkulturelle stater.<sup>32</sup>

I lys av den nære tilknytningen som spørsmålet om direkte demokrati har både til en deltakerdemokratisk tradisjon og til medborgerkompetanse, har jeg valgt å undersøke oppfatningen av sider ved direkte demokrati i lys av noen aktuelle eller hypotetiske spørsmål. Hensikten med dette er å se hvordan disse oppfatningene går sammen med ulike deler av en kompetanse, både politisk kompetanse og andre sider ved medborgerkompetanse.

Oppfatning av direkte demokrati vil bli operasjonalisert og drøftet i den empiriske delen (Del II). Variasjon i disse oppfatningene mellom grupper vil bli drøftet i kapittel 10, mens sammenhengen oppfatningene har med ulike andre variable vil bli drøftet i kapittel 11.

### **3.3 Den affektive dimensjon**

Når følelsesmessige forhold er inkludert i denne studien, skyldes det at de påvirker sannsynligheten for å handle. Ved hjelp av flere teoretiske bidrag skal jeg forsøke å belyse forholdet mellom affekter og kognisjon. Denne redegjørelsen vil i seg selv bidra til å begrunne hvordan de affektive aspektene er uløselig knyttet til en medborgerkompetanse. De affektive forhold som er vektlagt her er motivasjon, interesse, fremmedgjøring, toleranse og samfunnsengasjement som vil bli belyst i denne rekkefølgen.

#### **3.3.1 Forholdet mellom kognitiv og affektiv dimensjon**

Kognitive teorier har gjennom årene blitt kritisert for ikke å avklare følelsenes plass i teorier om læring (Krapp, Hidi et al. 1992:4). På liknende vis påpeker Illeris at læringspsykologien har avgrenset seg overfor følelsesmessige forhold. Til tross for dette betyr følelser mye for læring (Illeris 2000:52).

Affektive forhold er reaksjoner som kan vekkes av erfaringer med omgivelsene eller iverksettes av kognitive prosesser i individet. Emosjonene er noe annet enn kognitive prosesser, men veves samtidig sammen med dem. Dette synes å være Elsters tilnærming til relasjonen der han peker på tre relasjoner mellom kognisjon og emosjon. For det første kan en følelsesmessig tilstand bli utløst av noe kognitivt som en oppfatning. For det andre kan følelsene videreutvikles og nyanseres av kognitive oppfatninger. Og for det tredje kan følelser være rettet mot et objekt, noe som i denne sammenheng kan være samfunnsmessige

---

<sup>32</sup> En drøfting av dette kan en finne i artikkelen av Donovan og Bowler som drøfter direkte demokratiers innflytelse på minoriteters stilling i relasjon til ulike størrelser på samfunn (Donovan & Bowler 1998).

forhold, politikk, institusjoner, personer og liknende (Elster 1999:2-3). Implisitt i denne framstillingen er at Elster oppfatter en gjensidig relasjon mellom følelser og kognisjon.

Illeris foreslår å se på kognitiv integrasjon av affekter på tilsvarende måte som den øvrige kognitive kompetanse. Illeris oppfatter kognitive skjema og affektive mønstre som to atskilte, men nært forbundne forhold som påvirker hverandre – blant annet læringens dynamikk.

“Gennem de kognitive prosesser udvikles erkendelsesmæssige strukturer og skemaer, mens affektive erfaringer udvikler følelsesmæssige mønstre af forholdsvis stabil karakter. Både de kognitive strukturer og de affektive mønstre ændres og udvikles gennem et samspil af assimilative (tilføjende, konsoliderende) og akkomodative (overskridende, omstrukturerende) prosesser” (Illeris 2000:59).

Illeris tar i bruk Piagets begreper om assimilasjon og akkomodasjon og bygger ellers sin framstilling på bl.a. Piagets synspunkter.

En parallell tilnærming finner en hos Banduras sosial-kognitive teori. Teorien syntetiserer behavioristiske synspunkter og kognitiv læringsteori. Han viser hvordan negative og positive erfaringer innvirker på handling gjennom oppgavespesifikk selvtillit. Bandura skriver:

“They (people) fear and shun things that, in their judgement, portend aversive experiences but like and seek out those that hold promise of pleasantness” (Bandura 1986:183).

Bandura mener med dette at mennesker ikke reagerer med respons direkte på stimuli. Stimuli er erfaringer som organiseres og tolkes til det han kaller “beliefs” om forbindelser og sammenhenger.<sup>33</sup> Oppfatninger (beliefs) om kausale sammenhenger<sup>34</sup> innvirker på hvordan en forholder seg til omgivelsene. Bandura vektlegger dermed kognitive prosesser i betydelig høyere grad enn tradisjonell behaviorisme.

“In the social cognitive view, contingent experiences create expectations or beliefs rather than stimulus-response connections” (Bandura 1986:183).

Følelsesmessige forhold som knyttes til bestemte erfaringer ser Bandura som “largely coeffects”. De kan imidlertid influere sterkt på atferd gjennom at de påvirker oppfatninger av hendelser, situasjoner og omgivelser.

“Aversive experiences, of either a personal or a vicarious sort can instill belief in one’s inefficacy to control painful outcomes that gives rise to both fear arousal and defensive conduct” (Bandura 1986:188).

Bandura omtaler her “aversive experiences”, men det må være grunn til å anta at også positive følelser på samme måte som negative, knyttes til erfaringer og legger “farge” på oppfatningene til personene som gjør erfaringene. Relasjonen mellom følelser og kognisjon

---

<sup>33</sup> Denne organiseringen og tolkningen oppfatter jeg som en parallell beskrivelse som Illeris gjør ved å anvende assimilasjon og akkomodasjon som begreper for å integrere ny erfaring.

<sup>34</sup> Byrnes og Torney-Purta anvender dette teoretiske utgangspunktet på elevers tenkning om samfunnsproblemer, (Byrnes & Torney-Purta 1995).



synes å spille en særlig rolle innafor politikk og samfunn. Forholdet mellom kognisjon og følelser (affect) er studert innafor feltet politisk psykologi der McGraw skriver:

...”affect in its various manifestations (evaluation, emotion, mood, arousal for discussion ...) has played essential role in political cognition and scholarship, as both a lead and supporting character....It is nearly impossible to study peoples understanding of and reactions to the world of politics without considering affect, because the feelings people have about the world of politics – weak or strong – inevitably intrude” (McGraw 2000:815).

Implisitt i dette sitatet ligger på den ene sida et skille mellom kognitiv aktivitet og emosjoner som kan influere på (”intrude”) denne aktiviteten. Sammen med de øvrige teoretiske bidragene begrunner dette hvor nødvendig det er å inkludere affektive dimensjoner i en medborgerkompetanse.

Forskning på hvordan kognitive og affektive forhold forbindes på området politikk, er blant annet gjort av Bassili og Roy. De kom til at forbindelsen mellom kognitive – fakta og vurderinger som er knyttet til affekter, skjer på to måter. Enten kan det skje som en kontinuerlig oppdatering av faktiske opplysninger, eller det skjer som en kobling i det øyeblikk personen tar stilling til konkrete hendelser (Bassili & Roy 1998:679). Dette illustrerer først og fremst den nære kognitive forbindelsen mellom faktisk informasjon og affekter.

Individet kan påvirke følelsene ved egen handling gjennom kognitive prosesser, men det affektive systemet er i prinsippet autonomt og lar seg ikke uten videre regulere i betydningen å endre affektens kvalitet fra f.eks. positiv til negativ. Indirekte synes Bandura også å skille affekter fra kognitiv aktivitet gjennom å omtale dem som ”coeffects”, uten å ha direkte kausal effekt på handling. De virker på handling gjennom å endre på en persons oppfatninger (beliefs) – ikke minst influerer de på oppgavespesifikk selvtillit som en person har i ulike situasjoner (Bandura 1986:188). På denne måten kan negative eller positive følelser i situasjoner ”fargelegge” erfaringer og knytte seg til de mentale modellene

Affekter spiller en avgjørende rolle for hvordan individet forholder seg til samfunnet, Følelsen av å være fremmedgjort, kan f.eks. komme til uttrykk i følelse av maktesløshet eller meningsløshet.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Dette kommer f.eks. til uttrykk i et utsagn som kan illustrere det hentet fra en besvarelse til forundersøkelsen min (gjengitt i sin helhet).

“Demokrati fungerer ikke ordentlig som det skal f.eks. ved et valg, stemmer folk på det partiet som har mange flotte løfter og som mener masse bra. Men det viser seg gang på gang at de aller fleste løftene ikke holdes. Sjukt samfunn etter min mening. Alt er bygd opp av løgn. Folket skal liksom “bestemme”...(Besvarelse:113) En mental modell av demokrati kan for denne eleven blant annet være ”å stemme ved valg”. Han viser imidlertid til erfaringer om at innflytelsen ved valg framstår som illusorisk fordi politikerne ikke holder det de lover. Sterke negative følelser uttrykt gjennom utsagnet om ”løgn” veves sammen med hans oppfatninger om valg og demokrati. De negative erfaringene synes å være uløselig knyttet til bildet av demokrati ved valg og muligens påvirke hans oppfatninger om innflytelsens muligheter. Jeg tar opp igjen denne tråden under innledningen til den empiriske analysen.

### 3.3.2 Affekter er en del av politisk medborgerkompetanse

Som jeg har gjort rede for, er affekter sammenvevd med kunnskap og oppfatninger om egne forutsetninger for å handle i betydelig grad. Sammenvevingen er slik at det kan være vanskelig å skille disse forholdene. Affekter i form av evalueringer av det politiske systemet eller institusjoner påvirker sannsynligheten for å handle på en bestemt måte. Fordi evalueringer og affekter virker sterkt inn på handlingsdisposisjoner, vil de raskt få innflytelse på en persons handlingskompetanse. I praksis vil dette innebære at kompetansebegrepet blir betydelig utvidet og kan raskt bli en uendelig liste av forhold som har innflytelse på oppfatninger og handling.<sup>36</sup>

Affekter inkluderes av teoretikerne på ulike måter. Ichilow har motivasjon som en egen dimensjon og skiller mellom ytre obligatorisk og indre motivasjon som er kjennetegnet av frivillighet (Ichilov 1990:16-17). Her er det viktig å understreke at en rekke politiske handlinger kan være ytre motivert, uten at de innebærer noe obligatorisk og pliktmessig. Skal en forstå hvorfor noen velger å handle, mens andre ikke gjør det, er motivasjon et sentralt aspekt å studere. Jeg velger derfor å ta med meg motivasjon som en viktig dimensjon ved en medborgerrolle, men vil utdype det teoretisk sammen med et annet viktig aspekt ved menneskelig handling i kapitlet om kompetanse

Laffertys inkluderer ulike affektive orienteringer i sin komparative analyse (Lafferty 1987:45). Det gjelder for det første politisk interesse og tillit til systemet. Interesse er nært forbundet med indre motivasjon og en del av det som oppfattes som politisk engasjement. Tillit er en holdning som uttrykkes i relasjon til ulike politiske objekter. På samme måte som tillit og interesse er positive affektive aspekter overfor politiske objekter, er fremmedgjøring et negativt aspekt som innebærer tilbaketrekning og mangel på deltakelse. Et annet affektivt aspekt har fått sin plass i studien. Jeg har valgt å kalle det samfunnsengasjement og uttrykker en positiv innstilling til å engasjere seg aktivt. Dette har tilknytning til forhold som Apple og Beane er sterkt opptatt av, som del av det de kaller en demokratisk levemåte. Dahl understreker mye av det samme i sin artikkel om kompetanse (Dahl 1992b). Det omfatter blant annet:

”Concern for the welfare of others and ‘the common good’. Concern for the dignity and rights of individuals and minorities. An understanding that democracy is not so much an ‘ideal’ to be pursued as an ‘idealized’ set of values that we must live and must guide our life as people” (Apple & Beane 1995).

Det Apple og Beane her uttrykker, velger jeg å oppfatte som samfunnsengasjement. Begrunnelsen for å inkludere disse holdningene og verdiene er at de i betydelig grad regulerer politisk handling og dermed sannsynligheten for at folk deltar politisk. De uttrykker samtidig noe kvalitativt om deltakelsen.

---

<sup>36</sup>En redegjørelse for det teoretiske forholdet mellom verdier og holdninger vil bli foretatt i avsnitt 3.5.1

### 3.3.3 Motivasjon

Dette avsnittet vil kort beskrive det teoretiske grunnlaget for den operasjonaliserte variabelen motivasjon og sette den inn i sammenheng med beslektede begreper. Motivasjon vil dessuten bli behandlet i avsnitt 6.4.2.4 som del av en læringsprosess, og senere i samme kapittel som mellomliggende variabel tilknyttet evne til å motivere seg selv. Motivasjon påvirker i sterk grad sannsynligheten for at folk handler, og deres læring i det daglige.

Utgangspunktet er at alle motiver er lærte. Det gjelder også en medborgers motiv for å involvere seg i spørsmål om politikk og samfunn (Rand 1991:13). Til de ulike motivene knyttes positive og negative affekter (Rand 1991:14). Et motiv beskrives av McClelland slik:

”...a motive becomes a strong affective association, characterized by an anticipatory goal reaction and based on past association of certain cues with pleasures or pain” (Rand 1991:15).

Ulike stimuli, både indre og ytre, forbindes med affektive reaksjoner. De lagres og kan vekkes ved en senere anledning. Et motiv blir dermed noe som kan vekkes både ved forandringer i omgivelsene og framkalles ved eget valg. Forventning om affektforandring blir dermed en viktig del av et motiv (Rand 1991:13). I dette perspektivet kan alt som oppleves og erfares bidra til motiver gjennom at det knyttes positive og negative affekter til dem. Læringsforklaringen framstilles av Rand slik:

”Man forutsetter at personen har opplevd en situasjon hvor det inngikk en handling. Senere kan en del av denne situasjonen, når denne delen opptrer igjen, hos personen gjenskape eller vekke en representasjon av hele den opprinnelige situasjonen” (Rand 1991:15).

Skillet mellom indre og ytre stimuli som grunnlag for den affektive reaksjon har gitt opphav til skillet mellom indre og ytre motivasjon.<sup>37</sup> Dette skillet vil, på bakgrunn av kritiske vurderinger, bli drøftet nedenfor. Fokus i min studie vil være indre motivasjon, og jeg skal belyse noen tilnærminger til begrepet.

Bandura peker på at indre motivasjon har vært ansett som ”highly appealing”, mens ytre motivasjons betydning for handling har blitt undervurdert profesjonelt (Bandura 1986:240-241). Rand viser til at ytre motivasjon har blitt vurdert negativt på grunn av to forhold. Det underminerer indre motivasjon og skaper avhengighet av belønning. Begge understreker betydningen av begge forhold som forklaring på handling.

Indre motivasjon defineres som atferd som vedvarende opptrer uten ytre belønning (Bandura 1986:243).<sup>38</sup> Dette er en av flere teoretiske oppfatninger av begrepet som også Deci nevner i

---

<sup>37</sup> Begrepene indre og ytre motivasjon og interesse er et særlig omstridt og problematisk teoretisk felt. Det er f.eks. uenighet om hvordan en oppfatter interesse mellom Deci og Bandura i deres arbeider, jf. Bandura 1986:243. Bandura peker her på at interesse (som han bruker synonymt med intrinsic motivation) springer ut av tilfredshet med å utføre utfordrende oppgaver, mens Deci oppfatter dette som iboende bebov for kompetanse (Bandura 1986:243).

<sup>38</sup> Bandura understreker at det er nødvendig at atferden har en betydelig varighet for å kunne snakke om indre motivasjon. Jeg har derfor tillatt meg å la dette komme til uttrykk i definisjonen gjennom ordet vedvarende (Bandura 1986:243).

sitt arbeid (Deci & Ryan 1990:241). Denne oppfatningen av indre motivasjon utviklet seg i kontrast til behavioristisk teori som plasserer forklaringen på atferd utenfor individet selv i form av eksterne reaksjoner som straff og belønning. Handlingsincentivene er dermed i behavioristisk tilnærming eksterne, mens ved indre motivasjon er handlingsimpulsene internalisert i medborgeren selv.

Indre motivasjon blir også oppfattet som atferd personer foretar seg på grunnlag av egen interesse. Interesse er noe som forbinder selvet med ytre erfaringer (Deci & Ryan 1990:241). Allerede i denne oppfatningen ser en problemene med å trekke et for skarpt skille mellom indre og ytre motivasjon.

En annen oppfatning er at indre motivert atferd er optimalt utfordrende. Når en utfordring er optimal, er det sannsynlig at personer vil like dem. (Deci & Ryan 1990:242). Det optimalt utfordrende må bygge på erfaringer og en vurdering av utfallet av en bestemt handling. I dette perspektivet blir indre motivasjon til mellom det framoverskuende og det tilbakeskuende, mellom en indre opplevelse og ytre stimuli. Bandura har belyst hvordan utfallet av en handling forholder seg til indre motivasjon. Det kan her være snakk om tre typer forbindelser: For det første integreres handlingens konsekvens av noe eksternt positivt eller negativt. Her ligger det et integrert erfaringsmateriale med forventninger om at en viss type konsekvens opptrer. I den andre formen utløser egne handlinger positive eller negative reaksjoner. Det innebærer at det er gjort erfaringer som tilsier at en viss type konsekvens av handlingen vil opptre. I den tredje formen er det en persons evalueringer av egne handlinger som utgjør det positive eller det negative, indre motiverende elementet (Bandura 1986:240-241). Også her vises de klare forbindelsene mellom indre motivasjon og erfaringer knyttet til eksterne reaksjoner og egne fortolkninger av utfallet av handlinger.

Deci understreker videre at indre motivasjon er basert på iboende psykologiske behov (needs) (Deci & Ryan 1990:242). Deci gjør framlegg om at det er tre primære psykologiske grunnbehov: Behovet for kompetanse som vil si å mestre, behovet for autonomi (eller selvbestemmelse) og behovet for å forholde seg til andre og vise omsorg for andre (Deci & Ryan 1990:243). Også dette aspektet knytter indre motivasjon til omgivelsene. Indre motivasjon er derfor den delen av motivasjonsaspektet som er integrert i den enkelte, og som utgjør et reservoar som kan vekkes ved bestemte ytre stimuli.

Det er likevel problematisk å trekke et for skarpt skille mellom indre og ytre motivasjon, fordi atferd reguleres kontinuerlig av ytre stimuli og påvirkning så vel som av indre forhold. Folk vil være motivert for én type handling fram til det opptrer en annen som de må prioritere framfor det de holder på med. Skal en forklare atferd, må en derfor beskrive den som en kontinuerlig vekselvirkning mellom ytre stimuli og personlig forhold. En slik tilnærming innebærer i realiteten å redusere skillet mellom indre og ytre motivasjon. Forskning på forholdet mellom indre og ytre motivasjon har vist at ytre forhold kan være en "trussel" mot indre motivasjon, dvs. fortrenge andre incentiver til fordel for eksterne belønninger og reaksjoner (Rand 1996:4-5). Samtidig har forskning også vist at eksterne

reaksjoner kan forsterke indre motivasjon (Deci & Ryan 1990:250). Å plassere årsaksforholdet helt og fullt utenfor medborgeren selv ved ytre motivert atferd synes derfor å være feil (Deci & Ryan 1990:250). Tvert om kan medborgeren ha betydelig kontroll og innflytelse over handlingen, selv om den i utgangspunktet er initiert av eksterne stimuli. Oppfatningene av indre motivasjon ovenfor viser nettopp at den er kontinuerlig relatert til eksterne forhold, og at motivasjon påvirkes av forutgående handlinger og forventninger til utfallet av planlagte. Handlinger inngår derfor i handlingssekvenser. Erfaringene med utfallet av tidligere handlinger inngår sammen med forventningene til utfallet av nye (Rand 1996:16). Det motiverende i slike rekker kan være indre så vel som ytre forhold. Disse påvirker hverandre i et samspill (Rand 1996:18). Deci foreslår derfor å nyansere begrepet ytre motivasjon etter hvor mye kontroll individet har med utfallet av handlingen, og skiller mellom "self determined", "controlled" og "amotivated". Bare "self determined" innbærer et virkelig fritt valg og kontroll med utfallet av en handling. Motivasjon kan etter dette settes opp på en alternativ skala. I den ene enden er atferd internalisert, og personen identifiserer seg med rollen til atferden. Han har fritt valg og en betydelig kontroll med utfallet av den. I den andre enden er atferd overveiende eksternt regulert. Her vil atferd ofte preges av pliktfølelse (Rand 1996:19) og (Rigby et al. 1992:169-172).<sup>39</sup> Det synes å være enighet mellom Rigby et al. og Bandura at grad av kontroll over utfallet av egen atferd er en sentral motiverende faktor. Til tross for at det her argumenteres for at skillet mellom indre og ytre motivasjon er mindre skarpt enn først antatt, er det viktig å opprettholde et slikt skille.

Å fokusere på indre motivasjon er helt utilstrekkelig for å forklare en bestemt type atferd. Medborgere handler på basis av at de er indre motivert, så vel som av forhold og hendelser i omgivelsene. Indre motivasjon forteller imidlertid noe særlig viktig om elevens og framtidige medborgeres forhold til politikk og samfunn. Det gir et innblikk i hvem som har positive disposisjoner i form av motivasjon. Slik motivasjon må forventes å variere betydelig med kontekst, med saker og politiske spørsmål. Likevel vil det være mulig å studere hvordan motivasjon henger sammen med kunnskap og oppgavespesifikk selvtillit på den ene sida, og andre dimensjoner ved medborgerkompetanse på den andre.

### 3.3.3.1 *Oppgavespesifikk selvtillit, motivasjon og kausalitet*

Siden kontrollaspektet synes å spille en så stor rolle for motivasjon, blir oppgavespesifikk selvtillit en særlig viktig variabel. Bandura utdyper mekanismene i hvordan oppgavespesifikk selvtillit innvirker på motivasjon.

Bandura forstår de motiverende handlingssekvenser gjennom begrepene mål og attribusjon. Et mål er det framoverskuende som en person setter seg og som han er motivert for å oppnå. Attribusjon ("retrospective judgements of the causes of one's performances" (Bandura 1997:123)) inngår som ett av de sentrale elementene i den kognitive motivasjonen forut for

---

<sup>39</sup> Deci, E.L. er en vesentlig teoriereferanse hos Rand og inngår som en av flere medforfattere i artikkelen sammen med Rigby.

handlinger. Når Bandura tillegger oppgavespesifikk selvtillit en større rolle i motivasjon, knytter det seg til bl.a. to forhold. For det første vil personer med høy oppgavespesifikk selvtillit i større grad attribuere positive resultater av egen handling til egen dyktighet. De vil i mindre grad forklare negative utfall med mangel på dyktighet, og i større grad vise til forhold utenfor seg selv. De vil dessuten vise større evne til å streve for å nå et resultat.

Det andre er at personer med høy oppgavespesifikk selvtillit vil sette seg større mål enn andre og motivere seg selv på den måten. Høy oppgavespesifikk selvtillit gir større opplevd kontroll over utfallet av framtidige handlinger og gir grunnlag for å forvente at disse personene er mer indre motivert enn andre personer. Motivasjon forstått som kognitive bedømminger forut for en handling inngår derfor i en kompleks vurdering av eksterne og interne stimuli og standarder som bl.a. omfatter verdier og holdninger. Rigby et al. peker på at det som virkelig betyr noe, er at handlinger er godkjent og internalisert hos en person (Rigby et al. 1992:176), (Rand 1996:19). Oppgavespesifikk selvtillit spiller en kritisk rolle i motivasjonsprosesser. For det første påvirker den hvilke utfordringer en person velger å ta. Jo større oppgavespesifikk selvtillit, desto større evne til å utføre en handling og nå mål en setter seg. Kilden til denne selvtilliten ligger for en stor del i egne erfaringer som er tilknyttet til (subjektiv årsaksforklaring) egen innsats eller egne evner. Disse erfaringene påvirker nivået på oppgavespesifikk selvtillit og ikke minst på den individuelle terskelen for å gi opp i forhold til målet som er satt (Bandura 1997:123). Oppgavespesifikk selvtillit inngår derfor som en sentral kausal mekanisme gjennom motivasjon.

Variabelen motivasjon vil bli operasjonalisert og belyst i kapittel 10. Videre vil den inngå som mellomliggende variabel i strukturmodeller i kapittel 11. Dette tjener også som en belysning av forholdet mellom motivasjon og andre variable.

### 3.3.4 Interesse

Nært beslektet med motivasjon er interesse. Bandura trekker likevel et klart skille mellom begrepene motiv og interesse.

“There is a major difference between a motive which is an inner drive to action – and an interest which is a fascination with something” (Bandura 1986:243).

Interesse ses i dette perspektivet som en tiltrekning til noe eksternt, og at det er denne tiltrekningen som vesentlig ligger til grunn for individuelle handlingsvalg. Motivet knyttes til egne internaliserte driv til å handle på en bestemt måte. Selv om det er mulig å trekke et slikt teoretisk skille, kan det likevel i praksis være vanskelig å skille disse fra hverandre. Også begrepet interesse defineres ulikt, avhengig av teoretisk og filosofisk tilnærming. Tross ulikheter synes det å være bred enighet om at interesse uttrykker en relasjon mellom person og objekt (Krapp, Hidi et al. 1992:5). I et psykologisk perspektiv er individuell interesse en form for disposisjon og uttrykker et forhold mellom individet og et bestemt emne eller tema. En disposisjon innebærer en latent tilstand som kan få konsekvenser for blant annet handling.

I et sosialpsykologisk perspektiv blir interesse vurdert mer eller mindre synonymt med en holdning, og noen går så langt som til å si at interesse og holdning er ekvivalente forhold (Krapp, Hidi et al. 1992:6).

Hidi peker på at interesse er sammensatt av to forhold, kunnskaper og verdier. Det er kombinasjonen av disse forholdene som forklarer individuelle forskjeller i det som interesserer ulike mennesker. Hidi et al. gjør en distinksjon mellom individuell og situasjonell interesse. Individuell interesse er mer stabile forhold, mens situasjonell interesse er påvirket av øyeblikkets (situasjonens) faktorer (Hidi 1990:551). Distinksjonen er omstridt, og jeg velger her å beskrive interesse som et varig forhold mellom et individ og et tema.

Individuell interesse kan ses på som både en disposisjon og en tilstand – en karakteristikk av en person. Som disposisjon er interesse en uavhengig variabel som bidrar til å forklare en handling (Krapp, Hidi et al. 1992:7). Individuell interesse kan også beskrives som en karakteristikk ved en person. I denne sammenhengen velger jeg å ha fokus på interesse som disposisjon. Som kjennetegn ved en person er interesse varig og orientert mot atferd (Krapp, Hidi et al. 1992:7). Denne beskrivelsen synes å være rimelig konsistent med Bandura og hans distinksjon mellom motiv og interesse, der interesse er en fasinasjon med et ytre eksternt forhold.

Emner eller fagfelt som interesserer en person, oppleves som regel som positivt å holde på med av personen selv, og fører med seg at en gjerne bruker tid og handler mer innafor dette fagfeltet. Det er gjerne dette som gjør interesse for politikk og samfunn til en variabel som er en indikasjon på hvem som kan være spesielt aktive i denne sammenheng.

#### *3.3.4.1 Forholdet mellom interesse og kunnskap*

Interesse oppfattes å bestå av en kunnskapsdel og en verdi. Det er derfor en nær forbindelse mellom interesse og kunnskap. En rekke studier har funnet en betydelig korrelasjon mellom interesse for og kunnskap om det samme emne (Tobias 1994:39-44). Slike sammenhenger kan ha et snev av tautologi i seg. Her antar en at kunnskap er en bakenforliggende variabel som gir opphav til interesse om et emne. Det innebærer at en tenker seg at kunnskap gir opphav til interesse som ev. påvirker læring eller handling innafor et område eller et tema. Dette forholdet innebærer et problem når en skal avdekke om det er tidligere kunnskap eller interesse som er den forklarende variabel.

Tobias peker imidlertid på at høy interesse ikke nødvendigvis går sammen med høy kunnskap. Skolen formidler f.eks. kunnskap om en rekke emner som ikke nødvendigvis interesserer de som er involvert. En del kan derfor ha betydelige kunnskaper om et emne uten egentlig å være eksplisitt interessert i det.

Høy interesse kan eksistere sammen med relativt liten kunnskap – i allfall for unge mennesker. Det uttrykker at de nylig kan ha blitt opptatt av et emne, men at de ikke har mye

kunnskaper om det. Dette kan i prinsippet gjelde et tema som politikk og samfunn, der interessen oftest melder seg utover i tenårene, jf. (Hess and Torney 1969:70 og 91). Variablene bør derfor være betydelig korrelerte, men ikke nødvendigvis svært høyt.

Kunnskap vil bli operajonalisert og beskrevet i kapittel 10. Dessuten vil forholdet mellom interesse og andre variable bli drøftet i kapittel 11.

### 3.3.5 Tillit – fremmedgjøring – politisk effektivitet

Eisenstadt & Roniger viser hvordan Marx, Durkheim og Weber (som nedenfor omtales som: "the founding fathers") pekte på at sosial arbeidsdeling ikke var tilstrekkelig til å forklare sosial orden. De skriver:

"The founding fathers stressed in their writings, in different degrees, three aspects of the social order which cannot be explained by an analysis of such an organizational mechanism of social division of labour as the market.

"These aspects of social order have been, first, the constuction of *trust* and solidarity, stressed above all by Durkheim and to some degree by Tönnies; second, the aspects of regulation of power and the overcoming of the feelings of exploitation attendant on them stressed above all by Marx and Weber; and, third, the provision of meaning and of legitimation to different social activities stressed in different ways by all The Founding Fathers, but perhaps especially by Weber" (Eisenstadt & Roniger 1984:20).

Ved sida av sosial arbeidsdeling, makt og mening viste "the founding fathers" hvordan tillit utgjør et "lim" i samfunnet og la grunnlaget for analysen av tillit som strukturfunksjonalistene innen sosialantropologi utviklet. De mente at tillit, mening og makt var nødvendige forutsetninger for samfunn, og var spesielt opptatt av hvordan disse ble institusjonalisert (Eisenstadt & Roniger 1984:21-22). Tillit må derfor karakteriseres som en nødvendig betingelse for sosial orden. Det følger av dette at høy grad av mistillit i et samfunn er en trussel mot integrasjon. Hva individer har tillit til, hvordan dette kommuniseres og den vekt det tillegges, kan variere i ulike kontekster.

Politisk tillit og tillit til institusjoner uttrykker på samme måte følelser, et knippe av spesifikke og mer diffuse forventninger til det politiske systemet og dets institusjoner. Tillit er noe relasjonelt og vanligvis ikke betingelsesløst. Medborgere kan uttrykke tillit i noen spesifikke sammenhenger og mistillit i andre (Levi & Stoker 2000:476). I dette ligger at tillit på mange måter er en skala fra tillit på den ene sida, til mistillit på den andre. Tillit har derfor en evaluerende karakter. Den som uttrykker tillit, har visse forventninger knyttet til det, den eller de som tilliten består i forhold til. Millers definisjon av politisk tillit kan på mange måter oppsummere dette begrepet.

"...basic evaluative or affective orientation towards the government" (Miller 1974:952).

På samme måte som det består tillit i relasjon til det politiske systemet og institusjonene, kan holdningen bestå i forhold til institusjoner som skoler, og personalet i den. Tillit uttrykker på samme måte grunnleggende evaluerende og følelsesmessige orienteringer overfor skolen og dets personale. Tillit er et reservoar av grunnleggende positive følelser som må være til



stede i en autoritetsstruktur, om beslutningene som tas i systemet skal anses som legitime. I skolen så vel som i det politiske samfunnet er en daglig avhengig av dette reservoaret av positive forventninger. Det inngår som en nødvendig del av en autoritetsrelasjon. Den andre sida av dette er at autoriteter må vise seg tilliten verdig, dvs. opptre i tråd med de normative forretningene til posisjonene de innehar. Fra et systemsynspunkt er dette grunnleggende slik Bandura uttrykker det:

“If political trust in the fairness of the system is seriously eroded, public officials cannot gain support for unpopular reforms that require some sacrifices in the short run for long term benefits” (Bandura 1997:483).<sup>40</sup>

Selv om det intuitivt virker rimelig at et godt tillitsforhold mellom politisk system og elektorat mellom elever og skole er grunnleggende, er det likevel grunn til å belyse hvordan særlig tillit forholder seg til deltakelse mer generelt.

Her er to antakelser. For det første at de med høy grad av tillit er mer aktive deltakere. Denne sammenhengen synes ikke å bli bekreftet (Levi & Stoker 2000:484). Den andre antakelsen knytter seg til at de som viser stor grad av mistillit, skulle stimulere politisk aktivitet. Denne antakelsen synes delvis å bli bekreftet når det gjelder de som synes å ha god evne til å øve innflytelse på omgivelsene (Levi & Stoker 2000:484). Det tegnes derfor et komplekst bilde av forholdet mellom tillit/politisk tillit til system og institusjoner og deltakelse. Et bilde som også synes å gjelde forholdet mellom fremmedgjøring og tillit.

### 3.3.6 Fremmedgjøring

Fremmedgjøring er et overordnet begrep som inkluderer flere aspekter som ikke nødvendigvis er relaterte. Marx så fremmedgjøring som et strukturelt forhold, der arbeideren var fremmedgjort fra eierskap til produktet av sitt arbeid. I Seemans perspektiv er fremmedgjøring en subjektiv opplevelse hos en medborger (Seeman 1972). Finifter utviklet fire aspekter ved politisk fremmedgjøring med utgangspunkt i Seemans dimensjoner ved fremmedgjøring, maktesløshet, meningsløshet, normløshet, isolasjon og det å være fremmed for seg selv (Seeman 1972:46-54). Politisk maktesløshet defineres som:

“...individual’s feeling that he can not affect the actions of the government, that the authoritative allocations of values for society, which is at the heart of the political process, is not subject to his influence” (Finifter 1970:390).

Politisk maktesløshet eller følelse av avmakt er på mange måter det motsatte av subjektiv politisk kompetanse. Dette kan være forbundet med politisk meningsløshet .

...“political decisions are perceived as being unpredictable” (Finifter 1970:390-391).

---

<sup>40</sup> Nedgang i politisk tillit i USA i tilknytning til Vietnam-krigen ga støtet til mye forskning omkring politisk tillit, jf. (Miller 1974), (Citrin 1974). Indikatorer inngår nå som del av World Value Studies. Skandinavia ligger på topp når det gjelder politisk tillit, men heller ikke Norge har gått fri for nedgang i politisk tillit. Her er det først og fremst Ola Listhaug som har utført forskning på området, se bl.a. (Miller & Listhaug 1990), (Miller & Listhaug 1998). For å se en utvikling i Norge og to andre land, se (Miller & Listhaug 1998:164). Norge synes å ha et høyt nivå på tillit fram til midten av 90-tallet.

Følelse av maktesløshet kan være forbundet med opplevelse av ikke å forstå politikk eller at den oppleves som uforutsigbar. Følelse av maktesløshet kan like gjerne stamme fra et system som oppleves å gi lite respons.

I en slik situasjon kan medborgere oppleve et system som normløst. Dvs. at reglene for systemets funksjon mer eller mindre har brutt sammen. Politisk normløshet defineres som:

”...the individuals' perception that norms or rules intended to govern political relations have broken down, and that departures from prescribed behavior are common” (Finifter 1970:390-391).

Følelse av maktesløshet og meningsløshet vil ofte gå sammen med slike opplevelser.

Likevel kan uformelle kanaler gi betydelige grupper tilgang til det politiske systemet. I en del tilfeller velger medborgere å trekke seg tilbake på grunn av grunnleggende uenighet eller verdikonflikter. Dette er beskrevet som politisk isolasjon. Finifter skriver:

”...a belief that voting or other socially defined political obligations are merely conformist formalities, or indeed, that public participation is inappropriate in the formulation of public policy” (Finifter 1970:391).

Som tillit er fremmedgjøring noe relasjonelt som består i relasjon til personer, institusjoner eller et politisk system, skole eller liknende. Tillit er en holdning som opptrer sammen med ulike følelser av fremmedgjøring, og er på mange måter en overordnet indikator på dette. Følelse av mistillit kan, som dimensjonene ved politisk fremmedgjøring viser, ha rot i svært ulike forhold. Følelse av fremmedgjøring kan opptre i skoler på samme måter som i det politiske systemet, og knytte seg til skolens innhold, prosedyrer eller miljø for øvrig.

Geyer tar utgangspunkt i Seemans dimensjoner for fremmedgjøring og drøfter den sammenheng det har med *generell* deltakelse. I utgangspunktet er det antatt at fremmedgjøring i en eller annen variant resulterer i mindre deltakelse. Geyer peker på at dette ikke nødvendigvis er tilfelle. Han nyanserer deltakelsesbegrepet og peker på at tilbaketrekning og fravær av deltakelse på et generelt nivå er uvanlig. Derimot antyder han at fremmedgjøring henger sammen med både protest og det han kaller ”negativ deltakelse” og ”kompensatorisk deltakelse.” Dette er deltakelse som på ulike måter henger sammen med fremmedgjøring, men der forbindelsen til det fremmedgjørende ikke er helt klar” (Geyer 1994:18-19). Det vil i praksis si at medborgere reagerer med forskjellige former for handling på en situasjon med negative (fremmedgjørende) opplevelser. Flere peker på at personlige variable spiller en viktig rolle i dette, bl.a. egen evne til å influere på omgivelsene forstått som høy oppgavespesifikk selvtillit. Listhaug peker på at økning av kognitiv kompetanse med utdanning har skapt en mulig basis for å handle politisk. Han hevder videre at politiske ressurser og kompetanse gjør medborgere mer uavhengige og selvstendige (Listhaug 1992:2). Kombinasjonen av personlige politiske ressurser og å føle at noe både må gjøres og er mulig å endre på, fremmer aktivisme (Levi & Stoker 2000:484), (Bandura 1982:141).

Reaksjoner på fremmedgjøring kan gi seg svært ulike utslag i deltakelsens omfang og innhold, og personlig variable spiller en viktig rolle i hvordan dette oppfattes.

Mistillit er på mange måter synonymt med, eller går sammen med, fremmedgjøring. I studien har jeg inkludert aspekter ved tillit og fremmedgjøring med tanke på å studere hvordan de forholder seg til andre holdninger og verdier hos medborgere.

I den empiriske studien vil jeg operasjonalisere og beskrive de to begrepene tillit og politisk effektivitet. Variablene beskrives i kapittel 10, og forholdet til andre variable vil bli drøftet i kapittel 11.

### 3.3.7 Toleranse

Toleranse som medborgerkompetanse springer ut av tre forhold. For det første er det en høyt verdsatt menneskelig egenskap. I demokratiet spiller egenskapen en avgjørende samfunnsmessig og politisk rolle. Weissberg uttrykker det slik:

”It is integral to democracy’s constellation of political virtues, coexisting with political attentiveness, voting, and obeying the laws” (Weissberg 1998:2).

For det andre synes en stadig å møte grensen for toleranse både individuelt og kollektivt i vårt samfunn. For det tredje vil større toleranse forebygge ødeleggende splittelse mellom ulike grupper (Weissberg 1998:2).

Toleranse defineres av Weissberg som: (Han bygger her på Oxford English Dictionary II):

”The action or practice of tolerating; toleration: the disposition to be patient with or indulgent to the opinions or practices of others; freedom from bigotry or undue severity in judging the conduct of others; forbearance: catholicity of spirit” (Weissberg 1998:15).

Denne definisjonen framhever det å leve med forskjellighet som det sentrale. Vogt peker på at toleranse handler om å leve med noe som en misliker (Vogt 1997:1). Waltzer plasserer imidlertid toleranse langs et kontinuum. I den ene enden har vi det Waltzer kaller ”...*resigned acceptance* for the sake of peace...”, etterfulgt av: ”...passive, relaxed, benignly indifferent to difference...”, deretter det han kaller: ”...moral stoism,” *en anerkjennelse* av andres rettigheter på tross av at de anvendes på måter som en misliker. På den mer positive sida beskriver han åpenhet overfor andre uttrykt som *positiv nysjerrighet*. I den andre enden finner en uttrykt *entusiasme* overfor forskjellighet (Waltzer 1997:10-11). Det siste faller kanskje utenfor begrepet toleranse ved at det her ikke er snakk om å tolerere, men aktiv støtte. Aktiv støtte til grupper eller meninger innebærer imidlertid ikke at en ikke kan foretrekke andre versjoner av forskjellighet som Waltzer uttrykker det. Waltzers teoretiske skala kan derfor uttrykkes som grad av aksept av forskjellighet. Implisitt i definisjonen ligger at toleranse er noe selvpålagt. Det er et resultat av en avveining mellom ulike hensyn der det å opprettholde sosial orden eller fremme harmoni i bestemt gruppe er et vesentlig motiv for tolerant atferd (Vogt 1997:3).

Weissberg benevner det som ”...a psychological or mental orientation” (Weissberg 1998:16).

Toleranse som holdning kan rettes mot meninger, personer eller grupper av personer. Toleranse viser seg imidlertid gjennom individers handlinger. Handling ligger imidlertid utenfor definisjonen av toleranse. Likevel kommer det ofte til uttrykk en motsetning

mellom toleranse som holdning og toleranse som handling. Dette forholdet gjør det ofte problematisk å finne pålitelige mål for begrepet. Toleranse er en egenskap ved individer ikke grupper, organisasjoner og samfunn (Weissberg 1998:16). Ofte handler politisk toleranse om å akseptere gruppers rett til å hevde sine meninger, selv om de går på tvers av den rådende politiske dagsorden. Tradisjonelt har det i demokratiske samfunn blitt stilt spørsmålsteget ved kommunister og fascisters rett til å uttrykke sine meninger. I likhet med det Waltzer peker på, er toleranse forbundet med sivile og politiske rettigheter til å la forskjellighet komme til uttrykk på lik linje med andre – ofte majoritetens kultur.

Den tolerante medborger framstår som et ideal. Likevel åpner ulike teoretiske perspektiver som konfliktteoretisk vs. et funksjonalistisk syn for ulike vurderinger av toleranse. Mest av alt synes disse forskjellene å komme til uttrykk på grunn av perspektivene sine ulike syn på samfunnet (Vogt 1997:27-28). I det konfliktteoretiske perspektivet blir uenighet vurdert som selve drivkraften i samfunnets utvikling. Forskjellighet, hvordan det enn kommer til uttrykk, er ikke først og fremst et problem, men en positiv drivkraft i samfunnets utvikling. I et funksjonalistisk perspektiv truer konflikter den samfunnsmessige likevekt der målet i større grad oppfattes som harmoni og likevekt. Perspektivene medfører derfor svært ulik vurdering av samfunnsmessige konflikter og medfører forskjellig vurdering av toleranse og hva som skal tolereres.

I det konfliktteoretiske perspektivet har dessuten ulike grupper forskjellige interesser som kommer til uttrykk i spørsmålet: hvem har fordel av ulike forhold? Dette gjør det vanskelig å nå fram til en overordnet samfunnsmessig interesse som legges til grunn i et funksjonalistisk perspektiv (Vogt 1997:28-29). Spørsmålet om å tolerere ulikhet får dermed et perspektiv som ikke kan løses fra spørsmål om makt og mer objektive gruppeinteresser. Å appellere til toleranse kan derfor bli å anmode om å godta at grupper forfordeles. Toleranse kan i enkelte situasjoner bidra til at urettmessige forhold ikke kommer til uttrykk av hensyn til fred og samfunnsmessig konsensus. Likevel vil toleranse være en nødvendig del av en samfunnsmessig orden, uansett perspektiv en legger på det. Det konfliktteoretiske perspektivet reiser imidlertid spørsmålet – ikke om toleranse skal undervises i skolen, men på hvilke premisser skal det formidles, og hva er en egentlig tolerant atferd?.

Grensene for politiske gruppers ytringsfrihet er et viktig og interessant spørsmål i seg sjøl, men det er ikke funnet plass til dette i denne studien. I valget av fokus for å studere toleranse som del av en medborgerkompetanse, har jeg tatt utgangspunkt i innvandringsdebatten som i større grad har fokusert på toleranse overfor grupper, deres forskjellighet og retten til å oppholde seg her og utøve sin ulikhet – i noen tilfeller som særrettigheter. Utfordringa for toleransen vil variere for den enkelte slik at det er nødvendig å legge til rette for situasjoner som stiller respondentene noenlunde likt i forhold til responser.

Jeg vil beskrive hvordan toleranse overfor ulike grupper varierer i kapittel 10, og hvordan den samvarierer med andre variable i kapittel 11.

### 3.3.8 Samfunnsengasjement

Dette siste aspektet tar utgangspunkt i det store spørsmålet om hva som er i fokus for medborgeres engasjement: egen interesse eller interessene til et større kollektiv, en gruppe klasse eller en nasjon. Dahl uttrykker det mer klassiske synet på medborgeres engasjement.

“The broad view is that citizens should seek the good of some larger collectivity of which they are a part: the good of all, the general good, the good of the polis, the public interest, the general welfare, the interests of their class, country, or people and so on” (Dahl 1992b:46).

Dahl peker her på en skala som beskriver i hvilken grad medborgeres deltakelse er motivert eller tar hensyn til interessene til samfunnet omkring. Dette klassiske synet som var selve målet for den medborgerens politiske utvikling – å finne løsninger for samfunnet som helhet, er et særlig vesentlig aspekt ved medborgerrollen som stadig utfordres. En del av dette handler om å søke løsninger og kompromisser, en del handler om frivillig innsats, mens en del også handler som systemer for redistribusjon av verdi. Alle aspekter ved denne variabelen gjenspeiler politiske stridsspørsmål. Samtidig kan det argumenteres teoretisk for at spørsmålene er nært forbundet med et velfungerende demokrati. Denne argumentasjonen er knyttet til sammenhengen mellom økonomisk og politisk likhet i et demokrati. Lipset diskuterer dette med referanse til andre teoretikere og peker på sammenhengen mellom økonomisk og politisk likhet. Her gjengir han den brasilianske forskeren F.C. Weffort:

“...although, the political equality of citizens...is... possible in societies marked by a high degree of (economic) inequality, the contradiction between political and economic inequality “opens the field of tensions, institutional distortions, instability, and recurrent violence” ...and may prevent...the consolidation of democracy” (Lipset 1994:2).<sup>41</sup>

Mekanismene som gjør at en viss økonomisk velferd trolig er en nødvendig betingelse for demokratiske politiske institusjoner, ligger ikke bare i å frigjøre personlige ressurser for politisk deltakelse. Velferdsmessig ulikhet skaper spenninger i samfunnet som i seg selv kan virke til å destabilisere eller underminere et demokratisk styresett. Dette understrekes ytterligere av Lipset som her gjengir Toqueville:

”Beyond the impact of national wealth and economic stratification, contemporary social scientists also agree with Toqueville’s analysis, that social equality, perceived as equality of status and respect for individuals regardless of economic condition, is highly conducive for democracy” (Lipset 1994:2).

Det kan hevdes at demokratiet trues først når det står overfor de virkelig store utfordringer som i det brasilianske samfunnet. Det synes imidlertid å være en farlig tanke at ulikhet bare underminerer demokratiet i de mest graverende tilfeller. Terry Lynn Karl peker ved tusenårsskiftet på nettopp trusselen fra voksende økonomisk ulikhet mot demokratisk stabilitet (Karl 2000:156). Han utdyper dette videre slik:

“Where income inequality is greatest, people are more willing to accept authoritarian rule, less likely to be satisfied with the way democracy works, less trusting of their political institutions, and more willing to violate human rights” (Karl 2000:156).

---

<sup>41</sup> Siterer her Weffort (Weffort 1992).

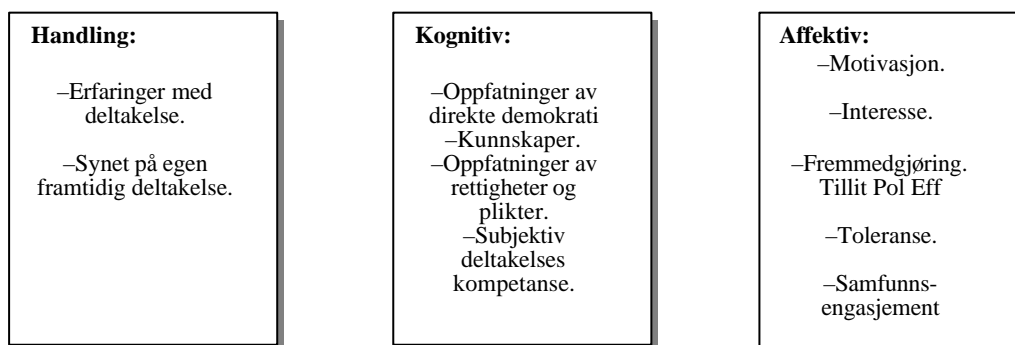
Nivået for likhet vil variere mellom kulturer. Norge er, til sammenlikning med en rekke andre samfunn, svært egalitært. Det innebærer trolig mindre toleranse for sosial ulikhet i vårt land sammenliknet med andres. Det innebærer at voksende ulikhet kan svekke demokratiet gjennom å svekke tilliten til dets evne til å sørge for sosial utjevning og like velferdsmessige forutsetninger for politisk deltakelse og innflytelse. Sosiale spenninger, mistillit, generell utilfredshet som slår tilbake på demokratiet som system, er mekanismer som forbinder ulikhet med mangel på oppslutning om demokratiet.

På bakgrunn av dette har jeg valgt å lage en skala kalt samfunnsengasjement, som på ulike måter måler elevers syn på deltakelse til beste for et større kollektiv. Samfunnsengasjement vil bli operasjonalisert, og dets variasjon vil bli belyst i kapittel 10. I kapittel 11 vil jeg vise hvordan den varerer med andre variable i studien.

### 3.4 Sammenfatning og empirisk studie

De tre dimensjonene og de ulike aspektene ved medborgerkompetanse er teoretisk belyst i dette kapitlet. For hvert aspekt har jeg pekt på at begrepene vil bli operasjonalisert og danne grunnlag for den empiriske studien som beskrives i tre kapitler i avhandlingas Del II. Nedenfor er gitt en oversikt over den avhengige variabelen medborgerkompetanse .

**Figur 4 Dimensjoner ved den avhengige variabelen medborgerkompetanse.**



På den ene sida beskriver de ulike aspektene variasjoner på individnivå som er denne avhandlingas hovedfokus. På den andre sida utgjør dimensjonene og aspektene også en beskrivelse av et "folks" forutsetninger for demokratisk deltakelse på systemnivå. Operasjonaliseringene vil beskrive kompetanse i en befolkning og belyse sider ved kompetansene. Som Dahl påpeker gjennom sitt analyttiske kriterium "enlightened understanding", utgjør informasjonsnivå og handlingsforutsetninger selve fundamentet ved et demokrati (Dahl 1979:104-104). De ulike aspektene er helt eller delvis relevante for fire av forskningsspørsmålene (1, 2, 3 og 5)

For å belyse forskningsspørsmål 1 om variasjon i medborgerkompetanse, vil jeg vise hvordan hvert enkelt aspekt varierer med ulike bakgrunnsvariable. Forskningsspørsmål 2 blir samtidig belyst gjennom å studere variasjonen i de ulike aspektene mellom de tre klassetrinnene i skolen. Forskningsspørsmål 3 belyses ved å se på hvordan subjektiv

deltakelseskompetanse og kunnskaper samvarierer med motivasjon og andre aspekter ved medborgerkompetanse som avhengige variable i strukturelle modeller.

Forsknings spørsmål 5 vil se på hvordan handlingsaspektet og subjektiv deltakelsekompetanse varierer mellom ulike skoler. Det teoretiske grunnlaget for forsknings spørsmål fire vil bli utledet i kapittel 4. De ulike aspektene ved medborgerkompetanse utgjør en beskrivelse av politisk kultur. Dette er et begrep som vil få sin avklaring sammen med en kort beskrivelse av den norske politiske kulturen.

### 3.5 Kultur og politisk kultur

Studiet av medborgerkompetanse innebærer å studere politisk kultur som er en del av et mer generelt kulturbegrep. I dette avsnittet skal jeg belyse disse begrepene og en del andre begreper som verdier, holdninger, normer, tro (beliefs) og oppfatninger som er kulturelle komponenter. Jeg skal avslutte med å si litt om norsk politisk kultur. Avsnittet skal danne bakgrunn for å velge variable for å beskrive gruppeforskjeller. Videre skal avsnittet være en kontekstuell bakgrunn for å drøfte resultater i den empiriske studien.

#### 3.5.1 Kultur

Jeg velger å definere begrepet kultur slik:

”I shall understand culture as any pattern of behavior, norms, values, beliefs, and concepts that is more than individual but less than universal” (Elster 1999:85).

Kultur består av og viser seg i ulike deler som verdier, holdninger, oppfatninger, begreper og sosiale normer nedenfor. Elster knytter kulturbegrepet til ulike enheter som stater, grupper og subgrupper, som hver kan ha spesifikke mønstre av normer, verdier, holdninger og begreper som deles av medlemmene.

”The frequent references to ‘business culture’, ‘youth culture’, ‘political culture’, and so on, suggest that culture can be seen as a characteristic pattern of any group whatsoever” (Elster 1999:85).

Kulturbegrepet kan derfor knyttes til skoler som i skolekultur, og til ungdommer, elever og til ikke minst politisk kultur. Denne begrepsforståelsen innebærer at det finnes en nasjonal politisk kultur, men at det også kan finnes spesifikke politiske kulturer innfor mindre relevante enheter som skoler og liknende.

I kultur inngår ulike bestandeler som bl.a. verdier. Verdier er en form for overbevisning. Det finnes tre typer overbevisninger (Rokeach 1973:3). For det første overbevisning av eksistensiell karakter som kjennetegnes ved at de er sanne eller ikke sanne. Den andre er vurderende tro som avgjør om objekter er gode eller onde, mens den siste er tro av preskriptiv karakter. Her vurderes om mål eller midler for handling er ønskelige. Verdier er en tro av den siste typen og defineres av Rokeach slik:

“En varig tro på at et spesifikt atferdsmønster (mode of conduct) eller en endelig tilstand (end state of existence) er personlig eller sosialt å foretrekke framfor motsatte eller andre

atferdsmønstre eller endelige tilstander” (Rokeach 1973:5) (Knutsens oversettelse 1985:4).<sup>42</sup>

Rokeach sier at verdier er forestillinger om at visse mål eller midler er spesielt å foretrekke. Disse kjennetegnes av tre forhold. De er en oppfatning hos personer om hva som er ønskelig. ”Det ønskelige” (end state of existence) er et mål i livet, enten for en selv (self-centered) eller for samfunnet (society-centered) (Rokeach 1973:7-8). Det er knyttet positive og negative følelser til dem, og det er en atferdsdel som styrer handlinger hos personen (Rokeach 1973:6-7). Atferdsdelen kaller Rokeach instrumentelle verdier og nevner moralske og kompetanseverdier. Mens brudd på moralske verdier gir mennesker dårlig samvittighet (jf. pliktfølelse) og en følelse av å ha gjort noe galt, gir brudd på kompetanseverdier en følelse av ikke å strekke til (Rokeach 1973:8). Opplevelse av tilkortkomning eller dårlig samvittighet er ubehagelig. I dette ligger mye av verdienes drivkraft mot handling. Verdier er standarder som blant annet får oss til å ta stilling til saker, gjør det mulig å foretrekke politiske og religiøse ideologier, og bedømme, klandre og rose andre (Rokeach 1973:13). Verdier rangerer det som er å foretrekke enten for individet selv eller for samfunnet (Rokeach 1973:10) Eksempel på verdi i min studie er tillit og toleranse som generelt begrep. Teorien om verdier og holdninger illustrerer hvordan affektive kompetanser virker modererende eller forsterkende på handlinger. Knutsen utvikler Rokeach’ allmenne definisjon av verdier og formulerer en definisjon av politiske verdier:

”...Politiske verdier er varige overbevisninger om at spesifikke politiske atferdsmønstre og endelige tilstander eller ideelle samfunnstilstander, politiske system og ’output’ er å foretrekke framfor andre eller motsatte politiske atferdsmønstre og endelige samfunnstilstander, politiske system og ’outputs’ (Knutsen 1985:20).

Med denne definisjonen klargjør Knutsen hvordan verdier kan ha konsekvenser for folks syn på samfunnet og vurderingen av politisk system og beslutninger som det offentlige foretar. I den empiriske analysen legger jeg denne definisjonen til grunn. Når verdier er lært og gitt en rangorden, integreres de til noe som er mer eller mindre helt – et verdisystem som defineres slik:

“... en varig organisasjon av overbevisninger angående foretrukne framgangsmåter og endelige tilstander rangert langs et kontinuum av relativ viktighet” (Knutsen 1985:12).

På kort sikt virker verdisystemer (særlig de instrumentelle verdiene) som lærte prinsipper og regler til hjelp for å løse konflikter og ta beslutninger. På lang sikt vil endelige verdier motivere for handling fordi de representerer mål, mens de instrumentelle representerer idealisert atferd. Rokeach mener at vi har et mindre antall verdier som gjelder for alle mennesker (Rokeach 1973: 3 og 11-12). Den rangorden som verdiene har i verdisystemet, gjør det mulig for den enkelte å prioritere. Det er likevel ofte uklare forhold mellom verdier som kan komme til uttrykk i verdikonflikter i et individ, og de er langt fra så konsistente som en kan få inntrykk av hos Knutsen. Et verdisystem er en del av et større trossystem som alle mennesker har. Rokeach definerer dette slik:

---

<sup>42</sup> Denne oppfatningen av verdier og redegjørelsen for den synes konsistent med Elsters oppfatning (Elster 1999:90).



“Belief system is conceived to represent all the beliefs, sets, expectancies, and hypotheses, conscious and unconscious, that a person at a given time accepts as true of the world he lives in” (Sitert fra Knutsen 1985:25).

Converse la vekt på at trossystemer har en indre logikk (constraint or functional interdependence) (Converse 1964:207). I et trossystem inngår også elementer av oppfatninger<sup>43</sup> – beliefs. Mens det finnes et lite antall verdier, finnes det en uendelig rekke av oppfatninger. Elster nevner særlig oppfatninger om kausalitet (Elster 1999:91). Han viser at verdier og oppfatninger på ulike måter kan påvirke handling. Under visse betingelser kan de også oppheve hverandre slik at ulike verdier og oppfatninger kan gi samme atferd (Elster 1999:92-93). Den funksjonalistiske oppfatningen av verdisystemer som konsistente, kan bestrides. Folks ulike verdier kan være motsetningsfylte og inkonsistente. Ideologier kan derfor ha en annerledes karakter enn slik Knutsen beskriver dem:

“En politisk ideologi er et politisk trossystem av preskriptiv karakter (bestående av politiske verdier) som inkluderer utsagn om at visse samfunnstilstander (endelige og instrumentelle politiske verdier) er ønskelige. Elementene er bundet sammen av en eller annen form for gjensidig funksjonell avhengighet” (Knutsen 1985:10).

Den funksjonelle avhengigheten og konsistensen i ideologien kommer gjerne til uttrykk i de store ideologier som marxisme, konservatisme og liknende. Selv disse bærer i seg spenninger og motsetninger som langt fra gjør dem til stringente tanke-systemer.

Sosiale normer, som også er viktige kulturelementer, er uskrevne regler for atferd som deles av en gruppe i en kultur. Elster trekker opp et skille mellom sosiale normer og verdier:

”Behavior guided by social norms is sustained by the desire to avoid the disapproval of others” (Elster 1999:87). ....”They add fear of disapproval to self-interest as a motivation for choosing the equilibrium behavior” (Elster 1999:88).

Elster knytter sosiale normer til eksterne sanksjoner på atferd, men forbinder verdier med læring og imitasjon i en kultur (Elster 1999:88).

Det foreløpig siste begrepet jeg tar opp, er holdning og politisk holdning. En holdning er:

“...en relativt varig organisasjon av flere overbevisninger (beliefs) fokusert på et spesielt objekt eller en situasjon som predisponerer en til å svare på bestemte måter.”

”...politiske holdninger er knyttet til politiske objekter, politiske aktører, institusjoner og konkrete politiske stridsspørsmål” (Knutsen 1985:7).

Mens verdi er en tro, er holdninger overbevisninger, som alle er rettet mot et objekt eller en situasjon. Verdier er derimot generelle og hevet over objektet eller situasjonen. Verdier er standarder, mens holdninger ikke er det. Fordi holdninger er rettet mot objekter og situasjoner, finnes tusenvis av holdninger, men svært få verdier. Eksempler på holdninger i denne avhandlinga er tillit til politikere, lærere og liknende, og toleranse overfor funksjonshemmede, innvandrere og andre grupper. Viktigst av alt er imidlertid:

”...values occupy a more central position than attitudes within ones personality makeup and

---

<sup>43</sup> Begrepet tro er her erstattet med oppfatning i entall som oversettelese av den engelske termen belief.

cognitive system, and they are therefore determinants of attitudes as well as behavior” (Rokeach 1973:18).

Rokeach forklarer her det teoretiske årsaksforholdet mellom holdninger og verdier som danner grunnlaget for den empiriske undersøkelsen. Det sentrale her er hvordan politiske verdier, ideologier og trossystemer påvirker politiske holdninger. Tillit er en verdi. Politisk tillit er en holdning som personer kan innta i forhold til personer, politiske beslutninger, politisk system eller institusjoner. I teorien påvirkes politisk tillit av de politiske verdiene som et individ har. Dersom folk vedvarende opplever at de har andre verdier enn det de politiske beslutningene gjenspeiler, kan de oppleve politisk fremmedgjøring og mistillit (Listhaug 1992).

### 3.5.2 Politisk kultur

**Politisk kultur – ....the manners of the people may be considered as one of the general causes to which the maintenance of a democratic republic in the United States is attributable (Tocqueville 1964:1. 354)**

Tocqueville illustrerte allerede tidlig på 1800-tallet at den politisk kulturen forstått som ”the manners of people” opptrer som en av noen forhold som har sterk innflytelse på hvordan det demokratiske politiske systemet videreføres.

Almond og Verba leverte en banebrytende analyse av politisk kultur i sitt verk *The Civic Culture* i 1963. Almond og Verba viser at det de kaller ”the civic culture” var et resultat av kampen mellom tradisjon representert ved det tradisjonelle aristokratiet (i noen land) og modernisering representert ved de nye industriarbeiderklassene.

Kulturen utviklet seg i konflikten mellom de gamle makthavere og de nye gruppene med rettigheter til politisk deltakelse og makt. Kjernen i kulturen ble en kultur for å behandle tilpasning (”accomodation”) og kompromiss. Mønsteret for å få til denne prosessen varierte fra land til land, men målet for prosessen var det samme (Almond and Verba 1963:7). En politisk kultur gjenspeiler derfor hvordan autoritetsrelasjoner er institusjonalisert og hvordan dette viser seg i den enkelte medborgers oppfatning av egen rolle i systemet.

Almond og Verba hadde som utgangspunkt at kultur er ”psychological orientations toward social objects” (Almond and Verba 1963:13). Elster har med sin definisjon spesifisert ordet ”psychological” i form av verdier, normer og oppfatninger. Politisk kultur omfatter, sier Almond og Verba:

”The term ’political culture’ thus refers to the specifically political orientations – attitudes toward the political system and its various parts, and attitudes toward the role of the self in the system” (Almond & Verba 1963:12).

De understreker at de benytter kulturbegrepene i bare én av dets mange betydninger. En stats politiske kultur defineres som:

”The political culture of a nation is the particular distribution of patterns of orientation toward political objects among the members of a nation” (Almond and Verba 1963:13).

Almond og Verba spesifiserer dimensjoner i medborgeres orientering (pattern of orientation) overfor politiske institusjoner og personer.<sup>44</sup> De peker for det første på en kognitiv orientering som er kunnskaper og oppfatninger om det politiske systemet, personer i det, rollene i systemet og ”input” og ”output” i systemet. For det andre en affektiv orientering som omfatter følelser overfor det politiske systemet, rollene og personene i det. Her inngår blant annet patriotisme og fremmedgjøring. For det tredje har de en evaluerende dimensjon som er vurderinger og meninger om politikere og institusjoner (Almond and Verba 1963:14-15). De tar også med selvoppfatning som politisk medborger. Her inngår bl.a. hans normer for politisk deltakelse og normene for politiske forpliktelser (Almond and Verba 1963:14). Almond og Verbas begrep ”orientation” omfatter: ”...internalized aspects of objects and relationships” (Almond & Verba 1963:14). Denne studien vil til forskjell fra Almond og Verbas studie fokusere på kompetanse som fokuserer på handling og er en del av den politiske kulturen.

Politisk kultur og politisk struktur er hovedvariablene som politisk utvikling finner sted langs. Mens politisk kultur sammenfatter individers verdier og holdninger, er politisk struktur knyttet til rollesett og institusjoner (Knutsen 1985:31). Politisk kultur (og annen kultur) har vært brukt som forklaring på politisk atferd, ved at kultur overfører bestemte verdier eller oppfatninger itil individet. Ikke minst Toqueville understreker dette. Et slikt syn innebærer ikke noen form for metodisk kollektivistisk tenkning. Medborgere i en kultur deler verdier og oppfatninger som resultat av deres felles oppvekst i kulturen. Samtidig finnes andre kulturer som ikke deler de samme verdier, normer og oppfatninger, jf. (Elster 1999:6). Kausalforholdet mellom kultur og atferd er imidlertid ikke entydig. Kultur er på den ene sida determinant på atferd, men er samtidig formet av individuelle handlinger. Likeledes kan kausalforholdet mellom politisk struktur og kultur oppsummeres som en vekselvirkning. Hovedideen er imidlertid at politisk kultur har en selvstendig effekt på politisk struktur (se ellers avsnitt 8.1).

### 3.5.3 Norsk politisk kultur

Dette lille risset av norsk politisk kultur skal danne en bakgrunn for den empiriske analysen, utgangspunkt for operasjonaliseringer og forventninger til den empiriske analysen.

Fjerndemokratidebatten på 1970/80-tallet tok sitt utgangspunkt i to svært ulike beskrivelser av det norske demokratiet. Martinussen fant betydelig variasjon i politisk oppmerksomhet, subjektiv kompetanse og tillit til ulike offentlige organer (Martinussen 1973:117). Likevel konkluderte han i sin omfattende analyse med at:

*”Vi har altså den situasjon at samfunnsborgerne tillegger de offentlige myndigheter stor makt, og at et stort flertall mener denne makten utøves noenlunde upartisk, samtidig som en tredel av velgerne mener politikken har liten betydning for deres egen livssituasjon, og mange mener den bare har en viss betydning. Informasjonen om og interessen for samfunnsliv og politikk er da rimeligvis middelmådig, og flertallet oppfatter politikken som komplisert og uforståelig, og*

---

<sup>44</sup> Orientation er her oversatt med orientering og political objects er definert som institusjoner og personer.

*„vurderer forholdene slik at de selv har liten mulighet for å øve innflytelse over den.”*  
(Martinussens utheving).

”Fjerndemokrati synes å være en rimelig karakteristikk av denne situasjonen” (Martinussen 1973:116).

Denne tydelige kritiske vurderingen om norske medborgeres politiske orienteringer ble levert så tidlig som i 1973, datidas politisk relativt aktive klima. Konklusjonene ble utfordret først og fremst av William Lafferty på grunnlag av hans nær-demokratistudie. Hellevik kommenterer de to viktigste uenighetene. En av dem var forbundet med omfanget av den politiske deltakelsen. Den andre uenigheten var forbundet med betydningen av politiske ressurser for politisk deltakelse (Hellevik 1983). Martinussens konklusjon om at den politiske deltakelsen bygde etter Laffertys syn på at kravene til deltakelse var stilt for høyt. Selv konkluderte Lafferty med at deltakelsen komparativt sett var svært høy, at den hadde mange ulike former og at de ulike deltakelsesformene (bruk av ulike innflytelseskanaler) i liten grad var overlappende (Lafferty 1981a) (Strømsnes 1993:22). Når det gjelder den andre uenigheten, konkluderer Hellevik med at Lafferty undervurderer betydningen av politiske ressurser for politisk deltakelse, og han overvurderer likheten i balansen mellom ulike gruppeinteresser i det norske demokratiet (Hellevik 1983:26-27). Debatten som her fant sted på 80-tallet, bidro til å belyse sider ved norsk politisk kultur.<sup>45</sup> Strømsnes gjør en analyse på basis av eget materiale og konkluderer på begynnelsen av 90-tallet med at det norske demokratiet er rimelig vellykket. Når det gjelder deltakelse er den høy komparativt sett, og fordelingen mellom grupper er rimelig god. Også Strømsnes konkluderer med at de politiske ressursvariablene forklarer svært lite varians i politisk deltakelse (Strømsnes 1993:163).

Utover i 90-årene synes det å skje viktige endringer. Andelen som uttrykker mistillit til partier og folkevalgte, øker generelt i de vestlige demokratier. Den øker noe mindre i Norge og betydelig mindre enn i Sverige som det er naturlig å sammenlikne seg med (Aardal 1999:176-177). Andelen som uttrykker tillit til valginstitusjonene er imidlertid ganske stor (Aardal 1999:170-173). Samtidig oppgir flere at de har tro på egen politisk kompetanse, men Aardals målegrunnlag er her ett enkelt item (Aardal 1999:174).

### 3.5.3.1 *Medborgerkompetanse og politiske skillelinjer*

Et sentralt punkt i norsk politisk kultur har vært ulike politiske skillelinjer i befolkningen. Med skillelinje menes:

”...en spesiell type oppdeling av en befolkning som forutsettes å ha en viss varighet. Grunnlaget for oppdelingen kan være økonomisk, sosialt eller kulturelt.. Begrepene ’skillelinje’ er ikke synonymt med begrepet konflikt. En fullt utviklet skillelinje er et resultat av en historisk

---

<sup>45</sup> Debattens kanskje viktigste bidrag lå i spenningsfeltet mellom de to beskrivelsene av den samme virkeligheten. Forskjeller i begrepsdefinisjoner og operasjonaliseringer ga svært ulike beskrivelser som var en tankevekker for samfunnsforskningen. Strømsnes har belyst nettopp dette gjennom en reanalyse av data i sitt arbeid (Strømsnes 1993:214-215).

prosess” (Ryghaug & Jenssen 1999:34).<sup>46</sup>

Skillelinjer har i seg tre konstituerende aspekter: For det første et empirisk aspekt som bl.a. peker tilbake på det sosioøkonomiske grunnlaget for skillelinjen. For det andre forutsetter skillelinjer kollektiv identitet, der verdier og oppfatninger reflekterer samhörighet. Det tredje aspektet er skillelinjenes organisatoriske uttrykk i form av partier og organisasjoner (Aardal 1994:223). Alle disse aspektene utgjør samlet kjennetegn ved skillelinjer. Begrepet skillelinje har først og fremst blitt brukt til å forklare framvekst av partier og stemmegivning ved valg. Stein Rokkan har sammen med S.M. Lipset og H. Valen levert noe som er blitt karakterisert som et aksiomatisk bidrag til analysen av velgerpreferanser og politiske identiteter for bl.a. det norske samfunnet. Selv om modellen må oppfattes som en forklaring på velgerpreferanser, kan også forhold som medborgerorienteringer konverteres inn i disse politiske skillelinjene gjennom partier som organisatoriske uttrykk for de underliggende politiske motsetningene.

Rokkans tenkning er forankret i sosioøkonomiske strukturer, der disse ses som viktige konstituerende skiller for å analysere politisk atferd. Nyere forskning har utfordret denne modellen ved å peke på at verdier og kultur bidrar til å redusere de sosioøkonomiske skillenes konstituerende betydning.

Rokkan framhever 5 skillelinjer i den norske politiske kulturen (Rokkan 1987b:137). Det er for det første en territoriell motsetning mellom hovedstad og provins, og mellom sentrum og periferi. Dette er en motsetning mellom by og land på den ene sida, og mellom Sør og Nord-Norge på den andre. Strømsnes gir f.eks. en illustrerende beskrivelse av forskjeller i det politiske deltakelsesmønsteret (forstått som diskusjon, direkte aksjon, organisasjonsaktivitet og representasjonsaktivitet) mellom tettbygde og spredtbygde strøk; en forskjell som kan ha relevans til forholdet mellom de to regionene som går igjen i mitt empiriske materiale (Strømsnes 1993:113). Den andre kaller Rokkan den sosiokulturelle skillelinjen:

”...som går mellom akademisk utdannede, ’eupeiserte’ embetsmenn og patrisiere i byene på den ene sida, og de stadig mer statusbevisste, artikulerte og nasjonsorienterte bøndene i landdistriktene og deres avkom i de voksende byene” (Rokkan 1987b:138).

Organisatorisk fikk denne sitt uttrykk i forholdet mellom det opprinnelige Venstre med støtte i landdistriktene og Høyre med sin tyngde i de store byene, særlig Kristiania (Oslo på 1800 tallet). Bøndene er i dag antallsmessig marginalisert. Utdanning blir imidlertid stadig vurdert som en politisk ressurs som kan konverteres til politisk innflytelse, selv om Martinussen, Laffery og Strømsnes finner mindre sammenhenger her. Jeg vil i mitt materiale se på medborgerkompetanse i relasjon til elever fra hjem med akademisk utdannede foreldre sammenliknet med elever fra hjem med foreldre uten slik utdanning. Den tredje skillelinjen er:

---

<sup>46</sup> Ryghaug og Jenssen bruker Rokkans begrep konfliktlinje synonymt med skillelinje (Ryghaug & Jenssen 1999:63). Dette samsvarer med min bruk her.

”...en religiøs motsetning mellom den etablerte bybefolkningens sekulariserte og tolerante liberalisme og den ortodokse skrifttro lutherdom som er utbredt blant bygdene og blant nyinnflyttede i byer og tettsteder” (Rokkan 1987b:138).

Organisatorisk kommer denne til uttrykk gjennom dannelsen av Kristelig Folkeparti. I mitt materiale er gruppa religiøse for liten til å bli gjenstand for pålitelige studier. Aardal finner f.eks. at de som skårer høyt i moralsk religiøse spørsmål, viser generelt mindre tillit til politikere, folkevalgte og institusjoner (Aasen 1999:79 og 182).

Den fjerde og femte skillelinjen er knyttet til varemarkedet og arbeidsmarkedet: For det første er det en motsetning mellom

“en økonomisk skillelinje på varemarkedet mellom produsentene og kjøperne av fisk og landbruksprodukter – igjen et uttrykk for en motsetning mellom bybaserte og hovedsakelig landlige interessesektorer” (Rokkan 1987b:138).

Denne konfliktlinjen finner en igjen i dannelsen av Bondepartiet, senere Senterpartiet. Den siste skillelinjen er en motsetning på arbeidsmarkedet:

”...til å begynne med arbeidsgivere og lønnstakere og senere primært i de store enheter i økonomien og i den offentlige sektor, mellom arbeidsgivere og funksjonærer” (Rokkan 1987b:138).

Denne er også omtalt som høyre, venstre-aksen i norsk politikk og kommer til uttrykk i motsetningen mellom de sosialistiske partiene ( Rød Valgallianse, Sosialistisk Venstreparti og Arbeiderpartiet) på den ene sida og de borgerlige, først og fremst Høyre, Venstre og Fremskrittspartiet) på den andre. Aardal finner at velgere med sympati for særlig Arbeiderpartiet, men også Høyre viser generelt større tillit til politikere og partier. Dette er en indikasjon på at sider ved medborgerorienteringer også kan følge partipolitiske skillelinjer (Aasen 1999:182).

Rokkan beskriver skillelinjene som ”kryssende” i motsetning til sammenfallende. Det vil si at de vertikale samfunnskonfliktene mellom ulike sosiale lag ikke fikk et spesielt territorielt uttrykk, men gikk på tvers av sentrum – periferikonflikten. Det har bidratt til at det norske politiske landskapet ikke har hatt en uforsonlig karakter, men har, med noen unntak på 30 - tallet, vært preget av kompromiss og dialog. Ryghaug og Jenssen velger å se den andre og tredje skillelinjen under ett som den kulturelle skillelinjen (Ryghaug & Jenssen 1999), men støtter seg ellers fullt og helt til Rokkans analyser.

Rokkan trekker opp tre poler i det norske politiske landskapet som kampen om velgerne utspilte seg mellom. Den første er lønnstakere og fagforeninger med Arbeiderpartiet som sitt viktigste parti. Den andre er Høyre som representerer næringslivet og næringslivsorganisasjonene. Den tredje er primærnæringene med bondeorganisasjonene og Senterpartiet i spissen.

Mellom disse poler trekker Rokkan opp tre akser der kampen om nye lojale velgere utspiller seg. Den ene aksen går mellom arbeidere og eiere av bedrifter i næringslivet. Her står kampen om nye mellomlag av funksjonærer og ikke minst offentlig ansatte i befolkningen. Den andre aksen går mellom lønnstakere og den stadig mindre gruppa av selvforskynte og

fiskere i utkantstrøkene. Langs den tredje aksene har det vært kamp om middelklassen på landsbygda og om middelklassen i byene med nære bånd til landsbygda (Rokkan 1987a:85). Valgene i Norge har vært preget av disse motsetningene fram til 1970/80-tallet, da nye skillelinjer og endringer i det politiske landskapet forandret dette bildet noe.

### 3.5.3.2 *Kjønn – en skillelinje?*

Historisk har menn og kvinner engasjert seg og deltatt i ulik grad i politisk sammenheng (Raaum 1995:214). Dette gjenspeiles ikke minst i utvidelsene av politisk stemmerett som ble gjennomført betydelig seinere for kvinner enn for menn i vårt land.

Det har de siste tiårene utviklet seg et stadig større skille mellom kvinner og menn i stemmegivning, der kvinner i høyere grad stemmer sosialistisk, sammenliknet med menn (Listhaug, Miller et al. 1985:192). Det synes etter hvert å være bred enighet om kjønn som en betydningsfull faktor i politikk (Skjeie 1998:8).

”...en nærmest overveldende oppslutning blant politikere selv om betydningen av kjønn og politikk” (Skjeie 1998:8).

Hege Skjeie hevder at den politiske kulturen, i stor grad har beveget seg fra i stor grad å ignorere kjønn som faktor i politikk, til bli et spørsmål som preger en rekke politiske dagsordener. Hun omtaler dette som en ”kjønnspolitisert kultur” og knytter det til motsetninger som kommer til uttrykk i rettigheter, spørsmål om løns, og arbeidsvilkår og liknende. Et slikt resultat samsvarer med funn i andre europeiske land der forskjeller mellom kjønn utdyper det tradisjonelle skillet i høyre, venstre - aksene (Evans 1993:135)<sup>47</sup> Holdningen til redistribusjon og verdier i samfunnet kan utdype hvorfor skillelinjen mellom kjønn viser seg som sosialistisk eller borgerlig stemmegivning (Edlund 1999:361). Edlund fant i sin studie av USA og Norge at kvinner var mer positive til redistribusjon. To mulige forklaringer ble gitt på dette. For det første kan det skyldes egeninteresse gjennom at kvinner er mer avhengig av offentlige ytelser. For det andre kan det skyldes ulik sosialisering (Edlund 1999:354). Nettopp dette var en av konklusjonene til Lafferty og Raaum.<sup>48</sup> De finner (riktignok noe usikre) holdepunkter for at den politiske læringen arter seg ulikt for jenter og gutter allerede gjennom oppveksten. Jenter og gutter utvikler tidlig ulikt normsystem og ulike samhandlingsformer (Lafferty & Raaum 1990b:93-94 og 115). Imidlertid finner de sterk empirisk støtte for at den politiske læringen i voksen alder er relatert til kvinners og menns ulike forankring i produksjon og reproduksjon (Lafferty & Raaum 1990b:115). Sentralt i forskjellen står kvinners og menns ulike forhold til omsorg og ansvarsorientering (Lafferty & Raaum 1990b:115).

---

<sup>47</sup> Data basert på ISSP (International Social Survey Program 1989) – USA, England Tyskland (vest), Italia og Australia.

<sup>48</sup> Lafferty og Raaums arbeid om kjønn og politisk læring er en teoretisk og empirisk omfattende analyse – også når det gjelder maktbegrepet og kvinner og menns ulike oppfatninger av makt. Her er det bare rom for å gjengi en liten flik av deres arbeid (Lafferty & Raaum 1990b).

Det er noe uenighet om hvor stor skillelinjen mellom kvinner og menn er. Den kom sterkt til uttrykk gjennom EU-diskusjonen der flertallet av kvinner stemte nei. Forklaringen på forskjellen framhevet ulike verdiorienteringer (Ryghaug & Jenssen 1999:41). Valen er imidlertid mer forsiktig i sin omtale av kjønnsforskjeller og konkluderer med at det er stor likhet mellom kjønn i valg av politiske alternativer (Valen 1995:297). Likevel peker han på at det er betydelig forskjell mellom kvinner og menn i en rekke stridsspørsmål (Valen 1995:297).

Listhaug, Miller og Valen advarer mot å betrakte kvinner som en ensartet gruppe, men som Skjeie også påpeker, har kvinnebevegelsen skapt en bevissthet som Listhaug et al. forsøker å belyse:

”The related shifts in values, issues and the actions taken by political parties in response to the socio-economic changes are the factors that directly influence the voting trend” (Listhaug, Miller et al. 1985:204).

Ved å framheve at grunnlaget for forskjellene i stemmegivning ligger i verdiforskjeller mellom kvinner og menn, har Listhaug et al. indirekte gitt et argument for at skillet mellom kjønnene kan betegnes som en ny skillelinje. Grunnlaget for verdiforskjellene kan nettopp ligge i sosialiseringforskjeller. Raaum konkluderer med at kjønnsforskjellene i politisk deltakelse i stor grad er blitt utliknet de senere årene (Raaum 1995:241). Dette kan peke i retning av at det har foregått en betydelig utjevning i *omfanget* av deltakelse. Skillelinjene synes derfor ikke å knytte seg så mye til deltakelsens omfang, men delvis til formen for deltakelse og ikke minst det politiske innholdet i engasjementet.

### 3.5.3.3 Etter Rokkan – nye trekk i det politiske landskapet

Rokkans modell har vært utsatt for betydelig kritikk,<sup>49</sup> men denne kritikken vil ikke bli tatt opp her. Jeg skal imidlertid peke på noen nye skillelinjer som har vært lansert og som Rokkans modell i liten grad fanger opp.

Verdier er blitt lansert som det grunnleggende kriteriet for framtidige politiske skiller. Ronald Inghart la grunnlaget for med sin *The Silent Revolution* (Inghart 1977). Oddbjørn Knutsen har tatt opp denne diskusjonen i Norge. Debatten rommer spørsmål knyttet til miljøvern så vel som motsetningen mellom økonomisk vinning og politisk sikkerhet vs. selvrealisering. Tankegangen er at verdier er relativt varige karakteristika ved individene. I en forklaringsmodell til politiske partiprioriteringer og handlinger tenker Knutsen seg at politiske verdier formidler premisser fra bakenforliggende sosioøkonomiske variable og styrer valg av partier og holdninger (Knutsen 1988:166). Årdal innvender at det ikke gjøres tilstrekkelig rede for:

”...hvordan ulike verdier blir transformert inn i det politiske systemet slik at det utvikles en kollektiv identitet som får konsekvenser for blant annet partivalg, og hvordan dette igjen festner seg i partier og organisasjoner” (Aardal 1994:236).

---

<sup>49</sup> Se f.eks. (Aardal 1994).



Den empiriske forskningen til Knutsen, Todal Jensen, Hellevik og Øia levner liten tvil om at det er tydelige verdiskiller i forandring i det norske folket. Tar en utgangspunkt i hva verdier betyr teoretisk og den determinerende kraft de har på valg og handlinger, gir det grunn til å snakke om ulike skillelinjer her, uavhengig av den institusjonalisering som tidligere har funnet sted.

Et annet politisk trekk er at partiene taper medlemmer, noe som svekker deres kontakt med samfunnet. Partiene eksponerer seg sterkere i mediene, noe som endrer kommunikasjonsmønsteret overfor velgerne. De snakker i større grad *til* og i mindre grad *med* sine velgere (Jenssen 1997:10). Dette kan fortolkes av velgerne som at partiene blir mer distanserte (Jenssen 1998:5).

For det andre har partiene sluttet å dyrke sitt klientell og appellerer til bredere befolkningsgrupper. På et vis går de mot "catch all"-utvikling. Dette fører til at partiene i seg selv blir mindre tydelige og svekker grunnlaget for at velgere skal identifisere seg sterkt med dem. En del av dette bildet er at skillelinjene i Norge har endret seg de siste årene (Jenssen 1998:12). I folkeavstemningene om EU i 1972 og 1994 inntok mange partier standpunkter i strid med mange av sine velgere, noe som ble en påkjenning på forholdet til store velgergrupper.<sup>50</sup>

Mange mener at motsetningene mellom partiene er blitt mindre. Dette gjør forskjellene mellom dem mindre synlige, og det blir vanskeligere å velge (Jenssen 1997:11). Jenssen konkluderer noe betinget med hensyn til partiidentifikasjonens utvikling i Norge. Han viser til at to "avvikende" valg kanskje ikke er nok til å trekke en slik konklusjon. Likevel gir data støtte for antakelsen om at lojaliteten til partiene er svekket.

Tormod Øia konkluderer i sin studie med at få ungdommer er medlem av politiske ungdomsorganisasjoner, men medlemskap er sterkt influert av klassebakgrunn (Øia 1995:49). Det er en utbredt skepsis til politikere blant ungdom. Jenter uttrykker, ikke overraskende, større usikkerhet om politikk enn gutter. Det er likevel stor interesse for å arbeide med en del politiske saker, og en overveldende majoritet mener det er viktig å engasjere seg i politikk (Øia 1995:49). Øia gir på grunnlag av sitt materiale en gruppering av ulike holdninger hos ungdom. En gruppe er opptatt av internasjonale engasjement – i hovedsak den tredje verden. En annen gruppe er opptatt av tradisjonelle økonomiske problemstillinger som lav prisstigning, økonomisk vekst og liknende. En gruppe er særlig opptatt av kamp mot kriminalitet og narkotika. En fjerde gruppe er særlig engasjert i miljøvern, mens en femte er sterkt opptatt av skolekarakterer og skiller seg ut med det (Øia 1995:95). Grupperingen er gjort med utgangspunkt i eksplorerende faktoranalyse og må som alle slike fortolkninger tas med en "klype salt".

---

<sup>50</sup> Dette er belyst i rapporter fra folkeavstemningsprosjektet – se f.eks.: (Jenssen 1997) og (Jenssen 1998).

### 3.6 Sammenfattende om norsk politisk kultur – empirisk studie

Jeg har beskrevet noen hovedtrekk i det norske politiske landskapet som bakgrunn for å drøfte tilnærminga til utdanning til medborgerskap i Norge.

Min empiriske studie tar utgangspunkt i variasjon og skillelinjer i den politiske kulturen. Jeg vil legge vekt på å beskrive variasjon mellom kjønn som en sentral variabel. Variasjon i bosted mellom to regioner ser på forskjeller mellom en urban sentrumsnær region og en mer rural region med klare politiske forskjeller. Foreldrebakgrunn og foreldreinteresse vil ta opp hvordan ulike ressurser i foreldrehjemmet har betydning for variasjon i medborgerkompetanse. Dessuten vil variablene religiøsitet og fremmedspråklig bakgrunn bli inkludert. Religiøsitet er en politisk faktor i Norge. Samtidig har økt innvandring reist utfordringer til å inkludere dem i den politiske deltakelsen.

Siden den videregående skolen også er en viktig ”sorterer” av arbeidskraft, er studiet av systematiske forskjeller her vesentlig for å kunne belyse spørsmålet: Er det sammenfall mellom organisatoriske skiller i den videregående skolen og forskjeller i medborgerkompetanse hos elevene som går der? Svaret på dette kan bidra til å reise spørsmål ved den rollen den videregående skolen spiller i å utjevne eller skape skiller mellom framtidige medborgere.

## 4 Demokratiske institusjoner – læringsomgivelsene

”Strong democracy... rests on the idea of a self-governing community of citizens who are united less by homogenous interests than by civic education and who are made capable of common purpose and mutual action by virtue of their civic attitudes and participatory institutions rather than their altruism or their good nature” (Barber 1984:117).

Kapitlets hovedformål er å utforme et teoretisk rammeverk for å analysere variasjon i hvordan elever deltar i og opplever skolen de går på som demokratisk institusjon. Det analytiske rammeverket skal dessuten tjene som utgangspunkt for å vurdere demokratiseringstiltak ved to skoler, og læreplanene som offentlig institusjonell ramme for demokratiet i de videregående skolene.

Teori om institusjoners tre pilarer, den regulative, den normative og den kulturelle, utgjør en analytisk ramme omkring skoler som institusjoner. Denne rammen vil jeg tilpasse for å se relasjonen mellom det formelle (den regulative pilaren) og den faktiske (den normativt/kulturelle pilaren).<sup>51</sup> Denne rammen vil jeg utvikle fra Richard Scott og Gunnar Berg.

Carl Cohens tre analytiske dimensjoner om demokratiets bredde, dybde og omfang vil ligge til grunn for operasjonalisering av elevers medvirkning og opplevelse av demokratiet. De er også kategorier for å analysere læreplaner som institusjonell ramme om elevmedvirkning og demokratiseringstiltakene i de enkelte skolene. På noen punkter er det grunn til å utvikle og presisere disse med synspunkter fra Robert Dahls arbeid om prosedyredemokratiet. I tillegg vil jeg drøfte hvordan Habermas teori om den demokratiske dialogen kan benyttes som del av den teoretiske rammen om skolen.

Det analytiske rammeverket vil på samme tid utgjøre et perspektiv på hvordan medborgeres deltakelse og kompetanse spiller en nøkkelrolle i retning av å styrke eller svekke kvaliteten på demokratiet. To forhold synes nødvendig å avklare: For det første må en belyse forholdet mellom skole og stat i et samfunnssystem med en kapitalistisk økonomi. Den andre forutsetningen som må avklares, er forholdet mellom ulike grupper i skolen med legitim rett på demokratiske innflytelse.

### 4.1 Skolen som institusjon

Teorien om institusjoner er relevant for min problemstilling ut fra to forhold. For det første skal teorien beskrive variasjon mellom institusjoner ved å se på integrasjon og

---

<sup>51</sup> Analysens hovedfokus vil være variasjon i elevdeltakelse, men slik deltakelse må ses i lys av nasjonale (læreplan) og lokale rammebetingelser (demokratiseringstiltak ved skoler).

spenningsforhold mellom ulike nivåer i dem. For det andre er institusjoner sosiale systemer for samhandling som legger betydelige føringer på atferd for mennesker som oppholder seg i dem. Analysene vil være indikasjoner på hvor effektive skolene er som demokratiske læringsarenaer. Teorigrunnlaget er den strukturelle delen av en sosialiseringsteori som vil bli videreført i kapittel 6 om læring. Denne teorien skal utdype læringsmekanismene som foregår i samhandlingen mellom mennesker i institusjoner som skoler. Det prinsipielle forholdet mellom strukturelle og individuelle forklaringer drøftes i avsnitt 8.1. Scott definerer institusjoner som:

”...multifaceted, durable social structures, made up of symbolic elements, social activities, and material resources” (Scott 2001:49).

Institusjoner kan derfor bestå av formaliserte strukturer, så vel som normer og kultur som regulerer og koordinerer handlinger mellom deltakerne. Begrepet institusjonalisering kan likeledes omfatte flere distinkte prosesser som innebærer formalisering av strukturer i regler, i mer normative føringer som målsettinger og i etablering av handlingsmønstre og rene uformelle konvensjoner. Begrepet brukes i analysen demokratiseringstiltak ved skoler og vil her ha referanse til *både formalisert struktur og en grad av etablert atferd og praksis*.

Institusjoner kjennetegnes av at de er relativt motstandsdyktige mot forandring. På den måten er institusjoner stabiliserende elementer over generasjoner (Scott 2001:49). På mange måter virker institusjoner begrensende på sosialt liv, men institusjoner er også drivverk i forandningsprosesser. De får dermed en tvetydig rolle både i å stabilisere og være en drivkraft i forandring. Den samme motsetningsfylte rollen spiller institusjoner overfor de som deltar i den. Scott skriver:

“Institutions impose restrictions by defining legal, moral, and cultural boundaries setting off legitimate from illegitimate activities. But it is essential to recognize that institutions also support and empower activities and actors. Institutions provide guidelines and resources for acting as well as prohibitions and constraints on action” (Scott 2001:50).

Scott peker på den sterke innflytelsen som institusjoner kan ha overfor de som er en del av dem. Innflytelsen er ofte begrensende på atferden, men den kan også myndiggjøre mennesker gjennom de ressurser som ligger i dem av menneskelig og materiell karakter.

Institusjoner hviler på formelle regler (den regulative pilaren), normer (den normative pilaren) som både er uformelle, sosiale kulturfenomen og formalisert gjennom f.eks. en formålspragraf og kulturen (den kulturelle pilaren), som i sin helhet tilhører det uformelle ved institusjonen. Disse utgjør på mange måter distinkte forskningstradisjoner. Samtidig retter de fokus mot ulike aspekter ved institusjoner. De er på en og samme tid komplementære til hverandre og innvevd i hverandre gjennom å belyse ulike aspekter.

Regulering gjennom formelle regler og sanksjonsmuligheter utgjør den formelle pilaren. Alle institusjoner har et formelt sett av regler som gir medlemmene rettigheter og plikter. Scott understreker ikke minst mulighetene for sanksjoner gjennom belønning og straff som en viktig del her. Han viser til at alle teoretikere er enige om betydningen av denne formaliserte delen av institusjonen nedfelt i regelverk og prosedyrer.

Skoler kjennetegnes nettopp av et betydelig sett av regler. Det er en del av skolens målsetting, å påvirke elever i tråd med de offentlige målsettingene for skolen. Det innebærer at det er institusjonaliserte beslutningsprosedyrer og mellommenneskelige handlinger med sikte på å oppdra, som henter sin legitimitet fra skolens regler, dens formål, læreplaner og øvrige rammebetingelser. Elevrådet er en del av dette. Lærerne og skolens ledelse har formell mulighet til å sette grenser så vel som å oppmuntre ulike typer av atferd. Den regulative pilaren kjennetegnes ved at den henter sin legitimitet fra formelle institusjonaliserte regler. Reglene for prosedyrer, påvirkning og beslutninger vil danne en formell ramme omkring demokratiet i en institusjon.

Ved sida av regler hviler institusjoner på en normativ pilar. Dette kan beskrives både som et annet paradigme, men er samtidig et aspekt ved institusjoner som ikke nødvendigvis er formalisert. Som aspekt kjennetegnes det av:

”...normative rules that introduce a prescriptive, evaluative, and obligatory dimension into social life. Normative systems include both values and norms...Norms specify how things should be done; they define legitimate means to pursue valued ends” (Scott 2001:54-55).

Verdier og normer kan på den ene sida være formalisert og på den andre sida tilhøre en ikke formalisert del av samhandlingen innafor en institusjon. De representerer sterke føringer på samhandling, prosedyrer og evaluering som gjøres innad i institusjonen. I dette perspektivet kommuniseres sosiale forpliktelser – både på basis av regler, men også på basis av normative forventninger som er fundert i normer og verider i organisasjonen. Ved sida av at regler former en basis for legitimitet, vil det også finnes en moral som virker støttende på legitimiteten.

Skoler har i seg sterke normer og verdier som en integrert del av sin virksomhet nedfelt i lover, regler og ikke minst læreplaner. Dette gjenspeiles i de to aspektene som Berg framhever ved skolen som institusjon. Skolen kan:

”...som institution å ena sidan ses som “form”, dvs. som ett formellt system för att bedriva verksamhet som handlar om uppfostran og utbildning. Å andra sidan kan skolan som institution också betraktas som den inrättning som svarar för den samhälleliga reproduktionen, dvs., införandet i samhällets normsystem, dets kulturella traditioner och överförandet av för individen och samhället nödvändiga kunnskaper och ferdigheter” (Berg 1995:28).

Et særegent trekk ved skoler som institusjoner synes å være at norm- og verdiformidling er en integrert del av selve formålet med skolen, ved sida av at det også er en mer eller mindre skjult del som kommer til uttrykk i praksis. På samme måte som den regulative pilaren vil normer, formaliserte og ikke formaliserte, være med på å regulere demokratisk praksis i institusjoner. De vil derfor ha innflytelse på demokratiets bredde, dybde og omfang.

Kultur som forskningsparadigme er knyttet til den antropologiske fagtradisjonen. Denne kjennetegnes ved at den helt og fullt ikke er regulert, men betraktes som en selvstendig kompleks variabel som kan påvirke atferd i institusjonen. Kultur oppfattes som kognitivt

representert.<sup>52</sup> Handling forklares som et resultat av samhandling med omgivelsene. Erfaring integreres kognitivt i nye oppfatninger av verden. I dette perspektivet reguleres atferd gjennom en slags uutalt regel: ”det er slik vi pleier å gjøre det”, eller det har basis i en felles forståelse. Andre måter å handle på synes å være utelukket (Scott 2001:57). Legitimitet forstås i dette perspektivet som det gjenkjennbare og det som har støtte – sosialt eller kulturelt.

Et kulturperspektiv i skolen fanges ofte inn i begrepet skolekultur, men det finnes andre begrep for det samme som ”skolekode”, ”etos” ”habitus” og liknende. Felles for dem, sier Berg, er det han kaller ”frusna ideologier”.

”...dvs. frusna till den eller de i den aktuella institutionen etablerade värdebasen eller värdebaserna” (Berg 1995:31).

Disse ”frusna ideologier” kan både ha et funksjonelt og et dysfunksjonelt innhold sett i forhold til læreplaner, regler og verdier for øvrig. Den uformelle kulturen gjenspeiler den ikke formaliserte, men praktiserte atferden i institusjoner. Mer enn noe kan institusjonell praksis ha innflytelse på demokratiets gjennomføring i ulike sammenhenger i institusjoner.

De tre pilarene kan plasseres langs et kontinuum fra det fullstendig formaliserte og regulerte aspektet via den delvis formalisert normative sida til den uformelle kulturen. De er som Scott viser, paradigmer, bærebjelker og analysenivåer i institusjonen på én og samme tid. De er bærebjelker fordi en i alle institusjoner finner disse aspektene. De er samtidig ulike analytiske studieobjekter som utfyller beskrivelsen av dem. Gjennom de tre pilarene, den regulative, den normative og den kulturelle, blir det samtidig klart at institusjoner både er komplekse og motsetningsfylte ved sida av at de legger sterke føringer på atferd og tilpasning på ulike nivåer for de som er der. Det gjelder ikke minst skoler som har atferdsmodifikasjon som en del av en uttalt oppgave i samfunnet.

Mellom de tre analysenivåene kan en selvsagt avdekke betydelige spenninger i institusjonen. Som illustrasjon kan nevnes forholdet mellom den faktiske og den implementerte læreplanen, eller den skjulte læreplanen. Formelt kan det f.eks. gis betydelige muligheter for medvirkning som av ulike grunner ikke oppfylles (eller deltakerne opplever ikke at deres forventninger om medvirkning innfris). På den ene sida må dette oppfattes som naturlig fordi regler, formålsparagrafer o.likn. alltid blir gjenstand for tolkning og skjønn av de som skal iverksette dem. Motsetningene er også naturlig på bakgrunn av at det kan være ulike motstridende oppfatninger i institusjonen med hensyn til hvordan iverksetting skal skje. Det kan også være mer grunnleggende motsetninger i synet på bl.a. demokrati som ligger til grunn for ulik praksis. Motsetningene kan være konstruktive fordi de kan bidra til en debatt om utvikling av demokratiet, en debatt som i seg selv vil gjenspeile en demokratisk institusjon.

---

<sup>52</sup> Jeg skal senere i avhandlinga komme inn på kognisjon og lagring av informasjon i forbindelse med kapittel 6 om læring.

I denne avhandlinga vil jeg skille mellom to nivåer: et formelt nivå, og et kulturelt nivå som er elevenes og delvis lærernes opplevelse av institusjonen som et sted for demokratisk medvirkning. Dette vil komme til uttrykk i analysen av de formaliserte medvirkningsstrukturene i skolene og hvordan dette oppleves først og fremst av elevene som går der.

## 4.2 Demokrati og demokratiske institusjoner – analytiske dimensjoner

Cohen og Dahl har på hver sine måter utformet analytiske normsett for demokrati og demokratisering. Normsettene er primært utviklet av Cohen og Dahl med tanke på å analysere demokratisering i stater. I denne sammenhengen vil jeg bruke normsettene som utgangspunkt for å vurdere demokratisering i skoler som institusjoner.<sup>53</sup> Demokratisering kan forstås som en prosess langs et antall variable som er spesifisert i normsettene. Carl Cohen beskriver et slags endepunkt for en slik demokratiseringsprosess:

”...the citizen takes part in government not merely by helping to choose between Tom and Harry (or between Harry and none at all) but by doing what is reasonably within his power to identify issues, formulate proposals, weigh evidence and argument on all sides, express convictions and explain their grounds, help to nominate party candidates – and in general to foster and to strengthen deliberation” (Cohen 1971:18).

Hvordan demokratier fungerer, avgjøres delvis av de strukturelle betingelsene nedfelt i konstitusjoner, lover og regler for prosedyrer og beslutninger som settes opp for den demokratiske innflytelsen til alle medborgere. Delvis avhenger det av medborgere selv og den kompetanse de besitter til å fylle sin rollen som deltakere. Det er også medborgernes involvering som er fokusert i Cohens ideal som representerer et slags endepunkt langs tre variable: ”bredde, dybde og omfang”.

Jeg legger disse til grunn i analyseverktøyet, men vil supplere dem med synspunkter fra Dahl,<sup>54</sup> Habermas og i en viss grad Næss. Det første spørsmålet som må avklares, er hvordan en skal oppfatte begrepet ”»folket»” i tilknytning til skolen.

### 4.2.1 Demokratiets bredde

Cohen kaller den første dimensjonen for demokratiets bredde.

“The breath of democracy is a quantitative matter, determined by the proportion of those in the community affected by a decision who do or may participate in the making of it” (Cohen 1971:8).

---

<sup>53</sup> Utgangspunktet for å anvende et slikt normsett på skoler er at de kan betraktes som en selvstendig sammenslutning. Skoler har et uttalt mål og har dessuten behov for å ta beslutninger som angår dem som oppholder seg i institusjonen. Dermed reises spørsmålet om beslutningenes legitimitet og legitim innflytelse på dem. Som Dahl gjør rede for i innledningen til sin artikkel om prosedyredemokratiet, reiser spørsmålet om å regulere arbeidet med beslutninger behovet for demokratiske prosedyrer som i prinsippet kan anvendes på alle typer av avgrensede sosiale systemer, jf. (Dahl 1979:97ff)

<sup>54</sup> Jeg legger Dahls arbeid om prosedyredemokratiet fra 1979 til grunn, men gjør samtidig oppmerksom på at hans synspunkter i stor grad gjentas i hans arbeid fra 1998 (Dahl 1998).

Det ene aspektet ved demokratiets bredde gjelder hvem som er formelt inkludert og hvem er ekskludert fra å delta i beslutninger som angår dem (may participate). Dahl presiserer her et innbefatningskriterium om at alle voksne må inkluderes i politiske beslutninger, og at de må respektere fellesskapets avgjørelser (Dahl 1979:108). Dahl drøfter problemet med inklusjon i lys av kompetansekriterier. To prinsipper står mot hverandre her. Det ene er den kategoriske rett, dvs. at det ikke stilles noen kompetansekrav til medborgerne, men at det gjelder alle uansett. Mot dette kan det stilles en form for krav til kompetanse. Dahl viser til at barn utelates fra "folket" på grunn av mangel på kompetanse, og medgir dermed at det er umulig å unngå en slik vurdering når en skal avgjøre hvem som skal inkluderes (Dahl 1979:121). De som ikke har vært inkludert i "folket," har også vært ekskludert fra å levere premisser til beslutninger. Dahl hevder at det er avgjørende at alle relevante interesser er representert.

"No distribution of socially allocated entities, whether actions, forbearances or objects, is acceptable if it violates the principle that the good interest of each human being is entitled to equal consideration" (Dahl 1979:125).

I korthet innebærer dette at alle interesser har krav på samme vurdering før en beslutning tas. Likhetskriteriet som Dahl her uttrykker, er en presisering av demokratiets dybde (se nedenfor). En reell likhet i et "dypt" demokrati kan imidlertid ikke eksistere uten å inkludere hele "folket" som beslutningene angår. Et bredt demokrati er derfor en forutsetning for et virkelig "dypt" demokrati. Demokratiet må derfor være så inkluderende som mulig.

"The demos must include all adult members of the association except transients" (Dahl 1979:129).

Demokratisering forstått som bredde får dermed en formell rettslig dimensjon som knytter seg til rettigheter og hvor mange som er inkludert i det å ta beslutninger. Dahl mener videre at spørsmålet om å inkludere ikke kan reduseres til det formelle, men må omfatte reell inklusjon. Det kan bare skje gjennom at "folket" tar i betraktning synspunktene og interessene til dem som formelt ikke er inkludert på samme måte som inkluderte medlemmer, se diskusjon i Dahl 1979:120ff.

Det andre aspektet gjelder hvor stor andel av dem som beslutningene angår, som faktisk deltar på en eller annen måte som premissleverandører eller beslutningstakere i prosessen. Dette er på mange måter et kriterium på hvor godt demokratiet fungerer, dvs. hvor mange som faktisk deltar i å ta beslutninger. Deltakelsen hviler på forutsetningen om autonomi, dvs. at alle er de beste til å vurdere sine egne interesser slik som Thompson formulerte det .."everyone is the best judges of their own interests".

Den formelle rettslige sida av å bli inkludert er nødvendig for demokratiets legitimitet og fungering. Demokratisering, enten det er i en stat eller en institusjon, er direkte forbundet med andelen som er rettslig inkludert, og andelen av disse som er faktisk involvert i å ta beslutninger. Andelen av medborgere som faktisk deltar er derfor i seg selv et uttrykk for kvaliteten på et demokrati.



#### 4.2.1.1 Om skole og "folket"

Denne diskusjonen reiser imidlertid to spørsmål som må avklares i forhold til skoler som demokratiske institusjoner. For det første beslutningsprosessens form. For det andre selve begrepet beslutning som ofte er kjernen i medvirkning. For det tredje problemet med å definere "folket" der det er flere relevante parter med ulike roller og ulik rett til innflytelse. Behovet for en slik avklaring må bygge på at skolen som organisasjon på ulike nivåer har behov for å ta beslutninger som er bindende for medlemmene (Dahl 1979:97).<sup>55</sup> Dette innebærer tre forhold – å sette dagsorden, velge prosedyre og å konkludere med en form for beslutning (Dahl 1979:98).

Medvirkning kan skje direkte, men vel så ofte er en avhengig av (i alle fall innafor storsamfunnet) at det skjer gjennom representasjon. En særegen form for medvirkning er rettet mot hvordan selve beslutningsprosessen skal foregå. Alle demokratier må bygge på delegasjon av makt og myndighet der innflytelsen over samfunnsutviklinga er av mer generell karakter. Cohen viser f.eks. til at innflytelse gjerne kan være indirekte gjennom representanter. Det demokratiske avhenger av hvordan disse opptrer i relasjon til de som har valgt dem (Cohen 1971:23). Dahl fokuserer på adgangen til å sette dagsorden, det vil si å ha lik innflytelse på beslutninger og delegasjon.

"The full condition of equal qualification. With respect to all matters, citizens are qualified, taken all around, to decide which matters do or do not require binding decisions; of those that do, which matters the "demos" is qualified to decide for itself; and the terms on which the "demos" delegates authority" (Dahl 1979:107-108) .

Han peker her på viktigheten av å ha mulighet for å påvirke hvilke prosesser som skal foregå, ikke bare være deltaker i prosesser som allerede er definert og igangsatt. I skolen vil det være viktig å avklare spørsmål forbundet med det å sette dagsorden og velge framgangsmåte for beslutningene.

Det er neppe noen tvil om at både Dahl og Cohen tenker seg noe institusjonalisert og formalisert rundt dette begrepet beslutning. Beslutningsprosessenes innhold og form er imidlertid noe særegen i skolen. Det er en del av skolens hverdag å fatte beslutninger i elevråd, i klassemøter og i skolens ledelse. Dersom en avgrenser begrepet beslutning og dermed også innflytelse til bare å gjelde dette, vil en utelukke en stor gruppe av beslutninger som i liten grad er formalisert. I løpet av en dag tas det en rekke beslutninger om karakterer, undervisningens innhold og form, gruppesammensetning, oppgaver o.l. som til sammen former elevenes skolehverdag. Dette er beslutninger som ikke formaliseres, men som er av største betydning for elevenes situasjon og læring. Medvirkning i å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisning foregår i stor grad på denne måten. Begrepet beslutning må derfor omfatte både de institusjonaliserte og formaliserte prosedyrer og de mindre formaliserte, der to eller flere personer inngår i en prosedyre for å beslutte om noe som har konsekvenser for

---

<sup>55</sup> Dahl uttaler seg her på generelt grunnlag om alle typer demokratiske enheter.

deltakerne. Dette gjelder særlig beslutninger som tas der lærere som autoritetspersoner er involvert.

For at beslutningen skal være bindende og ha legitimitet for den det gjelder, kan bare de delta som er ”medlemmer” eller definert som deltakere i å ta beslutninger. I disse mindre formaliserte beslutningene vil ”folket” variere ned til klassenivå, en gruppe eller to individer. Det er dessuten ikke alltid klart hvem som utgjør det relevante ”folket” i den enkelte sammenheng. Det er imidlertid nødvendig å være seg spørsmålene om inklusjon bevisst for at demokratiet skal bli reelt innafor en institusjon som skole.

I alle demokratiske stater og institusjoner vil det være mange som av ulike grunner ikke benytter anledningen til å delta. Det er viktig å klargjøre hva som ligger i fravær av deltakelse. Det alvorligste vil naturligvis være at grupper formelt er utelukket fra beslutningsprosessen, eller at det er store strukturelle begrensninger i hvilke forhold det kan tas beslutning om.

Det andre forholdet kan ligge hos medborgernes ulike negative oppfatninger til det å delta, eller der deltakelse er en bevisst handling om å avstå. I dette kan det ligge alvorlige forhold som folk oppfatter ved systemet, og som gjør at folk ikke deltar. Fravær av deltakelse er på samme måte en temperaturmåler for den demokratiske virksomheten i skolen.

Dette innebærer at alle har krav på å få sine egne forhold vurdert på lik linje med andre. Dahl summerer opp disse forutsetningene i sin definisjon av folket.

”The claims of a significant number of members as to the rules, policies, etc., to be adopted by binding decisions are valid and equally valid, taken all around, superior and overriding in relation to the claims of this set of members. This set of members I am going to call ’demos’ ” (Dahl 1979:100).

Han har på denne måten definert ”folket” som den relevante avgrensede populasjonen som nyter rettigheter til å delta i prosedyrer og beslutninger, med konsekvenser for dem selv og andre medlemmer. For at demokratiet skal fungere godt, er det nødvendig å ha en klar oppfatning av ”folket” til enhver tid. Det gjelder ikke minst den omfattende uformelle innflytelsen som skjer på skolens kanskje viktigste område, medvirkning i undervisning i klassen. Det er imidlertid ikke avgjørende at alle deltar direkte.

#### 4.2.2 Demokratiets dybde

Cohen beskriver demokratiets dybde slik:

”As the breath of democracy is determined by the generality with which members participate, the depth of democracy is determined by the fullness, the character of the participation that does take place” (Cohen 1971:17).

Han ser dimensjonen dybde som sekundær, fordi den forutsetter at demokratiet har en viss bredde. Deltakelse kan i prinsippet skje på mange måter, men den mest fundamentale måten er gjennom valg (Cohen 1971:18). Dahl har en tilsvarende presis formulering, men ser spørsmålet vedrørende demokratiets dybde til å gjelde to forhold.

For det første er det et grunnleggende forhold at medlemmene er likeverdige i forhold til å påvirke utfallet av en slik beslutning (Dahl 1979:99). Alle syn skal komme likt til uttrykk.

For det andre må den institusjonaliserte deltakelse gi lik mulighet og en adekvat mulighet til å fremme syn og preferanser i forhold til det endelige utfallet av beslutningene (Dahl 1979:102). Her formulerer ikke Dahl noen spesifikk prosedyre. Det kan tenkes avstemninger så vel som deliberasjon, som prosess for å komme fram til en beslutning. Avgjørende, mener Dahl, er at prosedyrene

”...must be evaluated according to the accuracy of the opportunities they provide for and the relative costs they impose on, expression and participation by the ‘demos’ in making binding decisions” (Dahl 1979:103).

Selv om Dahl presiserer vurderingskriterier som ”accuracy of opportunities” og ”the relative cost” det medfører å gjennomføre en prosedyre, løses på ingen måte problemet med å trekke grensen mellom det akseptable /ikke akseptable eller det ”demokratiske”/ ”ikke demokratiske”. Deltakelse forutsetter imidlertid at folk må ha lik mulighet til å bli informert og gjøre seg opp en mening. Dahl uttrykker det slik:

”In order to express his or her preferences accurately, each citizen ought to have adequate and equal opportunities for discovering and validating, in time permitted by the need for a decision, what his or her preferences are on the matter to be decided” (Dahl 1979:105).

Arne Næss peker dessuten på et tredje aspekt som jeg mener kan utdype begrepet dybde. Han kaller det intensjonsdybde og beskriver dette slik:

”Staten A er mer demokratisk styrt enn staten B hvis og bare hvis: ...stemme eller velgerbredden er større eller B) valg skjer mer direkte eller C) mandater trekkes lettere tilbake eller D) opinionsbredden er større når det gjelder styreanliggender eller E) intensjonsdybden i folkeopinionen er større eller F) folkeopinionen omkring offentlige problemer er dannet under mindre intens eller ensrettet propaganda” (Næss 1968:111).

I kriterium D, opinionsbredde, retter Næss søkelyset mot kvaliteten i den debatten som foregår.<sup>56</sup> Jo flere som har gjort seg opp en mening, desto mer demokratisk er et styre, og jo flere ulike synspunkter som kommer til uttrykk i sakens behandling, desto mer demokratisk. intensjonsdybde er knyttet til det engasjement og den oppriktighet som ligger i en medborgers deltakelse – et forhold som ikke er lett å vurdere.

Et annet aspekt ved den demokratiske samtalen er selve samtalerelasjonen. Habermas har belyst denne i sin teori om kommunikativ handling. Teorien om kommunikativ handling kan derfor gi noen viktige føringer på å evaluere en demokratisk praksis i skolen hvor det er mye samtale, og der mange beslutninger tas gjennom lite formaliserte prosedyrer. Jeg skal derfor kort gjengi noen av synspunktene i Habermas’ tenkning.

---

<sup>56</sup> For øvrig kan en se at Næss’ kriterier A) velgerbredde, B) direkte valg og C) mandater trekkes tilbake, er en presisering av Cohens mer generelle begrep ”bredde”. Særlig spørsmålet om direkte valg vil bli belyst empirisk.

#### 4.2.2.1 Habermas' talehandlingsteori

Habermas stiller opp kommunikatív rasjonalitet som et alternativt paradigme til den strategiske handlingsmodell. Han hevder at strategiske spill ikke alene kan forklare de sosiale rammer, regler, normer og konvensjoner som er konteksten spill foregår under. Tvert om må slike rammer oppstå utfra en forståelse og enighet mellom de som er involvert og kan ikke være et resultat av at alle ser hverandre som strategiske motspillere. Rammene må, i det minste delvis, oppstå ut fra en gjensidig forståelse som er uforenlig med å betrakte hverandre som motspillere. Mens handlinger innafor en strategisk modell er koordinert om resultatorientering, er handlinger innafor en kommunikatív rasjonalitet sentrert om en forståelsesorientering (Eriksen & Weigård 1999:39).

Habermas presiserer tre krav som er knyttet til talehandling i motsetning til strategisk handling (Habermas 1984:99). For de som snakker sammen, vil kravene oppfattes som forutsetninger for at samtalen skal være meningsfull.<sup>57</sup>

For det første må utsagnet som framsies være sant. For det andre må talehandlingen være riktig i forhold til den gjeldende normative konteksten (du må oppføre deg riktig innafor legitime institusjoner) (Kalleberg 1999:24). For det tredje må talerens manifeste intensjon være uttrykt slik den er ment (du må være oppriktig) (Kalleberg 1999:24).

Ved at den som snakker oppfyller disse gyldighetskravene, gir han sin egen talehandling argumentativ kraft. Samtidig legges grunnlaget for å lage bånd mellom dem som snakker sammen (Eriksen & Weigård 1999:56). Habermas skiller videre mellom en forståelsesorientert og en resultatorientert bruk av språket og en "sterk" og en "svak" kommunikasjon. I en resultatorientert bruk av språket er taleren opptatt av å nå et bestemt resultat. Denne typen kommunikasjon vil føre med seg strategisk handling. I den forståelsesorienterte kommunikasjonen derimot, er taleren opptatt av å forstå meningen med det som blir sagt. Det er likevel ikke slik at enhver resultatorientert kommunikasjon har strategisk karakter. Det er tilstrekkelig at taleren har en realistisk forståelse av virkeligheten og oppfyller kravene til sannhet og sannferdighet (Eriksen & Weigård 1999:61).

Skillet mellom sterk og svak kommunikasjon er knyttet til grad av intersubjektivitet mellom de som snakker sammen. I sterk kommunikatív handling er samtalepartnerne innforstått med grunnlaget for samtalen. Dette innebærer at de er innforstått med hverandres verdiorienteringer og lar disse styre preferansene. I svak handling er samtalepartnerne bare kjent med partenes ulike grunnlag for samhandlingen. Skillet mellom en strategisk og en kommunikatív handling kan synes enkelt, men er mer komplisert enn som så. Kommunikatív handling er kjennetegnet av en forståelsesorientert kommunikasjon som både kan være "sterk" og "svak". Så lenge Habermas' gyldighetskrav er overholdt, vil også en resultatorientert kommunikasjon være en kommunikatív handling. Problemet med å trekke opp dette skillet er at talehandlingene er knyttet til mentale prosesser forut for ytringene

---

<sup>57</sup> Se Habermas 1994:100. Jeg bygger i min framstilling på norsk på Kallebergs oversettelse.

såvel som til det som foregår under selve samtalen. Talehandlingsteorien går ikke inn i dette problemfeltet. Eriksen skriver:

”Teorien om kommunikativ handling spør ikke hvilke motiver aktørene har, men hvordan de koordinerer sine handlinger med andre. ...aktøren gjør sine handlingsplaner avhengig av at samhandlingspartnerne lar seg overbevise ved hjelp av gode grunner” (Eriksen & Weigård 1999:68).

De oppnåelige målene er de som det er mulig å få aksept for hos motparten.

Joshua Cohen uttrykker ideell deliberasjon i fire punkter (Cohen 1989:22). Den er for det første fri. Deltakerne er bare bundet av resultatet av deliberasjonene og forutsetningene som lå til grunn for den. Deltakerne antar at de kan handle på basis av den. Det innebærer at de godtar deliberasjon som tilstrekkelig til å akseptere resultatet av den. For det andre må partene begrunne sine standpunkter. Makten ligger (som hos Habermas) i det bedre argument (Cohen 1989:23). For det tredje må partene være formelt og reelt likeverdige. Ingen regler må utformes slik at det utelukker noen deltakere. Systemet for deliberasjon kan i seg selv gjøres til gjenstand for deliberasjon (Cohen 1989:23). For det fjerde handler ideell deliberasjon om å nå fram til konsensus mellom deltakerne. Dersom en ikke kommer fram til enighet, kan en prosess med deliberasjon avsluttes med en avstemning (Cohen 1989:23). En slik dialogdemokratisk tenkning som Habermas og Cohen gjør seg til talsmenn for, tar sitt utgangspunkt i et annet syn på demokratiet og demokratisk praksis. Jeg gjengir noen hovedpunkter i denne fotnoten.<sup>58</sup>

Selv om ulike oppfatninger av demokrati og menneskelig handling hviler på ulike og tilsynelatende motstridende rasjonalitetsformer som strategisk vs. kommunikativ rasjonalitet, er de ikke gjensidig utelukkende. Habermas har argumentert for at den

---

<sup>58</sup>Habermas diskuterer sin ”trede modell” i polemikk mot det han omtaler som den liberale og den republikanske modellen. Jeg legger her bare vekt på å framstille Habermas’ syn. Habermas gjør det ”proseduralistiske begrepet om deliberativ politikk til demokratiteoriens normative innholdsrike kjerne” og illustrerer på den måten forskjellen mellom diskursteoriens statssyn, den liberale og den republikanske oppfatningen (Habermas 1995:37). Den liberale teorien har som utgangspunkt at mennesker maksimerer verdi. Den demokratiske prosessen må løse problemet med å institusjonalisere prosedyrer for å løse interessekonflikter mellom individer og grupper i samfunnet. Ifølge Habermas er dette en prosess som utelukkende tar sikte på å inngå interessekompromisser (Habermas 1995:37). Reglene for denne institusjonalisering skal sikre rettferdighet og legitimitet.

Diskursteorien tar opp i seg deler av den liberale teori i form av interesseaggregering og deltakelse, men har et annet syn på prosedyrene fram til å ta beslutninger. Det må lages en prosedyre som integrerer ”forhandlinger, selvforståelse og rettferdighetsdiskurser. Den antar at det er mulig å komme fram til enighet og rettferdighet gjennom institusjonalisert deliberasjon. Institusjonaliseringenens kjerne er å finne i regler for diskurs og argumentasjon. I en diskursteoretisk sammenheng bygger den politiske prosessen på målet om å komme fram til en konsensus. Den tar avstand fra den republikanske forestillingen om at det er mulig å komme fram til et felles beste som i praksis innebærer at det finnes noe enhetlig verdimønster og felles oppfatninger av det gode liv som det er mulig å komme fram til. Dette medfører at deltakerne i diskursen må ha et perspektiv utover egne preferanser, et perspektiv om at det er mulig og ønskelig gjennom forhandling og deliberasjon å komme fram til en felles enighet. Gjennom diskurser transformeres interesser til konsensus og politisk vilje. Demokratiet som politisk system vil fortsatt ha sine valg, sin konstitusjon og prosedyrer for å ta beslutninger. I praksis vil det være forskjeller i makt, i informasjon og evne til å framføre sitt syn. Legitimiteten hviler på kvaliteten i den dialogen som finner sted mellom partene. Dette er den egentlige kjerne i hans demokratiteori. For en videre utdyping av Habermas’ teori henviser jeg til (Habermas 1995).

strategisk rasjonelle modellen ikke kan være enerådende, men eksistere ved sida av en kommunikatív forståelsesorientering. Teorien om kommunikatív handling definerer demokratiet relasjonelt. Det består i et samtaleforhold mellom mennesker der kommunikasjonen mellom dem har spesifiserte kvaliteter. Den enkelte blir gjort ansvarlig for å oppfylle hvordan det demokratiske skal arte seg, ved at han/hun oppfyller eller lar være å oppfylle kravene som stilles til dialogens kvalitet. Dette stiller krav til medborgernes kompetanse i form av kunnskap, empati og evne til å samtale med andre mennesker. Det er særlig dette forholdet som gjør teorien om kommunikatív rasjonalitet viktig og relevant for en institusjon som skolen, noe som understrekes fra pedagogisk hold av blant andre Shor og Englund (Englund 1998): Shor uttrykker dette i sitt syn på dialogen:

“Dialogue is a democratic, directed, and critical discourse different from teacher – student exchanges in traditional classrooms. For one thing, it becomes a meeting ground to reconcile students and teachers separated by the unilateral authority of the teacher in traditional education. Secondly, dialogue is a mutually created discourse which questions existing canons of knowledge and challenges power relations in classroom and in society” (Shor 1992:87).

Til tross for at dialogen som virkemiddel til å utfordre autoritetsrelasjoner og maktstrukturer i samfunnet trekkes i tvil av mange,<sup>59</sup> synes Shor å peke på viktige begrunnelser for å vektlegge dialog som demokratisk praksis i skolen og bidra til demokratiets dybde. Deres synspunkter er inspirert av Habermas’ teoretiske bidrag, men en må se for seg en pedagogisk tillempling av teorien innfor skolens ramme. Barber har bidratt til noe som kan gi en slik tillempling<sup>60</sup>

Den første og mest åpenbare begrunnelsen for å vektlegge samtale og dens kvalitet er den sentrale rollen som dette spiller i demokratiet og dets institusjoner. For det andre peker Shor nettopp på dialogens mulighet til å utjevne autoritetsrelasjonene i skolen mellom lærer og elev. Skoler er et institusjonalisert ulikeverd, mellom elever på den ene sida og lærere og skoleledelse på den andre. Dialogen utfordrer ulikeverdet innfor en ramme som gjør det mulig, samtidig som den også blir et middel til å utvikle den refleksive delen av kunnskapen (Shor 1992:86). En del av denne refleksjonen kan nettopp knyttes til skillet mellom skole på

---

<sup>59</sup> Det er en betydelig debatt omkring deliberativt demokrati og deliberasjon som demokratisk praksis. En av disse er knyttet til Gutman og Thompsons bok om deliberativt demokrati (Gutmann & Thompson 1996). Innleggene kommer fra statsvitenskapelig hold og presenteres i en bok av Macedo (Macedo 1999). Blant mange kritiske innlegg hevder Waltzer bl.a. at deliberasjon ikke har noen egen plass i de politiske prosessene. Særlig mener han at deliberasjon ikke kan løse en del grunnleggende samfunnsspørsmål som spørsmålet om ulikhet, noe som kommer til uttrykk her:

“The ruling class may be much less coherent than Marxist theory suggests; nonetheless, something like it exists, with more or less self-awareness, and aims to sustain itself. Popular organizations and mobilizations are the only ways to sustain this aim. Their effect is not ....to level the hierarchies, but only to shake them up, bring new people in, and set limits to the differentiations they define and entrench....I don’t see any way to avoid the endless repetition of this story, any way to replace the struggles it involves with a deliberative process. Who would deliberate? On what issues?” (Waltzer 1999:67).

Shapiro framhever liknende synspunkter ved å hevde at politikk i overveiende grad handler om strategisk handling for å oppnå makt (Shapiro 1999).

Waltzer er likevel villig til å innrømme deliberasjon en viktig plass i deler av de politiske prosessene.

<sup>60</sup> Barber drøfter dialogens kvalitet i demokratiet i sin bok *Strong Democracy* (Barber 1984). I et senere bidrag til diskusjon om medborgerkompetanse peker han på at demokrati er ”the government of talk” og drøfter den sentrale rollen som samtalekompetanse har for medborgere i et demokrati (Barber 1999:39).

den ene sida og relasjoner utenfor skolen på den andre. For det tredje peker Englund på dialogen som ledd i å utvikle kompromiss og dele synspunkter med andre, samtidig som dialog i seg selv utvikler og modifierer kunnskap, jf. avsnitt 6.4.2.2 om læring, og avsnitt 14.3.1.

#### *4.2.2.2 Demokratiets dybde og begrepets relevans i en skolekontekst*

”Dypt demokrati” innebærer at en betydelig andel av de som beslutningene angår, på en eller annen måte medvirker til å legge premisser eller fatte beslutningene. Dette kan være vanskelig å gjennomføre i praksis i storsamfunnet. Derimot er det mulig i mindre skala som organisasjoner og liknende (Cohen 1971:19). Dypt demokrati krever at det er institusjonaliserte muligheter for medvirkning gjennom valg og avstemninger så vel som gjennom samtale. Kriterier om likhet og virkelige muligheter for å fremme sine synspunkter (effektiv deltakelse) som Dahl presiserer, er avgjørende for et dypt demokrati. Dersom beslutninger tas gjennom løpende samtale, blir vilkårene for samtalen på mange måter en temperaturmåler for demokratiet.

Skoler er nettopp slike små samfunn der det ligger til rette for at mange kan involveres i beslutninger gjennom avstemninger og dialog. Særlig danner samtaler grunnlag for, bearbeidelse, refleksjon og beslutninger i undervisning. Dialogen i skolen kan ha form av deliberasjon, men vil ofte ha et strategisk preg. Det vil derfor være urimelig å la Habermas’ gyldighetskrav til dialogen ensidig danne grunnlag for operasjonalisering av dialogens vilkår i skolen. Teorien har imidlertid en underliggende verdi om likeverd, respekt samt lyttende og forståelsesorientert atferd som kan utgjøre et teoretisk grunnlag for indikatorer på dybde forstått som demokratisk dialog. Likeledes bør det være mulig å måle terskler som kan hindre elever i å delta. Disse forventningene må knyttes til relasjonen mellom relevante samtalepartnere som er elever og lærere i første rekke, og skoleledelse.

Det er likevel vanskelig å måle hvor dypt et demokrati er (Cohen 1971:17). Den responsivitet som deltakerne opplever fra systemets side, bør være en god indikator.

#### **4.2.3 Demokratiets utstrekning – omfang**

Den tredje og siste variabel er ”range” eller område (Cohen 1971:22). Denne variabelen beskriver områdene der medvirkning i demokratiske prosedyrer er innført. Virksomheten kan være en stat, et nærmere avgrenset samfunn eller en institusjon. Variabelen utgjør på mange måter demokratiets substans som skal være fokus for dialog og andre former for medvirkning.

Cohen skiller mellom ”sovereign range og effective range” som kan oversettes med suverent område og effektivt demokratisk område. Det suverene ”område” gjelder der befolkningen har faktisk suveren autoritet. Det ”effektive demokratiske” område handler om to forhold. For det første hvor mange og hvor viktige sakene er, som det er mulig å delta i å beslutte om. Det andre er hvor lett det er å influere på beslutningene (Cohen 1971:23-24). Når det

gjelder det første spørsmålet om mulige beslutningsområder, kan dette avgjøres for enkelte områder av en skoles virksomhet fordi det er relativt klare regler. Det er f.eks. rom for at elever medvirker i beslutninger i skolens styrende organer, beslutninger som går utover det som gjelder læreplan og undervisning. På området for undervisning, læreplan og kunnskapsproduksjon som er selve skolens formål, er det betydelig mer problematisk å trekke en grense for skolens og dermed elevenes mulige innflytelse. Tvert om synes denne å variere betydelig. Dahl peker på som et kriterium for demokratiet at dets medlemmer har avgjørende innflytelse på dagsordenen (Dahl 1979:105).

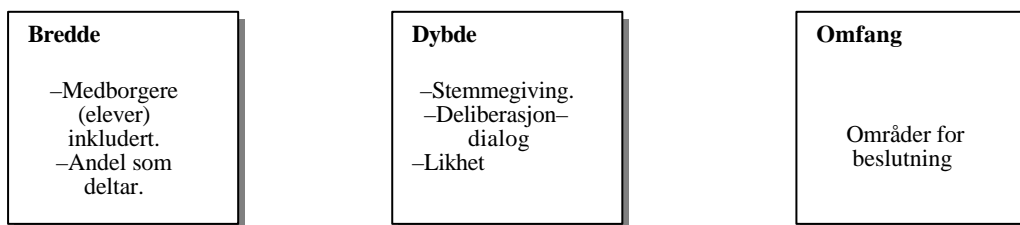
Cohens distinksjon mellom "svereign range og effective range" har paralleller til Scotts skille mellom den formelle og den kulturelle pillaren i organisasjonen.

I skolen er selve virksomheten for elever sentrert om å lære og tilegne seg kunnskap og ferdigheter. Dette er skolens mål og innhold på samme måte som formålet med bedrifter i kapitalistiske samfunn er å produsere varer og høste profitt. Beslutninger som tas i skolen tar så å si alle sitt utgangspunkt i denne virksomheten, enten det gjelder selve innholdet i kunnskapen, karakterer eller vilkår for å lære – ofte omtalt som læringsmiljø/arbeidsmiljø eller administrative forhold. Det er derfor viktig at det elever og lærere har innflytelse på, er det som er selve skolens, "vare", kunnskap. Læreplanen regulerer i stor grad skolens muligheter til å øve innflytelse på undervisningens form og innhold og vil bli analysert i neste kapittel.

Ved siden av dette er det en rekke andre spørsmål av betydning for trivsel og miljø i skolen som kan bli gjenstand for medvirkning. Det er slike spørsmål som velferdstiltak, turer, ordensspørsmål m.m. Disse er også viktige, men de må anses som sekundære i forhold til å medvirke i undervisningens innhold og form.

Endelig er det en rekke administrative spørsmål av stor betydning i skolen som budsjett, ansettelse, elevsaker og liknende, som utgjør viktige felt for innflytelse og analyse av det demokratiske omfang. Etter dette har jeg oppsummert de analytiske dimensjonene for demokrati i en skisse nedenfor.

### **Figur 5 Variabler for demokratisering i stater/institusjoner**



Variablene om demokratiets bredde, dybde og omfang vil danne utgangspunkt for å operasjonalisere mål for demokratiet i skoler. Videre vil variablene danne basis for å konstruere idealtypiske skoler som kan være et analytisk redskap for å vurdere tiltak i de ulike skolene (neste avsnitt). Variablene, særlig demokratiets omfang, vil bli belyst i neste



kapittel om læreplanen. Endelig vil variablene inngå i en beskrivelse av de institusjonelle strukturer og deres potensial for å bidra til elevenes sosialisering. Denne tenkningen følges opp i kapittel 6, mens forholdet mellom metodisk kollektivism og individualisme behandles i avsnitt 8.1.

#### 4.2.4 Institusjonelle spenningsfelt

Innafor demokratiets bredde, dybde og omfang skiller Cohen mellom et formelt og et faktisk nivå (Cohen 1971:8). Dette skillet svarer på mange måter til forholdet mellom den regulative, normative og kulturelle pilaren i organisasjoner. En kan derfor tenke seg at det består spenninger (motsetninger) på flere ulike nivåer i en organisasjon. Dette kan illustreres på bagrunn av denne skissa.

**Figur 6 Ulike organisatoriske spenningsfelt**

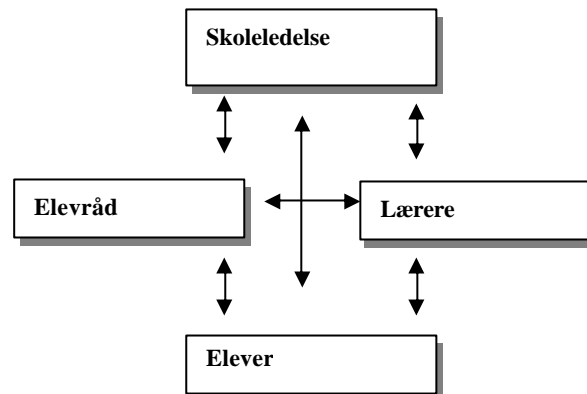
Vertikalt spenningsfelt	Horisontalt spenningsfelt		
	Bredde	Dybde	Omfang
Formelt			
Kultur			

Med spenningsfelt oppfatter jeg her grad av samsvar og motsetning mellom ulike nivåer i organisasjonen. Slike spenningsfelt vil på den ene sida være naturlig og gjenspeile ulik personlig praksis og tolkning av regler og roller i en organisasjon. Spenningsfelt kan være produktive ved at de driver fram en utvikling i organisasjonen. På den andre sida kan spenningsfelt også gi opphav til dypere motsetninger som igjen kan bli dysfunksjonelle for dens formål. I denne figuren har jeg illustrert at det kan forekomme både vertikale og horisontale spenninger. De vertikale arter seg som motsetninger mellom det formelle og det kulturelle nivået i organisasjonen. Slike motsetninger kan tenkes langs alle tre av Cohens variabler. For å illustrere, kan det legges opp til bred medvirkning i et stort omfang innafor skoler som i praksis ikke gjennomføres. De horisontale spenningene er av en litt annen karakter, men neppe mindre viktig av den grunn. For å illustrere kan det legges opp til bred medvirkning, men på områder som oppfattes som mindre vesentlige. Det kan derfor oppstå et spenningsforhold i samsvaret mellom tid og anstrengelser som brukes til å medvirke, og betydningen medvirkning kan ha for de som deltar. Dette spenningsforholdet er på den ene sida naturlig i et demokrati, men misforholdet kan bli så stort at det får konsekvenser for deltakernes negative forhold til institusjonen og de demokratiske prosessene i den.

#### 4.2.5 En typologi for demokratiske skoler

I skolen knytter en demokratisk struktur seg til formaliserte beslutningsprosedyrer i elevråd så vel som til en god institusjonalisert beslutningspraksis blant skolens lærere, ledelse og elever. En slik medvirkningsstruktur er skissert nedenfor:

**Figur 7 Skolen som institusjonell ramme for medvirkning.**



Strukturen er delt i to, den formaliserte gjennom elevrådet og den uformelle gjennom samtaler imellom partene i og utenfor klassen.

Elevrådet har valgt representasjon fra de ulike klassene og valgt ledelse og styre som en institusjonalisert struktur i skolen. Elevrådet er også representert i skolens beslutende organer som driftsstyre, og samlet utgjør dette et formalisert elevdemokrati. Systemet med elevråd gir alle elever mulighet til å delta i et representativt demokrati både gjennom valg og i samarbeid med representanter som tillitsvalgte. "Folket" er ved valg av tillitsvalgte og elevrådsstyre klart definert som elevene ved skolen eller i klassen. Elevrådet er en selvstendig del av de demokratiske strukturene i skolen, som kan variere formelt fra god institusjonalisering og god praksis til det motsatte. Samtidig kan det variere hvilke saker (omfang) som elevrådet får å arbeide med. Mest sentralt står likevel den delvis formaliserte og delvis uformelle innflytelsen eller medvirkningen som elever opplever i undervisningen. På tegningen er dette markert med dobbelt pil mellom elever og lærere. Det er et visst samarbeidende forhold mellom elevråd og lærere, men de har få felles saker.

Med utgangspunkt i figur 5 side 102 vil jeg utvikle en forenklet institusjonstypologi som er beregnet på å analysere de ulike skolene. I typologi velger jeg å slå sammen de to variablene bredde og dybde til det som er kalt en demokratisk struktur. Med omfattende demokratisk struktur menes her at det er institusjonalisert medvirkning på ulike nivåer, og at det er lagt til rette for at dette kan skje på flere mulige måter i prosessen. Dette innebærer at demokratisk bredde medfører en viss dybde. En slik antakelse er ikke nødvendigvis gyldig i alle tilfeller. Omfattende demokratisk struktur kan innebære en situasjon med stor bredde og liten dybde, noe som vil uttrykke en spenning i den demokratiske strukturen. Motsatt vil en begrenset demokratisk bredde medvirke til manglende dybde. Den demokratiske strukturen er svakt institusjonalisert, og det er i liten grad lagt til rette for medvirkning. Den andre variabelen, område, er beholdt som beskrevet i Cohens begreper foran. Typologien kan illustrere enhet og spenning både innafor det formaliserte og det kulturelle nivået for analyse.

**Figur 8 En typologi av skoler**

		Demokratiets omfang	
		Begrenset	Omfattende
Demokratisk struktur (bredde og dybde)	Begrenset	Autoritær skole (1)	Demokratisk institusjon eller det tilfeldige demokrati(3)
	Omfattende	Demokratisk institusjon eller demokratisk illusjon (2)	Demokratisk skole(4)

I figur 8 har jeg laget disse idealtypiske skolene.

Skole (1) svarer til situasjonen med begrenset demokratisk struktur og omfang. En slik skole vil som idealtypisk beskrivelse være en autoritær skole.

I situasjon (2) har en å gjøre med skoler med en omfattende demokratisk struktur, men med begrenset demokratisk omfang. Her kan tenkes flere muligheter. I en variant er det lagt til rette for et godt fungerende elevråd og en omfattende medvirkning på ulike måter (demokratisk dybde) omkring enkelte deler av undervisning og administrasjon. Demokratiet er likevel begrenset til noen få områder av mindre betydning for medvirkning. I en annen variant kan en tenke seg at det er bred deltakelse om noen få spørsmål. Demokratisk medvirkning engasjerer lite, og demokratiets dybde er begrenset. Det samme er demokratiets omfang. I begge disse variantene er det et klart spenningsforhold mellom struktur og omfang eller demokratiets substans. Spenningen består i at strukturene legger opp til omfattende muligheter, tidsbruk og engasjement som ikke står i et rimelig forhold til omfanget av og betydningen beslutningen har for deltakerne.

I situasjon (3) er demokratiets struktur (bredde og dybde) begrenset, men demokratiets omfang betydelig.. Denne situasjonen kan spores i skoler med stor imøtekommenhet og liten organisasjonsevne. Demokratisk medvirkning kan være preget av tilfeldighet på grunn av manglende institusjonalisering. Medvirkning kan også gjenspeile at det er etablert uformelle strukturer som utkonkurrerer de formaliserte.

Situasjon (4) (demokratisk skole) derimot, preges av at det er omfattende og dyp deltakelse om mange vesentlige spørsmål forbundet med elevenes situasjon miljømessig, administrative spørsmål og spørsmål knyttet til undervisning. Et vanskelig spørsmål er hvor stort omfang et demokrati i skolen må ha for å betegnes demokratisk. Er det tilstrekkelig at elevrådet fungerer godt, eller må en kreve at det også medvirkes på alle plan i undervisning? Må en dessuten stille krav om at kunnskapens innhold er en del av demokratiets omfang i skolen? Jeg skal ta dette normative spørsmålet opp i tilknytning til den empiriske analysen.

Typologien vil danne grunnlag for å analysere medvirkning slik den iverksettes i de ulike skolene. På grunnlag av læreplananalysen og en gjennomgang av skolenes egne planer vil det være mulig å studere dette i noen grad på det formelle og det kulturelle nivået i skolene.

#### 4.2.6 Det pseudo-demokratiske

Pateman tar opp situasjonen med det pseudo-demokratiske i sin studie av arbeidsplassdemokrati. Det er naturligvis en rekke forskjeller mellom arbeidsplasser og skoler. I spørsmålet om hvordan en deltakende praksis og medvirkning i beslutninger i institusjonen kan være et ledd i å styrke medborgeres kompetanse, synes det å være klare paralleller mellom de ulike skoler og industriarbeidsplasser. Pateman tar utgangspunkt i denne oppfatningen av deltakelse:

”Participation in the industrial sphere refers to a process in which two or more parties influence each other in making plans, policies or decisions. It is restricted to decisions that have future effects on those represented by them” (Pateman 1970:68).

Det avgjørende poeng med denne definisjonen er ”future effect,” dvs. at medvirkningen i form av deltakelse skjer på et tidspunkt slik at partene som er involvert i å komme fram til en beslutning, faktisk har muligheter til å påvirke utfallet. Poenget med deltakelse er at den rører ved autoritetsstrukturene. Pateman uttrykker det slik:

“The whole point about industrial participation is that it involves a modification, to greater or lesser degree, of the orthodox authority structure; namely one where decision making is the prerogative of management in which workers play no part” (Pateman 1970:68).

Dersom deltakelsen primært skjer som en godkjenning av noe som allerede er vedtatt, påvirker deltakelsen i liten grad autoritetsstrukturen. Tvert om opprettholdes den. I formelle beslutninger er dette greit å avgjøre, men i de mer uformelle samtaler er det betydelig mer problematisk, fordi det ofte foregår konsultasjoner av ulik art som partene ikke alltid er seg bevisst ligger til grunn for en avgjørelse. Medvirkning skjer ofte ved at de ansatte blir informert om utfallet av beslutningen etter at den er fattet. En del virksomhet er og må være slik. Det har til formål å få de ansatte til å akseptere den. En del av beslutningene er imidlertid tatt på områder der medvirkning ville være ønskelig og naturlig. Slike situasjoner der det ikke foregår noen faktisk deltakelse forut for beslutningen, karakteriserer hun med støtte i Sidney Verba som pseudo-deltakelse. Siden demokrati er deltakelse i å ta beslutninger, vil pseudodeltakelse i praksis si pseudo-demokrati. Pseudo-demokrati kjennetegnes ved at beslutningstakere søker å legitimere beslutningen eller systemet gjennom involvering og deltakelse. Samtidig avgis i liten grad faktisk innflytelse. Pateman peker på at dette skjer gjennom informasjon etter at beslutningen er fattet. Det kan imidlertid tenkes flere måter å skape legitimitet for systemet på uten å avgi betydelig innflytelse. I situasjon (2) i Figur 8 i forrige avsnitt arrangeres omfattende deltakelse, men innflytelsen på viktige spørsmål er ikke en del av medvirkningsprosessen. Avhengig av hvor tydelig dette misforholdet er, kan situasjonen kalle på betegnelsen pseudodemokrati. Det pseudodemokratiske kjennetegnes derfor av forsøk på å legitimere beslutninger gjennom

ulike former for involvering uten at de som involveres har avgjørende innflytelse. Begrepet pseudodemokrati kan ha analytisk verdi i tilknytning til elevenes opplevelser av medvirkning i skolene. Det vil bli brukt i samband med institusjonstypologien som ble utledet i forrige avsnitt. Formålet med typologien og begrepet pseudodemokrati er først og fremst å kunne stille nye spørsmål til videre forskning på området.

### 4.3 Forholdet mellom skole, stat og samfunn

#### 4.3.1 To syn på stat og utdanning

Carnoy og Levin innleder med å ta opp det pluralistiske synet på staten slik de framstiller det i dette utsagnet:

“Implicit in most analysis of American government and education is the idea that both are intended to serve the public interest even if they do not always do so. Government is the servant of the people, established by the people to perform that function” (Carnoy & Levin 1985:27).<sup>61</sup>

Implisitt i dette synet på staten ligger tre problematiske forutsetninger. For det første at staten er en nøytral instans. For det andre at den er skapt for å tjene interessene til ulike grupper på best mulig måte. For det tredje problematiseres ikke spørsmålet om kunnskap og utdanning. Det følger nærmest av de to første forutsetningene at kunnskap og utdanning også er nøytral, og ikke synes å være forbundet med ulike samfunnsmessige interesser. Dermed tildekker dette synet på staten og utdanninga forholdet mellom økonomisk og politisk makt, opprettholdelse av klassestruktur og virkningene dette har på velferd i samfunnet (Carnoy & Levin 1985:32).

Innafor denne tenkninga blir det mulig å komme fram til et ”felles gode” som uttrykk for en allmenn vilje. Staten iverksetter denne allmennviljen.

Utgangspunktet for en marxistisk eller konfliktorientert tilnærming til staten er at den reflekterer de ulike interessene til grupper som ønsker å dominere den. Eiere av produksjonsmidler og de som i hovedsak lever av lønn for eget arbeid, har ikke nødvendigvis sammenfallende interesser.<sup>62</sup> Eierinteressene står ofte sterkest fordi en kapitalistisk produksjonsmåte har sin egen organisering og sin egen logikk som enhver stat må innordne seg. Skolens organisering og innhold vil, som offentlig institusjon, reflektere interessene til de gruppene som dominerer staten. Det marxistiske perspektivet gir et konfliktperspektiv på stat og samfunn, men den skjematisk marxisme reiser også problemer. Det blir imidlertid for enkelt å se utdanning og kunnskap som en refleksjon av interessene til en bestemt gruppe som antas å dominere staten. Nyere marxistisk teori nyanserer synet på staten og betrakter den som delvis autonom. Dette kommer til uttrykk i

---

<sup>61</sup> Carnoy og Levin har det amerikanske samfunnet som eksplisitt referanse. Selv om det er viktige forskjeller på det amerikanske samfunnet med hensyn til utdanning (f.eks. finansiering), er det i denne sammenheng større likheter enn forskjeller.

<sup>62</sup> Jeg forutsetter av plasshensyn denne teoridelen kjent, jf. (Carnoy & Levin 1985:33-38).

spørsmålet om staten er en monolittisk blokk vs. en oppfatning om at den er en arena for konflikt. Det er to kilder til statens autonomi. Den første er byråkratiet som har en grad av autoritet og autonomi i forhold til den dominerende samfunnsgruppa. Den andre er når klassekonflikten "fryses", slik at ingen grupper får dominere tilstrekkelig (Carnoy & Levin 1985:39-40). Statsapparatet må derfor sies å ha (og det gjelder også utdanningsmyndighetene og den politikk de iverksetter) en autonomi frigjort fra den pågående klassekonflikten. Denne autonomien begrenses likevel strukturelt av produksjonsmåten som statsapparatet er underlagt. Dette må ikke forstås som en form for strukturell determinisme. Derimot kan en forstå staten som en arena der ulike grupper forsøker å gjøre sin innflytelse gjeldende. Dette synet framheves av Poulantzas som uttaler:

"The state is not a monolithic bloc but a strategic battlefield" (Poulantzas 1978:152).

Dette synet deles også av Englund<sup>63</sup> i hans avhandling og kommer til uttrykk hos Carnoy og Levin i deres syn på hvordan utdanning utvikles og formøes i samfunnet:

"Education is at once the result of contradictions and the source of new contradictions. It is an arena of conflict over the production of knowledge, ideology and employment, a place where social movements try to meet their needs and business attempts to reproduce its hegemony" (Carnoy & Levin 1985:50).

En må med andre ord forstå offentlig politikk (også utdanningspolitikk og læreplaner) som resultat av at ulike grupper forsøker å influere og har ulike interesser i denne prosessen. Slik innflytelse er i det norske samfunnet allerede institusjonalisert i prosesser som høringer og liknende. Samtidig inviterer dette konfliktperspektivet til å fortolke resultatet av denne prosessen som et utslag av ulike gruppers innflytelse. Dette har implikasjoner for det analytiske perspektivet jeg forsøker å legge på læreplaner og demokratiseringstiltak i skolen (se: kap. 5). Liksom ulike grupper har innflytelse på utdanning og utdanningspolitikk vil disse interessentene ha varierende gjennomslag i den konkrete utdanningspolitikken. Læreplaner bør ikke forstås som enhetlige dokumenter, men tvert om som sammensatte og motsetningsfylte. Begrunnelsen for den interessestriden som ligger bak offentlig utdanningspolitikk ligger i skolesystemets betydning for økonomi og produksjon. Apple peker på at en rekke teoretikere<sup>64</sup> er enige om:

"...the educational and cultural system is an exceptionally important element in the maintenance of existing relations of domination and exploitation in these societies. While there may be disagreements among these people about how this is going on, still none would deny the importance of examining the relationship between schooling and the maintenance of these unequal relations" (Apple 1995a:9).<sup>65</sup>

---

<sup>63</sup> Se (Englund 1986:250).

<sup>64</sup> Apple lister her opp en rekke europeiske og amerikanske vel kjente teoretikere som riktignok har nokså forskjellig perspektiv, men som synes å forenes i synet på skolen som institusjon for reproduksjon av ulikhet Bordieu, Althusser, Baudelot, i Frankrike, Bernstein, Young, Whitty, Willis i England og Kallos og Lundgren i Sverige til støtte for dette synet (Apple 1995a:9).

<sup>65</sup> Dette understrekes også av Guttmann som med sitt liberale utgangspunkt peker på dette forholdet. "The temptations are great for democratic majorities or their representatives, once in power, to control what is taught within the classroom" (Guttmann 1987:72).

”Reproduksjon” er et sentralt begrep for å beskrive hvordan ulikhet opprettholdes. Men, sier Apple, det er for enkelt å se på skoler utelukkende som produsenter av ulikhet. Det motsatte skjer også og det er til enhver tid nødvendig å analysere de ulike tendensene som står i motstrid til hverandre (Apple 1995a:13).

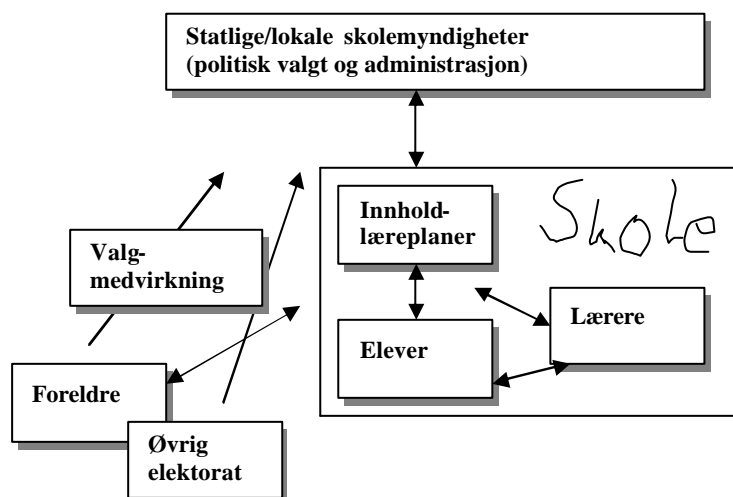
Det marxistiske konfliktperspektivet knytter analysen av skolens innhold tettere til samfunnet som den er en del av. Perspektivet åpner særlig for å knytte maktforholdene i samfunnet til spørsmål om utdanning og kunnskap. Nettopp i et studium av skolens rolle i å utdanne demokratiske medborgere som dypest sett handler om å influere på samfunnets autoritetsrelasjoner, synes et slikt perspektiv viktig.

#### 4.3.2 Om demokratisk innflytelse på skolen

Innflytelse på skolens form og innhold kompliseres ytterligere gjennom de mange gruppene som på ulikt vis har adgang til ulik grad av demokratisk innflytelse på den. For det første har alle en viss (liten) innflytelse gjennom valg og de skolepolitiske programmer. Dernest har foreldre innflytelse gjennom ulike møter i skolen og som gruppe gjennom institusjonalisert samarbeid med skolens styrende organer. Dette vil ikke bli drøftet videre her.

Skolemyndigheter har betydelig innflytelse gjennom planer, regelverk, og ikke minst økonomi. Dette vil bli tatt opp gjennom diskusjon av læreplan og ulike innspill fra sentrale skolemyndigheter på fylkesplan. Innad i skolen kan en identifisere iallfall tre grupper som alle har en viss innflytelse. Det er elever, skoleledelse og lærere. Det er relasjonen mellom disse gruppene som vil få størst oppmerksomhet her. Jeg har skissert dette nedenfor :

**Figur 9 Ulike grupper med legitim innflytelse på skolens innhold.**



En rekke spørsmål om undervisningens form og innhold er likevel ikke avklart med disse overordnede prosessene. Medvirkning i undervisning i skolen involverer elever, lærere,

skoleledelse og i noen grad foreldre i et komplekst samspill. Den overordnede samfunnsmessige konflikten mellom ulike klasseinteresser eller interessegrupperinger, kompliseres gjennom motsetninger som kan være vanskelig å identifisere eller redusere til strukturelle økonomiske eller samfunnsmessige forhold. I skolen gjør profesjonelle pedagogiske hensyn, personlige interesser og ulike fortolkninger av læreplaner samt strukturelle forhold knyttet til skolen, seg gjeldende. Disse motsetningene kan noen ganger falle sammen med de mer overordnede strukturelle motsetningene i synet på skolepolitikk og læreplan, men kan vel så ofte gå på tvers av disse motsetningene og gjøre bildet komplekst og uoversiktlig.

Dette berører avhandlinga på flere måter. For det første vil nettopp læreplanen bli gjenstand for analyse i kapittel 5. Synet på læreplanen vil i noen grad være betinget av det samfunnsmessige perspektivet en legger på den. For det andre må en diskusjon om demokratisk elevmedvirkning i skolen ha den totale prosessen om demokratisk medvirkning med i sine vurderinger. En del av dette knytter seg til spørsmålet om "folket" eller den relevante delen av en befolkning som har deltakelsesrettigheter i bestemte sammenhenger. Hvordan resultatene med hensyn til elevenes medborgerkompetanse vurderes, er også delvis betinget av ulike synsvinkler.

#### **4.4 Sammenfatning**

I kapitlet har jeg utledet teori om ulike analytiske nivåer i institusjoner. Samtidig har jeg med utgangspunkt i Cohen og Dahls demokratiske normsett gjort greie for variabler for demokratisering både på institusjonelt og statlig nivå. Normsettene kan anvendes med tillempling innafor en institusjonell ramme som skoler, og kombineres med ulike analytiske nivåer i organisasjoner. De karakteriserer institusjoner som mer eller mindre demokratiske læringsarenaer og danner utgangspunkt for å operasjonalisere dette. Cohen og Dahls normsett er supplert med teori om dialogdemokratiet fra Habermas. Dette danner teoretisk grunnlag for empirisk operasjonalisering av dialogens vilkår i skolen. Jeg har dessuten utledet en institusjonstypologi med sikte på å belyse interne demokratiske spenninger i institusjoner. Pseudodemokrati er et begrep for å kunne analysere en slik type spenning. Disse analytiske kategoriene kommer særlig til anvendelse i kapittel 12, der jeg belyser skoler som demokratiske institusjoner.

Cohen, Dahl og Habermas' kriterier kan også tjene som analytiske kategorier for demokratiet på nasjonalt nivå, jf. (Lafferty 1987). Foregående kapittel om dimensjoner og aspekter ved medborgerkompetanse kan vurderes som analytiske presiseringer av Dahls kriterium om "enlightened understanding" (Dahl 1979). Kriteriet hos Dahl vurderer medborgerkompetanse som ett av de vesentlige fundamentene for et godt fungerende demokrati, jf. dessuten (Dahl 1992b). Dette setter de analytiske kategoriene i avhandlinga i et demokratiperspektiv på statlig nivå, selv om det ikke videreføres empirisk her.



Avslutningsvis har jeg satt analysen av skoler inn i en politisk kontekst. Analyse av medvirkning i skolen må ta hensyn til at det er ulike grupper som har ulike interesser her. Dette vil bli videreført i perspektiver på empiriske funn i avsnitt 13.9. Samtidig må analysen også ta høyde for at medvirkning i skolen skjer innafor rammen av et større nasjonalt demokrati der velgere, foreldre og politisk valgte myndigheter skal ha legitim innflytelse på skolens form og innhold. Disse perspektivene er relevante for den empiriske analysen i kapittel 11 – 12 og avslutningen i kapittel 13.

## 5 Læreplaner – demokrati – intensjon

Læreplaner legger sterke føringer på skole og undervisning og dermed også opplæring til demokrati. En analyse av ideer i læreplanene som berører utdanning til demokrati, skal danne bakgrunn for å vurdere forholdet mellom den offentlige intensjon og elevenes oppfatning av undervisningen.<sup>66</sup> Rammen for denne kontrasteringen ligger i Goodlads nivåer for læreplananalyse. Bjørg Gudem utdyper læreplanenes samfunnsmessige funksjon, mens Michael Apple utvikler en analytisk ramme for å forstå ideene og læreplanene i en bred samfunnsmessig kontekst. Begge utdyper begrepet ”ideenes læreplan” hos Goodlad. Tekstmaterialet må ha et analytisk grep der jeg har valgt en diskursanalytisk tilnærming. De teoretiske bidragene innleder kapitlet.

Etter et kort blikk på historia til ideen om opplæring til demokrati i norske læreplaner, vil jeg ta for meg ulike ideer som kan forbindes med mitt tema. I avslutningen av kapitlet vil jeg drøfte ideer og ideologier knyttet til læreplanens intensjon om opplæring til demokrati.

Hovedformålet med analysen er å drøfte ulike ideer som berører planenens intensjon om utdanning til demokrati. Et underordnet forhold er å operasjonalisere kunnskaper om demokrati.

Dette kapitlet inngår imidlertid i en større studie som gjør det nødvendig å avgrense analysen både dokumentmessig og drøftingsmessig. Mitt mål er å komme fram til en *rimelig begrunnet oppfatning* av planens intensjon. Jeg må imidlertid erkjenne at mange forhold ikke blir drøftet, og selve diskursanalysen vil være avgrenset til dette.

### 5.1 Læreplanteori – samfunnsfunksjon – ideologi

#### 5.1.1 Nivåer for læreplananalyse

Implisitt i Goodlads nivåer for læreplananalyse ligger spenningfeltet mellom ideer i læreplanen, hvordan den utformes av det offentlige på den ene sida, og hvordan den iverksettes i skolen og ikke minst oppfattes av elevene på den andre. Hensikten med analysen er å synliggjøre noen av disse spenningene på området opplæring til demokrati.

Goodlad tar derfor utgangspunkt i ideenes eller ideologisk læreplan (Goodlad 1979:60). Den omfatter overordnede teoretiske ideer som ligger til grunn for å utforme læreplanen. Denne delen vil bli belyst kort i et avsnitt 5.3.

---

<sup>66</sup> Det består et klart avgrensingsproblem i forhold til analysens dybde og omfang i en avhandling som dette. Hensikten med analysen må være å komme fram til en intensjon som er rimelig godt begrunnet i et utvalg av sentrale dokumenter. Det er imidlertid et stort spørsmål som reises, og mange dokumenter og primærkilder som klart hører hjemme i diskursen, vil ikke finne sin plass her av hensyn til arbeidets omfang.

For det andre har en den formelle læreplanen. En formell læreplan kan ha mange ulike former, men omfatter tekster fremmet av staten, et lokalt forvaltningsnivå eller skolen. I vårt land vil disse læreplanene bli vedtatt av det offentlige, men den kan i noen sammenhenger bli vedtatt på skolenivå. (Goodlad 1979:61). De tre dokumentene (Læreplan, generell del 1993, Veiviseren av 1994 og læreplan i samfunnslære 1994) vil være et uttrykk for en del av de formelle læreplanene for den videregående skolen. Goodlad hevder at samfunnets interesser klart kommer til uttrykk i den formelle læreplanen, noe som begrunner mitt fokus på disse dokumentene. De to første nivåene av læreplanene er på mange måter uttrykk for det offentliges intensjon. Ideenes og den formelle læreplanen må forstås på bakgrunn av den samfunnsmessige funksjonen de har. Gudem nevner fire slike funksjoner.

Den første er begrunnelsesfunksjonen, der det offentlige begrunner hvorfor nye elementer er introdusert i forhold til tidligere planer. Begrunnelsesaspektet henger nøye sammen med to andre aspekter, bevaring og endring. Nye læreplaner blir vesentlig introdusert for å skape endring.<sup>67</sup> Den andre funksjonen er at planen skal speile samfunnet, som innebærer at den understreker det som er verdifullt, nyttig, ønskelig og nødvendig ut fra hensynet til både individ og samfunn (Gudem 1993:48). Dette speilbildet er skapt av initiativtakerne som er politisk ledelse, men gjenspeiler også andre ideer som er kommet til i høringer og drøftinger. Gudem framhever økonomiske og politiske endringer som sentrale forhold (Gudem 1993:53). For det tredje skal læreplanen informere om prioriteringer og sikre at intensjoner blir iverksatt (Gudem 1993:50). Den fjerde og siste og kanskje viktigste i denne sammenheng er læreplanens styrende funksjon. Gudem presiserer dette slik:

”Læreplanen skal følgelig ha en direkte innvirkning på skolens innhold forstått som fag, emner, arbeidsmåter og organiseringen av disse ulike elementene” (Gudem 1993:51).

Den samfunnsmessige funksjonen til læreplandokumenter og deres sterke stilling i skolen gjør dem til uunngåelige dokumenter i en analyse som dette. Begrepet ”det offentlige” eller staten kan her oppfattes som noe monolittisk enhetlig. Apple klargjør imidlertid at læreplandokumenter må forstås som flerstemmige og motsetningsfylte, som i noen grad gjenspeiler ulike gruppers innflytelse på dem i staten (Apple 1990:82ff). Dette klargjør at det er et naturlig spenningsforhold mellom Goodlads to første deler, ideenes og den formelle læreplanen på den en sida og de tre siste nivåene på den andre.

Disse omfattes av det tredje nivået som Goodlad kaller ”the curriculum of the mind” (Goodlad 1979:61). Det vil i praksis si hvordan lærere oppfatter og fortolker læreplanen. Dette aspektet må jeg av avgrensningshensyn forbigå.

Det fjerde aspektet ved læreplanen er den gjennomførte læreplan slik den kommer til uttrykk i klasserommet. Denne kan igjen skille seg fra de planer og fortolkninger som en lærer har lagt til grunn for sin undervisning.

---

<sup>67</sup> Gudem uttaler at nettopp den generelle delen (riktignok om utkastet) er skrevet nytt for å unngå tidligere praksis med å gjenta formuleringer (Gudem 1993:49). Det tilsier at en bør legge større vekt på den generelle delen.

Det femte aspektet er hvordan elever oppfatter læreplanen slik den kommer til uttrykk gjennom et resultat i undervisningen (Goodlad 1979:63). I de empiriske kapitlene i avhandlinga, særlig kapittel 12, vil ett av de analytiske formålene være å drøfte forholdet mellom ideer og intensjon i læreplanene på den ene sida og elevenes oppfatning på den andre. Begrepet skjult læreplan uttrykker nettopp et slikt spenningsforhold der lærere fortolker og elever oppfatter læreplanen på vesentlig forskjellig måte fra det som var intensjonen.

### 5.1.2 Flerstemmigheten – et uttrykk for de samfunnsmessige motsetninger?

Apple viser til at det tradisjonelt har vært to tilnærminger til å analysere og forske på kunnskap. Den ene, som han rubriserer som the "academic achievement modell", problematiserer ikke den kunnskapen som er knyttet til læreplanene. Forskning er sentrert om variasjon, stratifikasjon og differensiering av kunnskapen (Apple 1990:30).<sup>68</sup> En annen og mer kritisk tilnærming til forskning på kunnskap er analyse av normer og verdier som er knyttet til læreplanene og slik blir formidlet i skolen (Apple 1990:30). Begge disse tilnærmingene, understreker han, er på ingen måte verdiløse. De mangler imidlertid perspektiver som knytter kunnskapen til de grunnleggende økonomiske og politiske interessene i samfunnet.

For å forstå intensjon i en læreplan generelt, og en plan for utdanning av norske elever til demokratiske borgere spesielt, er det viktig å forsøke å knytte analysen av læreplanen til det perspektiv som en velger å se samfunnet i. Det innebærer å spørre: hvilke interesser er det mulig å identifisere bak ideene som ligger i læreplanen? Flerstemmigheten i planen må en derfor se i lys av de samfunnsmessige grupper som kan se sine interesser representert i et bestemt syn på demokratisk medvirkning. Skolens (og læreplanens) oppgave er i dette perspektivet å formidle disse ideene til de samfunnsmessige gruppene som har gjennomslag i planprosessen. Strukturelt inngår skolen i system for reproduksjon av den sosiale orden.

"The assumption underlying most of the "reproduction" theorists is that education plays a mediating role between the individual's consciousness and society at large. These theorists maintain that the rules which govern social behavior, attitudes, morals and beliefs are filtered down from the macro level of economic and political structures to individual via work experience, educational processes and family socialization. The individual acquires a particular awareness and perception of the society in which he lives. And it is this understanding and attitude towards the social order which (in large part) constitute his consciousness" (Apple 1990:33).

Å se overføringen av samfunnets verdier til elevene på en tilnærmet mekanistisk måte vil være å se på skolen og elevene i særdeleshet som passive og ukritiske mottakere av sosiale budskap (Apple 1995a:13). Skolen både reproduserer og fornyer oppfatninger og strukturer gjennom sin virksomhet. Læreplanenes flerstemmighet og motsetninger bidrar til at elevene både mottar de rådende verdier og normer, samtidig som de også er nyskapende. Apple viser

---

<sup>68</sup> Læreplan er her brukt som oversettelse for "curriculum". Curricular knowledge – kunnskap i læreplanene.

at overføringen av samfunnets verdier i skolen skjer gjennom kunnskap og gjennom uttalt og skjult ideologi. Undervisningens og skolens struktur må oppfattes som en del av dette. Lærerne er intellektuelle som spiller en særlig rolle i å overføre disse ideer og ideologiene til elever i skolen.<sup>69</sup> De spiller en aktiv rolle for å legitimere oppfatningene og strukturene som utgjør ideologiene. Formidlingen i skolen skjer både gjennom den reelle og den skjulte læreplanen.<sup>70</sup>

Apple oppfatter ideologi som:

“Most people seem to agree that one can talk about ideology as referring to some sort of system of ideas, beliefs, fundamental commitments, or values about social reality, but here the agreement ends (Apple 1990:20).

Ideologier består av elementer som ideer, oppfatninger, verdier og holdninger som til sammen utgjør en form for system.<sup>71</sup> Selv om de utgjør et system av ideer er det grunn til å tro at de både utfyller hverandre og står i motsetning til hverandre på en og samme tid. Dette kommer til uttrykk i et senere verk av Apple.<sup>72</sup> Ideene inngår som elementer i læreplanene og dokumenter som tilhører prosessen omkring dem. De kan, enten de er skjult eller uttalt, forme ideologier som kan være eksplisitte eller tolkes som en skjult del av læreplanen. Ideer kan være nedfelt eksplisitt i læreplantekster, men kan også framkomme som resultat av en mer overordnet tolkning av sammenfallende fenomener. Som definisjonen sier, er ideologier et system av ulike ideer, uttalt eller skjult, og må bygge på en identifikasjon av enkelte elementer i planen. En forståelse av ideologiene må ved sida av å bygge på ideene, knyttes til samfunnets øvrige strukturer økonomisk og kulturelt.

For å utdype nærmere hvordan ideologi kan reprodusere sosiale relasjoner i skoler foreslår Apple å fokusere på begrepene hegemoni og konflikt. Apple oppfatter hegemoni slik:

“...hegemony is a whole body of practices and expectations; our assignments of energy, our ordinary understanding of man and his world. It is a set of meanings and values which as they are experienced as practices appears as reciprocally confirming. It thus constitutes a sense of reality for most people in society, a sense of absolute because experienced (as a) reality beyond which it is very difficult for most members of a society to move in most areas of their lives” (Apple 1990:5).

Hegemoni er nedfelt i ideer og ideologier i læreplanene. Disse gjennomsyrrer tenkningen i samfunnet og tar sete i medlemmenes livsverden. Det hegemoniske er på mange måter altomfattende. Apple utdypet det slik, med støtte i Gramsci:

“...hegemony supposes the existence of something which is truly total, which is not merely

---

<sup>69</sup> Formidlingen av ideologi kan være uttalt og bevisst så vel som ubevisst fra lærernes side.

<sup>70</sup> For en omtale av skjult læreplan, se nedenfor.

<sup>71</sup> Dette er rimelig konsistent med den oppfatning av tro og trossystem som behandles i avnitt 3.5.1

<sup>72</sup> Han oppfatter her ideologier som:

“...lived set of meanings, practices, and social relations that are often internally inconsistent. They have elements within themselves that see through to the heart of the unequal benefits of a society and at one and the same time tend to reproduce the ideological relations and meanings that maintain the hegemony of the dominant class” (Apple 1995a:14).

Her understreker han nettopp det kompliserte og inkonsistente i ideologiene. Denne definisjonen er imidlertid tilpasset et annet analytisk formål enn mitt.

secondary or superstructural, like the weak sense of ideology, but which is lived at such a depth, which saturates the society to such an extent, and which, as Gramsci put it, even constitutes the limit of common-sense for most people under its sway, that it corresponds to the reality of social experiences very much more clearly than any notions derived from the formula of base and superstructure” (Apple 1990:4-5).

Hegemoni er bl.a. uttrykk for oppfatninger om ulikheter mellom mennesker som gjennomsyrrer samfunnet og bidrar til å vedlikeholde eksisterende relasjoner. Hegemoni flyter ikke fritt, men må knyttes til staten gjennom dens ideologiske apparat skolen. Det innebærer at hegemoni ikke er et sosialt faktum, men en prosess der grupper og klasser forsøker å nå en ”konsensus” over forholdet mellom de som dominerer og de som domineres. Utdanning må en se som et element i forsøket på å skape en slik aktiv ”konsensus” (Apple 1995a:26). Dominerende ideologier blir ikke til som konspirasjoner. Tvert om virker staten til å forene ulike elementer fra tilsynelatende konkurrerende grupper. Læreplanene er et uttrykk for en slik enighet. Ideologiens sammensatte karakter er nært forbundet med den konsensus som hersker omkring dem.

Ideologier er nedfelt i ”regler”, uttalte syn og meninger eller ikke uttalte antakelser – konstituerer oppfatninger som opprettholder synet på en hegemonisk relasjon hos det enkelte individ. Det finnes to typer av disse reglene, konstitutive eller grunnleggende regler og preferanseregler (Apple 1990:86). Grunnleggende ”regler” kan ses på som spillets regler, f.eks. tillit i et samfunn eller til en institusjon. Preferanseregler angir hvor mye valg en har innafor rammene av spillets regler. Det er særlig disse uttrykt som læreplanens rammer om demokratisk medvirkning som vil bli tatt opp til drøfting i de empiriske kapitlene.

Ideologier kan framstå åpent i en læreplan, eller gjennom den skjulte læreplanen sørge for å begrense rammene for preferansereglene og etablere synlige eller usynlige grenser for det legitime (Apple 1990:87). På bakgrunn av den store betydningen av å analysere den skjulte læreplanen skriver Apple om politisk sosialisering:

”It is beginning to be clear that ’incidental learning’ contributes more to the political socialization of a student than do, say, civics classes or other forms of deliberate teaching of specific value orientation”<sup>73</sup> (Apple 1990:85).

Dersom det er slik, medfører dette at andre forhold enn den faktiske læreplanen bidrar i betydelig grad til å sette rammene om undervisningen og den læring som foregår i skolen.

For å oppfylle behovet for integrasjon med en hegemonisk ideologi, bør læreplanen ignorere tanker om hvordan makt egentlig fungerer i sosialt liv og framfor alt framheve hvordan en oppfyller en positivistisk visjon der kunnskap er skilt fra de aktører som frambrakte den (Apple 1990:83). Den skjulte læreplanen i skolen bidrar til å forsterke virkningen av regler som omgir f.eks. konflikt og tema knyttet til dette.

---

<sup>73</sup> Viser her til funn fra Roberta Sigel (Sigel 1970).

Til grunn for ideologiene ligger en økonomisk dominans der grupper har interesse av å fremme ideer som bekrefter egen posisjon. Økonomisk dominans er derfor en forutsetning for ideologisk dominans.

Riktignok har ideer mening i seg selv, men det er utilstrekkelig å analysere disse uavhengig av hvordan de knytter seg til hvordan samfunnet er strukturert og kontrollert. Det innebærer at en analyse av hvordan ideer og ideologier fungerer hegemonisk, ikke kan nøye seg med å studere fenomenet i seg selv (selv om det kan ha interesse). En må tvert om ta utgangspunkt i hvordan ideene fungerer relasjonelt, dvs. at de knyttes til hvordan et samfunn er organisert og kontrollert (Apple 1990:10).

For det andre handler det om å vise hvordan læreplanen reflekterer disse ideologiene både historisk sett og i nåtid. Dette innebærer at en analyserer læreplanen med hensyn på hvilke grupper som forvalter eller har interesse av den kunnskap som er nedfelt i den (Apple 1990:14).

For det tredje må en studere hvordan ideologiene er reflektert i de fundamentale perspektivene som en lærer tar i bruk for å organisere og gi mening til egen aktivitet. I det hele spiller skolen en svært sentral rolle i denne formidlingen av ideologi:

”The educational institutions are usually the main agencies of transmission of an effective dominant culture, and this is now a major economic as well as cultural activity; indeed it is both in the same moment” (Apple 1990:5-6).

Formidlingen av ideologi kan skje åpent eller skjult gjennom den såkalte skjulte læreplanen. Overføringen skjer gjennom en uttalt enighet som ikke blir gjenstand for drøfting. Et eksempel på dette er synet på uenighet om utdanningas innhold og form. Apple beskriver dette slik:

”The hidden curriculum in schools serves to reinforce basic rules surrounding the nature of conflict and its uses. *It posits a network of assumptions* that, when internalised by students, establishes the boundaries of legitimacy. This process is accomplished not so much by explicit instances showing the negative value of conflict, but by nearly the total absence of instances showing the importance of intellectual and normative conflict in subject areas. The fact is that these assumptions are obligatory for students, since at no time are the assumptions articulated or questioned” (Apple 1975:99).

Et eksempel kan være at kravet til objektivitet i skolen ofte reflekterer en dyp frykt for konflikt. Han sikter her til en forståelse av objektivitet der elevene ikke tar tydelige standpunkter, men hele tiden skal veie ulike forhold mot hverandre. Denne praksisen kan i sin ytterste konsekvens fungere avpolitiserende fordi uenighet, engasjement og eget ståsted får et negativt stempel (Apple 1990:89). Den underliggende idé er at konflikt kommuniseres som uønsket, og den produktive konflikten synes fjernet fra studentene.

Former for demokratisk praksis i skolene vil også på sin måte være tvetydige gjennom en åpen og en skjult læreplan. Medvirkning kan likeledes være tvetydig. Den kan forsterke allerede eksisterende autoritetsstrukturer og bidra til å utjevne relasjoner avhengig av konteksten. Prosessene omkring medvirkning kan bidra til å reise og til å underordne

motsetninger i systemet. De kan virke demokratiserende og åpne for uenighet, samtidig som konflikt undertrykkes. Læreplaner er i dette perspektivet dokumenter som bidrar til å reproducere eller omstøte maktforhold og dominerende kulturer, avhengig av deres innhold og utforming. Å påvise empirisk hvordan dette skjer i skolen er en subtil og vanskelig prosess der analysen her bare vil være et lite bidrag. En læreplananalyse i dette perspektivet er en ambisiøs oppgave som ikke vil fullføres i og med kapitlet i denne avhandlingen. Jeg vil imidlertid bruke perspektivene, knytte dem til empirien og reise grunngitte spørsmål med utgangspunkt i dem.

### 5.1.3 Diskursanalyse – en tilnærming til flerstemmig tekst

Læreplanene og intensjonsdokumentene som ligger til grunn for dem er tekstmateriale som krever en metodisk tilnærming. Her har jeg valgt å anvende noen diskursanalytiske synspunkter. Christie Mathiesen definerer diskursanalyse slik:

”...analyse av språkbruk i en samfunnsmessig kontekst, med fokus på hvordan de ideer og begreper som produseres i denne konteksten tolker og er med på å forme (et visst utsnitt av) den samfunnsmessige virkeligheten” (Mathiesen 1997:3).

Diskursanalysen ser på språket i en samfunnsmessig kontekst. Teksten i læreplanen representerer en oppfatning av konteksten, av skolen og et syn på forholdet mellom disse på ulike områder. (Jeg minner om det som er sagt om forholdet mellom skole, stat og samfunn i kap 4.3.) Debattene om læreplanene, slik den har artet seg etter reformene, må sies å være en sentral del av diskursen fordi de er med på å forme vår oppfatning av dem. Meningen framtrer ikke bare i tekst, men bilder spiller en vesentlig rolle i planene. Bildene gir valør og mening til teksten som må trekkes inn for å begrunne en tolkning av den, jf. (Mathiesen 1997:2).

Tekster kan være åpne og lukkede, dvs. at teksten er entydig eller flertydig. Læreplantekster kjennetegnes ved at de er åpne og flertydige. (En åpen tekst har i seg flere mulige betydninger (Bronäs 2000:35)).<sup>74</sup> Ved sida av den indre spenningen vil teksten stå i et dialogisk forhold til andre tekster, der særlig tidligere læreplaner er en del av disse. Ideer i en læreplan konstitueres av leseren på basis av en lesning av de ulike nivåene i læreplanen. Læreplantekster inngår dessuten i en diskurs om tolkning og intensjon. Hver av disse tar utgangspunkt i at ”mening dannes, vedlikeholdes, formidles, fortolkes og forandres i et språklig fellesskap” (Mathiesen 1997:4). Diskursanalysen vil i denne sammenheng være konsentrert om den flerstemmigheten som kommer til uttrykk gjennom tekst og noen ulike tolkninger av tekst. Dette er helt i tråd med Apples oppfatning av planene som uttrykk for at ulike grupper har større eller mindre gjennomslag i teksten.

---

<sup>74</sup> Bronäs bygger her på Michael Baktin i sin analyse av demokratibegrepet i læreboktekster. Sentralt i hennes analyse er Baktins begrep ”Heteroglossia”. Begrepet henspiller på at åpne tekster er sammensatt av ulike språkformer som kan stå i et dialogisk forhold til hverandre og utgjøre en språklig polyfoni (Bronäs 2000:29).



Læreplanens styrende funksjon viser seg ikke minst i de ideer, språklige og strukturelle, som kommer til uttrykk i tekster og fortolkninger av dem i skolen. De utgjør ideologier som kan være motsetningsfylte og få gjennomslag på ulike nivåer i skolen.

## 5.2 Analysens dokumenter

Disse omfatter tre typer kilder, et utvalg av læreplantekster, litt eget primærmateriale og sekundærlitteratur.<sup>75</sup> Sekundærlitteraturen vil være en del av kommentardiskursen til læreplanene. I selve analysen legges hovedvekten på den generelle læreplanen, ”Veiviseren” og læreplanen i samfunnslære for den videregående skolen.

Den generelle læreplanen som er felles for grunnskolen og den videregående skolen, er et overordnet dokument i denne analysen. Det innebærer at det legger føringer for de andre dokumentene. Ideelt vil det være slik at andre læreplandokumenter ikke bør stride mot intensjonen i generell læreplan, men dokumentene er i seg selv motsetningsfylte, noe som vil være gjenstand for analyse. Engelsen omtaler planen som et visjonsdokument, mens Imsen bruker uttrykket ”idédokument”, som beskriver hvilke samfunnsmessige oppgaver skolen skal ha (Engelsen 1994:248), (Imsen 1997:197).

Det andre dokumentet er ”Veiviseren”. Den er et dokument som deles ut til alle elever i den videregående skolen. Dokumentet består av to deler. Del 1 er delt i 4 moduler. Modul 1 tar for seg motivasjon, planlegging og ansvar for egen læring. Modul 2 handler om fra læreplanmål til læring. Modul 3 tar for seg vurdering, og 4 tar for seg rammer rundt læringsarbeidet – skolen som organisasjon, klasseråd m.m. Del 2 handler om elevrådsarbeidet.

Dokumentet forklarer og fører elever og lærere inn i en tenkning som ligger til grunn for læreplanene – både den generelle delen og særlig de enkelte fagene. Den begår så å si en tolkning og veiledning i hvordan elever og lærere skal forholde seg til undervisning og får karakter av å være et dokument som skal sikre implementering av en intensjon. Forordet gir klare føringer på dokumentets hensikt.

“Den skal vise deg hvordan du gradvis lærer å ta ansvar for din egen læring, og hvordan du og dine klassekamerater kan delta aktivt i læringsarbeidet i klassen” Å lære å ta ansvar for din egen læring og medansvar for planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av læringsarbeidet må skje over tid” (Veiviseren 1994:3).

På grunn av at dokumentet gir svært tydelige signaler om elevrollen og elevmedvirkning, står det sentralt i analysen her. Et annet forhold er at en av skolene som er med i den empiriske studien, var pilotskole for elevmedvirkningstanken som er nedfelt i dokumentet. De forfattet dessuten utkastet til dokumentet, og arbeidet utgjør et fundament for tiltaket i

---

<sup>75</sup> Sekundærlitteratur er i denne sammenheng litteratur som analyserer og kommenterer læreplanene og læreplandokumenter fra ulike perspektiv. Notater, høringsuttalelser og utredninger som ligger til grunn for læreplandokumentene, samt selve læreplandokumentene, er primærdokumenter i denne sammenheng.

skolen. Dokumentet danner ved sida av det demokratiteoretiske en basis for å operasjonalisere elevmedvirkning i skolen.

Det tredje og siste dokumentet er læreplanen i samfunnslære. Dette er det eneste obligatoriske samfunnsfaget for alle studieretninger i den videregående skolen og det nærmeste en kommer begrepet "Civic education" her i Norge. Fagets læreplan danner et fundament i operasjonaliseringen av faktakunnskapsspørsmålene. I allmennfaglig studieretning vil det være flere andre fag som historie, norsk og religion blant de obligatoriske, og samfunnskunnskap blant valgfagene som også inneholder store elementer av "Civic education". Bl.a. vil jeg begrense analysen til læreplanen for samfunnslære og til dokumentene "Veiviseren" og generell læreplan.<sup>76</sup> Senere vil jeg analysere læreplanen for "aktiv elevmedvirkningstime" som en del av tiltaket ved en av skolene jeg studerer.

*Begrepet "læreplan" brukes både om enkeltdokumenter og som et overordnet begrep for flere dokumenter. Jeg velger derfor å skille mellom flertallsformen "læreplanene" som har referanse til de omtalte dokumentene samlet. Begrepet "læreplan", (entall), refererer til enkeltdokumenter avhengig av den kontekst det står i.*

### 5.3 Litt om demokratiopplæring i norsk skole

Arbeiderpartiets sterke regjeringsposisjon etter krigen har bidratt til at partiets utdanningspolitikk mer enn andre partier har preget norsk skolepolitikk. En grunntanke i politikken har vært å se skolen som et instrument for å utjevne ulikheter mellom sosiale klasser. Partiet satset på å bygge ut skoleverket og lot prinsippet om likestilling for samfunnsgrupper være en ideologisk rettesnor. Det medførte at partiet ville (og fortsatt vil) begrense private skolars stilling. Enhetskoletanken (tanken om at alle skal ha like muligheter til utdanning, og at denne skal være like god for alle som er i den) holdes høyt. Partiet var opptatt av å utvikle en demokratisk skole der elevene har innflytelse (Kjøl & Telhaug 1999:111). Utviklinga av et høgere utdanningsnivå ble sett på som et vilkår for det demokratiske politiske systemet. Dette hadde med senking av stemmerettsalder og mer kompliserte oppgaver som den enkelte ble stilt overfor (Telhaug 1982:139), et syn som ble forfektet av den markante utdanningspolitikeren Helge Sivertsen. Den andre verdenskrigen brakte med seg et behov for å institusjonalisere en demokratisk oppdragelse som mål for skolen i mange land – også i Norge. Telhaug skriver:

"Med den andre verdenskrigen friskt i minnet var det naturlig at denne oppgaven i 1945 ble betonet så sterkt at den framstod som skolens klart dominerende oppdrageroppgave ved sida av den kristelige" (Telhaug 1982:39).<sup>77</sup>

---

<sup>76</sup> De nevnte dokumentene er skolens, læreres og elevs felles utgangspunkt for å planlegge og gjennomføre undervisning. I forhold til alle andre dokumenter som kan si noe om intensjon med læreplanene, står de i en særstilling. Å avgrense seg fra en mer fullstendig analyse av underlagsdokumenter som høringsuttalelser og liknende, innebærer selvsagt en svakhet i forhold til å utlede en intensjon.

<sup>77</sup> Telhaug viser her til "Fellesprogrammet", de politiske partiers samarbeidsprogram for gjenreisninga.

Oppdrageroppgaven skulle vekke barnas ansvarsfølelse, menneskeverd, toleranse og evne til arbeid og samarbeid (Telhaug 1982:40). Det var bred oppslutning om denne målsettingen innfor de politiske partiene, men det var større uklarhet om hvordan et slikt mål skulle ivaretas innfor skolens rammer. Læreplanen av 1939 var influert av amerikansk progressivisme og tysk arbeidsskoletankegang (Aasen 1999:21). Likevel ble innholdet i lærestoffet lite problematisert. Skolen var etter krigen fortsatt preget av ganske autoritær disiplin og tradisjonelle undervisningsmetoder som fokuserte på å memorere basiskunnskap (Aasen 1999:21).

Denne situasjonen ga opphav til motstand fra et demokratisk ståsted. Ved slutten av 1960- og begynnelsen av 1970-tallet vokste det fram ideer om elevdemokrati og skoledemokrati som bekreftet en sterkere vektlegging av demokratiske ideer på bekostning av den kristne oppdragelsen (Telhaug 1982:207-208). Samtidig kom innholdet i lærebøker i fokus på bakgrunn av spørsmål om "hvem sin kunnskap" som ble formidlet i skolen (jf. dessuten Apples analytiske poeng om at kunnskap er relatert til gruppeinteresser i samfunnet).

Begge disse forandringene reflekterte en oppfatning om at å oppdra elever til demokrati ikke bare var et spørsmål om å informere om et politisk system. Slik oppdragelse innebar like mye en demokratisk praksis innfor skolen. Bl.a. Steen-komiteen (med Reiulf Steen fra Arbeiderpartiet som leder) ga et klart uttrykk for et dette synet (Telhaug 1982:282). Komiteen gikk langt i å knytte skolens målsetting til samfunnsmessige mål og til en politisk og kulturell ideologi (Telhaug 1982:177). Reformpedagogikk var utgangspunkt for tenkningen omkring denne utviklinga.

Samtidig kommenterer Telhaug at demokrati og demokratisering mistet mye av sin legitimeringskraft i utdanningspolitikken. Mer og mer blir samfunnsutviklinga synonym med utviklinga av næringslivets arbeidskraftsbehov. Det teoretiske grunnlaget fant en i den såkalte humankapitalteorien.<sup>78</sup> Investering i utdanning ble vurdert som lønnsomt i et nasjonaløkonomisk perspektiv. Allerede i 1953 kom dette synet til uttrykk i samordningsnemnda:

“Vår konkurransedyktighet og selvstendighet som folk, avhenger i stor utstrekning av undervisningssystemet” (Telhaug 1982:137).<sup>79</sup>

Denne motiveringen ble holdt fast i de tre store skolekomiteene som avga sine innstillinger – Gjelsvik-utvalget, Steen-komiteen og Ottosen-komiteen – alle ledet av framtreddende arbeiderpartipolitikere (Telhaug 1982:137). Aasen oppsummerer tenkningen fram til reformene på 90-tallet slik:

---

<sup>78</sup> Humankapitalteorien sier at: "...individuals and society derive economic benefits form investments in people." (Sweetland 1996:341) Slik investering omfatter de fleste sider ved menneskelig liv som helse, ærnæring og utdanning. Flere omfattende empiriske studier har gitt støtte til sammenhengen mellom investering i utdanning og økonomisk utbytte (Sweetland 1996:351). Sweetland konkluderer med at teorien har bidratt til et betydelig press på utdanningssystemet, og utdanningspolitikere i retning av å legge mer eksplisitt til rette for kvalifisering – en i bunn og grunn instrumentell tankegang (Sweetland 1996:356).

<sup>79</sup> Telhaug siterer her uttalelse fra Samordningsnemnda for skoleverket 1952 s.15.

”Den sosialdemokratiske orden og den progressive skandinaviske utdanningsmodellen som dominerte på 1950- og 1960-tallet, var en del av et modernistisk prosjekt. Vitenskap, kunnskap og utdanning ble betraktet som viktige redskaper for *det store spranget* framover mot velstand, rettferdig fordeling, likeverd og folkedemokrati” (Aasen 1999:47).

Enhetsskolen skulle legge grunnlaget for at medborgere får relativt like utdanningsmessige forutsetninger. Dette skulle sørge for et relativt likt utgangspunkt for å konvertere kunnskaper og kompetanse til politisk deltakelse, engasjement og innflytelse. Samtidig skulle den legge grunnlaget for befolkningens velferdsmessige stilling og dermed det materielle grunnlaget for bred politisk deltakelse. Den økonomiske utviklinga la grunnlaget for en utvikling av det norske demokratiet med bred deltakelse.

Skolen har med andre ord spilt en sentral rolle i det offentlige planer for å utdanne medborgere til demokratisk medborgerskap. En del av begrunnelsen for enhetsskolen forbundet med utdanningsmessig likhet kan også ses som en viktig forutsetning for et godt fungerende demokrati.

#### 5.4 Reformprosessen – og demokrati

Selve reformprosessen som strakte seg fra slutten av 1980-tallet fram til 1997, skapte stor diskusjon der ett tema var demokrati og medvirkning i prosessen. Prosessen ville i denne sammenheng ikke vært så interessant hvis ikke mangel på demokrati hadde vært et sentralt tema i diskusjonen. Det falt en del skarpe uttalelser i debatten, bl.a. fra Rune Slagstad:

“Det er visst en reformteknokratisk revolusjon som vi er vitne til...Jeg sier vitne til, for den demokratisk diskuterende offentlighet spiller en helt perifer rolle i denne revolusjonen. Det store tempoet er i liten grad forenlig med en åpen samfunnsdebatt” Gjengitt i: (Christensen 1997:24-25).

Videre gjengir han statsråd Hernes’ syn på prosessen samme sted:

“Noen mener vi må overbevise folk før vi forandrer verden. Vi vil først forandre verden, deretter vil folk bli overbevist” Gjengitt etter Christensen 1997:25.<sup>80</sup>

Tempoet i gjennomføringsprosessen var åpenbart et instrument for å iverksette nye utdanningspolitiske ideer og ble oppfattet av mange som en tilsidesettelse av demokratisk medvirkning. Demokratiunderskuddet i prosessen pekes også på av bl.a. Skarpenes og Telhaug, (Skarpenes 1996, Telhaug 1999b:87ff). Dette kom særlig til uttrykk i holdningen til lærerne som opplevde en reduksjon i anseelse og prestisje. Lærerorganisasjonene ble stilt utenfor reformprosessens innerste kjerne, de departementalt oppnevnte referansegrupper. Nilsen som skriver om L97, der et liknende problem gjorde seg gjeldende, peker på at en bør kreve at gruppa foreldre og lærere er deltakere på et mer institusjonalisert plan enn tilfellet var ved disse reformene (Nilsen 1999:60). I den nye reformprosessen med den nasjonale kunnskapsskolen ble læreren berøvet mye av sitt frirom som skapende pedagog (Telhaug 1999b:92). Lærerne er blitt degradert til elevenes hjelpemidler uttaler Egil Børre Johnsen i

---

<sup>80</sup> Jeg skal nedenfor under avsnittet om ”Veiviseren” trekke fram at det finnes betydelige ansatser til demokratisk tenkning om en demokratisert undervisning i dette dokumentet. Slagstads uttalelse må derfor nyanseres noe.

kronikk i Dagbladet 1.10 95, gjengitt i (Skarpenes 1996:182).<sup>81</sup> Deres pedagogiske spillerom er redusert i et nytt nasjonalt pensum med lite lokal tilpasning og betydelig kontroll og oppfølging (Slagstad 1998:443). I tillegg sakkett lærere akterut lønnsmessig (Christensen 1997:25), (Slagstad 1998:443).<sup>82</sup> Samtidig som lærerne ble satt på sidelinjen framhevet statsråd Hernes læreridealet som en myndig og kyndig personlighet. Hernes' forhold til lærerne må derfor karakteriseres som tvisynt.

Sterk styring av en reform er på den ene sida en del av den sittende regjeringas adgang til å iverksette en politikk den står for. Regjeringer blir også kritisert for mangel på styring. I dette tilfelle ble den sterke styringa problematisk fordi den ble oppfattet (av lærerne) som rettet mot deres medvirkning og faglige stilling i skolen. Reformprosessen formidlet derfor et negativt syn på de kanskje viktigste iverksetterne av demokratisk medvirkning i skolen, lærerne. Den politiske utdanningsledelsen opptrådte derfor til dels i strid med den inkluderende modellen som de ønsker at lærerne skal være overfor elevene i skolen.

Tidligere utdanningsminister Hernes var en sterk aktør i prosessen, noe litteraturen er opptatt av.<sup>83</sup> Det er vanskelig å skille mellom den vekt en skal tillegge Hernes' personlige syn og intensjon og det som faktisk står i læreplanene. Fokus på utdanningsminister Hernes' syn kan dessuten ta fokus vekk fra andre grupper som har hatt vesentlig gjennomslag i prosessen. Det er slik at reformene også kan forstås som del av en internasjonal trend som Hernes bare tar opp hansken fra. I et slikt perspektiv er fokus på utdanningsminister Hernes en avsporing av det som bør være det analytiske fokus.

## 5.5 Identitet – demokratisk motiv og legitimerende funksjon

### 5.5.1 Nasjonal identitet

Identitet er forbundet med demokrati og medborgerskap gjennom begrep som samfunn, fellesskap, nasjon og stat. Det er en forutsetning for samfunn og dermed også for demokrati slik det ble pekt på av Cohen (se 2.3).

”Citizenship identities foster an emotional ’we-ness’, a sense of belonging that can be a powerful motivation for action. And ’understanding’, what it means to act as a citizen, is necessary if people are to act deliberately *as citizens*” (Conover & Searing 2000:97).

Identitet berører medborgeres tilhørighet enten dette er subjektivt definert som hos Renan, eller definert ut fra tysk tradisjon som hos Smith etter objektive kriterier f.eks. (Smith

---

<sup>81</sup> McLaren kommenterer denne trenden som: ”education is too important to be left to educators – as governments make strong efforts to ensure that schools play their part in rectifying economic stagnation and ensuring global competitiveness” (McLaren 1998:438). – Tendensen til å ville styre utdanningen ut fra økonomiske interesser er en del av en internasjonal trend.

<sup>82</sup> Lars Løvlie skriver: I Norge har det konkrete planarbeidet gått sammen med et politisk og taktisk spill for å bekjempe lærerorganisasjonene og gjøre lærerne til dyktige, pliktro og lydige tjenere for staten og det ny-liberale konsument-samfunnet (Løvlie 1997:360).

Kritikken imøtegås noen grad av Telhaug (Telhaug 1999b).

<sup>83</sup> Se f.eks. Koritzinsky som drøfter statsråd Hernes' beslutningspraksis (Koritzinsky 2000:77ff).

1991:14).<sup>84</sup> <sup>85</sup> Utdanning bidrar til å føre unge inn i en kultur og nyansere identitet. Den er med på å forme oppfatninger om i dette tilfellet demokrati og politisk tilhørighet som en del av en større politisk kultur. I denne prosessen består det en rekke spenninger mellom ulike identiteter. En av disse går mellom modernitet og tradisjon. En annen av dem er mellom individorientering og fellesskapsorientering. En tredje spenning består i integrasjon vs. segregasjon mellom ulike kulturelle strømninger i en stat. Jeg skal drøfte identitetsmotivet i lys av disse.

### 5.5.2 Dimensjoner i planens identitetsmotiv

Slagstad påpeker at R 94 (og L 97) er preget av to motiv, et identitetsskapende og et kognitivt instrumentelt motiv. Planen knytter ulike aspekt ved identitet til skolens demokratiopplæring. For det første legger planene sterk vekt på tradisjoner i norsk skole med å formidle kulturarven slik som her i generell læreplan:

“Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge kulturarven” (Læreplan 1993:7).

Nicolai Astrups ”Sommervind og lekende barn” etterfulgt av religiøse motiver fra glassmaleriet av Victor Sparre og et steinkors, understreker våre røtter i den *kristne* kulturarv.<sup>86</sup> Den omfattende plassen til sentrale verk i norsk billedkunst og kulturhistorie, med illustrerte folkeeventyr, Eidsvollsprotokollen 1814, helleristninger, Røed: – ”Sverd i Fjell”, Harr: ”Nordlandsbåt til havs”<sup>87</sup> understreker og formidler en del av denne arven.

Den norske kulturens røtter i det antikke understrekes gjennom illustrasjonene fra egyptisk og gresk kultur (Læreplan 1993:12-15). Planen framhever sentrale norske verdier som likestilling mellom kjønn, solidaritet på tvers av grupper og grenser, og den moralske kontrakten om å bidra til fellesskapet og dra nytte av det når en trenger til støtte (Læreplan 1993:7-9). Den felles kulturarven skal gi menneskene i samfunnet en felles plattform for samhandling basert på grunnleggende verdier. Den skal videre etablere felles referanserammer for forståelse og tolkning. Den må være en del av folkets allmene dannelse. Samtidig er det viktig at den deles av alle, slik at det ikke utvikler seg skiller i befolkningen basert på ulikt kunnskapsnivå eller ulike oppfatninger. Besitter en ikke en felles forståelsesramme, risikerer en å bli fremmedgjort informasjon (Læreplan 1993:26). Hernes selv oppsummerer motivet for kunnskap som felles referanseramme og behovet for sentralstyring i denne retoriske spissformuleringen – her gjengitt etter Slagstad:

“Vi skal drive nasjonsbygging og trenger da en fastere, en felles basis: Troens grunn....Skal vi sikre den rette tro, må læren være ens. Altså trenger vi læreplaner. Og vi må kunne sjekke om

---

<sup>84</sup> Smith nevner et historisk territorium eller hjemland, felles myter og historiske minner, en felles masse kultur, felles rettigheter og plikter for alle medlemmene og en felles økonomi med territorial mobilitet for medlemmene (Smith 1991:14).

<sup>85</sup> Statsviter Oddbjørn Knutsen har utviklet dimensjoner og en operasjonalisering av nasjonal identitet i Norge, se (Knutsen 1997a). For en studie av konsekvenser av variasjon i nasjonal identitet se (Knutsen 1997b).

<sup>86</sup> Se også Knains analyse av dette (Knain 1999:18).

<sup>87</sup> For en liste over verkene, se generell læreplan: (Læreplan 1993:41).

det som læres i praksis er i pakt med læren i teori. Altså trenger vi godkjenningsordninger oppsatt etter kongelig befaling. Og i denne sak gjelder som kjent: Kongen, det er meg” (Slagstad 1998:442).<sup>88</sup>

Hernes gir her uttrykk for behovet for en sterk offentlig styring av skolen. Han betoner læreplanene som styringsinstrument og begrunner behovet i nasjonsbygging der felles kunnskap er et kjernefundament. Slagstad peker på at denne nasjonsbyggingsstrategien også må ses i lys av utviklinga i Europa, samtidig som den framstår som en motvekt mot den postmoderne fragmentering.

”En skal finne seg selv via det andre, det overleverte, det fremmede i en kritisk prøvende tilegnelse. I en postmoderne fragmentert verden blir skolen en nøkkelinstitusjon som skal gi den enkelte tilhørighet i et større sosiokulturelt fellesskap – i det nasjonale, men også i det videre europeiske” (Slagstad 2000:108).

Det er et rimelig godt belegg for å oppfatte identitet som en framtreddende idé i planen, og må oppfattes som del av dens demokratiprojekt. Mer presist skal identiteten styrkes gjennom felles kunnskap og tradisjon. Det er derfor belegg for å hevde at identitet og nasjonsbygging brukes til å legitimere sterk styring av kunnskapens innhold, noe som i seg selv er et demokratisk paradoks.

Den andre dimensjonen gjelder individualitet og fellesskap. På slutten av generell læreplan tar den opp de mange motsetningene som ligger innafor opplæring – mellom fellesskap og individualitet, mellom egen (det kjente) og andres (den ukjente kultur) og understreker at opplæringen må søke å balansere disse motsetningene (Læreplan 1993:39-40). Sluttmålet for opplæringen formulerer løsningen på denne spenningen:

“Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre menneskelighet for et samfunn i utvikling” (Læreplan 1993:40).

Dette sluttmålet kan isolert sett tolkes som en forlengelse av Rousseaus moralske forvandling av mennesket til å bli opptatt av det felles gode i sin rolle som aktiv medborger, se avsnitt 2.1. Denne forvandlingen skal finne sted på basis av den felles identitet som planen legger opp til. Læreplan, generell del, understreker også at læring er lagarbeid og framhever ansvar for andre i et fellesskap (Læreplan 1993:22). Perspektivet om samhold, solidaritet og fellesskap understrekes med et motiv fra den franske revolusjonen, tuftet på idealene om frihet, likhet og brorskap (Læreplan 1993:8).

På den andre sida synes planen å forskyve målfokus fra hva skolen skal utrette (i tidligere læreplaner) til individet. Den understreker hvilke sider ved personligheten som den enkelte skal utvikle gjennom skolegangen (Imsen 1997:117). Det kommer til uttrykk gjennom de sju mennesketypene – det meningssøkende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannede menneske, det samarbeidende menneske, det miljøbevisste menneske og det integrerte menneske. Inntrykket av at opplæringen skal

---

<sup>88</sup> Slagstad gjengir her Hernes G: (1991) ”Læreboka – fra godkjenning til forskning”, i rapport fra lærebokseminar, Leangkollen 8. – 10. nov. s.37.

ivareta alle sider ved individet fester seg, men individfokuseringen har et tydelig fokus på kompetanse.

”Oppfostringen skal se mennesket som et moralsk vesen, med ansvar for egne valg og handlinger, med evne til å søke det som er sant og gjøre det som er rett” (Læreplan 1993:9).

Reformen innebar dessuten en restrukturering av den videregående skolen i retning av betydelige valgmuligheter, særlig innafor den allmennfaglige studieretningen. Her velges i dag grovt sett 12 timer i 2. klasse og 14 timer i 3.-klasse fordelt på 3 ulike fag eller emner. Denne strukturen erstatter den gamle linjedelingen. Den innebærer økte valgmuligheter, med individuelle kombinasjoner der elevene får til dels individuelle timeplaner. Dette kan forstås som en restrukturering for individualisering og oppfattes som en strukturering for å lære elever som framtidige medborgere å velge. Tanken om at planen innebærer en sterkere individualisering, framheves av Lars Løvlie. Han reiser tesen om at planen innebærer en forskyvning mot den prestasjonsorienterte nyindividualismen, med utgangspunkt i planen side 9 (Løvlie 1997:351). Løvlie understreker at planen bare fortsetter på menyen av individuelle menneskelige egenskaper som opplæringen skal utvikle (Løvlie 1997:352). Individorienteringen i planen med vekt på å utvikle kompetanse for valg kan oppfattes som en styrking av medborgerskap som konsumentrolle. Denne ideen er langt fra entydig fordi det også understrekes fellesskapsorienteringer. Individorienteringen må derfor forstås i lys av andre deler av planverket.

Nært forbundet med de to første dimensjonene er den tredje, forholdet mellom det kjente og fremmede. Generell læreplan peker på opplæringas mål, å formidle kunnskap om det flerkulturelle norske samfunnet. Det understrekes at skolen skal motarbeide fremmedfrykt, rasisme og arbeide for toleranse i et flerkulturelt samfunn (Læreplan 1993:19-20). Planen forsøker også å understreke at ”kulturarven ikke er ensidig rettet mot fortiden, men en skapende prosess” (Læreplan 1993:11-12).

Samtidig understrekes de kristne kulturelle verdier som de moralsk sanne og rette (Koritzinsky 2000:100). Koritzinsky synes å konkludere med at det er sterk vekt på tradisjon i formidlingen (Koritzinsky 2000:100)<sup>89</sup>. Dette synet støttes av Skjong som peker på:

”Det ’brigdet’ planen argumenterer for, blir derfor ei tilbakevending, ikkje ei nyorientering framover med grunnlag i tradisjon” (Skjong 1994:259).

Galtung pekte tidlig på at de tradisjonsbundne stemmene syntes langt sterkere enn den nyorienterende i dokumentet (uttaler seg om Generell læreplan) (Galtung 1993:45). Planens vekt på (norsk) tradisjon kan leses som en fortrenkning av andre identiteter. Tendensen til tradisjon og etnosentrisme reiser spørsmålet om hvor inkluderende skolen er ment å være i prosessen med å bygge en identitet for et mer pluralistisk samfunn. Tradisjon holdes fram som et fundament en vender tilbake til, snarere enn utgangspunkt for fornyelse. Fundamentet for det flerkulturelle finnes i en norsk tradisjon snarere enn i synteser av tilstedeværende kulturer som former nye identiteter i dialog.

---

<sup>89</sup> Siterer her pedagogen Yngve Nordkvelle i en rapport skrevet for FN-sambandet, NORAD m.fl.



### 5.5.3 Identitet som det paradoksale demokratiprojektet

Tradisjon og det kjente skal befestes vår kulturelle forankring og sikre identitet og tilhørighet. Felles forståelse ses som en forutsetning for å delta og samtale i et demokrati.

“Opplæringen har en hovedrolle i å formidle denne felles bakgrunnsinformasjonen – den dannelsen alle må være fortrolig med om samfunnet skal forbli demokratisk og samfunnsmedlemmene myndige” (Læreplan 1993:28).<sup>90</sup>

Nasjonsbyggingen skal ivaretas, og en nasjonal identitet skal befestes gjennom at skolen formidler en enhetlig kunnskap. Denne enhetlige kunnskapen framstår i alle fall retorisk som et demokratiprojekt, som skal gi elevene forutsetninger for deltakelse. Det demokratiske paradokset er nettopp at både kunnskap og identitet er noe enhetlig som overleveres, snarere enn å springe ut av en demokratisk dialog der identiteter brytes mot hverandre. Det første paradokset er at den demokratiske prosessen, dialogen, om identitetens fundament forsvinner til fordel for en overlevering av det som er utvalgt.

Det andre paradokset er den sterke individorienteringa i forhold til den kollektive identiteten. Demokrati forutsetter en bevissthet om samfunn, fellesskap og omtanke for medborgere som kan utfordres gjennom fokus på det enkelte individ.

Det tredje demokratiske paradokset er at identiteter formes først og fremst av tradisjoner, der dialogen i det framtidige, flerkulturelle synes å ha en marginal plass. I stedet kan en hevde at identitet formes ved at tradisjon står i et dialogisk spenningsforhold til det nye og det ukjente. Paradoksene kan oppfattes som ulike stemmer som har forskjellig styrke i planen. Ser en de tre paradoksene under ett, framstår identitet mer som et legitimerende prosjekt. Slagstad reserverer f.eks. identitetsprosjektet til det symbolpolitiske planet (Christensen 1997:25). Dette peker i retning av at identitet ikke er det sentrale demokratiske motivet, men at det først og fremst har en symbolpolitisk funksjon.

Både tradisjonsorienteringen, individorienteringen og enhetstenkningen kan oppfattes å stå i motsetning til et demokratisk prosjekt preget av nyorientering, fellesskapsorientering og dialog. I lys av Apples analytiske grep kan ideen med sterk styring og vekt på tradisjon og det historisk norske forstås slik at grupper som tradisjonelt har hatt sterk kontroll og innflytelse på kunnskap og utdanning, befester sin stilling. Dersom Slagstads syn at identitetsmotivet tilhører symbolpolitikken er rett, må en forstå planens viktigste mål som noe annet enn å styrke demokratiet. Dette må likevel ikke tolkes slik at demokratiet ikke har behov for tradisjon, individualitet og enhet.

---

<sup>90</sup> Engelsen viser til (med henvisning til Stenhouse) at undervisning skal føre elevene inn i en forståelse av vår kulturarv. Dette er sterkt vektlagt i generell læreplan. Målstyring egner seg derimot lite for å etablere den type innsikt. Kulturarven skal frigjøre tankesystemer hos elever og generere initiativ og kreativitet som ikke nødvendigvis kan målstyres (Engelsen 1999:102). Dersom kritikken fra Engelsen (og Stenhouse) er rett, innebærer det at den generelle læreplanen har i seg et stort paradoks på dette svært sentrale punktet. Denne kritikken nærmer seg dessuten det Erling Lars Dahle kaller ”det instrumentalistiske mistaket” i pedagogikken. Om denne diskusjonen se Dahle – (Dahle 1992).

## 5.6 Målstyring og ”ansvar for egen læring” – AFEL – en paradoksal demokratisk pedagogisk idé?!

**Rune Slagstad:** Målstyring er blitt en merkverdig overideologi i det norske system. Når den tid kommer at historikere skal se på denne perioden vil de nok undre seg over hvor glatt det sosialdemokratiske establishment med Gudmund Hernes og Christian Hambro i spissen kunne overta en styringsideologi som så utilslørt viste hvor den kom fra, nemlig fra Thatchers markedsradikale revolusjon”. Gjengitt fra (Christensen 1997:25).

Læreplanene forsøker å forene målstyringsprinsippet med begrepet ansvar for egen læring i en målstyringspedagogikk. I relasjon til det demokratiske kan dette leses som to tendenser. Den ene er styringssignalene forbundet med målstyring – det andre er demokratisignalet knyttet til ”ansvar for egen læring”, heretter omtalt som AFEL.

Slagstads engasjerte innlegg (over) knytter målstyringstanken til en internasjonal trend med markedsliberalisme. Målstyringsreformen innebar en overgang til ”New public Management” (jfr innledningen), dvs. bort fra regelstyring og detaljstyring til målstyring, resultatstyring og rammestyring (Aasen 1999:39).<sup>91</sup> Selve prinsippet kjennetegnes av at ansvarlige, besluttende og ledende part definerer overordnede mål. Den gir medarbeidere mulighet til å være med på å definere og konkretisere målene og måten målene kan nås på. Den skal gi dem som skal realisere mål relativt stor frihet til å finne den beste måten å nå mål på. Videre kobles innsats, ikke minst prioritering av delmål, med budsjett og evaluering av resultatet (Engelsen 1999:93). Det teoretiske begrepet målstyring innebærer både en sterk grad av sentral styring, lokal medvirkning i å utforme strategier for å nå målene og en grad av sentralisering og kontroll gjennom evaluering av resultatet.

Målstyring er operasjonalisert på tre måter i læreplanene. Den ene er stor detaljstyring av læreplaner i de enkelte fagene. Den andre er en sterk moralsk stemme forbundet med arbeidsprosessen i dokumentet ”Veiviseren”. Det tredje er gjennom det pedagogiske grepet selv-initiert læring formulert som AFEL – ansvar for egen læring.

Når det gjelder det første, tar jeg ut et eksempel fra læreplanen i samfunnslære hvor jeg gjengir hovedmål og delmål for ”det politiske systemet”. De 5 målene (av totalt 24) er:

A: ”Ha kunnskap om det politiske systemet sentralt og lokalt. - B: kjenne til domstolsystemet og

<sup>91</sup> I 1992 ble de tidligere skoledirektørembetene som opprinnelig hadde statlig tilsynsfunksjon, omdannet til statens utdanningskontor med ansvar for alle trinn i opplæringen fram til og med den videregående skolen (Mediås 1999). Begrunnelsen for reformen var særlig ønske om økt samordning i utdanningen. Mediås konkluderer med at denne reformen har medført økt statlig styring sammenliknet med situasjonen under skoledirektøren (Mediås 1999:134). Den videregående skolen har imidlertid i mindre grad latt seg samordne, men er på vei til å bli det (Mediås 1999:126-127).

kunne noen årsaker til kriminalitet. C: Kjenne til hva de politiske partiene står for. D: Kunne gjøre rede for hvordan politisk innflytelse oppnås gjennom valg, partiarbeid, organisasjoner, aksjoner, massemedier og uformelle kanaler. E: Kunne drøfte hvilke krefter som truer demokratiet, og hva som kan gjøres for å ta vare på og videreutvikle det" (KUF 1994a:4).

Alle læreplaner i reformen følger denne malen, med mer eller mindre omfattende detaljstyring. Det er rom for valg i hvordan delmål belyses, men ikke når det gjelder selve målet. Det er dessuten krav til prosjektarbeid som innebærer valg av innhold. I prinsippet innebar målstyring en vesentlig forandring fra en byråkratisk kontroll av institusjoner til mer lokal autonomi. Planenes detaljrikdom reiser tvil om en har å gjøre med et egentlig målstyringsprinsipp fordi det faglige frirommet egentlig er begrenset. Rapportering og evaluering innebar samtidig en sterk styring (Aasen 1999:38). Tvert om er styringssignalene svært framtrædende på bekostning av lokal autonomi.

Den andre måten det kommer til uttrykk på, er gjennom rolleforventninger til elevene som er ganske uttalt særlig i "Veiviseren". Her heter det bl.a. at formålet med studieteknikk er å arbeide "effektivt" og "målrettet" med faget (Veiviseren 1994:15). Det understrekes at det er "viktig at du raskt kommer i gang med å arbeide effektivt". Veiviseren begrunner bruk av arbeidsplaner med effektivitet:

"...å arbeide mer effektivt og systematisk fordi du vet hva du skal lære, og hvordan arbeidet skal forløpe" (Veiviseren 1994:20).<sup>92</sup>

Samme målrasjonelle tankegang synes å ligge under i lagspillallegorien (med bilde av fotball) til undervisning og klasse (Veiviseren 1994:12). Allegorien knytter klassearbeid til noe som er kjent og positivt i elevens verden. Laget har suksess når det er et godt arbeidsmiljø, planlegger arbeidet, gjennomfører det som var planlagt, diskuterer resultatet og videre planlegging. Dette idealet av et arbeidsfellesskap knyttes til en ny påminning om den protestantiske arbeidsetikken:

"Det finnes ingen snarvei til seier i idrett, og det finnes ingen snarveier til kunnskaper og gode karakterer. Læring er arbeid som du selv må utføre; du må trene jevnt og trutt!" (Veiviseren 1994:12).

Gjennom allegorien forsøker en å innarbeide en målrasjonalitet basert på tanken om selvinitiert læring – noe jeg skal utdype under avsnittet 6.4.4. Liknende målrasjonell tenkning ligger til grunn i synet på vurdering. "Veiviseren" er selv eksplisitt på at målrettet lagarbeid er en kompetanse som forventes av eleven etter endt skolegang (Veiviseren 1994:13). Forhold som kan vurderes er faglige mål såvel som engasjement, selvstendighet, aktivitet i timene, innsats, om du er flink til å samarbeide, evne til å ta ansvar, gode arbeidsvaner, orden på arbeidsplassen (verkstedet) (Veiviseren 1994:29). Behovet for vurdering underveis grunnis med en ny metafor (simile).

"Kapteinen på et skip må kjenne kursen for seilassen – hvis ikke blir skipet drivende rundt..."

"Kurs er ikke nok. Kapteinen må ha navigeringspunkter underveis for å vite om kursen er rett"

---

<sup>92</sup> Under intervju med skoleleder ved T2-skolen, som medvirket i å utforme Reform 94 i en departemental styringsgruppe året 1993/1994, kom det fram at departementet understreket arbeidsplaner som et særlig vesentlig styringsinstrument i klar motsetning til pedagogiske oppfatninger i gruppa (B.5.s.1:136-180)

(Veiviseren 1994:28-29).

Aktivitet som ikke er målrettet gis negativ omtale. Å «drive rundt» medfører ikke bare å ha lite vind i seilene og ha lite framdrift. For skip er dette også forbundet med fare og har lite positivt ved seg. Metaforen kan oppfattes som at det søkende, utprøvende og den ikke målrettede aktiviteten i skolen gis negativ omtale. Det målrasjonelle mennesket framstår som idealet (Veiviseren 1994:29). "Veiviseren" viser seg som en blanding av et informasjonsdokument og et oppdragende dokument, som kommer til uttrykk i meninger formulert som lesertaler i dokumentet. Jeg har allerede berørt "båt-" og "lagspill-" allegorien. I modul 4 dukker det opp en moralsk stemme:

"Midttimene egner seg utmerket til skolearbeid. Du har kanskje noen rapporter som skal skrives, noe du skal ha lest, eller andre ting du skal ha forberedt deg til... Husk på at det er når du arbeider med et emne, at du lærer, selv om det ikke er lærer til stede" (Veiviseren 1994:33).

Dette er avsluttende kommentar under «midttime» som vanligvis er en time elevene disponerer fritt. Den moralske formanende stemmen er også sterkt til stede i de andre allegoriene og sitatene over. Moralene er: lev enkelt og arbeid hardt og målrettet. Målstyring er i planene blitt til detaljmålstyring som forsterker inntrykket av sentral dirigering. Opplysningen om at arbeidsplanene ble sett på som rent styringsinstrument av departementet, forsterker inntrykket og føyer seg inn i styringsinntrykket fra reformprosessen. Sammen med vekten på tradisjon kan målstyringsprinsippet oppfattes som at grupper med tradisjonell makt og innflytelse har fått sterkt gjennomslag i planene. Planene kan framstå som et uttrykk for at disse gruppene fester grepet ytterligere om norsk skole og utdanning. Det er i lys av dette en må vurdere en pedagogisk idé som AFEL

### 5.6.1 "Ansvar for egen læring" (AFEL) – teoretisk begrep

Ivar A. Bjørgen har her i Norge bidratt til å formulere ideene om ansvar for egen læring.

"Læringsprosessen er en virksomhet, et arbeid, og dette arbeidet må utføres av den personen som skal lære" (Bjørgen 1991:22).

Bjørgen utdyper dette med å vise til at å studere er et yrke som må læres. Ansvar må knyttes til studenten (den som skal lære), ikke av moralske, men av hensiktsmessige grunner. Bjørgen viser til at ideene om ansvar for egen læring har rot i tenkningen om den aktive elev, kognitiv læringspsykologi og spesielt betydningen av selv-initiert læring (Bjørgen 2000:229-230). Ansvar må i denne sammenheng bety å svare eller reagere på (Bjørgen 2000:230). Bjørgen sier videre: "Det er gjennom ditt ansvar – ditt svar på problemløsning at du lærer" (Bjørgen 2000:231). Ansvar må skilles fra moral og knytter seg til det tankearbeid som den lærende må utføre for å finne mening (Bjørgen 2000:231). Første ledd i læringsprosessen er den lærendes egne initiativ, egne ideer og egne intensjoner (Bjørgen 2000:232). Bjørgen vektlegger selvinitiering<sup>93</sup> av læring og formulerte "det

---

<sup>93</sup> Bjørgen påpeker at selvinitiering ikke er en absolutt forutsetning for læring, men læringsresultatet er da avhengig av hvordan en tolker initieringen (Bjørgen 2000:232).

utvidete læringsbegrepet” som en forutsetning for ansvar for egen læring, jf. (Bjørgen 1992). Det utvidete læringsbegrepet skiller seg fra det amputerte læringsbegrepet på alle punkt i læringsprosessen ved at den tar utgangspunkt i den lærendes interesse og situasjon (Bjørgen 1992:17ff). Innafor det teoretiske AFEL-begrepet har eleven et betydelig rom for å definere kunnskapen han ønsker å tilegne seg ved at hans spørsmål er utgangspunktet for læringsprosessen. Bjørgen ser selv AFEL som prosjekt for å utvikle demokratiske medborgere med et realistisk forhold til sin kunnskap og med kritisk holdning til sitt miljø. Han nevner dette som en forutsetning for et levende demokrati (Bjørgen 2000:237).

### 5.6.2 Ansvar for egen læring i ”Veiviseren”

Veiviseren” synes å være sterkt forankret i AFEL begrepet og syntetiserer det i en målrasjonell tankegang (Veiviseren 1994:9-13)<sup>94</sup>. Dokumentet kan imidlertid leses som tvetydig i synet på elevmedvirkning. På den ene sida skal elever medvirke i alle faser av læringsforløpet inkludert planlegging, gjennomføring vurderinger og planlegging av endring (Veiviseren 1994:13).

På den andre sida er medvirkning avgrenset til disse spørsmålene: Hvordan skal vi gå fram for å arbeide mot disse målene? Hvor kan det hentes stoff som belyser emnene? Hvordan skal du finne ut i hvilken grad læringsmålene er nådd? Hvordan kan en finne ut om arbeidet gikk som planlagt? ”Veiviseren” er ellers klar med hensyn til innholdet i undervisningen:

”Læreplanene bestemmer hva du skal lære, men ikke så mye om hvordan du skal arbeide med fagstoffet” (Veiviseren 1994:16).

Dermed synes det å komme et klart signal om å begrense medvirkning om utdanningas innhold. Denne uttalelsen er på mange måter en konsekvens av synet på utdanning som en felles teoretisk basis. Den bryter imidlertid med AFEL, der det å medvirke i hva en skal lære synes helt sentralt. I lys av Cohers begrep om demokratiets bredde, dybde og omfang (jf. kap. 4) synes de faglige læreplanene og signalene i Veiviseren å begrense demokratiets omfang forstått som undervisningens innhold. Omfanget omfatter i stedet læreprosessen. Det mest framtreddende skillet mellom AFEL’s teoretiske og empiriske nivå er nettopp knyttet til demokratiets omfang forstått som medvirkning i læreplanen. Den lokale måldefineringen er begrenset til å presisere og operasjonalisere de målene som er gitt i de detaljerte læreplanene i fagene. Side 24 og 25 i Veiviseren mangler derfor spørsmålet ”Hva skal vi lære eller hva er viktig å lære”? Den selvinitierte innsnevres til de tilfeller der elevens egendefinerte læringsoppgaver sammenfaller med de målene som er gitt i læreplanen. Bjørgen understreker som uttrykkelig forutsetning for at AFEL skal være vellykket, at elevene blir ansvarlig for å utvelge lærestoffet, opplegget for arbeidsmåten og kriteriene for hva som er godt og hva som er dårlig i forhold til læringsmålet (Bjørgen 1992:18).<sup>95</sup> Denne

<sup>94</sup> Bjørgen antyder at AFELs sterke tilknytning til Reform 94 kom av at personer som deltok i den praktiske utprøvingen av AFEL, endte opp som administratorer av reformen (Bjørgen 2000:234).

<sup>95</sup> Bjørgen har operasjonalisert AFEL i ti punkter med dette hovedinnholdet. Han viser til at elever på programmet viste seg å være signifikant flinkere til å beregne arbeidsinnsats, var mer internale (indre styrt),

forståelsen av AFEL i "Veiviseren" sammenfaller med Lars Monsens analyse som han benevner den læringsteoretiske tradisjonen.<sup>96</sup> Dermed synes en å nærme seg noe som likner situasjon 2 i Figur 8 side 105. Demokratiets omfang er begrenset, men det legges opp til betydelig adgang og muligheter for medvirkning knyttet til prosessen. Spørsmålet er om faktisk medvirkning er en sterkere stemme enn styringstenkningen i læreplanene? Den sterke detaljstyringen av kunnskapens innhold synes å prege planene.<sup>97</sup> Siden kunnskap er skolens viktigste formål må konklusjonen bli at styring er overordnet demokratiske prosesser som medvirkning. Dette kan også gjøres til et empirisk spørsmål om hvordan elever oppfatter planene. Spørsmålet vil bli berørt i kap 12. Dersom planene oppfattes slik, vil begrepet AFEL få et instrumentelt innhold slik Slagstad mer allment antyder. Det instrumentelle er å medvirke som motiverende element for å øke engasjement og innlæring – noe som i seg selv er positivt. Dersom medvirkning blir tolket instrumentelt *i motsetning til faktisk innflytelse på viktige spørsmål fra elevenes side*, kan AFEL framstå som en subtil form for demokratisk prosess uten reell innflytelse på en del spørsmål. I et slikt lys vil AFEL kunne fungere som en *maktstrategi* for å gi inntrykk av demokratisk medvirkning, men som i liten grad framstår som reell. AFEL kan derfor komme til å stå i motsetning til en demokratisk intensjon.

## 5.7 Demokratiske ideer i planverket

Synet på skolen som samfunn i miniatyr føres videre i Generell læreplan fra demokratitankegangen i Steen-komiteen. Elevene skal trenes i å løse problemer, løse konflikter, fremme egne og andres interesser, stå oppreist i motbør og få trening i å ta kontakt med media. Deltakelse som trening framheves i planen:

"Skolen er et samfunn i miniatyr. Elevene må trekkes med i mange avgjørelser, for evnene til deltakelse styrkes ved bruk.....Nøkkelen er å utforme omgivelser som gir rike muligheter for barn og unge til å utvikle bevisst samfunnsansvar og handlingskompetanse for rollen som voksen" (Læreplan 1993:32).

Planen kan tolkes slik at den legger opp til å institusjonalisere elevenes medvirkning i beslutninger i skolen gjennom bildet på skolen som et samfunn i miniatyr. Deltakelse i skolen bærer i seg en forventning om at den skal resultere i deltakelse utenfor skolen i det

attribuerte mer til egen innsats og var generelt svært positive til programmet (Bjørngen 2000:233). Den trygghet, selvstendighet og selvtillit som et slikt program fremmer, er relevante egenskaper for en demokratisk medborger (se kapittel om kompetanse).

<sup>96</sup> Monsen peker på at det finnes flere ulike forståelser av begrepet, men disse forståelsene må se andre læreplandokumenter og lærer- og elevoppfatninger i sammenheng (Monsen 1997:36).

<sup>97</sup> Engelsens spør i et innlegg mot denne sentraliseringen om det ikke var noe ved den lokalorienterte skolen som var verd å ta vare på (Engelsen 1994:250)? Planen taler om å knytte kontakter med lokalmiljøet, om skolen som kraft og kultursentrum og opplæring i arbeidslivet. Dessuten vektlegger planen samarbeid med foreldrene som har primæransvar for oppdragelsen (Læreplan 1993:34). Det lokale engasjement synes imidlertid ikke å være knyttet til å utvikle lokalt lærestoff i samme grad som tidligere. Tvert om hviler synet på en felles faglig referanseramme på argumentet om personlig utvikling og å unngå fremmedgjøring. Samtidig legger planen til grunn at en ikke kan være demokratiske mennesker uten en felles referanseramme.

virkelige livet. Gjennom å delta i prosesser i demokratiske institusjoner skal elevene både lære faktakunnskaper og utvikle personlige egenskaper som bedre gjør dem i stand til å ta ansvar for å utvikle samfunnet og bli i stand til å handle som ansvarlige medborgere. Sentralt i skolens opplæring står kunnskapen som skal danne utgangspunkt for oppfatning, vurdering og offentlig samtale, den tidligere omtalte felles forståelsesrammen. Informasjon om politikk og samfunn er i den videregående skolens spesielt lagt til samfunnslære. Faget begrunnes blant annet slik:

”Norge har lange demokratiske tradisjoner å ta vare på. Et moderne og levende demokrati forutsetter evne til kritisk tenkning, deltakelse og engasjement fra det brede laget av befolkningen. Her har skolen en viktig oppgave” (KUF 1994a:3).

Videre nevner begrunnelsen internasjonalisering og globalisering som en fare for demokratiet. Elevene skal være med å ta ansvar for fellesskapet, utvikle toleranse og forhindre fremmedgjøring for å trekke fram noen viktige forhold. Særlig sentralt er å formidle kunnskap om det politiske systemet og samfunnet vi lever i.

En viktig stemme i synet på konflikt er gjort mer eksplisitt i ”Veiviseren”. Synet på konflikt mellom mennesker uttrykkes slik:

“I all menneskelig aktivitet oppstår det spenninger som kan føre til konflikter....Det behøver ikke nødvendigvis være negativt. Det kan tvert om være et viktig utgangspunkt for å oppnå mer åpenhet. I mange tilfeller er spenninger nødvendig for vekst og utvikling, og det kan føre til bedre samarbeid enn tidligere” (Veiviseren 1994:14).

I sitatet finnes til og med ansatser til dialektisk tenkning ved at konflikt omtales som nødvendig i mange tilfeller for vekst og utvikling. En nærmere lesning av resten av avsnittet fjerner inntrykket av dialektikk. Her behandles spenninger som konflikter av personlig og mer uønsket karakter.

Invitasjonen til dialog om uenighet, motsetninger og konflikter kan fortolkes på to måter. På den ene sida oppfordres elever og lærere til å ha dialog. Det gir rom for ulike stemmer fra elever som er berørt av planene. Samtidig er fokus satt på dialog om konfliktløsning. Dermed nedtones det allment dialektiske, mens dialogen reserveres til å løse opp i mellommenneskelige gnisninger. Konfliktløsning får i dette perspektivet et positivt, men likevel et langt mer instrumentelt preg, der målet er å forhindre gnisninger som kan virke uheldig for produksjonen av kunnskap.

”Veiviseren”, Del 2 handler om tillitselevene, elevrådet og det representative demokrati i den videregående skolen. Avsnittet bør ses i sammenheng med informasjon om skolens organer og struktur som gis i Del 1 modul fire. Avsnittene har klar informativ karakter. Ut fra den plassen det har i et implementeringsdokument er det representative demokrati tillagt stor vekt. En vesentlig del av plassen er viet hvordan den enkelte elev skal opptre som tillitselev i forhold til klassen og hans oppgaver i elevrådet.

“Elevrådet er et forum der de tillitsvalgte fra alle klassene diskuterer hvordan elevene får innflytelse i læringsspørsmål, om lærer – elevsamarbeidet ved skolen er godt nok, osv” (Veiviseren 1994:39).

Det er grunn til å merke seg at formuleringen gir elevrådet betydelige muligheter til å ta opp spørsmål vedr. undervisning. "Veiviseren" foreslår sågar samarbeidsmøter mellom klassestyrer og varaklassestyrer samt tillitsvalgt og varatillitsvalgt som et institusjonelt samarbeid mellom lærere og elever om undervisning. Dette er gjennomført som tiltak i en av de skolene jeg undersøker som skrev utkastet til dokumentet. At det er tatt inn i dokumentet må oppfattes som en anbefaling.

Den plass som er viet det representative demokratiet i skolen og de mulighetene som gis til å avholde møter og liknende, er en tydelig "demokratisk stemme" i dette dokumentet.

Læreplanens demokrati-undervisning må også ses i lys av kunnskapene som formidles i læreplanen i samfunnslære. Det representerer en klar videreføring av ideene om elevdemokrati som har kjennetegnet norsk skole etter krigen. Det er imidlertid et stort spørsmål hvordan en skal forstå begrensningene av medvirkning i skolen. Læreplanverket omfatter imidlertid samfunnslære som skal oppfylle målsettingen om å gi elevene de kunnskapsmessige forutsetningene for demokratisk deltakelse.

### 5.7.1 Læreplanen i samfunnslære<sup>98</sup>

Læreplanens form ble gitt med utgangspunkt i retningslinjer fra KUF (KUF 1993). Dokumentet streker opp kapitteinndeling, målstyringsprinsippet, ordningen av mål og hovedmomenter og inndeling i moduler. Sentralt står kompetansebegrepet som "noe eleven/læreren kan utføre/mestre/bidra til/forholde seg til, alene eller sammen med andre (KUF 1993:12). Når det gjelder planen i samfunnslære, viser jeg til vedlegg 6.

Fagets rammer er gitt med 2 timer pr uke over 38 uker i skoleåret. Det gir totalt 76 timer. Det er vanlig å regne at 6 – 10 timer forsvinner i ulike helligdager, planleggingsdager og heldagsprøver i skolen. Dette reduserer rammen til 66 – 70 timer. Planen har i alt 24 delmål som gir et gjennomsnitt på 2,5 timer pr. mål. Det står selvsagt en lærer fritt til å justere dette tallet på de enkelte målene. Dersom en ut fra et faglig synspunkt vil problematisere hva som ligger i de enkelte momentene, er det ikke vanskelig å se at det er stort rom for

---

<sup>98</sup> På tilsvarende måte brakte arbeidet med å studere utviklinga av en læreplan i samfunnslære for dagen et eksempel på departementets styringsvilje. Arbeidet med denne læreplanen kan deles i to med hver sin læreplangruppe. Oppnevningensbrev for første læreplangruppe er datert 1.2. 1993, og forslag til læreplan for samfunnslære til departementet er datert 9.3.93. Mellom dette lå en samling for alle læreplangrupperne. Fra den første læreplangruppas medlemmer ble det pekt på den svært korte fristen (3 uker) for å utarbeide en plan som umulig kunne bli annet enn halvferdig. Utkastet som ble levert, var etter gruppas to medlemmer kun halvferdig. Ett medlem ga uttrykk for en ganske stor faglig uenighet med departementets signaler. Etter å ha levert sitt utkast fikk de et økonomisk oppgjør og hørte siden ingen ting fra departementet. Ny gruppe ble oppnevnt uten at den tidligere gruppa ble spurt om å delta.

Når det gjelder innholdet, har den første læreplangruppas medlemmer noe ulik oppfatning. Ett medlem mener å huske at gruppa stod ganske fritt når det gjelder innhold,. Det andre (og mest erfarne medlemmet) viste til at departementet hadde i et notat levert ut retningslinjer for innholdet. Uenighet til tross, synes det som om arbeidet med selve læreplanen var underkastet betydelig press. Ny gruppe ble oppnevnt uten at den tidligere gruppa ble konsultert. Den endelige læreplanen i samfunnslære ble gjennomført etter framlegg fra en ny læreplangruppe. Det er kosmetiske forskjeller mellom denne gruppas framlegg og endelig plan.



variasjon. Det er likevel en slags nedre grense for hva som er mulig og samtidig meningsfylt å presentere for elever på så kort tid. Innenfor rammen av 2 – 4 timer skal f.eks. elevene tilegne seg kunnskaper om storting/regjering, fylkesting og kommunestyre med tilhørende administrasjon. Dette er sentrale styringsorgan i vårt demokrati. Kunnskaper om dem danner basis for drøftingen under punkt E. Monsen tar opp dette problemet. Han viser til at det på bakgrunn av de faglige læreplanenes omfang og detaljrikdom har utviklet seg en pragmatisk holdning til læreplanpraksisen i skolen som han tolker som en ”pragmatisk” oppfatning av begrepet ”AFEL” (Monsen 1997:34-35). Dette er en forståelse som vokser ut av vanskelighetene med å praktisere målutvikling innafor rammer der så mange mål er gitt og så lite tid er satt av til en fornuftig prosess. Dermed antyder Monsen at den iverksatte læreplanen, (Goodlad), ikke er i tråd med den formelle læreplanintensjonen.

Læreplanen i samfunnslære (i likhet med alle andre læreplaner) er bygd opp over ulike taksonomiske nivå. Nøkkelord i planen (som i alle Reform 94-planer) er ordene «ha kunnskap om, kjenne til, gjøre rede for og drøfte» som indikerer nivået/kravene som stilles til elevenes kunnskap. Det stilles langt lavere krav til kunnskap under punkt 1B og 1C («kjenne til») enn punkt 1A, 1B «ha kunnskap om og kunne gjøre rede for» (KUF 1994a:4). Mest krevende er selvsagt 1E: kunne «drøfte» hvilke krefter som truer demokratiet, jf. Blooms taksonomi (Bloom 1956).<sup>99</sup> Om en forsøker å innplassere lærplanens fire distinksjoner i Blooms taksonomi, vil ”kjenne til” ligge omkring nivå 1, ”kunnskap som krever minne og gjenkalling”. Ha kunnskap om innebærer, slik jeg tolker det, at de også skal kunne forklare og gjengi kunnskapen i en eller annen form.

Kravene til ”å kunne gjøre rede for” er noe mer uklart, men må innebære å kunne se sammenhenger mellom kunnskapsdeler. Dette innebærer å ha en viss oversikt over kunnskapen og kunne trekke ut vesentlige forhold og se sammenhenger mellom enkeltelementer. En slik oversikt over kunnskapsfeltet må oppfattes mer krevende enn å kjenne enkeltdele. Å ”drøfte” oppfatter jeg i tillegg å syntetisere og abstrahere for å forklare eller argumentere for eller mot noe. Det innebærer ikke bare en oversikt, men også hvordan ulike helheter står i et gjensidig forhold til hverandre – enten som motsetninger eller som utfyllende kunnskapsdeler.<sup>100</sup>

Alle læreplanpunktene innledes med ”*Elevene skal*”. Et slikt imperativ er i seg selv et sterkt uttrykk for en sentral styring og vil på mange måter overskygge andre signaler. I felles mål for faget framhever planen at elevene skal:

---

<sup>99</sup> Blooms taksonomi for det kognitive området er delt i 6 deler. 1. Kunnskap, 2. ”Comprehension”, 3. Anvendelse, 4. Analyse, 5. Syntese, 6. Evaluering (Bloom 1956:18). Jo høyere en kommer på den taksonomiske stigen desto mer komplisert blir den kognitive aktiviteten. Det kompliserte kan innebære å kombinere et stor antall opplysninger og/eller vurdere dem mot standarder eller ulike normer, og/eller syntetisere og/eller strukturere opplysninger. Bloom understreker at det er mulig å gruppere denne kunnskapen på ulike måter, men at de her har valgt en hierarkisk form. Det innebærer at ”høyere ordens” kunnskap i noen grad bygger på at lavere ordens kunnskap er utviklet (Bloom 1956:18).

<sup>100</sup> Jeg vil her nevne en leder i T2-skolen som uttalte at disse målene er formulert som utelukkende teoretisk kunnskap. Han antyder dermed at kunnskapsbegrepet er noe snevert oppfattet i planen (B5.s.1).

“kjenne til styringsorganer og veier til politisk innflytelse ...ha innsikt i politikk og samfunnsliv for å kunne ivareta og videreutvikle vårt demokrati” (KUF 1994a).

Dermed har felles mål slått fast (Siden dette er et fag for alle elever i den videregående skolen) at faget er det sentrale for å forberede elever for demokratisk medborgerskap i Norge. Med sentralt mener jeg at faget mest eksplisitt tar opp emner om politikk og samfunnsliv. Det er et syntesefag som integrerer historiekunnskap, språk og økonomikunnskap. Fagets læreplan har fem hovedmål: det politiske systemet, arbeids- og næringsliv, samliv, individ og samfunn, kulturforståelse og det internasjonale samfunnet. Planen sikter derfor inn på å forberede elevene for medborgerskap i både sivilt/privat og offentlig liv som en deltaker i organisasjonssamfunnet eller politisk deltakelse.

Jeg skal fokusere på målene som er mest relevant for den politiske deltakelsen og starter med hovedmål 1 og gjengir dette:

“Elevene skal ha kunnskap om hvordan det norske politiske systemet er bygget opp og fungerer, og vite hvordan de selv kan påvirke utviklinga” (KUF 1994a).

Delmålene krever at elevene skal ha kjennskap til lokalt og sentralt styringsystem (A), domstolsystemet og årsaker til kriminalitet (B), hva de politiske partiene står for (C), kunne gjøre rede for hvordan politisk innflytelse oppnås gjennom ulike kanaler (D) og kunne drøfte hvilke krefter som truer demokratiet og hvordan det kan ivaretas (E). Dette er ambisiøse kunnskapsmål om politikk og samfunn. Punkt D og E er vektlagt som de mest krevende delene av planen, jf. ordene ”gjøre greie for” og ”drøft”.<sup>101</sup> Ser en målene i lys av den teoretiske diskusjonen om kunnskap i avsnitt 3.2.1, gir kunnskapsmålene isolert sett et solid inntrykk. Her ser jeg bort fra at det ikke er mulig å drøfte det direkte innholdet i kunnskapen som er nedfelt i lærebøker og praktisk undervisning. Delmål A, B og C oppfyller det generelle behovet for å gi medborgere politisk informasjon om institusjoner og prosedyrer for politisk deltakelse. Planen vektlegger at elevene skal kjenne ulike kanaler for deltakelse (D) framfor de foregående punktene gjennom kravet til å kunne ”gjøre rede for” – dette i motsetning til ”å kjenne til” som må oppfattes mer overflatisk. På den ene sida oppfyller planen behovet som understrekes av Dahl og konkretiseres av Almond og Verba, medborgeres behov for å være informert om det politiske systemet og institusjonene. Gjennom at planen vektlegger å øve politisk innflytelse på ulike måter, kan en argumentere for at den gir rom for å drøfte ulike perspektiver på hvordan vanlige medborgere kan påvirke forholdet til autoriteter og politiske myndigheter gjennom egen aktivitet. Ikke minst kan det krevende punkt (E) om å drøfte hva som truer demokratiet, tolkes slik at det gir stort rom for å diskutere medborgeres muligheter for innflytelse. Planen legger opp til å utvikle de kognitive ferdighetene hos elevene. Målene er likevel avgrenset til kognitiv utvikling og tar ikke høyde for praktiske ferdigheter eller har handlingsmål som del av læreplanen.

---

<sup>101</sup> Det er her mulig å drøfte målene i lys av diskusjonen om medborgere har tilstrekkelig kunnskap om politikk og samfunn. Det er en diskusjon som også krever analyse av lærebøker som er et vesentlig skriftlig kunnskapsgrunnlag, og vil derfor ikke bli viet noen bred drøfting.

Det er imidlertid et stort tolkningsrom i den. Klarest kommer det nettopp til uttrykk i ”hva som truer demokratiet” (1e). Spørsmålet kan tolkes og konkretiseres på en rekke viktige måter avhengig av perspektivet en legger på demokratiet.

De ambisiøse målene må også ses i relasjon til de rammene som er gitt for faget. Dersom en forutsetter en rimelig fordeling av timeressursen på de ulike hovedmålene og delmålene, blir det i underkant av 3 timer til hvert av delmålene. Med bakgrunn i egen praksis og kollegers erfaringer fra å undervise i faget de fire første årene av reformen fram til 1998, kan jeg slå fast at det er særlig utfordrende å bidra til at alle elever når en tilfredsstillende grad av måloppnåelse. Særlig vanskelig er dette for mange som er helt fremmed for politikk og samfunn. Jeg vil derfor nøye meg med å konkludere med at planen for samfunnslære, særlig kunnskapshovedmål 1, inneholder viktige, kanskje også langt på vei tilstrekkelige, kunnskapsmål om politikk og samfunn. Det er imidlertid et betydelig spenningsforhold mellom læreplanmålenes intensjon og de rammene som er satt av undervisningsmessig til å nå målene.

Fra de øvrige målene vil jeg trekke fram disse som særlig relevante for demokratisk deltakelse.

”Mål 2b: kunne beskrive hvordan arbeidslivets organisasjoner og avtaleverket fungerer. 4b: kunne drøfte hvordan religionen er med på å legge premisser for verdier, holdninger og kulturelle ytringer, 4d: gjennom kunnskap om nære og fjerne kulturer kunne motarbeide fremmedfrykt og rasisme, 4e: kjenne FNs menneskerettighetserklæring” (KUF 1994a:5-6).

Dessuten alle målene under punkt 5 om det internasjonale samfunnet der eleven skal kjenne hovedtrekkene ved internasjonal handel, ressursfordeling, globale miljøproblemer og om hva som truer freden, herunder:

”...kjenne hovedtrekkene i verdensøkonomien med vekt på rike og fattige land, peke på problemer og drøfte løsninger. Kunne gjøre rede for årsaker til globale miljøproblemer, og kunne peke på og drøfte konsekvenser av ulike veier til løsning, – ha kjennskap til ulike årsaker til at mennesker flykter, og vite hvilke forpliktelser Norge og det internasjonale samfunnet har overfor flyktninger, og til slutt: kjenne noen årsaker til nasjonale og internasjonale konflikter og peke på ulike fredsskapende tiltak, herunder FNs arbeid” (KUF 1994a:6).

Den øvrige delen av planen som ikke er nevnt eksplisitt, er naturligvis relevant for rollen som medborger og har indirekte stor betydning for rollen som deltaker i et demokrati.

I løpet av 64 effektive årstimer er dette ambisiøse mål. Dette kom klart til uttrykk i høringsrunden for andre læreplangruppe, der bl.a. 8 fylkeskommuner understreker det ambisiøse ved den (KUF. 1994b:2)<sup>102</sup> Kanskje er det ikke planens mange og omfattende mål det er noe i veien med, men mulighetene til å sette i verk og nå de ambisiøse målene innfor rammene som er trukket opp for faget og undervisningen.

Det er en tydelig demokratisk stemme i denne delen av planverket, der elevene skal få kunnskaper om demokrati. Planen for samfunnslære er ment å være den videregående

---

<sup>102</sup> Dette notatet er en sammenfatning av høringsuttalelser om planen i samfunnslære fra ulike pedagogiske og administrative instanser. Notatet er omfattende, men upaginert.

skolens *obligatoriske* bidrag til framtidige medborgeres kunnskaper på området. Faget kan gi viktig kunnskap om det politiske systemet, institusjonene og prosessene for medvirkning. Videre er det en klar intensjon om å bidra til engasjement for samfunnet, økt toleranse overfor handlinger og grupper og redusert fremmedgjøring. I den empiriske studien er det derfor naturlig å se spesielt på forskjellene mellom klassetrinnene med hensyn til kunnskap, motivasjon, interesse, samfunnsengasjement, toleranse og synet på framtidig deltakelse i demokratiske prosesser. Forskjellene mellom klassetrinnene vil være en indikasjon på at det skjer en forandring i skolen hos elevene på disse områdene. I et synkront studium kan en ikke snakke om utvikling.

En gjennomgang av denne delen av planverket har avdekket viktige demokratiske stemmer, men samtidig også forsterket inntrykket av styring og kunnskapskontroll, med ensidig vekt på kognitive kunnskaper. Styringen er likevel tosidig, fordi læreplanen i samfunnslære bidrar til en nødvendig kunnskapsmessig basis for politisk deltakelse. Læreplanen i samfunnslære understreker også betydningen av å utvikle elevenes kritiske sans. En vitenskapelig arbeidsmåte synes å være en overordnet idé i Læreplan Generell del (Læreplan 1993:14-15). Her understrekes et systematisk arbeid for å vinne ny kunnskap som starter med undring, mulige forklaringer på observerte fenomen og kontroll om forklaringen holder. Denne delen er illustrert med Pytagoras' originalmanus til den rettvinklede trekant, Leonardo da Vincis flymodell, brødrene Wrights første flyvninger og SAS som representant for den moderne luftfart. Illustrasjonene framhever det som planen er blitt kritisert for – et vitenskapssyn som legger noe ensidig vekt på naturvitenskapens idealer (Koritzinsky 2000:103). Her framheves også mangel på tverrfaglige perspektiver. I forlengelsen av disse idealene understrekes undring og kritisk sans.

”På alle livets felter kreves kritisk sans og skjønn...Kritisk tenkning innebærer å prøve om forutsetningene for og de enkelte ledd i en tankerekke holder” (Læreplan 1993:13-14).

Felles mål i samfunnslære: ”Utvikle evne til kritisk tenkning” (KUF 1994a:4).

Læreplanene, både Generell del og i samfunnslære, inviterer til å stille spørsmål ved den kunnskap som er oppnådd, men det er likevel grunn til å spørre om det ikke også er en motsetning mellom den sterke sentralstyringen av skolens innhold og det å oppøve evne til kritisk sans. Det inviteres i liten grad til å stille spørsmålstegn ved valg av den kunnskapen som presenteres.

I enda mindre grad knyttes noe av denne innsikten til fundamentalt ulike interessegrupper i samfunnet. Tvert om, planen har ikke noe uttalt syn på samfunnet som tilsier at det består av ulike grupper med til dels motstridende interesser. Til nød snakker den om å differensiere opplæringen mellom elever med ulike behov (Læreplan 1993:19). Under ”det miljøbevisste menneske” trekker imidlertid planen fram mulige konflikter mellom utvikling av teknologi og kultur (Læreplan 1993:38). Demokratiets forutsetning er så å si at alle har gjennomgått den samme opplæringen. Hvordan er det mulig på den ene sida å styre hva elever skal lære, og på den andre sida invitere dem til å stille seg kritisk på et generelt grunnlag? Til tross for denne spenningen karakteriserer Koritzinsky kunnskapssynet under

det ”allmendannende menneske som ”overveiende bredt og flersidig” (Koritzinsky 2000:107).

Denne stemmen er imidlertid ikke entydig da rammene for kritisk refleksjon er rimelig begrenset gjennom en omfattende plan på et begrenset timetall. Planen kan derfor tolkes i to svært ulike retninger på dette punktet. Det ene er dens bidrag til demokratisk medvirkning på den ene sida. Den andre er at bidraget til medvirkning først og fremst skal ha en legitimerende funksjon og ikke rokke ved de strukturelle forholdene forbundet med makt og fordeling.

## 5.8 Økonomiske ideer

Skarpenes hevder (Skarpenes 1996:179) at et av de fremste målene i den nye læreplanen står formulert i det Hernes-ledete utvalget som på slutten av 1980-tallet publiserte ”Med viten og vilje”. Her heter det:

”Vår velferd avhenger av vår evne til å vinne og anvende kunnskap. Det er sammenheng mellom kunnskapsvekst og økonomisk vekst” (NOU & Utredninger. 1988:28:9).

Utsagnet kom i en politisk kontekst med arbeidsledighet og økonomiske nedgangskonjunkturer. Daværende statsminister Brundtland knyttet Reform 94 direkte til situasjonen med ledighet (Telhaug 1999b:107). Utredningen, som betraktes som mye av fundamentet for tenkning omkring læreplanutvikling på 90-tallet, røper her et sterkt instrumentalistisk syn på opplæring. Reformens *begrunnelse* knyttes direkte til økonomisk vekst, og økt kunnskap er skolens viktigste bidrag og samtidig innsatsfaktor i næringslivet. Målstyring kan oppfattes som en del av den instrumentalistiske tenkningen<sup>103</sup> – et prinsipp som skal gi bedre og mer effektiv læring og økt økonomisk vekst i neste omgang. Kunnskap blir stadig viktigere i økonomisk virksomhet. Ved å oppruste skolene kunnskapsmessig skal Norge forbedre sin handelsbalanse.<sup>104</sup> Mange kobler denne instrumentalismen til læreplanens, (Generell del), sterke innslag av protestantisk arbeidsetikk som er nevnt tidligere – her i en annen malerisk variant!

”God læring er avhengig av driv og vilje hos den enkelte til å ta på seg og gjennomføre et arbeid...Opplæringen må derfor fremme evnene til flid og gjøre seg umak” (Læreplan 1993:17 og 18).

Generell læreplan innleder med å streke opp målet som innebærer å skape kyndige og fleksible innsatsfaktorer for næringslivet (Læreplan 1993:5), jf. også: (Skarpenes 1996:179). Om en fortolker planen slik at den vektlegger individualisering og sentralstyring mot fleksible innsatsfaktorer i næringslivet, kan en lese dette som en revitalisering av humankapitalteorien (Bachmann & Hohn 1999:144). Dette er et syn som på mange måter framføres av Slagstad og Skarpenes.

<sup>103</sup> Jf. Slagstads andre motiv – det instrumentelle (Slagstad 2000:108).

<sup>104</sup> Skarpenes peker på at den økonomiske argumentasjonen for en reform i den videregående skolen var sterk. ”Næringslivsinteresser og norsk økonomi dannet bunnen i resonnementene i utredningene.” (Skarpenes 1996:173).

Læreplanen i samfunnslære innførte et mål om at alle elever skal kjenne til hvordan en starter en bedrift (KUF 1994a:2e). Det er konkretisert ved at elever skal se poenget med å ha en forretningsidé, kjenne relevant lovverk for dette, kjenne finansieringsformer og selskapsformer i forretningsdrift og kjenne til offentlige veiledningstjenester for dette. Det er nytt at entreprenørkunnskap og bedriftsøkonomisk tenkning knyttes til dette faget.

Sammenhengen mellom kunnskap, elevenes nitide arbeid, økonomisk vekst og velferd synes heller ikke å være gjenstand for kritisk vurdering. Dette til tross for at det ofte har blitt stilt spørsmålsteget ved sammenhengen mellom økonomisk vekst, menneskelig velferd og lykke i den offentlige debatten. Til tross for kritikk av økonomisk vekst som velferdsmål, synes dette å være en nøkkel i begrunnelsen både for sentralstyring, målstyringsprinsippet og økt vekt på kunnskap. Berndt Ostendorf kommenterer:

“With the disappearance of Socialism as a political inspiration or as a combative alternative, the laws of capitalism have become part of nature again” (Ostendorf 1996:41).

På mange måter beskriver Ostendorf inntrykket av at den økonomiske og politiske sammenhengen mellom kapitalisme og velferd ikke synes å være gjenstand for noen kritiske spørsmål, men inngår tvert om som en uttalt uproblematisk forutsetning i planverket. Slik sett er denne forutsetningen en del av den skjulte læreplanen og en viktig del av det ideologiske hegemoniet som økonomiske interessegrupper og deres politiske allierte søker å formidle i planen. Inntrykket forsterkes av den *prioritering* som denne vektleggingen av økonomiske motiver er uttrykk for. Økonomiske ideer, motiver eller begrunnelser står, i likhet med så mye annet, både i et enhetlig og motsetningsfylt forhold til demokrati og demokratisk oppdragelse. På den ene sida vil utdanning og kvalifisering legge grunnlaget for økonomisk utvikling i et samfunn som er en viktig forutsetning for demokratiets fungering. På den andre sida vil sterk vekt på økonomisk argumentasjon fortrenge andre verdier, mål og prioriteringer i utdanning. Det kan derfor lett oppstå en motsetning mellom oppdragelse til demokrati på den ene sida og utdanning for næringslivets og økonomiske interessers behov på den andre. Det er derfor mulig å forstå den sterke styringen av kunnskapens innhold og ditto begrensning av demokratiets omfang i skolen i lys av en økonomisk effektivitetstankegang. Omfattende elevdeltakelse i ikke bare undervisningens hvordan, men også medvirkning i å forme dens innhold og nærmere begrunnelse, kan gi delvis andre prioriteringer enn det økonomiske interessegrupper kan tenke seg. Sterk styring av utdanning kombinert med sterk vekt på økonomiske motiver kan raskt vise seg problematisk i et demokratiperspektiv. Det problematiske er forbundet med at kunnskapen utformes for bestemte grupper med økonomiske interesser som ikke alltid er sammenfallende med andre gruppers interesser og behov for innflytelse.

## 5.9 Drøfting av intensjon

Det synes liten tvil om at læreplanen i samfunnslære har som mål å formidle kunnskaper om politikk og samfunn som skal danne basis for demokratisk deltakelse. Dette er kanskje den

klareste intensjonen i planverket. På bakgrunn av drøftingen foran kan det formuleres flere intensjoner med tilknytning til demokrati. Jeg vil imidlertid fokusere på intensjon om demokratisk medvirkning som det sentrale.

### 5.9.1 Tre mulige formuleringer av intensjon

Jeg har belyst med primær- og sekundærkilder hvordan læreplanene bl.a. har et identitetsmotiv, en idé om å oppdra til demokratisk medborgerskap og formidle relevant kunnskap, og at den også har en idé om å bidra til økonomisk framgang og utvikling. Identitetsmotivet blir imidlertid reservert til symbolpolitikk. Jeg har videre pekt på den sterke sentralstyringen i prosessen og ideen om demokratisk medvirkning i målstyring og det pedagogiske begrepet AFEL. På slutten av hvert avsnitt har jeg tatt opp diskusjonen om de demokratiske aspektene ved disse ideene og motsetningene de kan komme i relasjon til i oppdragelse til demokrati.

Jeg skal vende tilbake til Apples ideologibegrep og drøfte noen mulige ideologier knyttet til planen. I tilknytning til dette skal jeg diskutere ideologienes tilknytning til ulike interessegrupper og om det er mulig å se dem som uttrykk for et hegemoni. Jeg velger å drøfte dette med utgangspunkt i tre ulike påstander om intensjon forbundet med utdanning til demokratisk medborgerskap. Disse har fokus på det sentrale spørsmålet om opplæring til demokrati gjennom å delta i beslutninger. Drøftingen er å oppfatte som en analyse av ideer i den formelle læreplanen, jf. Goodlads nivåer for læreplananalyse. Intensjonen må formuleres med utgangspunkt i de ulike delene av læreplanene (Læreplan Generell del, Veiviseren og læreplan i samfunnslære) som her er drøftet. Begrepet læreplanen refererer i påstandene nedenfor til disse tre dokumentene.

Påstand 1. Læreplanenes demokratiske intensjon er at elever skal medvirke i planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen.

Påstand 2. Læreplanenes demokratiske intensjon er at elever skal kunne oppøves til selvstendig kritisk tenkning om kunnskap og egen utdanning.

Påstand 3. Medvirkning i læreplanene kan forstås som et instrument for å fremme teknisk økonomisk kyndighet og effektiv læring i større grad enn å bidra til å at elever lærer demokratisk medborgerskap i skole og utdanning.

### 5.9.2 Læreplanene og medvirkning – påstand 1

Argumentene for en slik intensjon er for det første knyttet til AFEL og medvirkning i fasene i læringsforløpet. For det andre er det knyttet til elevrådet og det representative demokratiets muligheter til å drøfte alle sider ved opplæringen. Begge disse forholdene har en framtrædende plass som ledd i å forberede elever som demokratiske, myndige

medborgere. Dette inntrykket modereres av at planens valgfrihet er falt bort, og ”Veiviseren” unntar i stor grad ”det du skal lære” fra medvirkning.

En kan imidlertid diskutere hvorvidt målstyring slik det er utformet i læreplanene er egnet for medvirkning i hva en skal lære. All undring springer ut av tankeprosesser som har karakter av refleksjon<sup>105</sup> og er vanskelig å målstyre. De sterke stemmene om målrettet arbeid og tilstedeværelsen av den kristne kulturtradisjonen med protestantisk arbeidsetikk peker i retning av en effektivitets- og styringstenkning om utdanning som kan komme i motsetning til demokratisk medvirkning.<sup>106</sup> Jeg skriver ”kan” fordi effektivitet ikke i seg selv er noe udemokratisk. Tvert om bør også demokratier og demokratiske prosesser være effektive. Effektivitet kan imidlertid komme i motsetning til demokratiske prosesser ved at det ikke blir rom for refleksjon, meningsdanning og det å formulere syn og alternativer for dem som deltar. Effektivitetskrav kan derfor komme til å fortrenge eller forskyve demokratiske prosesser og dermed læring gjennom medvirkning i skolen. På bakgrunn av at undervisningens innhold skal bestemmes av læreplanene og den sterke sentralstyringen både i prosess, innhold og form, synes det rimelig å moderere påstand 1 om medvirkning til:

Elever i den videregående skole skal medvirke i å planlegge, gjennomføre og evaluere læringsresultatet forbundet med de målene som er nedfelt i læreplanene i de enkelte fagene.

### 5.9.3 Elevenes kritiske deltakelse – påstand 2

Læreplanene inneholder tydelige signaler om å oppøve kritisk tenkning. Det kritiske består i å vurdere kilder, resultatet av eget arbeid og å sammenholde resultatene med antakelser i noe som kan minne om en forskningsprosess.

Selv om det ikke er eksplisitt i planen, synes det å være tolkningsrom for at elever (og lærere) kan ta opp til drøfting grunnleggende spørsmål om hvilken kunnskap som skal ha en sentral plass i skolen. Denne diskusjonen blir likevel vanskelig å føre på reelt grunnlag så lenge det er lite rom for å gjøre endringer i læreplanene i et visst omfang. Mot dette hevder Telhaug at Hernes’ vektlegging av det felles lærestoffet er et forsøk på å styrke et informasjons- og assosiasjonsfellesskap som nettopp skal danne grunnlag for en demokratisk diskurs (Telhaug 1999b:105). En kan belegge denne argumentasjonen ved å vise til at læreplanene vektlegger kritisk tenkning og vitenskapelig arbeidsmåte (Læreplan 1993:14-15). En må likevel spørre om en dialektisk praksis forutsetter at alle kjenner til den

---

<sup>105</sup> For en belysning av begrepet refleksjon, se (Bengtsson 1994:25ff). Han berører her refleksjon som selvrefleksjon, refleksjon som tenkning, refleksjon som selvforståelse og refleksjonens distanserende funksjon.

<sup>106</sup> Det er grunn til å merke seg at Nilsen kommer til en liknende konklusjon i sin analyse av L 97, hvor hun kommenterer problemet med en dominerende sentral kultur i norske lokalsamfunn: ”En lokalorientering i lærestoffet vil derfor kunne etterlyses i L 97. Av samme grunn bør ikke en demokratisk skole frata elevene muligheten til å følge sine egne interesser, eller gi undervisning som virker ekskluderende. En læreplan med lav grad av nasjonalt fellesstoff, åpne læringsmål og utvidede valgmuligheter vil med større letthet kunne imøtekomme behovet for en tilpasset undervisning (Nilsen 1999:63). Nilsen gjør seg til talskvinne for en læreplan som balanserer det nasjonale og lokale hensyn, basert på sin normative vurdering av en demokratisk skole (Nilsen 1999:64).



samme kunnskapen? Tvert om vil ulike synspunkter og tilnærminger fremme dialog, debatt og nye synteser.

Kunnskap framstår derfor mer som en uproblematisk størrelse enn som noe som er gjenstand for tvil og kritisk drøfting. Debatten om dens forutsetninger og innholdet i kunnskapen er ikke gjort eksplisitt i planen. Planen er dermed også på dette punktet tvetydig i forhold til et viktig fundament for en demokratisk praksis i skolen – muligheten for å stille spørsmålsteget ved det som presenteres – og kunne velge å gi kunnskapen et annet innhold, jf. Cohen om demokratiets omfang og dybde.

Det er sentralt å belyse hvordan konflikt og konsensus oppfattes i læreplanene, jf. Apple.<sup>107</sup> Konfliktperspektivet må her først og fremst tolkes som saklig uenighet. Kravet om enhetlig kunnskap som felles plattform kan bli til sin demokratiske motsetning gjennom fravær av alternative perspektiver. Det synes derfor å være en klar spenning mellom en uttalt forventning om en dialektisk, kritisk praksis på den ene sida og strukturelle begrensninger på en slik praksis nedfelt i læreplanenes styrende utforming på den andre. Ideen om felles kunnskap som basis for dialog kan bli oppfattet som en uproblematisk forutsetning og forhindre snarere enn å fremme dialog. Ideen kan sammen med andre elementer bli oppfattet som en ideologi i en del av en skjult læreplan som retter seg mot kritisk virksomhet. Læreplanene framstår derfor svært tvetydig på dette punktet.

#### 5.9.4 Økonomi og demokrati – påstand 3

Denne påstanden rører ved spørsmålet om medvirkning primært skal forstås i lys av effektiv kunnskapsproduksjon, eller om den skal forstås primært som en måte å styrke elevenes demokratiske kompetanse på. Det er, som tidligere antydnet, både en enhet og en motsetning mellom disse målsettingene. Det enhetlige består i at ineffektivitet kan brukes som et antidemokratisk argument. Det er en motsetning dersom økonomiske argumenter forhindrer demokratisk behandling eller utvikling av spørsmålet om kunnskapsproduksjon i skolen.

Det synes å være likheter mellom Slagstad, Skarpenes og muligens også statsråd Hernes selv i at økonomiske motiver er svært framtreddende motiver i planverket og mer framtreddende enn de demokratiske. Slagstad peker på at det andre hovedmotivet i planene synes å være det instrumentelle. Det instrumentelle knyttes svært eksplisitt til økonomiske målsettinger i intensjonsdokumentet "Med viten og vilje" (NOU & Utredninger. 1988:28). Begrensningene i demokratiets omfang (Cohen) i form av innflytelse på kunnskapens innhold gjør en tolkning av medvirkning til noe instrumentelt økonomisk nærliggende. Medvirkning skal gi bedre læring og økt kunnskap på områder som defineres klart i læreplanene.

Evalueringsforskningen peker på en rekke problemer forbundet med å iverksette medvirkning i skolen. Lars Monsen har undersøkt elevers og læreres bruk av "Veiviseren"

---

<sup>107</sup> Se ellers hvordan Apple ser nærværet av et kritisk eller et konfliktperspektiv i læreplanene som viktige elementer i en demokratisk praksis (Apple 1990:82ff).

(Monsen 1997:56). Han finner at den brukes lite gjennom året som grunnlag for samarbeid mellom lærer og elev. I intervjuene framkommer det dessuten en del emosjonelle undertoner hos elevenes omtale av den. Han skriver:

”Da oppstår det en paradoksal erfaring: Det heftet som er skrevet for å hjelpe dem til en mer aktiv elevrolle, er det plandokument elevene har det mest emosjonelt avvisende forhold til” (Monsen 1997:56).

Monsen leter etter forklaringer på denne avvisningen og finner at ”Veiviseren” med den aktive elev med ansvar for egen læring har et syn på læring som kommer i konflikt med elevenes tradisjonelle syn. ”Veiviseren” gir dem dårlig samvittighet for manglende aktivitet og engasjement (Monsen 1997:57). Spørsmålet om hva som ligger bak det manglende engasjementet, blir lite belyst. En mulighet, som jeg skal belyse empirisk, er om medvirkning oppfattes som ikke reell. Mangel på reell innflytelse på skolens innhold kan føre til at elever ikke engasjerer seg og deltar.

Konklusjonen på denne analysen synes å være at det på den ene sida er mange ulike ideer som berører opplæring til demokrati i skolen. Det kan i høy grad tjene denne opplæringen gjennom å legitimere og motivere for en demokratisk praksis i skolen. På den andre sida kan nettopp flerstemmigheten bli demokratiets problem i skolen. For det første kan den gi svært varierende praksis i ulike skoler. For det andre kan styring og kontroll gjøre det vanskelig å gjennomføre en praksis som er demokratisk i tilstrekkelig grad. Dermed kan økonomiske og instrumentelle hensyn like gjerne få forrang framfor demokratiske, formulert i en slik intensjon.:

Demokratisk deltakelse er primært et instrument for å bidra til økt kunnskap og kompetanse som ledd i å styrke Norges allmenne stilling i økonomisk konkurransedyktighet og sekundært bidra til å utdanne aktive demokratiske medborgere.

### 5.9.5 Reformen et ledd i ideologisk hegemoni?

Læreplanens mer spesifikke samfunnsmessige funksjon innebærer blant annet å se på hvordan den kan inngå i et større hegemonisk perspektiv.

”All of this (national curriculum and testing) needs to be situated in larger ideological dynamics in which we are seeing an attempt by a new hegemonic bloc to transform our very ideas of the purpose of education. This transformation involves a major shift – one that Dewey would have shuddered at – in which democracy becomes an economic, not a political, concept and where the idea of the public good withers at its very roots” (Apple 1995b:236).

En slik større analyse vil ligge utenfor dette arbeidet. Jeg skal likevel kort peke på noen argumenter som for å se læreplanene knyttet til Reform 94 som en videreføring og en styrking av et ideologisk hegemoni. Jeg skal avslutte med å antyde Arbeiderpartiets rolle i å videreføre dette arbeidet. Argumentene må her betraktes som begrunnelser for hypoteser om videre forskning.

Det første spørsmålet gjelder hvordan planen kan forstås som et forsøk fra grupper som har vært dominerende i utformingen, på å bevare et økonomisk og ideologisk hegemoni i skolene med planene som instrument for dette.

Argumentene for dette er å finne i planens sterke vekt på tradisjon som utgangspunkt for å definere identitet. Grupper som historisk har dominert et samfunn, vil ha større interesse av å legge vekt på dette, fordi de har vært toneangivende i å forme denne (nasjonale) identiteten. Reformen fremmes av det parti som har vært politisk ledende etter krigen og fortsatt er det.

Det andre argumentet er knyttet til forholdet mellom demokrati og økonomi. Mangel på problematisering av dette forholdet tilslører at det faktisk kan være betydelige motsetninger mellom økonomiske motiver og demokratiske prosesser. En slik manglende problematisering understrekes i den sterke styringa i reformprosessen, detaljstyringa av planene og det instrumentelle pedagogiske synet. Alt dette begrunnes med at "læren må være ens", i et demokrati preget av uenighet, dialog og mangfold. En så sterk styring (som utsettes for en så betydelig politisk, faglig og pedagogisk kritikk) kan vanskelig forstås på annen måte enn et behov for å ivareta bestemte sterke interesser, enten disse defineres som gruppeinteresser eller nasjonale interesser.

I lys av dette blir det også mulig å begrunne ytterligere intensjon med demokratisk medvirkning som primært instrumentell økonomisk og sekundært demokratisk. I en slik intensjon blir medvirkning først og fremst et instrument for å kvalifisere en arbeidskraft i faglig dyktighet og et instrument for å gi inntrykk av at elever faktisk kan ha innflytelse, mens de reelt har det i mindre grad. En må likevel oppfatte intensjonen om demokratisk medvirkning som reell, men at den først og fremst har et legitimerende mål.

Det er klare paralleller til Patemans pseudodemokrati der beslutningene om (i dette tilfelle) utdanningens innhold i stor grad er tatt på forhånd gjennom læreplanenes direkte innflytelse og innflytelse gjennom lærebokproduksjon. Disse hegemoniske aspektene synes for meg langt mer framtrepende enn de demokratiske aspektene ved læreplanene. Arbeiderpartiet var drivkraften i reformen, og framstår nå som det sentrum i den norske staten som forener nykonservative og tidligere reformpedagogiske ideer om undervisning, jf. dessuten (Aasen Utgis - 2003). Michael Apple beskriver den nye politiske alliansen slik:

"Many of the righteist policies now taking center stage in education and nearly everything else embody a tension between a neo-liberal emphasis on "market-values" on the one hand and a neoconservative attachment to traditional values on the other". From the perspective of "market values", the state must be minimized, preferably by setting private enterprise loose; from the perspective of "traditional values", the state needs to be strong in teaching correct knowledge, norms and values. From both perspectives, this society is falling apart, in part because schools don't adopt either of these emphases. ....This new hegemonic alliance has a wide umbrella" (Apple 1998:4).

Apples beskrivelse av den konservative delen av bevegelsen med vekt på en sterk stat, tradisjonelle verdier og identitet som svar på samfunnets oppløsning, plasserer Arbeiderpartiets reformpolitikk inn i en nykonservativ tradisjon slik Apple beskriver den.

Utdanningsreformene i Norge på 90-tallet kan nettopp forstås som en klar politisk dreining i konservativ retning. Petter Aasen skriver om utviklinga i Norge og Sverige:

”In the policy documents and in the new national curricula, we can clearly identify elements of the conservative restoration: restoration of fundamental common knowledge and tradition; increasingly weight on quality, standards, excellency and accountability, management by objectives, voucher systems, privatization, and decentralization as an opening for diversity; education defined more as a private good as opposed to the traditional Scandinavian comprehensive school; restoration of an instrumentalist view of education which views students as human capital and education in the light of an economic rationality; and increasing national control through evaluation, attainment targets, standardized assessment and management by results. These are all footprints of conservative restoration that can be traced in the Scandinavian educational reforms of the 1990s” (Aasen Utgis - 2003:35).<sup>108</sup>

Aasen setter med dette innlegget utdanningsreformene på 90-tallet inn i en politisk ramme der konservativ ideologi og utdanningstenkning har fått stort gjennomslag i reformene. Arbeiderpartiet virket til å forene ulike grupper med sin sterke stilling i den norske staten ved å pekte på at skolen ikke gjør det de bør for å ”få mer kompetanse ut av befolkningen”.

## 5.10 Sammenfatning og empirisk undersøkelse

Ser en læreplanene i lys av de medborgerkompetansene som jeg har valgt å belyse, oppfyller planverket en klar intensjon om å formidle kunnskaper og kritisk drøfting om det politiske systemet, jf. læreplanen i samfunnslære. Planverket snakker om å utvikle engasjement, toleranse og å utvikle de personlige egenskapene som skal til for å delta. Planverket er rimeligvis ikke så konkret med hensyn til hvilke egenskaper som den forutsetter at skolen skal utvikle. Det er derfor vanskelig å gjenfinne mine valg av kompetanser uttrykt eksplisitt i læreplanene. Mange av aspektene kan imidlertid med velvillighet leses inn i planenes tekst. Det ligger klare begrensninger på medvirkning ved at kunnskaper som er skolens innhold, i stor grad er unntatt fra demokratiets omfang (Cohen).

Analysen av læreplanene vil bli ført videre på flere måter. For det første ønsker jeg å belyse forskjeller mellom elever i de ulike klassetrinnene med hensyn på ulike aspekter ved demokratisk kompetanse. Denne belysningen tar på den ene sida utgangspunkt i læreplanene som gir klare forventninger om forskjeller mellom elever i de ulike klassetrinnene. På den andre sida tar den utgangspunkt i læringsteori som jeg gjør greie for i neste kapittel. For det andre ønsker jeg å beskrive variasjon i ulike aspekter ved demokratisk kompetanse mellom ulike grupper i skolen. For det tredje skal det gi muligheter for å diskutere den relative betydningen av kunnskap i relasjon til andre variable for elevers subjektive deltakelseskompetanse. For det fjerde vil jeg diskutere hvordan skoler oppleves som demokratiske institusjoner. Det er her naturlig å ta utgangspunkt i intensjonen om medvirkning og knytte dette til sentrale variable som kan måle hvorvidt skolen oppleves som demokratisk. I designet vil jeg diskutere to typer tiltak for å demokratisere skolen – en ukentlig elevmedvirkningstime og ”Veiviserens” forslag om styringsgruppe i hver klasse av

---

<sup>108</sup> Sidetall viser til tilsendt manus fra Petter Aasen.

to elever og to lærere. Dette er et forsøk på å studere den oppfattede læreplanen i lys av den formelle, slik det er redegjort for i dette kapitlet.

## 6 Sosialisering og læring

Læring er en prosess for å bearbeide informasjon.  
Albert Bandura

Jeg minner om den betydning som det institusjonelle perspektivet har for skolen som læringarena, jf. kap. 4. Formålet med dette kapitlet er å presentere en teori om hvordan medborgerkompetanse kan bli lært i skolen, og hvordan læringen kan overføres til resten av samfunnet. Jeg vil starte med å referere den statsvitenskapelige teorien, slik den framstår i dag, som svært generell. Deretter vil jeg diskutere en modell for sosialisering i norske skoler med utgangspunkt i sosialiseringsteorier. Denne modellen kan en se på som en overordnet ramme for læring av medborgerskap. Banduras sosial-kognitive teori vil bli brukt til å illustrere de individuelle læringsmekanismene som er virksomme i skolen, også når det gjelder medborgerkompetanse. I kapittel 7 vil jeg utvikle hypoteser der Banduras teori utgjør hovedgrunnlaget.

Medborgerkompetanse omfatter så forskjellige forhold som kognitive kunnskaper, ferdigheter og oppfatninger og tro på egne muligheter for innflytelse. Videre omfatter det evne til å utføre handlinger og affektive forhold som bl.a. motivasjon, interesse, tillit, toleranse og samfunnsengasjement.<sup>109</sup> Få teorier gjøre greie for å lære alle disse aspektene.

Utgangspunktet for teoriutviklinga er tidligere forskning på modeller for politisk sosialisering og den statsvitenskapelige teorien om læring – redegjort for i avsnitt 6.1. I Richard Merelmans innflytelsesrike artikkel om modeller for politisk sosialisering redegjør han for bestrebelsene på å nå fram til en overordnet teori for politisk sosialisering som til nå ikke har lyktes (Merelman 1986).<sup>110</sup> Det synes derfor ikke å være en domenespesifikk teori, men flere teoretiske tilnærminger til spørsmålet.<sup>111</sup> Hess og Torney peker på fire ulike modeller for ulike aspekter ved den politiske sosialiseringen (Hess & Torney 1969:19-22). Hoëm har på sin side utviklet en mer generell teori for skolen som arena for sosialisering i lys av ulike kulturbetingelser. Jeg skal ta utgangspunkt i disse bidragene. I lys av disse vil jeg forsøke å vise at Banduras sosialkognitive teori om læring har bred anvendelse på mange av de områder for sosialisering det her er snakk om. Den utdyper den svært generelle statsvitenskapelige teorien om læring og politisk sosialisering. Dette teorifundamentet danner så utgangspunkt for å generere hypoteser om at medborgeregenskaper kan læres i skolen.

---

<sup>109</sup> I kap. 3 gjorde jeg rede for noen kognitive og affektive forhold som er viktige for å fungere som demokratisk medborger, men denne listen over slike forhold kan gjøres svært omfattende utover det som allerede foreligger, jf. (Audigier 1998), (Weinert 1999), (Perrenoud 1999).

<sup>110</sup> Evenson gjentar dette i sitt paper fra 2000 (Evenson 2000).

<sup>111</sup> Merelman peker f.eks. i sin kommentar fra 1989 at eklektisme synes å ha blitt løsningen for forskere i fravær av en overordnet teori for politisk sosialisering (Merelman 1989:38-41).

## 6.1 Teori om læring

Innledningsvis (kap. 2) viste jeg hvordan ideen om å lære medborgerskap har lange historiske røtter fram til blant andre Pateman. Hun gjør nærmere greie for denne teorien i sin bok fra 1970.

”The major function of participation in the theory of participatory democracy is therefore an educative one, educative in the widest sense, including both psychological aspect and the gaining of practice in democratic skills and procedures. Thus there is no special problem about the stability of a participatory system; it is self-sustaining through the educative impact of the participatory process” (Pateman 1970:42).

”The theory of participatory democracy argues that the experience of participation in some way leaves the individual better psychologically equipped to undertake further participation in the future and some interesting evidence in support of this argument can be found in recent empirical studies of political socialization and political participation” (Pateman 1970:45).

Pateman peker på at aktivitet i seg selv medfører læring. Læringen består spesielt i at deltakerne blir ”in some way” ”psychologically equipped for” eller føler seg bedre i stand til å delta. Dette er imidlertid en noe ufullstendig framstilling av selve læringen. Hun presiserer at en sentral del av disse psykologiske kvalitetene knytter seg til:

”...the belief that one can be selfgoverning, and confidence in one’s ability to participate reasonably and effectively, and to control one’s life and environment would certainly seem to be required” (Pateman 1970:45-46).

Pateman peker her på at troen på egen ferdighet til å delta er et sentralt resultat av læringen. Dette oppfatter jeg er samme teoretiske variabel som oppgavespesifikk selvtilit eller subjektiv deltakelseskompetanse (operasjonalisert variabel). Pateman peker på at læringen i institusjoner (i Patemans tilfelle industri) utvikler kvaliteter hos medborgere som får relevans i det politiske demokratiet i storsamfunnet. En av disse kvalitetene er troen på egen evne til å øve innflytelse.<sup>112</sup>

Som statsviter går hun imidlertid ikke nærmere inn på begrepet læring. Hun sier lite om mekanismene i hvordan de forskjellige kompetansene læres og problematiserer heller ikke spørsmålet om hvordan egenskaper som er lært i én situasjon, gjøres gjeldende i andre situasjoner –”undertake further participation” (Pateman 1970:45). Med utgangspunkt i Banduras teori vil jeg forsøke å gå inn i mekanismene for hvordan læring kan foregå og drøfte spørsmålet om overføring av kompetanse fra skolen til situasjoner utenfor skolen, eller ”spillover” som Lafferty kaller det (Lafferty 1989a:118ff).

## 6.2 Sosialisering og politisk sosialisering

Sosiale systemer, enten det er stater, lokalsamfunn eller institusjoner, er rammen om sosialiseringssystemene som har til formål å opprettholde og videreføre slike systemer (Hoëm 1978:13). Sosiale systemer oppfattes av Hoëm som: ”...et sett av relasjoner i gjensidig definerte forhold til hverandre” (Hoëm 1978:13). Sosialiseringssystemene skal

---

<sup>112</sup> Se avsnitt 3.2.2.

lære og definere relasjonene mellom individene i et sosialt system. Denne prosessen karakteriserer Hoëm som: "At et individ vokser seg inn i et slikt sosialt system, kan kalles for sosialisering" (Hoëm 1978:13).

Prosesen kjennetegnes av at individene i sosiale systemer påvirkes og blir påvirket i ulik grad. De utvikler oppfatninger av seg selv, sitt forhold til omgivelsene og omgivelsene som sosialt system. Politisk sosialisering er en del av den generelle sosialiseringa i samfunnet som går ut på å opprettholde og videreføre sosiale systemer (oftest stater) sine politiske systemer og spilleregler. Merelman definerer politisk sosialisering som:

"Political socialization is the process by which people acquire relatively enduring orientations toward politics in general and toward their own particular political systems" (Merelman 1986:279).

Denne definisjonen omfatter de mange aspektene ved medborgerkompetanse som kunnskapstilegnelse, utvikling av ferdigheter og holdninger, som kjennetegner en medborgers forhold til det politiske systemet.

Modeller for politisk sosialisering har i stor grad tatt utgangspunkt i at politiske orienteringer blir overført som en vertikal prosess der ulike sosialiseringsagenter overfører normer, verdier og holdninger til yngre generasjoner, se: Merelman, 1986. Modellene har fortsatt betydelig forklaringskraft, men har også viktige svakheter ved seg. En felles trend i de ulike modellene<sup>113</sup> er at instanser for lojalitet som demokratiske institusjoner og økonomisk system har blitt svekket.

Det vertikale perspektivet på sosialisering som har preget forskningen fram til midten av 1980 tallet (og preger den fortsatt, jf. Evenson, 2000) fanger ikke opp den økende selvstendigheten og frigjøringen fra autoriteter hos unge. Merelman foreslår derfor en lateral modell der sosialisering foregår ved at ulike sosialiseringsagenter inngår i et konkurranseforhold om å formidle ulike oppfatninger av samfunnet. Modellen er lateral (horisontal) fordi de unge i større grad velger identitet.<sup>114</sup> Skoler inngår i dette perspektivet i et konkurranseforhold til media, venner, foreldre og andre som søker å øve politisk innflytelse. Mulighetene for at skoler skal få gjennomslag i en slik sosialiseringsprosess ligger i at de er positive forbilder som institusjoner med regler, sterke normer og en kultur (se ellers avsnitt 4.1). Skoler varierer med hensyn til hvor effektive de er som sosialiseringsagenter generelt og politiske sosialiseringsagenter spesielt. Skolens formål har vært å formidle kunnskaper om det politiske systemet og dens hovedrolle har ofte vært å formidle denne informasjonen som det hersker bred enighet om. Mange føler imidlertid at skolen er en taper i konkurransen fra andre sterke innflytelseskilder. Generelt sett lykkes

---

<sup>113</sup> Se Merelmans artikkel der han omtaler 4 modeller for sosialisering: "systems modell", "pluralist modell", "conflict modell", "hegemonic modell". Hovedtanken er at medborgere kan sosialiseres til lojalitet overfor henholdsvis, statsautoriteter, politiske institusjoner, interesseorganisasjoner og fagforeninger, eller det rådende økonomiske systemet som en i hovedsak vertikal prosess. Kritikken mot modellene er at systemer og autoriteter er svekket, noe som gir større rom for den enkelte til å orientere seg mot ulike sosialiseringsagenter.

<sup>114</sup> Dette er et perspektiv på ungdom som Tormod Øia synes å legge til grunn i sitt arbeid om "Apolitisk ungdom" (Øia 1995:13).



skolen som sosialiseringssagent når det er en av grad av samstemmighet mellom den selv og andre agenter som venner, media og foreldre (Hoëm 1978:62). I den grad det er uoverensstemmelse mellom de ulike agentene vil, i dette tilfelle skolen, ha en usikker innflytelse. Tilsvarende vil en kunne hevde at de ulike agentene i skolen – elevene, lærerne og skoleledelsen – er bærere av normer og kultur samtidig som de formidler regler for skolens virksomhet. Hvor ”effektiv” skolen som agent er, avhenger bl.a. av i hvilken grad de enkelte agentene i skolen kan opptre med en grad av samstemt praksis i relasjon til hverandre og til det formelle nivået – det institusjonaliserte formålet med deltakelsen (Hoëm 1978:62). Ifølge Hoëms sosialiseringsteori vil verdimesig overensstemmelse mellom elevens erfaringsverden og hjemmebakgrunn på den ene side og skolens verdimesige forankring på den andre, støtte opp om og forsterke det budskapet som formidles. Motsatt vil vesentlig verdimesig uoverensstemmelse mellom elevenes erfaringsverden og innholdet i skolens sosialisering generelt og politiske sosialisering spesielt medføre konflikt. Det kan føre til at sosialiseringssprosessen langt fra gir det resultatet som en ønsker, fordi elever må gjennom en prosess med desosialisering av egne forestillinger og resosialisering av nye (Hoëm 1978:71-73). Likeledes peker han på at motstridende signaler om hva skolen bør føre fram til, vil komplisere sosialiseringssprosessen (Hoëm 1978). En grad av overensstemmelse og koordinering vil derfor være ønskelig. Slik samstemmighet eller indre konsistens kjennetegner effektive skoler, noe som er en vesentlig lærdom fra skoleeffektivitetsforskningen (Stoll & Fink 1996:31). Spørsmålet er imidlertid komplekst fordi forholdet til uenighet, konflikt og diskusjon, vil være noe av kjernen i skolens politiske oppdragelse. Hoëm må derfor ikke tas til inntekt for et harmoniperspektiv. I den grad det her er snakk om overensstemmelse og koordinering, må det oppfattes å være langs demokratiske normer.

Kompleksiteten understrekes videre ved at det synes å være flere ulike modeller for sosialiseringssmekanismer som er virksomme over et så bredt spekter som medborgerkompetanse. Hess og Torney nevner flere slike modeller. Modellene er delvis komplementære og delvis konkurrerende oppfatninger av mekanismene i sosialiseringssprosessen (Hess & Torney 1969:19-22). Jeg skal kommentere tre som jeg finner relevante for mitt prosjekt:<sup>115</sup>

For det første har vi en ”interpersonal transfer modell”. Denne antar at barn allerede besitter erfaring med samhandling. Gjennom blant annet familie og skole har barn og unge utviklet et variert forhold til ulike autoritetsfigurer. Denne erfaringen gjøres relevant i nye situasjoner samtidig som den modifiseres med nye erfaringer. Hess og Torney peker på at modellen har særlig relevans i interpersonelle forhold (Hess & Torney 1969:20).

---

<sup>115</sup> Den fjerde ”accumulation modell” synes på flere punkter å utfordre antakelser som legges til grunn i denne avhandlinga. Blant annet forutsetter den at ”cognitive equipment and emotional orientations the child brings to the learning situations are irrelevant” (Hess & Torney 1969:20).

Den andre er ”identification modell” som understreker betydningene av å lære fra signifikante andre som modeller:

”This modell stresses the child’s imitaion of behavior of some significant other person – usually a parent, or a teacher – when the adult has not attempted to persuade the child of his viewpoint. The transfer is thus inadvertant” (Hess & Torney 1969:21).

Hess og Torney understreker at barn og unge selv velger informasjonen som de tar opp i seg fra de ulike situasjonene, selv om de i utgangspunktet ikke har mye substansiell forståelse av f.eks. partiidentifikasjon. Dette er et perspektiv som er på linje med Bandruas læringsforståelse (se nedenfor).

Den tredje modellen er en kognitiv utviklingsmodell som har rot i stadietenkning. Den framhever at begreper og informasjon som barn og unge eksponeres for må i stå i forhold til deres utviklingsnivå. Teorien har implikasjoner for hvilken type informasjon som det er mulig å formidle til elever på ulike stadier (Hess & Torney 1969:21). Hess og Torney mener at modellene (på denne tiden) beskrev ulike stadier i den politiske sosialiseringen av barn og unge (Hess & Torney 1969:21).

Både ”interpersonal transfer modell” og ”identification modell” vektlegger betydningen av at signifikante andre, i dette tilfelle personalet i skolen, opptrer som modeller og forbilder for elever. Disse modellene er relevante for å utvikle orienteringer og holdninger til politiske objekter. Modelltenkningen er et sentralt aspekt ved Banduras læringsteori. Den kognitive modellen er vesentlig for å forankre kunnskaps- og begrepsutviklinga hos barn og unge. Modellene impliserer at kunnskap, holdninger og atferd overføres i betydelig grad fra én situasjon til en annen. Dette spørsmålet vil bli drøftet nærmere i avsnitt 6.4.5. Merelmans laterale sosialiseringsmodell, der barn og unge (og elever i skolen) selv velger sin identitet, passer inn som et overordnet perspektiv på de øvrige modellene. Implisitt i denne tenkningen ligger en kognitivistisk posisjon som er forenlig med Banduras tilnærming til læring. Dette perspektivet understreker igjen betydningen av at skolen er tydelig og positivt forbilde om den skal ha gjennomslag overfor sine elever i konkurranse med andre innflytelseskilder.

### 6.2.1 Modell for politisk sosialisering i skoler

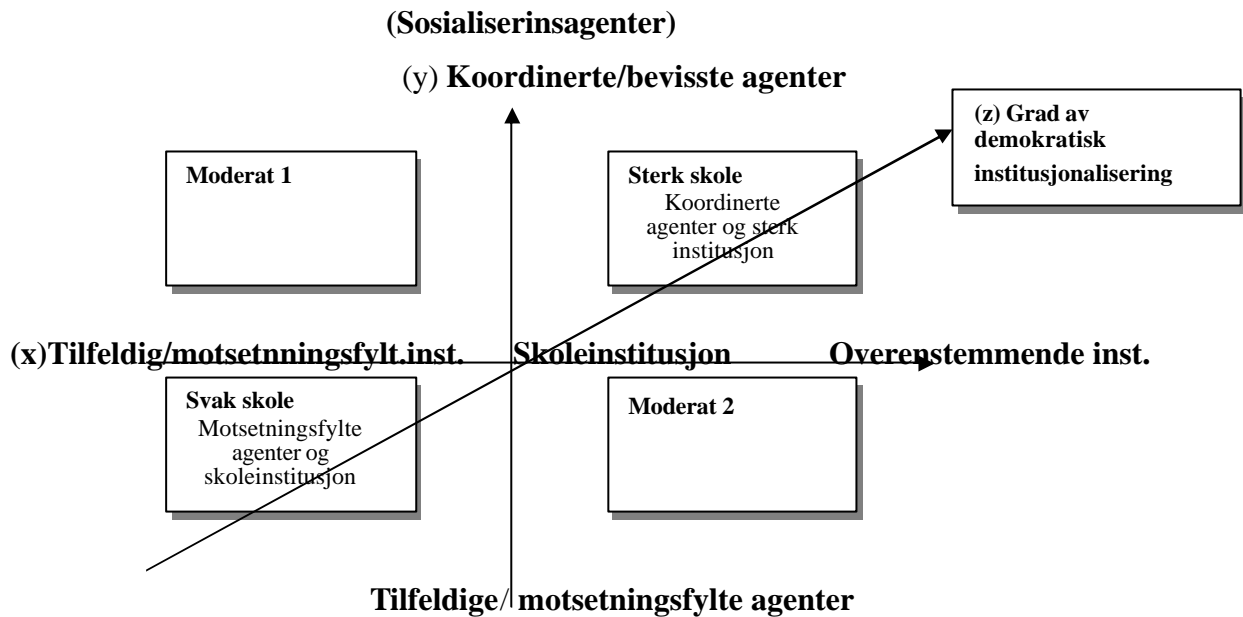
Grunntanken i sosialiseringsmodellen som beskrives her, er at skolen som institusjon og de som oppholder seg der, skal være et forbilde, en modell for demokratisk medvirkning. Dette hviler på at modellering er den beste måten å formidle en variert mengde av egenskaper som er knyttet til medborgerkompetanse (Bandura 1986:47).<sup>116</sup> Dette fundamentet medfører at jo mer demokratisk en skole er og jo flere og tydelige modeller som kan framstå som forbilder i den, desto bedre blir den som sosialiseringsagent for demokratiske verdier.

---

<sup>116</sup> Bandura beskriver å tilegne seg ”attitudes, values and patterns of behavior”. Medborgerkompetanse inneholder aspekter ved alle disse begrepene, men står i denne sammenheng for undertegnedes regning. Banduras teori om dette utdypes og begrunnes i avsnitt 6.4. Denne teoridelen begrunner samtidig fundamentet i sosialiseringsmodellen ytterligere.

Tenkningen ligger dessuten implisitt i den statsvitenskapelige teorien, Hoëms og Hess' og Torneys teorier og resultatene fra forskning på skoleeffektivitet. Skoler som på ulike områder framstår som mer entydige og positive demokratiske skoler, er bedre formidlere av kunnskap, holdninger og demokratiske verdier enn skoler der det er sterkt motstridende og ulik praksis mellom ulike agenter eller ulike deler av institusjonen. Resonnementet om hvorfor enkelte skoler lykkes mer i sin politiske sosialisering sammenliknet med andre, hviler bl.a. på tre argumenter. For det første det strukturelle argumentet om at skolen framstår som en mer stringent institusjon med konstruktivt institusjonelt spenningsnivå. Det andre argumentet hviler på at signifikante andre, som er medelever og i særdeleshet lærere og skoleledelse har en mer koordinert demokratisk praksis. De framstår som gode modeller. For det tredje har skolen institusjonalisert demokratisk medvirkning i større grad enn andre.

På bakgrunn av dette har jeg utviklet en modell basert på tre variable. Den ene (x) tar utgangspunkt i Scotts pillarer (Scott 2001) og ulike spenningsforhold i institusjoner (Jf. Figur 6). Den ser på ulike spenningsfelt i institusjonen som kan forsterke eller hemme sosialiseringprosessen. Jeg antar her at en skole med moderate og produktive (konstruktive) spenninger gir et mer overensstemmende inntrykk og er mer effektiv som sosialiserende institusjon, sammenliknet med skoler med betydelige konflikter og destruktive spenningsfelt. Med ”produktive/konstruktive spenninger” oppfatter jeg at det alltid vil være spenningsfelt på ulike nivåer i en institusjon, som i dette tilfelle skolen. Det er en særlig viktig del av en demokratisk institusjon med uenighet og levende debatt. Derimot kan varige store misforhold mellom ulike nivåer eller aspekter i en organisasjon forhindre skolen i å spille en positiv rolle som demokratisk modell. Slike spenninger vil redusere skolens sosialiserende potensial fordi den framstår med sterkt motstridende signaler. Den andre variabelen (y) ser på forholdet mellom de ulike sosialiseringsagentene i skolen. Her antar jeg at skoler der elever gjennomgående opplever de ulike agentene og demokratiske aspektene som mer koordinert, vil være mer effektive modeller i sin sosialisering. Den tredje variabelen (z) belyser grad av institusjonalisering av demokratisk medvirkning. Skoler kan derfor bevege seg langs tre akser i denne modellen. I Figur 10 har jeg også stilt opp to idealtypiske skoler og to mellomliggende varianter basert på to av variablene, grad av overensstemmelse mellom ulike institusjonelle aspekter, og grad av koordinasjon mellom skolens sosialiseringsagenter. Hvor sterke skolene er som sosialiseringsagenter for demokratisk deltakelse og praksis, er i tillegg avhengig av hvordan den plasseres langs akse tre – institusjonalisering av demokratisk medvirkning.

**Figur 10 Modell for sosialisering og institusjonstypologi.**

Den horisontale aksene (x-aksen) uttrykker grad av overensstemmelse og konflikt mellom ulike institusjonelle nivåer (jf. avsnitt.4.2.4). Overensstemmelse vil i denne sammenheng si at grad av institusjonell spenning og konflikt er overveiende produktiv og forhindrer i liten grad positiv sosialisering i skolen. Til venstre på x-aksen finner en skoler med betydelige institusjonelle motsetninger som på ulike måter gir opphav til motstridende signaler for dem som arbeider der. På den andre enden finner en at det er rimelig samsvar mellom det formelt institusjonaliserte og den praksis (kultur) som finnes i skolen. Det innebærer ikke nødvendigvis at skolen er mer formelt og reelt demokratisk. De ulike institusjonelle aspektene er bare mer overensstemmende.

Langs den andre aksene (y) finner en sosialiseringssagenter som i dette tilfelle er lærere, skoleledelse og elever/elevråd. Koordinert vil i dette tilfelle si at først og fremst skolens personale (skoleledelse og lærere) har en innarbeidet overensstemmende praksis, slik den oppleves av elevene. Dersom dette også preger elevkulturen, vil det være en særlig høy grad av koordinert praksis mellom agentene i skolen. Øverst langs y-aksen befinner seg skoler med høy grad av koordinert praksis mellom sosialiseringssagentene. I den andre enden befinner skoler seg med lav grad av koordinasjon. Den framstår dermed som mer tilfeldig eller motsetningsfylt. Den tredje variabelen (z) uttrykker grad av demokratisk institusjonalisering. Til høyre på z-aksen befinner skoler seg som har høy grad av demokratisk institusjonalisering, til venstre skoler med lav grad. Origo i koordinatsystemet uttrykker her et slags tenkt gjennomsnitt langs de tre variablene. I de fire kvadrantene har jeg beskrevet to idealtypiske skoler og gitt dem benevnelse etter hvor effektive de er som

sosialiserende institusjoner. I beskrivelsen nedenfor trekker jeg dessuten inn den tredje variabelen. Dessuten vil jeg kort kommentere to mellomliggende varianter.

En *sterk demokratisk skole*<sup>117</sup> (se: Figur 10) må oppfylle tre kriterier. For det første må det være relativt lavt forhindrende spenningsnivå på det institusjonelle planet (x-aksen). For det andre må de ulike agentene i skolen koordinere sin demokratiske praksis. Dersom skolen skal være en sterk demokratisk skole, må den i tillegg oppfylle kravet om høy grad av demokratisk institusjonalisering. Det vil i praksis si at demokratiets bredde og dybde er rimelig god, samt idig som det har et betydelig omfang av viktige spørsmål. Koordinasjon må ikke tolkes slik at skoler bør være konfliktfrie. Tvert om vil engasjement, debatt, uenighet og aktiv konfliktløsning nære skolen som arena for sosialisering av medborgere. Vilåret er at debatten ivaretas og føres videre på ulike nivåer av dem som arbeider der, i tråd med demokratiske spilleregler. Koordinering mellom agenter i en sterk demokratisk skole bør derfor bestå i å etterleve og vise respekt for de demokratiske spillereglene.

En *”svak”* skole (se: Figur 10) kan kjennetegnes av å være lite overensstemmende som institusjon. Jeg sier kan, fordi dette ikke er en nødvendig betingelse. Det er tilstrekkelig at det er en ukoordinert og sterkt varierende praksis blant skolens lærere og personale. Motsetninger på det institusjonelle planet vil i tillegg svekke skolen som sosialiseringsagent ytterligere. Slike motsetninger er ofte ikke uttalt, men framstår som resultat av at skolen ikke har arbeidet med slike spørsmål blant sitt personale. En varierende og for elevene motsetningsfylt praksis kan være et resultatet av tilfeldigheter, like mye som tydelige motsetninger og konflikter. Skolen har i tillegg lav grad av demokratisk institusjonalisering.

Skolene markert som ”moderat 1” og ”moderat 2” (se: Figur 10) gjenspeiler ulike motsetninger. Ordet ”moderat” understreker at skolen har et varierende potensial for å virke som sosialiseringsagent. ”Moderat 1” kjennetegnes av institusjonelle motsetninger. Sosialiseringenspotensial er imidlertid relativt koordinerte. Denne skolens sosialiseringspotensial er knyttet til hvor godt innarbeidet en demokratisk praksis er, særlig blant lærerne i skolen.

”Moderat 2” gjenspeiler en varierende praksis mellom agentene, fortrinnsvis lærerne imellom, men også i forhold til skolens ledelse. Skolen kjennetegnes ikke nødvendigvis av institusjonelle motsetninger, men mer av et lite målrettet og bevisst arbeid for en demokratisk praksis. På området for politisk sosialisering rår i større grad tilfeldighetene.

Modellen for sosialisering i institusjoner vil danne utgangspunkt for å plassere de seks skolene som er inkludert i denne studien og dessuten danne basis for å drøfte resultatene av elevenes opplevelse av skolene, jf. kapittel 12.

---

<sup>117</sup> Begrepet ”sterk” og ”svak” skole er knyttet til skoleeffektivitetsforskningen. Det brukes blant annet for å beskrive høy grad av overensstemmelse mellom verdier (Banks & Roker 1994). Kravet om overensstemmelse og koordinasjon understrekes som kriterium for effektive skoler av Stoll og Fink (Stoll & Fink 1996:31).

### 6.3 Det vanskelige læringsbegrepet

Mens sosialiseringsteorien tar et strukturelt perspektiv på sosialisering, vil læringsteorien være en mikroteori for hvordan individer lærer av opplevelser og erfaringer som de hele tiden gjør i institusjoner.

Tre hovedposisjoner har markert seg innafor læringsforskningen, en behavioristisk, en kognitiv og en situert. Bandura som teoretiker kan ikke entydig plasseres i noen av disse, men har beveget seg i retning av den kognitive tradisjonen. Om læring i en empiristisk (behavioristisk tradisjon) skriver Greeno:

”When people’s knowledge is viewed as their having associations between ideas or stimuli and responses, learning is the formation, strengthening and adjustment of those associations” (Greeno et al. 1996:21).

Kunnskapen er organisert som forbindelser mellom stimuli og responser som gjør det mulig å predikere en persons atferd (Greeno et al. 1996:17). Disse forbindelsene som kankalles en akkumulert historie av forbindelser mellom stimuli og responser, plasserer (de senere) behavioristene som et kognitivt element mellom eksterne stimuli og individets handlinger. Menneskelig handling blir i dette perspektivet i stor grad redusert til å være styrt av eksterne forhold. Den akkumulerte historien av forbindelser mellom stimuli og eksterne responser på atferd er riktignok et kognitivt element, men plasserer i stor grad forklaringene på atferd utenfor individet selv. I sin ytterste konsekvens betrakter en behavioristisk tradisjon menneskelig handling på en deterministisk og mekanistisk måte. Selv om denne tilnærminga ikke vil ligge til grunn i denne avhandlninga, gir det teoretiske perspektivet viktige bidrag til å utvikle og forstå bl.a. hvordan eksterne stimuli kan resultere i læring og ny atferd.

Bandura på sin side betrakter omgivelsenes responser på individets atferd som motivasjonelle faktorer. De er viktige i læring, men ingen nødvendig betingelse for at læring kan finne sted (Bandura 1986:77). Denne posisjonen innebærer at Bandura legger betydelig mindre vekt på hvordan omgivelsene styrer menneskelig atferd.

Den kognitive tradisjonen har på den andre sida det ikke observerbare som sitt forskningsmessige fokus. Kunnskap oppfattes å være mentale (kognitive) representasjoner knyttet til begreper. Å lære oppfattes som forandringer i slike representasjoner. Forandringer oppstår gjennom stimuli (se nedenfor), men kan også finne sted gjennom mental bearbeiding av eksisterende viten (akkommodasjon). Denne (idealistiske) posisjonen innebærer et rasjonalistisk syn på mennesket og en sterk kontrast til den mekanistiske behaviorisme. (Greeno et al. 1996:22-23). Tradisjonen har mao. empirisk fokus på informasjonsprosessering og representasjon som står i sterk kontrast til den empiristiske tradisjonen. Den strengt kognitive tradisjonen har gitt lite rom for å integrere det sosiale perspektivet i en teori om læring.

I utgangspunktet danner disse forskningstradisjonene ulike epistemologiske og ontologiske tilnærminger representert ved empirisme (behaviorisme) og idealisme (kognisjonsforskning).

Den situerte posisjonen peker på at kunnskap forstått som kognitivt representert informasjon ikke er individuell, men tvert om sosialt distribuert. Dette synet innebærer at individet har kunnskaper i den grad det er deltakende i sosiale praksiser. Kunnskap blir vurdert som praksis i samfunn, og læring er å styrke slike praksiser (Greeno et al. 1996:23).

Disse læringsperspektivene røper at selve begrepet læring oppfattes til dels svært ulikt innafor de ulike tradisjonene som gjør det problematisk å definere begrepet. Dette kompliseres ytterligere ved at flere forskere mener at en bør integrere ulike perspektiver. En av dem som argumenterer for en slik tilnærming er Vosniadou:

“What is needed is to change our conception of the mind from that of a symbol manipulating machine to that of a developing, biological system that functions and evolves within a complex physical, social, and cultural environment” (Vosniadou 1996:96).

Det samme synes den ene parten å være enige om etter en debatt i Educational Researcher:

”Most empathetically, we agree that the development of educational interventions should be informed by the growing bodies of research in cognitive and social science. This research is increasing our understanding of processes of learning, conceptual development, problem solving, reasoning, communication, and social participation” (Anderson et al. 2000:13).

Greeno et.al finner løsningen på en slik syntese i det situerte perspektivet:

”According to this view, the three perspectives are a kind of Hegelian cycle of thesis-antithesis-synthesis, in which behaviorism provides a thesis that focuses on external aspects of activity, the cognitive view provides an antithesis that focus on internal information aspects, and situative view may develop as a synthesis that unifies the strengths of the two earlier approaches” (Greeno et al. 1996:40).

En slik syntese vil måtte forene eksterne stimuli og omgivelsenes påvirkning så vel som kognitive prosesser som grunnlag for menneskelig handling og læring. Men, som disse teoretikerne antyder, er ikke et slikt perspektiv tilstrekkelig utviklet. Jeg har derfor valgt å bygge på syntesen som ligger i sosial-kognitiv læringsteori som i stor grad søker å forene et sosialt perspektiv med et kognitivt.

## 6.4 Sosial-kognitiv læringsteori

”...Human functioning is explained in terms of a model of triadic reciprocity in which behavior, cognitive and other personal factors, and environmental events all operate as interacting determinants of each other” (Bandura 1986:18).

Teorien skal være en mikroteori for hvordan læring av medborgerkompetanse kan foregå i skoler samtidig som den skal tjene som begrunnelse for sosialiseringmodellen foran. Den sosial-kognitive teorien legger stor vekt på menneskets muligheter for å lære, handle og ikke minst tilpasse seg skiftende omgivelser (Bandura 1986:21). Ikke minst er dette mulig gjennom menneskets selvregulerende og selvreflekterende kapasitet. Bandura skriver:

”People do not behave just to suit the preferences of others. Much of their behavior is motivated and regulated by internal standards and self-evaluative reactions to their own actions” (Bandura 1986:20).

Den sterke vekten på menneskets selvstendige handlende kapasiteter reflekteres i læringssynet som omfatter hele prosessen med å bearbeide informasjon:

”Learning is largely an information-processing activity in which information about the structure of behavior and about environmental events is transformed into symbolic representations that serve as guides for action” (Bandura 1986:51).

Læringsprosessen foregår kontinuerlig og omfatter fire distinkte stadier fra persepsjon via lagring, forberedelse til handling og selve handlingen (jf. avsnitt 6.4.2). En del av denne prosessen er læring som en kontinuerlig vekselvirkning mellom egne oppfatninger og nye erfaringer (Bandura 1986:60).<sup>118</sup> Læring omfatter derfor også refleksjon og bearbeiding av oppfatninger til nye begreper og kunnskap. Den kan foregå gjennom egen aktivitet, instruksjon eller gjennom å observere andre (Bandura 1986:19). Han understreker at:

“Learning involves the bidirectional influence of preconception and experience. New things can become familiar to people who have little prior knowledge by having them build up generalized conceptions of events through repeated experiences with them” (Bandura 1986:60).

Dette innebærer en sterk vekt på det rasjonelle og kognitive elementet i menneskelig handling. Likevel understreker Bandura at mennesker langt fra alltid handler rasjonelt (Bandura 1986:19). De misforstår informasjon, feilbedømmer situasjoner og handler deretter. Tenkning kan derfor føre med seg ”nederlag” så vel som måloppnåelse. Likevel vil erfaringene inngå i nye refleksjoner, tanke- og lagringsprosesser og føre med seg ny læring. Symbolene manipuleres i tankeeksperimenter for å vurdere handlingsalternativer og for å reflektere over egen kunnskap og læring (Bandura 1986:19 og 21). Banduras kognitive posisjon kommer til uttrykk i begrepet ”observational learning” – observasjonslæring. Det vil her bli overtatt med to begrep, modellæring og aktiv læring, avhengig av hvor aktiv den lærende er<sup>119</sup>. Bandura mener at individet selv velger informasjon, observerer og organiserer grunnlaget for egen handling.

Et svært sentralt punkt i den statsvitenskapelige læringsteorien er hvordan demokratiske omgivelser i en institusjon kan gi læring som ev. kan gjøres gjeldende på andre arenaer. Dette handler om de mulighetene omgivelsene, i dette tilfelle en institusjon, har til å formidle kunnskap, oppfatninger, normer, verdier og holdninger. Behavioristene plasserer forklaringene på læring og menneskelig handling i omgivelsenes sanksjonering av atferd. Bandura understreker imidlertid at konsekvenser av egne handlinger og omgivelsenes reaksjoner blir gjenstand for kognitive overlegninger. Det innebærer likevel ikke at

---

<sup>118</sup> Bandura avviser her den strengt idealistiske posisjonen som har heftet ved den kognitive tradisjonen (se f.eks.: (Brown et al. 1989:41) om at en ikke kan oppfatte noe i verden uten det en har begreper om. Tvert om bygges nye begreper opp som en dialektisk prosess mellom tidligere erfaringer og nye inntrykk – endatil fra inntrykk som har liten eller ingen tilknytning til tidligere erfaringer.

<sup>119</sup> Oversettelsen ”læring gjennom observasjon” kan gi den misvisende fortolkning at læring er et passivt observerende forhold. Jeg velger derfor å bruke to betegnelser. ”Modellæring” er en vel innarbeidet betegnelse for det forhold at læring er en prosess som bl.a. foregår gjennom å observere andre – en modell. ”Aktiv læring” velger jeg å bruke på situasjonen der individet (medborgeren) lærer gjennom å observere effekten av egne aktive handlinger.



omgivelsene har mindre innflytelse på atferd i det sosial-kognitive perspektivet. Bandura illustrer dette slik:

“The extrinsic mode of guidance provides a social vehicle for transmitting information for creating multiform behaviours to suit numerous purposes....Depending on what is socially valued, social approval can promote the development of aggression, altruism, conformity, creativity, cooperation, competitiveness, or most any other style of behavior” (Bandura 1986:108).

Han understreker med dette at omgivelsene har betydelig innflytelse på læring gjennom å opptre som modell og gi responser. Gjennom positive tilbakemeldinger kan modeller stimulere ulike normer, verdier og holdninger som jeg tillater meg å anvende på begrepet medborgerkompetanse. Formidlingen skjer ikke først og fremst gjennom at individet reagerer mer eller mindre automatisk på belønning eller straff kontingent på atferd.<sup>120</sup> I det sosial-kognitive perspektivet blir omgivelsenes tilbakemeldinger gjenstand for kognitiv vurdering. Bandura klargjør dette slik:

”In the social cognitive view, outcomes change behavior in humans largely through the intervening influence of thought. Consequences serve as an unarticulated way of informing performers of what they must do to produce certain outcomes” (Bandura 1986:111).

Tilbakemeldinger fra det sosiale miljøet er derfor svært viktige for å lære en rekke ferdigheter, men ingen nødvendig betingelse for læring. Det sterke kognitive elementet i teorien tilsier at atferd, holdninger og liknende ikke overføres ukritisk, men blir gjenstand for overveielse hos den lærende. Bandura understreker at læring foregår hele tiden gjennom å observere andre (Bandura 1986:19). Skolen er som institusjon en arena for å observere andres handlinger. Dette gjør teorien særlig anvendbar på det feltet jeg har studert.<sup>121</sup> Når det gjelder læringsmiljøets betydning, vil jeg supplere Bandura med to synspunkter fra situativitetsteori. Denne teorien understreker læringsomgivelsenes betydning for læringsresultatet. Mellom andre Brown et.al. peker på at skolelæring ofte resulterer i det de kaller ”inert knowledge” eller uvirksom kunnskap, fordi kunnskapen blir til uten den nødvendige kontekst som den hører hjemme i (Brown et al. 1989:33). Å lære en kultur bør derfor foregå i autentiske omgivelser.

”Given the chance to observe and practice *in situ* the behavior of members of a culture, people

---

<sup>120</sup> Han viser til at individer ikke er styrt av ”implants from past” (Bandura 1986:19) som er behavioristenes oppfatning av hvordan forsterkninger regulerer framtidig atferd.

Det kan likevel være problematisk å avgjøre hvorvidt en handling gjentas fordi individet forutser et ønskelig utfall av egen handling eller om det gjentas på basis av ulike andre overveielser og valg. På samme måte kan det være vanskelig å avgjøre om en atferd er lært på grunn av at omgivelsene gir bestemte responser som individet, ønsker å oppnå, eller om det er lært fordi individet observerer en modell. Dette viser at posisjonene i synet på læring på mange måter ligger nærmere hverandre enn det først kan synes som. Når polemikken får til dels skarp karakter som i Bandura (1996), skyldes det trolig de underliggende motsetningene i synet på menneskelig handling og muligheter.

<sup>121</sup> Sosial-kognitiv teori legger til grunn at mennesket er, gjennom blant annet ved sin kognitive kapasitet, en kausal faktor i sosialt liv. I en kommentar avviser Bandura at ”self-efficacy” er epi-fenomen for en persons historiske erfaringer med egne handlinger. Tvert om hevder han at forsterkninger ikke kan forklare hvorfor individer presterer forskjellig til tross for at de utsettes for lik behandling. Heller ikke kan en forklare at personer fortsetter å prøve til tross for opplevd negativ konsekvens eller lar være å handle til tross for at deres atferd oppleves å gi ønsket resultat (Bandura 1995a:181).

pick up relevant jargon, imitate behavior, and gradually start to act in accordance with norms” (Brown et al. 1989:34).

Brown et.al. peker på at grad av autentisitet i læringssituasjonen er en vesentlig betingelse for at læring i skolen skal ha gyldighet i andre samfunnsmessige kontekster. De definerer autentisitet som: ”...ordinary practices of culture” (Brown et al. 1989:34). Skoler er imidlertid ofte hybrider, omkranset av en nasjonal kultur med en spesifikk skolekultur i seg (Brown et al. 1989:34). Dette svekker elevers muligheter til å forholde seg til virkelige autentiske læringssituasjoner i sin alminnelighet. Autentisitet i læringssituasjonen bør gi flere og bedre muligheter for å lære av hendelser og modeller. I samband med demokratisk medborgerkomptanse vil skolen kunne by på autentiske læringssituasjoner som demokratiske skoler og demokratiske institusjoner, men kan i liten grad by på storsamfunnets autentiske demokratiske kultur. Situativitetsteori peker dermed både på muligheter og svakheter ved læringssituasjonen i skolen. En eksplisitt skolekultur ulik andre kulturer svekker læringsmulighetene. Å tilrettelegge for større grad av autentisitet kan fremme læring av medborgerkompetanse.<sup>122</sup>

Det andre forholdet knytter seg til kognisjon som noe individuelt eller sosialt distribuert. Bandura tar opp kritikken mot sosial-kognitiv teori for å være svært individorientert (Bandura 1996:340). Sosial-kognitiv teori avviser den ”isolerte kognitivismen”. Sammen med individuelle oppfatninger om egne muligheter for å utføre oppgaver går også gruppeoppfatninger om gruppas mål og muligheter til sammen å utføre handlinger eller nå bestemte resultater. Implisitt i en slik argumentasjon ligger en oppfatning om distribuert kognisjon. (Det vil si visshet om at kunnskapen finnes hos relevante aktører, men ikke nødvendigvis hos en selv i en gitt situasjon.) Individuelle oppfatninger er likevel elementene i en slik kollektiv oppfatning. Slike kollektive oppfatninger er nedfelt i f.eks. elevkulturer i skoler og liknende. Men, som Bandura understreker:

”In point of fact, a strong sense of efficacy is vital for successful functioning regardless of whether it is achieved individually or by group members working together” (Bandura 1996:340).

Det er mulig å se situativitetsteorien som en utfyllende i relasjon til den sosial-kognitive teorien på flere punkter. Implikasjonene både av den sosial-kognitive teorien og av situativitetsteorien er at omgivelsene kan ha betydelig innflytelse på atferd og læring. Vurderer en modellperspektivet i den sosial-kognitive teorien i lys av det situerte læringsperspektivet, synes det viktig å legge til rette for realistiske og virkelighetsnære læringssituasjoner.

---

<sup>122</sup> Dette vil bli drøftet under avsnittet om overføring av læring i avsnitt 6.4.5.

### 6.4.1 Modellering og aktiv læring – teoriens gyldighet

"If knowledge could be acquired only through the effects of one's own actions, the process of cognitive and social development would be greatly retarded, not to mention exceedingly tedious." [Bandura, 1986 #214:47]

Mye av forskningen om modellering har vært knyttet til enkle situasjoner og atferder som reduserer usikkerhet om kausale forhold og gjør det mulig med større sikkerhet å verifisere modellens innflytelse. Å etterspore modellers innflytelse i mer komplekse sammenhenger som i skoler er mer problematisk.<sup>123</sup> Dette til tross, peker Bandura på at modellering kan omfatte konkrete kunnskaper og ferdigheter så vel som abstrakte og komplekse forhold – et bredt spekter av kompetanser.

"Through the years, modelling has always been acknowledged to be the most powerful means of transmitting values, attitudes, and patterns of thought and behavior" (Bandura 1986:47).

Å lære demokratisk medborgerskap kan en se på som å føre nye medborgere inn i en politisk kultur. Overføring av kultur og politisk kultur skjer blant annet gjennom modellering, herunder også ulike rollemodeller som medborgerrolle, kjønnsrolle og liknende (Bandura 1986:100). Modellering kan derfor resultere i nye atferdsmønstre, standard for vurdering, kognitiv kompetanse, nye "regler" for å skape ny atferd og liknende (Bandura 1986:49). Læring viser seg på en rekke ulike måter, gjennom ny atferd, nye kognitive ferdigheter, tidligere lært atferd forhindres eller modeller kan utløse at lært atferd kan gjennomføres. Modeller kan trekke oppmerksomheten i retning av forhold i omgivelsene og virke som mediatorer på andre innflytelseskilder. På samme måte kan modeller bidra til å vekke følelser mellom den lærende og forhold i omgivelsene som enten kan forsterke eller svekke mulighetene for at den lærende orienterer seg i en bestemt retning og tilegner seg informasjon, egenskaper eller knytter seg til eller avviser personer (Bandura 1986:49-51). Skolen med dens modeller har dermed muligheter til å virke som katalysator på det som tidligere er lært, men ikke satt ut i livet som ny atferd.

Sentralt i all læring er begreper som klassifiserer og beskriver fenomener i omgivelsene. De er redskaper for å forstå og ordne en verden perseptuelt. De omfatter ulike typer kunnskaper – i dette tilfelle om politikk og samfunn. Læring av begreper kan foregå gjennom instruksjon, aktiv eksplorering og modellering (Bandura 1986:103). Alle disse formene for læring er en del av en skolehverdag. Om å lære begreper ved modellering skriver Bandura.

"Subsequent tests show that children infer the judgemental rules from observed choices, they generalize the rules to new situations, and they retain them over time" (Bandura 1986:102).

---

<sup>123</sup> Det kan heller ikke bli en ambisjon i dette prosjektet å forbinde enkeltmodeller i skolen og en bestemt atferd hos elever. Skolen må oppfattes som en arena der modeller opptrer, oppfattes og formidler informasjon i større grad enn andre arenaer. Her ligger skolens potensial, men selve prosessen med å lære og overføre atferd er så kompleks at mye av mekanismene ikke kan påvises og dermed redegjøres for. Denne delen av teorien og tolkningen av de empiriske funn må derfor hvile på en intuitiv oppfatning av hva som egentlig foregår.

Begrepslæring fra modeller er en komplisert prosess der den som observerer, må slutte fra observasjoner av en modell og selv anvende informasjonen i nye situasjoner. Dette innebærer å tilpasse informasjonen til den virkeligheten som framstår. Bandura understreker at kunnskaper om begreper generelt gjør det enklere å forstå de underliggende vurderingsreglene som en skal observere. Selv om barn har mangelfullt utviklede begreper, synes modellæring likevel å støtte tilegnelsen (Bandura 1986:102). I tilknytning til å lære begreper viser Bandura at kunnskap forstått som informasjon kan overføres gjennom modeller på samme måte som atferd, ved at modellen formidler kunnskapen (Bandura 1986:73).

Læring av begreper kan forenkles gjennom ulike former for tilrettelegging som er skolens pedagogiske agenda: Modellæring er utfordrende, og mange fokuserer på irrelevante forhold i stedet for å tilegne seg det vesentlige. Dette kan i noen grad avhjelpes ved at modellene er tydelige, gir god tilbakemelding og gir tilleggsinformasjon som hjelper dem som observerer til å tilegne seg det som er relevant (Bandura 1986:100-101). Strukturert tilrettelegging og tilbakemelding er nettopp skolens særlige fortrinn som læringsarena. Deltakelse i demokratiske prosesser og politikk er ikke minst fylt av spesielle begreper, symboler og strategier, som gjør det viktig å lære mer kompliserte vurderingsmåter. Det er likevel vanskeligere å overføre slik kunnskap og ferdigheter uten at de praktiseres gjennom egen handling. Å lære relevant medborgerkompetanse i skolen innebærer å lære svært komplekse forhold som holdninger og verdier så vel som kompliserte handlingsmønstre. Dette er mulig gjennom det som Bandura kaller abstrakt og kreativ modellæring. Disse er nært beslektet med hverandre i den forstand at de krever mye av de samme ferdighetene av den lærende. Kreativ modellæring synes likevel mest utfordrende fordi den innbefatter skapende virksomhet. Grunnlaget ligger i å lære tankeprosesser som for øvrig inngår i de fleste typer av tenkning. Også dette kan læres av modeller.

”Observers can learn thinking skills and how to apply them by inferring the rules and strategies models use as they arrive at solutions” (Bandura 1986:74).

Å lære kompetanse generelt og medborgerkompetanse spesielt innebærer å tilegne seg komplekse kognitive og praktiske ferdigheter som er nedfelt i samfunnsmedlemmers væremåte og hvordan de omgår hverandre. Summen av dette som ofte betegnes med ordet kultur overføres i prinsippet på samme måte gjennom abstrakt modellæring.

”The highly functional patterns, which constitute the proven skills and established customs of a culture, are adopted in essentially the same form as they are portrayed. Modelling influences, however, can convey rules for generative and innovative behaviour as well. Through the process of abstract modelling, observers extract the rules underlying specific performances for generating behavior that goes beyond what they have seen or heard” (Bandura 1986:100).

Normer, holdninger og verdier så vel som komplekse handlinger kommer til uttrykk i mange ulike situasjoner. Abstrakt modellæring handler om prosessen der medborgeren trekker ut en eller flere underliggende regler i bestemte atferder eller bestemt kontekst. (Bandura 1986:100) Normer, holdninger og verdier kan sammen med strategier og framgangsmåter være slike underliggende regler eller prinsipper. Abstrakt modellæring

innebærer å kunne improvisere, det vil si å anvende lærte regler for atferd i nye situasjoner. Det er som oftest ikke tilstrekkelig å observere for å lære en bestemt atferd. Den som observerer må utføre en form for hypotesetesting eller prøving og feiling for å kunne utvikle den nødvendige ferdigheten (Bandura 1986:101). Igjen synes skoler å være gunstige arenaer for å formidle slike kompliserte prosesser fordi de kan ekspliseres, tydeliggjøres og bli gjenstand for bearbeidelse gjennom dialog.

Kreativ modellering handler om å utvikle den skapende ferdigheten som innebærer å ta et steg videre fra å tolke og tilegne seg abstrahert informasjon og ferdigheter. Bandura peker på at modellering kan gi den enkelte nødvendige kunnskapsmessige forutsetninger for å utvikle det observerte og være kreativ (Bandura 1986:104).

Å lære ulike aspekter ved kompetanse, også medborgerkompetanse, innebærer å observere mange ulike modeller og kombinere disse i en form for syntese som er ens egen (Bandura 1986:104). Tilsvarende kan kreative og ikke minst ukonvensjonelle modeller inspirere andre til å bryte med konvensjoner og konvensjonelle oppfatninger og være en kilde til kreativitet og utvikling (Bandura 1986:105). Modellering kan derfor ha svært varierte og ulike effekter. Noen av disse kan på et vis betraktes som latente, dvs. at de ikke umiddelbart slår ut i en observerbar forandring, men trer fram når betingelsene er til stede. Andre resulterer i umiddelbare forandringer, enten i atferd eller i kognitive forutsetninger. Observasjon har imidlertid sine begrensninger. Enhver kan være fullt informert kunnskapsmessig om å skrive en søknad til et offentlig kontor i et nytt skriveprogram, men alle noviser vil oppdage at de fortsatt mangler treningen og erfaringen med å utføre handlingen.

Bandura innfører her skillet mellom kunnskap og ferdighet. Kunnskap, enten det er deklarativ eller prosedyral kunnskap, er nødvendig, men ofte utilstrekkelig betingelse for å utføre mange handlinger. Slik ferdighet kan bare tilegnes gjennom egen handling. Å lære gjennom egen handling eller aktiv læring foregår, ifølge Bandura, på samme måte som å lære gjennom observasjon. Responser fra omgivelsene oppmuntrer eller virker kritisk i forhold handlingen som utføres. Den lærende observerer resultatet av egen handling og responsene. Læringsprosessen i modellering og aktiv læring er prinsipielt den samme. Det er en "maching-process" som har fire faser for tilpasning av egen oppfatning til den virkelighet en forsøker å handle i (Bandura 1986:64).

Læring gjennom instruksjon kan oppfattes som en variant av modellering, der den lærende observerer den som instruerer. Aktiv læring er nødvendig for å lære ferdigheter for å mestre ulike situasjoner.

I dette korte risset av sosial-kognitiv teori og en del av dens gyldighetsområde med spesiell vekt på relevansen for å lære demokratisk medborgerkompetanse, har jeg vist dens brede anvendelsesområde for mitt formål. I mitt valg har jeg i tillegg til teoriens syntese mellom det sosiale og det kognitive, lagt vekt på disse argumentene:

–Det er en teori for å lære så vel varierte atferder som normer, holdninger og verdier og begreper. Det er derfor mulig, på bakgrunn av teorien, å utvikle et bredt spekter av hypoteser som utgjør avhandlingas empiriske omfang.

–Læringsteorien tar på samme måte som Merelmans laterale sosialiseringperspektiv og Hess og Torneys sosialiseringsmodeller et perspektiv der elever aktivt velger modeller og hva de skal lære.

–Som vist tidligere i kapitlet tar teorien utgangspunkt i et syn på mennesket der det gis betydelige muligheter for å påvirke sine omgivelser – i sterk kontrast til en behavioristisk posisjon. Dette synet er i samsvar med forholdet mellom teori og empiri i denne avhandlinga, eller i realiteten i forholdet mellom undertegnede som forsker og den virkelighet som jeg forsker på. Det synes også å være i tråd med et deltakerdemokratisk perspektiv.

–Sosial-kognitiv teori er også en teori om kausalitet som kan danne utgangspunkt for å utvikle hypoteser om kausalsammenhenger.

–Det er en teori for å beskrive hvordan læring kan foregå både gjennom en passiv observerende rolle og egen aktivitet.

–Til grunn for den offentlige tankegangen om at ”demokratiske skoler” skal skape ”demokratiske” medborgere, ligger utvilsomt en tenkning om skolen som demokratisk modell. Den er modell enten gjennom lærerne, elevene, institusjonene eller prosessene som modelleres, og skal bidra til at elever lærer og utvikler demokratiet i samfunnet. Gjennom sin vekt på modellering gir teorien viktige føringer for å evaluere, gjennomføre og tilrettelegge for opplæring i skolen.

–Teorien har et betydelig didaktisk potensial som utgangspunkt for å foreslå og belyse pedagogisk tilrettelegging av utdanning til medborgerskap i skolen.

## 6.4.2 Læringsprosessen

Læring foregår ifølge Bandura gjennom fire faser som starter med *oppmerksomhet* og hvordan forhold oppfattes. Den oppfattede informasjonen *lagres* før den blir gjenstand for *bearbeidelse* og *restrukturering* i forhold til tidligere erfaring i en produksjonsprosess. Før handling iverksettes, ligger det en *motivasjonsprosess* til grunn.

### 6.4.2.1 Oppmerksomhet og persepsjon<sup>124</sup>

Bandura understreker at modellering ikke må vurderes som en enkel overføring av sosial standard fra omgivelsene til en passiv mottaker. Hans syn er at individer styrer sin oppmerksomhet og aktivt søker modeller som de kan lære av.

”People actively seek proficient models who possess the competencies to which they aspire”

---

<sup>124</sup> Redegjort for i (Bandura 1986:47ff). Hovedtrekkene i framstillingen gjentas i (Bandura 1996:330-331).

(Bandura 1997:88).

Forhold som innvirker på valget og hvordan individet (eller medborgeren) oppfatter det modellerte kan grovt sett grupperes i tre, situasjonelle forhold, egenskaper ved modellen og egenskaper ved medborgeren.

Situasjonene kan variere sterkt mht. kompleksitet, hvor tydelig det relevante i begivenheten framtrer for den som observerer, hvor viktig og betydningsfullt det er ansett for å være, hvilke følelser den lærende har til det som modelleres og hvilken funksjonell verdi den har for den som observerer (Bandura 1986:51). F.eks. vil mange begreper være relativt enkle å lære, mens andre forhold er komplekse. Eksempler på dette er allianse og strategier i samtaler og diskusjoner eller mer komplekse demokratiske prosedyrer. Holdninger og verdier må også oppfattes som å ligge delvis skjult i ulike situasjoner, og oppfattes ikke uten videre av omgivelsene. Å tilegne seg egenskaper og komplekse ferdigheter kan bestå i å lære ”generative rules” som kan være en videreføring av betingelse og handlingsregler som automatiserte forbindelser (Bandura 1986:51). Denne prosessen forbundet med abstrakt modellering har tre aspekter ved seg. For det første må den underliggende informasjonen skilles ut blant mye annen irrelevant informasjon. For det andre må informasjonen integreres i en regel for handling, og for det tredje ta i bruk informasjonen i nye situasjoner gjennom handling (Bandura 1986:100). Det vil variere sterkt hvordan elever/medborgere klarer å oppfatte til dels kompliserte saksforhold. Hvilke begreper en har for å oppfatte begivenheter i omgivelsene, tidligere erfaringer, den kognitive kapasiteten og innstillinger som kan være med på å styre oppfatningene, er alle forhold som påvirker en medborgers muligheter til å oppfatte og lære av begivenheter (Bandura 1986:53). De fleste av disse forholdene vil derfor støttes av tankeprosesser formidlet gjennom verbalspråk og kunnskaper, deklorative og logiske som formidles gjennom tekst og tale. Hendelsenes betydning for den enkelte vil dessuten påvirke oppmerksomheten. Forhold som anses viktige, tiltrekker medborgerens oppmerksomhet raskere enn uviktige forhold.<sup>125</sup> Dette er nært forbundet med et tredje forhold, hvilke følelser som medborgeren har overfor situasjonen som påpekt i avsnitt 3.3.1 . Endelig er den funksjonelle verdien for medborgeren ved det som modelleres av stor betydning for å tiltrekke hans oppmerksomhet.

Når det gjelder egenskaper ved modellen tiltrekker positiv atferd, dvs. atferd forbundet med suksess, mer oppmerksomhet relativt sett i forhold til atferd som ikke gir samme entydige suksess. Bandura understreker at gode modeller er langt viktigere som formidlere av informasjon enn negative, selv om det kan ligge verdifull erfaring i å iaktta andres feil og svakheter (Bandura 1986:53). Modellenes sosiale posisjon og prestisje i et sosialt miljø kan dessuten virke betydelig inn på holdnings- og meningsdannelse (Bandura 1986:160). I politisk sammenheng vil trolig sosialt miljø, aktuelle saker, holdninger og verdier forbundet med modellen i stor grad influere på elevenes identifikasjon og valg av modell. Eksempelvis kan en tenke seg at ulike former for toleranse kan utvikles gjennom diskusjoner og samtaler

---

<sup>125</sup> Jf. resultater fra bl.a. studiene til Losier og Kostner (Losier & Koestner 1999).

i skolen, der denne verdien ligger under behandlingen av elever og mennesker i samfunnet med ulike særegenheter. Den tolerante lærerens eller medelevens posisjon, faglig og sosialt, vil ha betydelig innflytelse på hvordan andre elever oppfatter budskapet. Som eksempel kan en vise til bruk av idrettsstjerner i holdningskampanjer mot rus. Bandura peker videre på at det er betydelig gevinst i å styrke oppmerksomhet mot og tydeliggjøre det som skal læres/modelleres (Bandura 1986:86-87).

Erfaringene til de som observerer, hvilke begreper de har, deres kognitive kapasitet, evne til å observere, engasjement og deres verdimessige preferanser vil influere sterkt på det som oppfattes og videre lagres og bearbeides (Bandura 1986:52). De som har erfaringer med deltakelse, vil ha et bedre utgangspunkt for å observere enn de som ikke har det. Engasjement, holdninger og verdier vil hos medborgeren naturlig nok påvirke hans interesse for og tiltrekning til ulike emner og saker.

I skoler ligger det på mange måter til rette for å presentere spørsmål og stoff som i noen grad kan veie opp for elevens ulikhet m.h.t. erfaring. Det er likevel grenser for hvor stor innflytelse skolen kan ha på elevens holdninger og engasjement for øvrig.

#### 6.4.2.2 Læringsprosessen – kognitiv lagring

For at informasjon om atferd, begreper og situasjoner skal huskes, må de lagres. Samtidig må de struktureres og bearbeides i relasjon til den informasjon som allerede finnes. Disse prosessene er avgjørende for at det skal finne sted læring. De er også helt sentrale for at læring skal overføres fra en situasjon til en annen.<sup>126</sup>

Lagret informasjon varierer langs dimensjoner som modalitet, grad av presisjon og struktur (Bandura 1986:56). Når det gjelder modalitet, snakker en om prinsipielt to typer av kognitive representasjoner bilder (images) og verbale symboler. Utviklingsmessig spiller bilder størst rolle de første leveårene, mens språklig symbolsk representasjon mer og mer overtar ettersom språk og begreper utvikles. En representasjon er definert som "...a mapping from a symbol system to an environment system" (Halford 1993:24). Bilder (images) beskriver Bandura slik:

"Imaginal representations are abstractions of events, rather than simply mental pictures of past observances. As a result of repeated exposure to modelled events, observers extract distinctive features and form composite, enduring images of behavior patterns" (Bandura 1986:56).

I selve lagringsprosessen foregår det en seleksjon og en modellering av det som skal huskes. Det er ikke bare konkrete hendelser som lagres som bilder. Selv etter at den språklige utviklinga har skjedd, fortsetter en å lagre bilder som støtte for lært atferd eller abstrakte oppfatninger (Bandura 1986:58). Den andre formen for lagring foregår ved å konvertere observasjoner til abstrakte symboler. Bandura opererer med tre former for symboler:

---

<sup>126</sup> "Kognitivist" definerer ofte læring som "lagret mening". Bandura peker på at en slik definisjon er uegnet for å beskrive selve mekanismen i læring der kunnskap i det alt vesentlige er et resultat av en dialektisk prosess mellom eksisterende viten og nye impulser (Bandura 1986:60).



begreper, regler for handling og utsagn.<sup>127</sup> Han beskriver prosessen med å konvertere oppfattet informasjon i symbolsk form og lagre den som en konstruksjonsprosess, i stedet for at lagret informasjon oppfattes en som "mal" på virkeligheten. Det innebærer at den representerte informasjonen kan skille seg i betydelig grad fra den "virkelige" erfaringen. En rekke detaljer er utelatt fordi de enten ikke er oppfattet eller erklært irrelevant av personen. Symbolene vil dessuten være mer eller mindre overensstemmende med det som modelleres. Bandura synes her å være på linje med senere forskere som f.eks. Halford. Han viser til at representasjoner kan være kodet som bilder, "images", eller semantiske nettverk, "propositional representation". Det første omfatter fakta av ulik art, mens propositional representation er rekker av kognitive symboler som kan inneholde en sannhet (Halford 1993:27). Det er særlig ulike typer av kunnskapsrepresentasjoner som har interesse for mitt formål. Halford nevner her tre, skjema, semantiske nettverk ("propositional network") og betingelse og handlingsregler.

Skjema ble utviklet som fagterm av Piaget og beskrives som generelle kategorier av ting, situasjoner og fenomener. Dette er generelle begreper som er gyldige for alle variasjoner over samme begrep. Skjema er derfor fleksible og generative i den forstand at de danner basis for slutninger (Halford 1993:34-35). Semantiske nettverk ("propositional network") er forbindelser mellom elementer som oppfattes å høre sammen f.eks. "skole er demokratisk". Elementene er kjedet sammen i knutepunkter (Halford 1993:35). Betingelse og handlingsregler er regler for handlinger som iverksettes ved bestemte stimuli (Halford 1993:35-36). Dette må ikke oppfattes som automatiserte forbindelser, men assosiasjoner som vekker kognitive overlegninger. Disse brokkene av mer eller mindre sammenhengende informasjon knyttes sammen på nye måter i begrepet "mental modell". Utgangspunkt for disse modellene er problemer og situasjoner som krever analyse, strategi og komplekse handlingsmønstre for å mestres. Den mentale modellen lagrer ikke i seg selv informasjon, men knytter forbindelser til den som gjør at individer kan nyttiggjøre seg den i bestemte situasjoner på en strategisk måte. Å ha en forståelse av et problem innebærer at en har en mental modell som er isomorf i relasjon til problemet (Halford 1993:9). Halford beskriver mental modell slik:

"I propose that mental models are representations that are active while solving a particular problem and that they provide workspace for inference and mental operations. They may be influenced by, but do not include, background knowledge. Mental models may consist of any combination of propositional or imaginal representations" (Halford 1993:23).

---

<sup>127</sup> To begreper som brukes er sentrale for å beskrive prosessen assimilasjon og akkomodasjon. Begge begreper har rot i Piagets tenkning. Assimilasjon beskriver hvordan ny informasjon tas opp gjennom læring, mens akkomodasjon beskriver den kognitive prosessen som knytter seg til restrukturering av eksisterende skjema og ev. også mentale modeller der ny informasjon knyttes til eksisterende oppfatninger og gir ny innsikt som resultat. Akkomodasjon er en del av de kognitive prosesser som Bandura beskriver, der individet bearbeider ny informasjonen. Prosessene gjelder ulike deler av kunnskapen inkludert grunnlaget for subjektiv deltakelseskompetanse (Bandura 1997:29). Se ellers avsnitt om kognitiv utvikling (Bandura 1997:200ff).

De mentale modellene lagres som spesiell informasjonsrepresentasjon og kan brukes overfor situasjoner og utfordringer. I samband med kunnskapsoverføring er begrepet særlig relevant. En mental modell kan nyttiggjøres overfor et knippe av utfordringer og situasjoner som har en grad av likhet ved seg, her kalt analogi:

“An analogy consists of a source or base...and a target...Analogical reasoning is mapping one structure, the base or source, to the target” (Halford 1993:10).

Analogier er en gjengivelse (mapping) fra én mental struktur til en annen. En mental modell må kunne danne basis for å trekke slutninger og gjøre prediksjoner, av Halford beskrevet som modellens generativitet (Halford 1993:8). Å ha forståelse innebærer at den mentale modellen er i stand til å virke som en lede-tråd for ulike handlinger. Samtidig skal den virke til å organisere informasjon. (Halford 1993:9). Denne tenkningen ligger til grunn for argumentasjonen om at læring kan overføres fra én situasjon til en annen. Dersom en tar utgangspunkt i denne forskningen, vil det være slik at jo mer lagret kunnskap en medborger har om politikk og samfunn, desto større basis har han for å organisere mentale modeller for ulike utfordringer i diskusjon eller annen form for demokratisk deltakelse.

Kognitiv bearbeidning i form av memorering og refleksjon fremmer læring og hukommelse. Bearbeidelse av ny og tidligere lært informasjon tar også form av synteser og akkomodasjoner (Bandura 1986:60-63). Gjennom egen kognitiv bearbeidelse og praksis utvikles forståelse og ferdigheter i komplekse handlingssekvenser.

Oppfatninger av egen evne til å mestre oppgaver må også ses på som kognitiv konstruksjon. Gjennom erfaringer utvikler individer et system av selvoppfatninger der subjektiv deltakelseskompetanse inngår. Slike vurderinger er organisert i skjema på samme måte som deklarativ kunnskap (Bandura 1997:81). De skjema som en person innehar om egen subjektiv deltakelseskompetanse, danner utgangspunkt for å integrere, men også filtrere nye erfaringer. Erfaringer som tenderer til å bekrefte tidligere oppfatninger integreres, mens erfaringer som på en eller annen måte er inkonsistent med tidligere erfaringer har en tendens til å bli lagt til side, fortrent eller glemt (Bandura 1997:82). Positive erfaringer virker til å styre orienteringen mot sannsynlige mestringsopplevelser. I det hele danner restrukturert informasjon om ens mulighet til å påvirke sine omgivelser en informasjonsbase som kommer til anvendelse i nye situasjoner. Bandura peker her på at det som regel er et moment av nye forhold involvert i de fleste situasjoner som innebærer at kunnskap, lærte ferdigheter og praksis må utvikles og tilpasses en ny kontekst.

Den kognitive forskning på lagring og organisering av informasjon har flere implikasjoner for denne studien som kan grupperes i to – implikasjoner for hypoteser om sammenhenger og didaktiske implikasjoner. Fra et kognisjonsforsknings ståsted er det derfor grunn til å forvente at elever i skoler med vesentlig mer aktiv drøfting og medvirkning, vil øke sin medborgerkompetanse på enkelte områder fordi de øver og bearbeider informasjonen gjennom egen deltakelse.

Argumentasjonen om at læring overføres (jf. Lafferty og Pateman i avsnitt 6.1), knytter seg nettopp til mulighetene for at situasjoner har så mye til felles at de oppleves som analoge. Erfaringene og de mentale modellene for å handtere én situasjon kan i stor grad komme til anvendelse i nye. Bandura beskriver dette slik:

”Generative codes that extract the underlying structure from specific behavioral instances enable observers to create new variants of actions that fit the structure but go beyond what was seen or heard” (Bandura 1997:90).

To situasjoner er imidlertid aldri helt like. Det vil alltid ligge nye momenter, nye kontekster som krever at en medborger må utvise skjønn og kreativitet. De mentale modellene må utvikles for en tilstrekkelig handlingsberedskap. Refleksjonsprosesser er derfor nødvendige for å bearbeide informasjonen som tilegnes ved ulike former for modellering og aktiv læring. Bandura har f.eks. pekt på tre stadier i abstrakt modellering: for det første gjelder det å skille ut relevante forhold fra modellen, for det andre skal informasjonen integreres i en regel og for det tredje etableres en regel for atferd (Bandura 1986:100). Hvert stadium krever bearbeidelse, sortering av informasjon, samt prøving av feiling av handlingsalternativer. Ikke minst gjelder dette når subjektiv deltakelseskompetanse skal utvikles. Skolen som pedagogisk arena bør ha særlige forutsetninger for å bistå elever i en slik prosess, gitt at den evner å legge til rette for det i undervisning og organisasjonsstruktur. Dens pedagogiske formål åpner for å gi elevene positive erfaringer og endatil skjellsettende opplevelser som kan bearbeides i en pedagogisk kontekst.

#### 6.4.2.3 Læringsprosessen – produksjonsprosessen

I sosial-kognitiv teori danner lagret informasjon utgangspunkt for å forme ny atferd lært (Bandura 1986:64). Å forberede og gjennomføre handlinger innebærer en midlertidig konseptuell reorganisering av begreper, oppfatninger, handlingsregler og mentale modeller i overensstemmelse med oppfatningen av ny atferd. Denne forberedelsessekvensen kalles produksjonsprosessen. Bandura beskriver det slik:

”Behavioral production is achieved by organizing responses spatially and temporarily in accordance with the conception of the activity” (Bandura 1986:63).

Selve handlingen initieres dermed gjennom en kompleks kognitiv prosess. Utgangspunktet er kognitiv representasjon av kunnskap, handlingserfaringer, betingelse og handlingsregler og mentale modeller. Den kognitive prosessen kan ses som en kontinuerlig vekselvirkning mellom oppfatninger av resultatene av atferd og den informasjon som er lagret kognitivt.

“Behavioral production primarily involves a conception-matching process in which the incoming sensory feedback from enactments is compared to the conception” (Bandura 1986:64).

Dette er en komplisert prosess med store muligheter for å handle ”feil”. Ikke minst er det vanskelig å ha en korrekt oppfatning av seg selv som en handlende person. De fleste vil være avhengig av konstruktiv tilbakemelding på egen atferd, jf. (Bandura 1986:66-68). En slik prosess må naturligvis forutsette at personen ønsker å handle – dvs. at det er et ønske,

vilje eller initiativ til å handle ved sida av at han må ha en modell eller et erfaringsmateriale som han kan bruke i sine handlinger (Bandura 1986:66). Denne delen av teorien peker særlig på betydningen av et rikholdig erfaringsmateriale som grunnlag for å planlegge og gjennomføre egne handlinger. Jo flere og varierte erfaringer, desto større muligheter har personer til å utvikle egne praksiser. Erfaringene må imidlertid gi mulighet for å utvikle egne ferdigheter i kognitiv bearbeiding. Selv om erfaringenes kvalitet er av stor betydning, er det viktig å ha en mengde erfaringer tilgjengelig som kan brukes for å forberede handlinger og delta i ulike situasjoner. Å gjennomføre vellykket deltakelse på bakgrunn av egne observasjoner eller forsiktig prøving resulterer ofte i delvis suksess og delvis nederlag.

I forhold til å gjøre feil, få respons og tilbakemelding på egne handlinger og gjøre nye forbedrede forsøk, er skoler med sin pedagogiske tilnærming og sitt oppdragende formål særlig velegnet. Innafor skolens rammer er det muligheter for å få konstruktive og oppmuntrende tilbakemeldinger, handlinger og deltakelse, som skaper større mulighet for å ta vare på de gode kvalitetene i erfaringene selv om de kan være blandet. Skoler som gir rom for elevdeltakelse i ulike sammenhenger enten det gjelder samtale, diskusjoner, beslutningsaktivitet og liknende, gir elevene dermed større mulighet for å trene på å utvikle nye demokratiske atferder som kan danne et erfaringsmessig reservoar for å tilpasse seg situasjoner utenfor skolen.

#### *6.4.2.4 Læringsprosessen – motivasjon*

Innledningsvis viser jeg til det som er skrevet om motivasjon, se avsnitt 3.3.3. Motivasjon i denne sammenheng er knyttet til forhold som påvirker muligheten for at læring resulterer i ny atferd. Grovt sett er det tre kilder til slik motivasjon. For det første den direkte formen som innebærer at atferd resulterer i et ønsket resultat. Selve det ønskelige resultatet av en handling er det belønnende i dette tilfellet. Stilt overfor ulike handlingsalternativer søker personer å modellere handlinger som gir et ønsket positivt utfall. Tilbakemeldinger fra omgivelsene på egne handlinger er av stor betydning og kan omfatte materielle belønninger, positive og negative sosiale reaksjoner og belønning i form av kontroll over en bestemt handling (Bandura 1986:68). Det diskuteres imidlertid om det er ytre belønninger eller om det er en persons subjektive deltakelseskompetanse som er mest avgjørende for valg av handling (Bandura 1986:69).

Den andre kilden til motivasjon er å observere konsekvensene av andres handlinger. Å oppleve andres framgang og suksess virker på samme måte eksternt motiverende på personer som forsøker, men sammenhengen er kompleks. Det er på ingen måte slik at å eksponere seg for modeller resulterer i at en overtar mål og atferd. Modeller velges ikke minst ut fra en rekke forhold som personen selv legger vekt på. Å sammenlikne seg med andre kan gi opphav til positive så vel som depressive reaksjoner, avhengig av den subjektive vurderinga av den en sammenlikner seg med (Bandura 1997:90). På tilsvarende måte synes negative reaksjoner å redusere sannsynligheten for at folk som observerer atferden og reaksjonen gjentar handlingen. At resultatene av det observerte har betydning for

den lærende, er særlig vesentlig for at han skal overta atferden. Dersom det har betydning vil observerte konsekvenser og resultater kunne fungere motiverende (ev. demotiverende) for den som observerer (Bandura 1986:301). Det må likevel understrekes at dette er hovedregler. På det individuelle plan vil en rekke forhold kunne påvirke sannsynligheten for at en observatør ”overtar” en atferd. Slike forhold kan være hvorvidt vedkommende besitter kompetanse til å utføre en handling, forholdet mellom observatør og modell (et positivt forhold) og hvor sosialt attraktivt det er å kunne utføre en handling.

Det er av interesse å studere den relative effekten av å oppleve konsekvenser gjennom egne handlinger vs. å observere konsekvenser som gis til andre. Bandura peker på at å observere konsekvenser av modellers handlinger kan formidles til langt flere enn en enkelt person og slik sett har større samlet effekt (Bandura 1986:303). Det vil likevel avhenge av hva som skal læres. Svært mye må læres gjennom egen handling selv om modeller kan fungere som gode veiledere. Dette gjelder ikke minst subjektiv deltakelseskompetanse som er en kjerne i den kompetanse som jeg belyser. I denne sammenheng spiller følelser en spesiell rolle i læringssituasjonen både når det gjelder å fremme og å begrense en atferd. Jeg minner om det nære forholdet mellom følelser og kognisjon når det gjelder politikk og samfunn, jf. avsnitt 3.3.1. Dette nære forholdet gir forventninger om at følelser i tilknytning til deltakelse i demokratiske prosesser eller politiske handlinger spiller en særlig rolle for folks oppfatning av og hvordan de forholder seg til deltakelse. Å observere følelsesmessige reaksjoner som entusiasme eller negative reaksjoner kan være avgjørende for hvilket forhold den som observerer har til saken, handlingen eller spørsmålet om deltakelse. Bandura peker på to stadier hvor følelser bidrar til å formidle læring. Det første steget er selve den affektive reaksjonen hos modellen. Hvis læring skal finne sted, må denne affektive reaksjonen skape en tilsvarende reaksjon i den som observerer. Men en følelsesmessig reaksjon er i seg selv ikke nok til å skape god og varig læring. Den neste spørsmålet er hvordan selve saken gir opphav til følelsesmessige reaksjoner. Det er ikke tilstrekkelig at en observerer en modell som blir opprørt. Også selve det saklige forholdet må vekke reaksjoner hos den som observerer (Bandura 1986:307). Reaksjoner kan også formidles fra omgivelsene til observatøren gjennom f.eks. empati (medfølelse) og kan utløse solidariske handlinger eller annen form for altruisme. Grad av følelser og følelsenes kvalitet vil i sterk grad influere på læringsresultatet (Bandura 1986:307).

Det tredje kilde er å motivere seg selv.<sup>128</sup>

”The capacity to exercise self-influence by personal challenging and evaluative reaction to one’s own performances provides a major cognitive mechanism of motivation and self-directedness. ... The causal agency resides in forethought and in the self-regulatory mechanisms by which forethought is translated into incentives and guides for purposive action” (Bandura 1997:128).<sup>129</sup>

---

<sup>128</sup> Dette spørsmålet er tatt opp i en tidligere artikkel, jf. (Bandura 1976).

<sup>129</sup> For en redegjørelse for selv-motivering som mekanisme se også disse artiklene av Bandura: (Bandura 1976), (Bandura 1991) og (Bandura 1996:331).

Personer/medborgeres evne til å sette seg mål forbundet med egne standarder (som jeg her oppfatter som verdier, holdninger og normer) bidrar til å gi handling retning og utgjør en sentral del av forklaringen på handling. Læringsmålorientering er nært beslektet med indre motivasjon eller glede og interesse for det som skal læres (Bråten 2002:6). Evne til å motivere seg selv gjennom å reflektere over mål, evne til å oppnå disse og de erfaringene en har gjort med liknende situasjoner er, innafor sosial-kognitiv teori, den viktigste mekanismen for å forklare menneskelig handling. Bandura viser at det er en nær sammenheng mellom de mål en person setter seg og nivået på hans motivasjon (Bandura 1991:252). Oppgavespesifikk selvtillit generelt og subjektiv deltakelseskompetanse spesielt påvirker i sterk grad målenes nivå og hvordan erfaringene evalueres (attribusjon). På den måten blir subjektiv deltakelseskompetanse særlig viktig årsaksmechanisme i medborgerens handlingsmønster. I selvregulert læring, som må anses som et spesialtilfelle av aktiv læring, inngår orientering mot læring, oppgavespesifikk selvtillit, attribusjon til innsats og strategibruk samt indre motivasjon i et komplisert samspill (Bråten 2002:6).

### 6.4.3 Aktiv læring

Som nevnt er aktiv læring et spesialtilfelle av å lære gjennom observasjon:

”Within this theoretical framework, enactive learning is a special case of observational learning. In learning by direct experience, people construct conceptions of behavior from observing the effects of their actions” (Bandura 1986:111).

Aktiv læring skiller seg fra modellering ved at den lærende selv utfører handlinger som har observerbare konsekvenser. For det meste er skillet mellom modellering og aktiv læring klart, men i en del tilfeller veves de ulike formene tett sammen i en mer glidende overgang. I den sosial-kognitive posisjonen ser en aktiv læring som en ”conceptions- matching” prosess på samme måte som jeg nettopp har gjort rede for om modellering.<sup>130</sup> Skillet mellom modellering og aktiv læring knytter seg til hva som observeres, modeller eller utfallet av egne handlinger. Aktiv læring er derfor en prosess for å oppfatte, fortolke, lagre og bearbeide informasjon fra resultatene av egne handlinger, samt å forberede nye gjennom å sette seg mål og å motivere seg selv. Aktiv læring er i mange sammenhenger helt nødvendig for å oppnå tilfredsstillende kompetanse. Gjennom egen aktiv deltakelse utvikles og kombineres alle nødvendige informasjonselementer for å oppnå tilfredsstillende handling og mestring i ulike situasjoner. Dette handler om å omdanne informasjon til ferdigheter. Kunnskaper og kognitive ferdigheter er nødvendige, men i de fleste sammenhenger ikke tilstrekkelige betingelser for å utføre en handling. I tillegg til disse må en ofte utføre handlingen, observere utfallet av den og foreta justeringer for å kunne beherske et domene

---

<sup>130</sup> Bandura peker på at læring foregår på i hovedsak samme måte for alle typer av læringsprosesser – enten det gjelder modellering, aktiv læring, verbal instruksjon eller læring ved betinging. Fordi læring er styrt av prosesser behøver en ikke en ny teori for hver form for læring (Bandura 1986:111). Jeg har av den grunn valgt å ikke gå nærmere inn på formene verbal instruksjon og betinging, selv om de kan være viktige for å lære aspekter av en medborgerkompetanse i skolen. Jeg anser dermed modellering og aktiv læring for å være de mest sentrale.

(Bandura 1986:107). Dette gjelder ikke minst i de mange sammenhengene der medborgere selv skal være aktive på arbeidsplasser, skoler eller i samfunnet for øvrig. Denne oppfatningen av ferdighet definerer Bandura slik:

”...rules for generating requisite patterns and sequences of action” (Bandura 1986:110).

At en person oppnår en ferdighet på ett område, er et resultat av prøving og feiling til en syntese som forener ulike informasjonsbiter. Disse gjør det mulig å iverksette konstruktiv handling. Å ha ferdigheter vil si å ha kunnskaper og velutviklede regler og praksiser for å utføre handlinger. Bandura peker på at ferdigheter som kombinerer informasjon og komplekse handlingsstrategier lagres i kognitive skjema (Bandura 1986:111). Her vil jeg oppfatte, i tråd med nyere forskning, at de utgjør mentale modeller. Ferdighetene utvikles med prøving, feiling og anvendelse av kunnskap.

#### 6.4.4 Selvregulert læring

Denne delen av teorien har særlig relevans for hvordan skoler kan utvikle en medborgerkompetanse, men vil ikke danne direkte grunnlag for hypotesegenerering. Den klargjør hvordan subjektiv deltakelseskompetanse spiller en nøkkelrolle i selvregulert læring gjennom hvordan personen motiveres til å stille egne mål.

Selvregulert læring er læring som helt og holdent er satt i verk av den lærende. I den forstand er selvregulert læring også aktiv læring. Selve læringsprosessen foregår imidlertid i sosial-kognitiv teori på prinsipielt samme måte uansett om det dreier seg om modellering, aktiv læring, selvregulert læring eller instruksjon (Bandura 1986:111). Det defineres som (jeg velger her en definisjon av Pintrich):

”...it is an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their, cognition, motivation, and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment. These self-regulatory activities can mediate the relations between individuals and the context and their overall achievement” (Pintrich 2000:453).

Begrepet selvregulert læring omfatter prosessen som er gjengitt i Figur 11, side 176.

Sentralt i prosessen er evne til å sette seg mål, til å integrere læringsresultater og til å tilskrive resultatene av egne anstrengelser på en adekvat måte. Evne til å regulere egen læring i en slik prosess er i seg selv en kompetanse som må utvikles. Bandura skiller mellom tre underfunksjoner i selvregulert læring. Det ene er observasjon av en selv, ens mål og aspirasjoner. Den andre er vurderingsfunksjonen som skal ta hensyn til egne preferanser, normer og den betydning som læringsmålet har for en selv. Den tredje underfunksjonen er tilbakemeldingen på egen handling.

##### 6.4.4.1 Observasjon av seg selv

Utgangspunktet for selv-regulering er å kunne observere eller registrere egne impulser og handlinger så vel som den konteksten de opptrer i.

”People cannot influence their own motivation and actions very well if they do not pay adequate attention to their own performances, the conditions under which they occur, and the immediate and distal effects they produce. Therefore, success in self-regulation partly depends on the fidelity, consistency, and temporal proximity of self-monitoring” (Bandura 1991:250).

Selvobservasjon har to viktige funksjoner i selvregulert læring. Det ene er å sette seg mål, det andre er å evaluere resultater av egne handlinger. For å kunne gjøre dette på en måte som sikrer at en har rimelig mulighet for å lykkes i egne øyne, forutsetter det at en ikke bare observerer seg selv, men at denne registreringen er rimelig nøyaktig. Prosessen med å sette seg mål og evaluere resultater av egne handlinger vil indirekte virke motiverende på en person dersom han i overveiende grad lykkes med det han foretar seg (Bandura 1991:250). Selvobservasjon avhenger imidlertid av en persons oppmerksomhet, kunnskaper, kognitive kapasitet og ulike sinnsstemninger (Bandura 1991:250). For det andre avhenger kvaliteten på selvobservasjonen av hvor vedvarende oppmerksom personen/medborgeren er på seg selv. Dersom det er stor variasjon i oppmerksomhet, vil det være problematisk å få god informasjon om egne handlinger. For det tredje er det viktig at registreringen skjer umiddelbart (Bandura 1986:336). Å registrere sine egne impulser, utfallet av egen atferd og den konteksten den opptrer i, innebærer å utvikle seg selv diagnostikk, som er den ene av de to delene i overvåkningen av seg selv i den selvregulerende funksjon.

Å observere seg selv og sine handlinger innebærer oftest å vurdere om en har nådd sine mål. Likevel trengs det ofte tilbakemeldinger fra omgivelsen på hvordan en opptrer. Slike tilbakemeldinger er veiledende og bringer samtidig bekreftelse på framgang som er en kilde til å sette seg nye mål (Bandura 1991:251). Den verdi som aktiviteten er tillagt av den enkelte, vil påvirke gleden ved å nå et mål (Bandura 1991:252). Å lykkes med noe en verdsetter vil gi større positive reaksjoner enn å lykkes med noe en er mer ambivalent i forhold til.

I sammenheng med demokrati og demokratisk kompetanse handler dette om å orientere seg om egne oppfatninger og eget ståsted i relasjon til det politiske landskapet så vel som variasjonen i demokratisk praksis og demokratiske oppfatninger. Det ligger særlig til rette for at en slik bred orienteringsprosess kan skje i skolen, både gjennom kurs og gjennom den demokratiske praksisen som kan finne sted. Skoler som legger vekt på å reflektere over egen praksis vil ha muligheter for å bevisstgjøre elever (og dermed medborgere).

#### *6.4.4.2 Vurderingsfunksjonen*

Den andre funksjonen er vurderingsfunksjonen. Som regel vil det finnes – i alle fall innafør en samfunnsmessig og politisk kontekst – en uendelighet av handlingsalternativer basert på ulike standarder som ideologisk og verdimessig tilknytning. Foruten verdier og holdninger utgjør sosiale normer viktige standarder, som danner en del av grunnlaget for å vurdere ulike handlingsalternativer. En annen viktig kilde til vurdering er å sammenlikne seg med andre. Å etablere et slikt sammenlikningsgrunnlag handler mye om å velge personer å identifisere seg med. Sammenlikningen tar ikke form av individuell sammenlikning, men handler også



om å etablere en gruppe som referansekategori (Bandura 1991:255). Kilder til å etablere slike standarder er bl.a. de verdier og holdninger som er et resultat av oppvekst, den kultur en befinner seg i i øyeblikket og det sosiale miljøet som personen velger som sin referanse. Vurderingen som en person gjør av egne mål og handlingsalternativer knytter seg også til oppfatningen av hvor viktig en atferd er. Jo viktigere en handling av ulike grunner er, deso mer sannsynlig er det at en person vil forsøke å sette seg handlingsmål og utvikle handlingsalternativer. Standarder og viktighet er likevel ikke tilstrekkelig til å vurdere egen atferd fordi en ofte mangler adekvate referanser og mål. Det er to kilder til slike referanser. For det første egne erfaringer med tidligere atferd, og for det andre sosiale referanser. Det som andre verdsetter, hvordan de presterer og hva en skal vurdere som tilfredsstillende, baserer seg svært ofte på en form for sammenlikning enten med egne erfaringer eller med andre det er naturlig å sammenlikne seg med. Det er dessuten av betydning om atferden i stor grad bestemmes av en selv eller om utenforliggende forhold har betydelig innflytelse.

#### 6.4.4.3 *Innflytelse gjennom selvbestemmelse*

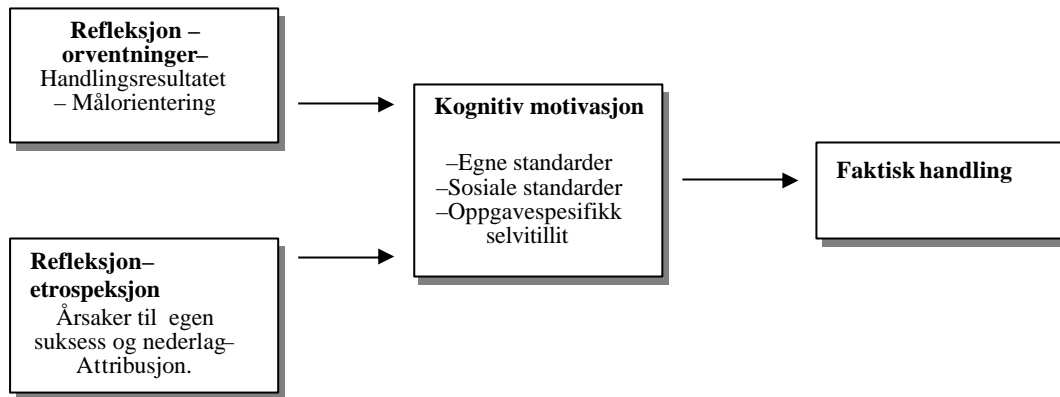
Egne reaksjoner på det en observerer utgjør en vesentlig del av de kausale mekanismene i framtidig atferd. De inngår i høy grad som i begrepet "forethought" som er en del av de overlegninger som folk gjør i tilknytning til egne handlinger.

"Self-reactions provide the mechanism by which standards regulate courses of action. The self regulatory control is achieved by creating incentives for one's own actions and by anticipative affective reactions to one's own behaviour depending upon how it measures up to an internal standard" (Bandura 1991:256).

Med "standards" oppfatter jeg her verdier, holdninger og normer. Disse arter seg som skalaer for å vurdere og evaluere omgivelser og egne handlinger. Reaksjonene på seg selv er på den ene sida et resultat av hvordan handlinger vurderes, samtidig som vurderingen knyttes til en form for standard. Slike reaksjoner på seg selv eller incentiver kan være ulike former for belønninger som folk gir seg selv etter å ha nådd et bestemt mål. Bandura understreker at de personer som har evne til å gi seg selv slike incentiver, er flinkere til å motivere seg selv og nå høyere mål.

"Both the anticipated satisfactions of desired accomplishments and the dissatisfactions with insufficient ones provide incentives for actions that increase the likelihood of performance attainments" (Bandura 1991:256).

Det er imidlertid stor forskjell på hvordan personer klarer å nyttiggjøre seg muligheten for å motivere seg selv. Selvregulert læring er en komplisert prosess som innebærer en rekke vurderinger av eksterne stimuli, egne preferanser, standarder, målorientering og evne til å motivere og belønne seg selv. Dette er forsøkt oppsummert og illustrert i Figur 11. Prosessen kan illustreres slik, gjengitt etter (Bandura 1997:123):

**Figur 11** Motivasjonsprosesser i selvregulert læring.

Selvregulert læring er en komplisert avveining mellom egne erfaringer med å handle og bedømminger av framtidige handlinger. Erfaringene knyttes til mål som en setter seg som også er influert av egne og sosialt akseptable standarder for hvilke mål som er vesentlige for en selv. Oppgavespesifikke selvtillit utgjør en sentral kjerne i selvregulert læring gjennom at den påvirker både hvordan erfaringene evalueres (attribusjon), hvilken mål en setter seg og ikke minst evnen til å nå målet på tross av motstand.

Skoler som pedagogiske institusjoner kan arbeide (og arbeider) med å utvikle elevers oppgavespesifikke selvtillit på mange områder. Det ligger derfor til rette for at skoler kan utvikle elevers og (medborgeres) politiske demokratiske ståsted, og deres ferdigheter i å handle i en demokratisk sosial kontekst som er i tråd med deres interesser, mål og standarder. En skal ikke utelukke at vilkårene for å utvikle selvregulert læring av egne demokratiske ferdigheter er betydelig forskjellig i de ulike skolene. Denne delen av teorien vil først og fremst knyttes til en diskusjon av de didaktiske implikasjonene.

#### 6.4.5 Å lære subjektiv deltakelseskompetanse

Det er tre hovedkilder til å utvikle oppgavespesifikk selvtillit der den viktigste er å oppleve å mestre situasjoner og oppgaver. Bandura framholder at:

”Enactive mastery experiences are the most influential source of efficacy information because they provide the most authentic evidence of whether one can muster whatever it takes to succeed. Success build a robust belief in one’s personal efficacy” (Bandura 1997:80).

Egne erfaringer er det mest troverdige beviset for en selv på at en mestrer utfordringer som en blir stilt overfor.

Ofta er imidlertid gode erfaringer ikke nok. I tillegg behøves tilbakemeldinger fra omgivelsene om at en faktisk mestrer oppgavene og er i stand til å utføre bestemte handlinger (Bandura 1997:81). Forskning har forsøkt å kartlegge hvor viktig egne positive erfaringer er sammenliknet med andre kilder til god selvutvurdering som modellering og

verbal instruksjon. Den gir klar støtte til at egne erfaringer er mest betydningsfulle (Bandura 1997:80). Flere forhold påvirker hvordan personer vurderer sine erfaringer og integrerer dem i nye akkomoderte subjektive deltakelseskompetanseskjema. Bandura nevner variasjon i oppmerksomhet og fysiske og følelsesmessige forhold så vel som forandringer i tankeprosess, kontekstens innflytelse og situasjonelle krav. Han nevner spesielt at variasjonen i opplevelse er mer problematisk i tidlig alder når oppfatningene om en selv ikke er konsolidert (Bandura 1997:85).

Den andre hovedkilden er modellering. Det å observere andres gode erfaringer fører ikke i seg selv til større oppgavespesifikk selvtillit. Observasjoner kan imidlertid formidle gode erfaringer til den som observerer og som kan inspirere (Bandura 1997:86-87). Flere forhold påvirker imidlertid hvordan modeller kan stimulere subjektiv deltakelseskompetanse. For det første er det vesentlig at modellen er en person som det er naturlig og realistisk å sammenlikne seg med. Modeller kan derfor virke som formidlere av oppfatninger om at mål og handlinger er mulige for dem som observerer. De bidrar ikke bare med en sosial standard, men oppsøkes også aktivt som sammenlikningsgrunnlag (Bandura 1997:88). For det andre peker Bandura på at usikkerhet om egen kompetanse gjør personer åpne for å observere andre i større grad (Bandura 1997:87). For det tredje kan egne direkte erfaringer påvirkes av å observere andre modeller. Dersom en har mislykkes, hjelper det til å akseptere nederlaget å observere andres mislykking på tilsvarende områder.

Den tredje måten å styrke oppgavespesifikk selvtillit på, er å støtte og overbevise verbalt.

Om dette skriver Bandura:

”Verbal persuasion alone may be limited in its power to create enduring increases in perceived efficacy, but can bolster self-change if the positive appraisal is within realistic bounds” (Bandura 1997:101).

Selv om det har sine begrensninger å overbevise andre om at de kan mestre ulike forhold, vil støtte og overbevisende tale fra omgivelsene ofte føre til større anstrengelser for å nå et bestemt mål eller mestre en oppgave (Bandura 1997:101).

#### 6.4.6 Skolen et sted for å fremme oppgavespesifikk selvtillit

Troen på at en kan mestre ulike oppgaver legges i tidlige barneår, selv om den kan utvikles og forbedres gjennom hele livet. Skolen er en arena for læring der aktivitet og modeller gis spillerom. Skolen kan derfor spille en viktig rolle i å utvikle denne egenskapen.

”During the crucial formative period of children’s lives, the school functions as the primary setting for the cultivation and social validation of cognitive capabilities. School is the place where children develop the cognitive competencies and acquire the knowledge and problemsolving skills essential for participating effectively in society” (Bandura 1997:174).

Det er neppe tvil om at deltakelse i samfunnet for Bandura er noe langt videre enn politisk deltakelse som aktiv medborger i et samfunn. Han peker imidlertid på at begrepet oppgavespesifikk selvtillit er helt sentralt som del av politisk effektivitet (Bandura 1997:482-483). Skolens bidrag til dette ligger for det første i å utvikle kunnskaper og

ferdigheter som kan være relevante for en senere politisk deltakelse. For det andre kan skoler (som påpekt) stimulere oppgavespesifikk selvtillit generelt eller subjektiv deltakelseskompetanse spesielt. Bandura peker på at tilrettelegging av undervisning er av stor betydning for å fremme oppgavespesifikk selvtillit hos brede grupper av elever. Organisering av undervisning etter nivå svekker oppgavespesifikk selvtillit hos elever i gruppene som presterer dårligere. Grupper der læring er basert på samarbeid, fremmer i større grad oppgavespesifikk selvtillit hos alle gruppemedlemmene sammenliknet med undervisning som er basert på individuell konkurranse (Bandura 1997:174-175). Dette er en utfordrende oppgave for skolen som har begrenset innflytelse på hvordan elever oppfatter ulike undervisningsmessige kontekster. Erfaringene elevene gjør på området medborgerkompetanse kan være kritiske med hensyn til hvordan de skal oppfatte seg selv i en framtidig medborgerrolle. Erfaringenes kvalitet, dvs. om de lykkes eller mislykkes og vurderer egne evner som gode eller mindre gode i tilknytning til oppgavene de står overfor, er imidlertid vesentlig. Skjema for subjektiv deltakelseskompetanse knyttes til den konkrete oppgaven, situasjonen og konteksten. Kognitiv sammenkjeding av situasjonelle, kunnskapsmessige og subjektiv deltakelseskompetanseskjema medfører muligheter for at handlingsmønstre gjentas i situasjoner der det finnes én grad av fellestrekk (læring overføres). Dette medfører muligheten for at positive erfaringer gjort i en kontekst kan bli overført til en annen. Skjema for subjektiv deltakelseskompetanse utvikles i prinsippet på samme måte som andre skjema, men de oppfatningene som danner utgangspunkt for subjektiv deltakelseskompetanse virker selekterende på hvordan nye erfaringer integreres. Likevel synes det rent kognitive perspektivet å komme noe til kort når en skal ha en fullstendig teori om læring. For det første presiserer Bandura at subjektiv deltakelseskompetanse er sterkt knyttet til kontekst. Å tale i ulike forsamlinger er i prinsippet helt ulike utfordringer. Det kognitive perspektivet synes i liten grad å kunne gjøre greie for situasjonelle aspekter ved en læringssituasjon som er avgjørende for resultatet. Erfaringenes kvalitet, dvs. om individet opplever å mestre oppgavene, synes dessuten å spille en viktig rolle for om handlinger gjentas i nye situasjoner. Dette aspektet synes heller ikke å være særlig fokusert i en kognitiv tradisjon, noe som er et ytterligere argument for å integrere den med sosial læringsteori. Vurderinger og affektive forhold kan imidlertid ses på som parallelle forhold til kunnskaper og subjektive deltakelseskompetanser.

## 6.5 Om læringsoverføring

"In some ways our relatively poor understanding of transfer is amazing, since our educational systems are based fundamentally upon assumptions of transfer."  
(Voss 1978:14)

Hele tanken om at skoler skal *utdanne for demokrati* bygger på en forestilling om at læring gjort under betingelser i skolen skal overføres til andre situasjoner i samfunnet etter endt utdanning. Det gjelder kunnskaper så vel som holdninger og handlingsdisposisjoner. Mens skolens oppgave i å formidle kunnskaper skiller den fra arbeidsplasser, synes effektene av

deltakelse i arbeidsplasser og deltakelse i skoler å kunne ha større likheter i seg. De er begge institusjoner med hierarkiske strukturer. Å delta i demokratiske prosesser om forhold som angår de som er i skolen eller i bedriften bør likevel ha tilnærmet samme verdi for deltakerne. Diskusjonen om overføring av læring fra deltakelse på arbeidsplasser til samfunnet er derfor relevant for diskusjonen om læringsoverføring fra skolen til samfunnet. Begge resonneringer hviler på at deltakelse i demokratiske institusjoner kan forberede for deltakelse som demokratiske medborgere. Lafferty drøfter dette spørsmålet med utgangspunkt i Pateman og andre:

”Not only do they (teoretikerne) predict work-derived changes in personality, interpersonal relations, and social perceptions (the traditional dependent variables of spillover sociologists), but anticipate that these changes carry through to the level of political action” (Lafferty 1989a:118).

Effektene spesifiseres slik at deltakelse i institusjonelle prosesser øker personlig politisk effektivitet eller følelse av å kunne ha innflytelse på politiske institusjoner og prosesser i samfunnet for øvrig. En tenker seg at effektene av deltakelse i institusjoner overføres til samfunnet, men denne enveis kausaltenkningen er problematisk. Det kan tenkes at opplevelser utenfor institusjonen bringes inn i institusjonelle demokratiske prosesser (Lafferty 1989a:119). Påvirkningen eller overføringen er gjensidig. På samme måte er det et uklart kausalforhold mellom faktisk deltakelse og følelse av mulighet for å kunne øve innflytelse. Hvem av disse kommer først? spør Lafferty (Lafferty 1989a:119). Overføring av læring oppfattes ulikt i de ulike forskningstradisjonene. I det behavioristiske perspektivet er læringsoverføring knyttet til grader av likhet/gjenkjennbarhet mellom stimuli i ulike situasjoner (Greeno 1997:22). I den kognitive tradisjonen danner begreper elementer i mentale modeller og skjema der strukturene i noen grad er overførbare fra én situasjon til en annen (Greeno 1997:23). Jeg velger her å ta utgangspunkt i den kognitive tradisjonen og definerer transfer som:

”...change in a performance of a task as a result of the prior performance of a different task” (Gick & Holyoak 1987:10).

Det følger av denne definisjonen at læring, slik det er definert her, omfatter forberedelsen til å overføre det lærte til nye situasjoner. Handlinger har derfor i seg et moment av overføring av erfart og bearbeidet kunnskap, samtidig som nye handlinger er nye læringssituasjoner (Gick & Holyoak 1987:10). Slik Bandura oppfatter begrepet læring, som en prosess for å behandle informasjon, vil prosessen med å overføre noe fra én situasjon til en annen være en del av den kognitive prosessen med restrukturering og generering av nye handlingsincentiv. Prosessen vil dessuten ha i seg et moment av abstrakt og kreativ modellering. Når jeg omtaler overføring av læring, handler det om at kunnskap og handlingsforutsetninger (kognitive og affektive) på ett område får relevans for handling på nye områder. De fleste situasjoner inneholder imidlertid et moment av gjenkjennelse samtidig som det er nye elementer som kommer til og skaper vesentlige nye handlingsforutsetninger.

Forskning på læringsoverføring har naturlig nok gitt svært ulike resultater og gitt opphav til diskusjoner som delvis reflekterer ulike læringsteoretiske posisjoner.<sup>131</sup> Et sentralt funn synes likevel å være at grad av likhet mellom situasjoner har stor betydning for om læring overføres. Anderson et al. viser til at læringsoverføring er en funksjon av i hvilken grad situasjoner har kognitive elementer felles og viser til undersøkelser som har gitt støtte for en slik hypotese (Anderson et al. 1996:7). De konkluderer med at læringsoverføring avhenger av om situasjonene har felles kognitive elementer, mengden praksis og hvor oppmerksomheten er rettet under læring (Anderson et al. 1996:7-8). Samtidig tar de opp en kritikk av det situerte perspektivet som de mener knytter all læring til konteksten den læres i. Dette perspektivet innebærer som ekstrem posisjon at ingen læring i prinsippet overføres fra en kontekst til en annen. Greeno, som svarer ut fra en situerte posisjon, gir Anderson et.al. i hovedsak støtte for sitt syn, men Greeno reformulerer spørsmålet til et situert perspektiv (Greeno 1997:11):

“When someone has become more successful at participating in an activity in one kind of situation, are there other kinds of situations in which that person will also be more adept?” (Greeno 1997:11).

En slik reformulering av spørsmålet reflekterer at en i det situerte perspektivet har fokus på sosial interaksjon i stedet for kunnskap som kognitive strukturer. Det medfører dessuten et empirisk fokus omkring handling i stedet for kognitiv representasjon, og debatten mellom dem kan arte seg som en kamp om paradigmatisk posisjoner.

I min kontekst blir det et spørsmål om demokratiske erfaringer som elever gjør som f.eks. tillitselever, kan overføres til tilsvarende situasjoner i framtidige arbeidsplasser. I et kognitivt perspektiv blir fokus på hvordan kunnskapsstrukturer lært i en kontekst – skole – gjøres relevant i en ny kontekst, f.eks. – arbeidsplass. I et situert perspektiv blir fokus på om atferden i en sosial kontekst gjentas i en parallell situasjon. Tilsvarende kan en spørre om alle andre elever som ikke deltar som tillitselever gjør erfaringer som er overførbare til andre institusjonelle kontekster.

Greeno understreker at heller ikke innafør et situert perspektiv er det slik at prosesser lært i skolen ikke kan overføres til andre situasjoner utenfor skolen. Dermed kan en i denne diskusjonen trekke konklusjonen at det som læres i skolen, delvis kan overføres til andre og ukjente situasjoner. Spørsmålet blir hva som overføres, i hvilke situasjoner og på hvilken måte kunnskap ervervet i skolen gjøres relevant i nye situasjoner.

Det forhold at demokratiske erfaringer i skolen ikke bare er representert som kunnskapsmessige strukturer, men vevd sammen med vurderende og affektive forhold i ulik grad, skaper muligheter for at negative så vel som positive skoleerfaringer overføres i en eller annen form til en ny gjenkjennbar kontekst. Det kognitive perspektivet leverer et

---

<sup>131</sup> Læringsoverføring er et sentralt element i debatten mellom det kognitive og det situerte perspektivet på læring. På mange måter er diskusjonen en debatt om hvor kontekstbundet læring er (Anderson et al. 1996:6).

betydelig rasjonale for kvaliteten på den læringen som foregår i skolen og muligheten for at en kompetanse lært i en skolekontekst kan gjøres relevant i en annen sammenheng.

### 6.5.1 Oppgavespesifikk selvtillit – muligheter for generativitet

På den ene sida understreker Bandura at kompetanse er områdespesifikk og i utgangspunktet ikke gjelder for andre enn den spesielle situasjonen. På den andre sida peker han på en rekke muligheter der selvtillit på ett område kan bli gjort gjeldende også på andre områder og nevner noe av vilkårene for dette. For det første overføres selvtillit fra ett område til et annet lettere om utfordringene er basert på delvis de samme ferdighetene. Dette argumentet er parallelt til Andersons argument om likhet mellom situasjoner. For det andre synes grad av likhet mellom oppgaver og situasjoner å gjøre det enklere å overføre selvtillit til nye kontekster (Bandura 1997:51). Situasjoner som krever verbal overbevisning, er eksempel på likhet mellom situasjoner basert på liknende ferdighet. Å oppta debatt i nye kontekster kan likevel representere svært ulike utfordringer. For det tredje øker muligheten for generativitet ved at ulike ferdigheter utvikles samtidig, selv om de ikke baserer seg på de samme underliggende ferdigheter. Dette gjelder særlig dersom metakognitive ferdigheter som å analysere utfordringer i ulike situasjoner, utforme handlingsalternativer og sette seg mål for egne handlinger, er vel utviklet (Bandura 1997:51).

Det er videre (for det fjerde) mulig å stimulere til at oppgavespesifikk selvtillit overføres til andre og ukjente situasjoner gjennom å legge vekt på likhetene som gjelder de ulike oppgavene i de ulike situasjonene. Endelig kan en situasjon med særlig sterk betydningsfull opplevelse av å mestre en situasjon eller utfordring gi store uventede effekter på en rekke ulike områder. Det er her snakk om bemerkelsesverdige og skjellsettende opplevelser i en persons liv.

Til tross for at selvtillit på mange måter er oppgavespesifikk, er det betydelige muligheter for at mestringsopplevelser kan overføres til andre situasjoner enn den konteksten (f.eks. skolen) som den først ble utviklet i. Argumenter for at subjektiv deltakelseskompetanse utviklet i skolen kan overføres til samfunnet, ligger først og fremst i likhetene i utfordringene mellom de ulike oppgavene. Mulighetene ligger også i at positive opplevelser i skolen øker interesse og motivasjon for deltakelse utenfor skolen.

Det vil likevel være snakk om forutsetninger for deltakelse fordi det ikke er mulig å forutsi at dette vil skje på basis av erfaringer med deltakelse i skolen. En rekke kontekstuelle, følelsesmessige og saklige forhold vil til enhver tid påvirke sannsynligheten for at slik deltakelse forekommer.

## 6.6 Sammenfatning

Modellen for sosialisering og læring tar utgangspunkt i institusjonelle strukturer på den ene sida og sosialiseringssagenter som modeller for elevene på den andre. En tredje variabel er grad av institusjonalisert demokratisk medvirkning. Premissene for at skolen kan sosialisere

elever til demokratisk deltakelse ligger nedfelt i en strukturell overenstemmende og demokratisk ramme på den ene sida og læringsmekanismene der elever observerer seg selv i aktivitet og modeller i omgivelsene på den andre. Læringsteorien er gyldig for å lære kunnskaper, ferdigheter å tilegne seg ulike oppfatninger, holdninger og verdier så vel som å utvikle handlingskompetanse. Den omfatter dermed svært store deler av feltet medborgerkompetanse som denne avhandlinga beskriver en del av. Læring, enten det er modellæring eller egen aktiv læring, er en prosess gjennom fire stadier, observasjon, lagring, produksjon og motivasjon. Alle faser i læringen er kompliserte, men en kan likevel framheve noen viktige hovedtrekk. Først og fremst er gode egne erfaringer og positive modeller svært vesentlig både for å observere og motivere. For det andre er bearbeidelse og refleksjon viktig for lagring og integrasjon av kunnskap. For det tredje er elevenes aktive virksomhet vesentlig for å utvikle ferdigheter og evne til å beherske læringsprosessen. For det fjerde er troen på egen evne til å nå læringsmål særlig vesentlig for motivasjon og for å gjennomføre læringsprosessen. En konsekvens av teorien om selvregulert læring er at elever har pedagogiske rammebetingelser for å utvikle egen kunnskap med basis i egne interesser og behov. Jeg vil også framheve behovet for elevenes metakunnskap om egne læringsprosesser i denne forbindelsen. Teorien om overføring av læring peker i retning av autentisitet i læringssituasjonen som vesentlig. En integrert demokratisk skolekultur kan stå som stikkord for et slikt læringsmiljø.

Læringsteorien og sosialiseringsmodellen vil danne grunnlag for tre grupper av hypoteser i neste kapittel. For det første hypoteser om læring, for det andre hypoteser om forholdet mellom kunnskap og subjektiv deltakelseskompetanse og for det tredje hypoteser om forskjeller i elevenes kompetanse mellom ulike skoler.

Teorien har dessuten implikasjoner for elev og lærerrollen og læringsmiljøet generelt som belyses i et avsluttende kapittel i avhandlinga.

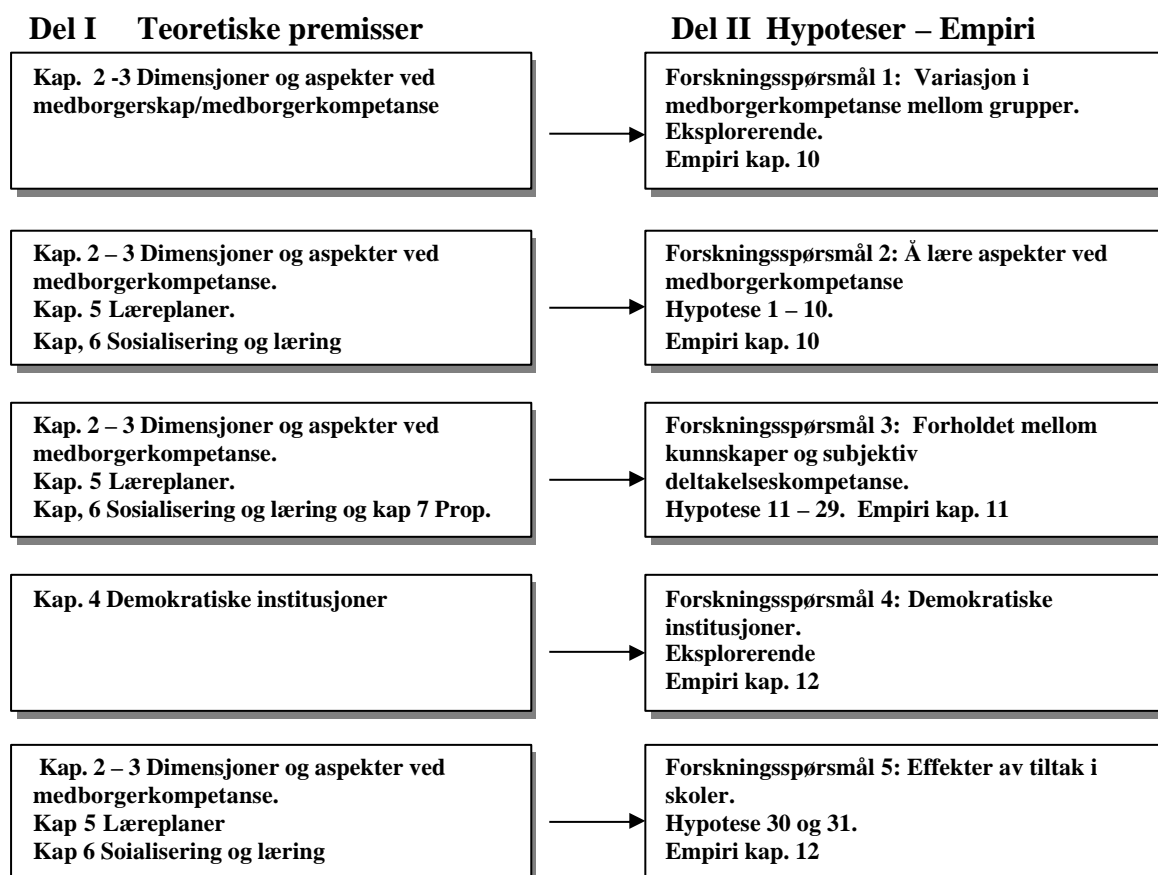


## 7 Proposisjoner og hypoteser

Begrepet proposisjon er her brukt som en overordnet påstand om empiriske forhold. En slik påstand er ikke i seg selv testbar, men må belyses gjennom å beskrive ulike konkrete sammenhenger. De empirisk testbare sammenhengene vil her bli formulert som hypoteser. En proposisjon vil dermed bli belyst gjennom et varierende antall hypoteser. De konkrete og testbare sammenhengene som beskrives i denne studien har ikke alltid like sterk basis i etablert teori. Til tross for dette velger jeg å bruke ordet hypotese om den empirisk testbare sammenheng.

Jeg vil her formulere fire proposisjoner og et antall hypoteser for å belyse dem. De fire proposisjonene springer ut av forskningsspørsmål 2, 3 og 5. Hypotesene er først og fremst generert på bakgrunn av Banduras teori om læring. Det øvrige teorigrunnet om medborgerkompetanse, skolen som institusjon og de offentlige læreplanene leverer på ulike måter premisser til hypotesene. Hvilke premisser vil bli redegjort for i tilknytning til den enkelte hypotese. Nedenfor er sammenhengen mellom teori og empiri for alle forskningsspørsmålene visualisert.

**Figur 12 Sammenheng mellom teori, hypoteser og empirisk analyse**



## 7.1 Å lære medborgerkompetanse

De tre dimensjonene og ulike aspektene ved medborgerkompetanse redegjort for i kapittel 3 er ulike egenskaper som kan tilegnes i noen grad i skolen. Hypotesene vil alle være knyttet til disse aspektene. Læringen foregår i skoler som institusjoner, som i sin tur reguleres av læreplanene. Mens institusjonsperspektivet betinger en styrket forventning om læring (forutsatt at den er en sterk demokratisk institusjon) gir læreplanene mer utydelige signaler på en del aspekter ved medborgerkompetanse. Enkelte aspekter er det derfor ikke formulert hypoteser om.

På bakgrunn av læreplanene slik den er belyst i forrige kapittel og på bakgrunn av sosialisering- og læringsteorien slik den er belyst her, vil jeg formulere en proposisjon om at elever lærer medborgerkompetanse i den videregående skolen. Denne proposisjonen vil bli belyst gjennom ulike hypoteser om forskjeller mellom elever i de ulike klassetrinnene. En undersøkelse av disse hypotesene vil basere seg på forutsetningene om at elevene i de ulike klassetrinnene i gjennomsnitt er tilnærmet like – en forutsetning som selvsagt er problematisk. Videre er det mulig at andre kilder enn skolen øver sterk innflytelse på elevers demokratiske kompetanse på ulike områder. En empirisk verifisering av en antakelse om læring må derfor ta utgangspunkt i et ekte longitudinelt design der en i utstrakt grad kontrollerer for ulike innflytelseskilder. Formålet med denne delen er derfor å belyse forskjellene med sikte på å utvikle nye og bedre begrunnede hypoteser om læring av medborgerkompetanse i skolen. Gjennom å begrunne hypotesene vil jeg søke å vise anvendbarheten til læringsteorien på dette feltet. Dette leder til den første proposisjonen.

### **1. Proposisjon: Elever lærer aspekter ved medborgerkompetanse i løpet av tiden i den videregående skolen.**

#### 7.1.1 Hypoteser om å lære kunnskap

Det er tre kilder til argumentasjonen for hypotesene om læring av kunnskaper om politikk og samfunn i den videregående skolen.

For det første er det (som gjort rede for i forrige kapittel) skolens oppgave og mål gjennom blant annet faget samfunnslære å formidle kunnskaper om politikk og samfunn.

Undervisningen i skolen er særlig knyttet opp mot læreplanenes innhold og begreper om politikk og samfunn. Formidlingen skjer gjennom lesing av lærebok, aktuelt stoff som bringes inn i undervisningen og samtaler mellom lærere og elever.

Den andre kilden til argumentasjonen er empiriske funn fra forskning i ulike land, av blant andre Niemi o.a. (Niemi & Junn 1998) om at skolen er den viktigste kilden til å lære om demokrati. I skolen deltar elever i diskusjoner i tilknytning til undervisning og aktiviteter som skolevalg og Operasjon dagsverk og liknende.

Den tredje er Banduras teori om læring der jeg skal utdype argumentasjonen noe. De ulike formene for læring instruksjon, modellering og aktiv læring, er alle virksomme på én og

samme tid i undervisning i skolen. Med de data jeg har tilgjengelig, er det ikke mulig å skille de ulike formene. Undervisning i politikk og samfunn er delvis faktaorientert og delvis orientert mot begreper og resonnementer. Dette er alt sammen læringsresultater som omfattes av læringsteorien jeg har belyst foran. Sett fra et modellæringsståsted er undervisning om politikk og samfunn en arena der faktakunnskap, begreper og resonnementer inngår i samtale og tekst på mange ulike måter. Undervisningen, enten den skjer i samlet klasse eller i gruppe, blir steder der kunnskaper presenteres og gjøres tilgjengelig. Modeller, som kan være lærere eller medelever, presenterer og anvender kunnskap og bearbeider den for observasjon og læring. Det gjør det mulig for elever å oppfatte kunnskap (fase 1) og lagre og bearbeide den i noen grad (fase 2). Skolens pedagogiske intensjon gjør det dessuten mulig å tilrettelegge for at elever som har vanskelig for å oppfatte begreper, informasjon og strategier, gjennom observasjon også kan få informasjonen gjentatt og tydeliggjort. Undervisningen byr dessuten på varierte muligheter for aktiv læring gjennom lesning og deltakelse i samtale og diskusjon i ulike former. Slike samtaler kan foregå klassevis eller i grupper. Aktiviteten er vesentlig for å bearbeide, lagre og utvikle informasjonen som formidles. I noen grad kan en tenke seg at det utvikles mentale modeller for ulike situasjoner som f.eks. diskusjoner om ulike spørsmål. På grunnlag av dette og læreplanenes intensjon om å formidle kunnskap vil jeg framsette denne hypotesen.

**Hypotese 1. Elever i 2.- og 3.-klasse i allmennfaglig studieretning og elever i 2.-klasse i yrkesfaglig studieretning vil ha mer kunnskaper om politikk og samfunn sammenliknet med elever i 1.-klasse i de to ulike studieretningene.**

Videre vil jeg utlede en hypotese om kunnskapsforskjeller mellom elever i de ulike studieretningene. Det er grunn til å anta at det kan være betydelig forskjell mellom elever i allmennfaglig studieretning og elever i yrkesfaglig studieretning m.h.t. teoretisk kunnskap. Jeg skal nevne tre sentrale argumenter for dette.

For det første elevenes bakgrunn. Allmennfaglig studieretning er studieforberedende og må forventes å tiltrekke seg elever som er teoretisk orientert og har bedre teoretiske kunnskaper allerede i utgangspunktet enn elever i yrkesfaglig studieretning. Forskjellene kommer også til uttrykk i elevenes ulike bakgrunn der elever i allmennfag i større grad har foreldre med høyere utdanning og foreldre som er interessert i politikk, sammenliknet med elever i yrkesfag (jf. avsnitt 10.1)

For det andre er det teoretisk faglige tilbudet ved de ulike studieretningene ulikt. Forskjellige aspekter ved undervisning om politikk og samfunn inngår i flere fag som norsk, historie og de valgfrie samfunnsfagene i allmennfaglig studieretning.<sup>132</sup> Dette gjelder også i noen grad i yrkesfaglige studieretninger f.eks. norsk, men i vesentlig mindre grad.

---

<sup>132</sup> Mange studieretningsfag som elevene velger vil ha omfattende elementer i emner om politikk og samfunn.

For det tredje vil begge disse forholdene virke i de yrkesfaglige elevenes disfavør i selve læringssituasjonen. Dersom det er slik at de har dårligere forutsetninger i utgangspunktet, vil de ha svakere muligheter til å oppfatte og bearbeide kunnskap fra egen aktivitet, modeller og instruksjon. Undervisningstilbudet er generelt mindre teoretisk omfattende i yrkesfaglig studieretning. Det gir elevene et generelt svakere utgangspunkt for å lære og tilegne seg teoretiske begreper og resonnementer. Ikke minst gir det færre muligheter for å bearbeide, lagre og integrere kunnskap. På bakgrunn av dette velger jeg å framsette en hypotese om forskjeller i kunnskaper mellom elever i allmennfaglig og yrkesfaglig studieretning.

**Hypotese 2. Elever i yrkesfaglig studieretning vil ha mindre kunnskaper om politikk og samfunn enn elever i allmennfaglig studieretning.**

Til slutt vil jeg framsette en hypotese om at skolen har en uavhengig effekt på elevers kunnskaper om politikk og samfunn når en kontrollerer for ulike bakgrunnsvariable. Begrunnelsen for denne hypotesen ligger i selve virksomheten for skolen – å formidle kunnskap og skolens egne kurs rettet mot at elever skal lære om politikk og samfunnsspørsmål.

**Hypotese 3. Skolen har en uavhengig effekt på politisk kunnskap når en kontrollerer for variablene kjønn, foreldreutdanning, foreldreinteresse, religiøsitet, region, studieretning og egen politisk interesse.**

### 7.1.2 Hypoteser om subjektiv deltakelseskompetanse

Både læreplanene og læringsteorien gir gode argumenter for at elever kan lære subjektiv deltakelseskompetanse i skolen.

For det første pålegger læreplanene skolene å institusjonalisere medvirkning i alle deler av undervisningen om planlegging, gjennomføring og evaluering. Det innebærer at å utvikle elevers kompetanse i å øve innflytelse på vesentlige forhold ved deres skolesituasjon, er en del av skolens mål. Tilsvarende har læreplanene klare mål om at elever skal medvirke i skolens øvrige beslutninger gjennom elevrådet som et representativt system. Begge disse kanalene skaper situasjoner og arenaer hvor det gis mulighet for direkte innflytelse gjennom egen deltakelse.

Det andre argumentet er knyttet til læring gjennom deltakelse. På grunn av skolens pedagogiske formål ligger det til rette for at elever har mestringsopplevelser med hensyn til å øve innflytelse i skolen. Læreplanenes åpning for at den enkelte får mulighet til selv å øve direkte innflytelse, er særlig vesentlig. Nesten like vesentlig er det at elevene er en del av et fellesskap, en klasse, en gruppe eller som del av et elevråd. Her kan enkelterfaringer bli gjenstand for kognitiv bearbeidelse, og det er mulig å gjøre nye erfaringer gjennom egen handling basert på tidligere læring. Skolen gir også rom for å bearbeide negative erfaringer med forsøk på å øve innflytelse gjennom konstruktive tilbakemeldinger. Det innebærer at den i enkelttilfeller kan ha mulighet for å påvirke hvordan elever attribuerer nederlag. Både

mulighetene for å øve innflytelse og å korrigere attribusjon av negative erfaringer sammen med kognitiv bearbeidelse av dem, legger til rette for at elever kan utvikle sin subjektive deltakelseskompetanse.

Det tredje argumentet er muligheten for å observere modeller. Elever kan lære både atferd, resonneringer og framgangsmåter direkte gjennom observasjon. Observert atferd kan i neste omgang bli gjenstand for å prøve egen innflytelse. Alternativt kan modeller virke som inspirator på andre gjennom å lykkes og ved å vise entusiasme i tilknytning til egne handlinger med suksess. Når det gjelder å øve innflytelse mennesker i mellom, finnes et utall av framgangsmåter som kan brukes der den enkelte må finne sin form. Nettopp i skoler ligger det til rette for å observere ulike modeller der den enkelte kan lære framgangsmåter, språklig og strategisk, som passer en selv og eget temperament.

For det fjerde er det vanlig praksis i skolene å påvirke subjektiv deltakelseskompetanse gjennom verbal overbevisning og ulike former for oppmuntring og tilrettelegging av handlinger.

For det femte utvikles (som hovedregel) elevenes tro på egne evner med økt erfaring generelt. Dette er en delvis konkurrerende forklaring på skolen som kilde til en eventuell større subjektiv deltakelseskompetanse. Samtidig påvirker elevenes utvikling muligheten for at de lærer av egne og andres erfaringer. Elevenes utvikling påvirker også i høy grad skolens muligheter til å stimulere sine elever til å ta større utfordringer med hensyn til å øve innflytelse på sine omgivelser. På bakgrunn av denne argumentasjonen vil jeg framsette denne hypotesen:

**Hypotese 4. Elever i 2.- og 3.-klasse i allmennfaglig studieretning og elever i 2.-klasse i yrkesfaglig studieretning vil ha høyere subjektiv deltakelseskompetanse sammenliknet med elever i 1.-klasse i de to ulike studieretningene.**

### 7.1.3 Hypoteser om elevers motivasjon og interesse

Argumentasjonen omkring de øvrige hypotesene er også tredelt. For det første er det en del som tar utgangspunkt i læreplanene. For det andre er det en del som baserer seg på undervisning og kunnskapsformidling, og for det tredje er det en del som knytter seg til læringsteorien om å lære ulike holdninger i en institusjon som skole.

Når det gjelder det første, har læreplanene en klar målsetting om at elever skal utvikle engasjement og omtanke for sine samfunnsmessige omgivelser (jf. forrige kapittel). Dette innebærer å motivere og vekke elevers interesse for politikk og samfunnsspørsmål i sin allmennhet.

Det andre punktet om undervisning kan naturligvis føre med seg at elever både blir mer eller mindre motivert for å engasjere seg og vise interesse for samfunnsspørsmål. Likevel er det sannsynlig at motivasjonen og interessen hos elever i gjennomsnitt øker med økte kunnskaper for å engasjere seg i politikk og samfunnsspørsmål. Motivasjonen og interessen

antas også å øke som følge av å delta i skolevalg og myndighetsalder og allmenn valgdeltakelse.

Det tredje gruppa av argumenter basert på Banduras teori om læring impliserer at motivasjon kan utvikles gjennom egen aktivitet og deltakelse på området. Å utvikle indre motivasjon er forbundet med positive opplevelser knyttet til eget engasjement og egne handlinger. God og engasjerende aktivitet knyttet til undervisning vil være et bidrag til dette. I dette ligger at modeller også kan bidra som medierende faktorer til å øke indre motivasjon ved å vise entusiasme.

Å observere andres entusiasme knyttet til et fag kan inspirere og vekke gode følelser hos den som observerer. Det kan bidra til et engasjement som styrker indre motivasjon og interesse for det en holder på med. Skolen er f.eks. en arena for samtale og debatt om aktuelle spørsmål som vekker engasjement og gjør det mulig å observere modeller, identifisere seg og sortere egne oppfatninger. Underveis kan politiske begivenheter og personlige relasjoner også virke som katalysatorer på den politiske interessen. På bakgrunn av dette vil jeg framsette to hypoteser om hhv. motivasjon og interesse.

I tillegg til dette forventes motivasjon og den politiske interessen å øke som følge av at ungdom utvider sin orientering mot verden omkring i løpet av tenårene. Dette forholdet gjør det vanskelig å skille en effekt av læring fra en effekt av generell utvikling eller modning. Dette til tross vil jeg formulere denne hypotesen om økt politisk interesse.

**Hypotese 5. Elever i 2.- og 3.-klasse i allmennfaglig studieretning og elever i 2.-klasse i yrkesfaglig studieretning vil ha høyere motivasjon for å engasjere seg i politikk og samfunnsspørsmål sammenliknet med elever i 1.-klasse i de to ulike studieretningene.**

**Hypotese 6. Elever i 2.- og 3.-klasse i allmennfaglig studieretning og elever i 2.-klasse i yrkesfaglig studieretning i den videregående skolen vil ha større interesse for politikk sammenliknet med elever i 1.-klasse i de to ulike studieretningene.**

#### 7.1.4 Hypoteser om politisk effektivitet og tillit

Det er et uttalt mål i læreplanene at elever skal sosialiseres til å bli deltakende medborgere, noe som innebærer at de skal ha en forståelse av hvordan det politiske systemet virker og deres rolle i det.

Ett av skolens bidrag til dette er formell politisk opplæring og kunnskapsformidling, som skal danne grunnlag for å vurdere og ha innsikt i det politiske systemet og prosessene som er knyttet til det. Innsikten bør gi større muligheter for å forstå og oppfatte hvordan et politisk system virker. Ny innsikt i form av kunnskaper og erfaringer kan lede til at elever vurderer et politisk system både som mer og mindre effektivt, avhengig av egne forventninger, oppfatninger og standarder. Likevel betyr kunnskaper og erfaringer oftest at en blir i stand til

å fortolke og forstå informasjon om politikk. Kunnskaper og innsikt gir dessuten ofte større tillit til et politisk system.

Oppfatningene av det politiske systemet formidles av modeller også i skolen. De er ofte underliggende budskap som kommuniseres i tekst, samtaler og diskusjoner både verbalt og gjennom emosjonell fargelegging av budskap. Observatører vil ofte måtte ekstrahere disse holdningene som en del av et sammensatt og komplisert innhold. Denne prosessen skjer gjerne i fase 2 under lagring og bearbeiding, der ulike situasjoner og erfaringer sammenstilles som gjør det mulig å trekke ut et mønster som en generalisert oppfatning av et politisk effektivt system kan være. Det samme kan skje med hensyn til tillit til det politiske systemet. Tillit og mistillit uttrykkes ofte ikke åpent, men er gjerne en underliggende del av et konkret budskap. Her minner jeg om McGraws ord om at det er svært vanskelig å ha diskusjoner om saklige forhold forbundet med politikk og samfunn, uten også å gi uttrykk for følelser, vurderinger og oppfatninger (McGraw 2000). Dette gjør arbeidet med politiske spørsmål til kompliserte ytringer og budskap. Til tross for at mange er kritiske til det politiske systemet og dets institusjoner, forventer jeg at tilliten til dem øker med økende innsikt i systemet og prosessene. På bakgrunn av dette vil jeg framsette følgende hypoteser:

**Hypotese 7. Elever i 2.- og 3.-klasse i allmennfaglig studieretning og elever i 2.-klasse i yrkesfaglig studieretning vil oppleve det politiske systemet som mer effektivt, sammenliknet med elever i 1.-klasse i de to ulike studieretningene.**

**Hypotese 8. Elever i 2.- og 3.-klasse i allmennfaglig studieretning og elever i 2.-klasse i yrkesfaglig studieretning vil ha større tillit til det politiske systemet, politikere og politiske institusjoner, sammenliknet med elever i 1.-klasse i de to ulike studieretningene.**

### 7.1.5 Hypoteser om toleranse

Også når det gjelder toleranse, har læreplanene en klar intensjon. Toleranse både som verdi og holdning kan formidles i skolen på mange ulike måter. Den trolig tydeligste formidlingen skjer i situasjoner der toleranse blir en viktig variabel som kommuniseres av aktørene i situasjonen. Aktørene formidler sin holdning gjennom egne utsagn og handlinger og fungerer som modeller for de impliserte i situasjonen.

Toleranse utvikles også gjennom egne deltakelse i ulike situasjoner der holdningene er en viktig variabel. Skolen blir igjen en arena der verdier og holdninger som toleranse formidles av modeller i ulike situasjoner. Opplevelsene fra situasjonene blir gjenstand for kognitiv bearbeidelse og integrert i tråd med de standardene til den eller de som observerer. Identifikasjon med modeller, atferd og standpunkter er særlig vesentlig for å formidle toleranse. Skolen er som samfunn og arena for læring satt sammen av høyst ulike oppfatninger og modeller for tolerant atferd. Læreplanenes og skolens signaler kan derfor få åpen konkurranse av mindre tolerante modeller og oppfatninger i skolen.

**Hypotese 9. Elever i 2.- og 3.-klasse i allmennfaglig studieretning og elever i 2.-klasse i yrkesfaglig studieretning viser større toleranse overfor grupper sammenliknet med elever i 1.-klasse i de to ulike studieretningene.**

### 7.1.6 Hypoteser om framtidig deltakelse

Disse hypotesene er forbundet med muligheten for at læring i demokratiske institusjoner skal ha konsekvenser for kompetanse og politisk handling i et liv som medborger etter skolen. Et slikt resonnement hviler på at læring i én kontekst overføres til en annen kontekst.

Den empiriske studien omkring framtidig deltakelse er basert på hvordan elever ser seg selv i en rolle som framtidige politiske deltakere. Læreplanene er relativt klare i sin intensjon om å bidra til at elever blir aktive medborgere, jf. foregående kapittel om læreplaner.

Argumentasjonen fra et læringsteoretisk synspunkt knytter seg både til aktiv læring og modellering i skolen som institusjon.

Medvirkning i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning samt deltakelse i elevrådsaktiviteter utgjør den viktigste ramma om demokratisk medvirkning i skolen. Å lære deltakelse innebærer å utvikle kunnskaper og ferdigheter som er anvendbare både overfor de saklige forholdene og prosedyrene det er snakk om.

For det første kan dette skje gjennom å observere modeller. Dette er et vesentlig aspekt ved læringen siden alle i skolen aldri deltar i alt, men blir vitner og "deltakere" gjennom å bivåne andres diskusjonsinnlegg, tillitsmannens/kvinnens framlegg eller andre saklige forhold.

Mulighetene for å observere dette i skolen er omfattende fordi det er en daglig virksomhet.

Medvirkning er ofte ikke formalisert, og samtalen har ofte flere formål. Samtidig er det mange ulike modeller som utspiller ulike tilnærminger og væremåter. Slik samtale, diskusjon og drøfting har store fellestrekk enten det foregår i skolen eller i en annen kontekst, f.eks. en forening, en arbeidsplass eller en uformell gruppe. Likheter mellom situasjonene gjør det derfor sannsynlig at læringen i skolen enkelt kan gjøres gjeldende i andre situasjoner. Skolen er også et sted for å observere formelle prosedyrer gjennom elevrådets virksomhet. Også her har valg av tillitsvalgte, saksgang, forhold mellom tillitsvalgte og klassen, klare fellestrekk med situasjonen utenfor skolen. Det er imidlertid vesentlig hvorvidt modellene er positive eksempler på medvirkning, eller om atmosfæren og miljøet er vedvarende preget av avmakt og en negativ atmosfære. Som Bandura understreker ligger den avgjort beste læringen i tilknytning til positive observasjoner.

Dette blir ikke minst kritisk når det gjelder egen aktiv læring. For å kunne utvikle en tro på egen evne til å delta og øve innflytelse på omgivelsene, er en avhengig av å ha positive opplevelser med å lykkes. I tillegg må disse anstrengelsene attribueres til egen kompetanse og ikke til tilfeldige utenforliggende forhold. Egen aktivitet er dessuten nødvendig for å kunne utvikle ferdighetene forbundet med å delta i samtale og andre former for demokratiske aktiviteter. Dette ligger det imidlertid godt til rette for i skolen der det



pedagogiske formålet nettopp gir rom for å tilpasse, stimulere, gi tilbakemeldinger og korrigere anstrengelser og opplevelser som elever har. Skolen kan derfor være et sted å prøve og feile med sikte på å utvikle ferdigheter.

Denne læringen skjer i en periode da unge elever gis et politisk ansvar som medborgere. Det skjer gjennom å delta i skolevalg og i noen tilfeller (som i 1999) får de med stemmerett anledning til å delta i ordinære kommunevalg og Stortingsvalg. På et vis er det derfor lagt til rette for å koble deltakelse internt i skolens indre anliggender til den mer utadrettede deltakelsen i skolevalgene. Spørsmålet om å delta i demokratiske prosesser er imidlertid mer enn et spørsmål om ferdigheter og overføring av læring. Den aktuelle saklige konteksten for deltakelse er oftest avgjørende for både form og innhold i engasjementet. Sammenhengen mellom deltakelse i institusjoner og framtidig deltakelse i demokratiske prosesser har derfor flere mellomliggende variable som det ikke er mulig å ta høyde for her. På bakgrunn av dette vil jeg sette fram disse hypotesene om framtidig deltakelse:

**Hypotese 10. Elever i 2.- og 3.-klasse i allmennfaglig studieretning og 2.-klasse i yrkesfaglig studieretning vil se seg selv som mer aktive i ulike aksjoner, sammenliknet med elever i 1.-klasse.**

**Hypotese 11. Elever i 2.- og 3.-klasse i allmennfaglig studieretning og 2.-klasse i yrkesfaglig studieretning vil se seg selv i større grad som deltakere i Stortingsvalg, sammenliknet med elever i 1.-klasse.**

**Hypotese 12. Elever i 2.- og 3.-klasse i allmennfaglig studieretning og 2.-klasse i yrkesfaglig studieretning vil i større grad se seg selv som aktive partimedlemmer, sammenliknet med elever i 1.-klasse.**

Hypotesene i dette avsnittet vil alle bli prøvd ut og drøftet i kapittel 10.

## **7.2 Subjektiv deltakelseskompetanse og kunnskaper i relasjon til øvrig medborgerkompetanse**

Jeg viser til skisse av sti-modell som er framstilt i Figur 14 side 320 og til redegjørelse for modellen samme sted. Argumentasjonene og framstillingen nedenfor i tilknytning til hypotesene tar alle utgangspunkt i denne. Her tar jeg sikte på å besvare forskningsspørsmål 3 om forholdet mellom subjektiv deltakelseskompetanse og kunnskaper. I sti-modellen inngår de spesifiserte effektene av kunnskaper og subjektiv deltakelseskompetanse på motivasjon og ulike aspekter ved medborgerkompetanse. Modellene belyser dette som en enveisrelasjon som er tilpasset denne studiens synkrone design.<sup>133</sup> Strukturelle modeller fungerer som multiple regresjoner og tester derfor samtidig det relative forholdet mellom de

---

<sup>133</sup> Relasjonene i sti-modellen er for en stor del gjensidige, men det gir liten mening å spesifisere gjensidighet i et synkront design.

to sentrale variablene i politisk kompetanse. Relasjonene begrunnes og argumenteres for i tilknytning til den enkelte hypotese nedenfor. Begrunnelsen knytter seg først og fremst til forskningsspørsmål 3. Denne delen knytter an til nyere forskning om hvordan effekten av sosiale bakgrunnsvariable medieres av andre mellomliggende variable.

Bakgrunnsvariablene i modellen skal belyse to underordnete forhold. Det ene er å se hvordan gruppeforskjeller opptrer i en samlet sti-modell. Det andre er å virke som kontrollvariable. Jeg begrunner variablenes plass i modellen, men har en overveiende eksplorerende tilnærming til relasjonen knyttet til dem i den enkelte modell.

Teoretisk tar modellen utgangspunkt i Banduras teori om oppgavespesifikk selvtillit som en sentral kompetanse som påvirker en rekke andre kompetanseaspekter. I teorien nevnes det ikke eksplisitt flere av de aspekter ved en medborgerkompetanse som her drøftes. Det er likevel grunn til å utlede hypoteser om sammenhenger mellom denne kompetansen og andre aspekter ved den. Hypotesene som utformes vil ta utgangspunkt i den enkelte variabel, kunnskap eller subjektiv deltakelseskompetanse og ulike aspekt ved medborgerkompetanse. Disse hypotesene vil parvis fungere konkurrerende i forhold til hverandre, noe som illustreres i de to proposisjonene nedenfor.

Jeg viser til litteratur som drøfter kunnskaper som en del av en medborgerkompetanse jf. avsnitt 3.2.1. I modellen har jeg valgt å se på kunnskaper som en komplementær størrelse sammen med subjektiv deltakelseskompetanse. Det er likevel av betydelig interesse å studere forholdet mellom disse variablenes forklaringskraft på andre aspekter ved medborgerkompetanse. Målet med det er å belyse forholdet mellom de sentrale aspektene ved en medborgerkompetanse. Hypotesene jeg formulerer kan derfor både ses som komplementære, men også som konkurrerende hypoteser. De er konkurrerende i den forstand at de representerer alternative hypoteser til hverandre i modell som har kontrollerte effekter. Å belyse forholdet mellom subjektiv deltakelseskompetanse og kunnskaper innebærer derfor å belyse Banduras teori om oppgavespesifikk selvtillit som en nøkkel i menneskelig kompetanse og mestring.

Når det gjelder bakgrunnsvariablene, har jeg valgt å ta utgangspunkt i Verba et.al., som foreslår en trinnvis modell for å overføre politisk kompetanse i generasjoner, og Cohen et.al som peker på to forhold som er lite belyst i forskning på politisk deltakelse. Det ene forholdet er hvordan personlige ressurser medieres av psykologiske variable som forklaring på politisk deltakelse. Det andre forholdet er hvordan sosioøkonomiske variable opptrer i sammenheng med personlige og psykologiske variable som forklaring på politisk deltakelse (Cohen et al. 2001:728-729). Det primære utgangspunktet for modellene er likevel å studere forholdet mellom kunnskap, subjektiv deltakelseskompetanse på den ene sida, motivasjon som medierende variabel, og andre aspekter ved medborgerkompetanse. En viktig side er likevel å se på hvordan variablene opptrer i modeller der andre sosiologiske variable inngår. I utgangspunktet vil jeg formulere to kontrasterende proposisjoner.

**2. Proposisjon:        Subjektiv deltakelseskompetanse har den sterkeste samvariasjonen med ulike aspekter for medborgerkompetanse når en kontrollerer for kunnskap og andre bakgrunnsvariable.**

**3. Proposisjon:        Kunnskaper har den sterkeste samvariasjonen med ulike aspekter for medborgerkompetanse når en kontrollerer for subjektiv deltakelseskompetanse og andre bakgrunnsvariable.**

### 7.2.1 Hypoteser om forholdet mellom kunnskap, subjektiv deltakelseskompetanse, motivasjon og framtidig politisk deltakelse

Kunnskapenes fundamentale betydning i en kompetanse pekes på av flere mellom andre Niemi og Junn:

”The belief that there is a causal connection between formal education and the creation of good democratic citizens – including their acquisition of political knowledge – has a venerable legacy in both political philosophy and political science” (Niemi & Junn 1998:2).

Niemi peker her på to forhold, at det er en sammenheng mellom utdanningas kvalitet og lengde samtidig som kunnskaper er spesielt viktig som fundament i en medborgerrolle. Dette understrekes også av andre forfattere som Carpini og Keeter. De framholder at kunnskap fremmer deltakelse ikke bare i valg, men også i utenomparlamentarisk aktivitet som å delta i lokale aktiviteter og liknende (Carpini & Keeter 1996:224).

Det samme understrekes også av Galston:

”All other things being equal, the more knowledge citizens have, the more likely they are to participate in public matters” (Galston 2001:224).

Han framholder at kunnskaper fremmer både konvensjonell og ukonvensjonell deltakelse og påvirker også det kvalitative ved deltakelsen (Galston 2001:224-225). Carpini og Keeter peker på at kunnskapsnivået også fremmer demokratiske verdier på ulike måter (Carpini & Keeter 1996:220):

”Political knowledge creates an awareness of key democratic values. Equally important, political knowledge promotes the acceptance of these values” (Carpini & Keeter 1996:220).

Carpini understreker politisk toleranse som en sentral demokratisk verdi som fremmes gjennom kunnskap (Carpini & Keeter 1996:220). Han nevner her tre argumenter for en slik sammenheng. For det første innebærer utdanning i skole å bli eksponert for ulikhet på alle plan, ikke minst ulike meninger. Dette argumentet kommer nært opp til Vogts kontaktargument for å fremme toleranse gjennom utdanning (Vogt 1997:152-153).

For det andre utvikler utdanning den kognitive kapasiteten som kan fremme en bedre forståelse av sammenhengen mellom generelle normer og deres spesielle anvendelse.

Det tredje forholdet er at utdanning tilbyr forklaringer på normer og prosedyrer i demokratiet (Carpini & Keeter 1996:221). I Carpinis argumentasjon er kunnskaper i seg selv en delvis forklaring på sammenhengen mellom kunnskap og toleranse som

demokratisk verdi. En del av forklaringen på sammenhengen er knyttet til skole og utdanning som formidlere av verdier i sosiale systemer. Popkin og Dimock kommer noe nærmere en mekanisme i sin drøfting av kunnskapens effekter. I en studie av oppfatning av internasjonale forhold fant de at personer med mindre kunnskaper har en tendens til raskere å føle seg truet. Mangel på kunnskap kan derfor føre til ulike holdninger gjennom at det lettere vekkes bestemte vanskelige følelser som usikkerhet eller følelser av trussel (Popkin & Dimock 2000:228). Denne mekanismen kan virke med variasjoner overfor ulike typer holdninger, men får særlig effekt overfor følelse av tillit til omgivelsene. Mekanismen blir derfor virksom overfor sammenhengen mellom kunnskap og fremmedgjøring, slik Galson peker på. Han understreker på sin side at jo mer kunnskap medborgere har, desto mindre sannsynlig er det at de uttrykker generell mistillit og opplever fremmedgjøring fra det offentlige liv (Galston 2001:224). Til tross for at ulike teoretikere sannsynliggjør at kunnskaper kan ha mange ulike effekter på ulike deler av en medborgerkompetanse, vil jeg her nøye meg med å utlede en hypotese om sammenhengen mellom kunnskaper og framtidig deltakelse – den direkte effekten mellom variablene i modellen.

**Hypotese 13. Kunnskaper har en direkte effekt på elevens oppfatning av egen framtidige politiske deltakelse når en kontrollerer for bakgrunnsvariable og andre latente variable i modellen.**

Forholdet mellom kunnskap og motivasjon synes i likhet med de fleste relasjoner i samfunnsvitenskapen å være et gjensidig forhold. Forskning på kunnskap og motivasjon har oftest vært sentrert om motivasjonelle forhold som stimulerer kunnskapstilegnelse. Et eksempel er Carpini og Keeter som finner at motivasjon er den viktigste forklaringen på variasjon i kunnskap om politikk og samfunn. Det innebærer at motivasjon predikerer varians i kunnskap som avhengig variabel, og det empiriske funnet antyder en sterk relasjon mellom de to variablene (Carpini & Keeter 1996:184-190).

I denne studien er den motsatte relasjonen, om hvordan kunnskap kan stimulere og påvirke motivasjon for å engasjere seg i samfunnsmessige spørsmål, det sentrale. Bakgrunnen for dette er å studere hvordan skolens bidrag til unge medborgeres kunnskap om politikk og samfunn og subjektiv deltakelseskompetanse kan ha en positiv effekt på motivasjon for å orientere seg om samfunnsmessige og politiske spørsmål og dermed også på andre aspekter ved en medborgerkompetanse. Det medfører at jeg her studerer motivasjon som et lært fenomen og resultat av å skaffe seg kunnskap på et område, jf. avsnitt 3.3.3. På bakgrunn av denne teoretiske framstillingen vil et motiv bestå av en forbindelse mellom et saklig forhold som kan være kunnskap og en affekt. Forbindelsen mellom kunnskaper og positive affekter vil virke motiverende, mens forbindelsen mellom kunnskap og negative affekter vil virke demotiverende. Når kunnskaper kan gi opphav til motivasjon, kan det ses i sammenheng med at saklige forhold er forbundet med positive følelser. Det at kunnskaper om politikk og samfunn kan vekke gode følelser, gir mulighet for å øke motivasjonen. Jo mer omfattende kunnskapene er, desto mer sannsynlig er det at slike stimuli vil forbindes med positive

affekter, ofte identifisert som interesse for emnet. Bandura viser at det er mulig å motivere seg selv gjennom kognitive overlegninger. Denne tenkningen forbinder på ene sida et saklig forhold der kunnskaper spiller en sentral rolle og positive affekter. Det er viktig eller det er forbundet med glede å studere og engasjere seg i politikk og samfunnsspørsmål. Jo mer omfattende en persons kunnskaper om politikk og samfunn er, desto større er sjansen for at hans motivasjon vekkes ved ulike stimuli, og desto enklere blir det å motivere seg selv. Sammenhengen mellom kunnskaper og motivasjon kan derfor beskrives som en kompleks gjensidig kausal relasjon. Dette leder til denne hypotesen om sammenheng mellom kunnskaper om politikk og samfunnsspørsmål og motivasjon for å engasjere seg i slike spørsmål – stien som utgjør den første delen av den indirekte effekten i modellen.

**Hypotese 14. Kunnskaper vil ha en direkte effekt på indre motivasjon når en kontrollerer for oppgavespesifikk selvtillit og bakgrunnsvariable.**

Hypotesene om forholdet mellom subjektiv deltakelseskompetanse på den ene sida og motivasjon og framtidig politisk deltakelse på den andre, vil fungere som konkurrerende hypoteser til de to som ble framsatt i forrige avsnitt.

Argumentasjonen for hypotesene er framsatt i avsnitt 3.3.3 og 6.4.2.4 og framgår også i teorien om læring i dette kapitlet. Hovedargumentet er at troen på at en skal lykkes med sine handlinger i sterk grad påvirker motivasjonen for å delta og dermed også sannsynligheten for å handle.

På bakgrunn av dette vil jeg framsette en hypotese om sammenheng mellom subjektiv deltakelseskompetanse og hvordan elever bedømmer sin framtidige deltakelse.

**Hypotese 15. Subjektiv deltakelseskompetanse har en direkte effekt på elevers oppfatning av egen framtidig deltakelse når en kontrollerer for bakgrunnsvariable og andre latente variable i modellen.**

Spørsmålet om sammenhengen mellom motivasjon og subjektiv deltakelseskompetanse er også berørt tidligere i forrige kapittel (6.4.2.4). Teorien gjorde det klart at subjektiv deltakelseskompetanse kan påvirke motivasjon gjennom tre forhold.

For det første er motivasjonen for å utføre handlinger vesentlig knyttet til troen på et positivt utfall av egne handlinger. Dette gir en større trygghet for at utfallet blir positivt. Det forsterker i sin tur motivasjonen for å utføre en handling. Det andre forholdet er forbundet med de mål medborgeren setter seg. Økt tro på at en vil lykkes gjennom subjektiv deltakelseskompetanse, bidrar til at medborgere setter seg høyere mål. Det attraktive virker i seg selv motiverende. Det tredje forholdet er at medborgere med høy subjektiv deltakelseskompetanse i større grad forklarer egen suksess med egne anstrengelser (attribusjon). Gjennom god evne til å sette seg mål, gjennomgående positive utfall av handlinger og adekvat attribusjon (dvs. god evne til selvregulert læring) motiverer medborgere med høy subjektiv deltakelseskompetanse seg bedre enn de med lav kompetanse. Dette gir klare forventninger om at de også vil se seg selv som mer aktive i

framtida. På bakgrunn av dette vil jeg utforme en hypotese om at subjektiv deltakelseskompetanse påvirker motivasjonen for å engasjere seg i politikk og samfunn. Denne innleder den andre indirekte effekten i sti-modellen.

Det følger videre av denne argumentasjonen at det er en teoretisk sammenheng mellom motivasjon på den ene sida og deltakelse og engasjement i samfunnsspørsmål på den andre. Jeg vil derfor framsette en hypotese om sammenhengen mellom motivasjon og framtidig deltakelse i politisk aktivitet.

**Hypotese 16. Subjektiv deltakelseskompetanse har en direkte effekt på indre motivasjon når en kontrollerer for kunnskap og bakgrunnsvariable.**

**Hypotese 17. Motivasjon vil ha en selvstendig effekt på elevens framtidige deltakelse når en kontrollerer for andre variable.**

### 7.2.2 Hypoteser om forholdet mellom subjektiv deltakelseskompetanse og kunnskap

Det teoretiske forholdet mellom kunnskaper og subjektiv deltakelseskompetanse må imidlertid presiseres. Igjen synes det å være snakk om et gjensidig forhold. På den ene sida vil kunnskaper om et emne gi større muligheter for å forstå og analysere den verden vi lever i. Forståelsen og analysen er grunnlaget for å planlegge handlinger med et positivt utfall. Forståelse gir dessuten i seg selv trygghet og følelse av mestring. En god forståelse er grunnlag for å resonnerer og planlegge egne handlinger innfor området. Bandura peker på at kunnskaper er nødvendige, men ikke tilstrekkelige betingelser for velbegrunnet handling (Bandura 1997:25-26). Kunnskaper må derfor antas å påvirke subjektiv deltakelseskompetanse. På den andre sida vil subjektiv deltakelseskompetanse også motivere for å tilegne seg kunnskaper som er viktig og relevant for de mål medborgeren setter seg eller de handlinger han skal utføre. Det vil derfor teoretisk sett være riktig å spesifisere forholdet mellom disse variablene som en gjensidig relasjon. Designet i avhandlinga der data kun er hentet fra ett tidspunkt, tilsier at en bare spesifiserer den ene av relasjonene. Som illustrasjon vil jeg presentere en alternativ modell, der forholdet mellom subjektiv deltakelseskompetanse og kunnskaper er spesifisert som en gjensidig relasjon.

**Hypotese 18. Kunnskaper har en selvstendig effekt på subjektiv deltakelseskompetanse når en kontrollerer for bakgrunnsvariable og andre latente variable i modellen.**

**Hypotese 19. Kunnskaper og subjektiv deltakelseskompetanse har en selvstendig gjensidig effekt når en kontrollerer for bakgrunnsvariable og andre latente variable i modellen.**

### 7.2.3 Hypoteser om sammenhenger mellom kunnskap, subjektiv deltakelseskompetanse, motivasjon og oppfatning av rettigheter og plikters betydning

Kunnskaper og subjektiv deltakelseskompetanse er i denne avhandlingen definert som politisk kompetanse. Som det framgår av argumentasjonen under avsnitt 7.2, utgjør kunnskaper og subjektiv deltakelseskompetanse en svært sentral del av medborgerkompetanse. Subjektiv deltakelseskompetanse kan på sin side medføre større bevissthet om betydningen av rettigheter og plikter som grunnlag for handling og deltakelse. På bakgrunn av dette vil jeg utforme en hypotese om sammenhengen mellom subjektiv deltakelseskompetanse og oppfatning av rettigheter og plikter.

**Hypotese 20. Det er en positiv sammenheng mellom subjektiv deltakelseskompetanse og oppfatning av rettigheter og plikters betydning for demokratiet når en kontrollerer for bakgrunnsvariable og latente variable i modellen.**

På samme måte er det grunn til å anta at kunnskaper om politikk og samfunn også medfører større bevissthet om rettigheter og plikter. Denne bevisstheten framgår av kunnskaper om politikk og samfunn så vel som av kjennskap til hvordan demokratiet fungerer og hvordan en kan påvirke politiske beslutninger. På bakgrunn av dette vil jeg framsette en hypotese om sammenhengene mellom kunnskaper og betydningen av rettigheter og plikter.

**Hypotese 21. Det er en positiv sammenheng mellom kunnskaper om politikk og samfunn og betydningen av rettigheter og plikter når en kontrollerer for bakgrunnsvariable og latente variable i modellen.**

Disse hypotesene vil fungere som konkurrerende hypoteser da jeg samtidig vil undersøke hvilken av variablene som har størst samvariasjon med de avhengige. Hypotesene vil bli belyst med tre modeller. Den ene tar opp det allmenne i rettigheter. Den andre tar opp rettigheter og plikter for innvandrere særskilt. Dette er et sentralt spørsmål i Dahls demokratiteoretiske modell og samtidig et vesentlig stridsspørsmål i den politiske debatten. Den tredje tar opp spørsmålet om politisk forpliktelse i demokratiet.

### 7.2.4 Hypoteser om forholdet mellom kunnskap, subjektiv deltakelseskompetanse og direkte demokrati

Direkte demokrati innebærer at den enkelte får større mulighet til å øve direkte innflytelse. Dette gir muligheter for personer med tro på egne muligheter til å påvirke sine omgivelser. Det er derfor grunn til å anta at elever og medborgere med større subjektiv deltakelseskompetanse foretrekker direkte demokrati, fordi de har større mulighet for å kontrollere utfallet av den politiske prosessen gjennom egen deltakelse. På bakgrunn av dette formulerer jeg en hypotese om sammenhengen mellom subjektiv deltakelseskompetanse og direkte demokrati.

**Hypotese 22.** Det er en positiv sammenheng mellom subjektiv deltakelseskompetanse og oppfatninger av direkte demokrati når en kontrollerer for bakgrunnsvariable og latente variable i modellen.

Som pekt på i avsnitt 7.2 er det en klar sammenheng mellom kunnskaper og politisk deltakelse. Kunnskaper gir mulighet for å sette seg inn i spørsmål og forholde seg til politiske saker og spørsmål. Dette gjør at elever og medborgere med større kunnskaper vil ønske å bruke muligheten i et direkte demokrati, mer enn medborgere med mindre kunnskaper.

**Hypotese 23.** Det er en positiv sammenheng mellom kunnskaper og en oppfatning av direkte demokrati når en kontrollerer for bakgrunnsvariable og latente variable i modellen.

#### 7.2.5 Hypotese om forholdet mellom subjektiv deltakelseskompetanse, kunnskap og politisk effektivitet og tillit

Når det gjelder politisk effektivitet og tillit, har jeg i utgangspunktet formulert samme teoretiske sti-modell, jf. Figur 15 s: 335. Den er imidlertid justert ved at motivasjon er utelatt fra modellen. Beslutningen om å presentere en forenklet modell (uten motivasjon som mellomliggende variabel) er i utgangspunktet tatt på grunnlag av analyse av data. Hensikten med modeller er imidlertid å gjøre dem så enkle og samtidig så teoretisk meningsfulle som mulig. Selv om dette i prinsippet er en slutning fra empiri til teoretisk modell kan den forsvares ved at den alternative forenklete modellen passer bedre i data, samtidig som den er substansielt meningsfull.

Substansielt vil jeg argumentere for at subjektiv deltakelseskompetanse setter medborgere i større grad i stand til å handle og øve politisk innflytelse. Troen på egen evne til å øve innflytelse gjør at elever kan se flere muligheter for politisk innflytelse. Det kan medføre at de også opplever det politiske systemet som mer effektivt. På samme måte vil evne til å øve innflytelse også føre med seg større kontroll over utfallet av egne handlinger. Det kan medføre at elever har større tillit til det politiske systemet.

**Hypotese 24.** Det er en positiv sammenheng mellom subjektiv deltakelseskompetanse og opplevelse av det politiske systemet som mer effektivt når en kontrollerer for bakgrunnsvariable og latente variable i modellen.

**Hypotese 25.** Det er en positiv sammenheng mellom subjektiv deltakelseskompetanse og politisk tillit når en kontrollerer for bakgrunnsvariable og latente variable i modellen.

Kunnskaper er oftest en forutsetning for å kunne forstå og tolke informasjon og delta i den politiske samtalen. Det er derfor grunn til å anta at kunnskaper skaper bedre forutsetninger for å forstå politiske prosesser, deres virkemåte og begrensninger som ligger i dem. På



bakgrunn av dette antar jeg at det er en positiv sammenheng mellom kunnskaper og opplevelse av politisk effektivitet.

Galston peker for det første på at medborgere med gode kunnskaper i mindre grad føler seg . generelt fremmedgjort fra det offentlige liv. Det er også slik at kunnskaper er en forutsetning for å kunne forstå den offentlige debatten som utspiller seg (Galston 2001:224). Innsikt kan imidlertid slå begge veier i retning av å skape større mistillit til det som en oppfatter av politisk budskap. Det synes likevel urimelig å anta at dette er hovedtrenden. Tvert om vil kunnskaper skape innsikt, forståelse og dermed muligheter som gir større tillit til systemet. På bakgrunn av dette vil jeg formulere denne hypotesen om sammenheng mellom kunnskaper og politisk tillit.

**Hypotese 26. Det er en positiv sammenheng mellom kunnskaper og opplevelse av det politiske systemet som effektivt når en kontrollerer for bakgrunnsvariable og andre latente variable i modellen.**

**Hypotese 27. Det er en positiv sammenheng mellom kunnskaper som elever har og deres politiske tillit når en kontrollerer for bakgrunnsvariable og andre latente variable i modellen.**

#### 7.2.6 Hypoteser om forholdet mellom subjektiv deltakelseskompetanse, kunnskaper og politisk interesse

Her vil jeg nøye meg med å utforme hypoteser om politisk interesse som avhengig variabel. I de to siste aspektene som gjelder samfunnsengasjement, er begrepene operasjonalisert på måter som gjør at det teoretisk kan være problematisk å begrunne bestemte hypoteser om sammenhenger. Det gjelder f.eks. de klart politiserte aspektene ved måten samfunnsengasjement og toleranse er målt på. Det er derfor naturlig å velge en eksplorerende tilnærming til denne delen av studien, der en stiller seg åpen for at sammenhengene kan ha litt forskjellig karakter.

Disse hypotesene tar utgangspunkt i samme forenklede modell som politisk effektivitet og tillit der motivasjon ikke inngår som mellomliggende variabel (jf. Figur 15 s. 335). Denne modellen gir størst forklaringskraft på den avhengige variabel (interesse) og unngår samtidig det teoretisk og empirisk problematiske forholdet mellom interesse og motivasjon.

Igjen må det antas å være et gjensidig kausalforhold mellom interesse og kunnskaper og interesse og subjektiv deltakelseskompetanse. Kunnskaper er på den ene sida en gjenspeiling av en interesse. På den andre vil kunnskaper også stimulere og være opphav til i dette tilfelle politisk interesse.

Sosial-kognitiv teori antar at interesse utvikles med basis i reaksjoner på egne opplevelser. Interesse utvikles i aktiviteter som medborgere føler at de mestrer og har kontroll over. Samtidig må de også føle en tilfredsstillelse ved å sette seg nye mål på området. Når atferd

etter hvert forbindes med personlige standarder for hva som er rett og galt – godt og mindre bra – vil handlinger og atferd vekke reaksjoner som selvtilfredshet (Bandura 1997:219). Subjektiv deltakelseskompetanse antas derfor å samvariere positivt med politisk interesse fordi dette fagfeltet er forbundet med positive opplevelser av mestring. Slike positive opplevelser vil elever eller medborgere søke å gjenta eller foretrekke framfor mindre attraktive handlingsalternativer.

**Hypotese 28. Subjektiv deltakelseskompetanse har en positiv sammenheng med politisk interesse, kontrollert for kunnskap og bakgrunnsvariable.**

**Hypotese 29. Kunnskaper vil ha en positiv sammenheng med politisk interesse, kontrollert for subjektiv deltakelseskompetanse og bakgrunnsvariable.**

Hypotesene i dette avsnittet (13 – 29) blir alle empirisk prøvd ut og drøftet i kapittel 11.

### **7.3 Effekter av skoler på medborgerkompetanse**

Det siste empiriske kapitlet vil ta for seg forholdet mellom tiltaksskoler og kontrollskoler. Tiltaksskolene har på forskjellig måte lagt til rette for større medvirkning i skolen. Tiltakene er av en slik art at elevene forventes å medvirke i ulike deler av skolens virksomhet i langt større grad enn elevene i kontrollskolene. Det er mulighetene for økt medvirkning som har gitt opphav til antakelsen om at de kan ha en effekt på elevenes kompetanse. De vil bli nærmere redegjort for i kapittel 12 som del av et empirisk materiale. Med utgangspunkt i dette vil jeg utforme denne proposisjonen som samtidig er knyttet til forskningsspørsmål 5 – effekter på elevers kompetanse.

**4. Proposisjon: Elever i tiltaksskoler vil ha høyere kompetanse sammenliknet med elever i kontrollskolene.**

Med utgangspunkt i dette vil jeg framsette to hypoteser om effekter av tiltakene. Den ene hypotesen er at elever i skoler med mer omfattende deltakelse vil utvikle større subjektiv deltakelseskompetanse. Den andre hypotesen knytter seg til forventninger om at elever i skoler med aktiv medvirkning og deltakelse vil se seg selv som mer aktive medborgere i framtida. Dette er selve grunntanken i forskningen omkring deltakelse og medborgerskap i både skoler, bedrifter og andre institusjoner.

Bandura nevner tre kilder til å lære subjektiv deltakelseskompetanse: egne positive erfaringer, gjennom modeller og ved positive tilbakemeldinger og verbal instruksjon. Elever i tiltaksskolene antas i større grad å ha flere og mer positive erfaringer med medvirkning i skolen. Mengden av erfaringer er i seg selv vesentlig for å utvikle en deltakelseskompetanse. Det positive må forbindes med mestringsopplevelser slik Bandura peker på som den viktigste kilden til slik kompetanse. Det er grunn til å tro at personalet (lærerne og skoleledelsen) i tiltaksskolene er mer bevisste og har utviklet større forståelse for elevmedvirkning sammenliknet med personalet i kontrollskolene. Dette øker

sannsynligheten for at elevenes initiativ blir møtt på en mer entydig stimulerende måte i tiltaksskolene. Det er videre grunn til å tro at tiltaksskolene kan vise til flere og bedre modeller på dette området, simpelthen fordi medvirkningen er mer omfattende. Samtidig har skoler læring som sitt hovedformål og rike muligheter til å stimulere aktivitet gjennom verbale tilbakemeldinger og instruksjon. Dette medfører at skoler for det første kan påvirke elevenes attribusjon dersom de mislykkes. For det andre kan de stimulere til deltakelse med ulike former for oppmuntring og slik sett utgjøre positive og stimulerende omgivelser. Det er grunn til å tro at skoler som har gjort tiltak for å styrke elevmedvirkning i større grad utgjør et slikt positivt stimulerende miljø sammenliknet med skoler som ikke har arbeidet spesielt med dette. På bakgrunn av dette vil jeg framsette en hypotese om subjektiv deltakelseskompetanse.

**Hypotese 30. Elever i skoler med tiltak vil utvikle høyere subjektiv deltakelseskompetanse sammenliknet med elever i kontrollskolene.**

Argumentasjonen for den andre hypotesen om framtidig deltakelse må ta utgangspunkt i den betydning som oppgavespesifikk selvtillit og subjektiv deltakelseskompetanse har for handling i Banduras teori. Den påvirker attribusjon og ikke minst hvilke mål som den enkelte setter seg i framtida. Dersom elever i skoler med tiltak utvikler større deltakelseskompetanse, er det trolig det vesentligste grunnlaget for å hevde at de også ser seg selv som mer aktive. Større grad av mestringsopplevelser med medvirkning og positiv attribusjon til egen kompetanse øker sannsynligheten for at de gjentar positive erfaringer i andre kontekster. Det gjelder særlig handlinger som baserer seg på å utøve de samme ferdighetene som de gjør i skolen. På denne bakgrunn vil jeg framsette en hypotese om elevs framtidige aktivitet.

**Hypotese 31. Elever i skoler med tiltak vil se seg selv som mer aktive i samfunnsmessig virksomhet enn elever i kontrollskolene.**

Dette avslutter Del I.

## Del II

### 8 Om forholdet mellom teori og empiri og andre grunnlagsproblemer

En avhandling som spenner over en rekke fagfelt som denne må nødvendigvis bli betydelig eklektisk i teoritilfang og tilnæringsmåter. Det innebærer at det vil være en betydelig spennvidde mellom de teoretikerne som refereres her i synet på ontologiske og epistemologiske spørsmål. Jeg ser det derfor som viktig å avklare en hovedposisjon for avhandlinga når det gjelder forklaring av menneskelig handling, synet på virkeligheten og forholdet mellom teori og empiri og etiske spørsmål forbundet med forskningen. Grunnlagsspørsmål som må avklares i denne forbindelsen er synet på strukturelle forklaringer på menneskelig handling, eller forholdet mellom metodologisk kollektivism og individualisme. Jeg vil starte med å avklare et syn på dette. Det innebærer også å avklare spørsmålet om kausalitet.

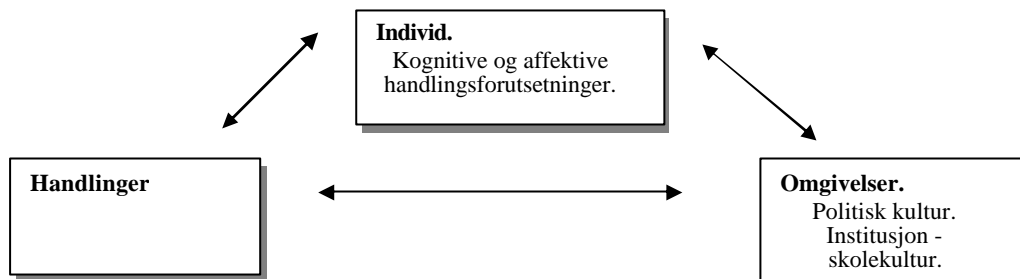
Det andre spørsmålet der det går vesentlige epistemologiske skiller, er relasjonen mellom teori og empiri. Jeg vil ta opp denne diskusjonen med utgangspunkt i Popper og etterfølgere. Deretter vil jeg føre diskusjonen over på mine metodiske tilnæringer – først når det gjelder surveyen og deretter på intervjuene. Kapitlet avsluttes med forskningsetiske betraktninger.

#### 8.1 Struktur og individ – sosialisering og menneskelig handling

Sosialiseringsteorien forener et strukturelt perspektiv gjennom begrepene overensstemmende institusjon, koordinerte agenter og institusjonalisert medvirkning på den ene sida. På den andre sida inntar den et individuelt perspektiv der elever lærer gjennom observasjon av seg selv og modellens handlinger. Læringen har et prosessperspektiv gjennom fire identifiserbare faser. De to perspektivene kan ses på som konkurrerende og supplerende forklaringer på handling som resultat av at læring og sosialisering har foregått. Det strukturelle og det individuelle perspektivet er dessuten relevant for å forklare handling i de fleste andre sammenhenger. Debatten er ofte referert til som diskusjonen mellom metodisk individualisme og kollektivism. På mange måter er dette en debatt om kausalitetsretning i relasjonen mellom mennesket og dets omgivelser. Kausalitet forstås i denne sammenheng som: “Functional dependence between events” (Bandura 1997:5).

Jeg skal nedenfor gjøre nærmere greie for kriterier for å konkludere om kausale forhold i empirisk forskning, men vil inntil videre bygge på denne forståelsen, se 8.5.4. Basert på Bandura vil jeg framstille dette forholdet i min avhandling slik (Bandura 1997:6):

**Figur 13 Kausalforholdet mellom individuell handling og omgivelser. (Pilene antyder kausalretning.)**



Bandura viser med denne modellen at det er et gjensidig kausalforhold mellom omgivelser på den ene sida og menneskelig handling/kognitiv bearbeidelse på den andre. På samme tid er det også et gjensidig forhold mellom hvordan mennesker tenker og føler på den ene sida og hvordan de handler. Resultatet av handlinger påvirker dessuten tenkning og følelser om framtidig handling. Han uttrykker det slik:

”...human agency operates within an interdependent causal structure involving triadic reciprocal causation. In this transactional view of self and society, internal personal factors in the form of cognitive, affective, and biological events, behavior and environmental events all operate as interacting determinants that influence one another bidirectionally” (Bandura 1997:5-6).

Bandura inntar en posisjon med sterk vekt på menneskers evne til kognitive overveielser og mulighet for å øve innflytelse på sine omgivelser.<sup>134 135</sup> Forut for de fleste handlinger foregår en kognitiv aktivitet som han betegner som ”forethought”. Den både motiverer og leder handling (Bandura 1986:18-19)

”Most of their behaviour, being purposive, is regulated by forethought. ...Through exercise of forethought, people motivate themselves and guide their actions anticipatorily” (Bandura 1986:19).

Selvregulering basert på egne standarder som verdier, holdninger, evne til refleksjon og egne mål er en del av disse komplekse tankemekanismene. Hvordan individer bedømmer egne forutsetninger for å forholde seg til omgivelsene (oppgavespesifikk selvtillit) er den mest sentrale kognitive variabelen (Bandura 1986:20-21). Mennesket har i dette perspektivet et stort potensial som kan utvikles gjennom observasjon av andre så vel som direkte

<sup>134</sup> Illeris gjør f.eks. en slik plassering av Bandura i sin bok om læring (Illeris 2000:190).

<sup>135</sup> Bandura imøtegår det behavioristiske (empiristiske) vitenskapssynet som avgrenser vitenskap til å studere direkte observerbar atferd. Hans syn på menneskets kognitive forutsetninger og rasjonalistiske evner viser seg i hans vitenskapssyn, der vitenskapelig virksomhet både er forbundet med de observerbare og de ikke observerbare mekanismer.

”One form seeks to identify relations between directly observable events but shies away from the underlying mechanisms that governing the observable phenomena. The second form seeks to elucidate the mechanisms that explain the relations between observable events” (Bandura 1996:323).

erfaringer. Implisitt her er at mennesket både blir påvirket, men har også stor evne til å ha innflytelse på sine omgivelser. Men det motsatte skjer også.

Jeg har i kapitlet om læring (5) utdypet relasjonene mellom kognisjon/affektive forhold og handling/omgivelser, mens jeg her skal se nærmere på den kausale relasjonen mellom individet og dets omgivelser.

Det er særlig to begreper som jeg har belyst til nå – politisk kultur og institusjon med sin skolekultur. Politisk kultur formidles til elever i skolen gjennom det politiske systemet, foreldre, venner, media og skole. Det ligger i denne tenkningen at det overføres noe fra omgivelsene til individet, og resonnementet kan virke deterministisk. Når individet tilpasser seg de sosiale strukturene, er det uttrykk for at det er påvirket av forhold i omgivelsene enten dette er regler, normer eller sanksjoner skapt og formidlet av mennesker. Sosiale strukturer setter dermed grenser for og utgjør ressurser for menneskelig utvikling. De er imidlertid ikke nødvendige determinanter på sosialt liv. Det innebærer at de virker gjennom individuell variasjon, slik at samme sosiale struktur kan gi opphav til svært ulike menneskelige handlinger (Bandura 1997:6). Determinisme må dessuten oppfattes som at handlinger induseres av hendelser. Handlinger er dermed ikke fullstendig ”determinert” av strukturer i omgivelsene (Bandura 1997:7). Snarere er hendelser genererende og proaktiverende i stedet for reaktiverende på handling. Individet spiller en selvstendig og aktiv rolle i å utforme egne handlinger, og handlinger er sjelden i automatiske reaksjoner på omgivelsene. (Jeg ser her bort fra rene automatiserte handlinger).

Politisk kultur overføres ikke mekanisk fra omgivelsene til individet, men blir gjenstand for vurdering og bearbeiding. Det som formidles, bruker individet på sin måte ut fra egne forutsetninger og valg. Formidlingen kan ha varierende grad av styrke. Institusjoner (se forrige kapittel) kjennetegnes ved at de er systemer som kan ha sterk evne til å formidle bestemte budskap gjennom det legitimerende regelverket. Regelverk, normer og kultur er med på å koordinere atferden til de mange deltakerne som er i den (overensstemmende institusjon – koordinerte agenter). Mer eller mindre koordinert atferd gjør at omgivelsene framstår som mer samlet og med større press på den enkelte til å innordne seg. Alternativt framstår modellene som mer entydige positive figurer å lære av. Det er bl.a. dette som ligger til grunn for resonnementet om at omgivelsene ”determinerer” atferd. Et slikt syn på omgivelsene som en serie av enkelthandlinger eller mer eller mindre koordinerte enkelthandlinger gjør det mulig å integrere strukturelle forhold i en metodisk individualisme. Et slikt syn kommer til uttrykk hos Elster i en kommentar til Durkheims strukturelle analyser av selvmord:

”...man (må) huske på at de sosiale omgivelser som fortøner seg som urokkelig solide for den enkelte, i sin tur er et resultat av utallige enkelthandlinger” (Elster 1998:17).

Dette reflekterer Elsters ståsted i metodisk individualisme slik det kommer til uttrykk i ”Nuts and Bolts”, et syn som sammenfaller med Bandura.

”The elementary unit of social life is the individual human action. To explain social institutions and social change is to show how they arise as the result of the action and interaction of

individuals. This view, often referred to as methodological individualism, is in my view trivially true" (Elster 1989:13).

Individuelle handlinger i en institusjonell kontekst er med på å koordinere handlinger til mønstre og gjøre dem i større grad forutsigbare. Forutsigbarhet har to aspekt i seg. Det ene er individets antakelse om at omgivelsene vil opptre på en bestemt måte. Omgivelsene (forstått som individuelle, ev. koordinert individuelle handlinger) kan virke på atferd gjennom individets antakelse om hvordan omgivelsene vil arte seg. Individet koordinerer dermed sine egne handlinger på basis av slike antakelser. Her er det imidlertid viktig å understreke at individets vurdering er basert på antakelser (forventninger og sannsynligheter) om hvordan verden vil opptre. Det andre forholdet er at omgivelser, enten det er skole og skolekultur eller en politisk kultur, reduserer utfallsrommet for mulige handlinger gjennom sanksjoner og føringer formidlet i regler, normer og kultur. Slike føringer virker imidlertid ulikt på mennesker.

Dersom det i en institusjon forventes et bestemt handlingsmønster, vil dette bare opptre med en større grad av sannsynlighet. En slik sannsynlighet kan imidlertid være ganske betydelig, noe som i visse situasjoner kan tolkes som strukturell determinisme. På samme måte som omgivelsene kan påvirke individet, er det mulig for individet gjennom handling å påvirke sine omgivelser. Hvordan denne påvirkningen skjer og styrkeforholdet mellom de ulike påvirkningsretningene, er avhengig av kontekst.

På samme måte som det er et gjensidig kausalforhold mellom handlinger og omgivelser, er det også et gjensidig kausalforhold mellom omgivelsene og den kognitive funksjonen. Dette kommer særlig til uttrykk i oppfatningen av frihet. Omgivelsene kan fortolkes som svært begrensende eller ha i seg muligheter for å handle. Kjernen i å oppfatte kognitiv virksomhet som kausal faktor ligger i hvordan individet oppfatter seg selv. Frihet oppfattes i dette perspektivet som mulighet til å øve innflytelse, som igjen hviler på evnen til selvregulering (Bandura 1997:7). Selvregulering utøves som en kognitiv virksomhet. Den påvirkes av stimuli fra omgivelsene, men danner utgangspunkt for de mulighetene som individet ser for å handle (Bandura 1997:7).

Hvordan individet velger å handle er til sjuende og sist et resultat av bearbeidingen av eksterne stimuli og egne muligheter for å gjøre valg og gjennomføre handlinger. I denne vurderingen er den kognitive bedømmingen av egne evner og muligheter avgjørende. Dette belyser så vel forholdet mellom kognisjon og handling som relasjonen mellom kognisjon og omgivelser.

Omgivelsene er gjenstand for fortolkning i forsøket på å forstå og gripe en virkelighet. Individet handler på basis av egen tolkning og forståelse. Det justerer forståelsen ved nye tolkninger av å erfare gjennom egne handlinger. Metodologisk individualisme utelukker dermed ikke at strukturer utgjør en del av forklaringene. Tvert om er de vesentlige. De er derimot utilstrekkelige for å utgjøre en fullstendig forklaring på fenomener, og en må søke å vise hvordan de har innflytelse på menneskelig handling og valg (Hovi & Rasch 1996:62).

Dette synes dermed å klargjøre at skillet mellom disse typer forklaringer er mindre enn det først kan synes.

Forholdet mellom samfunnsstrukturer og individuelle handlinger vil stå sentralt i denne avhandlinga. For det første hvordan politisk kultur og skolestrukturer som variabler influerer på elevers sosialisering i skoler som demokratiske institusjoner. Samtidig vil individperspektivet belyse hvordan læring kan foregå i en strukturell kontekst. Det strukturelle og det individuelle perspektivet er dessuten relevant i synet på hvordan politisk kultur overføres og hvordan samfunnsmessige strukturer som globalisering og demokratiets transformasjon kan virke på vilkårene for politisk sosialisering i skoler.

## 8.2 Forholdet mellom teori og empiri – forskerrollen

Forholdet mellom teori og empiri handler dypest sett om mitt forhold som forsker til den virkeligheten jeg ønsker å forske på og til tidligere kunnskap på det relevante området. Det innebærer å besvare to spørsmål. For det første, i hvilken grad er det mulig å beskrive en virkelighet fri for forutgående forestillinger om den?<sup>136</sup> For det andre, hvilke konsekvenser skal empiriske observasjoner få for vår teori om virkeligheten?

Allerede nå ønsker jeg å signalisere at jeg ikke ser det som mulig for meg å gå inn i et forskningsprosjekt uten at min kunnskap i form av begreper og erfaringer legger sterke føringer på hvordan jeg tolker og beskriver virkeligheten. Det som etter mitt syn er mulig, er så langt som mulig å gjøre klart for meg selv og leseren hva som er min forståelse og mitt teoretiske utgangspunkt. Det vil si med hvilke ”briller” jeg søker å finne en forståelse for virkeligheten. Dette danner utgangspunktet for en nærmere presisering av synet på forholdet mellom teori eller mine forutgående forestillinger om verden og empiri. Nærmere bestemt vil utgangspunktet for diskusjonen være Poppers syn.

### 8.2.1 Metodisk individualisme og vitenskapens mål

Popper står selv for en metodisk individualisme. Det innebærer for det første at han reduserer atferdene til kollektiver som stater og sosiale grupper til individuelle handlinger (Hovi & Rasch 1996:68). Popper foretar imidlertid en viktig avgrensning mot å forklare samfunnsmessige fenomener og menneskelige handlinger utelukkende ut fra psykologiske motiver og innleder med å slutte seg til Marx som peker på at:

“Its not the consciousness of man that determines his existence – rather, it is his social existence that determines his consciousness”, sitert etter (Popper 1945:85)

Popper viser at menneskelige handlinger oftest har utilsiktede konsekvenser, og at en ikke kan redusere forklaringene på dem til psykologi og menneskelige motiver. Popper kommer her til kjernen av det som på mange måter kan ses som samfunnsvitenskapens mål. Om alle

---

<sup>136</sup> Empirisme bygde særlig på to sentrale forutsetninger. ”..all ideas are derived from experience” og ”no proposition (defend as a sequence of ideas) can be known to be true without reference to experience” (Smith 1998:59). Av dette utledes antakelsen om at det er mulig å beskrive verden og gjøre erfaringer forutsetningsfritt.



menneskelige handlinger fører til det som var intendert, må det bety at alle har perfekt informasjon om verden og dens sosiale mekanismer. Nettopp det forhold at mennesker i verden som regel ikke handler helt i tråd med egne og andres forutsetninger, skaper et behov for å forstå bakgrunnen for disse ikke intenderte ”by-products”. På bakgrunn av dette formulerte Popper samfunnsvitenskapenes hovedoppgave.

“..these unwanted social repercussions of nearly all our actions are undoubtedly an important object of social studies” (Popper 1945:89).

Samfunnsvitenskapen henter dermed mye av sin oppgave og legitimitet i behovet for å forstå hvordan menneskelig handling virker sammen og i ulike kontekster.

Dette blir ikke minst klart her når jeg skal forsøke å formulere intensjonen om demokratisk medbestemmelse i læreplanene. Det kan ofte vise seg vanskelig å formulere noe entydig om en slik intensjon. I min framstilling vil jeg derfor legge vekt på å få fram spenningen mellom det jeg oppfatter som ulike fortolkninger.

Det andre aspektet knytter seg til den empiriske analysen av hvordan elever oppfatter skoler som demokratiske institusjoner. I den grad jeg kan peke på en intensjon skal jeg forsøke å diskutere empiriske funn i relasjon til en slik intensjon. Det innebærer å diskutere mulige tilsiktede og utilsiktede virkninger av læreplanenes demokratiprojekt og måten dette er iverksatt på i de videregående skolene jeg studerer.

### 8.3 Om empirisme, konstruktivisme og sannhet

Empirister og positivister tar alle utgangspunkt i fenomenalisme, dvs. at utsagn har validitet i den grad de tar utgangspunkt i observasjoner (Smith 1998:129). Det innebærer i prinsippet at observasjon går forut for begrepet som utvikles og dannes for å beskrive verden. Vi kan mao. gjøre erfaringer uten at vi har begreper om den konkrete erfaringen. Logisk følger likeledes empiristenes syn på kausalitet.

Innafor en kvantitativ metodisk tradisjon kan noen se på empiriske regulariteter og samvariasjoner både som en nødvendig og tilstrekkelig betingelse for å snakke om et kausalforhold mellom to observerte fenomener.<sup>137</sup> Det er med andre ord bare de observerte fenomener som danner grunnlag for å trekke slutninger om forhold mellom fenomener. Innafor et strengt empiristisk ståsted blir det vanskelig å studere abstraksjoner som empiriske fenomener. Slike abstraksjoner kan være begreper som ”kompetanse” eller holdninger og verdier. Abstraksjoner vil for dem fortone seg som teorier uten empirisk grunnlag. Denne ”empiristiske” posisjonen er det likevel få som hevder i dag.

Mot dette tar idealistene et annet standpunkt:

”Observations only makes sence through the use of prior concepts” (Smith 1998:140).

---

<sup>137</sup> Dette kommer f.eks. til uttrykk hos Carl Hempel, jf. (Smith 1998:103 og 173)

Dette innebærer at vi ikke kan gjøre erfaringer uten at vi har begreper om verden. Malnes framfører en viktig innvending her mot det idealistiske standpunktet ved å hevde: Vi kan erfare fenomener uten å begrepsfeste dem. Inntrykk tvinger oss til å forme og utvikle begreper for den erfaringen vi gjør (Malnes 1997:31).

Idealistenes tilnærming til verden medfører at de ikke uten videre godtar empiriske regulariteter som grunnlag for å bestemme kausalitet. Tvert om: verden er langt mer kompleks, og det er derfor nødvendig å se på empiriske regulariteter som tentative utgangspunkt for forståelse. For å formulere en kausal lov, må slike regulariteter passe til  
 "...the existing body of conceptual knowledge" (Smith 1998:173).

Implikasjonene av disse posisjonene er store: For empiristene blir den logiske konklusjonen at det eksisterer en verden uavhengig av de begreper vi har om den. Den ekstreme idealistiske posisjonen blir at denne verden er sosialt konstruert av mennesker gjennom de begreper vi utvikler for å skape mening i våre inntrykk. For empiristene er observasjon grunnlag for all teori, for idealistene er teori grunnlag for å erfare og forstå verden. Dette har konsekvenser for synet på hvordan kunnskap utvikles, dvs. vitenskap. Det har også klare praktiske implikasjoner for surveyens gjennomføring. I denne avhandlingen vil teoretiske begreper danne utgangspunktet for målemodeller og empiriske operasjonaliseringer i en alt vesentlig bekreftende analyse. Diskusjonene om forholdet mellom begrep som virkelighetsrepresentasjon griper derfor direkte inn i studiens praktiske gjennomføring.

### 8.3.1 Sannhet, konstruktivisme og kunnskapsutvikling

Begrepet konstruktivisme<sup>138</sup> brukes i svært mange betydninger. Et syn sammenfaller med idealistenes standpunktet at det er umulig å høste erfaringer uten at en har begreper (Malnes 1997:30). Oppfatninger av verden er konstruksjoner formet av begreper som individer har og bruker for å beskrive verden. Vårt syn på verden utvikles i den grad våre begreper utvikles. Av dette følger at det kan eksistere mange oppfatninger av verden og at ingen av disse oppfatningene er mer "sanne" enn andre (Malnes 1997:26). Dette minner om Kants apriori erfaringer av verden.

Mot dette står det "realistiske" standpunktet (som står empirismen nær) om at det eksisterer en verden uavhengig av hvordan vi velger å beskrive den. Bak våre inntrykk ligger en kilde til inntrykkene som nødvendigvis må ha en eksistens selv om vi ikke har begreper om den. Det vil igjen si at det eksisterer en oppfatning om verden som er noe annet enn det vi har begreper om. Det avgjørende argumentet for det realistiske standpunktet er at "inntrykk tvinger seg på", dvs. forutsetningen om inntrykks umiddelbarhet (Malnes 1997:31). Også

---

<sup>138</sup> Konstruktivisme er her brukt i to betydninger. Malnes (1997) omtaler den som synet på at vi bare kan beskrive en verden i den grad vi har begreper om den. Sjøberg (1998) benevner prosessen elever gjennomgår når de konstruerer sin kunnskap som et konstruktivistisk syn på læring. Med Sjøbergs posisjon i synet på verden er konstruktivisme forstått som en læringsprosess, forenlig med et realistisk standpunkt – at vi forsøker å gripe en eksisterende verden med vår forskning.

innafor en "realistisk" forståelse av verden bygger individet opp sin kunnskap ved hjelp av begreper. Dette samsvarer med at vitenskapen er kumulativ, det vil si at det er mulig å knytte ny kunnskap til tidligere erfaringer. De inntrykk som individet umiddelbart ikke kan begrepsfeste, vil det søke å beskrive. Beskrivelsen har i seg en visshet om at den er en tilnærming til virkeligheten, ikke selve virkeligheten. Denne forutsetningen skiller realismen fra den mest radikale konstruktivismen. Sjøberg forener et realistisk syn på virkeligheten med en oppfatning om at vår kunnskap er konstruert. Han skriver om naturvitenskapen:

"Naturvitenskapens ideer (dens begreper, lover, modeller, teorier...) er kulturprodukter, skapt (eller konstruert) av mennesker opp gjennom historien i en sosial prosess som aldri tar slutt."

Og videre litt lengre ned:

"Det finnes (mener jeg!) en virkelighet som er 'der ute', uavhengig av oss. Den setter klare grenser, vi kan ikke dikte så fritt som en forfatter. Våre mentale konstruksjoner må passe med denne virkeligheten" (Sjøberg 1998:38).

Sjøberg uttaler seg her fra et naturvitenskapelige ståsted, men Sjøberg og samfunnsvitere lever i den samme verden. Teori og modeller velger jeg derfor å se på som forsøk på å gripe en eksisterende virkelighet. Det gjenstår likevel å drøfte hva en skal mene om sanne oppfatninger av forhold som ikke lar seg så lett erfare.

Mange av de forhold og fenomener som jeg forsøker å beskrive i denne avhandlinga er lite konkrete, for det meste abstrakte begrep og fenomener. Også disse fenomenene antas å ha en eksistens, men de er vanskeligere å gripe. Et eksempel er som før nevnt kompetanse.

En teori om "sannhet" om disse abstrakte forholdene kan simpelthen være enighet. Det er sant som mange er enig om å beskrive som sant eller som Bridges formulerer det: "P is true if and only if there is agreement that is universally or among a relevant population" (Bridges 1999:96-97). Dette standpunktet kan gli over i relativisme. Tanken er imidlertid at abstrakte begreper omfang, innhold og presisjon utvikles gjennom dialog i et vitenskapelig miljø. Denne dialogen er befruktet av erfaringer så vel som teori. (En lik dialogisk tilnærming synes også å ligge til grunn hos ytringsfrihetskommisjonen.)<sup>139</sup>

Poppers oppfatning er på liknende vis at vi ikke kan ha sikker viten om verden, men at utsagn er tilnærminger til virkeligheten. Popper bruker uttrykket "versimilitude" som han presiserer med det engelske ordet "truthlikeness" se (Smith 1998:107 og 193) samt (Popper 1991:219). Poppers syn er at vi aldri kan være sikker på at utsagn er "sanne" fordi det alltid finnes mulighet for at de blir avkreftet. Utsagn er bare tilnærminger, gode eller dårlige, til virkeligheten, men forutsetter at det finnes en virkelighet uavhengig av våre erfaringer.

Dette synet på sannhet har implikasjoner på diskusjonen om forholdet mellom teori og observasjon og synet på teori. Teorier og den styrken de har (det vil si hvor sterkt de er prøvd ut) er våre (menneskelige) beste forsøk på å gripe en virkelighet. Ved å ta

<sup>139</sup> Se kommisjonens arbeid punkt 2.2.1, Sannhetsprinsippet eller forestillingen om den feilbarlige fornuft.

utgangspunkt i eksisterende teori som grunnlag for videre vitenskapelig arbeid danner tidligere modeller, konstruksjoner og "sannheter" basis for å forbedre vårt bilde av virkeligheten. For at det skal eksistere utsagn som er tilnærminger til en virkelighet, må det logisk eksistere noe som utsagn forsøker å gripe. Konsekvensen av dette ståstedet er at alle modeller av virkeligheten er tilnærminger som har gode og svake sider. Et slikt syn må gjenspeile seg i de mål som uttrykker noe om hvor godt modellen passer data. Det er i tråd med dette naturlig å støtte seg til mål som ikke bygger på forutsetningen om at modellen passer perfekt, men nettopp er en tilnærming til de data som den er ment å modellere.

Mitt syn er at teorier er våre beste "konstruksjoner" av en eksisterende virkelighet. Konstruktivisme vil i denne sammenheng være en betegnelse på teoriutviklinga i vitenskap og begrepsutviklinga overhodet som konstruksjoner av en virkelig verden.<sup>140</sup> Det er mulig å komme fram til sanne oppfatninger av abstrakter, men disse må bygge på og være begrunnet i en relativ enighet mellom relevante parter. Kunnskapsutviklinga bør, om den skal gjøre framskritt, bygge på eksisterende viten.

#### 8.4 Karl Popper og forholdet mellom teori og empiri

"But in fact the belief that we can start with pure observations alone, without anything in the nature of a theory, is absurd" (Popper 1993:46).

Slik avviser Popper den mest ekstreme empirismen, forstått som forutsetningsfri empirisk observasjon av en eksisterende virkelighet. All observasjon er selektiv (Popper 1993:46-47). Grunnlaget for seleksjonen er informasjon, dvs. observasjoner gjort tidligere. Begreper har teoriladning i seg og styrer hvordan observasjon foregår. De er ikke i seg selv teorier, men har i seg strukturer (assosiasjoner, samlinger av erfaringer og liknende) som danner grunnlag for antakelser om virkeligheten.<sup>141</sup>

På spørsmålet hva kommer først? – hypotesen (egget) eller observasjonen (høna) – svarer Popper "an earlier kind of egg to the former". Popper medgir at det går observasjoner forut for hypoteser, men disse forutsatte i sin tur en referanseramme, en ramme av forventninger eller en ramme av teorier (Popper 1993:47). Vi venter ikke passivt på at verdens regulariteter skal komme til oss. Dette er noe vi aktivt forsøker å gjøre overfor verden (Popper 1993:46). Tilsynelatende plasserer Popper seg i en idealistisk posisjon med dette synet, men han begår en tilsvarende sterk kritikk av metafysikken (forstått som ikke empirisk baserte antakelser). Han avviser dermed Kants forsøk på en apriori løsning av demarkasjonsproblemet. Det følgende sitat fra Popper viser klart hans grensdragning mot idealismen.

"In trying to show how knowledge is possible he (Kant) proposed a theory which had the unavoidable consequence that our quest for knowledge must necessarily succeed in imposing them upon nature, he was wrong. Nature very often resists quite successfully, forcing us to

---

<sup>140</sup> Med en slik oppfatning av konstruktivisme beveger jeg meg ganske langt bort fra de konnotasjoner som knytter begrepet til relativisme og sosial konstruktivisme. Det kan derfor være en tanke å utvikle et annet begrep på sikt for å unngå misforståelser.

<sup>141</sup> For en diskusjon av dette punktet, se Blakie 1993.

discard our laws as refuted” (Popper 1993:48).

Popper avviser dermed Kants apriori løsning av forholdet mellom teori og empiri. De er begge enige om at teori danner utgangspunkt for å forstå verden, men teorien er ikke, som Kant forsøkte å hevde, i seg selv sann. Den må utsettes for en kritisk empirisk test – et (dristig) forsøk på å avvise den. Popper gir dermed en slags forrang til empirien i den forstand at en empirisk test kan avkrefte en teori. Hva grensene er for det som skal få betegnelsen vitenskap, utgjør demarkasjonsproblemet (av Popper omtalt som: Kants problem). Popper anså demarkasjonsproblemet som en av de mer fundamentale epistemologiske spørsmålene. Hans svar på dette var:

”The criterion of falsifiability is a solution to this problem of demarcation, for it says that statements or system of statements, in order to be ranked as scientific, must be capable of conflicting with possible, or conceivable, observations” (Popper 1993:39).

Popper kritiserer teoretikere som Freud og Marx for ensidig å være opptatt av å få bekreftet sin teori. Det er lett å finne bekreftelse for teori hvis man leter, hevdet han (Popper 1993:36). Teoriens styrke viser seg ved sin evne til å motstå forsøk på å bli forkastet. Bekreftelse kan bare gjelde dersom den er et resultat av dristige prediksjoner (Popper 1993:36). Kriteriet på vitenskap blir med et slikt ståsted svært strengt på flere måter. For det første fordi vitenskap bare er det som tar sikte på eksplisitt å falsifisere teori. Mange teorier er slett ikke testbare, noe Popper også var oppmerksom på. Ikke testbare teorier betraktet han som myter som ikke hadde en testbar form, men understreker samtidig:

...all – or very nearly all – scientific theories originate from myths, and that a myth may contain important scientific theories” (Popper 1993:38).

Popper medgir med andre ord at disse teorier danner grunnlag for det han velger å kalle vitenskapelig virksomhet, dvs. falsifikasjon av testbare teorier. Det er dessuten i mange tilfeller problematisk å avgjøre på hvilken måte data utgjør en kritisk test av teori. Forholdet mellom teori og empiri kan være komplekst, observasjoner som er gjort kan være tvetydige, og observasjoner kan være direkte feilaktige eller deres tolkning er avhengig av teori (Hovi & Rasch 1996:27). Det er dessuten tvilsomt om en noen gang får helt sikker viten (Hovi & Rasch 1996:29).

For det andre innebærer standpunktet om teoriers testbarhet at den deduktive logikk (fra teori til empiri) er den eneste sanne form for vitenskap. Popper er tilsvarende kritisk til empiristenes induktive logikk. Denne diskusjonen griper direkte inn i all empirisk forskning og i denne avhandlinga spesielt gjennom spørsmålet om å tolke kriterier for modelltilpasning av faktor- og strukturmodeller (sti-modeller) i data. Slutninger om modelljusteringer basert på tilpasningsindekser og statistisk informasjon vil i prinsippet være induktive slutninger fra empiri. Induktiv og deduktiv logikk er prinsipielt ulik, men har likevel svært mye til felles. Dette gjelder ikke minst kausalitet og rasjonalitet (Smith 2000:243). I en vurdering av forholdet mellom verifikasjonisten Carnap og Popper peker Hacking på at de riktignok har ulike syn på ”meanings and theory of language”, på bekreftelse av teori vs. falsifikasjon og på induksjon vs. deduksjon. Til tross for

tilsynelatende grunnleggende uenigheter peker Hacking på at de er enige om en rekke andre grunnleggende forhold. For det første mener de det er en skarp distinksjon mellom teori og observasjon, kunnskapsutviklinga er kumulativ, dvs. at ny kunnskap må oppfattes som utviklinger av tidligere kunnskap, at vitenskap har en sterk deduktiv struktur, at vitenskap må ha en presis terminologi og at all vitenskap bør ha samme logikk og metode (Smith 2000:243) (gjengir Hacking 1983). I de store spørsmålene kan en knapt kile et sigarettpapir mellom de to, er Smiths kommentar (Smith 2000:243). Hacking og Smith har dermed redusert motsetningene mellom empiristene og Popperianisme betydelig. Popper har selv en norm for hypoteseformulering om at denne må preges av dristighet (Hovi & Rasch 1996:30). I en slik dristig formulering av hypotese vil det ligge et sterkt moment av ren gjetning som ikke umiddelbart kan deduseres fra eksisterende teori. Deduksjonen blander seg med andre antakelser om forhold og resulterer i hypoteser som like mye kan være induktiv slutning fra andre erfaringer. Wallace forsøker å innta en posisjon som forener induksjon og deduksjon. Den induktive logikk starter (ifølge Wallace referert etter Blakie) med observasjon som leder til empiriske generaliseringer i det som kan oppfattes som "context of discovery". Generaliseringene leder videre til teorier og deduksjoner av prediksjoner om hypoteser innafor en "context of theory". Prosessen videreføres med empirisk test av teorier (Blakie 1993:156-57). Dette er en posisjon som passer inn i framdriften av denne avhandlinga som riktignok ikke ender med en kritisk test av teori. Formålet med teorianvendelsen er noe mer beskjedent – å belyse teoriens anvendelsesområde på et bredt felt i politisk sosialisering i skolen.

Dersom en stiller seg kritisk til falsifikasjon som kriterium for vitenskap, innebærer det at en bør ha et alternativt syn på teori. For det første synes falsifikasjonslæren i praksis problematisk å gjennomføre. Lakatos' posisjon om at teorier ikke kan forkastes, synes dermed mer fruktbar. Teorier kan overleve ved at de formulerer nye hypoteser eller gis nye fortolkninger av deres forutsetninger og prediksjoner. Denne posisjonen har mange implikasjoner. Falsifikasjon, eller det han velger å kalle "sofistikert falsifikasjon", innebærer verifikasjon såvel som falsifikasjon. I verifikasjon ligger det forhold at en må avgjøre om en teori har empirisk støtte og mer enn det. Teoriens empiriske støtte må sammenliknes med andre teorier for å kunne avgjøre om den har "excess empirical content over" en tilsvarende teori<sup>142</sup>. Falsifikasjon innebærer at en velger å holde på den teorien som har størst empirisk støtte. Den falsifiserte teorien beholdes imidlertid fordi den fortsatt kan ha verdi i en annen empirisk kontekst og inngår dermed i det Lakatos velger å kalle serier av teorier. Teoriene revideres med bakgrunn i den empiriske prøvingen eller utstyres med tilleggshypoteser.

Vitenskapelig progresjon blir derfor at teorier i en serie (som antas å beskrive samme empiriske forhold) stadig utvider sin evne til å forklare mer.

"Thus the crucial element in falsification is whether the *new theory* offers any novel, excess information compared with its predecessor and whether some of this excess information

---

<sup>142</sup> Med "excess empirical content" oppfatter Lakatos at teorien: ..." predicts some novel, hitherto unexpected fact". Dette er i seg selv et strengt kriterium for vitenskapelig virksomhet.

compared with its predecessor and some of this excess information is corroborated. ... We are no longer interested in the thousands of trivial verifying instances nor in the hundreds of readily available anomalies: the few crucial *excess-verifying instances* are decisive (Lakatos 1965:120-121).

Lakatos ser på slike serier av teorier som progressive dersom de fører til at nye faktiske forhold avdekkes. Problemskifter er progressive i den grad de er både empirisk og teoretisk progressive. Dersom serier av teorier derimot ikke gir ny informasjon omtaler Lakatos teoriserien som degenererende, dvs. den gir ikke ny substansiell viten (Lakatos 1965:118). På mange måter har Lakatos like strenge krav til vitenskapelighet som Popper, men hans posisjon innebærer at en ser verdien av å ta vare på teorier som utgangspunkt for videre hypotesegenerering og vitenskapelig virksomhet. Avhandlinga i seg selv vil ikke ha som ambisjon å være teoriutviklende, men vil blant flere ting kunne ut i en drøfting av en teorisynthese som kan danne utgangspunkt for videre teoriutvikling.

#### 8.4.1 Oppsummering av posisjoner

I avhandlinga ønsker jeg et dialektisk forhold mellom teori og observasjon. Utgangspunktet er teori som vår beste beskrivelser av en virkelighet. Dette synet reflekterer også et syn på vitenskapen som kumulativ, dvs. dens oppgave er å teste og utvikle kunnskap forstått som teori. Standpunktet er forenlig med det synet at verden eksisterer (også abstraksjoner i den), og at vi forsøker å gripe den med våre teorier. Lakatos' tilnærming til teoriutvikling synes mer fruktbar for mitt vedkommende enn Popper. Dette har sammenheng med at jeg forsøker å utvikle modeller for både å beskrive og forklare sammenhenger. I denne utviklinga er det mulig med flere konkurrerende modeller der Lakatos' tilnærming både sikrer valg av teori og en historisk kontinuitet i forskningen.

### 8.5 Teori og empiri i survey

Å bruke survey for å beskrive og analysere de forholdene jeg har satt meg fore, innebærer at jeg forutsetter at det er mulig å måle abstrakte begreper. Denne tanken har rot i en positivistisk tradisjon, og det fundamentale en så å si "jakter" på ved slike teknikker er samvariasjon eller mangel på slik samvariasjon<sup>143</sup>. Over tid har statistiske teknikker utviklet seg betydelig. Jeg skal ikke gå mye i detalj om det her, men vil diskutere tilnærminga til den empiriske analysen med utgangspunkt i det som kalles strukturelle likningsmodeller. Komponenter i strukturelle likningsmodeller er sti-analyse, en begrepsyntese av latent variabel og målemodell, estimeringsprosedyrer og tilpasningsmål som er paralleller til signifikanstesting (Bollen 1989:4-5).<sup>144</sup>

---

<sup>143</sup> Mangel på samvariasjon i tilfeller der det er sterke forventninger om slik, skulle i prinsippet være like viktig for utviklinga av kunnskap som såkalte "positive" funn. Positive funn synes å ha høyere vitenskapelig status og rapporteres i langt større grad enn negative; en praksis, dersom den lar seg belegge empirisk, synes å være vitenskapelig tvilsom.

<sup>144</sup> For presiseringer av strukturelle likningsmodeller, sti-analyse – se kap 9.

I disse modellene står begrepet latent variabel sentralt. Tankegangen er mer enn 100 år gammel, men har rot i det enkle forhold at en variabel kan måles på en uendelig antall måter. Enkeltvariable vil ha både systematisk og tilfeldig variasjon i seg, og mengden av systematisk variasjon vil variere sterkt. En latent variabel eller faktor åpner for å løse måle – problemet. Flere variable kombineres til en samlev variabel (Gustafsson 1998:193-194). En faktor er uttrykk for fellesvariansen i sumskåren av flere variable og utgjør den latente variabelen som i prinsippet kan framstå på to måter: enten ved at den er et resultat av de observerte enkeltvariablene (formativ målemodell) eller ved at den er utgangspunktet for å definere de observerte variablene (refleksiv målemodell).<sup>145</sup> Tanken om flere observerte variable for en latent faktor øker validiteten til begrepet som måles, dvs. inkluderer relevante aspekt ved begrepet. Fellesvariansen eller kommunaliteten ved de enkelte observerte variablene utgjør faktoren eller den latente operasjonaliserte variabelen. De latente variablene kombineres i modeller der en spesifiserer relasjonene mellom dem, inkludert kausalforholdet mellom de ulike variablene. Det gjør det mulig å spesifisere ikke bare variablenes direkte effekter på en avhengig variabel, men også hvordan effekter blir formidlet gjennom andre mellomliggende variable (Bollen 1989:5). Teknikker utviklet av Wright og Spearman ble videreført og integrert i LISREL, et program for å behandle strukturelle likningsmodeller (Bollen 1989:4-8).

### 8.5.1 Teorier og modeller i survey

Tanken om å måle latente og abstrakte begrep har rot i positivistisk tenkning som vektla den teorifrie observasjon. Surveydata er (som vist) svært ladet med teori. Survey som undersøkelsesmetode har riktignok rot i positivistisk og empiristisk tradisjon. Med en teoretisk fundert tilnærming har metoden beveget seg raskt vekk fra den sterke kritikken som er rettet mot metoden. Dette illustreres ved at en latent variabel må ha grunnlag i velfunderte oppfatninger av begrepet som grunnlag for å utvikle instrumenter eller spørsmål som mål for variabelen (Gable & Wolf 1993:29).<sup>146</sup> Knut Hagtvet tar opp denne og flere andre diskusjoner i en artikkel fra 1995. Han skriver:

”Two aspects are essential in analyzing data in much research in education and psychology. On the one hand, we have to deal with theories or prior knowledge which we would assume should constitute the foundation of our research. On the other hand, we need also to deal with empirical information that is gathered to answer our research problems or test our hypotheses. There seem to be wide agreement that there should be a close correspondance between the conceptual framework and the collected empirical information” (Hagtvet 1995:27).

Som Popper<sup>147</sup> tar Hagtvet utgangspunkt i teori for å formulere begreper og modeller for sammenheng mellom variable. Med begrepet modell mener jeg en spesifisering av flere parametre og relasjonen mellom disse som danner utgangspunkt for den statistiske analysen.

<sup>145</sup> For en redegjørelse for formativ og refleksiv målemodell, jf. (Hellevik 1991:166)

<sup>146</sup> Tankegangen hos Gable er at teori styrer utviklinga av indikatorer og ikke minst det teoretiske/empiriske arbeidet med å finne fram til relevante ord og uttrykk som grunnlag for formuleringen.

<sup>147</sup> Hagtvet siterer Popper innledningsvis.



Parametre vil i denne sammenheng si observerte variable, deres varians, og covarians med andre variable. Forskeren konstruerer modellen på forhånd, legger slik premissene for sannsynlighetsberegninger og har større kontroll over forskningsprosessen (Hagtvet 1995:30).

### 8.5.2 Modellbegrepet i lys av Popper og Lakatos.

Mange vitenskapsteoretiske spørsmål reiser seg knyttet til modellbegrepet. Representerer det med sin forenkling og reduksjon av antall variable et fruktbart mål for vitenskapelig virksomhet? Kan en modell falsifiseres, eller dreier det seg om å finne støtte for den i et empirisk materiale? Hva er forholdet ev. mellom verifikasjon og falsifikasjon av en modell? Jeg starter med å diskutere modell som vitenskapelig mål.

En modell vil representere en forenkling av en svært kompleks verden. Som forenkling vil den være en konstruksjon (forhåpentligvis forståelig) av virkeligheten som er mer eller mindre vellykket i betydningen "tilpasset denne virkeligheten". Dersom alle også mindre vesentlige forhold skal inn i modellen, kan den fort bli for kompleks. Å arbeide for å finne gode modeller for komplekse forhold står derfor i en viss motsetning til å arbeide for å gripe kompleksiteten i alt sitt mangfold. Valget av ståsted i denne diskusjonen er i noen grad avhengig av hvilken kunnskap som en ser det som viktig å framskaffe.

Forhold innen utdanning, psykologi og samfunn, er alle preget av stor kompleksitet. Det er mitt syn at en reduksjon av denne kompleksiteten til identifiserbare regulariteter er i seg selv et overordnet mål for samfunnsvitenskap. Modellbegrepet representerer et interessant kompromiss mellom overforenkling i bivariate sammenhenger til en mer forståelig kompleksitet.

Kritikken mot modellen som et reduksjonistisk syn kommer særlig fra marxistisk hold. Innvendingen knyttes til at metoder med survey og modellbygging ikke kan lede til å forstå helheter i samfunnet. De benekter den implisitte forutsetning i survey-prosjekter at forståelse av deler kan settes sammen til helheter (Vaillancourt 1986:123).<sup>148</sup> Likevel må også marxister gjøre utvalg av viktig fra mindre viktig, vesentlig fra uvesentlig, og står prinsipielt overfor den samme oppgave: å beskrive og forklare en kompleks verden. Reduksjonisme som modellbegrepet representerer, kan ta en dogmatisk form, eller den kan (som jeg argumenterer for her) ta form av en diskusjon mellom ulike modeller. Marxister vil fortsatt ha mye av sin kritikk i behold ved at delene (modellene) ikke kan summeres til helheter. Det er grunn til å ta innvendingen på alvor i retning av mindre dogmatisme og mer pluralisme og diskusjon mellom mulige tolkninger i tilnærminga til data.

---

<sup>148</sup> Adorno levte en kraftsalve mot hele denne forskningstradisjonen etter å ha forandret oppfatning gjennom egen praksis. Han kalte metodene for "stupid, blind, insensitive, and sterile". Det leveres en rekke svært grunnleggende innvendinger mot kvantitativ metode, bruk av sti-analyse og synet på kausalitet. Metoden er deterministisk og liknende, jf. (Vaillancourt 1986).

Når det gjelder spørsmålet om falsifikasjon og verifikasjon, blir Poppers forenklete strategi med falsifikasjon av enkeltteorier ufruktbar. Derimot synes Lakatos' tilnærming med sitt forskningsprogram og ved å sammenlikne ulike modellens empiriske forklaringskraft å passe bedre. Jeg skal diskutere dette videre gjennom bl.a. Jøreskogs tilnærming.

Jøreskog skiller mellom prinsipielt tre tilnærminger å konfrontere modellen (teorien) med data. Den første kaller han "strictly confirmative" – forskeren begrenser seg til å teste én modell med formål å akseptere eller forkaste den. Dette er en "streng" tilnærming, der en i prinsippet ikke lar data influere på modellens utforming. Testen består i om modellen bekreftes eller avkreftes.

I det andre tilfellet prespesifiserer forskeren flere modeller. Målet med testingen er å komme fram til den beste modellen. Denne strategien åpner for en diskusjon både mellom teorier og mellom teoriens tilpasning til data. En gjenkjenner denne tankegangen fra Lakatos' serier av teorier og syn på falsifikasjon. Det fruktbare ved denne tilnærminga innafor samfunnsvitenskapen synes å være at falsifikasjon i betydningen å forkaste en teori synes for strengt. Teorier vil ha mer eller mindre empirisk støtte og kan vise seg fruktbare lenge etter at de har blitt erstattet av bedre teorier.

Den siste strategien kaller Jøreskog modellgenerering. Her har forskeren spesifisert en tentativ modell, men der han har en strategi for å utvikle og modifisere modellen. Jøreskog beveger seg her over i en mellomposisjon i synet på forholdet mellom teori og empiri, men understreker likevel at modellen må gis substansiell mening, dvs. at det må kunne etableres et teoretisk rasjonale for den (Jøreskog 1993:295). Han gir her data mulighet til å ha stor innflytelse på teoriutformingen.

Målet for en statistisk analyse av modellen er å få et uttrykk for dens evne til å forklare variasjon i en avhengig variabel. Det statistiske uttrykket for dette er et mål for likhet og forskjell mellom observert og modellgenerert kovariansmatrise mellom variable i analysen. Tankegangen i denne testen er å finne et mål for modellens tilpasning som er mer fleksibelt enn den tradisjonelle signifikanstesting. Det legger igjen grunnlaget for en substansiell diskusjon av ulike modeller og deres tilpasninger. Dette er en forskningsstrategi som i praksis virker mindre absolutt og ekskluderende. Strategien for falsifikasjon og verifikasjon av modellene som innebærer både justering og grader av falsifikasjon, er adekvat innafor et forskningsfelt som er preget av stor kompleksitet og mange forklaringsvariabler for samme fenomen. Det bidrar til å opprettholde en fruktbar debatt om forholdet mellom modellene.

Ved å spesifisere alternative modeller imøtegår en til en viss grad Poppers kritikk av verifikasjon av teori. En kan si at den endelige modellen er et resultat av bekreftelse (evne til å forklare varians i avhengig variabel), men også en forkasting av alternative modeller i det samme materiale. I vurdering av modellen står en imidlertid på to ben – både en verifikasjon i form av empirisk støtte og en falsifikasjon der modellen vurderes mot andre modeller. Denne formen for test av modeller kommer nær opp til Lakatos' oppfatning av empirisk prøving. Sentralt i testen står en verifikasjonsstrategi av modellene som

formuleres. Tankegangen er også nedfelt i ulike mål for modellens tilpasning til data. Noen mål forutsetter at modellene passer eksakt i data. Dette er en forutsetning som i praksis så godt som aldri oppfylles. Andre mål som "Root mean square error of approximation – RMSEA" bygger nettopp på forutsetningen om at modeller ikke passer eksakt, og tar dermed høyde for at modeller er tilnærminger til virkeligheten. I den empiriske studien vil jeg legge særlig vekt på dette målet i tilpasningsvurderinger – supplert med andre mål.

Jeg skal til slutt i denne drøftingen ta opp "problemet" med ekvivalente modeller.

### 8.5.3 "Problemet" med ekvivalente modeller

Hagtvet (se ovenfor) spesifiserer ikke tydelig hva som ligger i ekvivalent. Jeg tolker det slik at det er flere ulike modeller som kan ha samme statistiske forklaringskraft, og som gir tilnærmet samme gode modelltilpasning til data målt med de samme statistiske kriterier. Problemet blir da at statistikken ikke gir noe entydig svar på hvilken modell som er å foretrekke. Hagtvet tar opp dette og viser til 53 studier gjennomgått av Mac Callum som konkluderte med at ekvivalente modeller gir økt kunnskap og forståelse for problemet som studeres. (Hagtvet 1995:49-50). "Problemet" med ekvivalente modeller må derfor løses ved at en diskuterer det empiriske og teoretiske forholdet mellom dem. I stedet for å se mangel på entydighet som et problem, må en i større grad verdsette flertydigheten og spenningen som ligger i den for utvikling av kunnskap. Dette begrunner anførselstegnet omkring "problemet" i denne sammenheng. "Problemet" er ikke et problem, men kan være en tilførsel til diskusjonene om ny kunnskap.

Modellen jeg har diskutert så langt innebærer to forhold. For det første en kausalmodell og formulert som en sti-analyse der en spesifiserer relasjonene og kausalforholdet mellom variablene. Det andre er en begrepsmodell som kommer til uttrykk i en refleksiv eller en formativ målemodell av det enkelte begrep som inngår i modellen. I praksis kan strategien med modellutvikling beskrives slik:

Som antydnet foran er det ofte et moment av eksplorering i enhver konfirmerende tilnærming til data. Min hovedtilnærming vil være konfirmerende i utgangspunktet, dvs. at jeg genererer hypoteser ut fra teori. Det videre arbeidet vil imidlertid arte seg som en prosess for å se i hvilken grad data passer til teori, justering av teori ved hjelpehypoteser og videre tilpasning av den teoretiske modellen til data. Jøreskog understreker imidlertid i sin strategi 3 (se foran) at modellen som genereres må gis substansiell meningsfull fortolkning (Jøreskog 1993:295). Dermed har han trukket en grense mot de modeller som riktignok kan ha støtte i data i form av god "modell-tilpasning," men som ikke kan fortolkes på en teoretisk meningsfull måte. Hvor grensen for det teoretisk meningsfulle går, er et skjønn som forskeren må utøve. Det handler delvis om innsikt og delvis om dømmekraft. Malnes oppfatter dømmekraft slik:

... "evnen til å sammenfatte omfattende og uklar informasjon som, mer eller mindre direkte, kaster lys over et aktuelt problem, og sammenfatte den på en slik måte at ingenting tillegges for stor betydning" (Malnes 1997:45).

Spørsmålet om dømmekraft hos forskeren vil i praksis komme inn og påvirke valgene han/hun gjør gjennom hele prosessen.

Sti-modellen representerer en mer kompleks og samtidig mer spesifikk måte representere en virkelighet på. Spørsmålet er om det oppfylder kravene til kausalitet som jeg har spesifisert. Modellen rapporterer om samvariasjon. Den kontrollerer for variable som er inkludert i modellen som det er gitt et teoretisk rasjonale for, men den kan ikke kontrollere for spuriøsitet eller andre bakenforliggende variable. Modellen kommer nærmere et mål om å kunne fastslå kausalitet, men vil i mange (de fleste) tilfeller komme til kort overfor kravet om å kontrollere for spuriøsitet fullstendig (se også neste avsnitt).

Skillet mellom en empiristisk tilnærming og en idealistisk tilnærming til et empirisk fenomen kan synes stor som ekstremposisjoner, men en nærmere drøfting viser at det avstanden mellom posisjonene ikke er så stor som den i utgangspunktet skulle tilsi. Forberedelse og analyse av data innafor disse tilnærmingene kan bli nokså ulike, men drøftingen har vist at de i praksis vil ligge ganske nær hverandre og at de sjelden opptrer som rene former i en forskningsprosess. På bakgrunn av det ståstedet som Popper og Lakatos inntar, har jeg valgt å argumentere for en tilnærming i egen empirisk forskning der teori danner utgangspunkt for en kritisk test av mot data. Jeg velger, som Jøreskog, å la teori styre modellutvikling selv om dette legger begrensninger på dens tilpasning til data.

Når det gjelder kausalitet innvender Jøreskog at en ikke kan teste disse forholdene mot data, dvs. avgjøre variablenes innbyrdes relasjoner med ev. gjensidighet og forholdet mellom dem (Jøreskog 1993:298). I en sti-modell (kausallmodell) vil en kunne gjøre greie for de statistiske relasjonene mellom variablene inkludert de uavhengiges evne til å forklare variasjon i den avhengige, men modellens spesifisering er utelukkende styrt av teori.

#### 8.5.4 Kausalitet.

For å fastslå hva som ligger i "functional dependence between events" slik Bandura definerte kausalitet, må en etter Bollens syn oppfylle tre kriterier i forskning: For det første må forbindelsen mellom den uavhengige og den avhengige variabelen isoleres. "Isolasjon" kommer først, hevder Bollen. For det andre må det være en forbindelse mellom de to (association). Denne forbindelsen (her samvariasjon) er ikke tilstrekkelig for å fastslå kausalitet. Det tredje og siste forhold er kausalretningen. I noen tilfeller kan dette være greit å fastslå, men i andre tilfeller er det svært komplekst, der det er snakk om gjensidig påvirkning (Bollen 1989). Bollen kritiserer dermed implisitt empiristenes (og positivistenes) oppfatning om at samvariasjon er en nødvendig og tilstrekkelig betingelse for kausalitet, se: (Smith 1998:116-117). Jeg slutter meg til kritikken fordi samvariasjon i praksis finnes mellom de fleste variable uten at en kan godtgjøre noen form for funksjonell avhengighet eller forbindelse mellom dem.

Bryman og Cramer formulerer på sin side tre kriterier for å kunne fastslå et kausalforhold. Det innebærer for det første å fastslå samvariasjon mellom ulike variable. Samvariasjon anses dermed som en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for å fastslå kausalitet.

For det andre innebærer det å kontrollere for spuriøsitet. Dette er ingen enkel oppgave. I prinsippet innebærer det å kontrollere for alle andre forhold som kan tenkes å ha innflytelse på en avhengig variabel. Kravet vil i praksis være umulig å oppfylle absolutt fordi det alltid vil kunne være forhold som det ikke er tatt høyde for. En må derfor utvise skjønn når en skal oppfylle dette. Et slikt skjønn må ta utgangspunkt i teorier om kausale forhold. Dette understrekes også av Bollen i hans omtale av det umulige i å isolere variable (Bollen 1989). Bollen og Bryman og Cramer er dermed enige om å presisere de to første kriteriene.

For det tredje må årsaksvariabelen komme forut for effekten i tid (Bryman & Cramer 1990:8-9). Bryman og Cramer forsøker å løse retningsproblemet ved å stille opp en tidsakse. Det kan løse problemet i noen tilfeller, men det er slett ikke alltid mulig å fastslå en slik tidsrekkefølge.

Bollen viser til at en kan forsøke å løse problemet med isolasjon av effekter gjennom kvasi-eksperimentelle design. Slike design kan hjelpe en til en sikrere konklusjon, men kan aldri løse problemet helt. (Jeg kommer tilbake til dette under diskusjonen om mitt prosjekt.)

Det følger av marxistenes tidligere anførte kritikk av kvantitative metoder at de også har en kritikk av metoden med sti-analyse som grunnlag for kausalforklaringer.

Hovedinnvendingen er at utvikling ikke er retningsbestemt, men dialektisk, dvs. et produkt av kraften innebygd i motsetninger i tingen selv (i dette tilfelle mennesket) eller i forholdet mellom mennesker og dets omgivelser. Forskning må derfor alltid være kontekstuell (Vaillancourt 1986:125). Mot dette kan en innvende at LISREL gir mulighet for å prespesifisere gjensidige kausalforhold i modellene. Dette synspunktet presiseres noe nærmere i en kritisk realisitisk tradisjon.

Statistiske regulariteter kan være av interesse, men kan ikke egentlig avdekke sammenhenger som mekanismer. Skal en forklare noe, må en finne fram til mekanismer<sup>149</sup> som avdekker aktørers tenkemåte i spesifikke kontekster. Implisitt i dette synet ligger at forskning ikke kan finne sted innafor "lukkede systemer", f.eks. kvasi-eksperimentelle design som er relevant for min studie – (se nedenfor). Konklusjoner foretatt i én kontekst er ikke nødvendigvis gyldige eller overførbare til en helt annen (Sayer 2000:23). Kritikken fra Sayer er viktig og relevant. Surveys design innafor en kvasi-eksperimentell ramme kan ikke ta høyde for kritikken på en skikkelig måte uten at andre forskningsmetoder inkorporeres i prosjektet. Survey kan imidlertid danne utgangspunkt for teorier om kausale forhold som kan få større eller mindre støtte. Disse kan i sin tur danne utgangspunkt for videre studier. Modellbegrepet er fruktbart i så måte. I modeller inngår begreper og målemodeller av

---

<sup>149</sup> For en drøfting av mekanismebegrepet viser jeg til Elster (Elster 1989:3-10), se også (Elster 1999: 1ff)... "mechanisms are frequently occurring and easily recognizable causal patterns that are triggered under generally unknown conditions or with indeterminate consequences". They allow us to explain but not to predict.

teoretiske begreper. Disse er konstruert på grunnlag av teori og med faktoranalyse som statistisk teknikk. Jeg skal føre diskusjonen om relasjonen mellom teori og empiri litt videre rundt måling av begreper. Faktoranalyse står sentralt i dette.

### 8.5.5 Faktoranalyser og målemodeller

Det er to ulike tilnærminger til faktoranalyse, en eksplorerende og en konfirmerende.

En eksplorerende analyse vil i praksis si at en tar et antall observerte variable og spør hvor mange faktorer som finnes i materialet. Det vil i praksis si at faktorene kommer til uttrykk ved at maskinen estimerer et antall faktorer der korrelasjonen mellom de observerte variablene er utgangspunktet for estimeringen. Den latente variabel (faktoren) tolkes på grunnlag av hvordan enkeltspørsmål lader (korrelerer) med faktoren.

Vitenskapsteoretisk er dette et "empiristisk" syn på faktoranalyse. Mens de variable som inngår i den eksplorerende delen i en faktoranalyse nødvendigvis har et teoretisk utgangspunkt, overlates både antallet av latente variable og innholdet i dem til en matematisk estimering. Begrunnelsen for dette ligger naturligvis i at bare data kan vise hvor mange og hvilke faktorer som finnes i materialet. Dette er problematisk – for det første fordi det kan være latente variable som er underrepresentert i de spørsmålene som stilles.

Tolkningen medfører dermed betydelig usikkerhet. For det andre er det ganske tilfeldig hvor mange faktorer som blir resultat av en eksplorerende analyse. Det innebærer at marginale forhold kan påvirke substansielle tolkninger av virkeligheten.

Til fordel for en eksplorerende analyse kan en hevde at den foreliggende teorien kan være feil med hensyn til antall faktorer. En eksplorerende analyse vil kunne avdekke mulighetene for at det er et annet antall faktorer i det observerte materialet enn forutsatt i teorien. Det kan likevel innvendes at det byr på stor usikkerhet å fortolke flere faktorer i et materiale enn det som er teoretisk forutsatt og forberedt som spørsmål. Eksplorering er dessuten begrenset til de indikatorene som er tatt med i den empiriske undersøkelsen.

Motsatsen til den eksplorerende analysen er den konfirmerende eller bekreftende analysen. Utgangspunktet for å operasjonalisere en teoretisk variabel er å definere variabelens empiriske "område" eller "domene". Indikatorer fra samme domene skal i prinsippet være 1. Lavere korrelasjon indikerer målefeil (Hagtvet 1995:45). Dersom et begrepsdomene defineres klart, innebærer det muligheter for å teste reliabiliteten, dvs. den indre sammenhengen til de operasjonaliserte variablene.

Som navnet sier, innebærer analysen å bekrefte, dvs. å fastslå om antallet faktorer i materialet er som forutsatt og om de enkelte spørsmål lader med de antatte faktorene. En rent bekreftende analyse tar sikte på å bekrefte den forutgående teorien om faktorer, ladninger og begrepets homogenitet. En slik faktoranalyse inngår i strukturelle likningsmodeller og blir der omtalt som målmodell (se over). Faktorene (i den grad de blir bekreftet) tolkes som en bekreftelse av teorien.

Hvor skarpt er egentlig skillet mellom eksplorerende og bekreftende analyser? Teoretisk har de motsatt tilnærming til det observerte materialet. Dersom en alltid får bekreftet sin teoretiske antakelse, vil en befinne seg innafor en reint konfirmerende analyse. I praksis vil teorien passe mer eller mindre godt til data. De statistiske analysene vil gi beskjed om mulige forandringer av modellen og konsekvenser disse har for modellens tilpasning i data. Programmet LISREL behandler strukturelle likningsmodeller innafor en konfirmerende ramme, men estimerer samtidig forbedring av modellen ved gitte endringer (modification – index).<sup>150</sup> Forskeren kan bruke (og bruker!) disse opplysningene til å forandre på modellen (jf. Jøreskogs strategier over). Dette er i prinsippet å gå fra en konfirmerende til en eksplorerende tilnærming til data, dvs. slutningene som forskeren trekker om virkeligheten produseres av data alene.<sup>151</sup> De forandringene som forskeren her foretar, bør ta utgangspunkt i noen kriterier for å forandre på modellen med utgangspunkt i dataanalyse.

Dersom en skal ha en konsistent tilnærming til teorien som utgangspunkt for empirisk forskning, er det rimelig å kreve at modellforandringer som foretas med utgangspunkt i å eksplorere i data, må også her kunne gis en god teoretisk begrunnelse. Det vil i praksis innebære at en ikke reviderer modellen dersom det ikke er mulig å forsvare en slik revisjon ut fra teori. Dersom en åpner for en slik tilnærming, har en imidlertid brutt ned det skarpe skillet mellom bekreftende og eksplorerende analyser. Det viser bare at det er for strengt å operere med et skarpt skille. Våre teorier er ikke perfekte, men representerer kun de beste tilnærminger. Det er derfor all grunn til å revidere dem. Å overlate revisjonen til en ensidig dataeksplorering og ignorere den viten som er utviklet til teori, er å kaste barnet ut med badevannet.

Teori vil styre tilnærminga til den empiriske undersøkelsen på alle nivå – både i modell, faktormodell og kausalitetsbetraktninger. Dette har rot i forståelsen av vitenskap som en kontinuerlig prosess og at det er mulig å vinne forståelse av helheter på bakgrunn av deler. Det er i prinsippet et konstruktivistisk syn på teoribygging, der jeg vil støtte meg til både en verifikasjons- og en falsifikasjonsstrategi. Jeg har videre gjort rede for at induksjon og deduksjon og eksplorering og konfirmerende tilnærming er mer vevd inn i hverandre enn de er klart motsatte og adskilte prosedyrer. Dette til tross vil jeg stå fast på en i hovedsak deduktiv tilnærming og konfirmerende tilnærming til data. Jeg skal kort belyse nærmere hva dette medfører i lys av den forskningsmessige situasjonen på området og eget prosjekt:

## **8.6 Teori og empiri i åpne spørsmål og intervjuer.**

Det forhold at jeg benytter ulike typer data survey-materiale, åpne spørsmål og intervjuer, reiser flere prinsipielle spørsmål som jeg må ta stilling til. Noe av dette går under betegnelsen ”metode triangulering”. Det forhold at jeg benytter ulike metoder for datainnsamling, kan innebære en styrke for prosjektet gjennom at jeg får et større og mer

---

<sup>150</sup> Dette er f.eks. belyst i manualen til LISREL (Jøreskog & Sørbom 1996).

<sup>151</sup> Det gir også et nytt eksempel på hvordan induksjon og deduksjon er innvevd i forskningsprosessen.

varierte materiale for å sammenholde data (Grønmo 1996). Jeg får også data fra ulike grupper i skolen som lærere og skoleledelse. Disse data gjelder bare en liten del av min studie, men like fullt en viktig del. Når jeg bruker begrepet ”metode triangulering” i den videre diskusjonen, gjelder det spørsmålet om å sammenholde ulike data på visse mindre områder av studien. Like fullt melder utfordringa seg med å sammenholde typene av data.

### 8.6.1 ”Metode triangulering” – hvordan og hvorfor

Et stort spørsmål som får liten plass her, er om forbindelsen mellom metode og epistemologi kan ses som et entydig og klart forhold, der en kvalitativ metode knyttes til en idealistisk posisjon og en kvantitativ til en realistisk posisjon. Denne argumentasjonen har etter manges syn vanskeliggjort mulighetene for å kombinere ulike metoder. Hammersley viser gjennom en drøfting at skillet mellom kvantitative og kvalitative metoder for det første er mer uklart enn antatt. For det andre brukes forskning knyttet til de ulike metodene til å kartlegge delvis de samme og delvis ulike forhold. Det er derfor ikke noe stringent entydig skille mellom posisjonene i forskningsmessig fokus. Forestillingen om at forbindelsen mellom epistemologi og metode er entydige må derfor modereres. (Se en drøfting av dette hos Hammersley 1992). Et annet synspunkt er om kvalitative eller kvantitative data har noen form for større objektiv kvalitet i seg. Kalleberg drøfter og avviser at noen av tilnærmingene kan argumentere for dette (Kalleberg 1996:48-49).

Jeg skal forsøke å videreføre en kritisk realistisk posisjon i tilknytning til å bruke ulike metoder og tar opp debatten om dette i et avsnitt nedenfor. Foreløpig tar jeg med meg en konklusjon om at skillet mellom begrepene kvalitative og kvantitative metoder

”...tends to obscure the complexity of the (research) problems that face us and threatens to render our decisions less effective than they might otherwise be” (Hammersley 1992:52).

Gjennom å bryte ned det skarpe skillet mellom kvantitative og kvalitative data forsøker Hammersley å berede grunnen for å kombinere dem på en fruktbar måte. Det er med andre ord nødvendig å ha et avklart forhold mellom de ulike metodene.

### 8.6.2 Triangulering – strategi

Det er for lengst pekt på at det ikke er noen lineær sammenheng mellom antallet metoder og grad av sann beskrivelse av virkeligheten (Brannen 1992:13), (Mathison 1988:14). Samtidig ligger mye av begrunnelsen for å velge ulike typer metoder nettopp i det forhold at det gir muligheter for større validitet i forskningen (Grønmo 1996), (Brannen 1992), (Mathison 1988). Jeg skal ta opp dette fordi det berører kunnskapsproduksjonen i denne avhandlinga og diskutere en strategi for å takle problemene med å forene ulike typer materiale og utnytte de validitetsmessige fordelene som kan ligge i det.

Surveymateriale basert på spørsmål og forhåndsdefinerte svaralternativer vesentlig på Likert-skalaer danner fundamentet i det empiriske materialet. Dette er supplert med noen åpne spørsmål der elever gir frie kommentarer til bestemte temaer.



De ulike tiltakene i to skoler er belyst gjennom to slike standardiserte spørsmål for hvert av tiltakene. Dette er supplert med intervjuer av skoleledelse, lærere og elever ved skolene. Tilsvarende intervjuer er dessuten gjennomført ved de andre kontrollskolene. Metode triangulering knytter seg derfor til selve tiltakene og til evalueringen av dem. Dessuten knytter det seg til å vurdere skolene som demokratiske institusjoner gjennom åpne spørsmål.

Materialet skal på dette punktet kombineres med to surveyspørsmål og elevers frie, men kodete utsagn om tiltakene. Dette handler en "between method"-situasjon som Brannen beskriver det (Brannen 1992:11), eller "methodological triangulation" som Mathison omtaler det (Mathison 1988:14). Det vil si at flere metoder skal belyse samme empiriske forhold. Jeg skal ta for meg problemet der ulike metoder belyser samme empiriske fenomen.

Det kan vise seg at ulike data gir sammenfallende informasjon. Dette er det ønskelige hvor en har en situasjon med "convergence" eller bekreftelse gjennom ulike kilder (Mathison 1988:15). Et slikt tilfelle der det er klart at samme fenomen blir bekreftet gjennom ulike tilnærminger, styrker konklusjonen omkring fenomenet. Det avgjørende problemet her blir å avgjøre om det virkelig er samme fenomen som belyses.

Det kan imidlertid tenkes at data om samme fenomen viser ulike typer av inkonsistens. Delvis viser dette seg gjennom ulik detaljrikdom, og delvis kan det ligge viktige nyanseforskjeller i informasjonen. Datakildene kan endatil vise motsatte tendenser og resultater. I lys av dette peker (Mathison 1988) på en strategi for triangulering.

"The value of triangulation lies in providing evidence such that the researcher can construct explanations of the social phenomena from which they arise" (Mathison 1988:15).

Utfordringa ligger i å konstruere forklaringer på basis av informasjon (data) som kan være et pålitelig uttrykk for mangfoldet i et materiale. Et motsigelsesfylt materiale kan nettopp gi et uttrykk for kompleksiteten i virkeligheten.<sup>152</sup> Problemet med ulike modeller som beskriver virkeligheten, er ikke bare at den tilbyr flere forklaringer på samme fenomen. Om en overfører tankegangen fra LISREL og modellgenerering til mer generelt å konstruere forklaringer på fenomener, synes strategien med å finne fram til ulike forklaringer å være fruktbar. Målet om å beskrive og forklare hvordan demokratiseringstiltakene oppleves og kan påvirke elever, går gjennom en drøfting av flere sannsynlige forhold. Jeg skal utdype strategien i synet på fortolkning av åpne spørsmål og intervjuer.

### 8.6.3 Å kategorisere åpne spørsmål

I undersøkelsen har jeg bedt elever kommentere undervisningen, demokratiet i skolen og om de organisatoriske tiltakene ved noen skoler. Analysen av disse spørsmålene vil bygge på en tolkning og kategorisering av svarene som i prinsippet er åpne for hva som helst. På samme måte som hypotesedannelse, tolkning av konklusjon i kvantitativ materiale etter mitt syn bør

---

<sup>152</sup> For en utdyping av forholdet mellom ulike data se dessuten. Han peker på at motsetninger i datamaterialet kan bidra til nye tolkninger og nye tilnærminger (Grønmo 1996:99).

være teoridrevet, må også kategorisering og tolkning av tekstmateriale være det. Det innebærer at jeg klargjør med hvilke briller jeg ser materialet, og at disse ”brillene” i prinsippet er teoridrevne på samme måte som hypotesegenerering. Tilnærminga vil på mange måter følge det underliggende prinsippet i Jøreskogs situasjon tre – modellgenerering med en del tillempninger (Jøreskog 1993:295).

Den første tillempningen er knyttet til det kvalitative materialet. ”Modellen” jeg tilnærmer meg materialet med, er teorier om fremmedgjøring, tillit, demokrati og opplæring i skole.

Data i form av utsagn og begreper må vurderes og tolkes i lys av det teoretiske utgangspunktet. Dette er et kritisk punkt der det kan vise seg at teorien er inadekvat for å fortolke hele utfallsrommet i materialet jeg står overfor. Min holdning til det vil være å finne andre teoretiske tilnærminger som kan vise seg mer fruktbare. Det innebærer at jeg forsøker å trekke en analog grense mellom relasjonen teori og empiri i dette materialet som i hovedmaterialet. De kategoriseringene og fortolkningene som jeg gjør, må ha en relasjon til teoretiske synspunkter. Samtidig må de være slik at de representerer en velbegrunnet tolkning av materialet.

En slik tilnærming til tekstmateriale vil derfor representere et klart forskningsmessig valg og på mange måter stå i motsetning til ”grounded theory”- tilnærming som er vanlig med denne typen data. Det vil rette søkelyset mot de sidene som er generert av spørsmål og min problemstilling. I den grad det er mulig å skape fornuftige kategorier vil jeg forsøke å trekke de åpne spørsmålene inn i en kvantitativ analyse – enten som nominalvariabler eller som ordinalvariabler.

#### 8.6.4 Forholdet mellom teori og empiri i intervjuer

Data fra surveyundersøkelsen utgjør hovedmaterialet i denne studien. Intervjuene som er gjort, er ment å støtte fortolkningen av resultatene i spørreundersøkelsen. Hensikten med dem er primært å øke validiteten til de empiriske funnene i hovedstudien. Ved sida av dette har intervjuene to sekundære formål. For det første danner de et selvstendig empirisk materiale om tiltakene ved skolene og spørsmålet om demokratisk medvirkning ved alle undersøkelsesskolene. For det andre skal intervjuene utgjøre en empirisk støtte for operasjonalisering og fortolkning av det empiriske surveymaterialet.

Intervjumaterialet er på mange måter underordnet surveymaterialet. Det innebærer at mitt utgangspunkt for å gå til intervjumaterialet vesentlig vil være spørsmål som knytter seg til fortolkning og utdyping i surveymaterialet.

Denne tilnærminga til intervjuene innebærer dessuten at jeg vil følge den kritisk realistiske tilnærminga til dem. I likhet med at tilnærminga til surveymaterialet er vesentlig teoridrevet, vil også tilnærminga til intervjumaterialet være det. Jeg skal utdype trianguleringsstrategiene i forholdet mellom survey og intervju noe.

Selv om en har en strategi for å nærme seg materialet, er det problematisk å snakke om bekreftelse, utdyping og avkreftelse i relasjonene mellom de ulike delene av dem. Når det gjelder bekreftelse, er intervjuene gjort blant elever, lærere og skoleledelse. Forhold som jeg etter rimelig skjønn finner bekreftet av surveymateriale og intervjuer av alle disse gruppene, bør validitetsmessig stå sterkt. Et hovedproblem er imidlertid å avgjøre hva som er bekreftelse og hva som er nyanser og utdyping. Dette gjelder strengt tatt hele intervjumaterialet. Når det gjelder nyanser og utdyping av surveymateriale, vil intervjuene i prinsippet være et selvstendig empirisk materiale. Konklusjonene som trekkes på basis av disse er basert på få uttalelser som ikke er tilfeldig trukket i skolen, men valgt ut etter strategiske kriterier. Her vil jeg støtte meg til uttalelser fra andre grupper, særlig lærerne i skolen. Kalleberg peker på at en sterkt kvantifiserende tilnærming til intervjuene kan være et uttrykk for at en positivistisk skyggeteori gjør seg gjeldende i tilnærminga til dem (Kalleberg 1996:49).

Kallebergs betimelige påpekning vedrører både behandlingen av åpne spørsmål og et intervjumateriale. Ved sida av å stå i relasjon til et surveymateriale som er det mest omfattende, inneholder det også en rekke forhold som kommer i tillegg til eller i ulik grad kan stå i motsetning til dette. I den grad materialet gir belegg for det, vil jeg forsøke å fram og stille utdypingene og motsetningene på en slik måte at de kan gi uttrykk for en mest mulig nyansert helhet.

## **8.7 Forskningsstrategi, kunnskapsproduksjon/redskap**

Selv om jeg overveiende tar et teoretisk utgangspunkt for min empiriske studie, valgte jeg innledningsvis i en forundersøkelse å spørre ganske åpent om elevs oppfatning av demokrati i skolen og i samfunnet. Dette kan betraktes som en strategi der kvalitative data danner utgangspunkt for forberedelse til og å gjennomføre en hovedstudie, jf. (Grønmo 1996:99-100).

Rasjonalet for å velge en eksplorerende tilnærming må ligge i at den kan avdekke empiriske forhold (om virkeligheten) som ikke tidligere er fanget inn av eller berørt av teori på området. Dette er tilsynelatende en tungtveiende grunn for å velge en slik tilnærming. Jeg sier tilsynelatende fordi metoden i seg selv ikke gir noen føringer på hvor en skal lete etter nye empiriske fenomener. Dersom forskeren har noen antakelser eller forestillinger, må dette i praksis bli å se på som teori. Å velge en teoretisk tilnærming til det empiriske materialet innebærer dessuten ikke å få egne antakelser bekreftet.

Forundersøkelsen dannet ett av flere grunnlag for hovedstudien med intervjuer og survey. Hovedstudien er gjennomført som survey, med tillegg av noen intervjuer. Grunnlaget for denne studien er vesentlig teoretisk, med noen korreksjoner og innspill fra forundersøkelsen.

Analysen av data er (som redegjort for) preget av teoretisk funderte hypoteser og testing av disse. Konklusjonene preges av en drøfting av modeller og tolkningsmuligheter. I noen grad vil jeg forsøke å få konklusjonene bekreftet gjennom intervjuer.

### 8.7.1 Kunnskapsproduksjon

Målet med forskning er å frambringe ny kunnskap. Studien beskriver alle elevenes medborgerkompetanse. Samtidig fokuserer jeg spesielt på de utvalgte to skolene og deres tiltak for å skape mer demokratiske institusjoner til støtte for elevenes demokratiske utvikling.

Kunnskapen som frambringes i studien, er for det første knyttet til de empiriske resultatene av elevenes svar på spørsmålene som stilles og min tolkning av dem. Jeg har valgt i denne studien å bruke indikatorer som jeg har utviklet selv. Intensjonen bak dette har vært å belyse spørsmål med fokus på delvis andre områder av kompetanse og opplevelser enn det som tidligere har vært utviklet. En ikke ubetydelig del av kunnskapsproduksjonen er knyttet til at elever svarer på nye spørsmål.<sup>153</sup> Valget av skoler som var sentrale i å forberede Reform 94 gjør studien særlig relevant med sikte på å vurdere denne reformens innhold og muligheter mht. demokratisk medvirkning.

Dette er også viktig gjennom analyse av læreplaner og intensjoner om demokratiopplæring som jeg forsøker å utlede og begrunne. Sammenstillingen av empiriske funn og intensjon gjør at evaluering blir et viktig underordnet perspektiv i studien.

Denne sammenstillingen videreføres ved at funn kontrasteres med teoretisk perspektiver om en demokratisk skole. Teorier kaster lys over empiriske funn og bidrar til å fortolke dem på nye måter. Så lenge perspektivene er vel begrunnet, må de representere viktige bidrag til å belyse spørsmålet om utdanning for demokratisk medborgerskap.

Det forhold at jeg bygger på tidligere utviklet teori, plasserer studien i en historisk kontekst og i forlengelsen av annen kunnskap på området.

Det ligger i mitt prosjekt å vurdere effekten av enkelte skolars tiltak. Det innebærer i prinsippet å studere kausale forhold der skolens tiltak knyttes til forandringer i holdninger og atferd hos elever. Dette er svært komplisert, der jeg neppe kommer nærmere enn å diskutere ulike mulige kausalforhold. Intervjuer om tolkninger av resultater som suppleres av respondentgrupper (elevråd), kan bringe meg nærmere en forståelse av hva som har effekt ev. hvor svakhetene ligger. Slik sett kan jeg imøtegå noe av realistenes nødvendige kritikk av at mekanismer er viktige for å peke på egentlige kausale forhold. Disse lar seg ikke avdekke gjennom et kvasi-eksperimentelt survey. Metoden med survey legger føringer for tolkningen av resultatene og dermed også kunnskapen. Jeg skal avslutte drøftingen av de empiriske forholdene med et kritisk perspektiv fra Gigerenzer.

---

<sup>153</sup> Dette har samtidig i studien vist seg å være et problematisk punkt. Å utvikle gode indikatorer tar tid og krever ikke minst et tilfang av menneskelige ressurser i form av responsgrupper som jeg ikke har hatt til rådighet i tilstrekkelig grad. Jeg må derfor medgi at jeg i prosessen har undervurdert utfordringene med å skape indikatorer og indekser med ideelle statistiske og validitetsmessige egenskaper. Samtidig har jeg også erfart at etablerte sett av indikatorer heller ikke har vist seg å oppfylle ideelle krav til reliabilitet og validitet – tvert om.

### 8.7.2 Forholdet mellom “redskap” og kunnskap

Jeg har til nå diskutert skillet mellom teori og empiri og synet på teoriens plass i relasjon til empirisk forskning. Som antydnet over har forskerens (mine) redskaper store implikasjoner for teoribygging. Gigerenzer innleder med å sitere Leibnitz:

”Scientists tools for justification provide the metaphors and concepts for their theories (Gigerenzer 1991:254).

Og videre litt lenger ned skriver han:

”The power of tools to shape, or even to become, theoretical concepts is an issue largely ignored in both history and philosophy of science (Gigerenzer 1991:254).

Gigerenzer viser at redskaper som han kaller empirisk metode som statistikk, eller typer av logiske slutninger så vel som fysiske måleinstrumenter (Gigerenzer 1991:255), har sterk innflytelse på fortolkningen av verden. Forskere oppdager nye forhold ved hjelp av instrumenter (tools) enn det de observerte tidligere på samme sted (Gigerenzer 1991:264). Fra kvantitativ statistisk metode viser han eksempler på hvordan det har vokst fram et bilde av menneskelig kognitiv virksomhet som en intuitiv statistiker. Vi kan ikke unngå redskapenes innvirkning på vår tenkning, men vi kan ta høyde for dette i vår tolkning av verden.

Gigerenzer stiller seg kritisk til Poppers ensidige vekt på den hypotetisk deduktive metode. Han åpner for en induktiv logikk, dvs. å slutte fra empiriske data, men viser at slike slutninger må basere seg på det han kaller ”tools to theory heuristic”. Den fortolkning av verden som er resultat av de frambrakte data, må ta høyde for de kognitive forestillingene og logiske slutningene som, i dette tilfelle statistiske data, produserer om den verden som (jeg) forsøker å beskrive og forklare. Dette setter et kritisk lys på hvordan data fortolkes og presenteres, til sjuende og sist den kunnskapen som produseres gjennom mitt forskningsprosjekt.

## 8.8 Forskningsetiske refleksjoner – forskning, verdifrihet og politikk

Det er en rekke etiske aspekter som er viktige og som fortjener kommentarer, men jeg velger her å fokusere på spørsmålet om verdifrihet i forskningen, forskerens rolle som forsker og politiker og de forskningsetiske retningslinjenes punkt 22 om hensynet til svake grupper.

Tesen om verdifrihet kan formuleres slik:

“Vitenskapsfolk bør være verdifrie (verdinøytrale) når de opptrer i rollen som vitenskapsfolk” (Tranøy 1986:104).

Tranøy peker på (med referanse til Weber) at kravet til å være verdinøytral innebærer at en skiller mellom å fastslå faktiske forhold (i den grad det lar seg gjøre) og å ta stilling til de empiriske resultatene. Verdifrihet innebærer derfor ikke å avstå fra normativ, vurderende stillingtaken, men at forskeren må klargjøre sitt syn (Tranøy 1986:105-106).

Det er på bakgrunn av dette at jeg i forrige kapittel har valgt å bruke noe plass på å sette skolen inn i en samfunnsmessig sammenheng og drøfte undervisning om politikk og samfunn i relasjon til dette. Valg av analytiske perspektiver på egen forskning er ved sida av å være faglig begrunnet, også politiske valg. Jeg har allerede pekt på at utdanning til demokratisk medborgerskap er et politisk spørsmål siden det handler om å kvalifisere medborgere til rollen som politiske deltakere. På samme måte som undervisning er politikk, vil forskning på dette temaet også ha karakter av politikk – noe jeg kort skal utdype.

Studien tar opp sider ved autoritetsrelasjonen mellom skolemyndigheter, skole og elever. I bred forstand drøftes også forholdet mellom elever og politiske myndigheter. Samtidig tar den opp relasjonen mellom lærere og elever. I begge disse relasjonene er det snakk om til dels ulikeverdige maktforhold der myndigheter og skole/lærere i begge tilfeller utgjør den sterke part vis-à-vis elever. Studien vil gi informasjon til de ulike gruppene i denne relasjonen som kan brukes til formål som det står partene fritt å definere. På den ene sida kan studien utnyttes til å forbedre elevenes posisjon overfor skole og myndigheter. På den andre sida kan studien brukes til formål fra myndighetenes og skolens side som ikke nødvendigvis er i elevenes interesse. Fordi selve temaet handler om demokratisk innflytelse blir det svært vanskelig å skille rollen som forsker og politiker. Det er to problemer knyttet til dette. Problemet med å skille forskerrollen og politikerrollen forsterkes av at selve studien har sitt fokus på den svake parten i autoritetsrelasjonene. Her reises to problemer. Det første er å ivareta hensynet til dem det forskes på. Det andre er å takle forholdet mellom forsker og politiker. Jeg skal starte med det første og tar utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjene der det heter.

“Forskere har et spesielt ansvar for svakstilte gruppers interesser i løpet av hele forskningsprosessen” (Forskningsetiske retningslinjer av jan. 1999, pkt.22)

De forskningsetiske retningslinjene er utvetydige, men svært generelle i sin påpekning av ansvaret som forskere har. Bruk av forskningsresultater er noe en forsker ikke har og heller ikke kan ha særlig kontroll over. I denne sammenheng er det hensynet til elevene som den svake gruppa som er viktig. Særlig blir temaet utdanning til demokrati etisk problematisk i lys av Sears' karakteristikk av forskningstradisjonen som en ”ovenfra og ned” tradisjon (se avsnitt 1.2).

Det blir i lys av dette viktig å analysere resultatene i lys av ulike perspektiver der elevenes objektive interesser ivaretas. Et slikt valg innebærer i tillegg til det viktige faglige perspektivet om utdanning til demokratisk medborgerskap å fokusere på en sterk stilling for elevene i skolen.

For det andre vil jeg tydelig markere at utdanning til demokratisk medborgerskap er et spørsmål om politiske valg der det finnes ulike interesser og interessegrupper. Et slikt perspektiv er langt fra alltid eksplisitt i liknende studier. Å gjøre et slikt perspektiv eksplisitt er ingen garanti for å ivareta svake gruppers interesser, men det gjør klart hva som er studiens premisser.

For det tredje vil jeg velge å føre den didaktiske diskusjonen med utgangspunkt i et nedenfra og opp-perspektiv, dvs. hvordan utdanning kan utvikles for å styrke interessene til elevene og dermed også utdanning til aktive, kritiske medborgere. Dette perspektivet er begrunnet i et demokratifaglig syn, et syn som er sammenfallende med interessen til svake grupper i studien.

Avhandlinga skal inngå i en faglig og politisk diskurs om demokratiet og medborgerkompetanse som allerede pågår. Dette er en faglig så vel som politisk diskurs, der det er avgjørende å klargjøre premissene for synspunktene. Ved sida av å frambringe konkrete forskningsresultater vil det å inngå i den diskursen være et av de viktigste bidragene fra denne studien. Profileringen og åpenhet omkring premissene og de forskningsmessige valgene vil etter mitt syn være en redelig vei ut av dilemmaet omkring skillet mellom forsker og politikerrollen. Ved sida av dette ønsker jeg i ”ånden” fra Lakatos’ serier av teorier og Jøreskogs diskusjon av flere modeller å vektlegge å drøfte mulige konklusjoner fra studien framfor å vektlegge et forhold. Gjennom dette ønsker jeg å synliggjøre et tolkningsmangfold og argumenter for og imot ulike tolkninger. Jeg har ikke pretensjoner om å gjøre denne listen komplett. Ved å synliggjøre et tolkningsmangfold ønsker jeg å bidra til at tolkninger fra ulike ståsteder kan komme til uttrykk.

## **8.9 Sammenfatning**

Kapitlet har drøftet og presisert sammenhengen mellom det strukturelle og det individuelle perspektivet i sosialiseringsteorien. Strukturelle og individuelle forklaringer forenes i at strukturer oppfattes som koordinerte individuelle handlinger. Både strukturelle og individuelle forklaringer er nødvendige for å redegjøre fullstendig for en atferd.

Kapitlet har videre trukket opp skillet mellom teori og empiri i denne avhandlinga. Her har de teoretiske perspektivene en klar forrang både i forhold til begrep og til empirisk prøving. Slutninger fra empiri trekkes i tråd med Jøreskog for de tilfeller som er teoretisk meningsfulle. Teorier kan ikke forkastes, men kan i visse spesielle tilfeller avløses av nye og bedre teorier. Empiriske resultater kan gi opphav til slike teoretiske revisjoner og nye hypoteser. Dette forholdet vil bli fulgt i den empiriske analysen.

Forskningstema om politisk sosialisering reiser viktige etiske spørsmål i relasjon til gruppen elever som det forskes på.

“The purpose of the statistical procedures is to assist in establishing the plausibility of theoretical modell and to estimate the degree to which the various explanatory variables seem to be influencing the dependent variables” (Maruyama 1997) (siterer Cooley)

## 9 Design og metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre greie for studiens design og valg av metoder for datainnsamling og bearbeiding. Samtidig vil jeg gjøre greie for prosessen med å utforme og gjennomføre den empiriske studien. Jeg viser til de epistemologiske diskusjonene om kvantitativ metode og forholdet mellom de ulike metodene som er gjort i kap 8. Kapitlet vil legge vekt på spørsmål om validitet og reliabilitet så vel som diskusjonen av mer tekniske sider ved en kvantitativ undersøkelse.

### 9.1 Studiens design

Opplysninger om at enkelte skoler hadde gjennomført prosjekter med demokratiseringstiltak og at de hadde vært involvert i prosessen fram mot Reform 94, gjorde det interessant å inkludere dem i en empirisk studie. Dette førte til at jeg valgte å studere skoler som institusjoner, framfor å studere f.eks. et tilfeldig trukket utvalg fra en populasjon av norske elever på de aktuelle klassetrinnene. Ved den ene skolen (tiltaksskole en – kalt T1) har de siden 1989 iverksatt en ”elevmedvirkningstime” som var en videreføring av klassens time som alle allmennfaglige elever deltok i ukentlig. Etter Reform 94 utviklet skolen en egen læreplan for denne timen. Ved den andre skolen (tiltaksskole to – kalt T2) har de fra omkring 1990 hatt et institusjonalisert samarbeid kalt samarbeidsgruppe mellom klassestyrer og varaklassestyrer (lærere) på den ene sida og tillitsvalgt og varatillitsvalgt elev i klassen på den andre. I begge tiltakene ble det formelt åpnet for et samarbeid om mange spørsmål som berørte elevenes læringssituasjon. Begge skolene hadde dessuten på forskjellige måter deltatt i en dialog med sentrale skolemyndigheter (KUF) omkring utviklinga av Reform 94 der skolenes erfaringer med disse tiltakene stod sentralt. Skolene har selv tatt initiativ til å gjennomføre tiltakene før reformen, noe som gir grunn til å forvente en positiv innstilling til dem hos lærerne ved skolen. De har dermed arbeidet med tiltakene lenge nok til å forvente at de kan være integrert i lærernes og elevenes praksis og en del av skolenes kulturer. Tiltakene er begge institusjonalisert organisatorisk og fører med seg et visst omfang av deltakelse fra elevenes side. Skolene har dessuten forsøkt å styrke elevrådsarbeidet med kurs, valgprosedyrer og liknende. To spørsmål som senere er formulert som forskningsspørsmål 4 og 5, meldte seg. For det første spørsmålet om disse to skolene kan oppfattes som mer demokratiske institusjoner enn skoler det er naturlig å sammenlikne dem med, og for det andre spørsmålet om elevene får større demokratisk kompetanse ved å gå på dem. For å belyse disse spørsmålene er det nødvendig å finne skoler som kan danne et sammenlikningsgrunnlag. For hver av de to tiltaksskolene har jeg plukket ut to kontrollskoler som danner et slikt grunnlag. I relasjon til T1 er det i utgangspunktet ingen tilsvarende kombinerte skoler som ligger i det samme geografiske område. Jeg har derfor i samråd med skolenes rektorer valgt to skoler kalt kontrollskoler, og gitt dem betegnelsen K1 og K2 i T1-skolens geografiske område og K3 i T2-skolens geografiske område. I tillegg er



det valgt en skole K4 i et annet fylke som ikke har vært under innflytelse fra de samme regionale skolemyndighetene.

Hensikten med å velge skoler som ligger i det samme geografiske område, er å få et utvalg av elever ved T- og K-skolene som er så like som mulig når det gjelder oppvekstmiljø, politisk kultur og foreldrebakgrunn. Sammenlikningen av skolene hviler dermed på forutsetningen om at designet skal kontrollere for at elevene er like langs viktige variable i utgangspunktet. En slik forutsetning og kontroll øker sannsynligheten for at eventuelle forskjeller i elevers kompetanse mellom skolene kan tilskrives skolens undervisning og demokratiske kultur. For en studie som benytter et tilsvarende design med en beslektet problemstilling, viser jeg til Banks & Roker (1994).

Elevene i kontrollskolene til T1-skolen rekrutteres fra de samme ungdomsskolene og kommer fra det samme geografiske miljøet. Det finnes imidlertid ingen kombinerte skoler i området, slik at jeg måtte velge en ren allmennfaglig skole (K1) og en yrkesfaglig skole (K2) som kontrollskoler. Valget av kontrollskole til T2 (K3) ble også foretatt i samråd med rektorene. K3-skolen ligger i en annen kommune og rekrutterer fra andre ungdomsskoler enn T2. Den ligger imidlertid i et suburbant område med primærnæringsomland på samme måte som T2. De er dessuten begge kombinerte skoler, med delvis de samme studieretninger og har opp gjennom årene utvekslet en del lærere. Rektorene er begge enige om at disse skolene gir det mest naturlige sammenlikningsgrunnlaget i området.

Fylkeskommunen har imidlertid overført en del av erfaringene fra tiltaksskolene til de andre skolene i sitt distrikt. Det innebærer at innslag av tiltakene ved T-skolene har i noen grad blitt satt i verk ved enkelte av kontrollskolene. Dette gjaldt særlig K3<sup>154</sup> og har skapt et behov for å finne en ekstra kontrollskole utenfor fylket som kunne sammenliknes med T2. Denne skolen ble valgt på et sent tidspunkt i studiens gjennomføring. Den oppfylder kravet til å ligge i et suburbant område med et primærnæringsomland og en politisk stemmegivning i kommunen i rimelig overensstemmelse med kommunene der T2 og K2 ligger. Til gjengjeld måtte jeg her redusere omfanget av elever i skolen som deltok i undersøkelsen. Skolene T1, K1 og K2 blir omtalt som vest-regionen, mens skolene T2, K3 og K4 blir omtalt som øst-regionen.

Designet kan betegnes som kvasi-eksperimentelt med ikke-ekvivalente grupper, der skoler sammenliknes parvis og utvalget av elever er stratifisert på den ene sida og tilfeldig valgt på den andre. For en beskrivelse av denne typen design se: (Cook & Campbell 1979:98-99) / (Lund 1996:76-77). Cook & Campbell omtaler dette designet som mye brukt, men et design som ikke tillater sterke tester av hypoteser om kausale sammenhenger (Cook & Campbell 1979:96). Den mest åpenbare av disse er at elevene, til tross for kontroll, likevel kan være ulike i utgangspunktet og derfor burde ha gjennomgått en pretest før de ble eksponert for

---

<sup>154</sup> Dette framkom i intervju med ledelsen ganske sent i prosessen og hadde ikke blitt nevnt under de innledende samtalerne. Det var til dels svært vanskelig å finne en skole som kunne oppfylle kravet til å fungere som kontroll-skole og gjennomføre en omfattende studie i tiltaksskolenes geografiske nærhet.

tiltaket. Jeg har derfor gjort en form for ”pretest” av et mindre utvalg av elever den første skoleuka i august 2000 etter at hovedstudien ble gjennomført i mars 2000, for å se hvorvidt det gjør seg gjeldende forskjeller mellom skolene allerede ved skolestart. Dette er ingen egentlig pretest, men likevel et bidrag til en sterkere kontroll av elevenes forutsetninger i utgangspunktet.

### 9.1.1 Utvalg

Utvalget stratifiseres for å sikre at elevene ved skolene som sammenliknes skal være mest mulig like. Det er tatt hensyn til at studieretningene i forholdet mellom T -skoler og K-skoler skal korrespondere. Dette er gjort fordi en må anta at elever ved de ulike studieretningene kan være betydelig selekterte. Det er en mindre forskjell i utvalget av yrkesfaglige klasser ved skolene i øst-regionen sammenliknet med skolene i vest-regionen. Dette skyldes at skolene ikke tilbyr de samme studieretningene. Dersom jeg hadde opprettholdt et strengt krav her ville utvalget av yrkesfaglige studieretninger blitt lite og svært skjevt med hensyn til karakterpoeng ved inntak, kjønns sammensetning og andre variable. Så langt det er mulig har jeg også forsøkt å balansere andelene av elever i de ulike studieretningene.

Klasser ved skolene er tilfeldig trukket for å sikre at utvalget ikke er skjevt i relasjon til populasjonen som i dette tilfelle er elever ved skolen.<sup>155</sup> Enkelte studieretninger er ikke representert i utvalget ved den enkelte skole fordi de bare tilbys der og ikke ved tiltaks- eller kontrollskolen. Dette har skapt en viss utvalgsskjevhet. Skjevheten er kompensert for ved at utvalget utgjør fra 50 – 70% av populasjonen (elevene i skolene). Delvis kompenseres dessuten skjevheter for ved at studieretningene sammenliknes parvis i tillegg til skolene som helhet. Utvalget presenteres nedenfor.

Utgangspunktet for bruttoutvalget er lister over deltakende elever og klasser fra skolene. Disse listene inneholder enkelte elever som i praksis har sluttet skolen. De står imidlertid oppført på listene fordi deres skolesituasjon ikke er endelig avklart, noe som ofte tar tid. I realiteten reduserer dette bruttoutvalget ved skolene, men det har vært (av forståelige grunner) vanskelig å få et helt eksakt anslag her. Noen stikkprøver antyder at det dreier seg om 1-2% av elevene. Det ble ført fravær ved gjennomføring av studien. Disse er skilt ut i tallene nedenfor, slik at andelen som møtte til time, men valgte å ikke svare, kan framkomme. Elever som hadde fravær den dagen og de med usikker elevstatus, er slått sammen. Utvalget av elever til en ”pretest” ved skolene august 2000 ble gjort på de samme studieretningene ved skolen.

---

<sup>155</sup> Her ville det vært ønskelig at utvalget hadde vært trukket på individnivå, fordi klasser er mer like enn individer. Jeg undersøker imidlertid en svært stor andel av skolens elever og taper derfor en svært stor del av den faktiske variansen. Forskjellen mellom utvalgsvarians og faktisk varians er derfor langt mindre i mitt tilfelle der resultater i utvalget skal generaliseres til en elevgruppe eller skole i forhold til en situasjon der et tilfeldig utvalg skal generaliseres til en nasjonal (og antallsmessig langt større) populasjon. Skolene så seg dessuten ikke i stand til å administrere en studie med utvalg av enkeltelever i dette omfanget. For en studie av denne problematikken henviser jeg til (Kleve 1994).

**Tabell 1. Utvalg av elever i hovedstudien.**

Skole	T1		K1		K2		T2		K3		K4		Totaltall	
	AF	YF	AF	YF	AF	YF	AF	YF	AF	YF	AF	YF	AF	YF
Bruttoutvalg	291	155	344			148	248	193	235	142	161	175	1279	813
Fravær	3	23	43			15	18	22	15	15	27	5	104	80
Ikke svart		22	45			23	13	11	25	16	14		107	74
Nettoutvalg	288	109	256			110	217	160	195	111	120	169	1068	659
Svar prosent													84%	81%
Totaltall skole	397		256		110		377		306		289		1735	

Svarprosenten i utvalget er beregnet på basis av tall for bruttoutvalg. Den er tilfredsstillende, særlig sett på bakgrunn av at en del elever var fraværende. Dersom en beregnet svarprosenten etter frammøtte elever, ville den ligge omkring 90%. Sammensetningen av utvalget har ellers måttet tilpasse seg en budsjettmessig ramme for prosjektet, samt at enkelte skoler har måttet begrense sin deltakelse av ulike gode grunner. Omfanget av utvalget og tilfeldig trekning gjør at resultater fra skolene er generaliserbare til resten av skolen som populasjon.

Designet er utformet for å besvare forskningsspørsmål 4 og 5. Det store utvalget kan imidlertid gjøre det mulig å generalisere funn på alle fem forskningsspørsmål utover populasjonen til en referansepopulasjon av norske elever i videregående skole. Det er et viktig argument for å belyse også de tre andre spørsmålene som er utformet for studien. Spørsmålet om generalisering drøftes under avsnittet om ytre validitet (9.3.4).

## 9.2 Valg av metoder og studiens gjennomføring

Jeg viser til det som er sagt om kvantitative metoder og statistisk analyse i kap 8. Jeg har valgt å belyse spørsmålene som er reist med utgangspunkt i kvantitative metoder med spørreskjema som er distribuert til elevene og administrert av deres lærere. Dette er en datainnsamlingsmetode som gjør det mulig å stille et høyt antall spørsmål til svært mange elever med beskjedne tids- og økonomiske ressurser.<sup>156</sup> Metoden med spørreskjema og kvantifisering av elevenes svar gjør det mulig å foreta presise statistiske sammenlikninger mellom de ulike skolene i utvalget som inngår i det kvasi-eksperimentelle designet. I et slikt design er en sammenlikning av presis samme variabel avgjørende for slutninger om likheter og forskjeller mellom skolene som institusjoner, og mellom elever i dem. Her vil jeg påpeke at intervju eller observasjon som metode for datainnsamling ikke innebærer samme mulighet for å sammenlikne skolene, med mindre svarene kvantifiseres og behandles statistisk.

<sup>156</sup> Det har ikke vært rom for å samle inn data gjennom intervjuer med enkeltelever eller gjennom observasjon innfor dette prosjektets rammer.

### 9.2.1 Statistiske analysemetoder

I den statistiske analysen vil jeg i hovedsak bruke regresjon som den viktigste metoden for å estimere og analysere samvariasjon. Regresjonsanalyse forutsettes kjent, og jeg baserer meg her på litteratur som: Tabachnick og Fidell, Hinkle, Wiersma og Jurs samt Skog (Tabachnick & Fidell 1996), (Hinkle et al. 1998) og (Skog 1998). Grunnlaget for regresjonsanalysene vil være faktorskårer som i størst mulig grad korresponderer til latente variable som inngår i strukturelle modeller.

I måling av begreper vil jeg støtte meg til to typer analyser. Den ene er reliabilitetsanalyser med Chronbachs  $\alpha$ . Den er et statistisk uttrykk for reliabilitet og uttrykker hvor presist settet av variable måler en teoretisk variabel.<sup>157</sup> Koeffisienten  $\alpha$  uttrykker korrelasjonen mellom to helt parallelle former for tester (Crocker & Algina 1986:121). Dersom  $\alpha$  er lav (f.eks.:  $\alpha=.5$ ) uttrykker den at korrelasjonen mellom (de tenkte) testene er lav og presisjonen i måleinstrumentet er relativt svak. Det motsatte gjelder hvis  $\alpha$  er relativt høy. Koeffisienten uttrykker konsistens i målingen av det teoretiske begrepet. Lav reliabilitet svekker statistisk validitet gjennom at begrepet er operasjonalisert på en mindre konsistent måte.

Det andre er konfirmerende faktoranalyser som er gjennomført i programmet LISREL (Jøreskog & Sørbom 1996). Faktoranalysene gir svar på hvor mye det enkelte item bidrar til faktoren, og hvor godt en antakelse om en bestemt faktorløsning passer i den aktuelle datamatriksen. Analysen gir (sammen med reliabilitetsanalysen) svar på hvorvidt et item bidrar til faktoren eller bør utelates.

I kapittel 11 vil de observerte og latente variablene inngå i strukturelle modeller (sti-modeller). Strukturelle likningsmodeller består av tre elementer. Den ene er en sti-modell som spesifiserer relasjonen mellom latente og observerte variable i modellen (målemodell). Det andre er en begrepsmessig syntese mellom latente variable og målemodeller av begreper. Det tredje er estimeringsprosedyrer (Bollen 1989). Et sentralt punkt i estimeringsprosedyrene er at de latente variablene i faktormodeller og som del av strukturelle modeller i LISREL er korrigert for tilfeldige målefeil. Dette er en viktig begrunnelse for å benytte nettopp denne statistiske teknikken. Relasjonene mellom variable i strukturelle modeller spesifiseres enten som en enveis relasjon eller som en gjensidig relasjon (Jøreskog & Sørbom 1996:1). Utgangspunktet for å spesifisere modellen er teori. Hensikten med å lage en modell er å forenkle, men samtidig tydeliggjøre svært komplekse sammenhenger. Det vil alltid være en avveining hvor detaljert en modell skal spesifiseres i forhold til at den skal representere en forenkling. En slik avveining må gjøres substansielt, men med et klart sideblikk til statistiske kriterier for hvor godt modellen passer i data.

Som diskutert i kapittel 9 er det nødvendig å ha kriterier for hvor godt en modell passer i datamatriksen. Til dette brukes indekser som måler ulike aspekter ved tilpasning. Slike kriterier drøftes i avsnittet under statistisk konklusjonsvaliditet nedenfor.

---

<sup>157</sup> For en utdyping av koeffisienten  $\alpha$ , se (Crocker & Algina 1986:119-122).

### 9.2.2 Prosessen med datainnsamling

Skolene var positive til deltakelse, og avtaler ble gjort i juni 1999. På dette tidspunktet ringte jeg alle landets fylkesutdanningskontorer for å finne ut om det var andre skoler med liknende prosjekter som T1- og T2- skolen hadde gjennomført. Kravet til prosjektet var at det skulle ha et visst omfang i skolen og pågå over minimum tre år. Én skole ble nevnt i tillegg til de som er valgt. Denne skolen ble kontaktet, men ønsket ikke å delta. Det er derfor grunn til å tro at T-skolene er blant de få skolene i landet som har arbeidet mest med dette spørsmålet.

Den empiriske undersøkelsen ble innledet med en forundersøkelse som tok utgangspunkt i et åpent spørsmål til elever om hvordan de oppfattet demokratiet i skolen og i landet som helhet. Forundersøkelsen ble fulgt opp med samtaler med elevene. Formålet var å ta høyde for det uventede og skaffe et materiale som kunne gi et lite empirisk grunnlag for å utforme spørreskjema i hovedstudien. Den ble gjennomført i august 1999. Denne delen er gjort nærmere greie for i innledningen til neste kapittel, avsnitt 10.1.

Intervjuene ble foretatt i perioden november 1999 til mars 2000. Intervjuene ble gjennomført gruppevis og var delvis strukturerte etter tema. Det første tema var å beskrive skolen som helhetlig organisasjon langs tre variable, ”forandring”, ”stabilitet” og ”konflikt”. Det andre var å beskrive medvirkning i ulike deler av undervisningen og det tredje var å beskrive eleverådet og dets arbeid. For de to tiltaksskolene inngikk dessuten AEM-time og samarbeidsgruppe som en viktig del av beskrivelsen av medvirkning. Intervjuene ble gjennomført etter noenlunde samme struktur for skoleledelse, elever og lærere.

Arbeidet med å utforme hovedstudien ble gjort parallelt med at intervjuer av ledelse, lærere og elever ble gjennomført på de ulike skolene. Utgangspunktet for de operasjonaliserte variablene i hovedstudien er teoretiske variable. Andre kilder til å utforme item har vært forundersøkelsen, samtaler med elever og tidligere utførte studier på området. Som forberedelse til hovedstudien ble det medio november 1999 og ultimo januar 2000 gjennomført to pilotstudier. Den første omfattet  $n = 120$ , mens den andre ble gjennomført med  $n = 69$ . De to pilotstudiene har i hovedsak ført til at reliabilitet og faktorløsninger som blir presentert her, viser gjennomgående rimelig gode statistiske data. Det gjelder for det første at begrepsmålingene viser rimelig konsistens (reliabilitet), og for det andre at antakelsen faktorløsningen i indikatorsettet blir bekreftet gjennom å vise god tilpasning. Til tross for dette hovedinntrykket (som det gjøres detaljert rede for i neste kapittel) kan det også reises kritiske merknader både til begrepsrepresentasjon i itemene (begrepsvaliditet) og til at de ideelle statistiske kriterier ikke er oppfylt i alle tilfeller. Prosessen med å utvikle item viste seg å være krevende. Utfordringen var forbundet med alle tre aspekter, begrepsvaliditet, konsistens og faktortilpasning, der særlig det å unngå korrelasjon i restleddene har vært vanskelig. Dette har medført justeringer av enkelte sider ved den teoretiske tenkningen og faktorløsningen etter at resultatene av hovedstudien forelå.

Hovedstudien ble gjennomført i mars 2000 ved alle skolene. Tidspunktet var omhyggelig valgt på bakgrunn av kjennskap til skolen. Mellom vinterferie og påskeferie er det noen uker med relativ ro og konsentrert arbeid i skolene før evalueringer før påske og eksamensforberedelser tar til etter påske. Dette ga stor oppslutning og ro omkring gjennomføringen. Spørreskjemaet ble administrert av lærerne ved de enkelte skolene og fikk instruksjon av meg. Skolene hadde på sin side valgt en felles time til å svare på dem. Enkelte klasser fikk likevel anledning til å gjøre det senere av nødvendige grunner (fravær). Skjemaet ble utformet for elektronisk lesing som ble utført av Capture Data i Oslo. Firmaet har lang erfaring med dette.

Omfanget av spørreskjemaet ble først og fremst begrenset av tid for gjennomføring i skolene. Det ble satt av en skoletime samt det påfølgende friminuttet. Begrensningene i dette og økonomien i prosjektet gjorde at en del datamateriale måtte samles inn på annen måte ved intervjuer. Intervjuene foreligger på bånd samtidig som de er gjengitt skriftlig for analyse. Referanser i teksten viser til bånd nummer, side og telleverkstand f.eks. (B1.s.1:032-050)

Spørreskjemaet er i hovedsak bygd opp slik at spørsmålene er gruppert etter emne (teoretisk variabel), jf. vedlegg 1. Det gjelder de fleste variablene i prosjektet. Når det gjelder variabler i tilknytning til skolen og skolesituasjonen, er disse gruppert samlet selv om de representerer flere teoretiske variable. Under pilotstudiene observerte jeg at noen elever oppfattet spørreskjemaet som krevende og langt. De politiske tegningene fattet imidlertid interesse og virket positivt motiverende på gjennomføringa. Disse er derfor spredt ut over spørreskjemaet fra begynnelse til slutt. Ellers er det tatt hensyn til at relativt likelydende spørsmål som stilles for å skape valide og reliable mål, ikke må gjentas med for kort mellomrom. Skjemaet benytter i hovedsak 5 svarkategorier i form av Likert-skalaer. Det er to grunner til dette. For det første representerer, etter mitt syn, en slik skala elevenes oppfatninger bedre enn en firepunkts skala som tvinger respondentene til å ta stilling. Elever som "ikke vet" gis dessuten mulighet til å svare i en midtkategori. For det andre oppfyller skalaen bedre regresjonsforutsetningen om at variablene skal være på intervallnivå.

I august 2000 gjennomførte jeg ved skolestart den samme undersøkelsen som hovedstudien på elever som akkurat hadde begynt i de utvalgte skolene. Hensikten med disse data er å studere om elever i de ulike skolene er forskjellige på de variable jeg ønsker å studere, jf. avsnitt 12.10.2.

I tillegg er noen data levert fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste NSD.<sup>158</sup>

---

<sup>158</sup> Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste har stilt flere datasett til disposisjon for sammenliknende analyser. Det gjelder medborgerstudien 2001 (Maktutredningen 2001a), (Maktutredningen 2001b), skolevalgstudien 1999 og 1989 (NSD 2002a), (NSD 2002a). NSD har dessuten stilt datasettet skolevalgsstudien for 5 av seks undersøkelsesskoler til disposisjon. Videre har NSD bidratt med data om holdning til innvandrere (SSB 1993). Disse data brukes i meget beskjedent omfang som grunnlag for å sammenlikne egne data med et landsomfattende utvalg. NSD er ikke ansvarlig for analysene eller tolkningene av disse data som er presentert her.

### 9.3 Validitet og ”trusler” mot validitet

Jeg velger å definere validitet i henhold til Cook og Campbell som:

”We shall use the concepts validity and invalidity to refer to the best available approximation to the truth or falsity of propositions, including propositions about cause” (Cook & Campbell 1979:37).

Ulike forhold som svekker validitet vil i praksis undergrave troverdigheten til slutninger generelt og slutninger basert på samvariasjon mellom variable spesielt.<sup>159</sup> Mulige grunner til at en kan tenkes å trekke feil konklusjoner basert på samvariasjon, vil her bli omtalt som ”trusler” mot statistisk validitet.

#### 9.3.1 Statistisk konklusjons validitet<sup>160</sup>

Dette er forhold som svekker slutningsgrunnlaget basert på statistiske kriterier. Ett av disse forholdene er om undersøkelsen har nok styrke (”power”) til å påvise en interessant effekt som signifikant. Styrke-analyse er forbundet med hvor stort utvalg en bør ha for å kunne påvise en ønsket størrelse på en bestemt effekt. Styrke varierer derfor med variable som inngår i analysen. Siden styrke varierer med variabelers varians, vil en komplett styrkeanalyse for et materiale som dette være svært omfattende. For lav statistisk styrke vil derfor være en trussel mot statistisk validitet.

Målefeil i data er av to typer og en viktig trussel mot statistisk validitet. Tilfeldige målefeil defineres som forskjellen mellom observert skåre og sann skåre<sup>161</sup> (Crocker & Algina 1986:107). Tilfeldige målefeil svekker datas reliabilitet. Reliabilitet  $\alpha$  er et mål for indre konsistens i et indikatorsett. Tilfeldige målefeil svekker den indre konsistensen. Systematiske målefeil<sup>162</sup> i data vil si at instrumentet tapper andre forhold enn forutsatt. Dette er et spørsmål om operasjonaliseringen er valid i forhold til det teoretiske begrepet og berører begrepsvaliditeten. Begrepsoperasjonaliseringene må være et resultat av en analyse av reliabilitet og tilpasning av faktormodellene i datamatrixene. Crocker påpeker at  $\alpha$  ikke representerer noen test av ev. unidimensjonalitet i faktorstrukturen i et sett av item (Crocker & Algina 1986). Konfirmerende faktoranalyser danner derfor utgangspunkt for å finne bekreftelse på om den antatte faktorløsningen passer i det foreliggende datasettet. Tilpasningsindeksene for modellen og faktorladningenes størrelse og jevnhet danner sammen med reliabilitetskoeffisienten  $\alpha$  grunnlag for statistiske konklusjoner om

<sup>159</sup> Dette handler om muligheten for å begå det som kalles type 1- og type 2-feil. Type 1-feil er å forkaste en sann 0-hypotese. Type 2-feil er å akseptere en gal nullhypotese. Signifikansnivået uttrykker sannsynligheten for å begå type 1-feil av 2 mulige feil i hypotesetesting (Hinkle et al. 1998:192-194).

<sup>160</sup> Jeg minner om det som er sagt om kausalitet under avsnitt 8.5.4.

<sup>161</sup> Sann skåre framkommer som et gjennomsnitt i samplingsfordelingen (Crocker & Algina 1986:109).

<sup>162</sup> Tilfeldige målefeil framkommer ved å regne gjennomsnittet av individuelle målefeil for en gruppe (Crocker & Algina 1986:122). Det er her snakk om tilfeldige feil i motsetning til systematiske feil som gjelder begrepsvaliditet (Lund 1996:27).

begrepsoperasjonaliseringer. Sammen med begrepsvaliditetsmessige vurderinger er disse fundamentet i analysen av begrepsoperasjonaliseringene.

Resultatene rapporteres etter konvensjonene om en\* for signifikant og 5%-nivået og \*\* for 1%-nivået. I kapittel 10 oppgis dessuten signifikanssannsynlighet. Signifikansnivå er definert som sannsynligheten for å gjøre en type en feil. Siden utvalget er en så stor andel av populasjon, blir disse opplysningene av mindre betydning. De er likevel tatt med for å vise hvilke resultater som ville vært signifikante og generaliserbare til en tenkt referansepopulasjon av norske elever i videregående skole dersom utvalget var trukket tilfeldig.

### 9.3.1.1 Kort om tilpasningskriterier for modeller

Reliabilitetsanalyse for begrepskonsistens og faktoranalyse for å måle modellens tilpasning til data, har sjølstendige kriterier for hvor konsistent et indikatorsett er og hvor godt en modell passer data. De vil ofte bekrefte hverandre, men en del ganger vil de peke i litt ulike retninger. Et kriterium for aksept av modellkonsistens er  $\alpha > .80$ . Dette er høyt og flere av modellene i denne studien ligger lavere. Så langt det er mulig har jeg derfor forsøkt å finne modeller som har  $\alpha > .60$ . Indikatorsett med lavere  $\alpha$  vil ha et betydelig innslag av tilfeldige målefeil. For alle målemodeller og strukturmodeller vil jeg basere meg på tre indikatorer for hvor godt modellen passer data.

Den første er RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation). Den måler hvor godt en forhånds spesifisert modell passer data i utvalgsmatrisen (Hu & Bentler 1999:2). Denne indeksen er ikke basert på  $\chi^2$  slik de andre indeksene er, og kan rubriseres som absolutt tilpasningsindeks. Hu og Bentler drøfter kriterier for aksept og forkasting av modeller i relasjon til å begå type 1- og type 2-feil. Det har vært vanlig å akseptere RMSEA  $< .05$  som god modell tilpasning og RMSEA  $< .08$  som akseptabel tilpasning (fair fit) (Hu & Bentler 1999:6). Hu og Bentler konkluderer sin studie med at grensen for god tilpasning kan settes til RMSEA  $< .06$ . Så langt det er mulig vil jeg benytte RMSEA  $< .05$  som kriterium i faktor og strukturmodeller.

De andre to indeksene er NNFI (Non Normed Fit Index), som er synonymt med Tucker Lewis TIL, og CFI (Comparative Fit Index) Begge disse er  $\chi^2$  basert. De uttrykker den spesifiserte modellens avvik fra en uavhengig modell (independence modell) som er spesifisert med tre forutsetninger. For det første er antall item i modellen lik antall faktorer. For det andre er interkorrelasjonen mellom faktorene lik 0, og for det tredje er det ingen målefeil (Bollen 1989:270). Bollen peker på at NNFI-indeksen bare er moderat sensitiv for utvalgsstørrelse, til tross for at den er  $\chi^2$ -basert (Bollen 1989:275). CFI er en standardisert indeks mellom 0 og 1. For begge indekser gjelder at høy skåre indikerer stort avvik fra uavhengig modell. NNFI er ikke standardisert og kan gå under 0 og over 1. Den er konstruert for å kompensere for modellkompleksitet (Hu & Bentler 1999:2-3).



Bollen peker på at det ikke finnes noe klart svar på hvor store disse bør være, men nevner at modeller større enn .90, kan forbedres betydelig. Hu og Bentler antyder et kriterium på .95 for både NNFI og CFI som grunnlag for å akseptere modellen. Disse kriteriene er imidlertid satt på rent statistisk basis for å redusere sannsynligheten for type 1- og type 2-feil (Hu & Bentler 1999).

Fordi det ikke finnes noe klart kriterium for modellenes tilpasning, må også andre vurderinger legges til grunn. En grunn er simpelthen at den uavhengige modellen (se over) som sammenlikningsgrunnlag i indeksen er særdeles restriktiv og hypotetisk (Bollen 1989:274). En annen vurdering er at modellen viser god tilpasning på én indeks, men har noe svakere tilpasning på andre (Bollen 1989:274-275). Dersom modellen dessuten er substansielt viktig og meningsfull, teoretisk sett, kan det være grunn til å akseptere den, selv om noen indekser er litt lave. Dette understrekes også av Jøreskog:

”Whether to accept or reject a model cannot be decided on a purely statistical basis. This is largely a matter of experimenter’s interpretations of the data, based on substantive theoretical considerations. Ultimately the criteria for goodness of the model depends on the usefulness of it and the results it produces” (Jøreskog 1971:421).

På bakgrunn av denne drøftingen har jeg valgt å akseptere faktormodeller og strukturmodeller først og fremst med utgangspunkt i RMSEA-indeksen. Her legger jeg vekt på at denne ikke baserer seg på en like restriktiv uavhengig modell som de andre, men ser modellen i forhold til datamatriksen som er det egentlige empiriske uttrykket. Indeksen er i tråd med en mer teoretisk vurderende holdning som Bollen og Jøreskog inntar til modellbegrepet.

Når det gjelder faktormodeller, har jeg forsøkt å oppfylle kriteriene for tilpasning på alle indeksene som her er presentert. En ideell faktormodell har ingen eller lave korrelasjoner mellom residualleddene. Her har jeg valgt, på grunnlag av modification index i LISREL (Jøreskog & Sørbom 1996:31), å spesifisere restleddskorrelasjon for å oppnå god tilpasning for begrepsmodellene. Restleddskorrelasjon er riktignok en trussel mot antakelsen om faktorløsning i itemsettet, men ingen av faktormodellene oppnår bedre tilpasning med alternative målemodeller. De presenterte løsningene er derfor de beste som kan oppnås, når en tar hensyn til enkelhet og validitetsvurderinger av item. Enkelte av faktormodellene blir med denne strategien litt kompliserte, men modellen for begrepet blir statistisk pålitelig.

Når det gjelder strukturmodellene, har jeg valgt å beholde indikatorsettene fra faktormodellene uforandret. Det er heller ikke foretatt justeringer av modellene på grunnlag av modifikasjonsindekser. De presenteres derfor relativt restriktivt. En vesentlig grunn til dette er at modellen skal representere en synliggjøring og forenkling av en dynamisk kompleksitet. Når en vurderer tilpasningskriteriene, må en ta høyde for at de kan forbedres gjennom å spesifisere flere parametre. Tilpasningskriteriene når det gjelder RMSEA er gjennomgående bra for de fleste og under .05 etter Jøreskogs standard. To er under .06 etter Hu og Bentlers standard for god tilpasning. NNFI og CFI er imidlertid for lave etter deres kriterium på .95. Flere modeller ligger imidlertid over .90 som er grensen Bollen nevner (Bollen 1989:274). Her vil imidlertid behovet for å presentere en forenklet og substansielt

meningsfull modell bli gitt forrang. Dette følger logisk av synet på forholdet mellom teori og empiri som ble drøftet i forrige kapittel. Modellene uttrykker derfor hvor godt en streng teoretisk modell passer i data som foreligger.

### 9.3.2 Indre validitet

Dette er forhold som påvirker muligheten for å trekke feil konklusjon om kausale sammenhenger, basert på statistisk samvariasjon (Cook & Campbell 1979:50). Den største trusselen mot indre validitet er seleksjonseffekter. "Seleksjon betyr en ikke tilfeldig fordeling av individer på betingelser" (Lund 1996:24). I mitt design har jeg så langt det lar seg gjøre kontrollert for seleksjonseffekter gjennom å sammenlikne personer på de samme studieretningene og fra det tilnærmet samme geografiske miljøet. Jeg gjør dessuten en test av elever ved skolestart, før de har blitt påvirket av skolemiljøet.

Det forhold at elevene bor i ulike kommuner, går på helt eller delvis forskjellige barne- og ungdomsskoler, og at inntaket i ulike videregående skoler styres av inntaksregler med geografiske inndelinger, er noen forhold som likevel kan skape seleksjonseffekter. Det innebærer at samvariasjonen likevel kan tilskrives at elever er ulike i utgangspunktet, snarere enn at forskjellene skyldes tiltaket i skolene.

Det andre forholdet er modning. Dette er definert som:

"en forandring på den avhengige variabelen i det relevante tidsintervallet, betinget av biologiske eller miljømessige faktorer" (Lund 1996:24).

Med tidsintervall vil jeg i min studie forstå den tid som elevene har oppholdt seg i skolen som er henholdsvis et halvt, ett og et halvt og to og et halvt år. Dette er den tiden som elever er eksponert for tiltaket. Nettopp miljø eller kultur er et forhold som vil kunne påvirke forandring hos elever på en avhengig variabel. I denne tiden kan forandringene hos elevene være påvirket av den spesifikke politiske elevkulturen ved skolen.

### 9.3.3 Begrepsvaliditet

En variabel kan måle tre forhold: begrepet, andre begrep og tilfeldige feil (Lund 1996:27). Begrepsvaliditet er knyttet til at variabelen måler selve begrepet, mens målefeil som fragmenter fra andre begrep svekker begrepsvaliditeten. Svakheter i begrepsvaliditet danner *systematiske* målefeil.

Begreper er alltid språklige representasjoner av fenomener som er mer eller mindre presise og mer eller mindre homogene. Presisjonen er forbundet med muligheten for at det er ulike oppfatninger av samme begrep. Homogeniteten til begrepet er knyttet til muligheten for at begrepet inneholder ulike dimensjoner som resulterer i ulike faktorer i statistisk analyse. Systematiske målfeil kan skrive seg fra forskjellige forhold der det ikke er mulig å operasjonalisere alle aspekter ved begrepet, eller operasjonaliseringene ikke måler enkelte aspekter på en god måte. I mitt materiale er det eksempler på flerfaktorielle begreper og upresise begreper som kunnskaper. I begrepsmålene har jeg dessuten måttet begrense meg til

ett eller noen få aspekter ved begrepene. Disse valgene kan skape systematiske målefeil. Den konfirmerende tilnærminga der utgangspunktet er et teoretisk begrep, gir betydelig større trygghet for at operasjonaliseringen måler det teoretiske begrepet sett i forhold til en eksplorerende tilnærming og tolkning. Denne framgangsmåten er det viktigste tiltaket for å oppfylle begrepsvaliditet. Å sikre at målemodellen for begrepet dessuten oppfyller statistiske kriterier skal sikre at itemsettet kan danne basis for slutninger om begrepet. De substansielle vurderingene av itemtekst mot begrep, må imidlertid overordnes det statistiske. Itemenes språklige utforming er imidlertid kritisk for om de skal være gode mål for begrepet.

I studien har jeg valgt i svært stor grad å utvikle nye item for å bidra til ny kunnskap. Begrunnelsen for dette har vært flere.

For det første er det mulig å utvikle item for en aldersgruppe og en kontekst som er tilpasset studien som helhet. For det andre har jeg satt som mål for avhandlinga å bidra til forskningen på flere felt der instrumenter er ett av disse feltene. For det tredje er utviklinga gjort i samband med en utdanningsstilling der erfaring fra instrumenutvikling er sentralt i relasjon til survey som metode. På den andre sida har jeg forsøkt å beholde noen item fra andre undersøkelser som kan fungere som såkalte replikasjons-item dvs. danne grunnlag for å sammenlikne med andre studier. Bruk av egne item gjør det nødvendig å gå litt grundigere til verks for å begrunne operasjonaliseringer og gjøre rede for prosessen med å utvikle dem. Dette gjelder særlig de kognitive itemene der jeg bruker en del bilder.

I ettertid har jeg sett at det ville vært nødvendig med en enda grundigere prosess enn det jeg har klart å få til for å oppnå svært gode item. På den andre sida forsøkte jeg å pilotteste batterier som var brukt i survey i Norge i en rekke sammenhenger. De viste seg å gi en helt uakseptabel reliabilitet selv med et høyt antall item.

#### 9.3.4 Ytre validitet.

Ytre validitet er avhengig av at de andre typene validitet er tilfredsstillende. Det defineres som: "...mulighet for ikke-statistiske generaliseringer til eller over personer" (Lund 1996:28). Ytre validitet er i denne studien i utgangspunktet begrenset til populasjonen av elever ved skolene jeg studerer.

Utvalget er imidlertid relativt stort, og av den grunn bør en drøfte gyldigheten av funnene til en referansepopulasjon av norske elever i de tilsvarende studieretningene i videregående skole i Norge. Det er flere spørsmål å drøfte i tilknytning til dette. For det første muligheten for å generalisere nivåer på variablene som i praksis vil si deres målte gjennomsnitt. For det andre muligheten for å generalisere sammenhenger og styrken på sammenhenger mellom variable. For det tredje muligheten for å generalisere andre forhold mellom variable i en kausalmodell. Generalisere vil i denne sammenheng si å trekke slutninger fra mitt utvalg til en referansepopulasjon av elever i videregående skole i tilsvarende studieretninger utover landet. I utgangspunktet kan slutninger ikke generaliseres fordi utvalget ikke er tilfeldig

trukket i referansepopulasjonen. Det er dermed ikke et tilfeldig og representativt utvalg. Det kan likevel være grunn til å nyansere dette noe forbundet med hvor presise slutninger en ønsker å trekke.

Slutninger om nivå på en variabel er vanligvis for presise til å bli generalisert fra et ikke tilfeldig utvalg. Utvalgets størrelse gir imidlertid sterke grunner for å anta at nivået i referansepopulasjonen ligger omkring nivået i utvalget. Det gjelder særlig for variabler som må antas å ikke være sterkt påvirket av geografi. Dette er en mer upresis slutning, men en bedre slutning enn antakelsen om at vi ikke kan si noe om nivået i referansepopulasjonen.

Når det gjelder styrken på samvariasjonen mellom variable, kan heller ikke denne i utgangspunktet generaliseres til referansepopulasjonen fordi mitt utvalg ikke fanger opp all faktisk varians. Elevene ved skolene og dermed utvalget har en lavere varians enn referansepopulasjonen. Samvariasjon mellom variable i mitt materiale vil derfor være lavere og utgjøre "konservative" estimater sammenliknet med en tenkt faktisk samvariasjon i referansepopulasjonen. Resultater av samvariasjon kan derfor med svært stor sannsynlighet generaliseres som forsiktige estimater av en sammenheng.

Samme tankegang bør kunne gjøres gjeldene for strukturelle modeller. Disse viser forhold mellom variable, forklaringskraft og sammenhengenes styrke. Generelt vil trolig estimatene i modellene også være forsiktige anslag. Når en generaliserer sammenhenger fra modellen til en referansepopulasjon, begår en trolig den feilen å undervurdere sammenhengen mellom variablene. Selv om en alltid skal tilstrebe å være så korrekt som mulig, finner jeg det bedre å gi et forsiktigere anslag enn en overvurdert sammenheng. Til tross for dette vil alltid følgende forbehold gjelde:

*Alle generaliseringer som jeg gjør til referansepopulasjonen, vil ha det uttrykkelige forbehold at resultatet må bekreftes i et utvalg som er tilfeldig trukket i referansepopulasjonen. Forbeholdet vil ikke bli gjentatt i alle sammenhenger.*

### 9.3.5 Sammenfatning

Studiens hovedmetode vil være regresjonanalyse av data innsamlet gjennom spørreskjema fra elever ved 6 skoler. Disse data er supplert med intervjuer. Utvalget er ikke tilfeldig, men tilpasset et kvasi-eksperimentelt design. Slutninger i forskningsspørsmål 4 og 5 baserer seg på dette designets forutsetninger.

Målemodellene vil bli gjort så gode som mulig i begrepsoperasjonaliseringene. Kriteriene for dette ligger i de tre tilpasningsindeksene der jeg har gjort rede for tentative renseverdier. Selv om enkelte begrep ikke helt oppfyller ideelle kriterier, vil de bli beholdt i analysen, med de forbehold som ligger i dette. Kriteriene vil ikke bli drøftet nærmere i den empiriske delen. Målemodellene vil bli brukt uforandret i strukturmodellene. Strukturmodellene presenteres restriktivt. Det vil si at de ikke bli gjort tilpasninger med utgangspunkt i LISRELS "modification index".

Signifikans må oppfattes pragmatisk og veiledende for leseren. Resultatene vil være generaliserbare til populasjonen ved skolene. Særlig viktig er diskusjonen om studiens ytre validitet og betingelsene for slutningene til referansepopulasjonen av norske elever i videregående skole i de aktuelle studieretningene. Hovedkonklusjonen er at en stor del av funnene er forsiktig generaliserbare til referansepopulasjonen.

## 10 Variasjon i og læring av medborgerkompetanse

Formålet med kapitlet er å besvare forskningsspørsmål 1 om gruppeforskjeller i medborgerkompetanse og forskningsspørsmål 2 om forskjeller i medborgerkompetanse mellom de ulike klassetrinnene. Samtidig er det nødvendig å presentere operasjonaliseringer av de enkelte aspektene ved medborgerkompetanse, teststatistikk og faktorløsninger for operasjonaliseringene som er knyttet til antatte forskjeller i noen dimensjoner i medborgerkompetanse mellom de ulike klassetrinnene i den videregående skolen.

Jeg vil innlede kapitlet med å presentere litt materiale fra den innledende forundersøkelsen til hovedstudien som både har bekreftet teoretiske oppfatninger, lagt noen føringer på den empiriske studien og som kan gi noen illustrasjoner til den øvrige empirien. Studien har to formål. Det første var å ta høyde for det ukjente i form av synspunkter og oppfatninger om demokrati hos elevene. Det andre var mer bredt, å få et materiale for å utvikle spørsmål omkring elevens opplevelse av skolen som demokrati og registrere de mest frekvente svarene av begrepet i relasjon til skole og samfunn. Deretter vil jeg gå gjennom bakgrunnsvariablene i studien som knytter seg til politisk kultur.

De enkelte aspektene ved medborgerkompetanse vil følge disposisjonen operasjonalisering, andre empiriske studier, ev. begrunnelse av hypoteser om læring, resultater og kort oppsummering av funn. De enkelte aspektene er gruppert i handlingsdimensjon, kognitiv dimensjon og affektiv dimensjon. *Konkluderende utsagn er satt i kursiv. Deskriptiv statistikk er gjengitt i vedlegg 2.*

### 10.1 Elevenes demokratioppfatning i forundersøkelsen.

Før den empiriske studien valgte jeg å gjøre en forundersøkelse blant 230 elever fra en tiltaksskole, to kontrollskoler, to skoler utenfor ho vedstudien. I alt ble det levert 230 besvarelser fra de offentlige skolene som vil bli kommentert her. Klassene ble tilfeldig valgt fra 2. klassetrinn der alle klassene har samfunnslære som fag. Forundersøkelsen var en åpen undersøkelse der elevene fikk ca. 20 min av en time til å formulere respons på denne utfordringa:

“Skriv ned de tankene du først forbinder med ’demokrati’ i skolen din og det norske samfunnet”.

På grunnlag av besvarelsene har jeg laget en del kategorier og forsøkt å gruppere sammen utsagn som har en viss likhet.<sup>163</sup> Nedenfor vil jeg presentere litt av materialet som har lagt føringer på selve hovedstudien. Materialet brakte imidlertid ikke helt nye og uventede

---

<sup>163</sup> Slik kvantifisering av tekstmateriale byr alltid på problemer med å formulere kategorier og avgjøre om utsagn har den fornødne likhet til å bli rubrisert under samme kategori. Jeg har derfor valgt relativt få kategorier som er relativt greie å tolke.

oppfatninger av demokrati, elevens vurdering av demokratiet eller synet på skolen og samfunnet. Noen mindre overraskende og reflekterte innlegg forekom imidlertid. Jeg skal gjengi noen sentrale funn.

### 10.1.1 Om begrepet demokrati

Ordet som hyppigst assosieres med ”demokrati” er (ikke overraskende) folkestyre. I noen klasser svarer nesten alle elevene dette, mens i andre klasser forekommer ikke formuleringer som ”demokrati = folkestyre” eller ”styre ved folket.” Dette gjenspeiler trolig forskjeller i undervisning. Jeg gjengir to ulike utsagn som alle forsøker å forklare hva dette ordet innebærer (utdrag).

“Jeg vet ikke helt hva demokratiet er, men jeg tror det er demokratiet som styrer landet...Kanskje det betyr at et folkestyre, et Storting og en konge styrer sammen” (Besvarelse: 228)<sup>164</sup>

“Demokrati betyr folkestyre. I det norske samfunnet er det folket som gjennom valg bestemmer hvilke partier som skal representere dem. Du deltar i demokratiet ved å bruke stemmeretten din” (Besvarelse: 102).

Besvarelsene illustrerer litt av spennvidden der (228) er upresis, men har ikke helt feilaktige forestillinger om begrepet. Det er uklart hva vedkommende legger i ordet folkestyre, men han forbinder det åpenbart med ordet demokrati. Besvarelse 102 har en klar og presis formulering om det representative norske demokratiet. Besvarelsen røper konturene av ulike oppfatninger (mentale modeller) om demokratiet. Samtidig ligger fordeling av makt og medinnflytelse implisitt i disse forklaringene.

I registreringene har jeg skilt ut de som uttrykker medbestemmelse i en eller annen form fra de som eksplisitt nevner innflytelse ved valg. Andelen som knytter demokrati til medbestemmelse er hele 51%.<sup>165</sup> Dette er den klart største enkeltkategorien og gir grunnlag for å konkludere med at medbestemmelse er den hyppigst forekommende oppfatningen av begrepet. Det ligger også implisitt i ordet folkestyre.

“Demokrati → alle har noe de skulle ha lov til å si, de blir hørt og kanskje de får en forandring” (Besvarelse: 97).

“At vi kan stemme og være med på å bestemme hvem som skal styre landet vårt og vilke verdier som skal settes høyt: (Besvarelse:170).

Besvarelsene kommenterer innflytelse på to ulike måter – gjennom stemmegivning og det å gi uttrykk for en mening. Felles for besvarelsene er at innflytelsen skal føre til en bestemt forandring. Dette aspektet framheves av mange og er også kilde til avmakt.

<sup>164</sup> Besvarelsene er unntatt offentlighet. Sitatene er utdrag av besvarelser.

<sup>165</sup> Tallene må tolkes med det forbehold at de er spontane uttrykk som elevene velger å skrive ned. Tallet representerer ikke nødvendigvis en oppfatning i gruppa som helhet.

Andelen som nevner innflytelse ved valg generelt eller innflytelse ved Stortingsvalg ev. kommunevalg spesielt, er 24%.<sup>166</sup> Forskjellen her må ikke tillegges for stor vekt siden jeg spør hva de først forbinder med ordet. Det er i mange av svarene noe uklart om medbestemmelse innebærer en aktiv deltakelse eller er en mer eller mindre aktiv rettighet. Mange elever uttrykker ”å bli hørt” som et sentralt poeng. På den andre sida uttrykker mange at de føler seg overkjørt ved ikke å bli spurt om deres mening. Besvarelse 97 uttrykker noe viktig som ligger mellom linjene i mange besvarelser – at de skal bli hørt, dvs. høring må institusjonaliseres og at deres synspunkter må føre til noe – en slags politisk effektivitet. De vil mao. snakke til et døvt øre, men oppleve at de tas hensyn til. Dette spørsmålet, som er en sentral demokratisk problemstilling, jf. Dahl: 1994, vil bli vektlagt i studien av skolene som demokratiske institusjoner.

Tyngdepunktet i besvarelsene beskriver på mange måter kjernen av denne studien – forholdet mellom autoritetsstrukturer i skolen og i samfunnet. Den teoretiske oppfatningen av begrepet demokrati som medinnflytelse bekreftes, og effektiv innflytelse synes særlig sentralt for en positiv opplevelse hos elevene.

### 10.1.2 Demokrati som medmenneskelig relasjon

Mange elever legger i besvarelsene vekt på at demokratiet kjennetegnes ved en del kvalitative mellommenneskelige relasjoner. Særlig assosieres demokrati med likestilling, likeverd, rettferdighet og det å ta vare på hverandre i en eller annen form. Felles for disse besvarelsene er at de betoner noe relasjonelt.

...”Felleskap mellom mennesker, likestilling og fred. Rettferdighet, et ord som demokratiet bygger på. Alle stemmedyktige har en like stor stemmerett” (Besvarelse: 195).

Likestilling og rettferdighet kommer til uttrykk i mange besvarelser, men det er ofte vanskelig å kategorisere dem. Noen besvarelser bruker ordet likestilling med klar referanse til forholdet mellom kjønn. Noen vektlegger like rettigheter og at stemmene ved valg betyr like mye, dvs. de gir en like stor innflytelse. Andre bruker ordet likeverd og sier direkte, eller har trolig i tankene, at vi som mennesker har like stor verdi.

”Demokrati er rettferdighet i samfunnet. Hver og en skal ha en mulighet til å si sin mening uten å komme i fengsel for det. Demokrati får meg til å tenke på likestilling, og at alle skal være like mye verdt. Ingen skal stå utenfor” (Besvarelse: 204 – uavkortet).

En annen velger å fokusere på solidaritet og samhold fra et likhetsperspektiv (i utdrag).

”Demokratiet i samfunnet ellers går ut på at ’de som styrer’ skal akseptere at der er et stort mangfold som ikke er like. Noen har dårlig med mat i demokratiet bør mette dem. Alle bør få jobb, såfremt de ønsker det....Kapitalismen som rår er dessuten farlig for demokratiet: De rike blir rikere; de fattige blir fattigere: Men vi skal også vise solidaritet over landegrensene når vi har et demokrati, dvs. hjelpe flyktninger og asylsøkere” (Besvarelse 7).

---

<sup>166</sup> Kvantifiseringene her må vurderes på bakgrunn av at elevene skriver helt spontant og fritt om temaet. Bare de som er helt eksplisitte i sine uttrykk, er blitt rubrisert i kategorien. Det innebærer at en del besvarelser har mer diffus og implisitt omtale som ikke telles inn i de ulike kategoriene.



I denne svært interessante (og noe overraskende) besvarelsen framtrer sosial ulikhet som en trussel mot demokratiet. Elevens systemkritiske holdning røper at det finnes et betydelig refleksjonsnivå omkring kompliserte samfunnsforhold.

Likeverd framheves eksplisitt av relativt få (om lag 7%), der antallet ikke må tillegges for stor vekt. Alle som uttrykker lik innflytelse blir kategorisert under medbestemmelse! 5% nevner rettferdighet eksplisitt som et kjennetegn, men i tillegg ligger det implisitt hos mange. Ytringsfriheten framheves av mange gjennom retten til å uttale seg, ”si hva en vil” eller ”si sin mening uten å bli utstøtt” (Besvarelse: 205). 16 % har utsagn der de knytter ytringsfrihet som et vesenskjenetegn ved demokratiet enten ved å bruke ordet ytringsfrihet eller gjennom andre eksplisitte utsagn om talefrihet og liknende. Besvarelsen uttrykker samtidig problemet med demokratisk effektivitet ved valg, jf. (Besvarelse 170 – nedenfor).

“Skal et demokrati fungere er det viktig at alle bruker mulighetene de har til å uttrykke sine meninger og oppfatninger. Et problem både i skolen og i resten av det norske samfunnet er at enkeltpersoner føler at de har så lite å si at de velger å ikke si det i det hele tatt” (Besvarelse 82 – utdrag).

En del elever er i ulike varianter inne på problemet at mange ikke deltar og bruker de rettigheter som en har i samfunnet slik som her. De oppfatter klart at kvaliteten på demokratiet avhenger av hvor mange som involverer seg i deltakelse.

Noen fokuserer på individets muligheter innafor rammen av et demokrati.

Individorienteringen går sammen med synspunkter som kan minne litt om en diskursdemokratisk tenkning. De har det til felles at ordet frihet knyttes til demokrati.

Klarest kommer dette til uttrykk i besvarelse 98:

“Ved ordet demokrati tenker jeg på frihet. Friheten til å være deg selv, til å utforme deg og stå fram for dine synspunkter med dine verdier. Det at du har stemmerett og kan være med på å bestemme i et samfunnet”....

Denne typen synspunkter er svært marginale, men interessante fordi de trolig gjenspeiler en utbredt holdning.

De fleste gir ganske emosjonelt nøytrale besvarelser, men mange kommenterer demokratiet i skolen og i samfunnet på en positiv eller en negativ måte. Det er en tendens til flest negative kommentarer om demokratiet i skolen (7,6% negative og 2,6% positive) og flest positive (5,2% mot 1,7% negative) kommentarer om demokratiet i det norske samfunnet. Andre skiller sine kommentarer om medbestemmelse fra sine vurderinger av dem, som f.eks. besvarelse 82:

“I samfunnet generelt kan hver enkelt være med å stemme i valgene og dermed bestemme hvem som skal ’representere’ deres meninger i debatter og avgjørelser. “

Besvarelsen røper innsikt i demokratiske mekanismer som hvordan valgdeltakelse influerer på demokratisk legitimitet. Andre uttrykker mer direkte sine følelser for demokratiet i Norge:

“I Norge har vi det veldig bra i forhold til mange andre land og alle kan være med og bestemme hva som er lov og ikke lov og hva som må gjøres osv” (Besvarelse 11- utdrag).

“Det norske demokratiet er jo ganske bra – Flott!!” (Besvarelse 120 - utdrag).

Mange framhever at det norske demokratiet er bra sammenliknet med andre land, men mange synes at det er mange kritikkverdige forhold. Besvarelse 170 er i så måte en innsiktsfull besvarelse (gjengitt i utdrag).

Dette (demokrati ved valg) virker dårlig for tiden fordi bare 55 – 60% stemte ved valget i høst...

”Jeg tror demokratiet fungerer så dårlig i Norge (bare 55% bruker stemmeretten) fordi:

-Vi har det så godt at vi merker ikke så stor forskjell.

-Politikerdebatter på TV gjør ofte politikk useriøst og velgerne er lei av alt de lover, men ikke holder.

-Politikere bevilger seg selv goder.

-Mange har lite kunnskap.

-Vanskelig å velge et parti som passer perfekt for seg.”

Forundersøkelsen har i alt sitt mangfold bidratt med en rekke innspill i retning av å studere spørsmålet om like rettigheter og plikter. Her synes spørsmålet om å inkludere fremmedspråklige i ”folket”, jf. Dahl 1979, å være en særlig sentral indikator. Videre synes spørsmålet om rettferdighet å være koblet til en demokratioppfatning og vil bli inkludert i studiet av skoler. Dette har bidratt til spørsmål om opplevelser av rettferdighet som et aspekt ved demokratiet i skolen. Ellers synes det å ligge en sterk undertone av likeverd og sosial samvittighet i mange av disse besvarelsene som peker mot å studere elevers samfunnsengasjement. Ytringsfrihet understrekes sterkt, noe som har fått meg til å legge vekt på vilkårene for samtale og kritiske ytringer i skolen.

### 10.1.3 Vet ikke noe om demokrati

Noen elever skriver at de ikke vet noe om demokrati, selv om de har en klar oppfatning av det. 8% av elevene kommenterer på ulike måter sin uvitenhet. (Mange flere ville sikkert sagt det samme på direkte spørsmål.)

”Demokrati er for meg en selvfølge. At vi har retten til å være med å bestemme og påvirke vår hverdag. Tror ikke mange tenker over demokratiet, men hadde reagert veldig hvis den ble borte...Egentlig må jeg innrømme at jeg ikke vet så mye om demokrati jeg vet det er viktig, men likevel interesserer det meg ikke så mye” (Besvarelse: 84) (Resten av besvarelsen gjengis nedenfor under demokrati i skole – positiv kommentar).

En annen skriver.

”Jeg vet ikke helt hva det er, men jeg tror det har noe med at folket skal være med å bestemme, og ikke bare politikerne. Folket blir med på å bestemme under valgene, der de velger det partiet som står for det som de mener er viktig/riktig. Det er egentlig alt jeg vet om det her, fordi politikk er helt uinteressant for meg” (Besvarelse: 78 - uavkortet).

Andre skriver kort og godt ”vet ikke” eller de spør ”hva er demokrati?” Grupper som gir uttrykk for at de ikke vet noe om demokrati kan likevel uttalte oppfatninger om hva det innebærer. Terskelen for å si ”jeg vet ikke” er høyst forskjellig hos elever (og andre

medborgere). ”Vet ikke” gruppa rommer mange aspekter som jeg har forsøkt å ta vare på i ulike aspekter ved fremmedgjøring

#### 10.1.4 Demokrati i skolen

De aller fleste besvarelsene har eksplisitt kommentert demokratiet i skolen, men gjør det delvis ved å kommentere det for egen skole, delvis prinsipielt, delvis ved å nevne institusjoner og delvis gjennom ulike grader av vurderinger. Svært mange aspekter ved demokratiet som allerede er kommentert, gjentas også for skolen. En av de mer prinsipielle kommentarene lyder slik:

”I skolen føler jeg at demokrati betyr at både elevene og lærerne har lov til å være med på å bestemme. At hvis noe burde forandres er det mulighet for å gå et sted, eller snakke med noen som vil ta vedtaket opp” (Besvarelse: 65).

Besvarelsen uttrykker på mange måter en kjerne av det mange er inne på. Demokratiet er også i skolen innflytelse på beslutninger, og de to sentrale gruppene er elevene og lærerne – der elevene er i fokus m.h.t. innflytelse og lærerne er en gruppe (i min studie) som er en slags part i disse prosessene. Medbestemmelse i skolen er det mest framtrædende aspektet som spontant beskrives av elevene:

Klassen: Skole. ”Alle i klassen har rett til å være med å bestemme over et forslag som blir vedtatt, likestilling, klassen kan komme med forslag til styret om hvordan miljøet – og skolen skal styre. Alle klasser har lik rett, alle i styret har lik rett. Alle har lov til kunne bli leder i styret” (besvarelse 110).

Medbestemmelse, en sterk eksplisitt likhets- og rettferdighetstankegang preger oppfatningen av mange besvarelser lik denne fra en av skolene. Relativt få besvarelser nevner forholdet til lærerne eksplisitt, men det ligger under i opplevelsen av undervisningen.

22% av elevene nevner elevrådet i samband med demokratiet i skolen, noe som umiddelbart synes lavt. På dette punktet har jeg sett på forskjeller mellom skoler. Ved den ene tiltaksskolen ble elevrådet nevnt blant 44% (n = 53) av elevene, mens ved de øvrige 4 skolene varierer dette mellom 12 og 22% (n = 36 og 63). Dette er en indikasjon på at elevrådet har større plass i elevenes bevissthet ved tiltaksskolen. Svarene er imidlertid avgitt klassevis, og den store forskjellen kan tilskrives at elevrådet i en klasse har en spesielt sterk stilling gjennom en sak, en aktiv tillitselev eller liknende.

#### 10.1.5 Sammenfatning

Å ta delvis utgangspunkt i en empirisk forundersøkelse som grunnlag for en større studie innebærer ikke å gi empirien forrang framfor teorien i avhandlinga. Tolkningen av svarene i forundersøkelsen er styrt av teoretiske betraktninger om demokrati og demokratisk effektivitet. Bidragene fra forundersøkelsen vil dessuten bli inkludert i den grad de bekrefter teoretiske synspunkter som er presentert i Del I.

Forstudien oppfylte så langt hovedformålet – å ta høyde for det ukjente. Den var ikke spesielt omfattende, og det kan naturligvis tenkes at det er en rekke forhold som ikke har kommet fram i den. Den har bidratt til hovedstudien på viktige punkter og vil danne grunnlag for å utvikle item om dimensjoner ved demokrati i skolene. Det gjelder demokratisk beslutningseffektivitet, samtalens vilkår og ytringsfriheten i skolen samt spørsmål om rettferdighet og faktisk innflytelse. Dette er alt sammen forhold som vektlegges i den empiriske studien av skoler. Samtidig har den bidratt til item om samfunnsengasjement og om innvandreres politiske deltakelse. Materialet har vært vesentlig i operasjonalisering og itemkonstruksjon.<sup>167</sup>

## 10.2 Valg av bakgrunnsvariable

Innledningsvis vil jeg bemerke at alle item omtales med det nummer de har i spørreskjemaet som er gjengitt i vedlegg 1. I vedlegg 2 er dessuten gjengitt deskriptiv statistikk.

Valg av bakgrunnsvariable har tatt hensyn til skillelinjer i norsk politisk kultur, jf. avsnitt 3.5.3. Skillelinjer i politikk danner (se kapitlet om politisk kultur) motsetninger og drivkrefter i politikken utvikling, også utviklinga av medborgerskap. Skolen kan, dersom variasjonen er omfattende og institusjonalisert, både redusere eller forsterke skillelinjer som har konsekvenser for det demokratiske politiske systemet i sin allmennhet. I en slik tankegang er politisk kultur både uavhengig og avhengig variabel. I denne studien vil politisk kultur først og fremst være en uavhengig variabel som elevene er delvis sosialisert inn i ved skolestart. Noen av de sosiologiske bakgrunnsvariablene representerer skillelinjer i denne politiske kulturen..

Den første variabelen er *kjønn* (item 2). Dette er en stadig mer betydningsfull variabel i samfunnsmessig og politisk forstand. Det gjør seg gjeldende en del politiske forskjeller mellom jentene og guttene i materialet, der jentene i klart større grad stemmer sosialistisk, mens guttene stemmer borgerlig (jf. tabell neste side). Det er særlig stemmegivningen på SV og Frp som markerer en betydelig politisk polarisering mellom gruppene. Jenter har høy verdi på dummyvariabelen.

Den andre og tredje variabelen skal måle aspekter ved elevenes foreldrebakgrunn. Den ene er *foreldrenes utdanningsnivå* (item 1), og den andre er deres interesse for politikk og samfunnsspørsmål (item 139). Begge variable reflekterer ressurser i foreldrehjemmet som kan ha betydning for elevenes politiske orienteringer. Foreldres utdanning reflekterer nivået til den av foreldrene som har det høyeste utdanning. Bakgrunnsvariabelen vil gjenspeile om det generelle utdanningsnivået har betydning for politisk orientering. Selv om variabelen er fem-delt, vil jeg i framstillingen skille mellom to grupper. I den ene gruppa er foreldre som har en eller annen form for høyskole eller universitetsutdanning, mens i den andre gruppa er foreldre uten slik utdanning. Variabelen vil derfor reflektere effekten av høyskole

---

<sup>167</sup> Materialet kan naturligvis bli analysert videre i flere ulike retninger. Det ligger imidlertid utenfor denne avhandlinga.

og universitetsutdanning sammenliknet med effekten av lavere utdanning hos foreldre. Høyskoleutdanning har høy verdi på dummyvariabelen. Variabelen inkluderes i de fleste studier også om politisk deltakelse se (Milbrath 1965:110ff), (Marsh & Kaase 1979:100), (Torney-Purta et al. 2001). Variabelen *foreldre-interesse* reflekterer en opplevelse hos respondenten av om foreldrene er mer eller mindre aktivt interesserte i politikk og samfunnsspørsmål. I dette tilfelle er det elevens opplevelse som er viktig, fordi jeg ønsker å se om denne opplevde foreldreinteressen samvarierer med hans egen ev. interesse og andre aspekter ved medborgerkompetanse. Høy verdi på variabelen uttrykker høy interesse. Ved å inkludere disse variablene ønsker jeg å belyse forholdet mellom formell utdanning og foreldrenes aktive politiske interesse som prediktor på ulike sider ved medborgerkompetanse.

For det fjerde har jeg skilt skolene på indre østlandet (kalt øst) fra skolene vest for Oslo (kalt vest) i en *regionvariabel* (item 5 omkodet – itemet er utelatt i vedlegg 2 av anonymiseringsgrunner). Dette er en variabel som både operasjonaliserer bosted og politiske kulturforskjeller mellom et urbant område i vest og et mer ruralt område i øst. Regionvariabelen tar også opp motsetningen mellom by og land slik den har kommet til uttrykk historisk sett. Stemmegivning etter region er gjengitt i tabellen nedenfor. Høy verdi på variabelen er region øst.

Ytterligere to variable, *fremmedspråklighet* (item 46) og *religiøsitet* (item 192), er inkludert. På grunn av at gruppene er relativt små og at det rår usikkerhet om utvalgenes sammensetning, vil de bli viet relativt lite oppmerksomhet.

Den femte variabelen gjelder forholdet mellom norske og fremmedspråklige elever (item 46). Innvandringen har skapt nye politiske skillelinjer basert på etnisitet, eller forholdet mellom etnisk norske og andre fremmedspråklige. De fremmedspråklige er riktignok politisk heterogene, men det er viktig i en kompetansestudie å kartlegge forskjeller mellom denne gruppa og nordmenn identifisert som norskspråklige. Jeg har valgt å se på forholdet mellom norskspråklige og fremmedspråklige. Dette er en grov kategorisering av en svært heterogen gruppe. Her er alle som på variabel v 40 har svart at de "aldri" eller "av og til" snakker norsk hjemme, skilt ut som en fremmedspråklig gruppe. Totalt dreier dette seg om 111 elever. Dette er et lite utvalg og resultatene fra denne delen av undersøkelsen har verdi begrenset til å utvikle hypoteser om forskjeller. Fremmedspråklige har høy verdi på variabelen.

Den sjette variabelen tar opp religiøsitet (item 192). Religiøsitet uttrykt som hvor ofte du går i kirken, i moskeen eller andre steder der det holdes religiøse møter. Også denne variabelen reflekterer en klassisk skillelinje i vår politiske kultur, men den er også knyttet til geografiske skiller (i sør- og vest-Norge) som gjør at utvalget av religiøse er lite i mitt utvalg. Sosioøkonomisk variable spiller generelt en viktig rolle som forklaring på deltakelse, men de ulike variablene samvarierer også med hverandre. Slik spiller familie, skole, arbeid, organisasjoner og tilknytning til religiøse samfunn en rolle i deltakelse (Verba

et al. 1995:17) – (Jones-Correa & Leal 2001:752). Jones-Correa og Leal argumenterer for at kirken i USA spiller en rolle i å utjevne ressursmessig ulikhet og fremme deltakelse (Jones-Correa & Leal 2001:753). Det er uklart om kirken spiller en lik rolle i vårt samfunn, men synspunktet bør gi grunn til å undersøke dens rolle. Variabelen som operasjonaliserer denne er v193: hvor ofte går du i kirken eller i moskeen? Utvalget som går ofte, er ca. 100 som er et svært beskjedent antall. Det er grunn til å tro at denne gruppa er ganske selektert i denne tradisjonelt sekulære delen av Norge. Data fra denne delen av analysen må derfor bare danne grunnlag for hypotesedannelse. Høy verdi på variabelen har de som går ofte i kirken eller i moskeen.

Den sjuende variabelen er studieretning – item 3. Her er verdiene 2-6 omkodet til yrkesfag). Variabelen er dikotomisert der allmennfag er gitt høy verdi i relasjon til yrkesfag. Den videregående skolen sorterer en arbeidskraftreserve gjennom at elever søker seg til ulike studieretninger. Her går det et skille mellom allmennfaglig og de yrkesfaglige studieretningene. De yrkesfaglige studieretningene er riktignok mange og svært ulike, men har det til felles at de aller fleste elever går over i faglige yrker i industri og service. Den allmennfaglige studieretningen og studieretningen for musikk, dans og drama (ikke i utvalget) rekrutterer til et større spekter av faglige yrker; yrker i offentlig sektor og høyere stillinger i næringslivet og akademiske yrker. De yrkesfaglige studieretningene er annerledes organisert, med færre valg av fag, mindre og mer sammenholdte klasser, og med lærere som overveiende har yrkesfaglig bakgrunn (når en ser bort fra lærerne i de allmenne fagene som jevnt over er en mindre del). De er ofte fysisk atskilt fra allmennfaglige elever, enten gjennom egne skoler eller gjennom egne avdelinger i kombinerte skoler. Det er derfor mange forhold som peker mot et institusjonalsert skille mellom de yrkesfaglige studieretningene og de allmennfaglige i den videregående skolen. Fordi mange av de yrkesfaglige studieretningene utgjør små grupper i mitt utvalg, har jeg valgt å studere skillet mellom yrkesfaglig og allmennfaglig studieretning. Stemmegivning etter studieretning er gjengitt i tabell neste side. Den viser en større oppslutning for Frp i yrkesfag, mens SV og H har klart større oppslutning i allmennfag.

Ved sida av dette har jeg data fra 1.- og 2.-klasse i yrkesfaglig studieretning og alle tre klassetrinnene i allmennfaglig studieretning. Disse data vil bli brukt til å teste hypoteser om læring av medborgerkompetanse i skolen. En slik test av hypoteser vil bygge på forutsetningene om at utvalgene av elever for de tre ulike klassetrinnene er like. Forskjellene mellom elevene kan derfor gjenspeile en forandring og læring av kompetanse. Dette kan i høy grad være en forutsetning som ikke holder, og data om ”stillstand” eller utvikling i en eller annen form kan vise seg å gi misvisende resultater av denne grunn. Igjen vil jeg legge vekt på utvalgets størrelse som reduserer sannsynligheten for at elevene på de forskjellige klassetrinnene er signifikant ulike.

En del av bakgrunnsvariablene korrelerer ganske betydelig. Nedenfor gjengir jeg en korrelasjonsmatrise som er til hjelp i tolkningen av de bivarierte sammenhengene og den videre utvikling av den multivariate analysen.

**Tabell 2. Bivariat korrelasjon mellom bakgrunnsvariabler.**

Tall korrelasjonskoeffisienter r.

Tekst	Kjønn. Jente	Allmen/ yrkesfag	Region øst	Høyskole/ lavere	Foreldre- interesse.	Fremmed- språklige
Allmen/yrkes fag	.10**					
Region øst	-.040	-.195**				
Høyskole/ lavere	.046	.345**	-.235**			
Foreldre- Interesse	.079**	.226**	-.159**	.258**		
Fremmed- språklige	-.091**	-.061*	-.046	-.071**	-.139**	
Religiøsitet	.103**	.085**	.009	.023	-.001	.157**

Det er grunn til å merke seg forskjellene mellom elever i yrkesfag og allmennfag med hensyn til foreldrebakgrunn. Den samme ulikheten i foreldrebakgrunn gjør seg gjeldende mellom de to regionene. Det er også en sterk sammenheng mellom utdanningsnivå og interesse for politikk og samfunn. Korrelasjonene mellom variablene gjør det mindre tydelig hva som egentlig operasjonaliseres i den enkelte variabel. Variabelen studieretning vil f.eks. i noen grad reflektere ulik utdanning og interesse hos foreldrene og ikke bare forhold ved studieretningene. På samme måte vil ulikheter mellom de to regionene også gjenspeile forskjeller i utdanning og ikke nødvendigvis bare bosted. Dette har konsekvenser for tolkning av resultatene. Nedenfor gjengir jeg også tabell over stemmegivning fordelt på bakgrunnsvariable.

**Tabell 3. Stemmegivning fordelt på noen bakgrunnsvariable og landet for øvrig.**

(Tall i %).

Reg/parti	RV	SV	AP	SP	KRF	V	H	FRP	N
Landet – 99*	5,8	15,6	18,0	4,2	4,9	4,9	14,6	18,4	7501
Hovedstudien utvalg:	3,7	12,8	24	1,8	4,0	1,8	19,3	26,4	1261
Gutt	4,1	7,1	21	2	4,9	1,8	19,7	34,4	735
Jente	4,6	23,6	26,9	3	5,8	1,9	17,9	13,5	569
Høyskoleutdannete foreldre	3,5	14	24,0	1,4	5,5	1,7	22,5	16	779
Ikke høyskoleutdannete foreldre	3,2	10,5	16,0	3,0	2,5	1,4	22,1	24,2	571
Allmennfag	3,2	14	18,2	1,8	3,7	1,2	18	16,6	1068
Yrkesfag	3,7	6	18,3	2,2	4,8	1,8	7,7	25,5	599
Reg-Vest	3,1	9,7	16,8	0,7	4,3	1,4	29,5	28,1	555
Reg-Øst	4,5	15,2	29,7	3,8	6,4	2,1	11,3	25,1	706

\*Stemmegivning avgitt ved skolevalg i 1999 noen måneder før denne studien ble gjennomført. Data ble samlet inn og bearbeidet av NSD – (Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste).

Tabellen forteller om et klassisk politisk skille mellom de to regionene som først og fremst kommer til uttrykk i oppslutningen til Sv, Ap og H. De samlede forskjeller i stemmegivning mellom disse partiene gjør at den ene regionen får en sterk konservativ-nyliberal dominans. Den østlige regionen får sterkere innslag av sosialistisk og sosialdemokratisk tenkning. Det innebærer at den politiske kulturen i vest-regionen blir mer entydig, mens den i øst-regionen kan framstå som flertydig eller pluralistisk. Tabellen viser også forholdet mellom politisk stemmegivning i utvalget og i landsgjennomsnittet. Mitt utvalg er politisk skjevt med en større oppslutning om Arbeiderpartiet og Fremskrittspartiet i forhold til landsgjennomsnittet, mens en del av mellompartiene er underrepresentert. Mitt utvalg framstår dermed som litt mer politisk polarisert

### 10.3 Handlingsdimensjon av medborgerkompetanse

Denne dimensjonen vil ta for seg tre aspekter ved handlinger. For det første politiske aktiviteter som elevene *har* deltatt i. For det andre medlemskap i organisasjoner knyttet til det sivile samfunnet, og for det tredje hvordan elevene ser seg selv som aktive politiske deltakere i framtida.

#### 10.3.1 Deltakelse i aksjoner og organisasjoner

##### 10.3.1.1 Operasjonalisering

Alle faktormodeller er gjengitt i vedlegg 3.

Brady har en gjennomgang av ulike skalaer for politisk deltakelse (Brady 1999:754-755). Jeg har tatt utgangspunkt i hans skala for ukonvensjonell deltakelse og formulert tre item: De første gjelder deltakelse på Internett (item 178). Det andre (item 179) gjelder deltakelse i demonstrasjoner, aksjoner og liknende og det tredje gjelder andre typer underskriftskampanjer (item 180).<sup>168</sup> Jeg har ivaretatt variasjon gjennom formuleringen ”og liknende” i itemene for å åpne for andre beslektede deltakelsesformer. Dette gir mer upresise item, men de bør kunne fange opp erfaringer med denne typen deltakelse. I item 181 til 185 har jeg formulert item for deltakelse i organisasjonsvirksomhet. Her har jeg tatt utgangspunkt i skolevalgundersøkelsen v 37 – v 40 (NSD 2002a). Item 178 – 185 har jeg tatt inn i en konfirmerende faktoranalyse der item 178 – 180 er spesifisert som en erfaring med politisk aksjon-faktor, og item 181 – 185 er spesifisert som en erfaring med organisasjonsfaktor. Item 185 er substansielt knyttet til deltakelse i det sivile samfunnet og har lite ladning på faktoren. Det er utelatt. Tofaktorløsningen gir en rimelig god tilpasning, der RMSEA = .048,  $p = .58$  for RMSEA < .05. CFI = .96 og NNFI = .95. For aksjonsitem er 6,6% ikke inkludert på grunn av manglende svar ( $n = 120$ ). Jeg har valgt å kreve at det avgis svar på 2 av 3 spørsmål. Reliabilitetskoeffisient  $\alpha$  for indeksen er kun .38 – som er lite tilfredsstillende. En faktor forklarer bare 20% av variansen. I faktoren for deltakelse i

<sup>168</sup> Det kan her innvendes at det ikke er tilstrekkelig variasjon mellom de ulike itemene og dessuten for få item.



organisasjoner er 7,2% av respondentene ikke inkludert på grunn av manglende svar (n = 131). Det er stilt krav om svar på 3 av 4 spørsmål. Reliabilitet  $\alpha$  for disse itemene er .76, som virker rimelig tilfredsstillende. Høy verdi på faktoren tilsier høy deltakelse.

### 10.3.1.2 Andre empiriske resultater

Raaum fant overraskende små forskjeller mellom kvinner og menn i politisk deltakelse (Raaum 1995:226-228 og 241).

I medborgerundersøkelsen 2001 svarer 20,7% at de har benyttet Internett i forbindelse med politisk deltakelse med sikte på å forandre samfunnet (Maktutredningen 2001a:v 40-20)<sup>169</sup>37% svarer at de har skrevet under på opprop, aksjonslister og underskriftskampanje (Maktutredningen 2001a:v 40-8). 8,5% svarer at de har deltatt i demonstrasjon (Maktutredningen 2001a:v 40-9). I ungdomsutvalget svarer 19% at de har deltatt i demonstrasjon, mens tallene for annen aktivitet praktisk talt er de samme (Maktutredningen 2001b:v 40-8,9,20). I denne studien har 17,9% deltatt i underskriftsaksjon på Internett (item 178), 35,2% har deltatt i demonstrasjon, aksjon eller liknende (item 179) og 58% har skrevet under på opprop, aksjonslister og liknende underskriftskampanje (item 180). Det synes å være rimelig samsvar mellom deltakelsesnivået i min studie og medborgerstudien 2001. Sammenhengen mellom kjønn, egen utdanning og deltakelse i demonstrasjon er  $\beta = -.056$  for kjønn og  $\beta = .076$  for egen utdanning (N=2251). Det innebærer at menn og høyt utdannede er litt mer aktive i demonstrasjon (Maktutredningen 2001a: v 40-9).

Når det gjelder medlemskap i organisasjoner oppgir 17,2% (item 182) at de har vært medlem av politisk parti eller partipolitisk organisasjon. Andelen som oppgir medlemskap i et politisk parti var 6,8% i skolevalgsundersøkelsen 1999 (NSD 2002a:v37). 17% (item183) oppgir at de er med i foreninger som arbeider med politiske spørsmål mot 7,6% i skolevalgsstudien (NSD 2002a:v38). Tallene viser at det er større politisk organisasjonsaktivitet i mitt utvalg.

Det er imidlertid moderate sammenhenger mellom bakgrunnsvariable som foreldres utdanning og kjønn på den ene sida, og organsiasjonsdeltakelse på den andre i materialet fra skolevalgsstudien. I skolevalgsstudien 1999 er sammenhengen mellom foreldreutdanning og demonstrasjonsdeltakelse  $\beta = -.056^{**}$  (N=5315). Sammenhengen mellom studieretning og demonstrasjonsdeltakelse var  $\beta = .035$  (N=6982). Sammenhengen mellom variablene kjønn, foreldreutdanning og studieretning som uavhengige variable, og partimedlemskap og medlemskap i politisk forening gir svært beskjedne sammenhenger (alle under  $\beta = .077$ ) Tre er riktignok signifikante på grunn av meget stort utvalg. Allmennfaglige elever er i litt høyere grad medlem av polisk forening  $\beta = .049$ , elever med høyt utdannede foreldre er i litt

---

<sup>169</sup> Undersøkelsen er utarbeidet av maktutredningen og stilt til rådighet for undertegnede av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste NSD. V-nr i parentes henviser til den variabel i undersøkelsen som det er gjengitt data fra.

høyere grad medlem av politisk parti  $\beta = .077$  og jenter i litt mindre grad medlem av politisk forening  $\beta = .060$  (NSD 2002a:v 37-v38).

### 10.3.1.3 Resultater

Resultatene for sammenhengen mellom bakgrunnsvariable og deltakelse i aksjoner og organisasjoner er gjengitt nedenfor. For øvrig er det viktig å merke seg følgende:

*Fordi bakgrunnsvariablene har ulikt målenivå, bruker jeg standardisert regresjonskoeffisient b. Det gir mulighet for å sammenlikne de ulike koeffisientene både her og i relasjon til multivariat analyse. Korrelasjonen som måles og omtales med den standardiserte koeffisienten uttrykker også variabelens prediksjonskraft på den avhengige. Samtidig er den et abstrakt uttrykk for forskjellen mellom grupper. Omtale av gruppeforskjeller har referanse til dette abstrakte uttrykket.<sup>170</sup>*

#### Tabell 4. Deltakelse i aksjoner og organisasjoner – variasjon mellom grupper.

Tall er bivariat standardisert regresjonskoeffisient  $\beta$ . Tall for dummyvariable er gjengitt for den oppførte gruppa. Referansekategorier se bakgrunnsvariable. Tall for øvrig er signifikanssannsynlighet og N.

Grupper	$\beta$ - Aksjons- deltakelse	Sig-sans	$\beta$ - Organisa- sjonsdel takelse	Sig-sans	N
Kjønn (jente)	.116**	.003	.048*	.045	1608
Foreldres utdanningsbakgrunn (høyskole)	.181**	.000	-.005	.840	1290
Foreldreinteresse.	.147**	.000	-.012	.619	1600
Region (øst)	-.113**	.000	.007	.767	1602
Religiøsitet	.013	.577	.040	.092	1603
Fremmedspråklige.	-.080**	.001	-.072	.003	1600
3 klasse allmennag.	.118**	.001	.019	.599	978
2 klasse allmennfag.	.069	.051	-.015	.680	978
2 klasse yrkesfag.	-.014	.726	-.042	.300	580
Allmennfaglig /yrkesfaglig studieretning.	.225**	.000	-.075**	.002	1590

*Det er en tydelig forskjell mellom jenter og gutter i retning av at jenter deltar mer i aksjoner. Videre er det en klar forskjell mellom elever med politiske ressurser i hjemmet og de som ikke har det, med hensyn til deltakelse i aksjoner. Elever i region vest er også mer deltakende sammenliknet med elever i region øst. Det er en tydelig forskjell mellom elever i allmennfaglig og yrkesfaglig studieretning. Det er en viss forskjell mellom elever i 3. klasse sammenliknet med elever i 1.- klasse med hensyn til aksjonsdeltakelse.*

<sup>170</sup> Den ustandardiserte regresjonskoeffisienten B uttrykker den faktiske forskjellen i gjennomsnitt for variable og dummyvariable. Standardiserte regresjonskoeffisienter  $\beta$  uttrykker størrelse på gruppeforskjeller i en annen, standardisert metrikk.

Forskjellen mellom gutter og jenter er interessant fordi den går i jentenes favør. Det kan reflektere en trend der jentenes politiske deltakelse relativt sett i forhold til gutter har vært jevnt økende sida tidlig syttitaltall og nå kanskje er i ferd med å passere gutter på enkelte områder. Når det gjelder tallene for foreldrebakgrunn, region og studieretning, vil jeg minne om korrelasjonene mellom foreldreressurser på den ene sida og vest-regionen og allmennfaglig studieretning på den andre. Litt av forskjellene på de ulike variablene kan reflektere større foreldreressurser i hjemmet i vest-regionen og i allmennfaglig studieretning. En *multippel* regresjon viser imidlertid disse resultatene for fire bakgrunnsvariable på deltakelse i aksjoner: Foreldreutdanning,  $\beta = .10^{**}$ , foreldreinteresse,  $\beta = .057^*$ , region,  $\beta = -.065^*$  og studieretning,  $\beta = .14^{**}$ ,  $N = 1399$ . Variablene beholder alle en viss selvstendig effekt, noe som kommer sterkest til uttrykk i variabelen studieretning.

Variasjonen i deltakelse i organisasjoner er generelt langt mindre. Jenter deltar i litt større grad i organisasjoner. Det er en viss forskjell mellom studieretningene i favør av allmennfag, men forskjellene må (tross signifikans) betraktes som ubetydelige. *Det mest framtreddende resultatet når det gjelder organisasjoner er derfor mangel på variasjon.*

### 10.3.2 Variasjon i framtidig deltakelse

#### 10.3.2.1 Operasjonalisering

Utgangspunktet for denne operasjonaliseringen er den internasjonale CIVIC-studiens spørsmål om framtidig deltakelse (Torney-Purta et al. 2001:118ff). Her spørres det om elever ser seg selv som deltakere i ulike politiske aktiviteter i framtida. Begrepet framtidig deltakelse er særlig relevant for skoleelever. Variabelen skal måle det kanskje mest sentrale aspektet i en demokratisk medborgerkompetanse – om elevene ser seg som aktive demokratiske deltakere i en framtidig medborgerrolle. Det kan innvendes at et slikt mål er lite pålitelig med hensyn til hvordan den faktiske deltakelsen blir. Den vil avhenge av en rekke konkrete saklige og kontekstuelle forhold. Det er likevel få andre måter å måle dette på overfor elever som har lite erfaring og liten bakgrunn for deltakelse.

I formuleringene har jeg lagt vekt på ulike sider ved tilfeldig politisk aktivitet fordi få elever har erfaringer med mer organisert virksomhet.<sup>171</sup> Bakgrunnen for dette valget har vært en antakelse om at spørsmål om politisk aktivisme vil måle en større variasjonsbredde i politisk aktivitet blant ungdom. Jeg har derfor antatt at det er en faktor som måler politisk aktivitet i disse itemene. Imidlertid viser det seg at å stemme ved Stortingsvalg og være medlem av et politisk parti, ikke passer inn i en faktorløsning sammen med de andre itemene for politisk deltakelse. Det gjelder også det konkrete itemet 149 – om å delta i demonstrasjon mot regjeringas boligpolitikk. På bakgrunn av dette har jeg kommet fram til en faktorløsning for

---

<sup>171</sup> Itemformuleringen på dette punktet har i ettertid vist seg å være noe uheldig ved å bli for konkret og spesifikk, jf. item 149 om boligpolitikk. Dette har trolig ført til at flere ikke passer godt inn i faktoranalysene. Det ville her vært bedre å beholdt item på samme språklige spesifisitetsnivå.

politisk aktivisme bestående av item 148, delta i demonstrasjon for en sak jeg er opptatt av, 150 blokkere arbeidet med gasskraftverk, 151 – samle inn penger til de som er rammet av jordskjelv, 154 – skrive leserinnlegg til en avis om en sak, 155 – delta i husokkupasjon for å skaffe bolig til ungdom og 156 – delta i underskriftskampanje på Internett.

Faktortilpasningen er rimelig god, RMSEA = .033,  $p = .96$  for RMSEA < .05, CFI = .98 og NNFI = .95. Alle blir inkludert som har svart på 4 av 6 item for å bli inkludert i faktorskåren. Ialt 4,6% eller  $n = 85$  personer utelates på grunn av manglende svar. Reliabilitet  $\alpha$  for 5 item er .73. Høy verdi på faktorskåren uttrykker stor tro på framtidig deltakelse. Ved sida av dette vil jeg presentere sammenhenger for å stemme ved Stortingsvalg og være medlem av et parti som enkeltitem.

### 10.3.2.2 *Andre empiriske resultater*

I den internasjonale CIVIC-studien skårer Norge signifikant lavere enn det internasjonale gjennomsnittet for landene i studien for deltakelse i ulik politisk aktivitet (Torney-Purta et al. 2001:122). I den norske delen av studien oppgir om lag 8% av 14-åringene at de vil stemme ved Stortingsvalg, mens 76% (item 152) oppgir at de vil gjøre dette i mitt materiale. Om lag 15% (item 153) mener de kan komme til å melde seg inn i et politisk parti mot 14% blant 14-åringene i den norske delen av CIVIC-studien (Buk-Berge et al. 2001:201). Om lag 21% (item 154) oppgir at de kan komme til å skrive et leserinnlegg om en sak, mens 16% av 14-åringene oppgir at de kan komme til å gjøre dette i CIVIC-studien (Buk-Berge et al. 2001:201).

I denne studien fant en ingen store kjønnsforskjeller i politisk deltakelse for Norge (Torney-Purta et al. 2001:123). Det ble funnet noen mindre forskjeller i politisk aktivisme (underskrifter og protestmarsj) (Buk-Berge et al. 2001:208). Valgdeltakelsen i Norge har også vært noe høyere for kvinner enn for menn (Aasen 1999:219). Resultater er gjengitt nedenfor.

## 10.3.2.3 Resultater

**Tabell 5. Framtidig deltakelse i aksjoner, valg og partimedlemskap – variasjon mellom grupper.**

Tall er *bivariat* standardisert regresjonskoeffisient  $\beta$ . Tall for dummyvariable er gjengitt for den oppførte gruppa. Referanse kategorier se bakgrunnsvariable. Tall for øvrig er signifikanssannsynlighet og N.

Grupper	$\beta$ - Aksjons deltak else	Sig-sans.	$\beta$ - Valg deltak else	Sig- sans	$\beta$ - Parti- medlem skap	Sig-sans.	N
Kjønn (jente)	.145**	.000	.102**	.000	-.101**	.000	1641
Foreldres utdanningsbakgrunn	.047	.082	.195**	.000	.109**	.000	1318
Foreldreinteresse.	.17**	.000	.301**	.000	.136**	.000	1639
Region (øst)	-.016	.514	-.023	.350	.026	.291	1634
Religiøsitet	.066	.006	.006	.806	.063*	.011	1605
Fremmedspråklige.	-.049*	.043	-.17**	.000	.029	.249	1637
3. klasse allmennfag.	-.012	.001	.155**	.000	.036	.346	1002
2. klasse allmennfag.	-.078*	.027	.141**	.000	.063	.084	1002
2. klasse yrkesfag.	-.025	.533	.105*	.012	-.048	.254	590
Allmennfaglig /yrkesfaglig studieretning.	.063**	.009	.299**	.000	.112**	.000	1639

Jenter ser seg sjøl som mer deltakende enn gutter både i aksjoner og i valgdeltakelse. Gutter ser imidlertid for seg å delta i politiske partier i større grad enn jenter. Foreldreinteresse og foreldres utdanningsbakgrunn samvarierer ganske betydelig (særlig foreldreinteresse) med hvordan elever ser seg selv som aktive medborgere. Overraskende nok er det mindre forskjeller mellom gruppene i aksjonsdeltakelse enn for valg og partimedlemskap. Nok en gang er det et klart skille mellom studieretningene, størst når det gjelder valgdeltakelse.

Det er ellers ingen forskjell mellom regionene. Det er en relativt liten forskjell mellom religiøse og ikke religiøse. Forskjellen er overraskende liten mellom norskspråklige og fremmedspråklige. Unntaket er de fremmedspråklige som ser seg selv mindre aktive i Stortingsvalg.

*Med bakgrunn i resultatene for nåværende og framtidig deltakelse er det klare indikasjoner på at jenter kan komme til å være mer politisk aktive i ulike deltakelsesformer og i valg i tida som kommer. Det er tydelige forskjeller mellom elever med ulike politiske ressurser i sitt hjemmemiljø. Størst betydning har foreldres aktive interesse. Det er ellers en klar forskjell mellom studieretningene. Klarest når det gjelder valgdeltakelse.*

Når det gjelder foreldrebakgrunn, region og studieretning, er det nødvendig å se disse i lys av multiple regresjoner. Multiple regresjoner mellom foreldreutdanning, foreldreinteresse, region og studieretning på framtidig deltakelse i ulik politisk aktivitet, stortingsvalg og partimedlemskap, gir disse signifikante resultatene: For *framtidig politisk aktivitet*: foreldreinteresse,  $\beta = .113^{**}$  og region,  $\beta = .061^{*}$ . For *Stortingsvalg*: foreldreinteresse,  $\beta = .22^{**}$ , foreldreutdanning,  $\beta = .068^{*}$ , region,  $\beta = .069^{*}$  og studieretning,  $\beta = .20^{**}$ , N = 1399.

For *partimedlemskap*: foreldreinteresse,  $\beta=122^*$ , foreldreutdanning,  $\beta=.057$ , region,  $\beta .094^{**}$ , studieretning,  $\beta =.095^{**}$ .

*Resultatene for foreldrebakgrunn synes samlet sett å vise at den har betydelig innflytelse, og størst innflytelse har deres aktive interesse. Studieretning har en uavhengig effekt på særlig valgdeltakelse og partimedlemskap, noe som viser at variabelen er vesentlig for å bidra til å forklare sider ved politisk aktivitet.*

### 10.3.3 Konklusjoner i forhold til hypotese 10 – 11 – 12

Ser en på resultatene i forholdet mellom de ulike klassetrinnene er det relativt små forskjeller. Bare valgdeltakelse synes å øke i betydelig grad. Spørsmålet er om dette kan tilskrives skolen, eller om det er andre forhold som spiller inn. En multipl regressjon av forholdet mellom de ulike klassetrinnene på framtidig deltakelse i Stortingsvalg som avhengig variabel, resulterer i at klassetrinn har en uavhengig effekt på  $\beta = .11^{**}$  i forholdet mellom 1. og 2. klasse og  $\beta = .11^{**}$  i forholdet mellom 1. og 3. klasse. Den multiple regressjonen kontrollerer for variablene kjønn, foreldreutdanning, foreldreinteresse, region og studieretning. Dette styrker antakelsen om at skolen har en uavhengig effekt på elevers valgdeltakelse.

Jeg har pekt på at valgdeltakelse i skolevalgene er en politisk initiasjonsrite som alle elevene gjennomgår i den videregående skolen. Det er store politisk kulturelle forventninger til deltakelse i samfunnet for øvrig sammen med skolens oppmerksomhet og undervisning knyttet til valgene. Dersom resultatene gir noen støtte til hypotesene om økt deltakelse må det være hypotese 11 om valg, men en slik støtte er svært betinget. De andre hypotesene om at elevene utvikler større aktivitet får ingen støtte i dette materialet. På bakgrunn av dette vil jeg konkludere slik:

*Hypotese 11 får en mulig støtte gjennom forskjellene som er avdekket mellom elever i 3. og 2. klasse sammenliknet med elever i 1.-klasse i synet på framtidig deltakelse i Stortingsvalg. Hypotese 10 og 12 får derimot ingen støtte.*

Det kanskje mest påfallende ved denne delen av studien er de små forskjellene mellom klassetrinnene når det gjelder ulike former for politisk deltakelse. Dette er en klar indikasjon på at politiseringsprosessen i disse ungdomskullene ikke har det omfanget som en kanskje kan forvente.

### 10.3.4 Forholdet mellom de ulike deltakelsesaspektene

Til avslutning i dette avsnittet om handlingskompetanse vil jeg vise en korrelasjonsmatrise over forholdet mellom de ulike deltakelsesaspektene.

**Tabell 6. Handlingskompetanse – korrelasjoner mellom ulike aspekter.**

Tall er korrelasjonskoeffisient r.

	Delt aksjon	Delt org.	Framtidig aksjon	Framtid valg
Deltakelse i org.	-.034			
Framtid aksjon	.325**	.060		
Framtid valg	.226**	-.018	.202**	
Framtid parti	.162**	.145	.389**	.28**

Det mest framtreddende ved denne matrisen er de relativt lave korrelasjonene mellom de ulike deltakelsesformene. Hvorvidt en deltaker i organisasjoner viser liten sammenheng med framtidig deltakelse. Deltakelse i politiske aksjoner viser liten sammenheng med valgdeltakelse. Dette reflekterer at valgdeltakelse generelt er svært omfattende (jf. gjennomsnittsskåre for variablene i vedlegg 2) sammenliknet med de andre formene (parti og aksjon) og er i stor grad uavhengig av disse. Deltakelsesformene kan bli sett på som ulike deler av en politisk kultur. Mange som deltaker i aksjoner befinner seg lite komfortable med å være medlem av partier eller organisasjoner. Samtidig reflekterer tabellen at mange medlemmer av politiske partier gjerne deltaker i aksjoner.

## 10.4 Kognitiv dimensjon

### 10.4.1 Demokratioppfatning – tre definisjoner

På grunnlag av materialet fra forundersøkeslen har jeg spurt elevene om tre typer av oppfatninger av demokrati i variabel 6, 7 og 8. Jeg har valgt å presentere oppfatningene i en ikke ekskluderende eller rangerende form og sammenlikner dermed gjennomsnittsskåren for de tre oppfatningene. Deretter har jeg laget en sumskåre for å beskrive personer som gir støtte til to ulike oppfatninger av demokrati. Denne skåren utgjør en representativitet – deltakerdemokratisk skala.<sup>172 173</sup>

Det viktigste en kan slutte ut fra denne tabellen er at den deliberative oppfatningen av demokrati passer signifikant dårligere med elevenes oppfatning enn både en representativ og en deltakerdemokratisk beskrivelse av demokratiet. Teoretisk kan både en deltaker - demokratisk og en representativ demokratisk passe godt med en respondents oppfatning,

<sup>172</sup> Det har i studien ikke vært rom for å inkludere mange spørsmål som tapper begrepsoppfatning. Dette bør derfor være gjenstand for en egen studie der elever f.eks. blir bedt om å ta stilling til ulike situasjoner. Disse itemene er heller ikke spesielt valid eller reliable, men må bare oppfattes som en *antydning* av forholdet mellom ulike oppfatninger blant elever i materialet. Analysen av aspektet blir av validitetsgrunner ikke videreført.

<sup>173</sup> CIVIC-studien som ble gjennomført for ungdomsskoleelever i 28 land, belyser oppfatninger av noen ulike situasjoner knyttet til demokratiet. Situasjonene er tilpasset at studien ble gjennomført i mange land der en del land har en svak demokratisk tradisjon. Det gjør at mange av situasjonene kanskje ikke tapper en varians som nok finnes på området demokratioppfatninger. Den norske rapporten konkluderer med at norske elever i stor grad følger det internasjonale hovedmønsteret på dette punktet (Buk-Berge et al. 2001:102). Se ellers rapporten side 102–117.

siden begge deler er aspekter ved demokratiet. For å studere gruppa som mer entydig velger en deltakerdemokratisk oppfatning til forskjell fra en representativ oppfatning, har jeg laget en sumskåre av variabel v6 (snudd) og v8. Selv om det er mange former for demokrati synes dikotomien representativ - deltakerdemokratisk å være den som har dominert debatten de senere årene (Dalton et al. 2001:142).

Høy verdi i sumskåren har de som sier at en representativ demokratisk oppfatning passer dårlig, mens en deltaker-demokratisk oppfatning passer godt, og omvendt for lav verdi. Svarfordelingen av sumskåren er rimelig normalfordelt. En beskrivelse av gruppeforskjeller i svar på denne faktorskåren gir som hovedinntrykk liten variasjon.

**Tabell 7. Representativ-deltakerdemokratisk oppfatning – variasjon mellom grupper.**

Tall er standardisert regresjonskoeffisient  $\beta$ . Tall for dummyvariable er gjengitt for den oppførte gruppa. Referansekategori, se bakgrunnsvariable. Tall for øvrig er signifikanssannsynlighet og N.

Grupper	Regresjons-koeffisient $\beta$	Signifikans-sannsynlighet	N
Kjønn (jente)	.067**	.005	1714
Foreldres utdanningsbakgrunn (høyskole)	.086	.000	1374
Foreldreinteresse.*	.194	.000	1664
Religiøsitet*	.057*	.018	1652
Region (øst)	-.079**	.001	1658
Fremmedspråklige.	-.034	.165	1638
3. klasse allmennfag.	.036*	.031	1016
2. klasse allmennfag.	.031*	.038	1016
2. klasse yrkesfag.	-.072	.521	576
Allmennfaglig /yrkesfaglig studie retning.	.111**	.000	1643

Det er en signifikant forskjell mellom gutter og jenter, der jenter synes en deltakerdemokratisk beskrivelse passer bedre på deres oppfatning, sammenliknet med guttene. Det er også slik at andre og tredje-klassingene i allmennfag synes en deltakerdemokratisk beskrivelse passer bedre enn en representativ demokratisk. Forskjellene er små, men signifikante. Forklaringene på de relativt små forskjellene kan her tilskrives operasjonalisering like mye som at det er lite faktisk varians. Hovedinntrykket er at det er lite variasjon mellom grupper i hvilken oppfatning de har av demokratiet målt med disse variablene.

#### 10.4.2 Direkte demokrati

Den sterke vektlegginga av medbestemmelse i forundersøkelsen sammen med debatt om forsøk med flere direkte demokratiske valgordninger er noe av bakgrunnen for at jeg har laget en item som tar sikte på å måle oppfatning av deltakelse i direkte demokrati. Studier legger også et læringsperspektiv på deltakelse i direkte demokrati.



#### 10.4.2.1 *Andre empiriske resultater*

En studie som har et læringsperspektiv drøfter effekten av et lokalvalg i Canada på kunnskap, politisering, følelse av politisk innflytelse og toleranse. Studien er gjennomført i valgets kampanjeperioden, og konkluderer ikke uventet med at resultatene er usikre både med hensyn til effekt og til spørsmålet om selve kampanjen er kilden. De drister seg likevel til å si at kampanjen har en viss effekt på kunnskap, ingen påfallende økt polarisering, ingen effekt på følelse av å kunne influere, og at kampanjen ved valget framkaller ikke større grad av intolerante holdninger (Mendelsohn & Cutler 2000:698). Studien er, moderate og usikre effekter til tross, likevel interessant i denne sammenhengen på grunn av den underliggende tenkningen om å lære aspekter ved medborgerskap gjennom prosesser med direkte demokrati.

Scarrow drøfter spørsmålet om at direkte demokrati øker i omfang. Hun finner, basert på endringer i bruk av folkeavstemninger i 24 vestlige demokratier i perioden 1970-1998, at de fleste direkte demokratiske innovasjonene skjer lokalt (Norge ligger relativt lavt i bruken av folkeavstemninger) (Scarrow 2001:658-659). Det har riktignok skjedd en del endringer med hensyn til bruk av direkte demokrati. Debatten omkring spørsmålet preges imidlertid av problemstillingen "hvem som tjener på det," makthavere eller opposisjon. I liten grad drøftes spørsmålet i lys av perspektivet å utdanne medborgere (Scarrow 2001:661). Diskusjonene har imidlertid fått forskere til å spørre elever om deres oppfatning av direkte demokrati. Data fra Tyskland (tidligere øst og vest) viser støtte til mer direkte demokrati der tidligere Øst-Tyskland gir sterkest støtte (Dalton et al. 2001:147). Data fra Eurobarometer 47 mars/april 1997 viser bred støtte til den sveitsiske formen for direkte demokrati i mange europeiske land som også omfatter Danmark (53% støtte) og Finland (66% støtte) (Dalton et al. 2001:146). Dalton et al fant også noe overraskende en omvendt sammenheng mellom politiske ressurser og synet på direkte demokrati. De minst interesserte og de med lavest utdanning ga størst støtte til direkte demokrati (Dalton et al. 2001:147).

Når det gjelder gruppa innvandrere som er svært sammensatt, viser den store ulikheter i politisk atferd som blant annet slår ut i lavere valgdeltakelse på den ene sida og en aktiv bruk av kumuleringsreglene i lokalvalg på den andre (Bjørklund & Kval 2001:4).

#### 10.4.2.2 *Operasjonalisering*

Oppfatning av direkte demokrati er forsøkt målt med seks item, 128-133. Tre av disse er negativt formulert som at en ikke ønsker direkte demokrati, mens tre (128, 130 og 132) er positivt og konkret formulerte item som delvis er basert på den norske politiske konteksten (f.eks. ordførervalg). Det kan også her innvendes at item 130 er for spesifikk og konkret og at det måler et for avgrenset spørsmål. Mot dette kan en hevde at en positiv holdning til, i dette tilfelle direkte ordførervalg, øker sannsynligheten for at disse elevene også vil være mer positive til å delta i andre direkte demokratiske sammenhenger. Faktoranalyse av de 6 itemene gir en moderat tilpasning med RMSEA omkring .07 og med store residualer for

noen item. Dette reflekterer at de taper ulike forhold, der særlig item 129 og item 133 ikke passer inn i faktorløsningen. Jeg har derfor valgt å beholde fire item som eksplisitt nevner valg eller deltakelse (128, 130, 131, 132). Faktoranalysen er gjengitt i appendiks faktor og viser en RMSEA på .008, der NNFI er lik 1.00 og CFI også er 1.00 til tross for en stor residual i item 131. Dette er den mest valide og beste faktorløsningen som kan oppnås med disse itemene som har en  $\alpha$  på .39, noe som er svært lavt. Det indikerer at det må flere item til for å tappe variansen i oppfatningene.<sup>174</sup> Jeg tillater at respondentene har unnlatt å svare på ett spørsmål. 4,5% er utelatt på grunn av manglende svar (N = 83). Analysen gjennomføres på grunnlag av faktoren lagret som variabel etter "principle axis factoring" i SPSS.

#### 10.4.2.3 *Fordelinger og variasjon*

En hovedtendens i fordelingene, jf. tabell i vedlegg 2, er at flertallet av elevene har uttrykt en oppslutning om direkte demokrati i form av flere folkeavstemninger, direkte ordførervalg og flere allmøter blant elevene i skolen. Dette sammenfaller med resultatene fra de øvrige europeiske landene selv om itemene er ulike.

Den andre hovedtendensen er at flertallet av elevene avviser at en bør overlate til politikerne å bestemme etter valget. Hovedtyngden av elevene er uenig i at folk ikke ønsker flere valg, og er uenig i at det er tilstrekkelig å velge elevrepresentanter. Under ett kan dette tolkes som at en støtte til en mer aktiv rolle er nødvendig i et demokrati.

På ulike måter synes det her å komme til uttrykk en "deltakerstemme" i elevenes oppfatninger. Til tross for tendensene til nedgang i politisk deltakelse, synes materialet å indikere at det også er andre stemmer i det politiske landskapet blant ungdom. En av dem er oppfatninger om at direkte demokrati er viktig, noe som må innebære at de ser seg selv som deltakere.

---

<sup>174</sup> Item 131 reduserer  $\alpha$  som bekreftes av en høy residual i faktoranalysen – hoveddelen av itemet måler noe annet. Det inkluderes likevel fordi det har en mindre del felles med de øvrige og fordi det uttrykker en negativ holdning som motvekt til de positive utsagn. De bidrar til større validitet i faktorvariabelen. Om kontraster i items se Hellevik (Hellevik 1991:142).

**Tabell 8. Direkte demokrati – variasjon mellom grupper.**

Tall er standardisert regresjonskoeffisient  $\beta$ . Tall for dummyvariable er gjengitt for den oppførte gruppa. Referanse kategorier, se bakgrunnsvariable. Tall for øvrig er signifikanssannsynlighet og N.

	Regresjonskoeffisient $\beta$	Signifikanssannsynlighet	N
Kjønn. (jenter)	.067**	.005	1640
Foreldres utdannings bakgrunn. (høyskole)	.086**	.001	1328
Foreldreinteresse.	.191**	.000	1635
Religiøsitet	.057*	.018	1587
Region. (Øst).	-.079**	.001	1653
Fremmedspråklige.	-.034	.165	1635
3. klasse allmennfaglig studieretning.	.036	.307	1006
2. klasse allmennfaglig studieretning.	.031	.380	1006
2. klasse yrkesfaglig studieretning.	.062	.130	583
Allmennfag / yrkesfag.	.106**	.000	1639

Hovedtendensen i tabellen er at det er relativt små gruppeforskjeller. Seks grupper slutter i litt større grad opp om direkte demokrati. For det første er jenter mer positive til direkte demokrati sammenliknet med gutter. For det andre er elever der minst en av foreldrene har høyere utdanning, mer positive. For det tredje er elever med foreldre som er interessert i politikk, klart mer positive sammenliknet med elever av foreldre som ikke uttrykker interesse for politikk. Korrelasjonen her er svak/middels sterk. Sammenhengen her er imidlertid motsatt av det en fant i materialet fra eurobarometer 47 (se over).

For det fjerde er religiøse litt mer opptatt av direkte demokrati. For det femte slutter elever i region vest litt mer opp om direkte demokrati, sammenliknet med elever i region øst. Dette kan være utslag i forskjeller i politiske ressurser i hjemmene mellom regionene. For det sjette er elevene i allmennfaglig studieretning noe mer positive til direkte demokrati sammenliknet med elevene i yrkesfaglig studieretning. Også her kan forskjellen ligge i ulike politiske ressurser. Med unntak av foreldreinteresse synes det å være små forskjeller mellom grupper i synet på direkte demokrati. Den viktigste konklusjonen på bakgrunn av materialet synes å være et ønske om å involvere seg i beslutninger, men kanskje også å se resultatene av egne handlinger raskt. Direkte demokrati oppfyller en forventning om at resultatet av deltakelse foreligger etter kort tid. Det oppfyller trolig et behov hos ungdom for å se resultatet av politisk handling raskt.

Inntrykket som blir formidlet gjennom andre studier, f.eks. om at ungdom deltar mindre,<sup>175</sup> må nyanseres. Siden et klart flertall i et stort utvalg er positive til deltakelse gjennom direkte demokrati, kan det oppfattes som et ønske om å involvere seg mer i samfunnsspørsmål. Det gir grunn til å konkludere slik:

<sup>175</sup> Se f.eks. T Øia (Øia 1995:11ff).

*Både de deltakerdemokratiske oppfatningene og oppfatningene av direktedemokrati i utvalget viser en klar tendens til at ungdom ønsker å være deltakende i demokratiske prosesser.*

Det særegne ved den direkte demokratiske formen er at påvirkning og resultat foregår innafør et rimelig tidsrom og er synlig for den enkelte deltaker. Det oppfyller et behov for å få et svar på resultatet av egne anstrengelser for å engasjere seg, som er en mulig forklaring på at ungdom i såpass stor grad slutter opp om denne formen.

### 10.4.3 Kunnskaper

#### 10.4.3.1 Operasjonalisering

Det teoretiske begrepet kunnskaper er mangefasettert (se avsnitt 3.2.1) og utfordrende å operasjonalisere, noe diskusjonen rundt dette viser. I utgangspunktet bør operasjonaliseringen derfor gjenspeile ulike kognitive kapasiteter, jf. dessuten (Westholm et al. 1990:179).<sup>176</sup> Carpini og Keeter refererer et panel av eksperter (statsvitere) som peker på institusjonskunnskap og politiske prosesser som essensielt. Utover dette var det relativt stor spredning i panelets syn på hva medborgere bør ha kunnskap om (Carpini & Keeter 1993:1182-1183). De tar for seg en rekke skalaer og drøfter validiteten til dem, der de kommer fram til en 5 item-skala basert på amerikanske politiske forhold. Spørsmålene har overveiende preg av aktualitet ("awareness") og faktakunnskap. Spørsmålet om dimensjonaliteten i kunnskapsbegrepet kommenteres slik i tilknytning til analysen av ulike skalaer:

"Using both exploratory and confirmatory analyses, we found that one could tease out theoretically meaningful dimensions, but that a one factor modell adequately represented the structure in the sample data." (Carpini & Keeter 1993:1184)

Tross de mange aspektene ved kunnskaper ser dermed Carpini en-faktorløsning som en god representasjon av begrepet. Forståelsen av en slik faktor må være at den representerer et overordnet kunnskapsbegrep som har en rekke aspekter av kunnskapsformer og substansielle elementer i seg. Generaliserbarheten til en slik faktor fra de konkrete item til domenet av kunnskap vil variere. Likevel er det grunn til å merke seg studien gjort av Delli Carpini og Keeter. Den viser at personer som har gode kunnskaper på en del områder tenderer til å ha kunnskap også på beslektede områder – selv om dette kan variere noe.

Strømsnes drøfter spørsmålet om operasjonalisering av politisk kunnskap i Norge og viser til at det har vært gjort svært lite forskning på området så langt til tross for en "programmert gjenoppdagelse" internasjonalt. Det er heller ikke gjort noen undersøkelse som spesielt fokuserer på politisk kunnskap (Strømsnes 1995:244 og 247). En del spørsmål er imidlertid stilt som del av en større sammenheng. Disse spørsmålene fokuserer delvis på personer,

---

<sup>176</sup> Se også Niemi et.al som bygger sin studie på data fra National Assessment of Educational Progress – i Civics 1988 USA (Niemi & Junn 1998:22).

delvis på institusjoner og nivåer, til spørsmål om hvor en skal henvende seg og hvilke regler som gjelder (Strømsnes 1995:247). I denne studien hvor elevene gjennomgår et kurs i samfunnslære, er det naturlig å fokusere en del av spørsmålene omkring dette kurset. Det innebærer å legge mindre vekt på aktualitet eller "awareness"-aspektet ved kunnskap. Dette knytter seg til i hvilken grad personer følger med i aktuelle spørsmål.

#### 10.4.3.2 *Item-format*

Gjennom de to pilotstudiene har jeg arbeidet mye med å utforme faktaspørsmål som kan gi høy reliabilitet og god validitet. Først og fremst gjelder dette arbeidet med å få fram valide spørsmål samtidig som fordelingen er noenlunde jevn. Jeg har valgt fire ulike typer av item. Den ene er en dikotom svarform "rett" – "galt" (se spørreskjema i appendix:18 – 32). (Beskrevet av Crocker et.al. (Crocker & Algina 1986:76) ). Svakheterne ved disse itemene er at sannsynligheten for rett svar ved ren tilfeldighet er høy (50%). Det har også vist seg svært vanskelig gjennom to pilottester å stille spørsmål som gir en rimelig jevn fordeling av svarene mellom de to kategoriene, samtidig som de er substansielt valide.<sup>177</sup> Fordelen med dette item-formatet er at det tar liten plass, noe som gir anledning til å stille mange spørsmål. Dette aspektet reduserer problemet med å svare rett ved ren tilfeldighet. For 10 item synker denne sannsynligheten til 1/1024 for å svare rett på alle. Muligheten for å dekke et større kunnskapsområde har blitt prioritert her.

Det andre item-formatet er noen faktaspørsmål stilt som flervalgsoppgave med ett rett svar og tre distraktorer (jf. spørreskjema i appendix item 35, 43, 44). For omtale se (Crocker & Algina 1986:76-77). Her er sannsynligheten lavere for å svare rett ved tilfeldighet (25%). Det er også mulig å diskriminere mellom ulike misforståelser gjennom distraktorer. Utforming av distraktorer tar utgangspunkt i feilaktige, men likevel (hvis mulig) eksisterende misforståelser eller mistolkninger. Hensikten med dem er å utgjøre gale, men likevel realistiske svaralternativer som kan fange opp en variasjon i tolkninger (Crocker & Algina 1986:77). Disse itemene er på mange måter å foretrekke. De tar derimot større plass i studien og kan vanskelig dekke et tilsvarende substansielt område som de dikotome item uten at studien blir svært omfattende på dette punktet.<sup>178</sup>

En variant av disse oppgavene har mer resonnerende karakter, der elever må utføre et resonnement for å komme fram til rett svar og ikke bare memorere fakta (se item 33 og 34).

Den siste typen item knytter seg til politiske tegninger som utgangspunkt for å tolke og velge mellom fire ulike tolkninger, der én representerer en rett tolkning (Se appendix eks. item 17). Disse vil bli behandlet særskilt. Den internasjonale CIVIC-studien benytter noen

---

<sup>177</sup> Av flere gode grunner har jeg valgt å beholde mange spørsmål fra pilotstudien i hovdtesten. En av dem er at det ikke lykkes å komme fram til et tilstrekkelig godt mål for mange skalaer i pilotstudiene. Det har derfor vært nødvendig å forsøke å forbedre dem også i hovedstudien.

<sup>178</sup> Her har jeg vurdert å gjøre greie for begrunnelsen for alle distraktorer og riktige svar. En slik begrunnelse vil bli uforholdsmessig omfattende. Jeg vil derfor illustrere tankegangen med noen få eksempler fra itemene som bruker karikaturtegninger.

av denne typen item som mål på ulike ferdigheter. Niemi antyder også et item-format som innebærer tolkning av figurer og liknende (Niemi & Junn 1998:22).

#### 10.4.3.3 *Faktaspørsmål*

Denne delen vektlegger system og institusjonskunnskap slik denne er vektlagt i læreplanen for samfunnslære hovedmål 1, se avsnitt 5.7.1 og vedlegg 6. Det er særlig læreplanens punkt 1a om å kjenne til de viktigste politiske styringsorganene, 1c hva partiene står for og delvis 1d om hvordan en kan øve innflytelse, som har blitt vektlagt.

På bakgrunn av at læreplanpunktene kan det stilles et uendelig antall spørsmål som er relevante i ulike sammenhenger som politisk kunnskap. De utvalgte spørsmålene må i utgangspunktet betraktes som tilfeldig valgt fra denne uendelige mengden.

Item 19, 20, 29, 30, 31 og 44 dveler alle sammen ved systemspørsmål om Stortinget, regjeringen, domstolene og forholdet mellom dem. (Item 18 og 21 er utelatt av reliabilitetshensyn)

Item 23, 26, 27 og 43 dveler ved partienes funksjoner, hvor de hører hjemme i det politiske landskapet og litt om hva ett av dem er opptatt av. Item 31 og 32 tar opp ansvarsforholdet mellom forvaltningsnivåene. Item 24, 28 og 35 tar opp tre aktuelle begreper i politisk debatt.

#### 10.4.3.4 *Resonnerende spørsmål*

Av disse finnes det to typer – flervalgsspørsmål og spørsmål som tar utgangspunkt i politiske tegninger. Det er tre resonnerende flervalgsspørsmål. Item 33 og 34 handler begge om økonomiske spørsmål som er en del av læreplanen i samfunnslære, hovedmål 2 om nærings- og arbeidsliv og hovedmål 5 om internasjonale spørsmål. Item 33 er utformet for å se på elevers evne til å forstå konsekvenser av aktuell økonomisk politikk for ulike grupper i samfunnet. Det er en forutsetning for å kunne gi et resonnerende rett svar (til forskjell fra gjetning) at en kjenner begrepet kapitalinntekter. (C: er rett svar.)

Det andre spørsmålet handler om virkningene av toll på økonomien for ulike grupper i et land. Her forutsettes det at en kjenner til begrepet toll og dens virkning på priser på varer. Videre må en kjenne til elementære prismekanismer i et marked. Det siste spørsmålet handler om eksport av økonomisk virksomhet. De øvrige spørsmålene er knyttet til bruk av politisk tegninger.

#### 10.4.3.5 *Politiske tegninger i item*

Sentralt i disse tegningene står spørsmålet hva en egentlig måler med å bruke politiske karikatur-tegninger. Til tross for at slike brukes, har det ikke lyktes å finne noe materiale

som kan belyse dette spørsmålet i sin fulle bredde.<sup>179</sup> Denne diskusjonen må knyttes til det enkelte item.

Det andre spørsmålet er hvordan en skal tolke tegningene og argumentere for at ett svar er mer ”riktig” eller gir et bedre mål for kunnskap enn de andre distraktorene. For å kunne gjøre dette må jeg legge til grunn et analytisk verktøy som jeg anvender på tegningene for å begrunne valgene av ”rett svar”.

I dette arbeidet vil jeg støtte meg på det analytiske rammeverket som Warburton anvender i sin artikkel sammen med analytiske begreper knyttet til semiotikk fra Heradstveit og Bjørgo (1992). Warburtons anliggende er å diskutere ”cartoons” i forskning mer generelt. Jeg vil anvende hans analytiske tilnærming til det jeg her velger å omtale som politiske karikaturtegninger.<sup>180</sup>

#### 10.4.3.6 *Analytisk rammeverk for item med politiske tegninger*

Grunnelement i semiotisk analyse er tegnet. Et ”tegn” kan oppfattes som en korrelasjon mellom et uttrykk og et innhold (Heradstveit & Bjørgo 1992:23). Warburton ser på karikaturtegninger som del av et kommunikasjonssystem.

”They represent one “sign” made up of signifiers” (Warburton 1998:254).

Heradstveit mener det er vanskelig å gi noen god norsk oversettelse av ”signifier” og ”signified”, men lander på begrepsparet ”uttrykk og innhold” for de to (Heradstveit & Bjørgo 1992:24). Mens ”signifier” knytter seg til det fysiske uttrykket, knytter ”signified” seg til det mentale begrepet eller ideen det refererer til.

Karikaturtegninger er en del av et kommunikasjonssystem. De representerer tegn sammensatt av ulike former. De er bærere av mening, og det er mulig å dekonstruere denne meningen. Warburton og Saunders skriver:

”Cartoons, which are distinctive cultural artefacts, rely on the communication of stereotypes. They synthesise and amplify cultural narrative. Barthes (1964), terms this a ’system of signification’; that is, what is said takes the form of a system of ’signs’ made up of representations which are intended to convey meaning – ’signifiers’ which represent what is understood by a ’reader’ ” (Warburton & Saunders 1996:307)

Karikaturer er komplekse metaforiske kommunikative uttrykk (Warburton 1998:255).

Noen av elementene i en tegning blir sentrale for å oppfatte mening i en tegning. De blir såkalte ”key signifiers” (Warburton 1998:255). Disse kjennetegnes ved at de tiltrekker seg oppmerksomhet framfor andre forhold og blir svært sentrale i analysen av mening.

---

<sup>179</sup> På dette punktet har jeg skrevet paper for framlegg på konferanse i IPISA – forskningskomité 21 i Wuppertal 21-24 juni 2001: (Solhaug 2001). Foruten iherdige søk har jeg begått spørsmål til internasjonale forskningsledere i CIVIC-studien og til ledere i NASEP i USA for å finne materiale som belsyser slike item uten at noen kunne gi noen henvisning eller husket å ha sett noe. Svaret var ”We just use them!”

<sup>180</sup> Ordet ”cartoon” er her brukt om en enkelt tegning. Det norske ordet tegneserie er lite egnet som oversettelse. Det mest nærliggende er politisk karrikaturtegning. Av språklige grunner vil jeg benytte ordet tegning som synonymt med politisk karrikaturtegning i dette avsnittet.

Elementene i tegningen utgjør dessuten en helhet som representerer et nytt uttrykk. I tillegg er de satt inn i en kontekst som gir føringer for forståelsen av uttrykket i dem. En politisk karikaturtegning er derfor et tegnsystem som representerer en sammensetning av ”strands of meaning” i en syntese (Warburton 1998:255). Og videre skriver Warburton og Saunders:

”Cartoonists are in the business of representing political opinion. The cartoon is an attempt to universalise a perspective. Narrative content is visually charged with status associations, iconographic and political meanings and satirical twists expressed in signs and symbols” (Warburton & Saunders 1996:310).

Det forhold at politiske karikaturtegninger ekstraherer, syntetiserer og spissformulerer kommentarer til den politiske debatten, gjør tegningene til genuine politiske uttrykk. De er en del av det politiske kommunikasjonssystemet som reflekterer og kommenterer debatten. Satiren er et sentralt element i uttrykket, og ”det riktige” svaret bør ha en tilknytning til dette om det skal reflektere innholdet i tegningen. Kompleksiteten i uttrykket gjør det imidlertid vanskelig å bestemme eksakt hva som måles.

Warburton forsøker å utvikle en metodologi – en framgangsmåte for å analysere innholdet i tegninger. Det første skrittet er å beskrive karikaturtegningene. Beskrivelsen bør omfatte alle deler av tegningen og forholdet mellom dem i en helhet. Spesielt bør en forsøke å identifisere det som er kalt ”key signifiers” – eller viktige elementer i tegningen (Warburton 1998:257).

I det andre og tredje skrittet i analysen bruker Warburton begrepsparet umiddelbare konnotasjoner og systemiske konnotasjoner. Det Warburton kaller umiddelbare konnotasjoner går ut på å single ut ”strands of meaning”, der bildets innhold må jevnføres med teksten som er knyttet til den aktuelle tegningen. Med ”systemic connotations” forsøker Warburton å la andre medieinnslag på samme tidspunkt inngå i analysen som resonanse–materiale for den tolkningen en legger til grunn. Jeg ønsker å erstatte dette begrepsparet med denotasjon og konnotasjon. Denotasjon velger jeg å oppfatte som at..

”Den beskriv korrelasjonen mellom uttrykk og innhold innen teiknet” (Heradstveit & Bjørge 1992:44).

Heradstveit omtaler dette som: den ”bokstavelege meninga til teiknet” (Heradstveit & Bjørge 1992:44). Konnotasjon derimot, knytter seg til den tilleggsbetydningen eller assosiasjoner som oppstår i møte mellom tegn og respondent. De oppstår i møte mellom tegn og en (i dette tilfelle) respondents kultur og verdier (Heradstveit & Bjørge 1992:41). De kan knytte an til bakgrunnskunnskap og til den konteksten de står i. Det er i tilknytning til dette at metaforene og satiren fungerer.

Tegningene jeg presenterer står i en spørreskjemakontekst og i en tid som er betydelig senere i tid i forhold til da de ble skapt. For mitt analyseformål er det viktig å utlede konnotasjoner som er aktuelle for den tid det presenteres, og hvordan det henspeiler på politiske forhold som tegningene kan peke mot i dag. Disse analysene skal lede til å etablere såkalte ”narrative threads” – fortellertråder. Disse narrative trådene skal danne grunnlag for



å analysere de ulike svaralternativene. Sarkasmer, ironi, symboler og metaforer blir alle sentrale forhold for å utvikle den mening som inngår i analysen.

#### 10.4.3.7 *Hva tegningene måler – analyseeksempel*

Tegningene kan for det første være et mål på forståelsen av karikaturtegning som sjanger. Det kan innvendes at dette forholdet bidrar til et annet fokus enn det som er ønskelig ved slike item. Jeg vil likevel hevde at dette er underordnet. Elever besitter riktignok sjelden kunnskap om sjangeren gjennom analytiske begrep slik som her. Billedlige metaforiske uttrykk i karikaturer og tegneserier er likevel en vesentlig del av barns og ungdoms erfaringsverden. Det er grunn til å tro at det store flertallet har betydelig og variert erfaring med liknende tegninger og uttrykk. Gjennom erfaringen besitter de en intuitiv kunnskap om sjangeren, der satiren eller ironien over en del av virkeligheten er et sentralt poeng.

For å komme fram til rett svar ved resonnement må elevene kjenne til debatten som tegningen er et uttrykk for. Kjennskap til satiren uttrykker at elevene kjenner posisjonene i den også. Det er derfor etter mitt syn en forutsetning for å kunne svare rett (når en ser bort fra gjetning) at en har kunnskaper om det politiske feltet som tegningen gjenspeiler. De ulike svaralternativene må vurderes og tilpasses oppfatningen av tegningene som innebærer en komplisert kognitiv prosess.

Flere av tegningene tar opp aktuelle spørsmål i tida. Et aspekt ved disse reflekterer ”political awareness” eller kjennskap til aktuelle politiske spørsmål som en del av det som måles. Det kommer f.eks. sterkt til uttrykk i item 17 om innvandringspolitikken, i item 127 om helsekøene og i item 158 om landminer. Det er noe mindre framtreddende i item 40 og 47, men det samme momentet er til stede. Aktualitetsaspektet ved kunnskaps-itemene synes viktig og blir framhevet av Carpini i deres 5 item-skala som de foreslår. Hensikten her er å skille ut de som stiller seg helt utenfor politikk (Carpini & Keeter 1993:1198).

Selve resonnementet og analysen av tegninger og tekst fordrer i seg selv en evne til å kombinere flere informasjonskilder med eksisterende viten. Dette er en mer kompleks informasjonsbehandling enn bare å gjengi fakta. *På bakgrunn av dette vil jeg konkludere med at tegningene i overveiende grad måler kombinasjonene av kunnskap, analytisk evne og informasjonsbehandling forbundet med tegningenes aktuelle tema. En underordnet side er kjennskap til politiske karikaturtegninger som sjanger.*

Etter gjennomføringen av studien har jeg blitt oppmerksom på at flere av tegningene er for uklare i sine budskap eller har for uklare svaralternativer. Dette ga støtet til å presentere dem for en fokusgruppe av eksperter (det lyktes ikke å etablere en slik gruppe før studien). Valget av item er blant annet et resultat av fokusgruppa på 10 eksperters vurderinger ( eksperter er her professorer ved universitetet og lærere i samfunnsfag i videregående skole). Et krav jeg har stilt er at min. 6 av 10 eksperter gir støtte til tolkningen av rett svar på det enkelte item, og at flertallet av item får sterk støtte, 9 –10 eksperter.

Med utgangspunkt i item 17 har jeg laget et kort eksempel på analyse basert på det analytiske verktøyet jeg har utledet. Konteksten som angis i teksten er at tegningen skal være en kommentar til norsk asylpolitikk. Ordet ”ankomst” med angivelse av hvor hvite og svarte skal gå, er plassert over Norges riksvåpen. I rutene sitter to vesener – en politimann til venstre på hvit side og et dyrelignende vesen for å ta i mot svarte på høyre side. Ordet ”ankomst”, riksvåpenet og politimannen forteller om (denoterer) at dette er en passkontroll et sted i Norge der utlendinger ankommer. Dyret (som mest minner om en ulv) og er lite vennlig står i sterk kontrast til politimannen. Dyret blir symbolet for (konnoterer) den nedverdiggende/umenneskelige behandlingen av svarte ved ankomst til vårt land. Tegningen og teksten indikerer at denne forskjellen gjelder også asylsøkere fra ulike land, selv om gruppa asylsøkere både er hvite og svarte.

Narrative tråder i item og kontekst er: hvite mottas forskriftsmessig. Svarte behandles som dyr, ev. svarte behandles strengere og mindre vennlig enn hvite når de ankommer vårt land. Her ligger satiren i tegningens beskrivelse av asylpolitikken. På bakgrunn av dette har jeg formulert alternativ C som ”rett svar” som er knyttet til satiren. Alternativ A kan ikke anses som rett, fordi påstanden ikke viser til noen offisiell norsk asylpolitikk. Alternativ C derimot er ”rett” fordi det henspiller på en politisk debatt og en praksis ved ankomst på flyplasser som har vært framme i media. (Det er ikke rett i den forstand at det er empirisk godtgjort som norsk asylpolitikk gjennom uavhengig granskning). Tegnerens kommentar er dermed plassert (som itemets tekst) i denne politiske debatten.

Alternativ B har med ordet kriminalitet som ikke har rot i bildets innhold. Alternativ D har større tilknytning til bildet, men vektlegger tid i stedet for forskjellsbehandling, som er helt sentralt i den visuelle framstillingen.

#### 10.4.3.8 *Behandling av manglende svar*

Alle som ikke har svart, blir å betrakte som feil svar. Det samme gjelder alle som har helgardert seg, dvs. har satt to kryss. Det innebærer at rett svar er alle som har avgitt ett positivt entydig rett svar. Ingen rette svar er ”produert” på bakgrunn av antakelser. I skolen er dette en vanlig praksis. Det er likeledes praksis i de fleste andre samfunnsmessige sammenhenger. Dersom en skal avvike fra en slik praksis må en ha holdepunkter i data for å gjøre det. Slike holdepunkter i data om f.eks. elevers grunner til at de ikke har svart eller har helgardert seg, finnes ikke i mitt materiale. Det er derfor ikke grunnlag gjennom argumentasjon for å velge en annen og muligens mer nøyaktig praksis her. Ingen tvil kommer mao. tiltalte til gode. Med hensyn til nivået på kunnskapsskåren følger jeg en streng praksis. (På bakgrunn av at kunnskapsmålet skal gi et bilde av elevers faktiske kunnskapsnivå, kan det argumenteres for en annen praksis). Sannsynligheten for rett svar er  $p = .50$  for en enkelt oppgave i de dikotome faktaspørsmålene og  $p = .25$  i flervalgsoppgavene. Jeg kunne valgt å sette et svar på bakgrunn av muligheten for rett svar ved ren gjetning. Jeg kunne også lagt til grunn sannsynligheten for rett svar basert på gjennomsnittet for svarfordelingen på oppgaven. En slik sannsynlig tilnærming ville trolig

gitt et riktigere bilde av elevenes svar på ubesvarte og helgarderte spørsmål. Nå er det mange grunner til at elever velger å ikke svare. Jeg har ingen opplysninger om grunnene til at de ikke har svart eller at de har helgardert. Disse grunnene (vet ikke, tror, men er usikker, vet egentlig, men er ikke helt sikker) gir grunnlag for ulik praksis. Siden jeg ikke finner tilstrekkelig grunnlag i data for å gjøre et bedre valg, finner jeg det riktigst å følge en streng praksis her. Det neste spørsmålet er om alle skal inkluderes i kunnskapsskåren?

Dette reiser spørsmålet om hvor mye en elev skal bidra med gyldige svar til skåren for å bli betraktet som pålitelig bidragsyter til kunnskapsmålet. Heller ikke her har jeg opplysning som med sikkerhet kan si noe om hvorfor elever ikke har svart på mange spørsmål. Det er mulig at de ikke vet svaret, det er også mulig at de kanskje vet det, men at de er usikre. Det er dessuten mulig at de ikke har tatt seg bryet med å svare. Det siste åpner muligheten for at de er relativt upålitelige respondenter som ikke har tatt oppgaven med å besvare skjemaet særlig alvorlig. Som påpekt annet sted om pilottesten, samt kommentarer fra lærere som avvirket studien, tyder mye på at det siste kan være riktig i en del tilfeller. Det er et argument for bare å inkludere respondenter som har avgitt et visst antall gyldige svar. Det er ikke lett å sette en slik norm. I kunnskapsskåren har jeg valgt å kreve at respondenter skal ha avgitt svar på minst 5 spørsmål som svarer til om lag 23% av spørsmålene. Det innebærer at 17 respondenter eller 0.8% av utvalget utelukkes (se tabell over missing – faktavariabel.)

#### 10.4.3.9 *Testresultater for kunnskapsfaktoren – item og ”parcels”*

I alt er 27 item inkludert i kunnskapsfaktoren. Dette er delvis et resultat av vurderinger gjort i et ekspertpanel, og delvis et resultat av statistisk analyse av i alt 31 item.

Reliabilitetskoeffisienten  $\alpha$  er .78 for 27 item. Det er noe lavt antall item tatt i betraktning, men brukbart sett i forhold til ulike skalaer som er referert i Carpini som ligger mellom  $\alpha = .69$  og  $.82$  (Carpini & Keeter 1993:1199). En faktor-løsningen gir en god tilpasning, RMSEA = .034. Tilpasningsindeksene er ganske gode. CFI = .94 og NNFI = .94 som er litt i underkant av det helt tilfredsstillende ( $r = .95$ ). Itemene vil danne grunnlag for analyse av bivariat samvariasjon, men i strukturmodeller oppstår et særskilt problem med forholdet mellom item og størrelse på utvalget.

I strukturmodellene i kapittel 11 vil det inngå faktorer med et antall observerte variable som samlet sett stiller krav til en utvalgsstørrelse som langt overstiger mitt. Jøreskog formulerte en formel for forholdet mellom utvalgsstørrelse og item slik:  $\text{Utvalgsstørrelse} = 1,5k (k+1)$  ( $k = \text{antall item}$ ). Dette har ført til et behov for å redusere antallet observerte variable ( $k$ ) (Jøreskog & Sørbom 1986:31-32). Gjennom å redusere kunnskapsvariablene ved hjelp av å lage ”parcels”, er dette mulig.

”A parcel is a sample sum of several item assessing the same construct. Several parcels are developed from the item constituting a scale; no item is assigned to more than one parcel and all scale item are used in constructing the parcels” (Kishton & Widaman 1994:757).

Å lage "parcels" innebærer å lage sumskårer av de samme item som inngår i målemodellen. I denne sammenhengen vil det redusere antallet item i strukturmodellene og gjøre det mulig å estimere dem med det utvalget som foreligger. Bandalos og Finney peker dessuten på behovet for å normalisere fordelingene på variable som er skåret dikotomt (og per definisjon ikke normalfordelte) i forbindelse med strukturelle modeller (Bandalos & Finney 2001:281).

Spørsmålet som reiser seg med en slik omforming er hvordan "parcels" skal grupperes og om informasjonen bevares i de nye observerte variablene. Grunnlaget for å lage "parcels" i denne sammenheng var eksplorerende faktoranalyse som ga seks faktorer og grunnlag for seks "parcels" (se vedlegg 4). En konfirmerende faktoranalyse av denne faktorløsningen i 27 item ga en RMSEA på .028, der CFI = .084 og NNFI = .082. Det ga en tilfredsstillende RMSEA, men de øvrige indeksene er lave. For å bestemme om informasjonen i "parcels" er tilnærmet den samme som i item, ble to forhold undersøkt.<sup>181</sup> For det første ble den ene faktoren fra henholdsvis item og "parcel"-løsningen lagret, og deretter ble de korrelert med hverandre. Korrelasjonen mellom de lagrete faktorene var  $r = .944$  som er rimelig høyt. Den andre testen tok sikte på å undersøke unidimensjonaliteten til begrepet gjennom å studere korrelasjon mellom restleddene i item. Det vil i praksis si at disse kriteriene må være oppfylt: For det første må det være *en* felles faktor. For det andre må det ikke være residual kovarians mellom "parcels" etter at den felles faktoren har forklart sin del av variansen. For det tredje må det ikke være restleddsvarians mellom item etter at "parcel" har forklart sin del av variansen.

En modell som spesifiserer at alle restleddene item imellom og mellom item og parcel skal være ukorrelerte, gir rimelig god tilpasning RMSEA = .037. Kji – kvadrat-baserte indekser er imidlertid lave (CFI = .067 og NNFI = .067). Mengden av varians som en slik restriktiv modell forklarer, uttrykkes i GFI – indeksen som er .97. Det vil si at modellen forklarer 97% av variansen i itemene. Selv om en kan spore en viss residualkorrelasjon mellom restledd i noen item, passer en slik restriktiv modell tilstrekkelig godt til data. En kan derfor konkludere med at de "parcels" som her er konstruert, tar opp i seg praktisk talt all informasjon som er nedfelt i itemene. Den bekreftende faktorløsningen for seks "parcels" gir en tilpasning RMSEA = .030, der CFI og NNFI er begge .99!

#### 10.4.3.10 Andre empiriske resultater

Opp gjennom årene er politisk kunnskap studert av mange, mens jeg viser til et lite utvalg av studier. Almond og Verba undersøkte i sin studie aktuell kunnskap som del av oppfatningene av politikk hos medborgere i 5 land (Almond & Verba 1963:57-58). Verba et.al. peker på at menn blant annet er mer kunnskapsrike om politikk og samfunnsspørsmål (Verba et al. 1997:1151). En av de forskningsmessige milepæler på området ble utført av

---

<sup>181</sup> Dette vil bli utførlig redegjort for i en artikkel som er under arbeid i samarbeid med professor Knut Hagtvet ved UiO (Hagtvet & Solhaug Under skriving).

Hess og Torney (1967). En av deres (mange) konklusjoner var at skolen spiller en viktig rolle i politisk sosialisering.

”The school apparently plays the largest part in teaching attitudes, conceptions, and beliefs about the operation of the political system” (Hess & Torney 1969:217).

Skolen får her hovedansvaret for å bidra til kunnskap om politikk og samfunn sammen med andre innflytelseskilder. Dette er også et hovedfunn i studien av ”civic education”, utført av Torney et.al. noen år senere. Selv om det er flere kilder til elevers kognitive kompetanse, konkluderer de med at skolen har en uavhengig effekt kontrollert for bakgrunn i hjemmet, interesse og holdninger (Torney et al. 1975:157-158). Blant andre funn i studien var at hjemmet spilte en betydelig positiv rolle, og at gutter hadde mer kunnskaper enn jenter. To variable, foreldreutdanning og foreldres interesse, skal belyse foreldrenes innflytelse på kunnskapstilegnelse. Blant annet Jennings gjør greie for denne sammenhengen der de fant en korrelasjon mellom kunnskap om politikk hos foreldre og kunnskap hos studenter på .25 (Jennings & Niemi 1974:97) og tolker dette slik:

”More significantly, however, we are arguing that homes where the parents have higher levels of information are likely to be homes where the atmosphere is conducive for the child's acquisition of political facts” (Jennings & Niemi 1974:97).

”The conducive atmosphere” kan simpelthen være at det snakkes mer politikk eller at det er mer tilgjengelig informasjon i hjem med politisk interesse enn i hjem der en eller begge foreldre har høyere utdanning.

Nemi gjentar dette på slutten av 1990-tallet ved å peke på at det synes udiskutabelt at økt formell utdanning også gir større kunnskaper om politikk og samfunn (Niemi & Junn 1998:3). Han understreker videre at det er bred forskningsmessig enighet om at formell utdanning er den viktigste korrelerende faktoren med kunnskaper om politikk (Niemi & Junn 1998:13). Samtidig peker Niemi på en rekke studier som har hatt vansker med å finne spor av formelle civic-kurs i sine studier, noe som får ham til å spørre:

”If civic knowledge cannot be attributed, even in part, to course work itself, what is it inside the ”black box” of formal education that makes those with formal schooling know more about politics than those with less?” (Niemi & Junn 1998:3)

I sin empiriske studie av amerikanske highschool-studenter fant de at mange var kunnskapsrike om faktiske forhold, men hadde langt større problemer med å tolke tekster og billedlige uttrykk (Niemi & Junn 1998:50). Westholm et. al. gjør tydelige funn av sammenheng mellom kunnskaper og civics-kurs på materiale fra bl.a Sverige (Westholm et al. 1990:190-191).

Den internasjonale civic-studien konkluderer med at unge har en del faktakunnskaper, men besitter lite innsikt i politiske spørsmål (Torney-Purta et al. 2001:63).<sup>182</sup> Norske 14-åringer har signifikant bedre kunnskaper enn det internasjonale gjennomsnittet for 28 land, men forskjellen er i praksis liten (signifikant forskjell kan delvis tilskrives et stort utvalg). Den

---

<sup>182</sup> Det bør neppe overraske siden studien er utført på 14-åringer!

internasjonale civic-studien gjennomført på 14 åringer i 1999 fant imidlertid små forskjeller mellom kjønn med hensyn til kunnskap (Torney-Purta et al. 2001:62). Schultz finner imidlertid også her i Norge forskjeller mellom gutter og jenter i guttenes favør. Forskjellene varierer mellom ulike land (Schulz 2002:14 og 19).

Shultz' funn når det gjelder variasjon i undervisning som prediktor på kunnskap er interessant. Han peker her på at de skandinaviske utdanningssystemene er så likartede at deres variabel "classroom climate" viser liten samvariasjon med eleveres kunnskapsnivå (Schulz 2002:14 og 19). Variabelen, som operasjonaliserer elevaktivitet og diskusjon vs. lærerstyrt undervisning, viser imidlertid klare sammenhenger med variasjon i kunnskap i mer segregerte skolesystemer (Schulz 2002:19)

Strømsnes har imidlertid en interessant gjennomgang av 8 surveyer utført i Norge som inneholder spørsmål om kunnskap. Hun peker på at kunnskapsnivået ikke er imponerende, og at menn gjennomgående svarer mer riktig på kunnskapsspørsmål (Strømsnes 1995:273). I sine forklaringer peker Strømsnes på muligheten for at spørsmålene favoriserer menn med hensyn til tema.

Når det gjelder de fremmedspråkliges politiske kompetanse, synes denne å variere sterkt, der et viktig skille går mellom vestlige og ikke vestlige innvandrere. Dette skillet er ikke mulig å finne evidens for i mitt materiale, men jeg har grunn til å anta at de fleste fremmedspråklige dreier seg om ikke-vestlige innvandrere (basert på spørsmål til skolene). I Sverige slår demokratiutredningen fast at:

"Innvandrarna har genomgående lägre värden än de infödda på medborgerskapets olika dimensioner: de har lägre "administrativ kompetens", de anser att de har mindre möjligheter att påverka, självförtroen är lägre, kontakter, manifestationer och föreningsaktivitet är lägre. Särskilt stora skillnader noteras för partiaktivitet, kontakter och föreningsaktivitet (Bäck 1999:40).

Resultatene er gjengitt i tabellen nedenfor:

## 10.4.3.11 Resultater

**Tabell 9. Kunnskaper – variasjon mellom grupper.**

Analysen er gjennomført for både item og parcel som observerte variable for å illustrere forskjellene. Tolkningen foretas på bakgrunn av item. Tall er standardisert regresjonskoeffisient  $\beta$ . Tall for dummyvariable er gjengitt for den oppførte gruppa. Referanse kategorier, se bakgrunnsvariable. Tall for øvrig er signifikanssannsynlighet og N.

Grupper:	$\beta$ - Item	Sig-sans	$\beta$ - Parcel	Sig-sans	N
Kjønn (jente)	-.003	.894	-.054*	.027	1690
Foreldres utdanningsbakgrunn (høyskole)	.327**	.000	.299**	.000	1358
Foreldreinteresse.	.232**	.000	.217**	.000	1644
Region (øst)	.060**	.000	-.056*	.021	1706
Religiøsitet	.294**	.000	.256**	.000	1707
Fremmedspråklige.	-.162**	.000	-.135**	.000	1685
3. klasse allmennfag.	.289**	.000	.278**	.000	982
2. klasse allmennfag.	.177**	.000	.194**	.000	982
2. klasse yrkesfag.	.190**	.000	.161**	.000	583
Allmennfaglig /yrkesfaglig studieretning – 1.og 2. klasse.	.414**	.000	.357**	.000	1688
Allmennfaglig /yrkesfaglig studieretning – hele utvalget.	.451**	.000	.397**	.000	1688

Den viser at det ikke er noen forskjell mellom jenter og gutter når det gjelder kunnskaper om politikk og samfunn. På dette punktet viser ”parcel”-løsningen en mindre forskjell i favør av guttene. Det er i tråd med andre empiriske funn, men forskjellen er marginal, og jeg finner liten grunn til å vektlegge den. *Det er grunn til å konkludere med at skilnadene mellom gutter og jenter i kunnskaper om politikk og samfunn er i ferd med å utjevnes helt.*

Det er en tydelig sammenheng mellom politiske ressurser i hjemmet i form av høy utdanning og politisk interesserte foreldre på den ene sida og elevers kunnskaper på den andre. Dette er ikke overraskende og i tråd med tidligere empiriske funn. Det viser at to typer ressurser, utdanningsmessige og personlig interesse, begge i betydelig grad kan være med på å stimulere interessen for politikk og samfunn hos barn og unge. Et teoretisk rasjonale for dette ligger f.eks. i Banduras teori om modellering (jf. avsnitt 6.4). Foreldre er barns viktigste modeller. Det er imidlertid av interesse å finne ut hvilken variabel, utdanning eller interesse som har en klare innflytelse når de kontrolleres for hverandre i en multipel regresjon. Foreløpig kan en konkludere med at foreldres intellektuelle ressurser i form av utdanning og politisk interesse viser en klar sammenheng med elevenes kunnskaper om politikk og samfunn.

Det er en (overraskende) positiv sammenheng mellom religiøsitet og politisk kunnskap. Det begrensede og trolig sterkt selekterte utvalget kan bare gi opphav til å spørre om sammenheng. Sammenhengen mellom bosted (region) og politisk kunnskap er riktignok signifikant, men marginal i størrelsen.

### 10.4.3.12 Hypotese 1, 2 og 3 – læring av kunnskap og forskjeller mellom studieretninger.

Det er en markant forskjell mellom 2.- og 3.-klasse i forhold til 1.- klasse når det gjelder politisk kunnskap. Dette gjelder både allmennfaglig og yrkesfaglig studieretning. Det er imidlertid et spørsmål om effekten av skolen beholdes når en kontrollerer for andre variable. En slik kontroll for andre variable er gjennomført i tabellen nedenfor. *Når en kontrollerer for foreldrebakgrunn, egeninteresse, kjønn, bosted, språk og religiøsitet, har fortsatt klassetrinn en klar uavhengig effekt på politisk kunnskap. Resultatet gir en klar støtte til antakelsen om at skolen bidrar til kunnskaper om politikk og samfunn som er hypotese 1.*<sup>183</sup>

Når det gjelder hypotese 2 om forskjellene mellom studieretningene, er det en sterk sammenheng mellom studieretning og politisk kunnskap. Forskjellen er klar når en sammenlikner elever fra de to laveste klassetrinnene og den forsterkes (naturligvis) når 3. klasse i allmennfag inkluderes. *Ser en resultatene i lys av den multiple regresjonen, har studieretning en klar uavhengig effekt når en kontrollerer for andre variable. I utgangspunktet gir dette en støtte til hypotesen om forskjeller i læringseffekt mellom studieretningene.* Resultatene gir her klare indikasjoner på at skolen betyr noe for elevenes kunnskaper om politikk og samfunn, samtidig som teorien om læring får støtte på dette punktet. Den multiple regresjonen nedenfor gir også andre viktige indikasjoner.

**Tabell 10. Kunnskap – multippel regresjon av bakgrunnsvariable på – item.**

Tall er  $\beta$ -koeffisienter

Grupper Alle tall regresjonskoeffisienter.	$\beta$ - Item	Sig-sans	N
Kjønn (jente)	-.075**	.001	1241
Foreldres utdanningsbakgrunn (høyskole)	.163**	.000	
Foreldreinteresse.	.007	.791	
Religiøsitet	.186**	.000	
Region (øst)	.055*	.019	
Fremmedspråklige.	-.081**	.000	
3. klasse.	.201**	.000	
2. klasse.	.121**	.000	
Interesse – (faktorskåre)	.181**	.000	
Allmennfaglig /yrkesfaglig studieretning.	.239**	.000	

Variablene sett under ett forklarer i alt 32% ( $R^2 = .32$ ) variansen i politisk kunnskap som er en betydelig forklaringskraft.

*Hypotese 3 om at skolen har en uavhengig effekt på kunnskap når en kontrollerer for andre variable, får støtte i den multiple regresjonen.*

<sup>183</sup> Her kan det innvendes at kontrollen for innflytelse fra aviser og medier ikke er tilfredsstillende utført. Manlende kontroll til tross er det rimelig grunn til å anta at en del av kunnskapen stammer fra skolens innflytelse gjennom formell utdanning.



Det er imidlertid et problem at det ikke er mulig å kontrollere for særlig bruk av media som en vesentlig innflytelseskilde. Manglende kontroll til tross er det rimelig å anta at en vesentlig del av forskjellene i kunnskaper mellom de ulike klassetrinnene kan føres tilbake til skolens undervisning.

Av de to variablene, foreldres utdanning og interesse, viser utdanning sterkest effekt når en kontrollerer for andre variable. Effekten av foreldres utdanning vil her si forholdet mellom foreldres høyskoleutdanning sammenliknet med foreldre som ikke har slik utdanning.

Egen politisk interesse har en uavhengig effekt og bekrefter antakelsen om at den tar over effekten fra foreldrenes interesse. Religiøsitet har en uavhengig effekt på politisk kunnskap, mens kjønn viser en mindre effekt i guttenes favør. Det er fortsatt en liten effekt av region igjen som kan tilskrives bosted.

#### 10.4.4 Rettigheter og plikter

I dette avsnittet vil jeg ta opp synet på rettigheter og plikter som er særlig sentralt for elevers oppfatning av egen rolle. Avsnittet vil starte med å operasjonalisere rettigheter og plikter. Jeg har lagt vekt på å knytte disse tettest mulig sammen slik at de kan sammenliknes.

##### 10.4.4.1 *Operasjonalisering*

Politiske rettigheter omfatter først og fremst politiske deltakelsesrettigheter. Mest sentralt er retten til å delta i valg (Janoski 1998:31-32). I dette ligger rett til å danne partier og til å være med å utforme politiske programmer og nominere kandidater. Politiske rettigheter omfatter videre organisasjoners rettigheter til å finansiere kampanjer og drive lobbyvirksomhet. Rettighetene omfatter også rett til beskyttelse for alle, inkludert flyktninger. Aller viktigst er kanskje retten til opposisjon, til å stemme, å protestere, kritisere og demonstrere (Janoski 1998:32). Det innebærer at en også har rett til ytringsfrihet og til å informere og skaffe seg informasjon som omfatter innsyn i saksbehandling. Grunnlaget for å inneha disse rettighetene er at en medborger har tilhørighet til en geografisk enhet – i de fleste tilfeller en stat.

I operasjonaliseringen har jeg valgt å gjøre et utvalg på 7 item som er ment å operasjonalisere ulike rettigheter (item 162 – 168). Utvalgte rettigheter er kjernerettigheter i et demokrati som å stemme ved valg, ha ytringsfrihet, organisasjonsfrihet og lokal organisasjonsrett. Spørsmålet om sivil ulydighet er ikke en lovfestet rett. Det kan derfor virke noe spesielt å omtale sivil ulydighet som en rett. Det har likevel utviklet seg en sedvane der den politiske og samfunnsmessige begrunnelsen for å trosse en lov eller et offentlig pålegg ofte legitimerer handlingen og fritar eller formilder det offentliges reaksjon overfor lovbrudd. Historisk har en her alltid befunnet seg i et grenseland der rettigheter er utviklet bl.a. på grunnlag av sivil ulydighet og spørsmålet om å sidestille rettigheter for ulike grupper i vårt samfunn.

Innledningsvis er rettighetsspørsmålet knyttet til hvor viktig rettigheten er for at demokratiet skal fungere godt. Denne konteksten knytter vurderingen av rettigheten til demokratiet, mer enn hvordan elevene vurderer den i relasjon til egen person. Det personlige ligger i hvordan de vurderer den enkelte rettighets betydning. I den 5-graderte skalaen for å vurdere rettigheten er ordet ”viktig” gjentatt fra itemets ingress.

Item 162 spør om betydning av stemmeretten og er fundamentet i et politisk demokrati. Item 164 ber elevene vurdere retten til å danne elevrådet i et demokrati. Item 165 tar opp ytringsfriheten som rettighet. Item 167 tar opp sivil ulydighet som ”rett” i et demokrati. Item 168 tar opp organisasjonsretten. Item 163 og item 166 tar opp spørsmålet om å inkludere de som kommer til andre i å gi dem fulle politiske rettigheter. Spørsmålet retter seg mot betydningen av dette i et demokrati. Reliabilitet er  $\alpha .78$ , som er tilfredsstillende. Faktoranalyse av seks item gir en ganske god tilpasning der RMSEA er  $.055$ , hvor det er 90% sannsynlighet for at den ligger mellom  $.040$  og  $.070$ . CFI =  $.98$  og NNFI =  $.97$ . Faktorkløyningen gir en mindre korrelasjon mellom restleddene i item 167 og 168 som ikke rokker ved unidimensjonaliteten i løsningen. Alle som har svart på 4 av seks spørsmål er inkludert i skåren. 121 personer eller 6,6% er utelatt på grunn av manglende svar.

Når det gjelder plikter, har jeg tatt utgangspunkt i Patemans oppfatning av politiske forpliktelser (jf. avsnitt 3.2.3.2) som noe selvdefinert og latt dette gjenspeiles i formuleringen av påstandene ved ordene ”føle seg forpliktet”. I den korresponderende skåren inngår disse ”forpliktelsene” formulert som ”å føle seg forpliktet til”. Janoski har en parallell konkretisering av politiske plikter i relasjon til rettigheter. Som politiske plikter nevner han å stemme ved valg og delta i politikk, holde seg informert, respektere demokratiet og ikke gjøre noen urimelige krav på det. Som organisasjonsplikter nevner han å samarbeide med andre grupper om politikk, å følge politiske lover og reguleringer.

Iverksettende plikter er: Å skaffe ressurser til å drive politikk og holde et demokratisk system ved like. Beskytte nasjonen mot overgrep, og protestere og kvitte seg med regjeringer som krenker demokratiske rettigheter (Janoski 1998:55). Disse pliktene er en del av en større gruppe av rettslige, sosiale og deltakelsesplikter. Listen over plikter er imidlertid kontroversiell. For å illustrere det kan en spørre hvilke krav til demokratiet som er urimelige? Hvilken plass har sivil ulydighet i dette, og når skal en gå inn for å kaste regjeringer som handler uriktig – for å nevne noe. I operasjonaliseringen tar v169 opp forpliktelsen til å stemme ved valg. For det andre plikten til å danne elevråd for elever, v172. For det tredje inkluderer jeg plikten til å utøve sivil ulydighet i enkelte situasjoner når rettferdighet tilsier det, v173. For det fjerde gjelder det plikten til å delta i diskusjoner om saker som angår oss for å belyse dem så godt som mulig, v174. For det femte bør vi føle oss forpliktet tid å delta i organisasjoner, v175, og den siste tar opp det viktige i at innvandrere føler seg forpliktet til å delta politisk.

Disse seks inngår i en faktorskåre for politisk forpliktelse. Her er 6,5% eller 112 enheter utelatt på grunn av manglende svar. Reliabilitet for skåren er  $\alpha .74$ . Bekreftende

faktoranalyse av en faktor gir en RMSEA på .051. Det er 90% sannsynlighet for at den varierer mellom .036 og .067. CFI = .97 og NNFI = .94 Dette er data for faktorløsningen som etter min vurdering er rimelig gode.

#### 10.4.4.2 *Andre empiriske resultater*

Rettighetsutviklinga for kvinner og menn har vært nokså ulik i dette landet som historisk har påvirket den politiske deltakelsen og oppfatning av rettigheter og plikter (Nagel 1995:73). Formaliseringen av likestilling i form av likestillingsloven (Nagel 1995:36ff) og strukturelle endringer i det norske samfunnet (Listhaug et al. 1995:276-277) har utliknet mye av forskjellene i politisk deltakelse. Kvinners kamp for rettigheter og politisk deltakelse har pågått fram til i dag. Samtidig har den vært koblet til spesifikke rettighetsspørsmål nedfelt i likestillingsloven og andre spørsmål som abort, prevensjon. Det gir forventninger om at kvinner er mer bevisste på betydningen av rettigheter i et demokrati.<sup>184</sup>

Spørsmålet om oppfatning av rettigheter og plikter er bare en liten del av oppfatningene av medborgerskapsrollen. Den internasjonale Civic-studien fant at konvensjonelle oppfatninger av medborgerskap var signifikant lavere i vårt land sammenliknet med andre.<sup>185</sup> Samtidig var ukonvensjonelle oppfatninger signifikant litt høyere (Torney-Purta et al. 2001:83). I medborgerstudien 2001<sup>186</sup> spørres det om hvilke egenskaper en god medborger bør ha. Svar på alle 8 spørsmål ligger signifikant over gjennomsnittet, som vil si at de understreker egenskapen som viktig. Utvalget understreker at å adlyde lover og regler og vise solidaritet er viktigst. Å stemme ved valg er rimelig viktig, mens å delta i organisasjoner er minst viktig av disse egenskapene, samtidig som det er signifikant over gjennomsnittet (n = 273). Medborgerne i studiens hovedutvalg rangerer de ulike egenskaper for en god medborger likt, men gjennomsnittet i hovedutvalget er høyere (n = 2260).

Conover og Searing har undersøkt hvordan rettigheter og plikter oppfattes av ulike deler av det amerikanske samfunnet. Her ble det skilt mellom sivile og politiske rettigheter. Selv om det var bred enighet om de politiske rettighetene, var det betydelig uenighet om enkelte av de sosiale rettighetene knyttet til seksuell legning, abort og grunnleggende sosiale rettigheter (Conover & Searing 2000:100-101).

Det teoretiske utgangspunktet for denne delen av min studie var Janoskis studie av forholdet mellom rettigheter og plikter i ulike regimetyper. Han gjør en empirisk studie av dette i ulike regimetyper basert på sivile plikter som skatteprosent, militærtjeneste, andel folk i fengsler og rettigheter som andel av befolkningen som stemmer ved valg, har økonomisk redistribusjon i % av BNP og medbestemmelse på arbeidsplassen. På bakgrunn av disse

---

<sup>184</sup> For en utredning av stemmerettsutvidelsene i Norge, se: (Rokkan 1987b).

<sup>185</sup> Det konvensjonelle knytter seg bl.a. til å respektere myndighetene, delta i politisk debatt, stemme ved valg. Det ukonvensjonelle knytter seg bl.a. til å delta i miljøbevegelsen, fremme menneskerettigheter, delta i en fredelig protest. For en studie av items i disse indeksene, se (Torney-Purta et al. 2001:80).

<sup>186</sup> Analysen av data fra denne studien som presenteres her, er utført på primærdata som er stilt til rådighet for dette prosjektet av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, NSD.

variablene ser han på forholdet mellom rettigheter og plikter i de ulike regimetyperne. Han konkluderer med at rettigheter og plikter er sterkt og positivt korrelerte. Sosialdemokratiske regimer ligger høyere på skalaen for plikter og rettigheter (Janoski 1998:128-131).

#### 10.4.4.3 Resultater

**Tabell 11. Rettigheter og plikter i demokratiet – variasjon mellom grupper.**

Tall er standardisert regresjonskoeffisient  $\beta$ . Tall for dummyvariable er gjengitt for den oppførte gruppa. Referanse kategorier, se bakgrunnsvariable. Tall for øvrig er signifikanssannsynlighet og N.

Grupper	$\beta$ RETT	$\beta$ -Signinfi kans-sannsynlig het.	$\beta$ Plikt.	$\beta$ -Signinfi kans-sannsynlig het.	N
Kjønn (jente)	.279**	.000	.033	.185	1610
Foreldres utdanningsbakgrunn (høgskole)	.164**	.000	.166**	.000	1304
Foreldreinteresse.	.325**	.000	.298**	.000	1608
Region (øst)	-.085**	.000	-.083**	.001	1601
Religiøsitet	.175**	.000	-.004	.885	1605
Fremmedspråklige.	-.175**	.000	-.060*	.017	1603
3. klasse allmennfag.	.056	.123	.074	.051	979
2. klasse allmennfag.	.018	.616	.094*	.045	979
2. klasse yrkesfag.	.078	.064	.138**	.010	581
Allmennfaglig /yrkesfaglig studieretning 1 og 2 klasse.	.327**	.000	.216**	.000	1193
Allmennfaglig /yrkesfaglig studieretning alle.	.337**	.000	.217**	.000	1607

*Jenter oppfatter at rettigheter er viktigere for demokratiet, sammenliknet med gutter. Forskjellen mellom gutter og jenter må her anses som betydelig. Det er derimot liten forskjell i hvordan de oppfatter følelse av politisk forpliktelse.*

*Elever der foreldre har høyere utdanning og/eller politisk interesserte foreldre understreker rettighetenes betydning i større grad enn elever med foreldre uten høyere utdanning og eller politisk interesse. Dette uttrykker bare de allmenne politiske ressursene som ligger i høyere utdanning. En tilsvarende forskjell gjør seg gjeldende i oppfatningen av politisk forpliktelse i demokratiet. Sammenhengene her er som forventet.*

Elever i vest-regionen understreker rettighetenes betydning for demokratiet noe mer enn elever i øst-regionen. En tilsvarende ulikhet gjør seg gjeldende når det gjelder oppfatningene av politisk forpliktelse. Sammenhengene er signifikante, men ikke spesielt sterke.

Fremmedspråklige elever oppfatter at rettigheter ikke er så viktige som gruppa av norskspråklige.

*Endelig er det en betydelig forskjell mellom studieretningene i oppfatningen av hvor viktig rettigheter er for demokratiet. En tilsvarende, men noe mindre forskjell, gjør seg gjeldende*

*for oppfatningen av politisk forpliktelse. Det er verd å merke seg at forskjellene er de samme uansett om 3.- klasse allmennfag inkluderes eller ikke.*

Tallene for de ulike klassetrinnene tyder på at oppfatningen av rettigheter og følelse av forpliktelse er konsistent gjennom de tre årene. Dersom dette er uttrykk for at oppfatningene ikke forandrer seg, er det noe oppsiktsvekkende. Det er rimelig å forvente at en bevissthet om politiske rettigheter og plikers demokratiske betydning vil øke med sterkere politisering.

Så langt kan en oppsummere at de tre mest markante skillene i oppfatning av plikter og rettigheters betydning går mellom gutter og jenter, mellom foreldre med høy og lav utdanning og politisk interesse og mellom allmennfagelever og yrkesfagelever. Forskjellene mellom kjønn kan reflektere en større politisk bevissthet hos jenter i lys av kvinners kamp for likestilling og likeverd på ulike områder av samfunnet. Forskjellene mellom elever med ulike ressurser i foreldrehjemmet kan nettopp reflektere en større bevissthet om rettigheter og plikter som en følge av utdanningsmessige og interessemessige ressurser. Skillet mellom yrkesfagelevne og allmennfagelevne er også betydelig. Dette kan reflektere to forhold. For det første at elevene er ulike i sin oppfatning før de begynner i den videregående skolen. En indikasjon på dette ligger i at elever i allmennfaglig studieretning har i gjennomsnitt foreldre med høyere utdanning og interesse for politikk, jf. tabell 2. Det andre er forhold som kan være knyttet til studieretningene.

#### 10.4.5 Variasjon i de enkelte rettigheter og plikter

I den videre framstilling skal jeg se på hvordan variasjonen er i den enkelte rettighet som inngår i faktorskåren. Det gjelder retten/plikten til å stemme ved valg, delta i diskusjoner, å være med i organisasjoner, for innvandrere til å delta politisk, til om nødvendig trosse en lov for å bekjempe urettferdighet (sivil ulydighet) og til å delta i og skape et elevråd ved skolen. I tillegg vil jeg fokusere på retten/plikten til å innordne seg demokratiske beslutninger.<sup>187</sup>

For å supplere det materialet jeg allerede har gjort greie for, har jeg stilt parallelle spørsmål om betydningen av ulike politiske handlinger for demokratiet i spørsmål 9-16. Disse spørsmålene knytter ikke handlingen til rettigheter eller plikter, men til demokratiet generelt. Med utgangspunkt i dette "batteriet" av spørsmål, spørsmålene om rettigheter og spørsmålet om plikter, har jeg dannet 7 sumskårer. Alle disse sumskårene med ett unntak består av tre observerte variable. Sumskåren uttrykker summen av hvor viktig en politisk handling er for demokratiet, hvor viktig den samme rettigheten er for demokratiet og hvor viktig det er at en medborger føler seg forpliktet til å utføre handlingen. Variasjon i synet på denne sumskåren uttrykker variasjon i oppfatning av handlingens betydning for demokratiet.

---

<sup>187</sup> Det gir ikke mening å snakke om "retten til å innordne seg" en beslutning i et demokrati. Dette viktige aspektet er derfor utelatt i den tidligere indeksen, men vil bli tatt opp her i en parallell form.

Den første av disse uttrykker betydningen av å delta i valg til Storting, fylkesting og kommunestyre. De er summen av v14, v162 og v169. For å bli inkludert i skåren må en ha svart på 2 av 3 spørsmål. Reliabilitet  $a = .61$ .<sup>188</sup>

Den andre knytter seg til organisasjonsdeltakelse. Dette er for det første en sentral demokratisk rett som er framhevet i item 168. Spørsmålet er på mange måter gjentatt i item 10. Det tredje itemet som inngår i skåren, uttrykker å ”føle seg forpliktet til” å delta i en organisasjon (item 175). Dette er ment å måle et aspekt som retter seg mer mot handling og oppfatning om hvor viktig det er at mange deltar. 6.9% utelukkes på grunn av manglende svar ( $N = 123$ ), mens reliabilitet  $\alpha = .44$ . Høy verdi på indeksen uttrykker at organisasjonsdeltakelse er viktig både som rett og som plikt. En faktor forklarer 47% av variansen.

Den tredje sumskåren operasjonaliserer ytringsfrihet og retten til å delta i diskusjoner fram til beslutning. Jeg har her valgt å fokusere på elevenes oppfatning av en ”deliberativ” demokratisk praksis. Dette kommer til uttrykk i item 11 som er ment å måle oppfatningen av hvor viktig det er for demokratiet at alle *har mulighet* til å delta i å diskutere om de ønsker det. Dette er knyttet sammen med den eksplisitte rett til å delta i åpen diskusjon (item 165). Forpliktelsen til å delta er formulert i item 174. Dette er knyttet til ”plikten” som den enkelte har til å engasjere seg i den offentlige debatten for å belyse saker som det skal besluttes om. Indeksen består av item 11, 165, 174.  $\alpha = .54$ . Inkludert er alle uten 6,4% ( $N = 117$ ). Høy verdi uttrykker at det er viktig å delta i å diskutere saker. En faktor forklarer 55% av variansen.

For det fjerde har jeg laget en indeks med utgangspunkt i kravet til inklusjon. Jeg minner om Robert Dahls analytiske kriterier for demokrati der han understreker betydningen av at ”folket” omfatter flest mulige grupper (jf. avsnitt 4.2) (Dahl 1979). For å plukke ut gruppa som skal danne grunnlag for å måle en slik holdning, velger jeg ordet ”innvandrere”. En innvandrere er et vidt begrep og kan på et tidspunkt<sup>189</sup> omfatte en asylsøker så vel som flyktninger eller arbeidsinnvandrere fra ulike nasjoner. Begrepet har dessuten bred plass i den offentlige debatten. Videre har jeg lagt vekt på Dahls hovedpoeng – å inkludere så mange som mulig i de politiske prosessene. Jeg har derfor formulert itemene med vekt på at innvandrere gis like politiske rettigheter som nordmenn, jf. item 14, 163 og 166. Jeg har valgt å formulere ett ekstra item om rettigheter for innvandrere. Item 163 er mer generelt og knytter seg til retten til å ytre seg politisk, mens item 166 knytter seg til retten til å delta i

---

<sup>188</sup> Jeg viser til det som er sagt om reliabilitet for indekser under avsnitt om metode. Oppfatning av hvor viktig en handling er for demokratiet må skilles fra spørsmålet om rettigheten knyttet til handlingen, som igjen må skilles fra spørsmålet om medborgerens oppfatning av forpliktelse knyttet til den. Det er på den ene sida rimelig å forvente seg en sterk sammenheng mellom disse forholdene, men det kan også være både logisk og rimelig at denne sammenhengen er relativt sett svakere. Siden det som måles ikke nødvendigvis er et konsistent begrep, kan heller ikke en lav  $a$ -koeffisient tas til uttrykk for lav ”reliabilitet”. Reliabilitetskoeffisientene må derfor i disse indeksene tolkes som hvor konsistent elevene oppfatter disse ulike demokratiske handlingene.

<sup>189</sup> Asylsøkere og flyktninger kan skifte betegnelse når deres formelle status endres og de gis varig opphold i landet.

valg (og inngår i de korresponderende itemene om plikter og rettigheter). I item 176 har jeg valgt å fokusere på plikt uavhengig av å sammenlikne med noen grupper. En slik sammenlikning er kun relevant i rettighetsspørsmål. Spørsmål 12, 163, 166 og 176 er med i indeksen. Reliabilitet er  $\alpha = .81$  og 6,7 % utelukkes på grunn av manglende svar ( $N = 122$ ). Det innebærer at alle som har svart på minimum tre av fire spørsmål, blir inkludert. Bekreftende faktoranalyse med en faktor gir en RMSEA på .025, der CFI og NNFI begge er 1,0.

Den femte indeksen er knyttet til hvor viktig det er å innordne seg lover og beslutninger i et demokrati. Dette er først og fremst en plikt som medborgere har. Plikten knyttes til det lovpålagte og det vedtektsbestemte i det demokratiske politiske systemet. Dernest knytter det seg til konvensjoner om organisasjonspraksis. Dette er viktige konvensjoner, men på en rekke felt også omstridt. Jeg har valgt her å kombinere disse to forholdene i en indeks som uttrykker et syn på hvor viktig det er å innordne seg lover og beslutninger i et demokrati. To spørsmål er knyttet til å innordne seg et flertall og respektere beslutninger. Dette er generelt formulert og kan være knyttet til lovvedtak, men vil oftest være forbundet med andre spørsmål, jf. item 9 og item 170. Et spørsmål er knyttet til å respektere lover på tross av uenighet. Dette vilkåret er formulert slik for å kunne stå i kontrast til det neste spørsmålet som jeg tar opp – spørsmålet om sivil ulydighet. Indeksen består av spørsmålene 9, 16 og 170. Høy verdi uttrykker at respondentene mener det er viktig å innordne seg lover og regler i et demokrati på tross av uenighet. En faktor forklarer 49% av variansen.  $\alpha = .49$  som er noe lavt. 2,6% har ikke svart på ett av tre spørsmål ( $n = 47$ ).

I denne sjette indeksen har jeg valgt å fokusere på demokratiets grenser. Historisk har medborgeres rettigheter ofte blitt satt fokus på gjennom at noen sprenger rammene for demokratiet. Det samme har skjedd i synet på enkeltsaker ved at ulike aksjoner har skapt oppmerksomhet om saken og bidratt til å forandre den politiske opinion og beslutningenes innhold. Jeg har stilt tre spørsmål for å undersøke hvor viktig det er for demokratiet at noen trosser et regelverk for å ta opp urettferdighet. Tilsvarende spør jeg om det er viktig at vi har rett til å bryte en lov i visse tilfeller for å kjempe mot noe som er urettferdig. Det er problematisk og selvmotsigende å bruke ordet "rett" på denne måten. Logisk sett kan en ikke i et demokrati ha "rett" til å bryte en lov. Likevel er denne formuleringen brukt for å vise til den praksis som foregår der mindre lovbrudd ikke blir påtalt, fordi det enten er av moralske grunner eller fordi handlingene er i tråd med en overordnet rettsoppfatning om naturrett eller menneskerettigheter. Å skjule asylsøkere kan tjene som et slikt eksempel. Endelig har jeg forsøkt å fokusere på plikten til å trosse samfunnets regler for å fremme noe som en oppfatter er rettferdig, eller for å bekjempe urettferdighet. "Plikten" til å trosse en regel lyder paradoksalt, men henspiller på en rekke tilfeller der samfunnet enten unnlater å gi medborgere tilstrekkelig rettmessig vern, eller reglene er ufullstendige eller på annen måte urimelige. De kan derfor legitimere at medborgere trosser regler og påbud for å fremme større rettsvern eller rettferdighet. Indeksen består av spørsmålene 15, 167 og 173.  $\alpha$  er .64 for disse spørsmålene. 6,9% eller 126 respondenter er ikke inkludert i indeksen på

grunn av manglende svar. Høy verdi uttrykker at respondentene mener det er viktig å trosse en lov for å kjempe for rettferdige forhold. En faktor forklarer 38% av variansen.

Den siste indeksen tar opp elevrådet. Her har jeg valgt å fokusere på betydningen av demokratiske beslutningsorganer i nærmiljøet. Elevrådet har en bred plass i reformen gjennom blant annet "Veiviseren". I item 13 har jeg valgt å fokusere på hvor viktig det er for demokratiet at elever ved alle skoler kan danne elevråd som kan ha innflytelse på saker. I item 164 fokuserer jeg på retten til å danne elevråd som forutsetning for at demokratiet skal fungere godt. I item 172 fokuserer jeg på elevers oppfatning av hvor viktig det er å føle en forpliktet til å danne et elevråd. Indeksen består av 13, 164 og 172.  $\alpha = .66$  som er tilfredsstillende. Høy verdi uttrykker at elevene mener det er viktig å danne elevråd. 6% eller 110 personer utelukkes på grunn av manglende svar. En faktor forklarer 42% av variansen. Resultatene av regresjon av de ulike indeksene på bakgrunnsvariabler er gjengitt i tabellen nedenfor.

**Tabell 12. Ulike rettigheters- og følelser av forpliktelses betydning for demokratiet.**

Tall er regresjonskoeffisienter  $\beta$ . Tall for dummyvariable angitt for den oppførte gruppa. Referanse kategorier, se bakgrunnsvariable. Tallene i kolonnen følger operasjonaliseringen kronologisk: Valg gjelder betydningen av valg i demokratiet, Org. gjelder betydningen av organisasjonsdeltakelse, Diskurs gjelder betydningen av å delta i diskusjoner, Inkl. "folket" gjelder betydningen av at alle har mulighet til å delta politisk, ov respekt gjelder betydningen av å respektere lover og regler, Sivil ulydighet gjelder betydningen av å trosse regler mot urettferdighet og elevråd gjelder betydningen av å ha et elevråd for demokratiet.

Grupper	Valg	Org	Diskurs	Inkl-folk	Lov respekt	Sivil ulyd.	Elevråd	N*
Kjønn (jente)	.098**	.101**	.183**	.160**	.068*	-.084**	.270**	1608
Foreldres utdanningsbakgrunn (høyskole)	.211**	.204**	.167**	.141**	.169**	-.018	.102**	1306
Foreldreinteresse.	.342**	.287**	.296**	.176**	.214**	.101**	.260**	1611
Region (øst)	-.080**	-.082**	-.071*	-.048	-.059*	-.067**	-.098**	1601
Religiøsitet	-.009	-.013	-.021	.136**	-.024	-.071**	-.012	1601
Fremmedspråklige.	-.164**	-.109**	-.162**	.000	-.181**	-.001	-.149**	1610
3 klasse allmennfag.	.132**	.115**	.066	-.015	.030	-.051	-.030	984
2 klasse allmennfag.	.120**	.121**	.058	-.001	.070*	.028	-.036	984
2 klasse yrkesfag.	.048	.099*	.115*	-.054	.023	.052	.080	583
Allmennfaglig /yrkesfaglig studieretning.	.325**	.262**	.297**	.218**	.280	-.058	.253**	1606

\*N er her oppgitt for den indeksen som gir det laveste tallet. Variasjonen i N mellom aspektene er minimal.

Ved sida av dette har jeg sett på rangeringen av indeksene etter viktighet. De ulike indeksene er presentert i tabellen nedenfor etter hvor viktig for demokratiet hele utvalget av elever anser de enkelte forholdene for å være.



**Tabell 13. Rettighet- og plikt-indeks – rang og gjennomsnitt.**

To\*\* uttrykker at gjennomsnittet er signifikant forskjellig fra laveste verdi på 1 prosent-nivået og en\* uttrykker signifikant forskjell fra indeksenens middeleverdi på 3,0 på 5 prosent-nivået.

Min = 1 Maks = 5

Viktige forhold i demokratiet:	Rang (Viktigst)	Gj.sn	Std.	N
Ha elevråd ved skoler.	1	3,78**	.87	1633
Delta i diskusjon fram til beslutning.	2	3,69**	.78	1627
Stemme ved valg.	3	3,57**	.92	1632
Innordne seg beslutninger og lover	4	3,48**	.81	1633
Delta i organisasjoner	5	3,33**	.75	1618
Inkludere innvandrere	6	2,90**	1.08	1624
Bryte lov av rettferdighetsgrunner	7	2,85**	.91	1618

#### 10.4.5.1 Oppsummering av hovedresultater

*Tre variable synes å ha betydelig innflytelse på variasjon i oppfatning av betydningen av politiske rettigheter og plikter for demokratiet. Det er for det første kjønn. For det andre er det foreldrebakgrunn som her beskrives med to variable, deres utdanning og interesse for politikk. Begge synes ha betydelig innflytelse på variasjon i oppfatninger. Den tredje variabelen er studieretning eller forholdet mellom yrkesfaglig og allmennfaglig studieretning. Det er en viss variasjon forbundet med variablene region eller bosted, fremmedspråklige og religiøsitet. Det er imidlertid så godt som ingen variasjon mellom klassetrinnene, med unntak av valgdeltakelse og til en viss grad organisasjonsdeltakelse.*

Når det gjelder forskjellene mellom gutter og jenter, kommer disse sterkest til uttrykk i oppfatningen av hvor viktig det er for demokratiet å delta i diskusjoner, at vi har en inkluderende politisk kultur og at elevrådet i skolen er viktig for demokratiet. Forskjellene mellom gutter og jenter er her påfallende stor, der jenter i større grad understreker at det er viktig å inkludere innvandrere, delta i diskusjoner og bygge elevråd ved skolen. Det samme gjør de for de andre aspektene, om enn i mindre grad. Ett unntak er sivil ulydighet. Her viser guttene større dristighet og understreker betydningen av å trosse en lov eller regel av rettferdighetsgrunner. Sammeliknet med de andre variablene er det større variasjon i variabelen kjønns betydning for de ulike rettighetene og forpliktelsene. Dette kan reflektere ulike politiske motsetninger som er antydnet under avsnittet om kjønn (3.5.3.2). De ulike kognitive oppfatningene som gutter og jenter har om disse spørsmålene, vil trolig danne utgangspunkt for å utforme medborgerrollen på noe ulikt sett.

Den andre variabelen foreldrebakgrunn, operasjonalisert som foreldres utdanning og interesse, viser klare forskjeller på alle indeksene. Det er rimelig å tolke dette slik at utdanning og interesse gir innsikt i og bevissthet om betydningen av rettigheter og deltakelse i demokratiske prosesser. Dette indikerer at politiske ressurser i hjemmet har stor betydning for synet på rettigheter og følelse av politiske forpliktelser i et demokrati. Samtidig viser forskjellene seg mer konsistent over rettigheter og plikter. De samme politiske forskjellene gjør seg dermed mindre gjeldende for disse variablene.

Den tredje hovedvariabelen viser at det er betydelig forskjell i oppfatninger mellom elever i allmennfaglig og yrkesfaglige studieretninger og at forskjellene er konsistente over alle aspektene som her er målt. Noe av denne variasjonen kan reflekteres i forskjeller i bakgrunnsvariable, men noe av forskjellene antar jeg skyldes forhold ved eleven i studieretningene. En multippel regresjon vil belyse forholdet mellom disse variablene som er gjort i avsnitt 11.3.1 om strukturmodeller.

De fremmedspråklige elevene understreker rettigheter signifikant mindre enn norskspråklige for de fleste aspektene. Dette er på den ene sida overraskende i lys av behovet denne gruppa har for å fremme sine særegne spørsmål i en ny politisk kontekst. Samtidig har den politiske deltakelsen alltid vært noe mindre i gruppa som indikerer at resultatene på mange måter reflekterer dette.

Forskjellen mellom klassetrinnene er noe overraskende liten. Det er riktignok en viss forskjell i oppfatning mellom elever i de ulike klassetrinnene, særlig når det gjelder valg og diskusjon, men det er ellers liten forskjell mellom dem. Tatt i betraktning at aldersgruppa 16-19 år er i en periode med gryende politisk interesse, er forskjellene i bevissthet om politiske rettigheter og plikers betydning overraskende små. Dette bør få oss til å spørre om det ikke skjer noen endringer over tid i disse oppfatningene.

Når det gjelder rangeringa av betydningen av de ulike rettighetene, er det noen overraskelser. For det første anser elevene at de to viktigste forholdene ved demokratiet er at de har et elevråd, og at de kan være med på å diskutere saker fram til beslutning. Disse forholdene kommer foran selve kjennetegnet på demokratiet – at alle kan delta i valg. For det andre synes elevene det er klart mindre viktig for demokratiet å gi innvandrere politiske rettigheter og muligheter for å delta politisk. Aller minst viktig er det å sprengre grensene for demokratiet gjennom sivil ulydighet. De små og delvis fraværende forskjellene mellom elever i de ulike klassetrinnene reiser spørsmål om hvordan elevens oppfatninger utvikler seg disse tre årene. *Resultatene er nettopp en indikasjon på at det skjer en svært liten forandring og utvikling i elevenes oppfatning av rettigheter og følelse av politisk forpliktelse i løpet av de tre årene i den videregående skolen. Dette er kanskje det viktigste funnet i denne sammenheng.*

#### 10.4.6 Subjektiv deltakelseskompetanse

Det er innafor en statsvitenskaplig tradisjon gjort en rekke studier av politisk effektivitet der det er utviklet mål for personers tro på egen evne til å øve innflytelse på politikk. Jeg har i denne sammenheng valgt å støtte meg til det teoretiske grunnlaget for oppgavespesifikk selvtillit hos Bandura som også gir konkrete anvisninger for hvordan item bør utformes og en skala bør konstrueres. Svært mange item som måler personlig politisk effektivitet er i mindre samsvar med Banduras teoretiske anbefalinger. Dette har gjort det problematisk å bruke replikasjonsitem. På dette punktet har jeg lagt vekt på å utvikle item som også kan ha spesiell didaktisk relevans. Dette har medført at jeg her har valgt å operasjonalisere

begrepet med utgangspunkt i nærmiljøet. Det er dessuten trolig lettere for elever å gi pålitelige vurderinger av egen evne til å ha innflytelse i situasjoner de kan ha mulighet for å kjenne. Tilsvarende er det vanskelig for elever å bedømme sin egen evne til å påvirke beslutningstakere på nasjonalt plan siden de har lite politisk erfaring. Der er dessuten interessant i seg selv å studere sammenhengen mellom oppgavespesifikk selvtillit målt med item fra nærmiljøet og hvordan variabelen samvarierer med andre kompetanse-variable. Et slikt fokus er didaktisk relevant for skolen med tanke på å drøfte programmer for å styrke elevers medborgerkompetanse. Grunnlaget for å operasjonalisere subjektiv deltakelseskompetanse som begrep, er Banduras teoretiske beskrivelse av begrepet og hans foreskriving av hvordan begrepet bør måles (Bandura 1995b). Målet for denne skalaen er å få et uttrykk for variasjon i subjektiv deltakelseskompetanse i relasjon til utfordringer som demokratisk medborger.

For det første må en ta utgangspunkt i domenet for de handlinger som personen skal utføre. For det andre må en søke å variere utfordringene som respondenten stilles overfor, for det tredje legger han vekt på verbet "can do" som uttrykker evne til å utføre. For det fjerde framhever han skalabruken som bør være fra 0 til 100. Diskusjon om operasjonalisering er derfor knyttet til disse punktene (Bandura 1995b:1-3).

Aktivitetsdomenet som er relevant for politisk deltakelse, varierer med handlinger og kontekster i en uendelighet. Det innebærer at verbene i itemene blir helt sentrale som selve handlingen. Dernest blir det avgjørende å sette handlingen inn i en kontekst.

Når det gjelder verb har jeg valget mellom å variere disse over så mange item som mulig, eller å fokusere på noen utvalgte og gjenta dem i ulike varianter og kontekster. Noen verb er mer relevant for demokratiet enn andre, f.eks. samtale eller kommunikasjon i ulike varianter og situasjoner. Det vil derfor være viktig å belyse litt av det som kan være særlig sentralt. I valget av viktige forhold kan det være nyttig å ha et øre til diskusjonen om såkalt kjernekompetanse. Perrenoud framhever 8 kompetanser som han mener er "transversal" i den forstand at de er nødvendige innafor alle sosiale felt (og spenner derfor langt videre enn det som er min intensjon her). Han nevner bl.a. å forsvare rettigheter, utvikle prosjekter og strategier, analysere situasjoner og relasjoner, samarbeide og delta i et kollektiv, dele lederskap, drive en demokratisk organisasjon, løse konflikter, innordne seg regler, bruke dem og utvikle dem og forhandle om forhold over kulturgrenser (Perrenoud 1999:13-14).

Underliggende kompetanse i alle disse forholdene er bruk av språket, argumentere, være uenig eller deliberere. Den muntlige språkkompetansen er særlig viktig, men kan i noen grad erstattes av en skriftlig. Språkkompetansen i sammenheng med konflikt framheves spesielt. Jeg velger derfor å vektlegge språkkompetanse i ulike kontekster. Et annet aspekt ved Perrenouds kompetanser er å lede enten en organisasjon eller ta initiativ til en kollektiv handling. Et underliggende forhold er læring som en forutsetning for å kunne orientere seg og utvikle innsikt i forhold som ligger utafor fagfeltet. Det siste vesentlige forholdet er å kunne samarbeide med andre innafor ulike kontekster.

Med utgangspunkt i dette velger jeg å fokusere på verbene å skrive (innlegg) (Item 107), overbevise (110), holde innlegg (tale)(108), forstå (tekst)(113), lære 113, og å argumentere (115).

Domenet for kontekster er nesten uendelig. Den konteksten som gis for handlingen må kunne være forståelig og gi et entydig inntrykk hos elever fra 16 –19 år. Dette er en utfordring, siden elever har begrenset erfaring. Det er rimelig å anta at jo mer erfaringsnær konteksten er, desto sikrere blir deres vurdering av egne evner. Det er likevel nødvendig å formulere utfordringer som ligger utenfor deres erfaringsverden, fordi en del av det en skal måle, er hvordan de ser seg i stand til å utføre ukjente oppgaver.

Kontekster som her er gitt er skoleavis (107), skoledebatt ved valg (108), overbevise andre (uten en gitt kontekst) (110), lede en protest overfor skolens rektor (114), overbevise en saksbehandler i kommunen (115).

Sentralt i itemformuleringen står vanskelighetsgrad. Dette skal gi varians i materialet og diskriminere de med lav, vs. høy subjektiv deltakelseskompetanse. Vanskeligheten kan være knyttet til selve handlingen, eller den kan ligge i konteksten for handlingen.

Eksempelvis er det å overbevise ofte en utfordrende handling. Å holde et innlegg med alle elevene til stede (108) er et eksempel på at konteksten for den verbale handlingen for de fleste er utfordrende. Når det gjelder skala, har jeg her valgt å ta utgangspunkt i Banduras anbefaling om en 100-punkt skala. Hans begrunnelse for dette er å gi respondentene muligheter for å gi nyanserte svar. Jeg har moderert denne til en 10-punkt skala med den teksten der verbet ”klare” er brukt som erstatning for Banduras ”can do” (Bandura 1995b:2-3, Bandura 1997:2-3). Hvert punkt på skalaen er ikke gitt en språklig fortolkning. Det vil det ikke være mulig å gjøre med tilstrekkelig entydighet. Skalaen er beskrevet med sine ytterpunkter og en grad av usikkerhet i de mellomliggende posisjonene. ”Å klare” er valgt som verb i stedet for ordet ”kan”. Det gir på norsk større presisjon med hensyn til å mestre å utføre noe enn verbet ”kan”. Bandura understreker at respondentene bør svare på om de ser seg i stand til å utføre handlingene på det tidspunktet de blir spurt, og ikke i en eventuell framtid (Bandura 1995b:3)

#### 10.4.6.1 *Drøfting av faktormodeller*

Faktoranalyse av de 10 itemene gir ikke en tilfredsstillende tilpasning for en-faktor løsning. Dette var forhold som ikke ble avdekket i pilotstudien med vanlig faktoranalyse med en prespesifisert faktor i SPSS. Det ble derfor ikke foretatt nødvendig korreksjon av itemene. Faktoranalyse i LISREL avslører flere svakheter i operasjonaliseringene. Flere item måler til dels de samme forholdene (det skal de), men slik at deres residualer korrelerer i betydelig grad. Blant mange modeller som kan passe i større eller mindre grad, har jeg valgt mellom to som er gjengitt i appendiks faktor. Modell 1 som gir best tilpasning, inneholder 6 item (107, 108, 110, 111, 113 og 115). Her er korrelasjonen mellom residualene til 110 og 115 inkludert. Dette gir substansiell mening fordi begge itemene handler om å overbevise

innafør ulike kontekster. I modellen er RMSEA = .039 med en  $p = .87$  for RMSEA < .05. GFI = 1,0 og NNFI = 1,0.

Modell 2 inneholder 7 item (114 kommer i tillegg). Tre residualer må imidlertid korrelere i modellen for å få god tilpasning. Det gjelder som over 110 og 115, men i tillegg 115 - 114 og 114 -110. I en viss forstand gir dette mening siden item 114 handler om å protestere, noe som må oppfattes som en muntlig aktivitet og derfor er svært parallell til å overbevise. Her er RMSEA = .041 med  $p = .85$  for RMSEA < .05 og GFI = 1, og NNFI = .97. Reliabilitet for faktorskåren er svært tilfredsstillende,  $\alpha = .81$ . Høy verdi uttrykker høy subjektiv deltakelseskompetanse. I alt 1433 eller 78% har svart på alle. 97% har svart på alle unntatt 3. Jeg velger å inkludere alle som har svart på 4 eller flere av spørsmålene som utelater 78 respondenter. Faktoranalyse gir en faktor som forklarer 43% av variansen. Det gir en faktorskåre som har tilfredsstillende reliabilitet, men faktoren forklarer noe lite varians.

På bakgrunn av statistiske kriterier og tilpasningsindekser må modellene sies å være tilnærmet like gode eller dårlige. De viktigste forskjellene består i kompleksitet og antall item. En faktor basert på sju item vil ha litt bredere gyldighet, siden flere handlinger og kontekster er representert i operasjonaliseringen. Den vil imidlertid være litt mer kompleks. Jeg velger å inkludere modellen med sju item.

#### 10.4.6.2 Andre empiriske resultater

Almond og Verba undersøkte det de kalte "subjektive competence" i sin studie basert på ett item – andel som de mener kan gjøre noe med en urettferdig lov (Almond & Verba 1963:168ff). De fant at personer med høyere utdanning ("secondary school and above") hadde større tro på denne evnen i alle 5 stater sammenliknet med personer med lavere utdanning (primary school and below) (materialet er bare oppgitt i prosent og ikke signifikanstestet). En tilsvarende om enn noe mindre forskjell (trolig signifikant) fant de mellom kvinner og menn i de ulike statene. Mennene hadde større tro på egen evne til innflytelse. Hayes og Bean fant imidlertid ingen kjønnsforskjeller av betydning i sin studie av intern og ekstern politisk effektivitet (Hayes & Bean 1993:275). Derimot har egen utdanning en klar positiv effekt på variabelen (Hayes & Bean 1993:275).

Aardal gjør greie for utviklinga av subjektiv politisk kompetanse i Norge fra 1969 fram til i dag. Utviklinga er imidlertid basert på ett item.<sup>190</sup> Det svekker validiteten og reliabiliteten til målingen. Aardal konkluderer, til tross for dette, med at folks subjektive politiske kompetanse er slående lav (Aardal 1999:175). Utviklinga har dessuten gått i retning av at flere sier seg enig i påstanden (som for 1997 oppgis til 41%). Inkluderer en resultatene fra medborgerstudien 2001 (itemet gjentas i variabel gruppe 38), har andelen som sier seg

---

<sup>190</sup> Itemet lyder: "Politikken er ofte så innviklet at alminnelige folk ikke kan sette seg inn i hva den dreier seg om." (Aardal 1999:174). Itemet passer dårlig med formatet til Bandura. Høy kompetanse framkommer svært indirekte gjennom å avvise at politikken er så innviklet. Påstanden dreier seg knapt om å influere omgivelsene. På bakgrunn av Banduras teori synes det problematisk å trekke en slutning om folks politiske kompetanse på bakgrunn av denne operasjonaliseringen.

delvis og helt enig i påstanden økt til 48%. Differanse mellom gjennomsnitt er .08\* i favør av menn. I skolevalgundersøkelsen 1999 er det samme itemet presentert. Der svarer om lag 42% at de er i varierende grad enig i påstanden. Om lag 35% sier at de er både enig og uenig, mens bare om lag 27% svarer at de er helt eller delvis enig i påstanden (N = 7501). Fra NSD har jeg dessuten fått data fra 5 av de seks deltakende skolene i min studie (K2-skolen deltok ikke i skolevalgundersøkelsen (NSD 2002a)). Fordelingen her er at 42% sier seg i varierende grad enig i påstanden, 35% er både og, mens om lag 21% er uenig i påstanden. Det vil i praksis si at utvalget i mine skoler ikke er svært forskjellig fra landsgjennomsnittet på dette itemet. I dette materialet er sammenhengen mellom klassetrinn og politisk effektivitets item  $\beta = .08^{**}$  som er signifikant, men likevel en svært moderat sammenheng.

#### 10.4.6.3 Resultater

**Tabell 14. Subjektiv deltakelseskompetanse – variasjon mellom grupper.**

Tall er *bivariat* standardisert regresjonskoeffisient  $\beta$ . Tall for dummyvariable er gjengitt for den oppførte gruppa. Referanse kategorier, se bakgrunnsvariable. Tall for øvrig er signifikanssannsynlighet og N.

Grupper	$\beta$	Signifikanssannsynlighet	N
Kjønn (jente)	-.045	.061	1648
Foreldres utdanningsbakgrunn (høyskole)	.174**	.000	1344
Foreldreinteresse.	.255**	.000	1626
Region (øst)	-.130**	.000	1640
Religiøsitet	.012	.605	1642
Fremmedspråklige.	-.059*	.015	1639
3. klasse allmennfag.	.065	.068	1023
2. klasse allmennfag.	.078*	.027	1023
2. klasse yrkesfag.	.007	.866	592
Allmennfaglig /yrkesfaglig studieretning. 1. og 2. klasse.	.223**	.000	1253
Allmennfaglig /yrkesfaglig studieretning. Alle.	.253**	.000	1646

*Resultatene viser ingen kjønnsforskjeller i subjektiv deltakelseskompetanse. Dette er kanskje noe overraskende sett på bakgrunn av at gutter tradisjonelt har vist større motoverfor utfordringer som gjenspeiles i itemene som ligger til grunn for faktoren. En kan derfor konkludere med at det ikke er noen forskjell i politisk kompetanse mellom gutter og jenter i dette materialet.*

En slik konklusjon er en klar indikasjon på at forskjellene i politisk kompetanse som i tidligere år har gått i favør av guttene nå er i ferd med å utliknes helt.

*Foreldres utdanningsbakgrunn og interesse spiller en betydelig rolle for elevenes subjektive deltakelseskompetanse. Størst sammenheng er det mellom foreldres aktive interesse og subjektiv deltakelseskompetanse.*

Resultatene er i tråd med tidligere funn. Verba et al. peker på at foreldres utdanning øker sannsynligheten for at barn eksponeres for politikk i hjemmet. Foreldres politiske interesse bare forsterker dette. Barns tidlige opplevelser med politikk og samfunnsspørsmål synes å ha store og varige effekter (Verba et al. 1995:438). Resultatet her indikerer at foreldreressurser i hjemmet i form av utdanning og interesse stimulerer flere forhold, bl.a. barns tro på egen mulighet til å øve innflytelse på omgivelsene som en viktig mellomliggende variabel i politisk deltakelse.

Elever i vest-regionen har høyere subjektiv deltakelseskompetanse enn elever i øst-regionen. Dette kan i noen grad reflektere ulik foreldrebakgrunn, men muligens også andre politiske forskjeller.

Norskspråklige elever har litt høyere subjektiv deltakelseskompetanse enn de fremmedspråklige. Forskjellene er imidlertid små og bør ikke i seg sjøl ha vesentlig betydning for deltakelse.

*Elever i allmennfaglig studieretning har klart høyere subjektiv deltakelseskompetanse sammenliknet med elever i yrkesfaglig studieretning. Ser en på sammenhengen mellom studieretning og det samme item (politikk innviklet) i de 5 utvalgsskolene, blir  $\beta = .10^{**}$  i favør av allmennfagselever. Dette bekrefter den samme tendensen, men forskjellen er langt mindre markant. Forskjellen mellom elever i de ulike studieretningene med hensyn til subjektiv deltakelseskompetanse er viktig for mulige forskjeller i deltakelsesmønstre til elever i de ulike studieretningene.*

#### 10.4.6.4 Hypotese 4 om elevenes subjektive deltakelseskompetanse

Det er en påfallende liten forskjell mellom 1.-, 2.- og 3.-klasse med hensyn til subjektiv deltakelseskompetanse. Det er imidlertid klart samsvar mellom disse forskjellene og forskjellene som er utledet i skolevalgstudien for dette item i avsnitt 10.4.6.2. I en multivariat analyse der variablene, kjønn, foreldreutdanning, foreldreinteresse, region, religiøsitet, fremmedspråklighet inngår sammen med klassetrinnsvariablene er det ingen effekter av klassetrinnsvariablene. Ser en 2.-klasse i forhold til 1.-klasse, er effekten  $\beta = .004$ , og i 3.-klasse i forhold til 1.-klasse er effekten  $\beta = .037$ !

*Resultatene her og i skolevalgstudien er en sterk indikasjon på at oppfatningen av den subjektive deltakelseskompetansen endrer seg marginalt i løpet av de tre årene som elevene går i den videregående skolen. Det er lite som tyder på at en eventuell endring kan tilskrives skolens innflytelse. Det gir dermed ingen støtte til hypotese 4.*

*Det er en betydelig forskjell mellom studieretningene både når en velger å sammenlikne 1.- og 2.-klassingene og i litt høyere grad når 3.-klasse i allmennfag trekkes inn. Dette kan reflektere både forskjeller mellom elever før de kommer til skolen og påvirkning i skolen.*

### 10.4.7 Sammenhengen mellom ulike kognitive aspekter ved medborgerkompetanse.

Nedenfor har jeg laget en tabell over sammenhengen mellom de ulike aspektene i kognitiv kompetanse.

**Tabell 15. Korrelasjon mellom kognitive aspekter ved medborgerkompetanse.**

Variabler	Direkte demokrati	Rettigheter viktig	Plikter viktig	Deltakelseskompetanse
Kunnskap	.114**	.418**	.266**	.300**
Direkte demokrati		.289**	.203**	.209**
Rettigheter			.438**	.277**
Plikter				.290**

Det er påfallende jevne og middels korrelasjoner mellom de ulike aspektene. Kunnskapsrike personer understreker i større grad betydningen av rettigheter og plikter. De har også større subjektiv deltakelseskompetanse og er litt mer positive til direkte demokrati. Personer med høy subjektiv deltakelseskompetanse understreker på samme måte betydningen av rettigheter og plikter som kunnskapsrike personer, om enn i litt mindre grad. De er derimot noe mer positive til direkte demokrati. Korrelasjonen mellom kunnskap og subjektiv deltakelseskompetanse er imidlertid ikke spesielt sterk, noe som bekrefter at de måler til dels svært ulike forhold.

## 10.5 Affektiv kompetanse

De affektive aspektene består av motivasjon, interesse, politisk effektivitet, tillit, toleranse og samfunnsengasjement

### 10.5.1 Motivasjon

#### 10.5.1.1 Operasjonalisering

Motivasjon i tilknytning til politikk og samfunn vil variere sterkt med hensyn til politisk område og tema for politiske saker. Strømsnes peker f.eks. på variasjon mellom kvinner og menn i politisk interesse (Strømsnes 1995:273).<sup>191</sup> Tilsvarende kan en finne ulike gruppeforskjeller betinget av sosial posisjon eller mer individuell variasjon basert på ulik interesse.<sup>192</sup> Denne oppfatningen synes rimelig med utgangspunkt i Rigby et al.s. teoretiske skille mellom indre motivert, høy grad av selvkontroll, og eksternt motivert, lav grad av selvkontroll (Rigby et al. 1992). Losier og Koestner knytter indre motivasjon og høy grad av selvkontroll til høyere større politisk aktivitet. Forskningen til Losier og Kostner knytter seg derfor til skalaer som operasjonaliserer ulike grader og former for internalisering og

<sup>191</sup> Hun bruker dette som en mulig forklaring på at kvinner og menn skårer ulikt på indekser for politisk kunnskap (Strømsnes 1995:273).

<sup>192</sup> Noen oppfatter som nevnt tidligere at interesse og motivasjon er synonyme begreper. Her oppfattes de som overlappende, men ulike begreper.



kontroll, og prediksjonskraften som de ulike gradene av internalisering har på politisk aktivitet (se ellers avsnitt 3.3.3).

I denne sammenheng er det bare rom for å operasjonalisere et mer generelt indre motivasjonsbegrep. Konklusjoner om sammenheng med denne egenskapen og andre egenskaper ved medborgerne må ta høyde for variasjonen som ligger i ulike områder for politikk og samfunnsspørsmål. Det generelle motivasjonsaspektet er ment å måle en egenskap ved personer som gjør det mer sannsynlig at de på en eller annen måte forholder seg aktivt til samfunnsmessige spørsmål, sammenliknet med personer som oppgir at de er lite motivert for slike spørsmål.

Variablene jeg benytter til operasjonalisering av motivasjon er item 135, 136, 137 og 138. Som pekt på under de teoretiske forklaringer av motivasjon i avsnitt 3.3.3, er det vanskelig å trekke et skarpt skille mellom det ytre motiverte instrumentelle og det indre motiverte som oppfattes å være en del av personen selv. I operasjonaliseringen av mine item her har jeg tatt utgangspunkt i formuleringer som er benyttet i "Cross Curricular Competence-studien tilknyttet OECDs PISA-studie".<sup>193</sup> Videre bygger jeg på Vallerand et al. og O'Connor og Vallerand.<sup>194</sup> Jeg har utviklet formuleringer som er tilpasset fagområdet politikk og samfunn. Glede synes å være en sentral indikator på indre motivasjon, jf. Vallerand: "...doing an activity for pleasure and satisfaction derived from participation" (Vallerand et al. 1992:1004). Glede ved å utføre en handling er gjort eksplisitt som mål for indre motivasjon hos O'Connor og Vallerand (O'Connor & Vallerand 1990:56). Jeg har derfor lagt vekt på dette i item 136 og 137. Item 137 kan være noe tvetydig. Det morsomme synes utvetydig forbundet med samfunnsfag og knytter dette itemet til indre motivasjon. Å studere samfunnsfag kan imidlertid både gjenspeile en indre motivasjon og en mer instrumentell tenkning. Begge disse itemene inviterer til å uttrykke sterke positive tilknytninger til fagområdet. Item 135 er et mer moderat utsagn. Sammen skal disse utsagnene måle varians i motivasjon. Faktormodellen er presentert i vedlegg 3 og viser en tilpasning, RMSEA på .043. Sannsynlighet p for  $RMSEA < .05$  er .51. CFI og NNFI er begge 1.0! Faktoren forklarer 49% av variansen.  $\alpha$  er rimelig god: .78. Manglende data er 4,5% eller 83, der alle som har svart på tre av fire spørsmål er inkludert. Høy verdi er høy motivasjon.

#### 10.5.1.2 Andre empiriske resultater

Losier og Kostners studier er fundert eksplisitt i Deci og Ryans teoretiske oppfatning, der motivasjon knyttes til grad av indre kontroll med utfallet av handlingen, jf. avsnitt 3.3.3. To studier har hatt til formål å trekke opp skillet mellom ulike grader av internalisering av

---

<sup>193</sup> CCC-studien i tilknytning til PISA-prosjektet er belyst av Knain. (Knain 2002)

<sup>194</sup> Vallerand og kolleger utvikler skalaer som tar utgangspunkt i et spørsmål. Det egentlige motivasjonsmålet ligger i de alternative begrunnelsene for handlingene som respondentene blir bedt om å velge mellom. Det har ikke vært rom for dette formatet i denne studien. Jeg har derfor tatt utgangspunkt i svarformuleringer som er ment å tappe indre motivasjon som det vesentligste aspektet.

politikk forbundet med ulike grader av selvbestemmelse. Studienes kontekst var det politiske engasjementet knyttet til valget i New Brunswick og folkeavstemningene i Quebec i Canada. I den første studien rapportert av Koestner et al. var utgangspunktet å studere forholdet mellom identifikasjon og introjeksjon<sup>195</sup> som prediktorer i politisk deltakelse i en folkeavstemning. Deres hovedantakelse var at identifikasjon og introjeksjon var knyttet til ulike former for politisk deltakelse – en antakelse som ble bekreftet. Identifikasjon var bl.a. knyttet til aktiv informasjonssøking, differensierte holdninger til politikere og høy grad av valgdeltakelse. Introjeksjon var forbundet med å støtte seg til viktige andre i sine politiske vurderinger og beslutninger, la seg lett influere av politikeres argumenter og erfare motstridende følelser i situasjonen (Koestner et al. 1996:1034). Den andre studien belyste forholdet mellom identifikasjon og indre motivasjon.<sup>196</sup> I dette tilfellet var begge former for internalisering knyttet til å holde seg aktivt informert (Losier & Koestner 1999:295). Det var imidlertid overraskende at indre motivasjon var en dårligere prediktor på valgdeltakelse sammenliknet med identifikasjon. Dette kom til uttrykk ved at vurderingen av politikk som personlig viktig, var en viktigere prediktor på valgferd sammenliknet med indre motivasjon (Losier & Koestner 1999:295). Resultatene kan forklares med at identifikasjon gir en nærmere kobling til instrumentell tenkning, der politisk deltakelse er knyttet til personlige mål.

I sammenheng med denne studien er funnene viktige fordi de bekrefter at indre motivasjon synes å være en bedre prediktor på valgdeltakelse og annen politisk aktivitet enn eksternt regulerende motiverende faktorer. For å videreføre studiet av begrepsskillene introjeksjon, identifikasjon og indre motivasjon, må en ta utgangspunkt i en konkret kontekst. I denne sammenhengen er problemstillingen knyttet til hvordan motivasjon varierer med ulike grupper og personlige egenskaper.

---

<sup>195</sup> Identifikasjon "...involves the integration of formerly external regulations into internal regulations....However the internalization process often fails to function optimally, resulting in a value or regulatory process being taken in but not accepted as one's own. Introjection is the term used to describe such... partial internalization of regulations and beliefs." (Losier & Koestner 1999:288).

<sup>196</sup> Indre motivasjon knytter seg her til glede ved å utføre en aktivitet, mens identifisert regulering knytter seg til at noe er personlig meningsfullt. Begge disse former for motivasjon er knyttet til høy grad av selvbestemmelse hos medborgeren (Losier & Koestner 1999:294).

### 10.5.1.3 Resultater

**Tabell 16. Motivasjon – variasjon mellom grupper.**

Tall er *bivariat* standardisert regresjonskoeffisient  $\beta$ . Tall for dummyvariable er gjengitt for den oppførte gruppa. Referanse kategorier se bakgrunnsvariable. Tall for øvrig er signifikanssannsynlighet og N.

Grupper	$\beta$	Signifikanssannsynlighet	N
Kjønn (jente)	.012	.477	1640
Foreldres utdanningsbakgrunn (høyskole)	.172**	.000	1328
Foreldreinteresse.	.335**	.000	1635
Religiøsitet	.105**	.000	1635
Region (øst)	-.12**	.000	1653
Fremmedspråklige.	-.017	-.681	1635
3. klasse allmennfag.	.072*	.046	1006
2. klasse allmennfag.	.082*	.022	1006
2. klasse yrkesfag.	.117**	.005	583
Allmennfaglig /yrkesfaglig studieretning.	.278**	.000	1639

*Det er ingen forskjell mellom kjønn.* Resultatet understreker andre funn i studien som peker på at gutter og jenter har tilnærmet lik politisk kompetanse og ser seg selv med noen unntak som like politisk aktive i framtida.

Derimot synes ressurser i hjemmet i form av utdanning og interesse å spille en viktig rolle for motivasjon for politikk og samfunnsspørsmål. Størst betydning har interesse. Dette er ikke overraskende siden de teoretiske begrepene ”motivasjon” og ”interesse” ligger nær hverandre. Foreldres utdanning spiller en viktig rolle. Motivasjon kan derfor være en annen av de mellomliggende variablene som medierer effekten av barns opplevelse med politisk interesse og diskusjon i hjemmet på deres forhold til politisk deltakelse.

Elever i vest-regionen er litt mer motivert enn elever i øst-regionen. Dette er en mindre forskjell mellom regionene som kan reflektere mer ressurser i hjemmebakgrunn hos elever i vest regionen. Likeledes kan forskjeller i politisk kultur basert på ulik partipolitisk tilknytning spille en rolle. Det er ingen forskjeller mellom fremmedspråklige og norskspråklige. Religiøse viser noe større motivasjon sammenliknet med ikke-religiøse.

### 10.5.1.4 Hypotese 5 om politisk motivasjon

Når det gjelder hypotese 5 om politisk motivasjon, er det en mindre forventet forskjell mellom de ulike klassetrinnene. Forskjellen er imidlertid svært beskjeden. Det er tvilsomt om den vil få betydelige praktiske konsekvenser i form av økt engasjement og deltakelse. Tvert om synes det mer naturlig å konkludere med at forskjellene er overraskende små. I en multivariat analyse der variablene kjønn, foreldreutdanning, foreldreinteresse, region, religiøsitet og fremmespråklighet inngår sammen med klassetrinnsvariablene, er de sistnevnte effektene av skole ubetydelige. Ser en 2. klasse i forhold til 1. klasse, er effekten  $\beta = .055$  og 3. klasse i forhold til 1.-klasse er effekten  $\beta = .061^*$ . *Hypotesen om at*

*motivasjonen for politikk og samfunnsspørsmål er høyere hos elevene i 2.- og 3.- klasse sammenliknet med elevene i 1.-klasse får dermed svak støtte. Særlig blir støtten svak i lys av muligheten for at forskjellen kan være forårsaket av andre variable som det ikke er kontrollert for.*

## 10.5.2 Interesse

Motivasjon og interesse er to svært beslektede og til dels overlappende begreper, og er også i dette materialet høyt korrelerte. Jeg har valgt å holde meg til skillet mellom de to, slik Bandura trekker dette opp.

### 10.5.2.1 Operasjonalisering

Denne operasjonaliseringen omfatter for det første egeninteresse. Dette er uttrykt i item 140 og er gjentatt i mange studier, blant dem NSDs skolevalgundersøkelse som er gjennomført i tilknytning til skolevalgene de senere årene (NSD 2002a). Dette itemet inngikk også som ett av tre item i Martinussens undersøkelse fra 1973 (Martinussen 1973:98). Demokratistudien 1981 brukte i tillegg til dette item som spør om deltakelse i politisk diskusjon som indikator på politisk interesse<sup>197</sup> (Lafferty 1981b). Verba et.al bruker denne typen item som uttrykk for "engagement", eller engasjement i min oversettelse (Verba et al. 1995:346)

Jeg har valgt tre spørsmål som knytter seg til å diskutere politikk og samfunnsspørsmål med ulike autoritetspersoner i familiebakgrunn, skolen samt venner, item 141, 142 og 143. Konfirmerende faktoranalyse for en faktor gir en tilpasning RMSEA = .029, der sannsynlighet p for RMSEA < .05 = .83. CFI og NNFI er begge = 1. Den gode tilpasningen for faktorløsningen viser at "diskusjon om politikk-item" går rimelig godt sammen med det eksplisitte itemet for politisk interesse (item 140) som mål for begrepet. Reliabilitet for skåren er  $\alpha$  .78, som viser at dette er et rimelig konsistent mål for begrepet – 3,9%, eller 72 respondenter er utelatt på grunn av manglende svar. For å bli inkludert må respondenten ha svart på 3 av 4 item. Høy verdi uttrykker høy interesse.

### 10.5.2.2 Andre empiriske resultater

Den politiske interessen i mitt utvalg er her sammenliknet med resultatene fra det samme itemet i skolevalgundersøkelsene i 1989 og 1999 (mitt item 140).

---

<sup>197</sup> Martinussen benytter et annet liknende item som spør om hvorvidt den enkelte følger med i det som skjer i styre og stell (Martinussen 1973:98).

**Tabell 17. Politisk interesse i utvalget sammenliknet med skolevalgundersøkelsen i 1989 og 1999.**

	Gj.snitt	Overhodet ikke interessert	Litt interessert	Ganske interessert	Meget interessert	N
Landet 99*	2,06	18,9	59,8	17,6	3,7	7501
Landet 89**	2,40	5,7	53,5	32,8	6,1	4288
Utvalget	2,17	18,8	49	25	5,7	1659

\*Skolevalgundersøkelsen 1999 fra NSD-primærdata (NSD 2002a).

\*\*Skolevalgundersøkelsen 1989 fra NSD-primærdata (NSD 2002b).

Ser en på utviklinga fra 1989 til 1999, er den politiske interessen dalt betydelig. Ungdom i mitt utvalg rapporterer litt høyere politisk interesse sammenliknet med ungdom i resten av landet. Skolevalgundersøkelsen inneholder også et item om politiske diskusjoner. Det lyder (v34): "Diskuterer du politiske saker med venner?" Svaralternativene er "ja" og "nei". 57,4% oppgir at de gjør det, og 42,6% at de ikke gjør det (NSD 2002a).

CIVIC-studien viser at norske 14-åringer har relativt lav politisk interesse sammenliknet med elever i en rekke andre land. Gutter hadde dessuten signifikant høyere interesse enn jentene. Målet som her er brukt er ganske parallelt til det samme itemet som er brukt i skolevalgundersøkelse og i min studie (item 140) (Torney-Purta et al. 2001:118). Ser en på bivariate sammenhenger i skolevalgsstudien 1999, finner en disse tallene.

**Tabell 18. Politisk interesse – bivariate sammenhenger i skolevalgundersøkelsen 1999.\***

	Regresjonskoeffisient $\beta$	N
Kjønn-jente	-.047**	7117
Foreldreutdanning-høy	.12**	5408
Bosetting-øst	.064**	7185
Studieretning-allmen	.18**	7142

\*Analysen er basert på sammenhenger mellom dikotomiserte bakgrunnsvariable, foreldre med høyskole og universitetsutdanning i relasjon til foreldre uten høyskole og universitet, og allmennfaglig studieretning i relasjon til elever på yrkesfaglig studieretning. Bosetting er en ordinalvariabel der høy verdi er tett bosetting. Som avhengig variabel er benyttet v14 politisk interesse, der fordelingen er gjengitt i Tabell 17.

Gutter er litt mer politisk interesserte. Elever fra hjem med høy utdanning viser større politisk interesse. Interessen er litt større i tettbygde strøk, og elever i allmennfag er mer interessert enn elever i yrkesfag.

### 10.5.2.3 Resultater

**Tabell 19. Politisk interesse – variasjon mellom ulike grupper.**

Tall er *bivariat* standardisert regresjonskoeffisient  $\beta$ . Tall for dummyvariable er gjengitt for den oppførte gruppa. Referansekategorier, se bakgrunnsvariable. Tall for øvrig er signifikanssannsynlighet og N.

Grupper	$\beta$	Signifikanssannsynlighet	N
Kjønn (jente)	-.024	.324	1643
Foreldres utdanningsbakgrunn (høyskole)	.217**	.000	1332
Foreldreinteresse.	.439**	.000	1648
Region (øst)	-.124**	.000	1656
Religiøsitet	.069**	.004	1630
Fremmedspråklige.	-.019	.435	1637
3. klasse allmennfag.	.183**	.000	1008
2. klasse allmennfag.	.160**	.000	1008
2. klasse yrkesfag.	.150**	.000	596
Allmennfaglig/yrkesfaglig – 1. og 2. klasse	.293**	.000	1281
Allmennfaglig /yrkesfaglig studieretning. 3. klasse inkludert.	.302**	.000	1641

*I dette materialet er det ingen spesielle kjønnsforskjeller i politisk interesse. I forhold til de øvrige empiriske funnene på dette området er dette overraskende, selv om forskjellen i favør av guttene har vært liten.*

De politiske ressursene i hjemmet har en betydelig effekt på den politiske interessen. *Størst effekt har naturligvis foreldrenes politiske interesse. Interesse synes derfor å være den tredje variabelen som medierer politisk innflytelse fra foreldrene til engasjement hos barn og unge. Foreldres utdanningsbakgrunn spiller også en betydelig rolle.*

Elever i allmennfag er klart mer interessert i politikk og samfunnsspørsmål enn elever i yrkesfaglig studieretning. Dette styrker inntrykket av forskjeller mellom studieretningene på ulike områder av kompetanse. Fra før vet en at interesse er en viktig begrunnelse for handling og valg som medborgere gjør. Forskjeller i politisk interesse bærer derfor i seg potensielle forskjeller i politisk deltakelse og engasjement mellom grupper av elever.

Elever i vest-regionen viser noe større politisk interesse sammenliknet med elever i øst-regionen.

Det er ingen forskjell i den politiske interessen mellom fremmedspråklige og norskspråklige, og bare litt større politisk interesse hos religiøse sammenliknet med ikke religiøse.

### 10.5.2.4 Hypotese 6 om politisk interesse

Resultatene viser en ikke ubetydelig forskjell i politisk interesse mellom elever i andre og 3.-klasse sammenliknet med 1.-klasse. I en multivariat analyse der variablene, kjønn, foreldreutdanning, foreldreinteresse, region, religiøsitet, fremmedspråklighet inngår sammen med klassetrinnsvariablene, bevarer de sistnevnte sine effekter i noen grad. Ser en 2.-klasse

i forhold til 1.-klasse er effekten  $\beta = .10^{**}$  og i 3.-klasse i forhold til 1.-klasse er effekten  $\beta = .15^{**}$ . Hypotesen får dermed noe støtte og gir grunn til å spørre om den videregående skolen generelt stimulerer elevenes politiske interesse med sin undervisning. Støtten er likvel betinget fordi forskjellene kan skyldes andre forhold enn det som det her er kontrollert for – media, elevenes modning og liknende.

### 10.5.3 Politisk effektivitet og fremmedgjøring

#### 10.5.3.1 Operasjonalisering

Utgangspunktet for min operasjonalisering av politisk fremmedgjøring var Laffertys demokratistudie fra 1981 spørsmål 47 (Lafferty 1981b). I den første pilottesten ga dette settet med variabler helt uakseptable resultater med hensyn til faktorløsning og reliabilitet  $\alpha < .40$ . En gjennomgang av itemene sammen med noen elever tydet på at de var språklig vanskelig formulert. Jeg valgte å inkludere reformulerte item i andre pilottest som ga en mindre, men ikke tilfredsstillende forbedring verken når det gjaldt faktorløsning eller reliabilitet med Cronbachs  $\alpha$ . Det har stilt meg overfor vanskelige valg med hensyn til forholdet mellom de teoretiske aspektene ved fremmedgjøring og politisk effektivitet på den ene sida og de empiriske funnene på den andre. I denne situasjonen har jeg stått overfor valget mellom på den ene siden faktormodeller for ulike aspekter, men der indikatorene ikke er tilfredsstillende mål på et relativt presist teoretisk begrep. På den andre sida har alternativet vært å finne et mål på et mer overordnet og ikke så presist begrep som politisk effektivitet og tillit, men der indikatorene har et tilfredsstillende antall og oppfyller rimelige krav til faktorløsning og reliabilitet. Siden begrepsoperasjonaliseringen skal danne grunnlag for konklusjoner om aspekter ved politisk fremmedgjøring, er det mest avgjørende at den er rimelig valid teoretisk, har en god faktorløsning og er noenlunde tilfredsstillende reliabel. Jeg har derfor valgt å utforme to faktormodeller, en som måler politisk effektivitet og en som måler politisk fremmedgjøring, basert på item som uttrykker grader av tillit.

Den første modellen for politisk effektivitet er bare én blant flere mulige med god tilpasning. Utgangspunktet for denne skalakonstruksjonen har vært Verba et al. som kombinerer medborgeres opplevelse av å kunne influere politikk i det offentlige med en oppfatning av at myndighetene er lydhøre for medborgernes interesser (Verba et al. 1995:556).

Det er mange ulike modeller som passer data som inneholder henholdsvis fire, fem og seks item. Jeg har valgt en modell med fem item. De to første item knytter seg til følelse av å kunne påvirke politikken. Det første item er tatt som replikasjonsitem fra Tormod Øias studie av ungdom fra 1995, "Det er mulig for ungdom flest å påvirke, politikken" (Øia 1995:47). Det andre item som skal måle følelse av å kunne påvirke, er item 56 – mulighet for å påvirke politikerne i fylkeskommunen. Det negativt formulerte item 52 passer av ukjente årsaker dårlig inn i faktorløsningen og er derfor utelatt.

De tre andre itemene skal måle systemets imøtekommenhet. Det er for det første item 50 som tar opp valgene som effektive formidlere av en folkemening. Der nest er det item 51 som tar opp politikernes lydhørhet for folkemeningen, og til slutt item 56 som berører kommunevalgenes betydning for det som skjer i kommunen, se appendiks. Item 50 og 56 er en bearbeiding av Laffertys item 47a fra hans studie (Lafferty 1981b). Item 51 tar også utgangspunkt i Laffertys studie, men har i stedet fokus på politikere generelt i motsetning til Stortingspolitikere som Lafferty legger vekt på (Lafferty 1981b).

Modellen for 5 item gir en RMSEA = .013, CFA og NNFI = 1,  $\alpha = .62$ ,  $P = .99$  for RMSEA < .05. Faktorløsningen gir meget god tilpasning, men reliabilitet  $\alpha$  er ikke helt tilfredsstillende.

Politisk fremmedgjøring er i denne sammenheng målt med utgangspunkt i tillit til ulike aspekter ved det politiske systemet. Jeg har lagt vekt på dette, blant annet fordi Øia peker på ungdoms sterke skepsis til politikere (Øia 1995:49). For det første har jeg valgt et item som uttrykker tillit til det politiske systemet (item 49). Dette er en gjentakelse av itemet fra Laffertys studie 47b (Lafferty 1981b). For det andre har jeg valgt et negativt formulert item som uttrykker mistillit til politikere som nettopp er ment å måle ungdoms skepsis (55). Dette er utviklet på basis av Øias funn (Øia 1995). For det tredje har jeg utformet et item som måler tillit til at de politiske partiene representerer ungdoms interesser (48). Dette er en omskriving av Laffertys item 47c (Lafferty 1981b). Min omskriving har plassert ordet tillit i itemet og presisert ungdomsspørsmål. Alle disse itemene uttrykker tillit som en eksplisitt holdning. Det siste itemet er formulert som et positivt item om politikernes troverdighet (53). Den underliggende holdningen til politikere i dette itemet er tillit. Faktorløsningen for disse fire itemene gir meget god tilpasning RMSEA = 000, CFA og NNFI = 1  $p = .95$  for RMSEA < .05 og  $\alpha = .63$ . Reliabilitet  $\alpha$  er ikke helt tilfredsstillende. Høy verdi er høy tillit og politisk effektivitet.



### 10.5.3.2 Empiriske resultater

Spørsmålet om fremmedgjøring, politisk tillit og effektivitet er i denne sammenheng særlig interessant. Jeg vil derfor vie fordelingene på de aktuelle variablene litt oppmerksomhet.

**Tabell 20. Fordelinger på item for tillit og politisk effektivitet.**

	Helt enig	Delvis enig	Både enig og uenig	Delvis uenig	Helt uenig	N
48: Jeg har tillit til at politiske partier arbeider for saker som er viktig for ungdom.	12,2	19	34,3	19,7	14,4	1715
49: Jeg har stor tillit til det norske politiske systemet.	6,0	26,2	37,4	19,0	11,2	1707
50: Ved å stemme ved valgene kan en virkelig være med på å bestemme hvordan landet skal styres.	13,4	28,9	31,8	16,8	9,1	1710
51: Politikerne i hjemkommunen tar hensyn til det vanlige folk mener.	3,3	26,1	41,9	20,5	8,2	1698
53: Politikerne holder som regel det de lover i valgkampen.	1,5	5,9	23,9	31,7	37,0	1702
54: Resultatet av kommunevalget har stor betydning for hva som skal skje i kommunen de neste 4 årene.	15,3	30,6	34,0	14,5	5,5	1684
55: Jeg har liten tillit til politikere flest.	17,3	25,6	34,3	15,7	6,1	1697
56: Jeg har god mulighet til å påvirke politikere i fylkeskommunen.	2,4	6,8	21,1	37,9	31,9	1698
58: Det er mulig for ungdom flest å påvirke politikken.	6,4	17,5	36,6	23,5	16,1	1707

Øia skriver at bare 12% uttrykker at de er svært enig, og at 31% uttrykker at de er litt enig i at det er mulig for ungdom å påvirke politikken (Øia 1995:47). I mitt utvalg er andelen henholdsvis 6% og 18%, noe som representerer en vesentlig lavere andel. Tallene bekreftes i andelen som sier seg enig i påstanden. Det er dessuten grunn til å merke seg at ialt 68% sier seg grader av uenig i at de har gode påvirkningsmuligheter overfor fylkespolitikere. Når det gjelder tillit, er det bare om lag 24% som uttrykker grader av uenighet i item 55. Det er også flere som sier seg uenig i påstandene i item 48 og 49 i forhold til andelen som sier seg enig. Mange markerer imidlertid at de er usikre ved å krysse av for ”både og”. Politikerne oppleves som lite ordholdne ved at 68% sier seg helt eller delvis uenig i påstanden i item 53. De store andelen som krysser av for midtkategorien gjør det noe problematisk å relatere tallene til resultater fra fire-punkt skalaer. Tallene synes imidlertid å bekrefte skepsisen til politikk og politikere som Øia kommenterer i sin studie (Øia 1995:49). Ungdom synes å ha noe mer tro på valgenes betydning for politikk og politiske prioriteringer som kommer til uttrykk i item 50 og 54. I medborgerstudien 2001 spørres det (v 37-5 og 8) framsettes det to påstander om valgeffektivitet. Det ene er: ”Ved å stemme ved valgene kan en virkelig være med på å bestemme hvordan landet skal styres” (37-5) og ”Valgene spiller en avgjørende rolle for utformingen av den praktiske politikken her i landet”. Henholdsvis 69,5 og 75,3% svarer helt eller delvis enig på disse påstandene<sup>198</sup>(N = 2251 og 2229) (Maktutredningen 2001a:v37-5-8). I ungdomsutvalget er disse andelen

<sup>198</sup> Svarene er avgitt på fire-punkts skala og ikke direkte sammenliknbare med min 5 punkts. Tendensen til å oppfatte valgene som viktig både for innflytelse og politikkenes utforming, synes klar.

49,7% for v37-5 og 61,4% for v37-8 (N=290 og 283) (Maktutredningen 2001b:v37-5-8). Det tyder på at valgene framstår som mindre effektive for ungdom.

Når det gjelder politisk tillit, har Ola Listhaug kartlagt utviklinga i Norge fra midten av 1970-tallet fram til 1989. Generelt har tilliten til politikere vært høy sammenliknet med andre nordiske land (Listhaug 1992:fig1a). Kjønnforskjellene i tillit var i utgangspunktet små (1973) men økte noe fram mot 1989. Kvinner har størst tillit (Listhaug 1992:tabell 1). Forskjellene når det gjaldt utdanning var også små, men trolig signifikante i hele perioden (Listhaug 1992:tabell 1).

Skolevalgundersøkelsen 1999 har et spørsmål om hvor stor tillit elevene har til politikere. 78% oppgir at de har ganske liten eller svært liten tillit til politikere (N=7501) (NSD 2002a:v14). Det er noen mindre forskjeller mellom kjønn, foreldreutdanning og studieretning.

**Tabell 21. Politisk tillit i skolevalgundersøkelsen 1999**

Uavhengig variabel	Reg-koef.	Sig	N
Kjønn - jente	-.064*	000	6307
Foreldreutdanning*	-.069*	000	4882
Studieretning**	-.155**	000	6329

\*Høyskoleutdanning og universitetsutdanning mot lavere utdanning som referansekategori.

\*\*Studieretning for allmenne fag mot yrkesfag som referansekategori.

(Avhengig variabel: Hvor stor tillit har du til politikere? Høy verdi = stor mistillit).

Det er grunn til å merke seg relativt små forskjeller i tillit mellom elever som har høyt, respektive lavt utdannede foreldre. Små, men signifikante forskjeller viser seg i Aardals materiale mellom respondenter med ulik utdanning. Høy utdanning gir litt større tillit. Gutter viser litt større mistillit, og forskjellen mellom studieretningene er tydelig, men ikke spesielt stor. I Aardals analyse er det ingen kjønnforskjeller (Aardal 1999:182) (multivariat analyse!). Studien inneholder imidlertid bare ett item som svekker mulighetene for å måle pålitelige forskjeller.<sup>199</sup>

Aardal peker på at dette er en del av en allmen trend som startet med nedgangen i politisk tillit i USA på 1970-tallet,<sup>200</sup> den begynte å slå inn i Norge på slutten av 80-tallet og kom for alvor til uttrykk ved valgene i 1993 og 1997, blant annet gjennom valgdeltakelsen (Aardal 1999:166-170). Tilliten til politikerne dalte kraftig på 80-tallet, men har utover på 90-tallet vist en viss bedring (Aardal 1999:170). Den samme utviklinga, om enn med noe mindre svingninger, synes å prege tillit til partier og folkevalgte og til politiske institusjoner (Aardal 1999:171-172). I den internasjonale CIVIC-studien skårer Norge signifikant høyere enn gjennomsnittet for tillit til politiske institusjoner (Torney-Purta et al. 2001:96). Dette er ikke overraskende, siden de nordiske land har tradisjon for høy politisk tillit i sin politiske kultur.

<sup>199</sup> Signifikante forskjeller er her delvis et resultat av et svært stort utvalg.

<sup>200</sup> For en innføring i diskusjonen om politisk tillit i USA på slutten av 1960 tallet se artikler av bl.a. Arthur H Miller og Jack Citrin: (Miller 1974a), (Miller 1974b) og (Citrin 1974)

De rapporterer at det ikke ble funnet noen forskjeller mellom gutter og jenter (Torney-Purta et al. 2001:96).

### 10.5.3.3 Resultater

**Tabell 22. Politisk effektivitet og tillit – variasjon mellom grupper.**

Tall er *bivariat* standardisert regresjonskoeffisient  $\beta$ . Tall for dummyvariable er gjengitt for den oppførte gruppa. Referanse kategorier, se bakgrunnsvariable. Tall for øvrig er signifikanssannsynlighet og N.

Grupper	$\beta$ -POLEF	Sig-sanns	N	$\beta$ -TILLIT	Sig-sans	N
Kjønn (jente)	.022	370	1696	.011	659	1695
Foreldres utdanningsbakgrunn (høyskole)	.002	944	1364	-.004	888	1365
Foreldreinteresse.	.087**	000	1655	.020	405	1656
Region (øst)	.004	861	1711	.005	834	1713
Religiøsitet	.065**	007	1695	.102**	000	1713
Fremmedspråklige.	.012	630	1690	.085**	033	1695
3. klasse allmennfag.	.094**	008	1040	.024	491	1035
2. klasse allmennfag.	.038	281	1040	.031	388	1035
2. klasse yrkesfag.	.032	440	623	.027	507	605
Allmennfaglig/yrkesfaglig	.049*	042	1693	.022	373	1696

*Det er ingen forskjeller mellom jenter og gutter i synet på politisk effektivitet og politisk tillit.*

Dette er ikke helt i tråd med de empiriske funnene i skolevalgundersøkelsen, men forskjellene her var ganske små og har antakelig marginal betydning for politisk kognisjon og atferd for øvrig.

*Foreldres utdanningsbakgrunn viser ingen sammenheng med variablene politisk effektivitet og tillit som er noe overraskende.* Barn av politisk interesserte foreldre oppfatter det politiske systemet som litt mer effektivt, sammenliknet med elever som ikke har politisk interesserte foreldre. Det er rimelig at politisk interesse gir innsikt i hvordan et system fungerer og premissene det fungerer på. Det gir grunnlag for å bedømme et politisk system som mer effektivt. Forskjellen i opplevelse er imidlertid ganske liten, og det er usikkert om den har praktisk betydning for forskjeller i politisk kognisjon eller politisk atferd for øvrig. Mangel på variasjon mellom gruppene er kanskje et mer slående resultat. Dette kan tolkes som at ulike grupper enten opplever det politiske systemet ganske likt, tross ulike forutsetninger i hjemmebakgrunnen. Det er også mulig at opplevelsen er ganske forskjellig, men at politiske ressurser i hjemmet ikke spiller noen rolle for den kvalitative bedømmingen av det politiske systemet.

Videre er det en mindre forskjell i opplevelse av den politiske effektiviteten og tilliten mellom religiøse sammenliknet med elever som ikke er religiøse. Forskjellene er imidlertid små. Tradisjonelt har religiøse grupper vist større tillit og lojalitet til politiske systemer.

Det er likeledes små forskjeller mellom studieretningene, noe som ikke helt samsvarer med resultatene i skolevalgstudien. Forskjellene i politisk kompetanse og motivasjon tatt i betraktning synes det også overraskende at det ikke er større variasjon i opplevelse av politisk effektivitet og tillit mellom elever i de ulike studieretningene.

Religiøse og innvandrere synes å ha noe større politisk tillit sammenliknet med ikke-religiøse og norsk språklige.

*Det mest framtrædende ved hele tabellen er at forskjellene mellom grupper som indikerer at det er lite variasjon når det gjelder opplevelse av det politisk effektivitet og tillit er små.<sup>201</sup>*

Det innebærer ikke nødvendigvis at opplevelsene er likeartet. Grunnlaget for å ha tillit eller mistillit til systemet eller oppleve det mer eller mindre effektivt, kan være svært ulikt. Personer som har høy politisk kompetanse kan ha betydelig innsikt i svakhetene ved systemet og uttrykke sin oppfatning på grunnlag av den. Personer som har liten kompetanse kan mangle innsikten, men uttrykker sin skeptiske eller støttende oppfatning på mer emosjonelt grunnlag. Det må imidlertid tolkes som et viktig signal for det politiske systemet at politiske ressurser i elevenes hjemmebakgrunn ikke synes å ha nevneverdig innflytelse på hvordan de bedømmer det politiske systemet. Det er grunn til å understreke at fordelingen viser ganske betinget støtte til det politiske systemet i form av tillit. Det samme gjør fordelingene når det gjelder politisk effektivitet.

#### 10.5.3.4 Hypotese 7 og 8 om opplevelse av politisk effektivitet og tillit

I en multivariat analyse der variablene, kjønn, foreldreutdanning, foreldreinteresse, region, religiøsitet, fremmedspråklighet inngår sammen med klassetrinnsvariablene, er det ingen effekter av variabelen klassetrinn. Ser en 2. klasse i forhold til 1.-klasse for politisk effektivitet og tillit er effektene hhv.  $\beta = .009$  og  $-.021$ . Ser en 3.-klasse i forhold til 1.-klasse er effekten for politisk effektivitet og tillit hhv.  $\beta = .010$  og  $\beta = -.083^*$ .

*Bivariat opplever elever i 3.-klasse systemet som litt mer effektivt sammenliknet med elever i 1.-klasse – noe som gir en betinget støtte til hypotesen. Det er imidlertid ingen forskjell mellom klassetrinnene i den multivariate analysen. Dette gir ingen støtte til hypotese 7. Når det gjelder tillit, er det bivariat ingen forskjell mellom klassetrinnene. Det er imidlertid en mindre **negativ** forskjell mellom klassetrinnene i den multivariate analysen. Dette gir ingen støtte til hypotesen. Tvert om gir det grunn til å spørre om tilliten elevene har til det politiske systemet svekkes i løpet av årene i skolen. Denne effekten kan neppe tilskrives skolens innsats, men må (blant flere mulige forhold) trolig vurderes som en utvikling påvirket av elevenes gryende interesse og erfaringer med det politiske systemet. Dette funnet er det grunn til å sette et lite utropstegn ved med sikte på å belyse spørsmålet videre!!*

---

<sup>201</sup> Manglende korrelasjon kan ikke uten videre forklares på bakgrunn av "tak"- og "gulv"-effekter i fordelingene på variablene. Selv om de i en del tilfeller er skjeve, er det betydelig varians i materialet

*Funnene i dette avsnittet indikerer at kunnskapstilegnelse og undervisning i liten grad påvirker elevenes opplevelse av tillit til det politiske systemet.*

#### 10.5.4 Toleranse

Toleranse er som de fleste begrep svært vidt. Jeg har her valgt å fokusere på toleranse overfor grupper i stedet for politisk toleranse knyttet til yringsfrihet. Det er flere grunner til det. For det første er spørsmålet om innvandring og forholdet mellom integrasjon og segregasjon et viktig tema i den politiske debatten. Dette gjelder også ungdom som møter spørsmålet om å tolerere ulikhet hos elever fra andre kulturer i sitt nærmiljø og i skolen. For det andre har de mer erfaring med å tolerere ulike grupper og forskjeller mellom mennesker enn eksplisitte meninger.

##### 10.5.4.1 Operasjonalisering

Flere teoretikere drøfter problemet med å måle toleranse gjennom surveyforskning. Vogt har en ganske omfattende diskusjon om dette (Vogt 1997:46-62). Blant problemene nevner Vogt at folk ikke sier hva de virkelig mener. Dette synes å være et særlig problem når det gjelder toleranse, fordi holdningen har en lik entydig samfunnsmessig verdsetting. Få vil innrømme åpent sin intoleranse. Vogt nevner likevel det som også Weissberg peker på, at det ofte ikke er samsvar mellom det folk sier og det de faktisk gjør (Vogt 1997:47) (Weissberg 1998:17ff). Weissberg går så langt som til å si at å kjenne den tolerante holdning gir omtrent ingen holdepunkter for å forutsi en handling (Weissberg 1998:19). Å slutte fra en bestemt holdning til en mulig atferd må ta hensyn til de kontekstuelle forholdene til enhver tid. Weissberg viser til at flere distinkte indikatorer som mål for holdninger gir større sikkerhet med hensyn til å predikere atferd. Han er eksplisitt kritisk til et enkelt itemformat som åpner for ja- og nei-svar. Han anbefaler samtidig å være konkret og spesifikk i utformingen av itemene (Weissberg 1998:19). Mot dette kan det innvendes at konkrete item vil begrense studiens ytre validitet. Vogt konkluderer på sin side med at det er mulig å skape reliable mål for toleranse, men at det derimot er større problemer med validiteten til målene.

I mange norske spørreundersøkelser har toleranse overfor grupper blitt målt med et item der respondenten gir uttrykk for hvem de ikke vil ha som nabo. Spørsmålet lyder:

”Her er en liste over noen ulike grupper av personer. Hvem av disse vil du ikke ha som nabo?

Liste: Enslige mødre, personer med kriminell fortid, personer av en annen rase, alkoholikere, personer med store familier, følelsesmessige ustabile personer, innvandrere, sosialhjelpsmottakere, muslimer” (SSB 1993).

Tankegangen i dette itemet er at tolerante personer aksepterer de ulike gruppene som nabo, mens intolerante vil helst ikke ha dem i sin umiddelbare nærhet. Det tolerante er å akseptere noe som en kanskje ikke liker i sitt nærmiljø. Det synes etter min vurdering å være tre problemer med disse itemene i min kontekst. For det første er formatet slik at det vanskelig kan skille mellom genuine tolerante uttrykk og mer overflatiske svar, slik Weissberg drøfter

(Weissberg 1998:19). For det andre er det bare de intolerante, de som gir uttrykk for at de ikke vil ha noen i sin nærhet, som en får informasjon om. Informasjonen er absolutt, dvs. at grupper er uønskete som nabo. Svært mange i datafilen "holdning til innvandrere" i 1993 gir ingen respons som gjenspeiler at det ikke er noen av gruppene som de har krysset av for (SSB 1993). Det kan likevel tenkes at det i denne gruppa finnes viktige nyanser for tolkning, jf. Waltzers teoretiske skala i avsnitt 3.3.7. Det er etter mitt syn ønskelig med item-format som registrerer *grader av negativ holdning* til ulike grupper. Jeg har derfor søkt en løsning der alle gir uttrykk for sin toleranse på en Likert-skala.

For det andre er noen av gruppene problematiske. I samtaler med elever om dette itemformatet gir flere uttrykk for at de oppfatter noen av gruppene som lite relevante (f.eks. enslige mødre). Her har jeg forsøkt å finne fram til relevante grupper som funksjonshemmet, rusmisbruker, muslim og flyktning.

For det tredje er begrepet nabo problematisk fordi det varierer sterkt med bomiljø. I mer rurale strøk (der noen av mine skoler ligger) berører ulike naboer respondenten langt mindre enn i et urbant borettslag. Utfordringa for toleransen varierer dermed i ulike bomiljø. Nabobegrepet blir dermed uegnet som utgangspunkt for å måle den teoretiske variabelen toleranse uten at en presiserer en boligkontekst. Itemets validitet vil derfor variere med boligmiljø, og i mitt materiale risikerer jeg å få en systematisk skjevhet mellom skolene i landlige og mer bymessige strøk. Her har jeg tatt utgangspunkt i skolen og klassen som en kontekstuell ramme. Denne er lik i hele utvalget.

Domenet for gruppetoleranse er stort og nokså diffust. Spørsmålet om toleranse vil variere med grupper, situasjoner, kontekster og atferder i en uendelighet. For å kunne skape et tilfredsstillende mål for gruppetoleranse som er generaliserbart til et slikt domene, vil en måtte bruke mange item. Generaliserbarheten for mitt operasjonaliserte begrep vil med 5 item være begrenset, men ikke bare til de situasjonene som er nevnt. Det er grunn til å tro at målet for gruppetoleranse er generaliserbart langt utover disse, men det er vanskelig å trekke en grense for den. Gruppene som er valgt, er muslimer og flyktninger som har hatt mye fokus i media. Muslimer har hatt mer negativ omtale, mens gruppa flyktninger er vid og kan i utgangspunktet ha ofrenes sympati. Likeledes er gruppa rusmisbruker oppfattet som en problematisk gruppe å forholde seg til. Gruppa funksjonshemmet er viktig å inkludere, fordi de inngår i mange kontekster med spesielle hensyn. I itemene 102 –106 har jeg forsøkt å formulere situasjoner der respondenten kommer i kontakt med den aktuelle gruppa, og der han eller hun stilles på ulike utfordringer for sin toleranse. I item 102 blir respondenten utfordret på å avgi tid til lærer for en funksjonshemmet. I item 103 blir han utfordret på å akseptere bønnenrop. Item 104 tar opp spørsmålet om å akseptere rettigheter for muslimske elever. Item 106 utfordrer elevene på å tåle flere flyktninger ved skolen.

Faktorskåren er et resultat av fem spørsmål fordelt på to spørsmål som måler toleranse overfor ikke fremmede kulturer og tre spørsmål som måler toleranse overfor fremmede kulturer. Jeg velger å inkludere i den totale skåren alle som har svart på fire av seks

spørsmål. Reliabilitet er a .72 for itemene, noe som er rimelig tilfredsstillende. Det er inkludert 1696 respondenter – dvs. at 39 eller 2,1% er utelatt på grunn av manglende svar. Faktortilpasningen gir en RMSEA på .028,  $p = .90$  for  $RMSEA < .05$  og CFI og NNFI = 1 som er tilfredsstillende. Korrelasjonen mellom residualleddene  $v02 - v04$  og  $v03 - v05$  kan imidlertid ikke begrunnes substansielt, noe som avdekker visse svakheter i itemformuleringene. En faktor forklarer 35% varians i itemene, som er noe lavt.

#### 10.5.4.2 Andre empiriske resultater

I studien "holdning til innvandrere" fra 1993 (SSB 1993) gir disse andelene uttrykk for skepsis til å ha de ulike grupper som nabo. 58,9% ønsker ikke alkoholikere som nabo, 20,4% ønsker ikke sosialhjelpsmottakere, 20,8% ønsker ikke innvandrere og 18% ønsker ikke personer av rase som nabo (N = 1694) (SSB 1993). Svarkategoriene i dette materialet (dikotom svarkategori) og i mitt materiale er svært ulike og derfor ikke direkte sammenliknbare. Det samme itemet er gjentatt i medborgerstudien 2001. Her gir 11,7% uttrykk for at de ikke ønsker innvandrere som nabo og 46,2% at de ikke ønsker kristne fundamentalister som nabo (N = 2297) (Maktutredningen 2001a).

I mitt materiale er andelen som er "negativ" og "litt negativ" til funksjonshemmet (item 102) 51%,<sup>202</sup> negativ til moské 69,1% (item 103), negativ til bønn i skoletiden 46,9% (item 104), negativ til tidligere rusmisbruker i klassen 26,7% (item 105) og negativ til flere flyktninger 42,5% (item 106). Det er grunn til å merke seg de høye negative andelene overfor grupper fra andre land. Dette er spesielt høyt, fordi elevene har anledning til å svare "både negativ og positiv", noe som samler en del ambivalente tvilere.

Når det gjelder gruppeforskjeller, finner jeg i innvandringsstudien ingen forskjell mellom kjønn og toleranseindeks for 7 grupper ( $\beta = .016$ ). Studien har ingen variabel for foreldreutdanning. I medborgerundersøkelsen 2001 er sammenhengen mellom kjønn og holdning til innvandrere som nabo  $\beta = -.12^{**}$ , og holdningen til islamske fundamentalister som nabo  $\beta = -.09^{**}$  (N = 2296). Jenter er mer positive enn gutter (Maktutredningen 2001a:v17b 2-4).

Sammenhengen mellom variabelen egen utdanning<sup>203</sup> og toleranseindeks viser  $\beta = .14$  i studien holdning til innvandrere (N = 1694) (SSB 1993). I skolevalgundersøkelsen 1999 er det stilt et spørsmål om: "Kommunen jeg bor i bør ta i mot flere flyktninger og asylsøkere" (NSD 2002b:v 42). Høy verdi på variabelen uttrykker negativ holdning til asylsøkere. Ved analyse framkommer disse bivariate gruppeforskjellene:

<sup>202</sup> Andelene for de to svarkategoriene er summert.

<sup>203</sup> Forholdet mellom universitetsutdanning og lavere utdanning som dikotom variabel.

**Tabell 23. Holdning til asylsøkere i skolevalgstudien 1999.**

Bakgrunnsvariabel	Regresjonskoeffisient $\beta$	N
Kjønn (jente)	-.16	6714
Foreldreutdanning (høyskole)	-.16	5236
Studieretning (allmenn)	-.18	6795

Det framkommer klare gruppeforskjeller i holdning til asylsøkere der jenter, elever med høyt utdannede foreldre og elever i allmennfaglig studieretning, er mest positive.

I ”medborgerundersøkelsen 2001” er det ingen signifikant forskjell mellom høyt og lavt utdannede i holdning til innvandrere som nabo,  $\beta = .038$ . Det er heller ingen forskjeller i synet på islamske fundamentalister som nabo  $\beta = .015$  N = 2296 (Maktutredningen 2001a:v17 b2-4).

I de ulike studiene gjennomført de siste ti år danner det seg et mønster der jenter synes noe mer tolerante overfor noen grupper fra andre kulturer

#### 10.5.4.3 Resultater

Nedenfor er gjengitt resultater for variasjon mellom grupper i toleranse.

**Tabell 24. Toleranse – variasjon mellom grupper.**

Tall er standardisert regresjonskoeffisient  $\beta$ . Tall for dummyvariable er gjengitt for den oppførte gruppa. Referanse kategorier, se bakgrunnsvariable. Tall for øvrig er signifikanssannsynlighet og N.

Grupper	$\beta$	Signifikanssannsynlighet	N
Kjønn (jente)	.311**	.000	1674
Foreldres utdanningsbakgrunn (høyskole)	.027	.317	1355
Foreldreinteresse.	.105**	.000	1659
Region (øst)	.065**	.004	1688
Religiøsitet	.081**	.000	1673
Fremmedspråklige.	.076**	.002	1676
3. klasse allmennfag.	-.074	.036	1030
2. klasse allmennfag.	-.099**	.016	1030
2. klasse yrkesfag.	-.099*	.005	603
Allmennfaglig /yrkesfaglig studieretning.	.118**	.004	1684

*Det en betydelig forskjell mellom gutter og jenter med hensyn til toleranse overfor grupper.*

Dette samsvarer med resultatene fra innvandrers 93 studien (SSB 1993), skolevalgstudien 1999 (NSD 2002a) og medborgerundersøkelsen 2001 (Maktutredningen 2001a). Forskjellen i dette materialet er imidlertid betydelig større og kan gjenspeile den politiske motsetningen som også finnes i stemmegivning mellom kvinner og menn de senere årene (Aardal 1999:225ff). Spesielt kan forskjellene gjenspeile de underliggende motsetningene mellom kjønn som ligger til grunn i andelene som stemmer på Fremskrittspartiet. Jenter viser åpenbart større toleranse overfor de gruppene det her er snakk om.<sup>204</sup>

<sup>204</sup> En mulig forklaring på litt av forskjellen kan ligge i at toleranse kan forveksles med omsorg i noen item. Det kan gi forklare litt av forskjellen mellom jenter og gutter.



Det ser ut til at ressurser i hjemmet i form av politisk interesse går sammen med større toleranse, på samme måte som det gjør i innvandrer 93-studien, men sammenhengen er svak. Foreldres utdanning viser derimot ingen sammenheng med variabelen toleranse. *Politiske ressurser i hjemmet synes derfor å ha moderat eller liten innvirkning på elevers toleranse overfor grupper.*

Elever i øst-regionen er litt mer tolerante enn elever i vest-regionen. Dette kan gjenspeile politiske forskjeller mellom regionene. Både gruppa religiøse og fremmedspråklige viser litt større toleranse, men forskjellene er overraskende små.

*Forskjellene mellom studieretningene samsvarer med resultatene fra skolevalgsstudien. Elever i allmennfaglig studieretning viser seg litt mer tolerante, men forskjellen er kanskje mindre enn forventet på bakgrunn av resultatene fra skolevalgsstudien. En kan argumentere med at forskjellen kan gjenspeiles i stemmegivning for Fremskrittspartiet.*

#### 10.5.4.4 Hypotese 9 om toleranse

Hypotesen om toleranse ble utformet bl.a. på grunnlag av læreplanenes eksplisitte mål om skolens oppgave i å fremme toleranse. Det er overraskende at elever i 3.- og 2.-klasse viser mindre toleranse overfor grupper sammenliknet med elever i 1.-klasse. Sammenhengen er riktignok svak, men forventningen og målet for skolens virksomhet var klart motsatt. I en multivariat analyse der variablene, kjønn, foreldreutdanning, foreldreinteresse, region, religiøsitet og fremmedspråklighet inngår sammen med klassetrinnsvariablene, er det en negativ effekt i forholdet mellom klassetrinne. Ser en 2.-klasse i forhold til 1.-klasse er effekten  $\beta = -.127^{**}$ . Ser en 3. klasse i forhold til 1.-klasse er effekten for toleranse  $\beta = -.097^{**}$ .

*Resultatene peker derfor i retning av at elever ikke utvikler toleranse gjennom tre år i de videregående skolene. Hypotese 9 får dermed ingen støtte i dette materialet. Tvert om viser det seg at forskjellene er negative, noe som viser at andre og 3.-klasse elever har lavere toleranse sammenliknet med 1.-klasse. Sjøl om resultatene viser små forskjeller, er det grunn til å sette et utropstegn også ved dette funnet.*

Dersom de negative forskjellene gjenspeiler en utvikling hos elevene, er det naturligvis bekymringsfullt. En eventuell negativ utvikling er det vanskelig å føre tilbake til skolen og dens undervisning, men en kan slå fast at skolen antakelig heller ikke har lyktes med å øke elevenes toleranse.

#### 10.5.5 Samfunnsengasjement

Den teoretiske variabelen er utviklet fra Dahl som peker på at medborgere også bør "seek the good of some larger collective" (Dahl 1992b:46). Spørsmålet om å engasjere seg i samfunnsmessige spørsmål som ligger utenfor den direkte egeninteressen, har mange aspekter i seg. Disse er forbundet med ulike saksdomener, ulike framgangsmåter og ikke

minst omfang. På ulike måter berører item som skal måle et engasjement for å søke kollektive løsninger politiske stridstema som assosieres til høyre/venstre akse i politikken. For det første vil spørsmålet om medborgeres rolle i å engasjere seg i samfunnsspørsmål i seg selv gjenspeile politisk uenighet om medborgeres rolleoppfatning. Dette berører den teoretiske variabelen og det den tar sikte på å måle. For det andre vil flere av spørsmålene som lanseres, berøre andre politiske skillelinjer. En av disse er statens rolle i redistribusjon som kommer til uttrykk i item 121 og 122, men også spørsmålene som reises i de andre itemene (123, 124, 125 og 126) vil gjenspeile politisk uenighet. Denne delen av den politiske uenigheten kan virke forstyrrende inn på itemene som mål for den teoretiske variabelen.

Item 121 og 122 inviterer respondenten til å prioritere mellom større sosial likhet og egen økonomisk vinning. Dette itemet tapper også et klassisk politisk skille mellom venstre og høyre. Å arbeide for sosial utjamning ligger implisitt i Dahls teoretiske synspunkt, og det uttrykkes klart av Lipset og Karl som et viktig element i demokratiet i avsnittet om samfunnsengasjement 3.3.8. Selv om disse synspunkter lar seg bestride, har de såpass bred teoretisk støtte at det er riktig og viktig å inkludere indikatorer som tar opp spørsmålet om økonomisk og sosial utjevning. Item 123 tar opp det organiserte frivillige arbeidet som ledes av elever i den videregående skolen. Dette har bred støtte blant mange, men er også omstridt. Item 124 ber elevene ta stilling til et generelt utsagn om å prioritere samfunnet framfor seg selv. I item 125 stilles elevene overfor dilemmaet mellom på den ene sida å forsvare miljøet ved at skolebøker lages på resirkulert papir, og på den andre sida å yte noe økonomisk for å få dette til. Faktormodellen for disse itemene gir god tilpasning (RMSEA = .028  $p = .96$  for RMSEA < .05 CFI og NNFI = 1.) Det er mulig å oppnå modeller med enda bedre tilpasning, men de er til gjengjeld mer komplisert med korrelerte residualvarianser. Jeg har derfor valgt å beholde denne som den enkleste og den som har best tilpasning. Faktoren uttrykker vilje til å prioritere noe kollektivt på bekostning av seg selv. I analysen inkluderes alle som har svart på 4 eller flere spørsmål i indeksen. 70 respondenter utelukkes (3,8%). Høy verdi lik kollektiv prioritering.  $\alpha = .68$ , der item 121 gir lav korrelasjon og senker  $\alpha$  en smule (.70). De måletekniske data – faktorløsning og reliabilitetskoeffisient – synes å være tilfredsstillende når en ser bort fra noe lav reliabilitet.

#### 10.5.5.1 *Andre empiriske resultater*

Innledningsvis vil jeg minne om de empiriske funnene som Lafferty og Raaum presenterer om forskjeller mellom jenters og gutters politiske orienteringer. De peker på at kvinner er mer avhengig av velferdsstaten. De er i større grad ansatt i omsorgsykker i offentlig sektor. De er i større grad forbrukere av disse tjenestene og har større objektiv interesse av å forsvare dem (Lafferty & Raaum 1990b:115). Dette stiller kvinner i en annen posisjon enn menn i forhold til spørsmål om redistribusjon og samfunnsansvar.

I lys av spørsmål om ungdommenes samfunnsengasjement er det interessant å studere fordelingen på variablene i dette materialet. De er gjengitt i tabellen nedenfor som grunnlag for å sammenlikne med andre empiriske resultater.

**Tabell 25. Samfunnsengasjement – fordelinger på variabler.**

	Helt enig	Delvis enig	Både enig og uenig	Delvis uenig	Helt uenig
121. Det offentlige bør redusere sine utgifter slik at den enkelte kan beholde større del av inntekten selv.	20,4	21,6	32,9	14,2	10,9
122. Jeg kan tenke meg å betale litt mer skatt for å hjelpe verdens fattige land.	8,8	17,2	28,4	21,7	23,9
123. Jeg er positiv til at elever bruker en hel dag på frivillig arbeid under Operasjon Dagsverk.	52,2	17,3	15,4	6,1	9,1
124. I stedet for å kreve mer, bør elever spørre seg selv: hva kan jeg gjøre for samfunnet?	12,9	27,2	40,7	12,5	6,7
125. Alle skolebøker bør lages på resirkulert papir for å beskytte miljøet selv om bøkene blir litt dyrere.	24,0	21,1	28,4	13,8	12,8

Med unntak av variabel 123 synes dataene å være rimelig normalfordelte. I medborgerundersøkelsen 2001 er det stilt et spørsmål som berører temaet for item 121 og 122 i min studie. Det er formulert slik: "Det er viktigere å bygge ut offentlige tilbud enn å sette ned skatten." Spørsmålet berører forholdet mellom skatt som pliktmessig ytelse og velferdsspørsmål. (Maktutredningen 2001a:v28-4). I hovedstudien svarer 36,5% (N = 2297) at de er helt eller delvis enige i dette utsagnet, mens i ungdomsutvalget er dette 27% (N = 297) (Maktutredningen 2001b:v28-4). Uten at tallene på noen måte er sammenliknbare synes det intuitivt å være et samsvar mellom svarene på mitt spørsmål 121 og spørsmålet som er stilt i medborgerundersøkelsen. Forskjellen mellom hovedstudien og ungdomsutvalget er ikke ubetydelig. Den bivariate sammenhengen mellom de uavhengige variablene kjønn og egen utdanning dikotomisert, er hhv.  $\beta = -.084^{**}$  for kjønn og  $\beta = .076^{**}$  for utdanning. Det innebærer at kvinner støtter utbygging av offentlige tilbud i større grad enn menn. Høyt utdannede er derimot i større grad for å senke skatten i stedet for å bygge ut de offentlige tilbudene (Maktutredningen 2001a:v28-4).

I den internasjonale CIVIC-studien er det stilt et annet spørsmål som tar opp forholdet mellom sosial utjevning og demokrati. Itemene her spør om ulike utsagn er bra (kode 4) eller dårlig (kode 1) for demokratiet. Itemet lyder: "When differences in income and wealth between the rich and the poor are small..." (Torney-Purta et al. 2001:74). Det er stor variasjon mellom land i resultatene på dette itemet. Det internasjonale gjennomsnittet er 2,70.<sup>205</sup> Gjennomsnittet understreker at flertallet oppfatter inntektsmessig utjevning som noe bra for demokratiet. Høy verdi på faktorskåren er høyt samfunnsengasjement.

<sup>205</sup> Den norske rapporten oppgir ikke gjennomsnittet for Norge (Buk-Berge et al. 2001).

10.5.5.2 *Resultater***Tabell 26. Samfunnsengasjement – variasjon mellom grupper.**

Tall i kolonnen differanse er synonymt med regresjonskoeffisient. Tall for dummyvariable angitt for den oppførte gruppa. Referanse kategorier, se bakgrunnsvariable.

Grupper	$\beta$	Signifikans-sannsynlighet	N
Kjønn (jente)	.229**	.000	1655
Foreldres utdanningsbakgrunn (høyskole)	.116**	.000	1337
Foreldreinteresse.	.159**	.000	1646
Region (øst)	.068**	.007	1647
Religiøsitet	.159**	.000	1667
Fremmedspråklige.	.029	.242	1647
3. klasse allmennfag.	-.023	.523	1014
2. klasse allmennfag.	.045	.221	1014
2. klasse yrkesfag.	-.127**	.002	590
Allmennfaglig /yrkesfaglig studieretning.	.222**	.000	1653

*Det er en betydelig forskjell mellom gutter og jenter i samfunnsengasjementet.*

Dette kan gjenspeile de politiske forskjellene mellom jenter og gutter. En del av disse forskjellene har rot i forskjeller i sosialiseringprosessen, mens en del trolig kan henføres til forskjeller i samfunnsmessig posisjon og avhengighet av det offentlige systemet. Forskjellene her er viktige fordi de peker i retning av at jenter og gutter kan komme til å spille svært ulike politiske roller når det gjelder en rekke spørsmål som berører samfunnsutviklinga og demokratiets vilkår.

*Politiske ressurser i hjemmet i form av interesse og utdanning har en positiv sammenheng med samfunnsengasjement.* Sammenhengen er ikke spesielt sterk, men likevel tydelig. Det innebærer at utdanningsmessige ressurser kan være vesentlig for å bidra til større kollektivt engasjement.

På bakgrunn av de politiske forskjellene mellom regionene er det en forventet forskjell mellom regionene der øst-regionen viser noe større engasjement.

Religiøse er (ikke uventet) noe mer kollektivt engasjerte enn personer som ikke har den samme religiøse tilknytning. Det er imidlertid ingen forskjell mellom norskspråklige og fremmedspråklige.

Yrkesfagelever i 2. klasse er mindre kollektivt engasjerte, sammenliknet med elever i 1.-klasse yrkesfag. Elever i allmennfag viser ingen utvikling i sitt samfunnsengasjement. Resultatene her gir klare indikasjoner på at skolen i liten grad bidrar til at samfunnsengasjementet forandres i løpet av de tre årene elevene går der.

I en multivariat analyse der variablene, kjønn, foreldreutdanning, foreldreinteresse, region, religiøsitet og fremmedspråklighet inngår sammen med klassetrinnsvariablene, er det små

forskjeller mellom klassetrinnene. Ser en 2. klasse i forhold til 1.-klasse for samfunnsengasjement, er  $\beta = -.083$ . Ser en 3. klasse i forhold til 1.-klasse, er effekten for samfunnsengasjement,  $\beta = -.013$ .

### 10.5.6 Sammenhengen mellom ulike affektive kompetanser

Sammenhengen mellom de ulike aspektene i de affektive kompetansene er gjengitt i tabellen nedenfor.

**Tabell 27. Sammenhengen mellom ulike affektive kompetanser**

	Motivasjon	Interesse	Pol. eff.	Tillit	Toleranse
Interesse	.71**				
Politisk effektivitet	.181**	.172**			
Tillit	.097**	.096**	.536**		
Toleranse	.259**	.176**	.158**	.125**	
Samfunns engasjement	.306**	.225**	.211**	.173**	.431

Her er det verd å merke seg den sterke korrelasjonen mellom interesse og motivasjon som reflekterer den sterke begrepsmessige likheten ved de to. Det er dessuten utelukkende positive korrelasjoner som indikerer at høy affektiv kompetanse på ett område medfører større sannsynlighet for høy kompetanse på et annet. Det er likevel betydelig variasjon i korrelasjonene, noe som også viser at de ulike aspektene måler når en ser bort fra interesse og motivasjon, helt ulike kompetanser.

### 10.6 Sammenfatning

Nedenfor har jeg sammenfattet tallene for medborgerkompetanse i de ulike bivariate studiene i en oversiktstabell med tanke på å kommentere og konkludere med hensyn til *mønstre* i tabellen. Tallene er de bivariate sammenhengene som bakgrunnsvariable har på de ulike aspektene for medborgerkompetanse.

**Tabell 28. Sammenfatning – dimensjoner og aspekter ved de ulike kompetansene.**

Dimensjon	Kognitiv					Affektiv					
	Gruppe	K-sk	Dir dem	Rett	Plikt	S.del	Motiv	P-int	Pol-eff	Tillit	Toleranse
Kjønn	-.003	.067**	.279**	.033	-.045	.012	-.024	.022	.011	.311**	.229**
F-utdan	.327*	.086**	.164**	.166**	.174**	.172**	.217**	.002	-.004	.027	.116**
F-int	.232**	.191**	.325**	.298**	.255**	.335**	.439**	.087**	.020	.105**	.159**
Region	-.060**	.057*	-.09**	-.08**	-.13**	.105**	-.12**	.004	.005	.065**	.068**
Religion	.294**	-.079**	.175**	-.004	.012	-.12**	.069**	.065**	.102**	.081**	.159**
Fr.-spr	-.162**	-.034	-.175**	-.060*	-.059*	-.017	-.019	.012	.085**	.076**	.029*
K1-3-A	.289**	.036	.056	.074	.065	.072*	.183**	.094**	.024	-.074	-.023
K1-2-A	.177**	.031	.018	.094*	.078*	.082*	.160**	.038	.031	-.099**	.045
K1-2-Y	.190**	.062	.078	.138**	.007	.117**	.150**	.032	.027	-.099**	-.127**
AF/YF	.414**	.106**	.327**	.216**	.223**	.278**	.293**	.049*	.022	.12**	.22**

Handlingsdimensjon					
Gruppe	Aksjon	Org	F-aksjon	S-valg	Parti
Kjønn	.116**	.048*	.145**	.102**	-.101**
Foreldreutdanning	.181**	-.005	.047	.195**	.109**
F-interesse	.147**	-.012	.17**	.301**	.136**
Region	-.113**	.007	-.016	-.023	.026
Religion	.013	.040	.066	.006	.063*
Fr.-spr	-.080**	-.072	-.049*	-.17**	.029
K1-3-A	.118**	.019	-.012	.155**	.036
K1-2-A	.069	-.015	-.078*	.141**	.063
K1-2-Y	-.014	-.042	-.025	.105*	-.048
AF/YF	.225**	-.075**	.063**	.299**	.112**

To tendenser gjør seg gjeldende i materialet når det gjelder kjønn. Den ene understreker likheter mellom jenter og gutter, den andre tendensen framhever viktige forskjeller.

Tallene for jenter og gutter bekrefter utviklinga som er beskrevet hos Strømsnes og Raam om politisk deltakelse på midten av 90-tallet. Jenter synes å delta som medborgere i større grad enn gutter som medborgere når en ser bort fra partimedlemskap. På mange måter fører dette trenden fra de senere tiårene videre, men det er relativt nytt at jenter registreres som mer aktive. Forskjellene er likevel små, slik at i praksis vil deltakelsen være ganske lik. Det er heller ingen kunnskapsmessige forskjeller, eller forskjeller i subjektiv deltakelseskompetanse som viser at den politiske kompetansen er lik. Det er heller ingen forskjeller i motivasjon og interesse. De oppfatter også det politiske systemet som like effektivt og har lik tillit til det. Dette understreker stor grad av likhet mellom gutter og jenter i viktige handlingsforutsetninger. *På grunnlag av dette kan en konkludere med at det er små variasjoner i gutters og jenters kompetanse.*

Det kommer til uttrykk betydelige forskjeller mellom gutter og jenter i den kognitive oppfatningen av rettigheter. Her understreket jenter særlig betydningen av å delta i diskusjoner, hvor viktig det er å gi innvandrere rettigheter og betydningen av elevråd i skolen. I den affektive dimensjonen gjaldt forskjellene samfunnsengasjement, toleranse og stemmegivning. Dette er forskjeller som trolig bekrefter den politiske tendensen om

politiske forskjeller mellom kvinner og menn, som viser seg i at kvinner orienterer seg mer sosialistisk (Aardal 1999:219-226). Forskjellene reflekterer trolig underliggende verdiforskjeller mellom jenter og gutter. Disse kan føre med seg at jenter vil tolke sin medborgerrolle betydelig annerledes enn gutter i konkrete situasjoner. *Det er derfor grunn til å konkludere med at det er viktige forskjeller i den kognitive og affektive kompetansen mellom jenter og gutter. Disse forskjellene kan få stor betydning for deres tolkning av medborgerrollen i ulike spørsmål.*

Det er klare forskjeller i medborgerkompetanse mellom elever med politiske ressurser i hjemmet i form av de høyskoleutdannede eller politisk interesserte foreldre, og de som ikke har det. De to variablene viser med noen unntak (politisk effektivitet, tillit og i noen grad toleranse) klare sammenhenger med de ulike aspektene ved medborgerkompetanse. Særlig kommer dette til uttrykk når det gjelder kunnskap og subjektiv deltakelseskompetanse, men også motivasjon og interesse som er viktig når det gjelder spørsmål om aktiv handling. Forskjellene viser seg også, om enn i mindre grad, i den politiske og organisasjonsmessige erfaringa som elever har og hvordan de bedømmer sin egen deltakelse i framtida. På bakgrunn av et slikt klart mønster kan en konkludere med at: *Elevers ressursmessige foreldrebakgrunn i form av utdanning og interesse er av stor betydning for den medborgerkomptanse generelt og for de sentrale variablene kunnskap, subjektiv deltakelseskompetanse, motivasjon og interesse spesielt.*

*Forskjellene mellom studieretningene er også betydelige i nær sagt alle aspekter ved kompetansen.* Særlig gjelder dette forskjeller i politisk kompetanse som kunnskaper og subjektiv deltakelseskompetanse. Videre gjelder det oppfatning av rettigheter og pliktens betydning i demokratiet, men også affektive forhold som motivasjon og interesse. Dermed er det betydelige forskjeller mellom elever i de ulike studieretningene når det gjelder sentrale aspekter ved en medborgerkompetanse. Forskjellene i den affektive dimensjonen er mindre, men de er der, særlig når det gjelder samfunnsengasjement og toleranse. Det er likevel grunn til å merke seg at forskjellen ikke kommer så sterkt til uttrykk i handlingsdimensjonen, selv om forskjellene også her er tydelige. Tolkningen av dette kan være at politisk kompetanse, motivasjon og affekter ikke nødvendigvis fører til tilsvarende lav deltakelse. Likevel er forutsetningene for deltakelse ganske ulike, noe som må få betydning for ulike aspekter ved dem, – som det ikke er grunnlag for å utdype her. Forskjellene mellom studieretningene inviterer til å reise spørsmålet om den rollen som den videregående skolen spiller i den politiske sosialiseringa av framtidig medborgere. De ulike studieretningene representerer institusjonaliseringer av forskjeller i medborgerkompetanse fordi miljøene er til dels lukket, og integrasjonen med andre elevgrupper i f.eks. allmennfaglig studieretning er begrenset. Forskjellene kan overføres i noen grad til samfunnet gjennom at elever rekrutteres til ulike yrkesgrupper.

Det er gjennomgående noen mindre forskjeller mellom regionene som gjenspeiler politiske forskjeller og forskjeller i utdanningsbakgrunn. Det gjelder først og fremst den kognitive dimensjonen, men også politisk interesse. *Forskjellene mellom regionene er*

*gjennomgående beskjedne, men systematiske.* Det er imidlertid ingen forskjeller i deltakelse mellom regionene. Det kan derfor se ut som om forskjellene i kognitiv (og affektiv) kompetanse gir seg små utslag i ulik handlingskompetanse.

Det er en mindre systematisk forskjell mellom norskspråklige og fremmedspråklige elever. Forskjellene er ikke uventet. Grappa religiøse viser i dette tilfelle høyere medborgerkompetanse enn grappa ikke religiøse. Både denne grappa og grappa fremmedspråklige er liten.

### 10.6.1 Sammenfatning av læring – hypoteser

De klareste og forventede forskjellene mellom elever i de ulike klassetrinnene kommer til uttrykk i kunnskaper, politisk interesse og forventet valgdeltakelse.

*Bare hypotesen om å lære kunnskap får betydelig støtte i dette materialet. Hypoteser om politisk interesse og politisk aktivitet får en betinget støtte. Andre hypoteser får ingen støtte i dette materialet. Vel så påfallende er det kanskje at det ikke er noen forskjeller i subjektiv deltakelseskompetanse, motivasjon, tillit, en til dels negativ utvikling av toleranse og ingen forskjell i kollektivt engasjement og framtidig deltakelse i aksjoner og partier.*

Det er særlig oppsiktsvekkende at det ikke er noen forskjeller i subjektiv deltakelseskompetanse, motivasjon og tillit. Det er dessuten en til dels negativ forskjell i toleranse mellom klassetrinnene og ingen forskjell i kollektivt engasjement, framtidig deltakelse i aksjoner og partier. Mangelen på forskjeller mellom klassetrinnene sammenfaller med resultatet av den internasjonale CIVIC-studien fase to, gjennomført i 2000 for 18 – åringer. Den viser bl.a. at det er marginale forskjeller mellom 14-åringer og 17-åringer når det gjelder tillit til myndighetene, støtte til kvinners og innvandreres rettigheter og holdninger til nasjonen (Mikkelsen et al. 2002:243).

Hvis en forutsetter at mangel på støtte til hypotesene også gjenspeiler manglende utvikling hos elevene, kan dette forklares ut fra flere forhold. For det første kan det skyldes at skolen i liten grad lykkes i sine bestrebelsler på å stimulere elevene på dette området. I det kan ligge at skolen simpelthen ikke har et tilstrekkelig tydelig mål om å utvikle elevenes f.eks. subjektive deltakelseskompetanse eller toleranse. Skolen kan også ha inadekvat organisering og tilrettelegging av sin undervisning i så måte. Læreplanene var f.eks. tvetydige på mange av disse punktene. Det er også et åpent spørsmål i hvilken grad undervisningen faktisk gjenspeiler et arbeid med de variablene som det her er reist hypoteser om.

For det andre skyldes manglende støtte trolig en rekke forhold som skolen ikke har innflytelse over. Forhold utenfor skolen som trolig virker vel så sterkt, er generelle oppfatninger i den politiske kulturen, og spesielt ungdomskulturen, som ikke stimulerer en politiserende utvikling. Dette er en trend som ble beskrevet av Øia (Øia 1995) og som ikke



har endret seg. En må likevel framheve tendensene i synet på direkte demokrati og deltakerdemokratisk tradisjon som små tendenser som peker i en annen retning.

*Mangel på forskjeller er et tydelig signal om en politiseringsprosess som i liten grad synes å komme i gang i løpet av årene i den videregående skolen. Den får imidlertid i liten grad konsekvenser for teoriens styrke og forklaringskraft på dette området.*

Banduras teori synes ikke å bli utfordret av mangel på støtte til hypotesene. Teorien danner riktignok utgangspunkt for å formulere dem, men det er ikke et tilstrekkelig tydelig og nært forhold mellom teori og empiri til at manglende støtte til hypotesene får negative konsekvenser for teorien. Tvert om har bruken av teorien vist sin anvendbarhet på disse områdene.

## 11 Sti-modeller – en belysning av forholdet mellom kunnskap, subjektiv deltakelseskompetanse, motivasjon og dimensjoner ved medborgerkompetanse

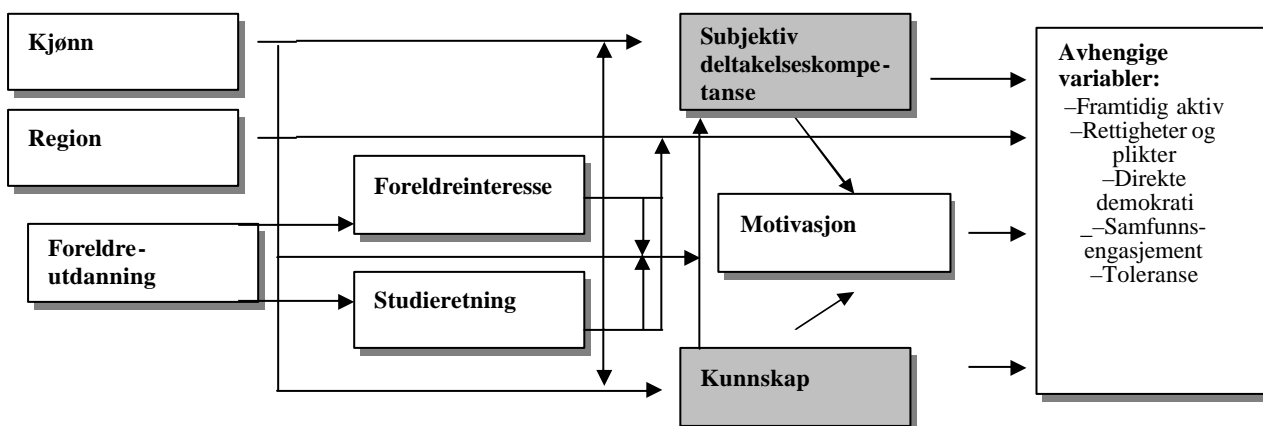
Kapitlet vil ta for seg forskningsspørsmål 3 som er knyttet til forholdet mellom subjektiv deltakelseskompetanse, kunnskaper og andre aspekter ved medborgerkompetanse. De to variablene er definert som politisk kompetanse i denne avhandlinga og er en sentral del av en medborgerkompetanse. Fra forrige kapittel kom det klare indikasjoner på at kunnskaper utvikles betydelig de årene elevene går i skolen, mens subjektiv deltakelseskompetanse i liten grad forandrer seg. Å belyse hvordan disse variablene samvarierer med aspekter ved medborgerkompetanse vil samtidig bidra til å belyse *hvordan* en skal vurdere skolens forberedelse av medborgerkompetanse som helhet. I modellene vil jeg dessuten belyse forholdet mellom noen bakgrunnsvariable og aspekter ved medborgerkompetanse. Denne delen viderefører den bivariante analysen i forrige kapittel på viktige områder. Innledningsvis viser jeg til teori i avsnitt 3.3.3.1 om forholdet mellom den teoretiske variabelen oppgavespesifikk selvtillit og motivasjon. I avsnitt 3.2.2 og kap. 6 behandles variabelen subjektiv deltakelseskompetanse. Dessuten viser jeg til grunngitte hypoteser knyttet til kausalmodellen i avsnitt 7.2. Her redegjøres det teoretisk for kausalforholdet mellom de ulike latente variablene. I kapitlet presenteres de ulike modellene, med korte kommentarer av funn samt mer analytiske oppsummeringer avslutningsvis.

### 11.1 Kausalmodell

#### 11.1.1 Modellen

En grafisk skisse av modellen ser slik ut.

**Figur 14 Sti-modell for forholdet mellom bakgrunnsvariable, kunnskap, subjektiv deltakelseskompetanse og aspekter ved medborgerkompetanse som avhengig variabel**



Variablene er plassert fra venstre mot høyre langs en tidsakse. Variabler til høyre antas å opptre senere i tid.

*Hovedrelasjonene* i modellen er de spesifiserte stiene fra subjektiv deltakelseskompetanse, kunnskap på den mellomliggende variabelen motivasjon og på de avhengige variablene (direkte effekter). I tillegg er det spesifisert stier mellom hhv. kunnskap og subjektiv deltakelseskompetanse på motivasjon og fra kunnskap til subjektiv deltakelseskompetanse. Den teoretiske begrunnelsen for forholdet mellom subjektiv deltakelseskompetanse og motivasjon er gjort rede for med utgangspunkt i Banduras teori i avsnitt 3.3.3.1. Relasjonen mellom motivasjon på den ene sida og handling på den andre sida er redegjort for teoretisk i avsnittene 3.3.3 og 6.4.2.4. Forholdet mellom kunnskaper på den ene sida og motivasjon og aspekter ved medborgerkompetanse på den andre, er redegjort for i tilknytning til hypotesene i avsnitt 7.2. For øvrig viser jeg til kapittel 6 som mer generelt redegjør for subjektiv deltakelseskompetanse og forholdet til kunnskap.

I modellene har jeg valgt å beholde bakgrunnsvariable som gjennomgående har størst relevans for den politiske kulturen og som har nødvendig pålitelighet (se avsnitt om bakgrunnsvariable 10.2). Det innebærer at variabler som fremmedspråklighet og religiøsitet ikke vil bli inkludert videre, fordi disse gruppene er små og tolkningsmessig forbundet med stor usikkerhet i mitt materiale. Forholdet mellom de ulike klassetrinnene er ikke inkludert fordi det vil redusere N på en slik måte at det ikke vil være mulig å kjøre modellene med de spesifiserte parametrene. Jeg viser derfor til multivariate regresjoner i forrige kapittel. Tilbake står fem variable som er relevante for gruppeforskjeller i politisk kultur. Kjønn er en vesentlig variabel i politisk deltakelse som inkluderes i de aller fleste studier, også av Verba (Verba et al. 1995:416). Variabelen er som vist foran, sentral i norsk politisk kultur. Foreldreutdanning trekkes også fram av Verba som en av de grunnleggende variablene. I deres modell trinn 1 framheves bl.a. eksponering for politikk i hjemmemiljøet. Dette forholdet er dekket gjennom variabelen foreldreinteresse i modellen. Videre vil region bli inkludert i modellene. Disse tre bakgrunnsvariable er spesifisert på samme kausale nivå langs en tidsakse. Det gjelder kjønn, region og foreldreutdanning. Det innebærer ikke at de opptrer bokstavelig talt samtidig, men at jeg ikke utleder noen spesielle relasjoner mellom dem.

Verba et.al. nevner skoleaktiviteter som del av sin modell. Dette aspektet vil bli tatt opp under ulike tiltak ved skolene. I dette kapitlet vil jeg nøye meg med å se på forskjeller mellom de ulike studieretningene.

Med bakgrunn i Verbas modell har jeg valgt å spesifisere et forhold mellom foreldreutdanning på den ene sida og foreldres interesse og studieretning på den andre. Når det gjelder forholdet mellom foreldres utdanning og deres interesser, må en se dette som et gjensidig kausalforhold. Interesser gir opphav til deres utdanningsvalg samtidig som utdanning stimulerer deres interesser. Siden foreldrenes utdanning for de fleste vedkommende vil ligge noe tilbake i tid, er det den siste relasjonen som i denne studien er

mest relevant og som studeres i modellen. Det er derimot et klarere kausalforhold mellom foreldres utdanning og barnas valg av studieretning i den videregående skolen. Denne delen viderefører analysen av de tre variablene foreldreutdanning, foreldreinteresse og studieretning fra forrige kapittel. Kjønn og region er holdt utenfor relasjonene til foreldreinteresse og studieretning. En viktig relasjon spesifiseres mellom foreldres utdanning og studieretning i den videregående skolen.

Den empiriske støtten til en relasjon mellom disse baserer seg i en slik modell på samvariasjon mellom variablene kunnskap og subjektiv deltakelseskompetanse på den ene sida, og de ulike avhengige variablene på den andre. Samtidig kontrolleres det for andre effekter fra variable representert i modellen. Dette er en vanlig, men ikke spesielt sterk test av kausalitet og omtales som "presumptive evidence" av Bandura (Bandura 1997:54).<sup>206</sup> De spesifiserte relasjonene uttrykker de direkte effektene, men i tillegg vil jeg beregne de indirekte effektene som hhv. kunnskap og subjektiv deltakelseskompetanse har på de avhengige variablene via motivasjon. I modellen er det spesifisert en forbindelse mellom kunnskaper og subjektiv deltakelseskompetanse. Også denne relasjonen er gjensidig. I de fleste modellene har jeg lagt vekt på å vise den ensidige relasjonen fra kunnskap til subjektiv deltakelseskompetanse, men jeg estimerer dessuten den gjensidige relasjonen for en modell.

Over tid vil det være slik at nesten alle spesifiserte stier i denne modellen er gjensidige, noe som innebærer at kausalretningen går begge veier. Det gir imidlertid lite mening å spesifisere gjensidighet i et synkront design der egenskapene er målt på ett tidspunkt. Jeg minner om at det er to alternative proposisjoner som er utgangspunkt for konkurrerende hypoteser i modellen.

Alle modellene med tre unntak er spesifisert på samme måte. Den sterkeste teoretiske argumentasjonen knytter seg først og fremst til forholdet mellom kunnskap og subjektiv deltakelseskompetanse på den ene sida og handling på den andre. Dette er også modellen som har størst relevans for diskusjonen om å bidra til større demokratisk deltakelse. De øvrige modellene er teoretisk begrunnet i tilknytning til hypotesene i kapittel 7.

I tre tilfeller vil jeg spesifisere en forenklet modell for politisk effektivitet, tillit og interesse som avhengig variabel. Modellene er nummerert, og til hver modell presenteres de direkte effektene (sti-koeffisientene) i to tabeller som har samme format. Den ene tabellen tar for seg data for bakgrunnsvariable på de mellomliggende variablene og den avhengige variabelen. Den andre tabellen viser forholdet mellom politisk kompetanse, motivasjon og den avhengige variabel.

Dessuten gjengis de indirekte effektene som subjektiv deltakelseskompetanse og kunnskap har på de avhengige variablene via motivasjon. Beregningene er basert på  $\beta$  koeffisienter og

---

<sup>206</sup> Bandura peker på at en i tillegg kan gå inn og bekrefte kausalitet gjennom å undersøke direkte hvordan respondentene tenker om bestemte handlinger ("assessed causality") (Bandura 1997:54-55).

utført i programmet LISREL. Estimeringene er basert på ”weighted least square estimation” som tar høyde for signifikante avvik i fra variablenes normalfordeling.

”Modification index” i LISREL, se: (Jøreskog & Sørbom 1996:31) viser i flere modeller at modelldata kan forbedres noe ved at indikatorene lader på flere latente variable. Det vil ofte være vanskelig å ha et godt teoretisk rasjonale for å presentere modeller med slike ladninger. Jeg velger derfor å presentere modellene i tråd med teorien og i tråd med målemodellene slik de er utviklet i forrige kapittel, til tross for at modelldata da blir noe svakere.

### 11.1.2 Andre empiriske studier relatert til modellene

Her nevnes noen studier som har viktige likhetstrekk med min studie og som benytter samme metodiske tilnærming med bekreftende faktoranalyse og strukturell modellering i LISREL.

Den første studien av Cohen som er publisert i 2001, tar for seg forholdet mellom sosioøkonomiske variable, selvvurdering (self-esteem), grad av indre og ytre kontroll (”locus of control”), politisk effektivitet som første mellomliggende variabel, politisk interesse som andre mellomliggende variabel og politisk deltakelse som avhengig variabel. De fant at sosioøkonomisk status bidrar til større politisk effektivitet gjennom høyere selvvurdering (self-esteem) og indre kontroll (Cohen et al. 2001:751).<sup>207</sup> De tolker dette slik at med høyere sosial status følger høyere selvbylde og større grad av indre kontroll hos personen selv. Dette har betydning for hvordan medborgere vurderer egne muligheter for å øve innflytelse. Funnet gjør det interessant å benytte psykologiske variable sammen med strukturelle og andre variable i forklaringsmodeller på politisk deltakelse. De peker på betydningen av å videreføre dette i forskning innafor den metodiske tilnærminga som strukturell modellering gir mulighet for (Cohen et al. 2001:753). Min studie ble designet og gjennomført før Cohens artikkel ble publisert. Jeg har derfor ikke hatt mulighet til å ta hensyn til resultatene i Cohen 2001.

En annen viktig studie er utført av Bennett og knytter seg til forholdet mellom de sentrale variablene kunnskap og politisk effektivitet (Bennett 1997). Han undersøkte sammenhengen mellom kunnskaper på den ene sida (19 item) og følelsen av at en kan forstå politikk som et komplekst fenomen på den andre (enkeltitem). Bennett fant en korrelasjon mellom disse variablene på  $r = .35$  (Bennett 1997:233). Dette er ikke spesielt overraskende funn, men det er kanskje noe uventet lav korrelasjon mellom de to variablene (Bennett 1997:237). Det er rimelig å forvente en nær sammenheng mellom kunnskaper og evne til å forstå politikk. Bennett tar imidlertid opp en kritikk av studiens avhengige variabel og viser at den forstås ulikt av ulike grupper.

---

<sup>207</sup> Sammenhengen ble pekt på av blant andre Milbrath (Milbrath 1965:77).

En tredje studie utført av Stanner-Day og Fischle tar opp hvordan forholdet mellom ulike former for deltakelse har ulik innflytelse på ekstern og intern politisk effektivitet (Stanner-Day & Fischle 1992). Studien er relevant både for dette kapitlet og neste kapittel, der jeg ser på effekten av å delta i skoler. For det første ser den på forholdet mellom politisk effektivitet og deltakelse som et gjensidig kausalforhold.<sup>208</sup> Stanner-Day og Fischle fant at former for lokalsamfunnsdeltakelse har en effekt på subjektiv følelse av politisk effektivitet. De fant dessuten at former for deltakelse i det de kaller "extremism" utviklet en negativ holdning til det demokratiske politiske systemet.

Studien til Verba et.al er omfattende og tar for seg politisk deltakelse i bred forstand. Verket er derfor relevant for en rekke områder av denne avhandlingen. Det har viktige bidrag om hvordan bakgrunnsvariable virker på politisk deltakelse. Til tross for at kunnskaper behandles som et vesentlig bidrag fra skolen gjennom "CIVIC courses", er imidlertid ikke kunnskaper og heller ikke subjektiv deltakelseskompetanse gjort til en eksplisitt variabel, jf. (Verba et al. 1997:417). Kompetansevariable inkluderes indirekte av Verba et.al. i modellene gjennom erfaringsbegrepet. Dette begrepet er viktig som en oppsummering av mulige handlingsforutsetninger, men blir inadekvat i forhold til å komme nærmere kompetanseforutsetninger og motivasjonelle mekanismer for handling som her berøres.

Semetko og Valkenburg tester i sin studie kausalrelasjonen mellom subjektiv politisk effektivitet (parallelt til subjektiv deltakelseskompetanse) og det å søke informasjon om politikk og samfunn. De utformer hypoteser om en gjensidig kausal relasjon, men finner bare empirisk støtte for at mediepåvirkning fremmer følelse av politisk effektivitet (Semetko & Valkenburg 1998:206).

En studie utført av Krampen tester sammenhengen mellom variable om politisk selvoppfatning, "locus of control" for politikk (personlig politisk effektivitet), politisk kunnskap, politisk tillit, tilfredshet med politikk som uavhengige variable og deltakelse i dagligdags politisk aktivitet som avhengig. Modellen bygger på sosial-kognitiv teori. For det første finner Krampen sammenhenger mellom personlighetsvariable og kunnskaper på henholdsvis .39\*\* for politisk selvoppfatning og .20\*\* for personlig politisk effektivitet. Sammenhengen med politisk deltakelse var tydeligere der politisk selvoppfatning korrelerte .58\*\* og personlig politisk effektivitet korrelerte .41\*\* (N = 123) (Krampen 2000:283). Han konkluderer med at modellen må utvides med andre variable som er verdi og ideologirelatert (Krampen 2000:295).

Torney-Purta og Richardson presenterer en sti-modell som forklarer sannsynligheten for å stemme ved valg blant 14-åringer i 28 land. Modellen mangler variable som oppgavespesifikk selvtilit, interesse og motivasjon, men inkluderer variable som bl.a. kunnskap, åpent klasseromsklima, hvor ofte elevene ser nyheter på fjernsyn og hvorvidt elevene har lært om politisk stemmegivning på skolen, for å nevne variable med signifikante

---

<sup>208</sup> Dette drøftes og av Wolk i sin artikkel (Wolk 1996:446). Her vises det til at kausalforholdet går fra deltakelse til følelse av politisk effektivitet.

direkte effekter på den avhengige variabel stemmegiving. I tillegg har bokressurser i hjemmet, forventet antall år utdanning og åpent klasseromsklima signifikante direkte effekter på kunnskap (Torney-Purta & Richardson 2002:201). I modellen er det verd å merke seg at variabelen ”å se nyheter på fjernsyn”, ikke samvarierer signifikant med kunnskap. Modellen forklarer  $R^2 = .20$  av variansen i variabelen ”sannsynlighet for å stemme”.

## 11.2 Handlingsdimensjon

### 11.2.1 Framtidig deltakelse

De tre første modellene inneholder spesifisering av tre ulike avhengige variable som gjenspeiler ulike typer politisk aktivitet. De tre variablene er: hvordan elever ser seg selv som politisk aktive i ulik utenomparlamentarisk virksomhet, stemme ved stortingsvalg og medlem av politisk parti. De to siste er enkelt-item. Modellene er spesifisert på tilsvarende måte som de forrige.<sup>209</sup>

#### **Modell 1. Framtidig aktiv – deltaker i ulik politisk aktivitet.**

Spesifiseringen med den første avhengige variabelen som omfatter ulik uorganisert politisk aktivitet, har en tilpasning  $RMSEA = .054$ . Sannsynlighet  $P = .90$  for  $.051 < RMSEA < .057$ . Dette er rimelig tilfredsstillende. Indeksene  $NNFI = .83$  og  $CFI = .86$ , som ikke er tilfredsstillende.

Data for de direkte effektene i modellen er gjengitt i de to følgende tabellene. Stikoeffisienten presenteres på samme måte for alle modellene; én tabell for direkte effekter som bakgrunnsvariable har på seg selv, de latente og den avhengige variabelen. En annen tabell for forholdet mellom de latente variablene. Avhengig variabel er framhevet i tabellene.

---

<sup>209</sup> I denne modellen kan det være et mulig begrepsoverlapp mellom subjektiv deltakelseskompetanse og den avhengige variabel som uttrykker forventninger om egen framtidig politisk deltakelse. Det overlappende ligger i et mulig sammenfall i forventninger som ligger i de to variablene. Tross dette vil jeg legge vekt på at subjektiv deltakelseskompetanse er operasjonalisert med forventninger om å klare å utføre helt andre handlinger enn det som ligger i variabelen framtidig aksjonsdeltakelse. Det er ingen nødvendig sammenheng mellom å delta i så ulike politiske handlinger. Variablene operasjonaliserer derfor ulike politiske aspekter, og samvariasjon må derfor tolkes som genuin samvariasjon mellom ulike variable.

**Tabell 29. Framtidig politisk aktiv som avhengig variabel. Direkte effekter av bakgrunnsvariable på latente variable.**

Variable Latente variable.	Kjønn	Region	Foreldre- utdanning.	Foreldre- interesse	Studie- retning
Subjektiv deltakelseskompetanse.	-.05	-.02	.01	.22*	.10*
Motivasjon	-.04	-.07	-.08	.22*	.19*
Framtidig aktiv	.16*	.15*	.09	.02	-.02
Kunnskap	-.01	.16*	.18*	.05	.53*
Foreldreinteresse			.34*		
Studieretning			.61*		

**Tabell 30. Framtidig aktiv som avhengig variabel. Direkte effekter (D) mellom latente variable.**

I tillegg er det oppgitt indirekte effekter (Id) via motivasjon for subjektiv deltakelseskompetanse og kunnskap på avhengig variabel.

	Subjektiv deltakelseskompetanse		Motivasjon	Kunnskap		Statistisk forklart varians ( $R^2$ )**
Subjektiv deltakelseskompetanse				.36*		.28
Motivasjon	.49*			.04		.50
Framtidig aktiv	D:	Id:	.47*	D:	Id:	.60
	.29*	.23		.08*	.003	
Kunnskap						.41

\*\* Denne er et resultat av effektene fra bakgrunnsvariablene og de latente variablene.

### Modell 2. Framtidig deltaker i Stortingsvalg.

Modelldata fra spesifikasjonen av den andre avhengige variabelen – framtidig aktiv i Stortingsvalg – er noe mer tilfredsstillende. RMSEA = .048.  $p = .82$  for  $RMSEA < .05$ . Dette er rimelig tilfredsstillende. NNFI = .89 og CFI = .91 som er noe bedre enn forrige modell, men fortsatt ikke helt tilfredsstillende. Direkte effekter er gjengitt i de to følgende tabeller.

**Tabell 31. Aktiv i Stortingsvalg som avhengig variabel. Direkte effekter av bakgrunnsvariable på latente variable.**

Variable Latente variable.	Kjønn	Region	Foreldre- utdanning.	Foreldre- interesse	Studie- retning
Subjektiv deltakelseskompetanse.	-.11*	-.04	.00	.19*	.12*
Motivasjon	.01	-.07	-.09	.23*	.11
Framtidig aktiv Stortingsvalg	.12*	.09*	-.01	.12*	.03
Kunnskap	-.02	.15*	.15*	.05	.59*
Foreldreinteresse			.37*		
Studieretning			.64*		



**Tabell 32. Aktiv i Stortingsvalg som avhengig variabel. Direkte effekter mellom latente variable.**

I tillegg er det oppgitt indirekte effekter (Id) via motivasjon for subjektiv deltakelseskompetanse og kunnskap på avhengig variabel.

	Subjektiv deltakelseskompetanse		Motivasjon	Kunnskap		Statistisk forklart varians (R <sup>2</sup> )**
Subjektiv deltakelseskompetanse				.38*		.31
Motivasjon	.48*			.13*		.48
Framtidig aktiv Stortingsvalg	D:	Id:	.21*	D:	Id:	.39
	.21*	.10		.24*	.03	
Kunnskap						.47

\*\* Denne er et resultat av effektene fra bakgrunnsvariablene og de latente variablene.

**Modell 3. Framtidig medlem av politisk parti.**

Den tredje og siste spesifiserte modellen gir også rimelig gode modelldata: RMSEA = .048 p = .88 for RMSEA < .05. Dette er rimelig tilfredsstillende. De øvrige indeksene NNFI = .85 og CFI = .91 er derimot ikke helt tilfredsstillende. Data for direkte effekter er gjengitt i de to påfølgende tabellene med framtidig aktiv partimedlem som avhengig variabel.

**Tabell 33. Framtidig aktiv som partimedlem er avhengig variabel. Direkte effekter av bakgrunnsvariable på latente variable.**

Variable Latente variable.	Kjønn	Region	Foreldre-utdanning.	Foreldre-interesse	Studie-retning
Subjektiv deltakelseskompetanse.	-.12*	-.05	.02	.18*	.12*
Motivasjon	.00	-.05	-.08	.23*	.12
Framtidig aktiv partimedlem	-.01	.19*	.08	.00	.02
Kunnskap	.01	.15*	.15*	.03	.60*
Foreldreinteresse			.37*		
Studieretning			.63*		

**Tabell 34. Framtidig aktiv som partimedlem er avhengig variabel. Direkte effekter mellom latente variable.**

I tillegg er det oppgitt indirekte effekter (Id) via motivasjon for subjektiv deltakelseskompetanse og kunnskap på avhengig variabel.

	Subjektiv deltakelseskompetanse		Motivasjon	Kunnskap		Statistisk forklart varians (R <sup>2</sup> )**
Subjektiv deltakelseskompetanse				.37*		.30
Motivasjon	.48*			.12*		.48
Framtidig aktiv partimedlem	D:	Id:	.44*	D:	Id:	.34
	.21*	.21		-.08	-.01	
Kunnskap						.47

\*\* Denne er et resultat av effektene fra bakgrunnsvariablene og de latente variablene.

### 11.2.2 Sammenfating av resultatene

Når det gjelder bakgrunnsvariablene har bosted, dvs. regionvariabelen, betydning for hvordan elever oppfatter sin rolle i alle typer politisk aktivitet. Elever i region øst ser seg selv som mer aktive sammenliknet med elever i region vest når en kontrollerer for andre variable. Sammenhengene er imidlertid relativt svake når en ser bort fra partimedlemskap.

Foreldreutdanning har små direkte effekter på de latente variablene, men bidrar betydelig til studieretningsvalg og har en middels sterk sammenheng med foreldreinteresse. Foreldrenes interesse er den bakgrunnsvariabelen som har de største direkte effektene på hvordan elever ser seg selv som politiske deltakere i ulike aktiviteter i framtida. Foreldrenes innflytelse på egne barns politiske deltakelse medieres dermed på flere ulike måter. For det første medieres effektene av foreldrenes interesse, for det andre gjennom barnas valg av studieretning. Her er det verd å merke seg de store forskjellene mellom studieretningene i kunnskaper. For det tredje medieres effekten av foreldrebakgrunn gjennom kompetansevariablene subjektiv deltakelseskompetanse, og for det fjerde har den en direkte innflytelse på elevens indre motivasjon. Variabelen studieretning har ingen selvstendig direkte effekt på den avhengige variabelen i noen av de tre modellene. Derimot bidrar den med effekter til motivasjon og subjektiv deltakelseskompetanse. Resultatene viser på den ene sida at studieretning i seg selv har mer moderat innflytelse på hvordan elever ser seg selv som deltakere. Elevenes foreldrebakgrunn spiller en tydelig rolle på flere ulike måter. Likevel må en ikke undervurdere forskjellene mellom studieretningene slik disse kommer til uttrykk i de bivariate modellene.

I modellen viser elever i øst-regionen større oppslutning om politisk aktivitet enn elever i vest-regionen. Jenter ser seg selv litt mer aktive i allmenn politisk aktivitet og i Stortingsvalg, men viser ellers ingen forskjell i forhold til guttene.

#### 11.2.2.1 *Hypotese 13 og hypotese 14 – kunnskaper, motivasjon og framtidig aktiv deltakelse*

På den ene sida får hypotese 13 om sammenheng mellom kunnskaper og framtidig aktiv deltakelse støtte gjennom at det er signifikante samvariasjoner med alle tre avhengige variable, ulik politisk aktivitet, Stortingsvalg og partimedlemskap. Sammenhengene (de direkte effektene) er imidlertid ubetydelige ( $\beta < .10$ ) for politisk deltakelse som krever noe mer av den enkelte deltaker enn å legge en stemmeseddel i en urne. Både deltakelse i partier og ulik politisk aktivitet vil ofte innebære et større engasjement. Sammenhengen er noe sterkere, men fortsatt moderat når det gjelder Stortingsvalg ( $\beta = .23$ ). På bakgrunn av dette er støtten til hypotesen svak. Dette forsterkes av at de indirekte effektene via motivasjon på de avhengige variablene også er små.

Hypotese 14 om at det er en selvstendig sammenheng mellom motivasjon og kunnskaper, får moderat støtte. Dette medfører at det er små og delvis ubetydelige indirekte effekter fra kunnskaper som medieres på den avhengige variabelen via motivasjon. Den siste mulige

effekten som kommer fra kunnskaper, medieres via subjektiv deltakelseskompetanse og ev. via motivasjon. Denne kommer jeg tilbake til nedenfor. En foreløpig konklusjon er derfor at ingen av hypotesene har fått særlig støtte. Dette medfører at kunnskaper totalt sett samvarierer moderat med hvordan elever bedømmer sin framtidige politiske aktivitet.

#### *11.2.2.2 Hypotese 15, 16 og 17 – Subjektiv deltakelseskompetanse, motivasjon og framtidig politisk aktivitet.*

Det er en klarere sammenheng mellom subjektiv deltakelseskompetanse og de avhengige variablene ulik politisk aktivitet, å stemme ved Stortingsvalg og delta i politisk parti. Dette er kontrollerte direkte effekter. Hypotese 15 får dermed en rimelig god støtte.

Støtten forsterkes av den betydelige sammenhengen med den mellomliggende variabelen motivasjon ( $\beta = .45$ ). Det gir støtte til hypotese 16. Dette innebærer at motivasjon som variabel medierer betydelige effekter fra subjektiv deltakelseskompetanse på de tre avhengige variablene.

Denne støtten blir enda tydeligere når en ser at sammenhengen mellom indre motivasjon og de avhengige variablene er delvis sterk. I alle tre modellene viser motivasjon en klar sammenheng med framtidig politisk deltakelse. Den er sterkest for ulik politisk aktivitet og partimedlemskap ( $\beta = .49$  og  $.45$ ), mens den er noe svakere for å stemme ved Stortingsvalg ( $\beta = .21$ ). Forskjellene kan forklares med at det kreves større motivasjon ved tilfeldig politisk aktiv deltakelse og partimedlemskap enn ved Stortingsvalg. Hypotese 17 får dermed rimelig god empirisk støtte i modellene.

Den delvis sterke sammenhengen mellom motivasjon og de avhengige variablene gjør at de indirekte effektene fra subjektiv deltakelseskompetanse også blir betydelige. Støtten til hypotese 15, 16 og 17 gir samlet en rimelig god bekreftelse på antakelsen om at subjektiv deltakelseskompetanse spiller en vesentlig rolle for politisk deltakelse. Dette blir særlig tydelig når resultatet er kontrollert for andre variable.

#### *11.2.2.3 Hypotese 18 og hypotese 19 – sammenhengene mellom kunnskaper og subjektiv deltakelseskompetanse*

I alle de tre modellene og også de øvrige modellene i framstillingen er sammenhengen omtrent  $\beta = .35$ . Det indikerer at det er en betydelig relasjon mellom de to variablene. For ordens skyld har jeg spesifisert en alternativ modell, der relasjonen mellom variablene er gjensidige. Relasjonen fra kunnskap til subjektiv deltakelseskompetanse blir  $\beta = .17$ , mens den motsatte relasjonen blir  $\beta = .13$ . Begge hypoteser får dermed støtte i det empiriske resultatet. Dette indikerer at kunnskaper er en forutsetning for subjektiv deltakelseskompetanse, samtidig som subjektiv deltakelseskompetanse er en forutsetning for å lære og å ha kunnskaper.

Motivasjon er av avgjørende betydning for framtidig deltakelse i ulik politisk aktivitet. Dernest viser subjektiv deltakelseskompetanse den klart sterkeste sammenhengen med den avhengige variabelen aktiv deltakelse og partimedlemskap sammenliknet med kunnskap. Når det gjelder framtidig deltakelse i Stortingsvalg, er de tilnærmet like store. Subjektiv deltakelseskompetanse samvarierer sterkt med indre motivasjon i alle modeller. Den har derfor en klar indirekte effekt på framtidig deltakelse ved at den påvirker motivasjon.

Modellenes statistiske forklaringskraft på de avhengige variablene er betydelig. Sterkest er den for ulik politisk aktivitet ( $R^2 = .60$ ) Også for de andre variablene er den betydelig ( $R^2 = .39$  og  $R^2 = .34$ ). Dette er høyt, antall variable tatt i betraktning.

### 11.3 Kognitiv dimensjon

#### 11.3.1 Oppfatning av rett og plikt

I dette avsnittet vil jeg presentere tre modeller med ulike oppfatninger av rettigheters og pliktens betydning for demokratiet. Den første har oppfatning av rettigheters betydning for demokratiet som avhengig variabel. Den andre har oppfatning av rettigheter og plikter for innvandrere som avhengig variabel, og den tredje har følelse av forpliktelse som avhengig variabel. De presenteres fortløpende i seks tabeller.

#### **Modell 4. Sammenhengen mellom bakgrunnsvariable, subjektiv deltakelseskompetanse, kunnskap, motivasjon og oppfatning av rettigheters betydning for demokratiet som avhengig variabel.**

Modelldata er rimelig gode. RMSEA = .047 og  $p = 1$  for RMSEA < .05. Dette er svært tilfredsstillende. Indeksene NNFI = .89 og CFI = .90 er imidlertid fortsatt noe for lave.

**Tabell 35. Oppfatning av rettigheters betydning for demokratiet som avhengig variabel. Direkte effekter av bakgrunnsvariable på latente variable.**

Variable Latente variable.	Kjønn	Region	Foreldre- utdanning.	Foreldre- interesse	Studie- retning
Subjektiv deltakelseskompetanse.	-.10*	-.02	.02	.23*	.12*
Motivasjon	.01	-.06	-.04	.19*	.10*
Oppfatning av rettigheters betydning	.21*	-.03	-.05	.15*	.07
Kunnskap	.01	.10*	.14*	.04	.56*
Foreldreinteresse			.38*		
Studieretning			.64*		

**Tabell 36. Oppfatning av rettigheters betydning for demokratiet som avhengig variabel. Direkte effekter mellom latente variable.**

I tillegg er det oppgitt indirekte effekter (Id) via motivasjon for subjektiv deltakelseskompetanse og kunnskap på avhengig variabel.

	Subjektiv deltakelseskompetanse		Motivasjon	Kunnskap		Statistisk forklart varians (R <sup>2</sup> )**
Subjektiv deltakelseskompetanse				.36*		.31
Motivasjon	.47*			.11*		.45
Oppfatning av rettigheters betydning	D:	Id:	.26*	D:	Id:	.47
	.02*	.12		.37*	.027	
Kunnskap						.43

\*\* Denne er et resultat av effektene fra bakgrunnsvariablene og de latente variablene.

**Modell 5. Sammenhengen mellom bakgrunnsvariable, subjektiv deltakelseskompetanse, kunnskap, motivasjon og oppfatning av betydningen innvandre res rettigheter og følelse har for demokratiet som avhengig variabel.**

Modelldata er gode. RMSEA = .045 og p = 1 for RMSEA < .05. Dette er svært tilfredsstillende. NNFI = .94 og CFI = .95 som er svært tilfredsstillende. Resultater er gjengitt i de to påfølgende tabellene.

**Tabell 37. Oppfatning av hvor viktig innvandreres rettigheter og følelse av politisk forpliktelse har for demokratiet som avhengig variabel. Direkte effekter av bakgrunnsvariable på latente variable.**

Variable	Kjønn	Region	Foreldre-utdanning.	Foreldre-interesse	Studie-retning
Latente variable.					
Subjektiv deltakelseskompetanse.	-.12*	-.03	.07	.16*	.11*
Motivasjon	.05	-.06*	-.06	.20*	.09
Betydningen av innvandrers rettigheter og plikter	.17*	.08*	.03	.02	.02
Kunnskap	-.09*	.11*	.15*	.03	.62*
Foreldreinteresse			.39*		
Studieretning			.62*		

**Tabell 38. Oppfatning av hvor viktig innvandreres politiske rettigheter og følelse av politisk forpliktelse er for demokratiet som avhengig variabel. Direkte effekter mellom latente variable.**

I tillegg er det oppgitt indirekte effekter (Id) via motivasjon for subjektiv deltakelseskompetanse og kunnskap på avhengig variabel.

	Subjektiv deltakelseskompetanse		Motivasjon	Kunnskap		Statistisk forklart varians (R <sup>2</sup> )**
Subjektiv deltakelseskompetanse				.34*		.32
Motivasjon	.46*			.17*		.46
Betydningen av innvandreres rettigheter og plikter.	D:	Id:	.23*	D:	Id:	.25
	-.11*	.11		.38*	.06	
Kunnskap						.51

\*\* Denne er et resultat av effektene fra bakgrunnsvariablene og de latente variablene.

**Modell 6. Sammenhengen mellom bakgrunnsvariable, subjektiv deltakelseskompetanse, kunnskap, motivasjon og følelse av politisk forpliktelse i demokratiet som avhengig variabel.**

Modelldata er rimelig gode. RMSEA = .045 og  $p = 1$  for RMSEA < .05. Dette er svært tilfredsstillende. Indeksene NNFI = .88 og CFI = .90 er derimot noe for lave.

**Tabell 39. Følelse av politisk forpliktelse som avhengig variabel. Direkte effekter av bakgrunnsvariable på latente variable.**

Variable	Kjønn	Region	Foreldre-utdanning.	Foreldre-interesse	Studie-retning
Latente variable.					
Subjektiv deltakelseskompetanse.	-.15*	-.05	.02	.20*	.05
Motivasjon	.01	-.09	-.08	.20*	.15*
Betydningen av politisk forpliktelse for demokratiet	.07	-.04*	-.04	.13*	.16*
Kunnskap	.00	.16*	.16*	.03	.58*
Foreldreinteresse			.37*		
Studieretning			.61*		

**Tabell 40. Følelse av politisk forpliktelse som avhengig variabel. Direkte effekter mellom latente variable.**

I tillegg er det oppgitt indirekte effekter (Id) via motivasjon for subjektiv deltakelseskompetanse og kunnskap på avhengig variabel.

	Subjektiv deltakelseskompetanse		Motivasjon	Kunnskap		Statistisk forklart varians (R <sup>2</sup> )**
Subjektiv deltakelseskompetanse				.43*		.32
Motivasjon	.47*			.10		.46
Betydningen av politisk forpliktelse for demokratiet	D	ID	.28*	D	ID	.34
	.12*	.13		.13*	.03	
Kunnskap						.44

\*\* Denne er et resultat av effektene fra bakgrunnsvariablene og de latente variablene.

### 11.3.2 Sammenfatning av resultatene

Kommentarene knyttes først til bakgrunnsvariablene i de tre modellene i foregående avsnitt. Hovedmønsteret fra de innledende tre modellene gjentas. Foreldreutdanning bidrar på ulike måter gjennom interesse, subjektiv deltakelseskompetanse og studieretningsvalg. Når det gjelder den avhengige variabelen har foreldres interesse for politikk og samfunnsspørsmål en sammenheng med elevenes oppfatninger av hvor viktig rettigheter er, og hvor viktig en politisk forpliktelse er for demokratiet. Foreldres interesse samvarierer også med subjektiv deltakelseskompetanse i modellen og medierer dermed effekter på den avhengige variabelen.

Jenter understreker betydningen av rettigheter i større grad enn gutter, både generelt og for innvandrere spesielt. Effekten er klar når en kontrollerer for andre variable. Region spiller liten rolle når en kontrollerer for andre variable. Elever i øst-regionen understreker likevel innvandreres rettigheter i litt større grad enn elever i vest-regionen. Noe overraskende faller mye av effekten av studieretning helt bort. Det er imidlertid en direkte effekt på følelse av politisk forpliktelse.

### 11.3.3 Hypotese 20 og hypotese 21 om forholdet mellom subjektiv

deltakelseskompetanse, kunnskaper og oppfatning av rettigheter og plikter.

Subjektiv deltakelseskompetanse har ingen positiv sammenheng med oppfatninger av rettigheter. Det er endatil en negativ effekt på oppfatningen av rettigheter. Derimot virker subjektiv deltakelseskompetanse gjennom motivasjon som mellomliggende variabel og har en mindre positiv indirekte effekt på oppfatninger. Det er dessuten en positiv sammenheng med opplevelse av politisk forpliktelse. Hypotese 20 får dermed ingen støtte.

Kunnskaper har den tydeligste sammenhengen med oppfatning av rettigheter. Det gir støtte til hypotese 21. Motivasjon spiller en vesentlig rolle for oppfatningen av rettigheter og også for oppfatningen av politisk forpliktelse. En tilsvarende, mindre indirekte effekt har kunnskaper via motivasjon på de ulike oppfatningene.

Modellenes statistiske forklaringskraft varierer fra moderate  $R^2 = .25\%$  av variansen i faktoren for innvandreres rettigheter til betydelig  $R^2 = .35$  og  $R^2 = .38\%$  for de to andre modellene.

### 11.3.4 Oppfatningen av direkte demokrati

**Modell 7. Sammenhengen mellom bakgrunnsvariable, subjektiv deltakelseskompetanse, kunnskap, motivasjon og oppfatning av direkte demokrati som avhengig variabel.**

Modelldata er rimelig gode. RMSEA = .048 og  $p = .81$  for RMSEA < .05. Dette er rimelig tilfredsstillende. NNFI = .86 og CFI = .89 som er noe lavt, men likevel akseptabelt.

Resultater er gjengitt i de to påfølgende tabellene.

**Tabell 41. Oppfatning av direkte demokrati som avhengig variabel. Direkte effekter av bakgrunnsvariable på latente variable.**

Variable Latente variable.	Kjønn	Region	Foreldre- utdanning.	Foreldre- interesse	Studie- retning
Subjektiv deltakelseskompetanse.	-.13*	-.07	-.07	.22*	.14*
Motivasjon	.00	-.06	-.08	.26*	.09
Oppfatning av direkte demokrati	.10*	-.20*	-.18*	.12*	.22*
Kunnskap	-.02	-.16*	.12*	.04	.59*
Foreldreinteresse			.40*		
Studieretning			.60*		

**Tabell 42. Oppfatning av direkte demokrati som avhengig variabel. Direkte effekter mellom latente variable.**

I tillegg er det oppgitt indirekte effekter (Id) via motivasjon for subjektiv deltakelseskompetanse og kunnskap på avhengig variabel.

	Subjektiv deltakelseskompetanse		Motivasjon	Kunnskap		Statistisk forklart varians ( $R^2$ )**
Subjektiv deltakelseskompetanse				.38*		.32
Motivasjon	.46*			.13*		.49
Oppfatning av direkte demokrati	D: .22*	Id: .10	.12*	D: .04	Id: .00	.26
Kunnskap						.43

\*\* Denne er et resultat av effektene fra bakgrunnsvariablene og de latente variablene.

Foreldres utdanningsbakgrunn har en mindre signifikant negativ sammenheng med synet på direkte demokrati. Foreldres politiske interesse har derimot en positiv sammenheng med de samme oppfatningene. Det innebærer at ressurser i foreldrehjemmet kan spille ulike roller i synet på direkte demokrati. Mønsteret i de indirekte effektene fra tidligere modeller når det gjelder foreldrebakgrunn på studieretning, subjektiv deltakelseskompetanse, motivasjon og interesse, gjentas også i denne modellen.

Elever i vest-regionen er noe mer positive til direkte demokrati sammenliknet med elever i øst-regionen. Jenter er noe mer positive til direkte demokrati. Det samme er elever i allmennfaglig studieretning. Motivasjon synes å spille en mindre rolle for oppfatningen av direkte demokrati.



### 11.3.5 Hypotese 22 og hypotese 23 om sammenhengen mellom subjektiv deltakelseskompetanse, kunnskaper og oppfatningen av direkte demokrati

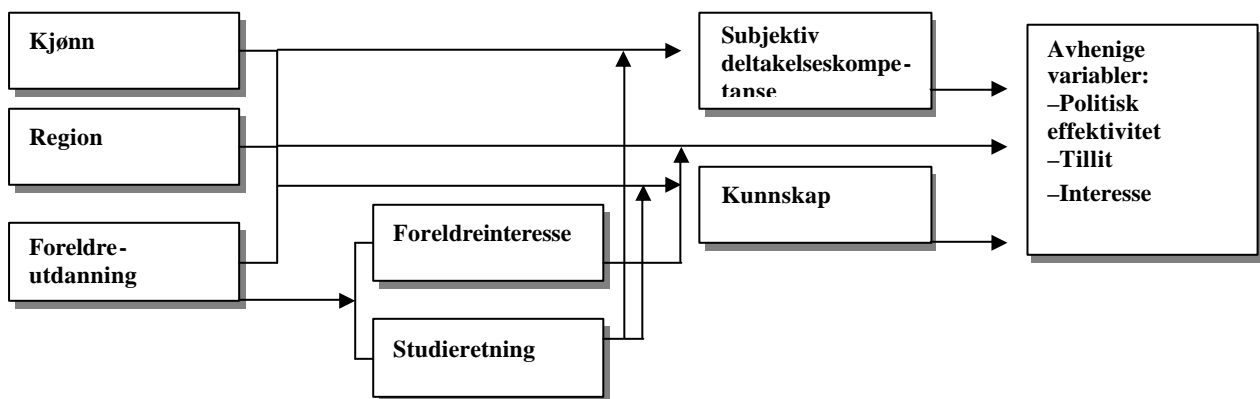
Subjektiv deltakelseskompetanse viser den klart største sammenhengen med direkte demokrati, sammenliknet med kunnskap. Den har også en viss indirekte effekt via motivasjon. Dette gir støtte til hypotese 22. Hypotese 23 om sammenhengen mellom kunnskaper og oppfatninger av direkte demokrati får imidlertid ingen støtte i modellen. Ser en resultatene her i sammenheng med bakgrunnsvariablene, synes politiske ressurser i form av foreldres interesse, egen motivasjon og subjektiv deltakelseskompetanse å være viktige variable for å forklare variasjon i oppfatning i direkte demokrati. Den statistiske forklaringskraften til modellen er middels stor.

## 11.4 Affektiv dimensjon

### 11.4.1 Politisk effektivitet og tillit – en forenklet modell

Ved å spesifisere politisk effektivitet og tillit som avhengige variable i grunnmodellen viste det seg at de ga tilnærmet ingen statistisk forklaringskraft. Noe av grunnen til dette synes å være at motivasjon ikke samvarierte med de avhengige variablene overhodet, men optok betydelige effekter fra kunnskap og subjektiv deltakelseskompetanse. En forenklet modell der motivasjon ikke inngår, ga en riktignok beskjeden, men likevel høyere forklaringskraft. Jeg gjengir modellskissen her:

**Figur 15 Sti-modell for forholdet mellom bakgrunnsvariable, kunnskap, subjektiv deltakelseskompetanse og politisk effektivitet, tillit. (Sti-modellen er også gyldig for politisk interesse som avhengig variabel).**



### Modell 8. Sammenhengen mellom bakgrunnsvariable, subjektiv deltakelseskompetanse, kunnskap og politisk effektivitet som avhengig variabel.

Modelldata er rimelig tilfredsstillende. RMSEA = .50 med  $p = 57$  for RMSEA < .05. NNFI = .86 og CFI = .89 som er noe lavt.

**Tabell 43. Politisk effektivitet er avhengig variabel. Direkte effekter av bakgrunnsvariable på latente variable.**

Variable Latente variable.	Kjønn	Region	Foreldre- utdanning.	Foreldre- interesse	Studie- retning
Subjektiv deltakelseskompetanse.	-.11*	-.09*	-.10*	.20*	.11*
Politisk effektivitet	.18*	-.04	.12*	.15*	.00
Kunnskap	-.04	.19*	.14*	.03	.61*
Foreldreinteresse			.37*		
Studieretning			.55*		

**Tabell 44. Politisk effektivitet er avhengig variabel. Direkte effekter mellom latente variable.**

	Subjektiv deltakelseskompetanse	Kunnskap	Statistisk forklart varians ( $R^2$ )**
Subjektiv deltakelseskompetanse		.44*	.32
Politisk effektivitet	.21*	.13*	.14
Kunnskap			.46

\*\* Denne er et resultat av effektene fra bakgrunnsvariablene og de latente variablene.

**Modell 9. Sammenhengen mellom bakgrunnsvariable, subjektiv deltakelseskompetanse, kunnskap og politisk tillit som avhengig variabel.**

Data for modellen er moderat tilfredsstillende. RMSEA = .055. Den varierer med 90% sannsynlighet mellom:  $.052 < RMSEA < .058$  som er rimelig tilfredsstillende. NNFI = .84 og CFI = .87 som er noe lavt.

**Tabell 45. Politisk tillit er avhengig variabel. Direkte effekter av bakgrunnsvariable på latente variable.**

Variable Latente variable.	Kjønn	Region	Foreldre- utdanning.	Foreldre- interesse	Studie- retning
Subjektiv deltakelseskompetanse.	-.16*	-.09*	-.02	.15*	.09*
Politisk tillit	.01	-.09*	-.13*	.03	.07
Kunnskap	-.05	.10*	.18*	-.04	.58*
Foreldreinteresse			.33*		
Studieretning			.61*		

**Tabell 46. Politisk tillit er avhengig variabel. Direkte effekter mellom latente variable.**

	Subjektiv deltakelseskompetanse	Kunnskap	Statistisk forklart varians ( $R^2$ )**
Subjektiv deltakelseskompetanse		.34*	.25
Politisk tillit	.06	.31*	.10
Kunnskap			.47

\*\* Denne er et resultat av effektene fra bakgrunnsvariablene og de latente variablene.

### 11.4.1.1 Sammenfatning av resultatene

Elever med politisk interesserte foreldre opplever det politiske systemet som noe mer politisk effektivt, sammenliknet med elever som ikke har denne bakgrunnen. Foreldres utdanningsnivå spiller liten rolle som direkte effekt på elevenes holdninger. Derimot gjentas mønsteret av indirekte effekter via foreldres interesse, studieretningsvalg og subjektiv delakelseskompetanse fra tidligere modeller. Jenter opplever det politiske systemet som mer effektivt, sammenliknet med gutter. Når det gjelder tillit, er variasjonen liten. Det er verd å merke seg at elever med høyt utdannede foreldre uttrykker større grad av politisk mistillit. Det samme gjør elever i vest-regionen.

### 11.4.1.2 Konklusjoner om hypoteser knyttet til politisk effektivitet og tillit

Subjektiv deltakelseskompetanse har den klareste sammenhengen med en opplevelse av det politiske systemet som effektivt. Derimot er det ingen sammenheng mellom subjektiv deltakelseskompetanse og politisk tillit. Dette gir en viss støtte til hypotese 24, men ingen støtte til hypotese 25. Når det gjelder kunnskaper, synes forholdet å være motsatt. Hypotese 26 får en liten støtte ved en viss sammenheng mellom kunnskaper og politisk effektivitet. Derimot er støtten til hypotese 27 betydelig i relasjon til politisk tillit.

Variablene forklarer generelt lite varians i faktorene i disse modellene (14/10%).

### 11.4.2 Politisk interesse – en forenklet modell

Det teoretisk uklare og til dels overlappende forholdet mellom begrepene motivasjon og interesse gjør det teoretiske kausalforholdet mellom dem problematisk. Modellen for politisk interesse vil derfor ta utgangspunkt i den forenklete modellen.

#### **Modell 10. Sammenhengen mellom bakgrunnsvariable, subjektiv deltakelseskompetanse, kunnskap og politisk interesse som avhengig variabel.**

Data for modellen er rimelig tilfredsstillende. RMSEA = .051 med 90% sannsynlighet for at tilpasningen ligger i intervallet, .047 <RMSEA< .053. Dette er rimelig tilfredsstillende data. Indeksene NNFI = .89 og CFI = .91 er noe for lavt.

**Tabell 47. Politisk interesse er avhengig variabel. Direkte effekter av bakgrunnsvariable på latente variable.**

Variable Latente variable.	Kjønn	Region	Foreldre- utdanning.	Foreldre- interesse	Studie- retning
Subjektiv deltakelseskompetanse.	-.10*	-.05	.03	.20*	.40*
Politisk interesse	-.01	-.01	-.07	.34*	.09*
Kunnskap	-.01	.17*	.14*	.02	.51*
Foreldreinteresse			.41*		
Studieretning			.62*		

**Tabell 48. Politisk interesse er avhengig variabel. Direkte effekter mellom latente variable.**

	Subjektiv deltakelseskompetanse	Kunnskap	Statistisk forklart varians ( $R^2$ )**
Subjektiv deltakelseskompetanse		.25*	.28
Politisk interesse	.49*	.12*	.58
Kunnskap			.54

\*\* Denne er et resultat av effektene fra bakgrunnsvariablene og de latente variablene.

Ikke overraskende viser foreldres interesse størst samvariasjon med elevenes politiske interesse. Foreldres utdanningsbakgrunn får dessuten betydelig innflytelse på denne viktige affektive variabelen gjennom samvariasjon med foreldreinteresse. Mønsteret av indirekte effekter fra foreldrebakgrunn på latente variable gjentas fra tidligere modeller. Elever i allmennfag viser litt større politisk interesse sammenliknet med elever i yrkesfag.

#### 11.4.2.1 *Hypotese 28 og hypotese 29 om sammenheng mellom subjektiv deltakelseskompetanse, kunnskap og interesse*

Det er en sterk sammenheng mellom subjektiv deltakelseskompetanse og interesse. På bakgrunn av det nære forholdet mellom indre motivasjon og interesse er ikke dette overraskende. Hypotese 28 får dermed rimelig sterk støtte. Det er mer overraskende at det er en relativt svak sammenheng mellom kunnskaper og interesse. Hypotese 29 får dermed relativt liten støtte. Subjektiv deltakelseskompetanse viser dermed sterk sammenheng med sentrale motivasjonelle forhold, sammenliknet med kunnskaper som variabel.

Modellens statistiske forklaringskraft er høy – hele 57% av variansen i faktoren i den avhengige variabelen forklares av variablene i modellen..

#### 11.4.3 Samfunnsengasjement

Operasjonaliseringen av samfunnsengasjement er relativt sterkt forbundet med politiske spørsmål som kan assosieres med høyre/venstredimensjonen i norsk politikk. Dette gjør det problematisk å ha vel begrunnede forventninger om sammenhenger mellom variablene kunnskaper, subjektiv deltakelseskompetanse og den avhengige variabelen i modellen. De to siste modellene med samfunnsengasjement og toleranse som avhengige variable, presenteres derfor som eksplorerende modeller.

#### **Modell 11. Sammenhengen mellom bakgrunnsvariable, subjektiv deltakelseskompetanse, kunnskap og samfunnsengasjement som avhengig variabel.**

Her vender jeg tilbake til den opprinnelige modellen der subjektiv deltakelseskompetanse og kunnskap som første mellomliggende variabel, motivasjon som andre mellomliggende variabel og samfunnsengasjement som avhengig variabel (Figur 14. s. 320). Det er ikke

formulert hypoteser om sammenhenger i tilknytning til denne og den siste modellen med toleranse som avhengig variabel. Jeg vil derfor ha en eksplorerende tilnærming til dem.

Data for modelltilpasning er RMSEA = .056.  $p = .90$  for RMSEA < .059, NNFI = .86 og CFI = .88. Disse data for modelltilpasning er ikke helt tilfredsstillende. De direkte effektene er gjengitt i de to følgende tabeller.

**Tabell 49. Samfunnsengasjement er avhengig variabel. Direkte effekter (b) av bakgrunnsvariable på latente variable.**

Variable Latente variable.	Kjønn	Region	Foreldre- utdanning.	Foreldre- interesse	Studie- retning
Subjektiv deltakelseskompetanse.	-.15*	-.06	.07	.15*	.14*
Samfunnsengasjement.	.31*	.00	-.02	.07*	.16*
Motivasjon	.04	-.04	-.12*	.28*	.15*
Kunnskap	.00	.12*	.15*	.03	.58*
Foreldreinteresse			.42*		
Studieretning			.59*		

\*Markerer at sammenhengen er signifikant på minimum 5%-nivået.

**Tabell 50. Samfunnsengasjement er avhengig variabel: Direkte effekter mellom de latente variablene.**

I tillegg er det oppgitt indirekte effekter (Id) via motivasjon for subjektiv deltakelseskompetanse og kunnskap på avhengig variabel.

	Subjektiv deltakelseskompetanse		Motivasjon	Kunnskap		Statistisk forklart varians ( $R^2$ )**
Subjektiv deltakelseskompetanse				.35*		.32
Samfunnsengasjement	D:	Id:	.35*	D:	Id:	.48
	-.02	-.07		.19*	.002	
Motivasjon	.51*			.08		.54
Kunnskap						.45

\*\* Denne er et resultat av effektene fra bakgrunnsvariablene og de latente variablene.

Det er en betydelig forskjell mellom gutter og jenter når det gjelder samfunnsengasjement kontrollert for andre variable. Allmennfagselever viser et noe større samfunnsengasjement enn sine medelever i yrkesfag, men sammenhengen er relativt liten. Det er også en mindre positiv sammenheng med foreldreinteresse. Mønsteret av medierte effekter fra foreldrebakgrunn via foreldreinteresse, subjektiv deltakelseskompetanse, motivasjon, studie retningsvalg og kunnskaper, gjentas også i denne modellen.

Blant de latente variablene viser motivasjon klart størst sammenheng med variabelen samfunnsengasjement. Kunnskap har en klar sammenheng med samfunnsengasjement. Subjektiv deltakelseskompetanse viser derimot praktisk talt ingen sammenheng med samfunnsengasjement når en kontrollerer for andre variable og målt med disse itemene. Modellen forklarer en betydelig andel varians i faktoren i den avhengige variabelen.

#### 11.4.4 Toleranse

Her tar jeg utgangspunkt i modellen der motivasjon er mellomliggende variabel.

#### **Modell 12. Sammenhengen mellom bakgrunnsvariable, subjektiv deltakelseskompetanse, kunnskap og toleranse overfor grupper som avhengig variabel.**

Modelldata er gode også for denne modellen: RMSEA = .49  $p = .75$  for RMSEA < .05. NNFI = .87 og CFI = .90. Disse modelldata er rimelig tilfredsstillende.

**Tabell 51. Toleranse er avhengig variabel. Direkte effekter (b) av bakgrunnsvariable på latente variable.**

Variable Latente variable.	Kjønn	Region	Foreldre- utdanning.	Foreldre- interesse	Studie- retning
Subjektiv deltakelseskompetanse.	-.14*	.04	.16*	.15*	.05*
Toleranse.	.46*	.13*	-.02	.00	-.09*
Motivasjon	.03	-.07*	-.11	.21*	.20*
Kunnskap	-.01	.12*	.14*	.04	.59*
Foreldreinteresse			.37*		
Studieretning			.63*		

\*Markerer at sammenhengen er signifikant på minimum 5% nivået.

**Tabell 52. Toleranse er avhengig variabel. Direkte effekter b mellom latente variable.**

I tillegg er det oppgitt indirekte effekter (Id) via motivasjon for subjektiv deltakelseskompetanse og kunnskap på avhengig variabel.

	Subjektiv deltakelseskompetanse		Motivasjon	Kunnskap		Statistisk forklart varians ( $R^2$ )**
Subjektiv deltakelseskompetanse				.41*		.35
Toleranse	D:	Id:	.30*	D:	Id:	.37
	.08*	.14		.14*	.01	
Motivasjon	.47*			.07		.46
Kunnskap						.47

\*\* Denne er et resultat av effektene fra bakgrunnsvariablene og de latente variablene.

Jenter uttrykker bemerkelsesverdig større toleranse målt med disse variablene, sammenliknet med gutter. Toleransen er dessuten litt større i øst-regionen og blant yrkesfagelever når en kontrollerer for andre variable. Som i de andre modellene får foreldrebakgrunn i modellen en indirekte innflytelse via valg av studieretning. På dette området som på andre er det grunn til å anta at foreldrehjemmet spiller en viktig rolle for holdningsdannelse gjennom variable som ikke er inkludert i studien. Det er imidlertid overraskende at ingen av variablene har direkte effekter på toleranse overfor grupper.

Motivasjon viser en betydelig sammenheng med toleranse. Subjektiv deltakelseskompetanse og kunnskap viser imidlertid moderate sammenhenger. Den

statistiske forklaringskraften til variablene er betydelig,  $R^2 = .38$  som svarer til 38% av variansen i faktoren forklares av variablene.

## 11.5 Resultater for bakgrunnsvariabler

Innledningsvis vil jeg sammenfatte resultatene fra de to siste kapitlene med vekt på variablene som inngår i disse modellene, og jeg starter med bakgrunnsvariablene.

Spørsmålet om generaliserbarhet for resultatene knytter seg for det første til antall item, til hvordan de er utformet til sammensetningen av utvalget og til størrelsen på det. Som pekt på i tidligere drøftinger, er det grunn til å vurdere om sammenhenger med andre variable i større grad er generaliserbare slik som i de foreliggende modellene. Her vil ikke den presise styrken være generaliserbar, men forholdet mellom variablene krever ikke samme grad av presisjon.

### 11.5.1 Foreldrebakgrunn

Det er for det første grunn til å ta forbehold om at bakgrunnsvariablene i dette tilfelle er målt med enkeltvariable.

Begge variable, foreldreutdanning og foreldreinteresse, viste en klar sammenheng med de ulike aspektene ved medborgerkompetanse i den bivariate analysen. I modellene som er gjengitt i dette kapitlet og som fungerer som multivariate regresjoner, viser foreldreutdanning først og fremst en sammenheng med foreldreinteresse og valg av studieretning i den videregående skolen. Disse sammenhengene er betydelige og gjelder med små variasjoner alle modellene. Særlig har foreldres utdanning sterk innflytelse på elevers valg av studieretning.

Det er svært små direkte effekter mellom foreldreutdanning og aspekter ved medborgerkompetanse når en kontrollerer for andre variable. Derimot viser foreldreinteresse en mindre, men likevel tydelig sammenheng med de ulike aspektene ved medborgerkompetanse. *Selv om det er en viss variasjon mellom de ulike modellene, medieres det et mønster av indirekte effekter fra foreldrevariablene i modellene. For det første påvirker foreldres utdanning den politiske interessen og barnas valg av studieretning. Foreldrebakgrunn får dermed indirekte betydning for de betydelige kunnskapsforskjellene mellom elever i de ulike studieretningene. For det andre har foreldrebakgrunn betydning for forskjeller i subjektiv deltakelseskompetanse. Effekten er her ikke så stor, men må likevel understrekes. For det tredje påvirker særlig foreldres interesse elevenes indre motivasjon. Ved siden av dette må en anta at foreldrebakgrunn influerer på barnas verdiorienteringer og politiske engasjement på en rekke måter som ikke er kartlagt i denne studien. Samlet må en derfor konkludere med at foreldrebakgrunn, en lateral sosialiseringmodell til tross, er av største viktighet for barnas medborgerkompetanse.*

Et teoretisk rasjonale for dette ligger i Banduras teori om modellering (jf. kap. 6). Dette understrekes også av Jennings et.al. De peker på at barn i de fleste tilfeller når voksen alder som mer like enn ulike sine foreldre. Det er et resultat av observasjonslæring og ulike belønninger i hjemmemiljøet og familiens omgivelser for øvrig. Likevel bestemmes verdiorienteringene hos barn av en rekke faktorer som ligger utenfor familiens innflytelsessfære (Jennings et al. 1979:450). Den interessen foreldre viser, vil med andre ord observeres og oftest overføres i en eller annen form til barna. Interessen kan i det minste ligge som latent interesse og utløses i bestemte situasjoner. I utgangspunktet kan synspunkter, holdninger, verdier og normer som er knyttet til deres engasjement, overføres. Det er imidlertid grunn til å studere betingelsene for slik overføring og på hvilken måte foreldres utdanning spiller inn på øvrige forhold i elevenes hjemmebakgrunn.

Den betydning som foreldrebakgrunnen tross alt har i politisk sosialisering, er en indikasjon på at andre sosialiseringmodeller enn den laterale (jf. (Merelman 1986)), fortsatt har stor betydning for å forklare politisk sosialisering. Det er likevel grunn til å studere betingelsene for at foreldrebakgrunn får gjennomslag, eller virker sammen med andre stimuli eller sosialiseringsgenter.

### 11.5.2 Kjønn

Den andre bakgrunnsvariabelen som synes å ha innflytelse på ulike aspekter ved en medborgerkompetanse, er kjønn. De klareste forskjellene mellom gutter og jenter er i dette materialet forbundet med oppfatninger, holdninger og verdier. Det kommer til uttrykk i synet på rettigheters betydning, i toleranse og i samfunnsengasjement. Forskjellene i oppfatning av rettigheters betydning for demokratiet er interessante og kan gjenspeile kvinners mangeårige engasjement, bevissthet og kamp for å sikre rettigheter for eget kjønn. Denne bevisstheten er ikke nødvendigvis skapt av egne erfaringer, men kan være overført mellom generasjonene i hjemmet, miljøet og i skolen. En del av forskjellene mellom gutter og jenter kan også tilskrives ulik politisk orientering. Dette gjelder antakelig i enda høyere grad toleranse og samfunnsengasjement der itemene reflekterer en politisk motsetning som delvis finnes langs høyre/venstre dimensjonen. De store forskjellene i samfunnsengasjement mellom gutter og jenter i dette materialet bekrefter derfor tidligere forskning på området om at jenter er mer venstreorientert enn gutter, ikke bare i stemmegivning, men også i holdning til spørsmål om å vise omtanke og til redistribusjon. Itemene for toleranse har i seg et sterkt moment av å inkludere ulike grupper. Denne variabelen ligger nært opp til omsorg og omtanke. Det er derfor ikke uventet at det er en betydelig forskjell mellom jenter og gutter med hensyn til toleranse i denne studien. Forskjellene er såpass markante at de i alle fall bekrefter utviklinga av de politiske skillelinjene mellom gutter og jenter. En kan endatil spørre om de politiske forskjellene mellom gutter og jenter vil forsterkes i tida framover?

Det er en viss forskjell mellom gruppene med hensyn til subjektiv deltakelseskompetanse med gutter som litt mer "kompetente" enn jentene. Dette er ikke urimelig, siden gutter tradisjonelt lettere tar dristige utfordringer, men forskjellen er i praksis liten. Den kan derfor



i like stor grad gjenspeile en tendens hos guttene til å svare mer dristig enn jentene. Forskjeller i kompetanse får f.eks. ingen utslag i hvordan jentene bedømmer sin framtidige politiske aktivitet, tvert om. Jenter ser seg selv som mer politisk aktive både i Stortingsvalg og i ulik politisk aktivitet. De ser seg i like stor (eller liten) grad som framtidige medlemmer av politiske partier. Dette understreker at kompetanseforskjellene neppe kan ha stor betydning. Selv om forskjellene her er små og ”å se seg selv aktiv” er en usikker variabel, gir det likevel grunn til å spørre om jentene/kvinnene er i ferd med å få en viss dominans i den politiske aktiviteten i alle fall på grunnplanet. Det vil i såfall være å forlenge en trend der forskere beskriver at jentene i stor grad har innhentet guttenes forsprang i politisk aktivitet på midten av 1990-tallet, jf. blant annet artikler i Raaum (Raaum 1995a). I alle fall gir resultatene i denne studien støtte til den radikale politiske trenden og tendensen til at kvinner er relativt mer engasjert i politikk i forhold til guttene. De politiske motsetningene mellom jenter og gutter har mange aspekter ved seg som jeg ikke skal dvele mye ved, med ett unntak. I skolesammenheng der forskjellene på ulike måter vil komme til uttrykk åpner de for didaktiske perspektiver som både er interessante og viktige.

### 11.5.3 Studieretning

Det mest påfallende med variabelen studieretning er at de markante bivarierte forskjellene reduseres kraftig eller forsvinner helt i modellene når det kontrolleres for andre variable. Til tross for dette kommer det fram viktige forskjeller der de viktigste er forbundet med politisk kompetanse.

Klarest er forskjellen mellom studieretningene når det gjelder kunnskaper. Denne forskjellen er betydelig, og effekten forsterkes i modellene. Det er også en viss forskjell i subjektiv deltakelseskompetanse. Samlet fører dette til at det er markante forskjeller mellom elevgruppene når det gjelder politisk kompetanse. Likevel er det ingen forskjeller i hvordan yrkesfagelever og allmennfagelever bedømmer sin framtidige politiske aktivitet i modellene. Det indikerer at det er flere variable enn kompetanse som avgjør spørsmålet om deltakelse. Sammenhengen mellom kompetanse og deltakelse er dessuten kompleks. Grunnlaget for den framtidige politiske deltakelsen til de ulike gruppene av elever kan imidlertid være svært ulikt. Med grunnlaget menes et reservoar av kunnskaper først og fremst og i noen grad egen tro på evne til å ha innflytelse på omgivelsene. Det er rimelig å tro at disse ulikhetene vil få følger på mange ulike måter i framtidig politisk aktivitet, selv om konsekvensene ikke framtrer i form av redusert politisk deltakelse målt med disse variablene. Ikke alle forskjeller forsvinner. Allmennfagelever mener følelse av politisk forpliktelse er noe viktigere for demokratiet i forhold til sine medelever i yrkesfag. Det er litt større samfunnsengasjement og noe mindre toleranse hos allmennfagelevne. Variabelen studieretnings innvirkning på ulike holdninger hos elever synes moderat. *Forskjellene er vesentlig skapt i et oppvekstmiljø før de kommer til den videregående skolen, men studieretningen har på viktige områder en selvstendig effekt. Den sorterer og organiserer forskjellene mellom elevene. Selv om effektene av studieretning reduseres i de multivariate modellene, er det*

*bare et uttrykk for at studieretningen bidrar i mindre grad til forskjellene som faktisk er der. De betydelige bivariate forskjellene som kom til uttrykk i forrige kapittel, er derfor like reelle og en utfordring for skolen.*

Selv om kunnskapskildene til politikk og samfunnsspørsmål er mange, er det rimelig å anta at skolene bidrar i betydelig grad til forskjellene mellom elevgruppene. Forskjellen i kompetanse mellom elever i allmennfag og yrkesfag må derfor bli gjenstand for diskusjon om didaktiske konsekvenser.

#### 11.5.4 Region

De bivariate forskjellene mellom regionene var i utgangspunktet små og er fortsatt ikke spesielt store. Elever i øst-regionen ser seg selv litt mer aktive enn elever i vest-regionen. Elever i vest-regionen er noe mer positive til direkte demokrati. Elever i øst-regionen viser litt høyere politisk tillit og toleranse overfor grupper.

Sett under ett har variabelen åpenbart mindre betydning sammenliknet med de øvrige variablene. Regionvariabelen går dessuten tydelig sammen med partipolitiske skillelinjer. Den kan derfor operasjonalisere delvis to variable – en bostedsvariabel knyttet til indre østlandet og mer rurale strøk, og en politisk variabel knyttet til tyngdepunktet i den politiske stemmegivningen i distriktet. Dette gjør det problematisk å tolke for mye ut av resultatene.

### 11.6 Resultater for latente variabler

#### 11.6.1 Nærmere om resultatene for subjektiv deltakelseskompetanse

*Subjektiv deltakelseskompetanse har den klart største effekten på de tre avhengige variablene om framtidig deltakelse i modellene 1 – 3 når en ser på de direkte effektene. Subjektiv deltakelseskompetanse viser en rimelig sterk sammenheng med motivasjon, noe som skaper indirekte effekter i modellene. Det er også grunn til å understreke den sterke sammenhengen med politisk interesse som stimulerer til deltakelse som medborger. På den ene sida gir dette sterk støtte til Banduras teori om at subjektiv deltakelseskompetanse er en avgjørende faktor i handling, også politisk handling. Det gir også sterk støtte til Banduras teori om sammenhengene mellom oppgavespesifikk selvtillit og motivasjon.*

*Både de direkte effektene på de avhengige variable og den tydelige indirekte effekten via motivasjon, gir sterk støtte til en oppfatning om at subjektiv deltakelseskompetanse er en viktig kausal faktor i politisk deltakelse. Sammenhengen variabelen har med andre aspekter ved medborgerkompetanse som motivasjon og interesse, peker i retning av at variabelen kan ha betydelig innflytelse på en rekke ulike aspekter utover det som er redegjort for eksplisitt i teorien.*

Operasjonaliseringen av subjektiv deltakelseskompetanse tok utgangspunkt i å øve innflytelse på sine nære institusjonelle omgivelser, sin skole, lokalpolitikere,

lokaladministrasjon og å kunne lære noe vanskelig om politikk og samfunnsspørsmål, jf. avsnitt 10.4.6 der operasjonaliseringen drøftes. De empiriske sammenhengene viser at å vurdere seg selv i stand til å øve innflytelse på sine nære omgivelser er av større betydning for indre motivasjon for samfunnsspørsmål sammenliknet med det å ha kunnskaper om spørsmål knyttet til dette fagfeltet. Det er dessuten slik at å føle seg i stand til å mestre oppgaver som stilles i itemene som inngår i subjektiv deltakelseskompetanse, synes å være viktigere for hvordan elever bedømmer sin aktive medborgerrolle i framtida, sammenliknet med kunnskapenes betydning og kontrollert for et antall bakgrunnsvariable. Variabelen uttrykker en tro på evne til å øve innflytelse, nå et mål som en setter seg eller skape et positivt utfall av egne handlinger. Det er denne følelsen eller kompetansen som synes viktigere enn å ha kunnskaper når elever bedømmer sin framtidige politiske aktivitet. Subjektiv deltakelseskompetanse må derfor oppfattes som en betydelig mer kritisk variabel for medborgeres engasjement, sett i relasjon til kunnskaper. Kompetansen er kritisk fordi troen på et positivt utfall egne handlinger, er av svært stor betydning for i det hele tatt å delta politisk. Spørsmålet er imidlertid hvilken rolle kunnskaper spiller for denne troen. På den ene sida viser stien mellom kunnskaper og subjektiv deltakelseskompetanse en  $\beta = .32 - .37$  i de ulike modellene. Dette er en middels sterk korrelasjon som viser en klar sammenheng mellom variablene. Den er dessuten på størrelse med det Bennett fant i sin studie og kanskje lavere enn i Krampens studie og det en ville forvente. Det understreker imidlertid at de to variablene også er betydelig uavhengige av hverandre. Det innebærer at kunnskaper på den ene sida styrker troen på egne muligheter for å nå bestemte resultater med anstrengelser. Det må innebære at omfattende kunnskaper ikke alltid er en nødvendig betingelse for politisk handling. Derimot er det rimelig å tolke resultatene slik at manglende tro på egne evner trolig vil være mye mer kritisk for handlingsvalg.

For det andre er det interessant at egenskaper målt med item fra situasjoner i lokalmiljøet viser betydelig samvariasjon med framtidig deltakelse i en større politisk kontekst, som f.eks. Stortingsvalg, partimedlemskap, underskriftskampanjer og mer tilfeldig politisk aktivitet når en kontrollerer for andre variable. Det reiser spørsmålet om hvilke områder av politisk deltakelse en kan generalisere et slikt funn til. Verbene i itemene handler om å skrive (107 – 111), å lære noe om politikk og samfunn (113), å overbevise andre og en offentlig tjenestemann (110 – 115), å tale i stor, men kjent forsamling (108), å protestere som kan innebære å ta en åpen konflikt (114). Disse verbene er ment å dekke en del grunnleggende utfordringer som er forbundet med politisk deltakelse i ulike sammenhenger, både organisert og tilfeldig. De etablerte kontekstene er for elevene gjenkjennbare. På den ene sida kan det hevdes at svarene som er avgitt for disse utfordringene bare er gyldige for denne konteksten. Det er en svært restriktiv tolkning. Jeg minner om Banduras teori om overføring av ferdigheter til ulike områder i avsnitt 6.5.1. En sentral betingelse for at ferdighet på ett område skal komme til anvendelse på andre områder er at de nye kontekstene og utfordringene delvis bygger på de samme ferdighetene ("subskills"). Diskusjon, argumentasjon og tale i ulike forsamlinger er representert i fire ulike item. Det er

rimelig å anta at elever som føler at de mestrer denne utfordringen også vil kunne bruke denne ferdigheten innafor en rekke andre politiske kontekster. Det samme gjelder i noen grad å skrive for en offentlighet. Her er imidlertid utfordringene mindre representert i itemene og generaliseringene som kan gjøres er også mer begrenset. Det samme kan sies om det å lære noe nytt om politikk og samfunn. Som samlet faktor er det imidlertid rimelig å anta at når elever har en høy skåre på disse itemene for subjektiv deltakelseskompetanse, vil de også være i stand til å mestre liknende utfordringer i en rekke andre kontekster for politisk deltakelse. Å holde et innlegg i en politisk debatt framfor alle elevene kan, selv om det er en kjent forsamling, være en utfordrende og slik skjellsettende opplevelse og gi elever et ”løft”, slik Bandura omtaler det. Her blir det dessuten tydelig at oppgavespesifikk selvtillit generelt og subjektiv deltakelseskompetanse spesielt er en ferdighet i å skape egne muligheter og handlingsforutsetninger i nye situasjoner.

”Self-referent thought activates cognitive, motivational and affective processes that govern the translation of knowledge and abilities into proficient action. In short, perceived self efficacy is concerned with what you believe you can do with what you have under a variety of circumstances” (Bandura 1997:37).

For det tredje er det interessant at subjektiv deltakelseskompetanse synes å ha innflytelse på andre aspekter ved medborgerkompetanse (kognitive og affektive), som er relatert til krav og forventninger til medborgerkompetanse eller som virker indirekte via indre motivasjon. Også her reises spørsmålet om generalisering til ulike områder av politisk deltakelse og aktivitet. Forståelsen av sammenhengene mellom subjektiv deltakelseskompetanse og politisk effektivitet er rimelig belyst tidligere. Rasjonalet for sammenhengen mellom subjektiv deltakelseskompetanse og andre affektive forhold som toleranse, er mindre berørt. Å ha oppgavespesifikk selvtillit på ulike områder gir en følelse av i noen grad å kunne mestre og kontrollere sine omgivelser. Selv om selvvurdering (”self esteem”) betraktes av Bandura som noe helt forskjellig fra oppgavespesifikk selvtillit, peker han på at generelle mestringsopplevelser bidrar til å styrke selvvurdering (Bandura 1997:11-12). Både følelsen av å kunne kontrollere sine omgivelser og høy selvvurdering påvirker en persons reaksjoner og følelser for omgivelsene. Blant annet vil høy grad av mestringsfølelse trolig heve terskelen for å føle seg truet av omgivelsene og gi en forventning om større toleranse overfor både grupper og meninger. Likeledes vil høy grad av mestringsfølelse på området for politikk og samfunn i utgangspunktet gi et mer positivt forhold til fagfeltet. Dette er argumenter for å forvente sammenhenger mellom subjektiv deltakelseskompetanse og ulike affektive orienteringer. Det mest sentrale funnet her er knyttet til sammenhengen mellom subjektiv deltakelseskompetanse på den ene sida og motivasjon og interesse på den andre. Både motivasjon og interesse slik det forstås av Bandura medvirker i sterk grad til å regulere medborgeres forhold til et fagfelt. Det er imidlertid mer åpent hvilke andre sammenhenger en finner her. Dette understrekes ved at det ikke er noen sammenheng med samfunnsengasjement. De teoretiske og empiriske sammenhengene mellom subjektiv deltakelseskompetanse og affektive orienteringer understreker bare ytterligere variabelens sentrale betydning i en medborgerkompetanse.

For det fjerde utfordres forskningen om kunnskaper som sentral kompetansevariabel og dens forhold til andre aspekter ved en personlig kompetanse. Resultatene her utfordrer først og fremst forskning som knytter studiet av kunnskap til kompetansebegrepet, uten å se på forholdet til oppgavespesifikk selvtillit. Galston summerer opp viktige forskningsresultater på dette området, der kunnskap influerer på de fleste sentrale forholdene i en medborgers rolleutøvelse (Galston 2001). Resultatene her viser at kunnskap er viktig, men i mange sammenhenger ikke tilstrekkelig og i en del sammenhenger helt underordnet andre egenskaper når en skal forklare politisk deltakelse. Resultatet utfordrer derfor den del av forskningen som studerer sammenhenger mellom kunnskaper og aspekter ved medborgerroller og kompetanser, samtidig som den ignorerer oppgavespesifikk selvtillit som sentral kompetansevariabel. Det synes i beste fall utilstrekkelig å studere sammenhenger mellom kunnskaper og politisk deltakelse isolert, uten å inkludere sentrale kompetansevariable.

For det femte er funnet særlig interessant med tanke på å anvende Banduras teori innafør feltet politikk og samfunn og de didaktiske implikasjonene av teorien. Banduras teori om at subjektiv deltakelseskompetanse er en sentral variabel i hvordan mennesket fungerer og særlig viktig for å forklare menneskelig handling, får betydelig støtte. Den nære sammenhengen mellom subjektiv deltakelseskompetanse og motivasjonelle forhold får også betydelig støtte. Dette åpner for å drøfte hvordan teorien kan anvendes mer spesifikt på dette fagfeltet og hvordan subjektiv deltakelseskompetanse opptrer i relasjon til andre teorier om f.eks. aspekter ved motivasjon som er tatt opp her. Dette drøftes på slutten av avhandlingen.

### 11.6.2 Nærmere om resultatene for kunnskaper

*I modellene har kunnskaper en overraskende liten sammenheng med framtidig deltakelse, når en ser bort fra valgdeltakelse. Av de tre modellene som presenteres, vil det å delta i Stortingsvalg være den minst krevende politiske aktiviteten. Hypotesene om sammenhenger mellom kunnskaper om politikk og samfunn og framtidig deltakelse har derfor svært betinget støtte. Kunnskaper må likevel vurderes som en viktig kausal faktor som forklarer handling. Som kausal faktor får variabelen klart mindre empirisk støtte i modellene sammenliknet med subjektiv deltakelseskompetanse.*

Dette er overraskende på mange måter. Itemene tar et tydelig utgangspunkt i relevant kunnskap om det politiske systemet, institusjoner og saker som er relevant for politisk deltakelse. Dette reiser flere spørsmål.

For det første: hvor bredt kan resultatet generaliseres? For det andre: hvordan skal en forstå at kunnskaper synes å spille en så beskjedne rolle i elevenes syn på framtidig deltakelse når en kontrollerer for bakgrunnsvariable og subjektiv deltakelseskompetanse? Spørsmålet blir mer aktuelt i lys av at begrepet tilsynelatende er målt med mer direkte relevante item sammenliknet med item som er utfomet for å måle deltakelseskompetanse. For det tredje:

hvordan kan en forstå forholdet mellom kunnskap som politisk kompetanse og politisk deltakelse? Kan resultatet forklares med at det ikke måler relevant kunnskap? Hva er relevant kunnskap i de ulike sammenhengene?

Generaliserbarheten for kunnskapsspørsmålene er knyttet til 27 item som omfatter et ganske bredt tilfang av item som måler faktaspørsmål, resonnerende spørsmål og spørsmål forbundet med aktualitet. Sammen med utvalgsstørrelsen gir dette sterke grunner for å anta at et annet utvalg av kunnskapsspørsmål vil gi en liknende sammenheng med ulike aspekter ved medborgerkompetanse. Svakheten ved operasjonaliseringen er naturligvis at det på enkeltområder er viktig å ha spesifikk kunnskap som i liten grad er representert i variabelen. Det gjelder f.eks. kunnskaper om partipolitiske skillelinjer i valg, hvordan påvirke politikk og andre forhold. Likevel vil et så høyt antall item representere et bredt spekter i et tenkt univers av item. Dette er argumenter for at variabelen er rimelig valid og forsiktig generaliserbar til andre kunnskapsområder som ikke er direkte representert.

Når det gjelder det andre spørsmålet, vil det være uriktig å hevde at kunnskap er av mindre betydning for politisk deltakelse. Tvert om er kunnskap (som Bandura påpeker) en vesentlig del av de kognitive forutsetningene for å oppfatte og bedømme situasjoner og informasjon. Det er sentralt i å planlegge og gjennomføre handlinger. Kunnskaper om ulike emner er likevel ikke alltid en nødvendig betingelse for deltakelse. I mange tilfeller kan medborgere engasjere seg i spørsmål på et overflatisk og følelsesmessig grunnlag uten å ha inngående kjennskap til saksforholdene. Avgjørende for deltakelse kan være at spørsmålet synes viktig og angår dem (jf. "identification"), eller basert på at venner eller signifikante andre<sup>210</sup> engasjerer seg i spørsmålene. I begrepet signifikante andre ligger enhver som medborgeren selv velger å oppfatte som forbilde eller inspirator. Forskning har vist (Lupia & McCubbins 1998) at ulike holdepunkter ("cues") i stor grad kan erstatte kunnskaper i å resonnerer om politikk og samfunn. Det innebærer at medborgere kan støtte seg til referansepunkter i tidligere saker eller personers standpunkter, i stedet for selv å ha inngående kjennskap til saksfeltet. Kunnskapsnivået generelt kan være relativt lavt. Likevel vil medborgeren kunne orientere seg politisk ved hjelp av erfaringer og etablerte holdepunkter.

Dermed indikerer resultatene her at kunnskaper ikke er en tilstrekkelig betingelse for handlingskompetanse, men at de virker sammen med subjektiv deltakelseskompetanse og ev. andre variable som forklaring på politisk handling. Dette understrekes av en tross alt betydelig samvariasjon mellom kunnskaper og subjektiv deltakelseskompetanse. Tolkningen av dette kan være at kunnskaper i betydelig grad bidrar til mestringsfølelsen som ligger til grunn i subjektiv deltakelseskompetanse.

*Resultatene viser imidlertid flere viktige sammenhenger mellom kunnskaper og oppfatninger av rettigheter. Dette er neppe overraskende, men er en indikasjon på kunnskapenes avgjørende betydning for å fortolke og forstå informasjon. Det er dessuten viktige*

---

<sup>210</sup> Signifikante andre kan i denne sammenheng være hvem som helst som står eleven eller medborgeren nær, som han/hun velger å identifisere seg med eller velger å betrakte som en pålitelig informant i en sak.

*sammenhenger mellom kunnskaper på den ene sida og affektive orienteringer som politisk tillit, toleranse overfor grupper og samfunnsengasjement på den andre. På disse punktene får teorien og hypotesene rimelig støtte. Det er naturlig å konkludere med at kunnskaper bidrar til å styrke medborgerkompetanse også gjennom ulike affektive orienteringer.*

Det er imidlertid overraskende at kunnskaper viser en så moderat sammenheng med motivasjon. Det innebærer for det første at kunnskap bidrar lite til de avhengige variablene gjennom å styrke motivasjon som en mellomliggende variabel. Det er overraskende på bakgrunn av at kunnskaper gjerne stimulerer ønsket om å vite mer om saklige forhold og slik sett stimulerer indre motivasjon. De strukturelle modellene viser imidlertid at denne effekten er liten sammenliknet med forholdet mellom subjektiv deltakelseskompetanse og motivasjon. Resultatene for subjektiv deltakelseskompetanse og kunnskap viser (naturligvis) at begge er viktige deler av en politisk kompetanse og dermed også en medborgerkompetanse. Framfor alt er de slik relatert at det er viktig å studere forholdet mellom dem i relasjon til andre aspekter ved medborgerkompetanse som politisk handling og affektive orienteringer.

*Resultatene kan gi grunnlag for å si at subjektiv deltakelseskompetanse er en nødvendig betingelse for politisk deltakelse. Kunnskap er en viktig kompetanse, men kan ikke alltid vurderes som en nødvendig betingelse for politisk handling. Kunnskap må likevel vurderes som en av flere viktige kausale faktorer som predikerer handling.*

Kunnskap kan ofte erstattes av ulike indirekte holdepunkter for handling eller rene følelsesmessige reaksjoner som i liten grad bygger på innsikt i de politiske forholdene.

### 11.6.3 Nærmere om motivasjon

*Variabelen indre motivasjon har en til dels sterk sammenheng med ulike former for politisk deltakelse. Særlig gjelder dette deltakelsesformer der det stilles større krav til medborgeren ved f.eks. å melde seg inn i et parti, eller på spontane initiativ delvis basert på eget engasjement. Samvariasjonen mellom motivasjon og andre aspekter ved medborgerkompetanse som oppfatning av rettigheter, samfunnsengasjement og toleranse, er betydelig. Generelt viser dette (ikke overraskende) at motivasjonelle forhold spiller en vesentlig rolle for politisk deltakelse og ulike medborgerorienteringer.*

Det innebærer at variable som er nært knyttet til motivasjon som subjektiv deltakelseskompetanse, får en forsterket betydning som del av en politisk kompetanse. Banduras teori om sammenheng mellom motivasjon og oppgavespesifikk selvtillit får dermed betydelig empirisk støtte i dette materialet. Det er imidlertid ikke mulig å teste motivasjonsprosesser knyttet til målsettinger og attribusjonsteori slik Bandura gjør greie for. Resultatet for motivasjon indikerer at også denne variabelen bør inkluderes som del av forklaringene på politisk deltakelse og andre aspekter ved medborgerorienteringer.

### 11.7 Modellenes forklaringskraft

Variablene som inngår i disse modellene har en betydelig forklaringskraft på ulike aspekter av medborgerkompetanse, selv om den varierer sterkt. Når det gjelder framtidig deltakelse (modell 1, 2 og 3) forklares mellom 60%, 39% og 34% av variansen i de respektive avhengige variablene som måler framtidig deltakelse. Forklaringskraften er lavere for de kognitive aspektene i modell 4, 5, 6 og 7. Her varierer forklaringskraften mellom 47, 25, 34 og 26%. I den affektive dimensjonen modell 8-2 varierer forklaringskraften fra 14, 10, 58, 48 og 37% av variansen. Forklaringskraften til modellen som belyser å stemme ved Stortingsvalg overgår i betydelig grad resultatene fra en liknende modell basert på data fra CIVIC-studien, jf. (Torney-Purta & Richardson 2002:201). De to ulike modellene kan imidlertid med fordel kombineres.

*Ser en alle modellene under ett, har bakgrunnsvariablene og de latente variablene samlet en betydelig forklaringskraft. Her ligger etter mitt syn mye av modellens styrke, der særlig de tre latente variablene kunnskaper, subjektiv deltakelsekompetanse og motivasjon bidrar tungt til å forklare variasjon i aspekter ved medborgerkompetanse. Den betydelige bredden i forklaringskraften viser at variablene er særlig sentrale for medborgerkompetanse.*

*Forklaringskraften i de ulike modellene gir dermed empirisk støtte til den teoretiske tenkningen som ligger til grunn. Den framstår som en god forenkling av en kompleks virkelighet. Det er særlig grunn til å framheve subjektiv deltakelsekompetanse, kunnskaper og motivasjon som viktige latente variable og kjønn og foreldrebakgrunn (utdanning og interesse) som spesielt viktige bakgrunnsvariable. Disse kan være en stamme i en forbedret modell som kan utvikles både med flere latente variable og flere bakgrunnsvariable.*



## 12 Demokratiseringstiltak ved skoler

Dette kapitlet skal gi svar på forskningsspørsmål 4 om hvordan elever oppfatter skoler med tiltak som demokratiske institusjoner. Disse resultatene vil bli sammenliknet med kontrollskolene som ikke har gjennomført de samme tiltakene. I den forbindelse henviser jeg til kap. 4 om demokratiske institusjoner. Dernest vil jeg drøfte forskningsspørsmål 5, om det er mulig å se effekter av tiltakene på medborgerkompetanse hos elevene.

Kapitlet innledes med å beskrive tiltakene ved to skoler som begge bl.a. tar sikte på å styrke elevmedvirkningen ved skolen. Begrepet "tiltak" omfatter riktignok identifiserbare organisatoriske forhold. Det er imidlertid for snevert å oppfatte disse organisatoriske endringene som hele tiltaket. Et syn er at elevmedvirkning bør legges til rette i det daglige av lærerne. Å få dette til i en skole som helhet, tar tid. Historien til tiltakene er derfor relevant fordi det kan gi et bilde av mulighetene for at skolens praksis og kultur kan ha endret seg over en lengre periode. Ved sida av å beskrive tiltakene, vil jeg kort beskrive hvordan elevmedvirkning er formalisert og iverksatt i kontrollskolene som er sammenlikningsgrunnlaget.

Etter at tiltakene for elevmedvirkning er beskrevet, vil jeg presentere en empirisk del som sammenlikner de ulike skolene med hensyn på om de oppfattes som demokratiske institusjoner. Sammenstillingen av de empiriske resultatene og den formaliserte strukturen må oppfattes som en kontrastering av det formelle og det kulturelle nivået i skolen som organisasjon. I læreplananalytiske termer representerer disse nivåene et forhold mellom den formaliserte og den oppfattede læreplan, jf. avsnitt 5.1.1.

I slutten av kapitlet vil jeg presentere forholdet mellom enkelte aspekter ved medborgerkompetanse i de ulike skolene. I denne forbindelsen vil jeg belyse spørsmålet om forutsetningen om seleksjonseffekter i materialet holder.

Referansene i denne delen knytter seg delvis til intervjuer på bånd og delvis til interne dokumenter. Båndreferansene er gjengitt med "B", nummer, side nummer og telleverkstand. Dokumentene er nummerert fortløpende for skoletype. Alle dokumenter for tiltaksskole 1 starter med T1, tiltaksskole 2 med T2 og kontrollskole 1 med K1 osv. Etter dette er det en fortløpende nummerering av dokumentene med ev. sidetallshenvisning.

### 12.1 Tiltaksskole 1 (T1)

#### 12.1.1 Tiltakets historie.

Ideen til tiltaket går tilbake til 1989 da utdanningsdirektøren i det aktuelle fylket la fram forslag om ny styringsstruktur for virksomheten til hele fylkeskommunen. Det innebar en overgang fra regelstyring til målstyring og var en del av en generell styringsreform i fylkeskommunen (B4.s.1:0-22) (jf. målskisse i dok. (T1:5). Den aktuelle tiltaksskolen bygde

på reformen og utviklet den samtidig. Den formulerte mål og konkretiserte dem helt ned på klasserom og verksted. Målet var å få til en bedre undervisningshverdag for elevene (B4:22-41). Skolen åpnet for å innføre anonym evaluering av undervisningen, noe som skapte intern motstand ved skolen. Dette utløste frivillige medarbeidersamtaler og kollegaveiledning. (B4:45-94). Starten på arbeidet med elevmedvirkning illustreres ved dokumentet ”målstyring av læreprosessen” fra skoleåret 1989/90 (T1:1). Fra rapporten heter det:

”Ett av delmålene i målstrukturen har vært: ”Aktiv elevmedvirkning og ansvar for egen læring” (T1:1.s.4).

Organisatorisk ga dette seg utslag i at en klasse ble plukket ut som forsøksklasse med spesielle rammebetingelser for undervisning. Blant målene for prosjektet var ”høy undervisningskvalitet, oppfylning av fagplanenes kunnskaps-, holdnings- og ferdighetsmål, god felles planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen, *Aktiv elevmedvirkning og ansvar for egen læring*, høy deltakelse og fullføring og best mulig resultat ut fra den enkeltes forutsetninger (T1:1.s.5). Rapporten går i noen grad inn på ulike fag og viser til forsøk med samarbeid om mål, planlegging og evaluering av undervisning. Arbeidet ble fulgt opp i skoleåret etterpå gjennom prosjektet ”aktiv elevmedvirkning”. Prosjektets målsetting var:

”Prosjektets satsingsområder har vært: -Trene elevene opp til å ta ansvar for klassens/gruppas og egen læring. –Styrke elevdemokratiet –Få til sosiale tiltak og prosjekter. – Holdningsskapende arbeid. Videre har det vært viktig å fokusere på et godt læringsmiljø, å bevisstgjøre elevene på hensikt og mål med skolegangen samt det å foreta realistiske fagvalg.” (T1.2.s:1)

Samtidig ble det innført et valgfag det samme skoleåret som ble kalt ”aktiv elevmedvirkning”. Iverksettelsen av valgfaget må ses i sammenheng med ideen om å bevisstgjøre og styrke elevenes medvirkning. Valgfaget skulle bidra til:

”-at eleven blir trygg på seg selv. -at elevene bevisstgjøres i forhold til sin skolegang,. –at elevene setter seg realistiske mål og foretar riktige valg. –at eleven tar ansvar for egen så vel som klassens læring. –å bedre klassens miljø og dermed læringsmiljøet. Å øke kunnskapene om og deltakelsen i elevdemokratiet “ (T1.3.s:1).

Emnene omfattet bl.a. elevrådsarbeid, avstemmingsprosedyrer, planlegging og samordning av fag, prøver, diskusjonsteknikk, egenvurdering og lærervurdering, skolevurdering, aktivt verdivalg knyttet til vanskelige samfunnsspørsmål, vennskapsskoler i andre land, miljøskapende arbeid ved skolen og liknende (T1.3.s:2-3). Det understrekes at i faget må prosessen anses som like verdifull som bestemte ferdigheter og holdninger.

Det interessante ved denne listen over mål og arbeidsmåter er at den omfatter sentrale spørsmål om elevmedvirkning innad i skolen, inkludert det følsomme tema lærervurdering. Dette knyttes opp mot spørsmål som peker utover skolen, som samfunnsengasjement og mer politiske spørsmål forbundet med miljøproblematikken og internasjonalt arbeid. Store deler av fagets mål og emneliste knyttes dermed opp til deltakelse og medborgerkompetanse direkte og indirekte. Valgfaget var forsøksordning i 1992-93 og ble etter dette innført som et obligatorisk fag i alle allmennfagklasser fra og med høsten 1993 (B.4:430). På skolens

yrkesfagklasser valgte en å bruke en del av midttimene til dette på grunn av studieretningenes utvidete timetall på 35 timer.

Parallelt med prosjektet elevmedvirkning og valgfaget aktiv elevmedvirkning ble det innført elevrådsseminarer. Bakgrunnen for dette var at en ønsket å styrke elevrådet som elevenes organ for innflytelse ved skolen. Det innebar at alle elevrepresentanter og vararepresentanter deltok i kurs og et seminar over to dager for å drøfte elevrådsarbeid. Sentrale aktører i dette kurset var elevorganisasjonene. Skolens ledelse og lærertillitsvalgte var imidlertid deltakere på seminaret. Skolen har hele tida hatt tillitsvalgte elever, men nytt i programmet var en styrking av elevrådet. Elevene var i starten skeptiske til dette. Grunnlaget for skepsisen var spørsmålet om de ville få noen reell innflytelse. Det er avgjørende for å engasjere seg at elevene føler at de har innflytelse (B.4:410-424).

Samtidig med prosjektet pågikk det en grundig diskusjon blant lærerne der vurdering av undervisning og læring var et vanskelig tema. Forsøket kan dermed oppsummeres i å bestå i en pedagogisk del der undervisningen ble tilrettelagt i en ny struktur, og der elevene var tiltenkt en betydelig mer aktiv rolle. Videre var det en elevmedvirkningsdel som for det første var en del av det pedagogiske forsøket, men som ble styrket gjennom AEM-timene (aktiv elevmedvirkningstime) som valgfag. Elevrådet ble vist oppmerksomhet og forsøkt styrket gjennom seminaret. Omfattende diskusjoner ble ført blant lærerne i tilknytning til lærerråd og planleggingsdager som ledd i iverksettingen. Samlet sett var dette relativt omfattende selv om bare en liten del av kollegiet var tilknyttet prosjektet.

Den pedagogiske delen av prosjektet ble ikke videreført i de ulike klassetrinnene. Bakgrunnen for dette var vesentlig strukturen i allmennfaglig studieretning som innebar at klassene ble splittet opp i ulike grupper (Veierød-modellen). Denne oppsplittingen av klassene var en konsekvens av elevenes valgmuligheter. Reform 94 innebar en videreføring av disse valgmulighetene og oppsplittingen av klassene. Ledelsen ved T1-skolen pekte på at denne strukturen skapte store vansker med å videreføre prosjektet til andre og tredje årstrinn. Forsøket ble dessuten møtt med motstand i lærerkollegiet. Motstanden bunnet først og fremst i usikkerhet omkring lærerevaluering og timeplanstruktur. Deler av uenigheten mellom lærere og ledelse har vedvart i skolen og vært en bremse på utvikling av reformen med elevmedvirkning (B4:41-100). Likevel har de mange diskusjonene og ideene som er blitt lansert omkring begrepet elevmedvirkning, trolig bidratt til endringer som omfatter holdninger og tilrettelegging for medvirkning hos mange lærere. Det pedagogiske forsøket ble oppgitt, men AEM-time ble bevart og videreutviklet sammen med elevrådsarbeidet. Den har vært en integrert del av skolens virksomhet fram til undersøkelsestidspunktet. Det samme har tiltakene omkring elevrådsarbeidet.

Elevene, som var svært positive i utgangspunktet, ble frustrert over å måtte gå tilbake til den gamle, betydelig mer lærerstyrte modellen (B.4:456-469). Selv om tiltaket ble vurdert positivt av elever og et stort flertall av lærerne, ble det ikke gjennomført slik som forutsatt av hensyn til strukturen i allmennfaglig studieretning. Tiltakets historie kan oppsummeres

som tosidig. På den ene sida ble grunnlaget lagt for å organisere elevmedvirkning med omfattende drøftinger i kollegiet av lærere og ledelse og utprøving i klassene. På den andre sida kom skolen til å ta med seg uenigheter som senere har vist seg å være problemfylt i samband med å utvikle en demokratisk kultur i skolen. En slik kultur vil ev. vise seg på flere plan i skolen i forholdet mellom lærere, elever og skolens ledelse. En innarbeidet demokratisk kultur er noe av forutsetningen for at elever skal oppleve skolen vesentlig annerledes, sammenliknet med kontrollskolene.

### 12.1.2 Om tiltaket på undersøkelsestidspunktet

Tiltaket slik det framsto på undersøkelsestidspunktet bestod av vesentlig tre forhold. For det første en ukentlig ”aktiv elevmedvirkningstime”, heretter omtalt som ”AEM-time” pr. uke for alle elever i allmennfaglig studieretning. Denne timen ble også gjennomført i yrkesfaglig studieretning, men noe mindre hyppig i midttimene. For det andre bestod tiltaket av samarbeidsgruppemøter mellom klassestyrer, varaklassestyrer og tillitsvalgt og varatillitsvalgt elev. For det tredje ble det gjennomført tillitsmannskonferanse med sikte på å stimulere elevrådsarbeidet.

#### 12.1.2.1 *Aktiv elevmedvirkningstime – AEM-time*

Læreplanen for AEM-timen er gjengitt i vedlegg 5. Faget begrunnes her med utgangspunkt i Reform 94 som innevarsler en ny elevrolle. Videre begrunnes faget med at medvirkning er et sentralt mål i skolen:

”...stimulere elevene og legge forholdene til rette for at elevene skal få mulighet til en slik aktiv elevmedvirkning på den enkelte skole” (T1.16.s:1).

I timen deltar elever og klassestyrer der tillitsvalgt og klassestyrer gis et hovedansvar for innholdet (T1.16.s:1). Timen beskrives på liknende vis slik det ble lansert under forsøket tidligere på 1990 tallet. Sentralt står ”ansvar for egen læring”, styrke elevdemokratiet, sosiale tiltak, holdningsskapende arbeid, bevisstgjøring av egne (elever) muligheter, forståelse for å arbeide i fellesskap, skape et godt læringsmiljø og skape gode samarbeidsforhold (T1.16.s:1).

Planen er delt i 13 mål og 62 undermål. Den er bygd opp på samme måte som de øvrige læreplanene i den videregående skolen. Fungerende rektor,<sup>211</sup> som introduserte planen, presiserte imidlertid noe som også er understreket i planen, at opplegget bør kunne varieres innafor relativt vide rammer (T1.16.s:2). Det innebærer at en ikke må se på valgfagets læreplan slik at alle målene skal nås. Tvert om bør de oppfattes som en liste over mulige tema. Svært store deler av det opprinnelige forsøket er beholdt i planen som er datert august 1996. Det internasjonale samarbeidet er imidlertid ikke gjort til en eksplisitt del av AEM-timen. Derimot har det kommet inn mange og detaljerte momenter som kan spores tilbake

---

<sup>211</sup> Dette ble klart etter samtale med fungerende rektor i juni 1998. Tilsatt rektor fungerte fra høsten 1998 og var dessuten skolens rektor under forsøksperioden. Det finnes kun notater fra samtalen med fungerende rektor.

til ”Veiviseren”. Dette understrekes ikke minst av at skolen selv i dokumentet ”Tillitseleven” (T1.13.s:5). På slutten av planen får vi en liste over anbefalte moduler for gjennomføring. Her anbefales det at mål 5, 9, 10, 11, 12 og 13 gjennomføres i alle årstrinn, mens de øvrige modulene fordeler seg på de øvrige årstrinnene (T1.16.s:9). Dette kan oppfattes som en prioritering av de ulike emnene som det er naturlig å ta utgangspunkt i. Punktene inneholder viktige momenter med hensyn til elevmedvirkning. *Formaliseringen av en elevmedvirkningstime med læreplan og samarbeidsgruppemøter representerer en viktig forskjell mellom denne tiltaksskolen og de skoler den blir sammenliknet med.*

De prioriterte målene omfatter å skape et godt klassemiljø (mål 5). Det innebærer medvirkning i vesentlige forhold omkring klassens daglige drift som å planlegge ekskursjoner, sosiale tiltak og kjøreregler for klassen. Det andre forholdet er kjennskap til læreplanene (mål 9). Dette innebærer en vesentlig medvirkning i å utarbeide arbeidsplaner, men går ikke lengre enn Veiviseren på dette punktet. Mål 10 formaliserer å være med å vurdere skolen, skolemiljøet og læringsmiljøet. Mål 11 innebærer å sette seg inn i skolens rammebetingelser for beslutninger. Mål 12 er i denne sammenheng særlig interessant. Å styrke elevdemokratiet gjøres her til en vesentlig del av virksomheten innafor rammen av AEM-timen. Her heter det i 12f bl.a:

”...bruke AEM-timen som et forum for aktiv utøvelse av elevdemokrati slik at tillitselev får mandat fra klassen i saker som skal behandles i klasseledelsen, elevrådsstyret og Skolens utvalg” (T1.16.s:8).

AEM-timen gir her elevrådet rammebetingelser for å forberede saker som kommer opp i skolens besluttende organer. De øvrige punktene under mål 12 tar sikte på å styrke elevdemokratiet, der tillitsvalgtdordningen med elevrådet er en sentral del. Denne delen følges opp i mål 13, der dialog med skolens ledelse er framhevet som særlig vesentlig.

I målene som er særlig prioritert for grunnkurset (mål 1, 2 og 3) legges det særlig vekt på tema som er mindre relatert til elevmedvirkning. De er likevel viktige i elevenes daglige tilværelse i skolen. Målene handler om å oppleve trivsel og lykkes med det som alltid vil være det sentrale målet for skolen, å lære.

Blant målene for andre årstrinn reises det viktige og interessante problemstillinger med tanke på medborgerkompetanse. Mål 6 tar opp spørsmålet om eget selvbilde og selvtillit. Det kan her være snakk om self-esteem, men i punkt 6c kan selvtillit også oppfattes som oppgavespesifikk selvtillit, eller troen på egne evner til å skape et ønsket resultat. I mål 7 tas det opp en rekke forhold omkring synet på samfunn og medborgere av ulik art. I mål 8 reises problemet omkring konflikter og konfliktløsning.

Samlet utgjør planen en viktig eksplisering av elevmedvirkning. Timetallet som omfatter formelt 108 timer over tre år er en ikke uvesentlig tidsressurs. Samtidig gis det i realiteten stor frihet for elever og lærere til å bruke timene til eget formål.

### 12.1.2.2 *Tillitseleven*

Det er allerede nevnt at alle tillitselever deltar på et todagers seminar hver høst i regi av skolen. Dette er i seg selv et signal om at skolen prioriterer arbeidet som tillitselevne skal gjøre. Heftet *Tillitseleven* gir viktige signaler om skolens syn på tillitselevordningen, AEM-timen og styringsgruppa.

Innledningsvis knyttes tillitselevordningene til "Veiviseren", der tillitseleven gis ansvar for klassens læringsarbeid sammen med klassestyrer (T1.13.s:3).

"En målstyrt undervisning fremhever lærerens lederansvar. Men du som tillitselev får en sentral rolle som nærmeste samarbeidspartner med klassestyrer. Elevene skal engasjeres og bevisstgjøres gjennom å få ansvar og medbestemmelse. Her har du som tillitselev et stort ansvar sammen med klassestyrer."

"Som tillitselev og leder for klassen vil du ha ansvar sammen med klassestyrer for å legge til rette for et best mulig læringsarbeid i klassen. Det vil si å være pådriver, støtte og oppfølger sammen med klassestyrer. Alt dette tilsier at tillitselevfunksjonen er en vanskelig oppgave, den er aldri kjedelig og den kan faktisk også være ganske givende" (T1.13.s:3).

I denne omtalen av tillitseleven blir han gjort ansvarlig for læringsmiljø og undervisning sammen med læreren. AEM-timen gis en sentral plass der tillitseleven får tid til å diskutere spørsmål knyttet til undervisning, planlegging, evaluering og elevdemokratiet (T1.13.s:11). Timen utgjør en organisert ressurs for dette arbeidet. Det kommer imidlertid viktige signaler om at tillitselevne blir ansvarliggjort for selve den pedagogiske driften av skolen. Denne rollen forsterkes i heftets omtale og organisering av styringsgruppemøtene. Samtidig kalles seminaret for tillitselever "klasseledelsesseminaret", som indikerer at tillitsvalgte fra skolens side er tiltenkt en aktiv lederrolle i klassen (T1.15.s:4).

### 12.1.2.3 *Samarbeidsgruppemøter*

Styringsgruppa består av klassestyrer, varaklassestyrer, tillitsvalgt og varatillitsvalgt elev. Den tilsvarer organiseringen av klasseledelsen ved tiltaksskole 2 (T2). I heftet til tillitsvalgte elever ved skole T1 gis det et forslag til en instruks for styringsgruppa. Den omfatter:

"...å justere prøveplan, planlegge øktlesing, vedta opplegg for temaundervisning, vedta tverrfaglig prosjekt, vedta tiltak for klassemiljøutvikling, vedta forslag om klasseseturer og ekskursjoner, behandle innkommende forslag fra elever, lærere og skolens ledelse, følge opp planlegging og evaluering av læringsarbeid i klassen, klagebehandling, vedta hvilke saker som skal sendes videre til andre råd eller til ledelsen, referat skal oppbevares til innsyn fra skolens ledelse" (T1.13.s:12).

I dokumentet som er datert oktober 1998, året før studiens gjennomføring, legges det opp til 4 styringsgruppemøter årlig. Forholdet mellom AEM-timer og styringsgruppemøter klargjøres i dokumentet på side 9. Her framgår det at AEM-timen drøfter saker som vedtas av styringsgruppemøtene. De tillitsvalgte skal bruke AEM-timene til å skaffe seg mandat for beslutningene som fattes i styringsgruppa (T1.13.s:9). Møtene er fastlagt av ledelsen etter en egen plan (T1.13.s:15). I samtaler med ledelsen våren 2000 kommer det imidlertid

fram at disse samarbeidsgruppemøtene i liten grad er gjennomført. Det er derimot AEM-timene.

Skolen har lagt opp til betydelig institusjonalisert medvirkning fra elevenes side ved først og fremst å avsette 3 årstimer av et totalt antall timer på 90 over tre år i allmennfaglig studieretning. Organisatorisk er det denne rammen som skiller skolen fra de øvrige skolene i utvalget. Skillet er ikke ubetydelig. Til denne rammen er det knyttet en historie der tiltaket er gjennomført, drøftet og justert over en del år, noe som formentlig har gitt de fleste av lærerne en kompetanse på dette området. Dette utgjør samlet det vesentlige skillet mellom denne skolen og de to øvrige skolene i samme kommune som fungerer som kontrollskoler.

### 12.1.3 Kontrollskole 1 (K1)

Designet innebærer at tiltaket ved T1-skolen skal sammenliknes med K1- og K2- skolen. Disse må forutsettes ikke å ha gjennomført de samme tiltakene. Det er imidlertid en problematisk forutsetning så lenge de samme læreplanene gjelder for skolene. De ligger dessuten i samme fylke noe som medfører at skolene får overført betydelig erfaring gjennom regional skoleledelse. Beskrivelsene her er vesentlig basert på intervjuer med ledelse, lærere og elever.

K1 skolen har drøftet modellen fra fylkeskommunens anbefalinger om styringsgruppe der to elever og to lærere samarbeider (modellen er identisk med tiltaket i T2- skolen). Modellen ble drøftet og forsøkt innført, men rektor oppsummerer at skolen ikke lyktes med det (B8.s1:485-505). Skolen har ingen AEM-time, men har klassens time som gjennomføres regelmessig. Den har ingen spesiell læreplan, men saker som tas opp, er "Veiviseren" og spørsmål knyttet til læringsmiljø. Dette er relativt parallelt med en del av innholdet i AEM-timen. Det er imidlertid svært vanlig at de videregående skolene har slike timer, og sammenlikningsgrunnlaget er derfor realistisk og relevant for T1-skolen. Når det gjelder elevmedvirkning, oppsummerer rektor at skolen ikke har vært flink nok og gir ledelsen en betydelig del av ansvaret for dette. Rektor peker åpenhertig på at lærere oppgir at de lager periodeplaner, mens de aller fleste elevene mener de ikke ser noen slike planer. Det store misforholdet mellom de ulike svarene tyder på at elevene medvirker i svært beskjeden grad i utformingen av planer (B8.s1:524-548). I intervju gir imidlertid elevene overraskende uttrykk for at planlegging har bedret seg betydelig i år!! (B9.s1:443-460).

Skolen har imidlertid arbeidet godt med elevrådet og innført et elevrådsseminar på lik linje med T1-skolen. (B8.s2:163-187) Elevrådet er trukket inn i skolens ledelse, og en elevrådsleder er sågar gitt ansvar for å lede skolens utvalg. Elevene viser på sin side til en intern elevrådsundersøkelse som ga et ganske godt inntrykk (B9.s1:380-413). De er også positive til samarbeidet med lærerne om informasjon fra elevrådet (B9.s1:420-435). Arbeidet med elevrådet har klare paralleller til tiltaket i T1-skolen. På dette punktet synes derfor arbeidet med elevmedvirkning å være iverksatt delvis i K1- skolen.

Elevsynet ved skolen framheves både av rektor og lærergruppa som ganske mangfoldig. Både sterkt positive elevholdninger og sterkt negative er framtreddende (B10.s1:327-370)-Rektor mener det er en stor overvekt av positive elevholdninger, men framhever at det er generellt sterke negative stemmer som får stort gjennomslag (B8.s1:437-457).

Rektor mener skolen som organisasjon kjennetegnes av flere ulike karakteristika der konflikter, stabilitet og forandring er ulike elementer (B8.s1:028). Lærerne på sin side hevder med tyngde at skolen ikke er preget av forandringer og utviklingsarbeid (B10.s1:015). De mener det er en stabil skole, men preget av en del småkonflikter. Ser en på forholdet mellom K1-skolen og T1-skolen, synes det å være klare forskjeller i arbeidet med elevmedvirkning. Elevmedvirkningstimen er en klar forskjell i formalisert medvirkning som utvider demokratiets bredde og dybde på det formelle planet i T1 skolen sammenliknet med K1-skolen. Det synes også å være betydelige forskjeller i arbeidet med å iverksette intensjon om medvirkning internt mellom de to skolene. Det innebærer at det både er formaliserte forskjeller i demokratiets bredde/dybde, men det er også grunn til å forvente kulturelle forskjeller mellom de to skolene. Politisk viste det seg at elevene stemte i noe større grad på Arbeiderpartiet og i noe mindre grad på Høyre ved denne skolen sammenliknet med T1-skolen. Det synes imidlertid å være betydelig variasjon i praksis og spenninger mellom ledelse og lærere internt som en gjenfinner i T1-skolen.

#### 12.1.4 Kontrollskole 2 (K2)

Valget av K2-skolen som er en ren yrkesfaglig skole, er på samme måten som K1-skolen ugunstig fordi den kan ha et annet kulturelt preg enn T1-skolen. Det er likevel det beste som var mulig å få til i dette geografiske området.

Av ulike grunner som ligger utenfor min innflytelsessfære, har det ikke vært mulig å følge opp enkelte deler av studien ved denne skolen. Det gjelder et intervju med lærerne, og skolen hadde dessuten ikke noe elevråd. Det har imidlertid vært mulig å få intervjuet en elev fra en av de aktuelle studieretningene. Skolen deltok heller ikke i skolevalgstudien iverksatt av NSD, der ett item er referert i kapittel 10. Skolen er en ren yrkesfagskole og er valgt som sammenlikningsgrunnlag for de yrkesfaglige elevene ved T1-skolen. Kommunen preges av at en høy andel av innbyggerne har høy sosial posisjon. En ren yrkesfagskole har derfor et litt negativt stempel i omgivelsene. Det gir lite prestisje å gå der (B16.s.1:477) (B17.s.1:268). Dette behøver ikke å bety noe for studien, men kan også påvirke svarene i en eller annen retning.

Skolen preges av et noe aldrende lærerkollegium og beskriver seg selv som et sted mellom en stabil skole og en konfliktskole (B16.s.1:0-046). Konfliktene er lite uttalte, men det er en betydelig variasjon mellom en gruppe noe eldre lærere og yngre lærere i undervisning og holdning til elever. De toneangivende synes å være yngre og middelaldrende lærere. (B16.s.1:046-096). Eleven jeg intervjuet hadde erfaring fra 15 ulike lærere. Han beskriver en stor variasjon mellom dem og bekrefter på mange måter framstillingen hos ledelsen ved



skolen. Eleven understreker at han i hovedsak er veldig fornøyd med dem og at de er greie å forholde seg til (B17.s.1:041-059). I undersøkelsesåret innførte skolen ny organisasjonsstruktur etter samme modell som T1- og T2-skolen. Denne strukturen innebærer delegering av personalansvar til mellomledere.

Skolen har i samband med dette innført styringsgrupper som svarer til modellen i T2-skolen. Her samarbeider klassestyrer, varaklassestyrer med tillitsvalgt og varatillitsvalgt elev om undervisning og klassens læring. På mange måter kan dette ses på som et tilsvarende demokratiseringstiltak. Ledelsen oppgir at disse gruppene nå ikke fungerer i mer enn ca. halvparten av skolen. Det innebærer at tiltaket er såpass nytt og satt i verk ganske ulikt omkring i skolen, noe som gjør at en neppe kan forvente seg store effekter av det på undersøkelsestidspunktet.

Medvirkning i planlegging kommer mer og mer i system i skolen, men er fortsatt ikke gjennomført i alle de ulike fagene. Bare om lag halvparten gjennomfører konsultasjoner med elevene (B16.s.1:364-406). Graden av gjennomføring henger sammen med motstand og uenighet i deler av kollegiet. Eleven viser til at de har fagplaner i alle fag som han er kjent med (må her oppfattes som læreplaner). I tillegg har mange av lærerne laget planer for selve undervisningen som han for egen del setter stor pris på (B17.s.1:305 – 322) Det er imidlertid lite drøfting av planene og deres innhold.

Skolen har et elevråd, men sliter med å få dette til å fungere. De prøver å legge vekt på arbeidet, men peker på at elevene oftest slutter etter ett år, og at det er vanskelig å få kontinuitet i arbeidet. De har satt av ressurs til en lærer som følger opp dette (B16.s.1:406-451). Eleven på sin side klager over sine medelever som han opplever som noe uinteresserte i arbeidet (B17.s.1:417) Fokus for arbeidet her er ulike velferds- og aktivitetstiltak på sida av undervisningen. Selve undervisningen er ikke et tema for elevrådet (B17.s.1:439-470).

Skolen skiller seg klart fra T1-skolen ved at medvirkning i svært varierende grad er iverksatt i skolen. Det gjelder både medvirkning i undervisning og elevrådsarbeidet som tydelig lider under mangel på kontinuitet i en omskiftelig skole. De politiske forskjellene i forhold til T1- og K1-skolen kommer til uttrykk i at flere stemmer KrF og SV og noen færre stemmer Frp. Utvalget er lite, og gruppene som her stemmer, er svært små. De politiske forskjellene mellom elever i de tre skolene i vest-regionen er av en viss størrelse. De kan gjenspeile forskjeller mellom elevene som det ikke har vært mulig å kontrollere for gjennom designet.

## **12.2 Tiltaksskole 2 (T2)**

På samme måte som ved tiltaksskole 1 er bakgrunnen for tiltaket i T2-skolen svært relevant og interessant fordi det her ligger mange forutsetninger for endring og tilpasning til ny elevrolle under reformen.

### 12.2.1 Bakgrunn

T2-skolen har fra tidlig 80-tallet og fram til reformen utviklet pedagogiske og organisatoriske prosjekter med sikte på å forbedre skolen. Viktige deler av disse prosjektene har hatt stor betydning for å få til elevmedvirkning i skolen. Tiltaket startet allerede ved innføring av rådgivertjenesten på slutten av 70-tallet med kommunikasjonskurs for et bedre læringsmiljø med utgangspunkt i T. Gordons bøker. På midten av 80-tallet ble prof I. Bjørgen invitert til personalseminar om den nye lærerrollen som veileder av begrepet ”ansvar for egen læring” (T2.1.s:80).” Han inspirerte det videre arbeidet ved skolen, og tenkningen er senere blitt sentral i dokumentet ”Veiviseren”. I skolens beretning ved 90-årsjubileet heter det:

”I den tid som fulgte ble det gjort forsøk på å aktivisere og ansvarliggjøre elevene gjennom støtte til elevrådsarbeidet, klassens time og forskjellige former for elevmedvirkning i ledelsen av læringsarbeidet i klasser” (T2.1.s:81).

På bakgrunn av bl.a. forsøkene her systematiserte en av skolens lærere erfaringene i et veiledningshefte for klasseledere. Heftet gjennomgikk noen tillempninger og revisjoner, men dannet grunnlag for lærernes arbeid med å lede klassene ved skolen fra begynnelsen av 90 tallet. Heftet ble senere gitt ut som en del av vedkommende fylkeskommunes anbefalinger for sine videregående skoler i skoleåret 1996/97. Det er en veiledning i klassestyrerens mange oppgaver og funksjoner, men inneholder også pedagogiske retningslinjer. Sentralt står evaluering av læringsarbeidet der ”samarbeidsgruppa” er forum for å diskutere opplegg og tolkning av evaluering (T2.2.s:32). Videre inneholder heftet et avsnitt om ”å bry seg om elevsamtaler”, noe som viser til et aktivt arbeid i retning av å aktivisere elevene. I 1991/92 deltok rektor ved T2-skolen i et forprosjekt i regi av KUF med sikte på større grad av elevmedvirkning (T1.1.s:81). Dette ble videreført gjennom at skolen i 1993 fikk i oppdrag sammen med to andre videregående skoler å delta i prosjektet reell elevinnflytelse etter initiativ fra KUF og utdanningsdirektøren i det aktuelle fylket. Skolen oppsummerer sitt ståsted i skole og organisasjonsutvikling ved starten av prosjektet (1993) slik:

”Det faglig-pedagogiske utviklingsarbeidet i de siste 15 årene kan grovt sett deles inn i tre faser: 1) organisasjonsutvikling. 2) strukturforsøk og helhetsplanlegging og 3) læringsprosessen i klasserom og verksted i fokus. En av de største utfordringer vi mener en står overfor i skolen, er å øke evnen til å løfte i flokk og lære kollektivt gjennom felles erfaringer” (T2.3.s:4).

Her ligger det både en oppsummering av skolens omfattende virksomhet for å styrke egen pedagogiske virksomhet og samtidig en erkjennelse av at det er stor variasjon i hvordan tiltak iverksettes av lærerne internt, noe som kommer til uttrykk senere i dokumentet. I prosjektrapporten pekes det imidlertid på at prosjektet ble i liten grad utsatt for obstruksjon og latterliggjøring internt i kollegiet. Dette kommer åpenbart noe overraskende på prosjektledelsen! (T2.3.s:23). Den moderate motstanden kommer også til uttrykk i skolens beretning til 90-årsjubileet. Her forklares redusert motstand med elevenes store entusiasme

for prosjektet. Det uttrykker samtidig at den interne motstanden mot elevmedvirkning og pedagogisk utvikling ikke fikk dominere ved T2-skolen.<sup>212</sup>

Som forprosjekt til Reform 1994 ga det skolen et vesentlig fortrinn med hensyn til å gjennomføre selve reformen. Reformen kom dermed som en naturlig forlengelse av den prosessen skolen var inne i. Prosjektets mål var:

”A: et felles språk for elever og lærere i læringsarbeidet. B: Gjensidig åpenhet og klare tilbakemeldinger mellom elever og lærere om læring i verksted og klasse. C: Aktiv elevmedvirkning i planlegging, gjennomføring og vurdering av tilrettelagt og tilpasset opplæring. D: Samsvar mellom arbeidsmåter og vurdering. E: En hensiktsmessig organisering av læringen i verksted og klasserom” (T2.3.s:6).

Her er mål som språk og kommunikasjon, gjensidig vurdering og medvirkning i planlegging og undervisning helt sentrale for å legge til rette for at elever kan få en bredere deltakelse i skolens virksomhet. Elevinnflytelse var en sentral del av prosjektbeskrivelsen. Skolens oppdrag var å kartlegge :

”...i hvilken grad skolens rammebetingelser (metodikk, ressurser, organisasjon etc.) var tilrettelagt for å nå et slikt mål – og eventuelt hvilke endringer i rammebetingelsene som var ønskelige for å kunne realisere målet. Prosjektmandatet forutsatte at projektskolene skulle kartlegge hvilke forandringer man ønsket i læreplaner og regel- og instruksverk for å forankre prinsippet om aktiv elevmedvirkning i læringsarbeidet i skolen etter Reform 94.” Elevene skulle settes i stand til å formulere egne læringsmål. Disse mål skulle danne basis for den løpende evaluering av både læreprosessen og resultatet av læringsarbeidet. Vurderingsmaler skulle utarbeides og gjøres kjent for elevene og tjene som utgangspunkt for kommunikasjon mellom elev og lærer om evalueringen” (T2.1.s:81).

Prosjektet innebar videre at elevstyret skulle skoleres med sikte på å delta i samarbeidsgruppa for klassen sammen med lærerne (T2.1.s:82).

En av de sentrale oppgavene for skolen var å utvikle elevlæringsheftet ”Veiviseren”. Tanken om en lærebok for elever ble framsatt av elevrepresentanten i arbeidsgruppa ved skolen (B.5:049). Skolen kom derfor til å spille en sentral rolle i utformingen av dette dokumentet, men var ikke alene om dette ansvaret. I skolens 90-årsberetning heter det:

” Ut fra vår erfaring med betydningen av gode mønster og modeller, gikk vi inn for at ”Veiviseren” skulle inneholde mange eksempler til bruk for elever og lærere. KUF bidro til at eksemplene ble strøket og til at ”Veiviseren” ble en generell innføring i læring i samsvar med de nye læreplanene” (T2.1.s:83).

Her kommer klare indikasjoner på at dokumentet har gjennomgått vesentlige forandringer i prosessen som ikke var i tråd med skolens intensjon. Et annet forhold som er berørt tidligere, er synet på arbeidsplaner. I intervju med deltaker i arbeidsgruppa kommer det klart fram at departementet betonet arbeidsplaner ut i fra et innsyns- og kontrollbehov. Blant de deltakende skolene var det ulike syn på arbeidsplaner. T2-skolen var imidlertid positiv, men ut fra en pedagogisk vurdering (B.5:103-136). Uenighetene til tross ga dokumentet skolen en god anledning til å arbeide med spørsmålet om elevmedvirkning på ulike områder og var en stor utfordring og inspirasjonskilde for skolen. Selve innføringa av

<sup>212</sup> Dette inntrykket har dannet seg etter intervjuet med ledelse, elever og lærere ved skolen.

reformen ble støttet av et nytt prosjekt som var sentrert rundt en egen utviklingsorganisasjon med egen ledelse. Samtidig la skolen vekt på å skape forståelse for reformen i et historisk lys (T.2.1s:83). Her ble det lagt vekt på å skape ”systemforståelse”.

”Det innebar forståelse for den politiske og administrative virkeligheten skolen skulle arbeide innafor.”I denne innføringen inngikk drøftinger av lojalitet i forhold til styringsdokumenter som læreplanene og støttedokumenter som ’Veiviseren’” (T2.1.s:83).

T2-skolen var dermed en integrert del av Reform 94 og kunne foreslå tiltak som samarbeidsmøter mellom lærere og elever som de selv hadde bred erfaring med. Den arbeidet aktivt med å iverksette reformens innhold og intensjon og å skape lojalitet til reformens innhold.

Samtidig skapte reformen behov for nye samhandlingsstrukturer og ny organisasjon i skolen. Etter innføringa av reformen ble det derfor fulgt opp med et prosjekt for ny organisasjonsstruktur. Ifølge skolens egen beretning var prosjektet delvis initiert av fylkeskommunen som ledd i å videreutvikle skolene for reformen. Ved T2-skolen synes det å framgå at initiativet like mye kom fra erkjennelse av behovet for en ny slik struktur (T2.1:84).

Organisasjonsprosjektet var internt styrt av et overordnet mål om å skape en lærende organisasjon ved sida av å utvikle den for å møte de pedagogiske utfordringene (T2.7.s:7). En lærende organisasjon blir oppfattet slik i skolens evalueringsrapport

”En lærende organisasjon er søkende, analyserende og vurderende. En slik organisasjon er preget av et aksepterende klima for prøving og feiling” (T2.7.s:7).

Prosjektet omfattet sju spesifiserte tiltak. Det første tiltaket tok sikte på å skape lærerteam omkring klasser. Det andre tiltaket tok sikte på å styrke avdelingsledernes rolle i å motivere og integrere læreplanenes grunnleggende prinsipper. Det tredje tiltaket var å utvikle støtteapparatet omkring elever og lærere knyttet til sosialpedagogisk team til også å omfatte fagveiledere. De foregående tiltakene var i skolen ment å styrke den pedagogiske ledelsen på et lavere nivå i organisasjonen og frigjøre tid til mer overordnede oppgaver for en opplæringsleder. Tiltak fem om møtevirksomhet og tiltak seks om planarbeidet er knyttet mer til den konkrete gjennomføringen av samarbeid og undervisning i klasserommene. Det har karakter av mer praktisk tilrettelegging. Det sjuende tiltaket er en videreføring av prosjektet med klasseledelse i den såkalte samarbeidsgruppa. Det åttende tiltaket var å etablere statistikk og oversikt over karakterutvikling (T2.7.s:25-43).

I samtaler med skolens ledelse blir det klart at ikke alle disse tiltakene har vist seg gode og levedyktige. Blant annet har teamledelse, der tre lærere har ansvar for en klasse, støtt på konflikter i rammefaktorer som mulighetene for elever til å velge ulike fag, lærerkompetanse og liknende.

Gjennom noen sider har jeg forsøkt å vise at T2-skolen gjennom en årrekke har vært særlig aktiv i å arbeide med spørsmål om elevmedvirkning og legge dette til rette organisatorisk. Skolens beretning til 90- årsjubileet røper en kontinuitet i dette arbeidet, der flere

enkeltinitiativ løftes fram av regional (fylke) og sentral (KUF) skoleledelse. Ikke minst må en legge vekt på at skolen blir gitt status som en av prosjektskolene tilknyttet reformen, med oppdrag i å utforme elevheftet "Veiviseren". Til de fleste prosjektene (særlig de som gikk utover 90-tallet) ble det knyttet evalueringer der elevmedvirkning og vurdering av undervisningen inngikk som sentrale deler. Prosjektene har delvis vært rettet mot lærernes undervisning og sentrale rolle i elevmedvirkningen. En sentral person i skolens ledelse oppsummerer arbeidet i forholdet til lærerne slik: For det første har heftet "Veilederen" for klasseledere (som ble omtalt tidligere) dannet et viktig grunnlag for deres arbeid. For det andre har skolen utarbeidet en handbok for klasseledere som konkretiserer arbeidet som det forventes av dem i ulike situasjoner med elever (T2.5). For det tredje har vi lagt vekt på å kurse klasselederne som pedagogiske ledere og i hva som skolen forventer av dem som blir klassestyrere. Handbok for klasseledere må ses i lys av denne kursingen. For det fjerde har vi lagt vekt på å enes om et menneskesyn for skolen, der alle blir betraktet som ressurspersoner som skal gis muligheter for å realisere disse i et fellesskap (B.5b:17-64).

Historia om hvordan elevmedvirkning har utviklet seg ved skolen gir forventinger om at skolens personale har fått gode muligheter til å utvikle og iverksette dette i sin praksis over flere år. Den lange perioden som det har vært arbeidet med slike spørsmål gir dermed forventninger om at det er et rimelig samsvar mellom det formelle organisatoriske nivået og skolekulturen på dette området. Et slikt samsvar er av betydning for skolen som effektiv formidler av kunnskap og verdier.

### 12.2.2 Samarbeidsgruppe

Siden skolen utformet "Veiviseren" er det naturlig nok et betydelig samsvar mellom skolens framlegg til saksområder for samarbeidsgruppa og "Veiviseren", i skolens dokument "Veilederen". Sistnevnte dokument er mer eksplisitt på forholdet mellom virksomheten i samarbeidsgruppa og:

"Opplæring til demokrati er en del av hensikten. Ved å trekke samarbeidsgruppa med på en drøfting av hvordan læringsarbeidet drives og fungerer, håper en å bidra til en bevisstgjøring av hva som fremmer og hemmer læring og dermed utvikle læringsmiljøet" (T2.2.s:29).

Samarbeidsgruppa er gitt oppgaver innafor de rammene som de faglige læreplanene setter.

Oppgavene er å "justere prøveplan", planlegge øktlesing, vedta opplegg for temaundervisning, vedta tverrfaglig prosjekt, vedta tiltak for klasse miljøutvikling, vedta forslag om klasseset og ekskursjoner, behandle øvrige innkomne forslag fra elever, lærere og skolens ledelse, følge opp at det skjer planlegging og evaluering av læringsarbeidet i klassen og klagebehandling. Videre kan samarbeidsgruppa innkalle til klassemøte og bestemme hvilke saker som skal sendes videre til andre råd eller til ledelsen. Protokollen skal oppbevares til innsyn for skolens ledelse og kan følge en klasse gjennom tre år i videregående skole (T2.2.29). Disse punktene går en del utover det som nevnes i "Veiviseren" på dette punktet. Blant de sentrale punktene er evaluering av undervisning og konfliktløsning. Det er imidlertid åpning for at dette kan løses i "Veiviseren" også gjennom

innkomne forslag (Veiviseren 1994:32). Spørsmålet om evaluering av planlegging og undervisning er et følsomt punkt.

Det er reell medinnflytelse som er hensikten med samarbeidsgruppemøtene (T2.2.s:29). De tillitsvalgte får en sentral plass der elevene skal "vennes til en demokratisk tenkning" i en form for representativt demokrati. I "Veilederen" understrekes det at drøftingene i samarbeidsgruppa skal være basert på samtaler i klassen som helhet (T2.2.s:29). T2-skolen har organisert dette slik at samarbeidsgruppemøtene ligger i umiddelbar etterkant av elevenes midttimer. Tankegangen bak dette har vært at disse skal gi elevene tid og rom for å drøfte saker som skal opp i samarbeidsgruppa. Forholdet mellom midttime og samarbeidsgruppe i T2-skolen har klare paralleller til forholdet mellom AEM-time og samarbeidsgruppe i T1-skolen. Hensikten med timen er å ha brede diskusjoner, mens beslutningen skal tas i samarbeidsgruppa. Ingen av skolene oppgir å ha lykket med dette forholdet fullt ut. T2-skolen oppgir at kommunikasjonen med klassen både når det gjelder forberedelse og tilbakemelding, er et problem. Det virker som om elevene synes det er greit å overlate dette til andre (B.5.s.2.092-132). Oppfatningene av samarbeidsgruppemøtene synes imidlertid å være ganske entydige. Møtene blir lagt til faste tidspunkter for alle klasser hver tredje uke etter en møteplan og er derfor grundig gjennomført for alle elever de siste skoleårene. Det er disse møtene og virksomheten i direkte tilknytning til dem som må oppfattes å utgjøre det organisatoriske tiltaket.

Tiltaket utgjør en formalisering av en beslutningsstruktur i skolen som skiller den fra kontrollskolene (K3 og K4). Formaliseringen er gjennomført slik at den omfatter alle klasser på både yrkesfaglig og allmennfaglig studieretning. Samtidig skiller tiltaket seg fra AEM-timen som er iverksatt i T1 skolen. Riktignok er det formalisert på papiret, men det er i liten grad iverksatt.

Formaliseringene har riktig nok form av et veiledende dokument, men det synes ikke å være større klarhet om samarbeidsgruppas saksfelt, møtehyppighet og beslutningsmyndighet enn ved andre organer i skolen. I "Veilederen" er det mer eksplisitt enn i "Veiviseren" at tiltaket er et ledd i opplæring til demokrati, og at tiltaket er et ledd ikke bare i å styrke elevmedvirkning, men å gi elevene forståelse for demokratiske verdier og prosesser.

### 12.2.3 Kontrollskole 3 (K3)

Skolen ligger i nabokommunen til T2-skolen og ble av ledelsen ved de to skolene ansett som det mest nærliggende valget av kontrollskoler. Den er lokalisert i et suburbant kommunesenter på størrelse med senteret for T2-skolens lokalisering. Begge kommunesentrene har et primærnæringsoppland. Den politiske stemmegivingen hos elevene ved T2-skolen og K3-skolen er praktisk talt lik (egne data).

Denne skolen gjennomførte styringsgruppe på lik linje med T2-skolen i årene 1993 – 1995. I det siste (etter 1995) har dette løst seg opp. Det vil i praksis si at det er opp til klassestyrere og elever å bestemme hvordan disse gruppemøtene skal fungere (B13.s1:056-114). En

styringsgruppe er i dag gjennomført i de store klassene, men ikke i de små (yrkesfaglige klassene). Gruppen har heller ikke noen fast møteplan, og det er i praksis frivillig å bruke dem. En styringsgruppe som tiltak for medvirkning har derfor ikke samme institusjonaliseringsgrad som i T2-skolen. Elevene kommenterer disse frivillige samarbeidsgruppene med at de forekommer tilfeldig avhengig av lærer, de forekommer til dels sjelden, og en må alltid be om møter. Det er underforstått at en møteplan og dermed større grad av institusjonalisering ville være å foretrekke (B11.s.1:494-521). På bakgrunn av intervjuer synes det som om omfanget av den frivillige møtevirksomheten er svært beskjeden, men varierer noe med lærernes innstilling.

Elevmedvirkning har ifølge lærerne vært fokusert på prøve og innleveringsplan som i praksis innebærer å koordinere denne delen av arbeidet for elevene (B12.s.1:311-323). Styringsgruppemøter har vært konsentrert om dette. Elevene bekrefter dette som den eneste reelle medvirkningen knyttet direkte til undervisningen. Lærere gir uttrykk for at de synes det er vanskelig å trekke elever med i halvårsplanlegging på en meningsfull måte. Elevene på sin side mener at det er lærerne som best kan utføre denne jobben (B11.s.1:460-467). De peker på at medvirkning tar tid, noe som kan komme i konflikt med den faglige framdriften. En lærer peker på at denne opplevde motsetningen kan skyldes manglende erfaringer med medvirkning (B12.s.1:323-341).

Skolen har lagt til rette for å ha klassens time ukentlig, men elever og lærere er ikke bundet av å benytte seg av denne muligheten for samtale og drøfting (B13.s.1:127-150). Lærerne oppgir at timen gjennomføres i grunnkurs allmennfag etter timeplanen. I videregående kurs 1 og 2 (2. og 3. klasse) holdes den etter behov som er relativt sjelden (B12.s.1:423-448). Timen styres av lærer, men tillitsvalgte elever blir konsultert.

Elevene opplever skolen som positiv, der ledelsen er lett å ha med å gjøre. Vi kommer godt overens, og det er sjelden stygge episoder. Intervjuet etterlater et hovedinntrykk av imøtekommende og velvillige lærere. Lærerne får også rimelig positiv omtale – på det jevne, men eleven understreker variasjon (B11.s.1:014-050).

Skolen arrangerer elevrådsseminar etter mønster av andre skoler. Valg av tillitsvalgte knyttes til dette seminaret. Det arrangeres faste møter mellom ledelsen ved skolen og elevrådet (B13.s.2:083-130). Elevrådet oppfattes positivt av elevene. Samarbeidet med lærerne om å informere og bruke tid i deres fagtimer går rimelig greit. De peker på at noen lærere er negative til dette. (B11.s.1:667-680). Lærerne oppfatter at elevrådets funksjon er veldig personavhengig (B12.s.1:593-604).

K3-skolen har, fordi den ligger i det samme fylke som T2-skolen, gjennomført deler av tiltaket som T2-skolen, men på en langt mindre omfattende og mindre institusjonalisert måte. Det ville på den ene sida vært ønskelig at de ikke hadde gjennomført noen av tiltakene over hodet. På den andre sida vil sammenlikningen mellom de to skolene nå gi svar på forholdet mellom grader av institusjonalisering av tiltakene.

#### 12.2.4 Kontrollskole 4 (K4)

På tampen av gjennomføringen av studien (januar 2000) erfarte jeg behovet for å finne en skole som lå i et annet fylke og dermed uten innflytelse fra en regional skoleledelse som styrer de øvrige skolene i utvalget. Valget falt på en skole i et nabofylke som lå i et suburbant område med et betydelig primærnæringsoppland. Den politiske stemmegivningen blant elevene er nokså lik i alle de tre kommunene hvor skolene i øst-regionen ligger. Elevene ved K4-skolen skiller seg ut ved en noe større oppslutning (ca 5%) om Arbeiderpartiet og en litt mindre oppslutning om (1-3%) Fremskrittspartiet og særlig Kristelig folkeparti (3%). De små forskjellene skulle ikke være store nok til å skape forskjeller mellom skolene i politisk kultur.

Et hovedinntrykk fra intervjuene med elever, lærere og skoleledelse er at skolen er rimelig godt drevet. Det hersker enighet mellom elever og lærere om at den ikke er noen konfliktskole (B14.s.1:0-33), (B14.s.2:097-123), (B15.s.1:125..). Lærerne peker på at den befinner seg et sted mellom en forandringsskole og en stabil skole der ledelsen åpenbart ønsker større grad av utvikling enn lærerkollegiet. Dette oppfatter jeg som en naturlig spenning i skolen. Dette peker både lærere og elever på (B14.s.2:100-123), (B14.s.1:063-079). Skolen har engasjert seg i ulike prosjekter for organisatorisk og pedagogisk utvikling de senere årene (fram til 2000) inkludert året for undersøkelsen (B15.s.1:000-120). Ledelsen følger en strategi med å stimulere lokale initiativ (B14.s.2:172). Denne virksomheten synes ikke å utløse mer spenninger enn det en kan forvente i skoler som arbeider med utvikling og forandring.

Lærerne refererer en intern undersøkelse som gir en overveiende positiv beskrivelse av forholdet mellom elev og lærer. Elevene kan snakke med lærerne som ofte gir rimelig god respons. Undersøkelsen viser at elevene gjennomgående trives godt ved skolen. (B14.s.2:338-350) Elevene understreker på sin side at det er en del variasjon blant lærerne. De peker likevel på at de føler seg behandlet som "likeverdige" (elevens ord) av flere og flere lærere, samtidig som det er noen som holder på et skarpt skille mellom lærer og elev (B14.s.1:050-063). De oppholder seg ved kritikken, men medgir at det har skjedd en utvikling og forbedring av lærerholdningene. De avslutter med å peke på at det er 75% bra (B14.s.1:173-214). Lærerne peker på at det er en stor og aksepterende takhøyde ved skolen (B14.s.2:484-490).

Skolen har ikke gjennomført noen av de demokratiseringstiltak som er beskrevet ved T1- og T2-skolen, men har arbeidet med læreplanenes utfordringer til skolene om elevmedvirkning på sin måte.

Lærerne beskriver dilemmaet med elevmedvirkning helt i tråd med lærerne ved de øvrige skolene. Elevene kjenner ikke faget, og lærerne føler det er vanskelig å trekke dem med i selve planleggingen. Elevene godkjenner i stor grad lærerens utkast til plan (B14.s.2:368-378). En annen lærer peker på at medvirkning i planlegging oftest skjer i forhold til innleveringer og prøver (B14.s.2:378-390). Lærerne mener at de fleste ved skolen



utarbeider terminplaner etter en del motstand. Lærerne mener at graden av elevenes involvering i planlegging varierer mye ved skolen. Involveringen er særlig liten når det gjelder innholdet i undervisningen (B14.s.2:406-416). Skolen har gjennomført elevsamtaler to ganger i året som en ganske fast ordning (B14.s.2:427-433). I disse samtalene inngår også en medvirkning i vurdering. Lærerne gir uttrykk for at de prøver å ta opp kriterier for å vurdere ting i forkant av studien, men peker samtidig på at elevene viser for liten interesse (B14.s.2:500-510).

Elevene på sin side bekrefter i stor grad lærernes framstilling av medvirkning i planlegging og undervisning. De omtaler den i noe negative ordelag, der de føler seg tilsidesatt. Samtidig peker de på at enkeltlærere forsøker å involvere elevene i arbeidet med læringsmetoder. Elevene framhever at de får bestemme mer i produksjon som refererer til en yrkesfaglig studieretning (B14.s.1:503-566). Medvirkning i undervisningens innhold synes å være mer problematisk i den allmennfaglige studieretningen (framheves også ved de andre skolene). Både elever og lærer føler at dette er vanskelig. "Veiviseren" brukes i første klasse, men elevene har et ganske fjernt forhold til den. Noen peker på at de ikke kjenner den, andre at de ikke bruker den, men vet hva den innebærer. Ingen ser mulighetene som den forsøker å åpne opp for, når det gjelder medvirkning (B14.s.1:245-260). Rektor peker på at den brukes fast i grunnkurs, men at de også har gått over til å bruke heftet "Veiviseren i praksis", som er et mer utfyllende og veiledende hefte (B15.s.1:247-275).

Elevrådet er etablert ved skolen. Skolen driver ingen virksomhet for å kurse tillitsvalgte, men den forsøker å støtte opp om elevrådsstyret. Ledelsen har etablert en kontaktperson for elevrådet som drøfter saker i et samarbeid hver annen uke (B15.s.1:460-470). Sakene preges likevel i liten grad av undervisningsspørsmål, men dreier seg i vesentlig grad om mindre konkrete saker. Lærerne oppgir at elevrådsvirksomheten fungerer veldig ujevnt i de ulike klassene. Elevene gir sjøl et ganske varierende inntrykk av elevrådsarbeidet. Elevrådsleder er rimelig selvkritisk, men peker samtidig på at de har fått til en del i år. De framhever at en må arbeide rimelig mye for å få det til å fungere. Elevene sjøl sliter med engasjementet for elevrådet og etterlyser at skolen hjelper til her (B14.s.1:327-407). Rektor viser på sin side betydelig imøtekommenhet overfor deres innspill (B15.s.1:480-502)

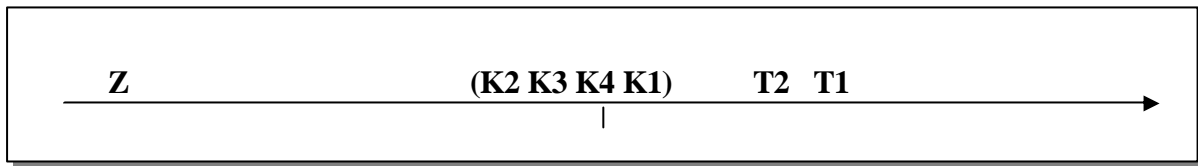
Intervjuene ved K4-skolen etterlater et inntrykk av en godt drevet skole, også når det gjelder elevmedvirkning, som synes å være et godt sammenlikningsgrunnlag for de øvrige skolene. I dette ligger at signifikante positive forskjeller fra dette sammenlikningsgrunnlaget må springe ut av skoler som er vesentlig bedre og holder et rimelig høyt nivå på de ulike variablene for demokratisk skole.

### **12.3 Foreløpig institusjonell analyse**

På bakgrunn av intervjuene og skoledokumentene skal jeg gjøre en foreløpig analyse av skolene basert på modellen for sosialisering i Figur 10 side. 154. De ulike skolene er

plassert nedenfor langs et kontinuum for institusjonalisering av demokratisk medvirkning (z-aksen i figuren er av grafiske framstillingshensyn skilt ut).

**Figur 16 Institusjonalisering av demokratisk medvirkning (jfr: Figur 10 side 154)**



Til venstre på aksen er lav grad av demokratisk institusjonalisering, mens til høyre på aksen er høy grad av institusjonalisering. *T1-skolen* er plassert lengst til høyre fordi tiltaket innebærer at alle elevene er involvert i det gjennom egen deltakelse. Plasseringen tar også hensyn til et omfattende arbeid fra skolens side på å legge til rette for elevrådets arbeid som delvis er knyttet til tiltaket. Det er satt av betydelig plass til høyre på skalaen som indikerer at det er mulig å utvide institusjonaliseringen betydelig.

*T2-skolen* er plassert med en liten avstand til *T1-skolen*, først og fremst fordi samarbeidsgruppemøtene involverer langt færre elever i direkte beslutninger. Her legger jeg vekt på at høringsrundene i klassene ikke er gjennomført tilstrekkelig omfattende og systematisk. Begge skolene er plassert til høyre for midten, noe som indikerer at grad av institusjonalisert medvirkning *trolig* er langt høyere i disse skolene enn gjennomsnittlig utover landet.<sup>213</sup>

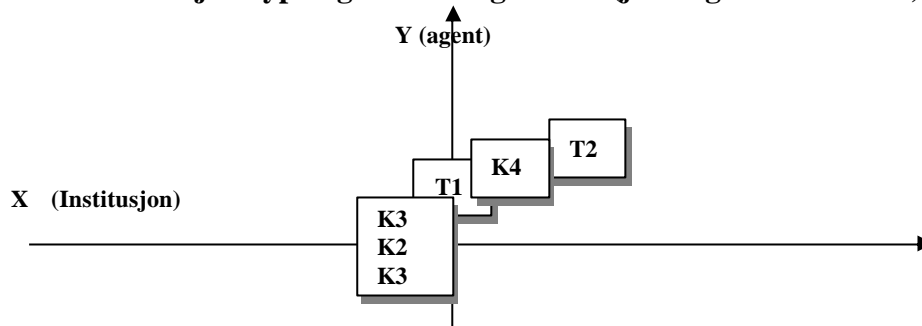
De fire K-skolene er satt i parentes. Det indikerer at det ikke er mulig å peke på betydelige institusjonaliserte forskjeller mellom dem. Det innebærer at det nok kan finnes forskjeller, men at de ikke er av et slikt omfang at det har vesentlig betydning for elevene.

De er likevel gitt en rekkefølge som bare er ment som en antydning. *K1-skolen* har arbeidet godt med elevrådet og gitt betydelig ansvar til det, men medvirkning er ellers noe tilfeldig. *K4-skolen* gir et positivt inntrykk av klima for medvirkning, men den er institusjonalisert på samme nivå som de øvrige K-skolene. *K3-skolen* har redusert sin grad av institusjonalisering i form av samarbeidsgruppemøter fra tidligere år. *K2-skolen* er plassert lengst til venstre fordi den har vanskeligheter med å få til et elevråd. Det er imidlertid ikke grunnlag i intervjumateriale eller materiale fra skolen for øvrig til å skille skolen ut når det gjelder medvirkning i undervisning.

Skolene kan videre forsøksvis plasseres på de to andre aksene slik:

<sup>213</sup> Samtalene med fylkesutdanningskontorene juni 1999 er min indikasjon på dette.

**Figur 17 Institusjonstypologi for utvalgsskoler (jfr: Figur 10 side 154)**



Minner om at Z-aksen fra forrige side skal kombineres med de to aksene som er framstilt her.

Det må innledningsvis understrekes at forskjellen mellom skolene ikke må overdrives. Skillet mellom dem er opprettet på grunnlag av *mønstre* i intervjuer med lærere, elever og skoleledelse. Sammenfallende mønstre gir en viss støtte for å karakterisere skolen. Plasseringen er gjort på grunnlag av intervjuobjektene opplevelser og ikke på grunnlag av objektiv sammenlikning.

T2-skolen framstår langs den institusjonelle aksene (x-aksen) som relativt overensstemmende, med overveiende konstruktive spenninger og konflikter. Dette framtrer tydelig i intervjuene. Det synes også å være rimelig koordinert praksis omkring samarbeidsgruppene og elevrådets virksomhet som er de institusjonaliserte tiltakene. Særlig samarbeidsgruppene får positiv omtale, og det uttrykkes relativt lite konflikter og spenninger omkring driften her. Ser en dette i lys av rangeringen for demokratisk institusjonalisering framstår T2-skolen som den sterkeste sosialiserende institusjonen av demokratisk medvirkning.

I T1-skolen uttrykker både lærere, elever og skoleledelse ulike former for frustrasjon over praktiseringen av medvirkning i AEM-timen. Elevrådet får derimot mer positiv omtale. Uenigheter og uklarheter omkring medvirkningstimen gjør at skolen framstår som noe motsetningsfylt omkring sitt eget tiltak for medvirkning. Inntrykket av motsetninger forsterkes av at timen har et uklart innhold som indikerer at det både er motsetninger mellom demokratiets struktur og omfang (horisontal) og mellom formelt og kulturelt nivå (jf. typologi avsnitt 4.2.5 – Figur 6. Skolen framstår som en "svakere" skole enn T2-skolen på grunn av institusjonelle motsetninger og spenningsforhold mellom sosialiseringsagenter i skolen. En høy grad av institusjonalisert medvirkning svekkes av institusjonaliserte spenninger og motsetninger mellom sosialiseringsagenter som ikke alltid virker konstruktive. (Det gis klart uttrykk for det i frustrasjoner i intervjuer). Trolig gjør dette T1-skolen til totalt sett en svakere sosialiserende institusjon for demokratiske verdier.

K4-skolen kjennetegnes i intervjuene av relativ enighet mellom lærere, elever og skoleledelse i framstilling av elevmedvirkning i skolen. Alle understreker et rimelig lavt konfliktnivå og en positiv atmosfære mellom elever og lærere. Det synes å være klart færre institusjonelle spenningsfelt enn i T1-skolen. Lærerne blir også oppfattet noe mer entydig

blant elevene i intervjuene. Alle understreker en del variasjon, men dette synes å være mindre uttalt enn i de andre skolene. Som demokratisk skole framstår den imidlertid som svakere enn både T1 og T2 skolen fordi institusjonaliseringsgraden av demokratisk medvirkning er langt lavere.

På grunnlag av intervjuene synes det å være lite som skiller de tre siste K-skolene (K1, K2 og K3). K3-skolen skiller seg ut med en uttalt motsetning mellom ledelsen og lærerne. Det samme gjør K1-skolen, men begge har institusjonalisert medvirkning på samme nivå. De markerte forskjellene mellom dem i diagrammet gjenspeiler mer grafisk presentasjon enn reelle forskjeller. Disse skolene synes å befinne seg omkring det samme nivået som institusjoner for sosialisering og demokratisk medvirkning. De er derfor markert som en boks i figuren over. Denne foreløpige analysen skal nå ses i forhold til elevenes opplevelse av skolene.

Analysen gir forventninger om at T2-skolen oppleves som mer demokratisk av elevene, mens det er noe mer usikkert om hvordan deres opplevelse vil være av T1-skolen. På den ene sida har skolen tilrettelagt rammer for medvirkning gjennom mange år som er gode for alle elevene. På den andre sida kommer det ganske mange kritiske stemmer til uttrykk i intervjuene. Til tross for dette kan en forvente at de skårer høyere sammenliknet med kontrollskolene.

## 12.4 Operasjonalisering av en demokratisk skole

Det er tre kilder til item i operasjonaliseringen av en demokratisk skole. Hovedkilden er de tre variablene i den teoretiske oppfatningen av demokratisk institusjon og modellen for sosialisering i figur 10. Den andre kilden er samtaler med elever som ble foretatt i tilknytning til intervjuer. Her kom det fram en rekke forhold som elevene mente var vesentlig for å kunne medvirke. Noen av disse forholdene er forsøkt formulert i item der de passer inn med den teoretiske tilnærminga. Den tredje kilden er en gruppe item som er overført fra en internasjonal studie som er gjennomført i grunnskolen. Det er laget seks variable med i alt 25 item.<sup>214</sup>

Den første variabelen operasjonaliserer skolen som demokratisk institusjon. Den er kalt demokratisk skoleeffektivitet og inkluderer item 60, 68, 71, 76 og 78. Item 60 er et overordnet, generelt formulert item om demokratiet ved skolen. Tillit som teoretisk variabel er vektlagt i operasjonaliseringen av variabelen (jf. avsnitt 3.3.5). Tilliten uttrykkes overfor avgjørelser, skoleledelse, innflytelse og kritisk virksomhet som alle er sentrale demokratiske aspekter. Faktorløsningen gir jevne faktorladninger for alle item og liten korrelasjon mellom

---

<sup>214</sup> Gjennom pilotstudiene lyktes det ikke helt å finne fram til gode operasjonaliseringer av variablene ”demokratisk bredde, dybde og omfang” som også oppfylte statistiske kriterier på en god måte. Dette har ført til en tillempning av faktorløsninger med utgangspunkt i teori og eksplorerende faktoranalyse. Resultatene her har gitt løsninger som er tillempninger av forholdet mellom teoretisk variabel og operasjonaliserte indikatorer. Variabelen omfang er holdt utenfor operasjonaliseringen fordi intervjuene indikerte at den er ganske lik i alle skolene.

residualleddene. RMSEA = .036 og NNFI = .98 og CFI = .99. Reliabilitetskoeffisient  $\alpha$  = .78. Alle inkluderes som har svart på 4 av 6 spørsmål som innebærer at 20 respondenter (1,2%) utelukkes på grunn av manglende svar.

Den andre variabelen operasjonaliserer også skolen som demokratisk institusjon. Den omfatter tre negativt formulerte item (61, 69 og 82) som ikke passet inn i faktorløsningen for den første variabelen og kalles demokrati negativ. Den omfatter et overordnet item samt aspektene elevrådet og generell innflytelse på avgjørelser, tre item. Faktorladningene er noe ujevne, men likevel rimelig tilfredsstillende. Faktoren forklarer samlet noe lite varians (29%). Disse variablene kan ses som en operasjonalisering av den teoretiske variabelen demokratisk institusjon. Alle som har svart på 2 av 3 spørsmål inkluderes i faktorskåren. Det medfører at 15 personer utelukkes på grunn av manglende svar.

Den tredje variabelen operasjonaliserer lærerne som demokratiske sosialiseringsagenter og er kalt demokratisk lærereffektivitet. Det har vist seg gjennom forskning (se f.eks. Cuban (Cuban 1993)), og intervjuer i forbindelse med studien at lærere både er de mest sentrale når det gjelder å iverksette ulike reformer generelt og demokratiet spesielt. Lærerne omgås elevene daglig, og innflytelse på planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning må nødvendigvis skje gjennom en dialog med dem. De er derfor nøkkelen til å gjennomføre det demokratiske aspektet ved reformen. Det er på dette punktet at historia til tiltakene i T1- og T2-skolene kan vise seg særlig relevant ved at lærerne har fått tid og støtte til å utvikle disse sidene ved sin virksomhet. Sentralt for å måle lærernes "demokratiske atferd" er hvordan elevene opplever vilkårene for dialog med dem. Det gjelder dialog i sin alminnelighet, vilkårene for å være kritisk i forhold til undervisningen som det mest sentrale tema, spørsmålet om elevenes innflytelse på undervisningen og lærernes generelle engasjement for å involvere elevene i læringsprosessen. Itemene som er inkludert her er 65, 67<sup>215</sup>, 63, 64, 75 og 79. De siste fire tar opp dialogens vilkår mellom lærer og elev. Demokratiske aspekter ved dialogen med læreren er at han lytter aktivt, at han inviterer til dialog om undervisning og planlegging. Item 64 er et resultat av samtaler med elever og tar opp spørsmålet om hvorvidt uenighet med lærer "lønner seg". Å lønne seg, er knyttet til forestillinger om at kritikk kan medføre en negativ holdning fra lærerens side med ev. nedsatt karakter som resultat. Dette scenariet framkommer også i intervjuer med lærere og er derfor et sentralt tema i skolen og ikke en urealistisk forestilling hos elevene. Det siste itemet som inngår i variabelen, er om elevene føler seg rettferdig behandlet. Faktorløsningen viser jevne gode faktorladninger med unntak av det negativt formulerte item 65. Jeg har imidlertid valgt å beholde dette, selv om det reduserer  $\alpha$  en smule. RMSEA er .037 og  $p = .77$  for RMSEA < .05. CFI = .98 og NNFI = .95. Det er imidlertid noe korrelasjon mellom residualene til item 65 og 64. Alle inkluderes som har svart på 4 eller flere item. 16 respondenter utelukkes på grunn av manglende svar.

---

<sup>215</sup> Item 65 og 67 nevner riktignok ikke lærerne eksplisitt, men tar opp undervisningen. Itemene gir imidlertid god tilpasning i faktorløsningen. Det er på bakgrunn av dette rimelig å tolke fellesfaktoren som et mål på demokratisk lærereffektivitet.

Variabel fire operasjonaliserer et aspekt ved demokratiets dybde. Den tar opp spørsmålet om samtalens vilkår generelt i skolen der jeg har lagt vekt på å spørre om angst og usikkerhet med hensyn til å delta i diskusjoner og samtaler. Det vil være sentralt å skape et klima der elever (og lærere) kan gi uttrykk for sine meninger. Andelen elever som føler at det er greit å ytre seg, kan være en indikator på klimaet for diskusjon og debatt i skolen. Det er konstruert fire item for å registrere dette. For det første item 87 og 89 som tar opp noe som mange elever gir uttrykk for, at de er redd for å si noe høyt i klassen eller på ulike måter er redde for å dumme seg ut. Item 89 tar opp spørsmålet om eleven føler angst og usikkerhet ved å spørre læreren om noe. Item 91 tar opp mer generelt om eleven føler det er vanskelig å forsvare egne meninger. Faktorladningene er noe ujevne i denne variabelen. Item 87 lader svært høyt, og item 91 betydelig lavere. Det er likevel grunn til å beholde alle item i variabelen. Data for variabelen er RMSEA = .054, NNFI = .99 og CFI = 1.0. Denne variabelen vil bli presentert sammen med et enkelt item 92 om å delta i diskusjoner om elevrådet. Alle inkluderes som har svart på 2 av 4 spørsmål. 25 respondenter utelukkes på grunn av manglende svar.

Den femte variabelen operasjonaliserer demokratiets bredde og dybde og består av tre item (84, 85 og 86). De er utformet slik at de passer til læreplanenes og "Veiviserens" intensjon om at elever skal delta i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning ved UiB). Itemene ble brukt i en internasjonal studie gjennomført av World Health Organization og ville danne basis for å sammenlikne fordelinger med denne studien (World Health Organization 1997). Itemene gir ganske høye faktorladninger, og faktoren forklarer 42% av variansen i dem. Alle inkluderes som har svart på 2 av 3 spørsmål. 22 respondenter utelukkes på grunn av manglende svar.

Variabel seks omhandler elevråd, tillitsvalgt og elevdemokratiet ved skolen. Den operasjonaliserer demokratiets bredde og dybde. Det kan innvendes mot denne studien at bare fem item er satt av til å måle dette. Ett item inngår i demokrati negativ variabelen. Ett item lader ikke på den fellesfaktoren som kan kalles elevrådseffektivitet. Jeg har derfor valgt å belyse spørsmålet med en variabel bestående av tre item (70, 73 og 74) samt et enkelt item (92). Det sentrale spørsmålet er om elevene har tillit til at elevrådet kan påvirke viktige saker i skolen som er formulert i item 74. I de to andre itemene fokuserer jeg på tillitselevens arbeid. Dette spørsmålet ble påpekt i intervju med T2-skolen som et problem (B.5.s.2:092-116). Alle inkluderes som har svart på 2 av 3 spørsmål. 18 respondenter utelukkes på grunn av manglende svar.

I tillegg til dette ble det gitt anledning til å avgi åpne svar for hvordan eleven opplever demokratiet i skolen (item 83). En gjennomgang viser at det er mulig å foreta en enkel rubrisering av dem. I denne sammenheng har jeg valgt å plassere dem på en enkel likertskala fra "sterkt negativ", "moderat negativ", "både negativ og positiv", "moderat positiv" og "uforbeholden positiv" til demokratiet. Den kodete variabelen bør tolkes som en operasjonalisering av demokratisk institusjon.

Det ble avgitt 577 kodete svar på dette åpne spørsmålet som svarer til om lag 33% av alle respondentene. I tillegg ble 80 svar satt til "missing" av ulike grunner, i alt 38% avgitte svar. Dette er en relativt lav svarprosent. Den må likevel tillegges betydelig vekt sammen med de andre resultatene. Fordelingen på svarene er gjengitt nedenfor:

**Tabell 53. Fordeling av svar på åpne spørsmål om demokratiet i skolen.**

Tall i %. N = 577. (item 83)

	Sterkt negativ	Moderat negativ	Både negativ og positiv	Moderat positiv	Uforbehold -en positiv
På linjen nedenfor kan du skrive noe om hvordan du opplever demokratiet ved din skole	19,1	37,1	22,7	13,7	7,5

## 12.5 Andre empiriske resultater

Verdens Helseorganisasjon gjorde en omfattende studie av helsevaner blant skoleelever i 28 land i 1997, noe som inkluderte 5026 norske elever i ungdomstrinnet fra 11–15 år. Jeg har brukt mitt item 84 som replikasjonsitem fra denne studien. Fordelingene er gjengitt nedenfor:

**Tabell 54. Fordeling av medvirkning i skolen sammenliknet med 16 – og 13 åringer i 1998.**

Tall i %. (World Health Organization 1997)

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Veldig ofte
Utvalget i denne studien	8,5	33,6	44,5	10,7	2,6
WHO-studien 16år.	8,7	33,3	43,2	12,4	2,3
WHO-studien 13år.	14,5	38	38,4	7,4	1,7

Fordelingen viser at elevene i dette utvalget medvirker i praktisk talt samme grad som utvalget av 16 åringer i WHO-studien, og noe mer enn i utvalget av 13-åringer fra ungdomstrinnet.

Den internasjonale CIVIC-studien (grunnskolen) tar opp elevenes oppfatninger av om det er mulig å influere beslutninger og prosesser i skolen. Norske elever skårer høyere enn gjennomsnittet på denne variabelen (Torney-Purta et al. 2001:132). Studiens resultat for 17-åringer viser at Norge her skårer lavere enn det internasjonale gjennomsnittet (Mikkelsen et al. 2002:214-215).

Kjetil Bjørhaug gjorde en kvalitativ studie med utgangspunkt i elevrådet ved tre grunnskoler. Han viser til at elevrådet er involvert i en rekke typer saker, men at det bruker mest tid på det som kalles friromssaker til forskjell fra kjernesaker som økonomi og ansettelse (Bjørhaug Under utgivelse:17). Studien viser på den ene sida at elevene har en rekke muligheter gjennom elevrådet, men at de brukes i liten grad i form av effektiv innflytelse.

## 12.6 Resultater av elevenes opplevelse av skolene som demokratiske institusjoner

I tre tabeller nedenfor presenteres resultatet av forholdet mellom de to tiltaksskolene og deres kontrollskoler. Den første tabellen gjelder skolene i vest-regionen, den andre forholdet mellom skolene i øst-regionen og den tredje tabellen sammenlikner alle skolene under ett. Til hver tabell knyttes korte kommentarer, mens analysene av resultatene følger på slutten av kapitlet.

**Tabell 55. Forholdet mellom T1-skolen og K1-og K2-skolen (vest-regionen) med hensyn på demokratiske dimensjoner.**

Tallene er standardiserte regresjonskoeffisienter  $\beta$  for to dummyvariable (K1 og K2), der T1-skolen er referansekategori. Høy verdi er mer demokratisk på de ulike variablene. Tall er gjengitt for hele skolen, for bare allmennfagelever og for bare yrkesfagelever. N for de tre ulike grupper til høyre i tabellen.

Variabel.	Kontrollskole 1 (K1)			Kontrollskole 2 (K2)			N		
	Skolen	Allmen	Y-fag	Skolen	Allmen	Y-fag	Sk	AF	YF
Skolen demokratisk	.057	.052		15**		.24**	740	534	206
Demokrati negativt	.074*	.033		.050		.209**	743	536	207
Lærereffektivitet	-.040	-.049		.23**		.309**	743	536	207
Medvirkning	-.10**	-.11**		.34**		.392**	749	542	207
Elevrådseffektivitet	-.21**	-.29**		-.15		-.40	742	535	207
Diskusjon - usikkerhet	.006	.004		.059		.085	735	530	205
Diskusjonsdeltakelse (92)	-.134	-.109		-.041		-.145*	749	537	212

Resultatene for skolen som helhet er i noen grad overraskende. Et empirisk funn er de manglende forskjellene mellom T1-skolen og K1-skolen i oppfatningen av skolen som demokratisk institusjon og demokratisk lærereffektivitet. K1-skolen er sågar litt bedre på demokrati negativ-variabelen. Dette viser seg både når en sammenlikner skolen som helhet, og når det gjelder forholdet mellom de allmennfaglige studieretningene ved skolene. Resultatet er på mange måter i samsvar med analysen av intervjuene og institusjonen foran.

Et annet og forventet funn gjelder medvirkning i undervisning og elevrådseffektivitet. Det er en signifikant, men mindre forskjell mellom T1-skolen og K1-skolen når det gjelder medvirkning. Det er en tydeligere forventet forskjell i oppfatning av elevrådet og diskusjoner i tilknytning til dette mellom skolene. I forholdet til K2-skolen er imidlertid bildet motsatt. Her viser K2-skolen langt mer omfattende elevmedvirkning sammenliknet med tiltaksskolen. Den viser også vesentlig mer positive oppfatninger av skolen som demokratisk institusjon, demokratisk lærereffektivitet og medvirkning sammenliknet med T1-skolen. Bildet blir særlig tydelig når en sammenlikner studieretningene ved de to skolene. Utvalget av elever er imidlertid relativt lite ved T2-skolen. Funnene indikerer at tiltakene som er gjort, særlig innafør den allmennfaglige studieretningen, kan ha hatt en betydelig effekt på elevmedvirkning og elevrådet, men dette har ikke vært tilstrekkelig til at skolen som helhet og lærerne som gruppe oppfattes forskjellig ved T1-skolen sammenliknet



med de andre skolene. Sammenlikningen med K2-skolen viser dessuten betydelige forskjeller i T1-skolens disfavør, noe som indikerer at arbeidet med elevmedvirkning ikke har medført at skolens yrkesfaglige studieretninger skårer høyere enn skoler det er naturlig å sammenlikne med.

**Tabell 56. Forholdet mellom T2-skolen og K3- og K4-skolen (øst-regionen) med hensyn på demokratiske dimensjoner.**

Tallene er standardiserte regresjonskoeffisienter  $\beta$  for to dummyvariable (K3 og K4), der T2-skolen er referansekategori. Høy verdi er mer demokratisk på de ulike variablene. Tall er gjennnitt for hele skolen, for bare allmennfagelever og for bare yrkesfagelever. N for de tre ulike gruppene til høyre i tabellen.

Variabel.	Kontrollskole 3 (K3)			Kontrollskole 4 (K4)			N		
	Skolen	Allmen	Y-fag	Skolen	Allmen	Y-fag	Sk	AF	YF
Demokratisk skoleeffektivitet	-.075*	-.071*	-.079	-.018	-.063	.005	935	523	410
Demokrati negativt	-.107**	-.132**	-.094	-.050	-.130**	.074	935	522	413
Lærereffektivitet	-.160**	-.188**	-.111*	.046	-.008	.070	932	520	412
Medvirkning	-.239**	-.289**	-.190**	-.054	-.236**	.050	925	518	407
Elevrådseffektivitet	-.185**	-.233**	-.13*	-.095**	-.061	-.10	930	520	410
Diskusjon - usikkerhet	-.053	-.092*	-.023	-.064	-.093*	.043	919	516	403
Diskusjonsdeltakelse (92)	-.072*	-.076*	-.085	-.033	-.061	.008	935	517	418

Forholdet mellom T2-skolen og K3- og K4-skolene er noe mer tydelig.

*Et hovedfunn her er at T2-skolen skårer signifikant høyere sammenliknet med K3-skolen langs alle de demokratiske dimensjonene.*

Når det gjelder elevmedvirkning, er forskjellen betydelig. Den vesentligste forskjellen gjelder allmennfaglig studieretning. Det er imidlertid signifikante forskjeller mellom skolene når det gjelder lærereffektivitet, medvirkning og elevrådseffektivitet, også på yrkesfaglig studieretning. T2-skolen framstår dermed som en mer demokratisk institusjon. Dens sosialiseringssagenter, lærerne, oppfattes å ha en mer demokratisk atferd og elevrådet oppfattes klart mer positivt. T2-skolen skårer signifikant høyere når det gjelder medvirkning, som er en indikasjon på at demokratiets bredde og dybde er større i skolen.

*Det er derfor gode grunner for å konkludere med at elever i T2-skolen opplever den som mer demokratisk sammenliknet med K3-skolen. Funnet samsvarer med analysen av institusjonen og føventningene som ble utledet av den.*

Den samme tendensen får støtte når en sammenlikner elevmedvirkning ved T2- og K4-skolen. Derimot er forskjellene langs de andre dimensjonene klart mindre. Dette er overraskende og må betraktes som et viktig funn. K4-skolen ligger i et annet fylke, har arbeidet med å utvikle andre sider ved skolen, men langt fra det omfang som T2 må sies å ha satt i verk. Før jeg drøfter forholdet mellom skolene nærmere skal jeg belyse forholdet mellom alle skolene der T1-skolen er satt som referansekategori. Her er også variabel 83 som er en koding av åpne svar som elevene avga, føyd inn.

**Tabell 57. Forholdet mellom alle skolene med hensyn på demokratiske dimensjoner.**

Tallene er standardiserte regresjonskoeffisienter  $\beta$  for fem dummyvariable som representerer skolene K1, K2, K3, K4 og T2, der T1-skolen er referansekategori. Høy verdi er mer demokratisk på de ulike variablene. Tall er gjengitt for hele skolen. N til høyre i tabellen.

Variabel/skole	K1	K2	K3	K4	T2	N
Demokratisk skoleeffektivitet	.044	.097**	.091**	.133**	.168**	1714
Demokrati negativt	.056*	.034	.009	.054	.10**	1719
Lærereffektivitet	-.028	.150	.093	.256**	.245**	1718
Medvirkning	-.076**	.248	-.020	.126**	.186**	1709
Elevrådseffektivitet	-.163**	-.114	-.227**	-.152**	-.081*	1714
Diskusjon – usikkerhet	-.004	-.043	.064*	.072*	.024	1708
Diskusjonsdeltakelse (92)	-.102**	-.032	-.148**	-.114**	-.096**	1714
Skole demokratisk – kodet item 83.	.126*	.07	.095	.067	.217**	576

*Den første hovedtendensen er at T1- skolen ikke kommer spesielt positivt ut når det gjelder noen av dimensjonene, med unntak av elevenes opplevelse av elevrådet og deltakelse i å diskutere saker herfra.*

Dette er på mange måter en negativ overraskelse. Resultatet bekrefter imidlertid antakelsen fra analysen av institusjonen om at det er flere spenningsforhold i skolen som kan gi opphav til ganske ulike opplevelser hos elevene. Lærerne kommer ganske lavt ut i analysen, mens elevene gjennom elevrådet kommer best ut av alle, noe som kan illustrere litt av spenningen. Studien gir ikke rom for å drøfte hele forklaringsbildet, men vil ta opp tiltaket til nærmere analyse.

*Det andre hovedfunnet er at T2-skolen skårer høyest på de fleste dimensjonene. Det gjelder demokratisk skoleeffektivitet, demokrati negativt, lærereffektivitet (sammen med K4 skolen), medvirkning og skole demokratisk 83 (frie svar). Samlet gir dette grunn til å konkludere med at T2-skolen oppleves som mest demokratisk i dette utvalget av skoler og elever målt med disse variablene.*

*K4-skolen kommer dessuten overraskende godt ut til tross for at de ikke har arbeidet direkte med elevmedvirkning gjennom prosjekter som T1-og T2-skolen har gjort. Det er særlig lærerne ved skolen som får en positiv evaluering.*

Disse funnene peker i retning av lærerne som en (av flere) kritisk variabel for elevers opplevelse av skoler som demokratiske institusjoner. Det er derfor grunn til å analysere forholdet mellom lærereffektivitet og de øvrige variablene for skoler som demokratiske institusjoner. Deretter vil tiltakene slik de er satt i verk i skolene bli analysert videre.

Analysen og funnene vil danne utgangspunkt for forventninger om forskjeller i medborgerkompetanse hos elevene ved de ulike skolene.

## 12.7 Sammenheng mellom aspekter ved demokratisk skoleinstitusjon

Nedenfor er gjengitt en tabell for sammenheng mellom de ulike aspektene. Her er det fokusert på lærereffektivitet og på elevrådseffektivitet. Lærernes sentrale stilling i skolen går fram av det senteret for læring og virksomhet som er deres rolle overfor elevene. Det omfatter å legge til rette for læring, gi tilbakemeldinger og evaluere elevenes læring (Shuell 1996:732). Dialog med læreren er selve kjernevirksomheten i skolen. Det aller meste som skjer av stor betydning for elevenes læring skjer ved at lærerne involveres på en eller annen måte i beslutninger om arbeid, organisering, diskusjonsledelse, vurderinger og grensesetting. Shuell peker dessuten på at lærerne har innflytelse på mange områder:

”It is now clear, however, that the way in which a classroom is structured, the instructional and managerial procedures that are employed, the social norms that are established, and the nature of the instructional task that is assigned (e.g. one that calls for rote memory, vs. one that calls for demonstration of understanding) all play an extremely important role in determining what students learn” (Shuell 1996:733).

Lærernes posisjon og deres ledelse og dialog i klasserommet er særlig vesentlig for elevenes læring og opplevelse av skolen som helhet. Dette understrekes også av Birkemo i hans gjennomgang av europeisk og amerikansk forskning om læringsmiljø. Det er påfallende samstemmighet om flere forhold, bl.a. at ”...lærere som representerer gode modeller for elevene, er særlig sentralt” (Birkemo 2002:230).

Elevrådet er på sin side et viktig organ som er elevenes eget og der lærere og skoleledelse har svært begrenset innflytelse. På bakgrunn av dette er det naturlig å tenke seg at det er en nær sammenheng mellom hvordan elevene opplever elevrådet, og hvordan de opplever skolen som demokratisk institusjon.

**Tabell 58. Forholdet mellom aspekter ved demokratisk institusjon.**

Tallene er standardiserte bivarierte korrelasjonskoeffisienter  $r$ .  $N= 1658$  (minste)

Variabel/skole	Dem- skole	Dem neg	Lærer -eff.	Med virk	Eråd- eff.	Disk- usikk.	Disk- delt
Demokrati negativt	.45**						
Lærereffektivitet	.65**	.41**					
Medvirkning	.32**	.27**	.47**				
Elevrådseffektivitet	.27**	.16**	.20**	.09**			
Diskusjon - usikkerhet	-.01	-.03	-.08**	-.11**	-.04		
Diskusjonsdeltakelse (92)	.07**	.06**	.07**	.55**	.01	.04	
Demo 83 åpent item.	.55**	.54**	.48**	.32**	.28**	-.01	.12**

Det første mønsteret jeg vil framheve her, er de sterke bivarierte korrelasjonene mellom lærereffektivitet og variablene ”demoskole”, ”demoneg”, ”medvirkning” og ”demo 83”-åpent item. Mønsteret av høye bivarierte korrelasjoner mellom disse variablene kan tolkes som at elevenes opplevelse av en demokratisk skole i mangt og mye avhenger av lærernes opptreden og handlinger. Dette er rimelig og går tilbake på den nøkkelrollen som de har i skolen. Det er dessuten en sammenheng mellom lærereffektivitet og elevrådseffektivitet.

Dette er også en rimelig sammenheng fordi elevrådsrepresentantene ofte er avhengig av lærernes velvilje for å gå på møter og ta opp saker i timene. Dette indikerer at lærerne (ikke overraskende) er nøkkelpersoner i skoledemokratiet.

Det andre mønsteret knytter seg til elevrådsarbeidet. Sammenhengen mellom hvor godt elevrådet fungerer og variablene ”demoskole”, ”demoneg”, ”medvirk” og ”demo 83” er klare, men klart mindre enn sammenhengene med lærereffektivitet. Dette er også en indikasjon på at elevrådet ikke spiller en avgjørende rolle for elevdemokratiet i skolene, men at det selvsagt er viktig. Ikke minst opptrer elever i rollene som tillitsvalgte i samlet elevråd som modeller for sine medelever, noe som trolig har betydelig effekt.

Det er grunn til å undersøke hvordan de to variablene opptrer sammen i en multivariat analyse. En slik analyse er grunnlagt på en oppfatning av at både lærere og elever gjennom elevrådet bidrar til demokratiet i skolen som uavhengige variable. Analysen vil gi svar på for det første hvilke av de to variablene som har størst effekt, og hvordan effekten er sammenliknet med den bivariate sammenhengen.

**Tabell 59. Multivariat analyse av lærereffektivitet og elevrådseffektivitet på aspekter ved institusjonsdemokrati og dets bredde/dybde.**

Tall er standardiserte regresjonskoeffisienter  $\beta$ .

	Demo - skole	Demo neg	Medvirk	Demo 83
Lærereffektivitet	.62**	.39**	.47**	.44
Elevrådseffektivitet	.15**	.087**	.00	.18
N	1650	1701	1703	1702

Resultatene fra den multivariate analysen av to variable på aspekter ved demokratisk institusjon viser at lærereffektivitetsvariabelen er nærmest uforandret fra den bivariate analysen, mens elevrådseffektivitet reduserers betydelig eller mister sin effekt. Tolkningen av dette kan være, som allerede antydnet, at elevrådet ikke har stor betydning for skolens daglige undervisning og elevenes generelle opplevelse av skolen. Sakene de drøfter er viktige, men angår ikke undervisningen og den daglige medvirkning og drift i klasserommet. De deltar i viktige avgjørelser i skolens styrende organer, men er også vesentlig for ledelsens legitimitet. Derimot bekrefter analysen lærernes sentrale betydning for skolen som en demokratisk institusjon.

## 12.8 Analyse av tiltakene

Resultatene fra evaluering av skolene som demokratiske institusjoner etterlater spørsmål om hvilken sammenheng det er mellom elevenes opplevelse av tiltakene ved T1- og T2-skolen og elevenes vurderinger av skolen. Det ble i liten grad rom for å inkludere evaluerende kommentarer til de ulike tiltakene i hovedstudien. Tre item ble laget, derav to flervalgsspørsmål og ett åpent spørsmål. Disse resultatene ble supplert med intervjuer av ledelse, lærere og elever.

### 12.8.1 Aktiv elevmedvirkningstime og elevråd ved T1-skolen

I denne delen skal jeg forsøke å sammenfatte inntrykkene fra tre ulike kilder, intervjuer med elever, kodete åpne svar på spørsmål og to item med flervalgssvar. Det er naturlig å presentere innholdet i de ulike kildene, for deretter å drøfte sammenfatningen av dem.

Det ble foretatt to gruppeintervjuer med elever fra ulike studieretninger ved T1-skolen. Det andre intervjuet ble foretatt fordi jeg hadde mistanke om at elevene ga et for negativt inntrykk i det første intervjuet. Jeg ba derfor skolen om å finne en gruppe elever som var spesielt troverdige. Hovedinntrykkene fra begge disse intervjuene var imidlertid ikke spesielt motstridende. Elevene slutter opp om en beskrivelse om at AEM-timen er en blanding av positive og negative inntrykk (B1.s.2:148). Læreplanen for timen blir oppfattet noe ulikt. En elev viser til at læreplanen blir tolket slik at den ikke nødvendigvis skal gjennomføres i sin helhet som er i tråd med den intensjonen som er lagt for timen. Andre elever hevder aldri å ha sett planen og gjengir lærere som er sterkt kritiske til den som uforståelig (B1.s.2:92) (B2.s.1:191). Temaet styres i stor grad av lærer og noen ganger av tillits eleven (B1.s.2:111) (B2.s.1:156).

På den positive sida framhever elever at timen brukes til klasseturer; tillits eleven tar opp mange små saker som gjelder skolehverdagen. Flere gir uttrykk for at de er fornøyd med timen (B1.s.2:072-085). Den andre elevgruppa peker på at timen brukes til planlegging av klasseturer, russefeiring med mer (B2.s.1:156-180). Til en viss grad tas undervisning og arbeidsmetoder opp, men elevene finner det av og til vanskelig å få gjennomslag for sine synspunkter, noe som er rimelig. Det er åpenbare begrensninger her ved at undervisningen til lærere som ikke er til stede i timen, ikke kan drøftes. I praksis fører dette med seg at bare klassestyrers undervisning kan bli gjenstand for kontinuerlig drøfting. Unntak fra dette kan være sterke konflikter mellom lærere og elever (B1.s.2:240-264). AEM-timen spiller derfor en beskjeden rolle når det gjelder å medvirke i planlegging og undervisning når en ser bort fra klassestyrers egne planer for timer. Elever oppgir at planer i hovedsak er satt sammen av læreren. De har innflytelse på dem i de enkelte fagtimene, men det varierer fra lærer til lærer. Elevene gir klart uttrykk for at de uttaler seg om lærernes utkast til plan i ettertid. Det varierer sterkt hvordan lærerne imøtekommer forslag til forandringer (B2.s.1:106-115). Elever kommer imidlertid inn på at prøveplaner er gjenstand for justeringer. Undervisningen er veldig lærerstyrt, der lærer er et pedagogisk sentrum. Elever anslår at en liten del (om lag 10%) er elevsentrert undervisning der eleven er aktiv i å utforme den.

Timen er viktig for tillitsvalgte som bruker den til å ta opp saker, men dette fungerer nokså ulikt. Elevrepresentanten spør om å få noen minutter til å ta opp saker, så er timen ferdig. Elevrepresentantene tar ikke opp så mange saker, fordi det er relativt sjeldne møter i elevrådet, og de klarer ikke å fylle timene (B2.s.1:200-211). En litt fri, men mer positiv tolkning av elevene er at timen gir de tillitsvalgte god anledning til å ta opp saker, men at de ikke kan lede arbeidet med timen som helhet.

Elevrådet får positiv omtale i begge gruppene av elever, og elevrådsseminaret får veldig rosende omtale. ”De har fått til noe på skolen her”, uttaler en elev (B2.s.1:000-007).<sup>216</sup> De sitter i skolens utvalg og har fått gjennomslag for en del saker her. Elever påpeker at for få elever kjenner til dette (B1.s.2:596-633). De arbeider mye med miljøraker og andre saker som er vesentlige for vår hverdag. Mange av sakene er materielt orientert. Rene konfliktsaker med lærerne kan havne hos elevrådet, der rådgiverne kan bli trukket inn. Elevrådet har imidlertid ingen plass i samarbeid om undervisning og læring direkte i skolen.

Et påfallende trekk ved intervjuene ved denne skolen er den sterke kritikken mot læreplanene fra noen elever og delvis lærerne. Det hevdes at læreplanene sterkt begrenser muligheten for selvstendig tolkning av læreplanene i fagene (B3.s.1:138). Elever uttrykker at mange lærere føler seg bundet til å gjøre det som står i læreplanene<sup>217</sup> (B1.s.1:120-125 og 346). Intervjuene etterlater et nokså kritisk inntrykk av timene. Kritikken knytter seg til mangel på saker, rot og lærerstyring.

Ved sida av intervjuene ble det stilt noen spørsmål om AEM-timen. Nedenfor følger fordelingen av svar på itemene som ble stilt i hovedstudien..

**Tabell 60. Elevers vurdering av aktiv elevmedvirkningstime**

Item	Helt enig	Delvis enig	Både enig og uenig	Delvis uenig	Helt uenig	N
194: Aktiv elevmedvirkningstime er et viktig bidrag til demokratiet ved skolen.	27,1	28,2	21,5	13,7	9,5	358
195: Vi har stor nytte av å diskutere saker i elevmedvirkningstimen	22,1	24,6	29,6	12,3	11,5	358

Fra disse itemene danner det seg et klart positivt hovedinntrykk av timene, selv om det også her er en kritisk gruppe.

I tillegg til disse to itemene ble det avgitt et antall svar på et åpent spørsmål, item 196. Svarene på dette itemet er kodet, men de lar seg ikke helt innpasse i en ren ”positiv-negativ” likertskala. Grupperingen er gjengitt nedenfor.

<sup>216</sup> I intervju med lærerne mente en at elevrådsseminaret ga skoleledelsen mulighet for å ”alliere seg med” elevrådet. Sammen med de mange kritiske kommentarene som elever har til lærere og læreres undervisning, røper kommentaren (fra en ellers svært mild og troverdig lærer) en oppfatning av motsetningsforhold både til ledelse og elever som er preget av utrygghet. Dette kan være et uttrykk for de konfliktsituasjoner som ledelsen kommer inn på i slutten av intervjuet med ledelsen ved skolen (B4), og som også blir omtalt av lærerrepresentanten (B3.s.1:246 og 321). Inntrykket her deles neppe av kollegiet som helhet, men har kanskje satt sitt preg hos en del. En annen lærer karakteriserer skolen klart som en elevvennlig skole (B3.s.1.364).

<sup>217</sup> Begrepet læreplan må her oppfattes å gjelde planen for det enkelte faget parallelt til den som er gjengitt for faget samfunnslære.

**Tabell 61. Frie kommentarer til item 196, AEM-time - kodet.**

Fordeling i prosent.

	Sterkt negativ	Kritisk-lærer-styrt	Både positiv og negativ	Moderat positiv	Sterkt positiv	N
196: Her kan du si noe om hvordan du opplever aktiv elevmedvirkningstime	29,9	14,2	26	11,8	18,1	127

En betydelig gruppe er sterkt negativ. Dernest er det en gruppe som er kritisk til at lærerne styrer innholdet av timene. For det tredje er det en gruppe med mer distanserte, ambivalente positive og negative kommentarer. For det fjerde er det en gruppe moderat positive og for det femte en gruppe uforbeholdent positive. Korrelasjonen mellom en sumskåre av item 194 og 195 på den ene sida og item 196 – frie kommentarer kodet på den andre er:  $r = .57^{**}$ .

Sammenfatter en resultater fra intervjuer, to flervalgsitem og åpent spørsmål, synes det å være mulig å dele gruppene av elever med ulike holdninger til timen som utkrystalliserer seg. For det første er det en positiv tendens som kommer til uttrykk i fordelingen på item 194 og 195. Henholdsvis 55% og 46% sier seg helt eller delvis enig i at AEM-timen er et bidrag til demokratiet, og at den oppleves som nyttig. I fordelingen på item 83 er denne gruppa i klart mindretall med om lag 30%. Intervjuene preges av en kritisk stemme uten at det er mulig å kvantifisere. Blant mange positive uttalelser gjengir jeg to.

”Som en time en kan diskutere og si sine meninger” (1421)<sup>218</sup>.

”Positivt. Vi diskuterer og prater om temaer vi vil snakke sammen om. Miljø, hva du føler osv., og hver time har noen av elevene ansvaret for å sette i gang en diskusjon om et avtalt tema. f.eks. ”ungdom og dop” eller ”religion” (1505).

For det andre er det en stor gruppe som er ambivalente. Dette kommer til uttrykk i en besvarelse som kanskje sammenfatter hva mange elever opplever og føler:

”Vi gjør ofte ingenting, men den er viktig for å kunne ta opp viktige saker” (1488).

Det korte innlegget røper to forhold. Det første må oppfattes som en kritisk stemme, at det ikke skjer noe. Likevel understreker respondenten her at det ikke nødvendigvis er noe galt med timen i seg selv, men at den har et potensial for å bli brukt til noe positivt. I denne besvarelsen ligger også en kilde til en mulig forståelse av de litt motstridende data. Elevene ser et potensial i timen og mulighetene de har for å bruke den til egne formål. Denne oppfatningen må skilles fra en bedømmelse av hva som konkret skjer i den omkring undersøkelsestidspunktet. En slik evaluering kan være mer kritisk, men begge oppfatninger kan eksistere samtidig.

For det tredje er det en gruppe negative og kritiske. Den negative kritikken synes å være rettet mot tre forhold. For det første er det en del rot og ustruktur som skaper frustrasjon.

<sup>218</sup> Tallet er respondentnummer på avskrift fra spørreskjema.

Her synes elevene sjøl delvis å være oppmerksomme på det ansvaret som ligger hos dem for problemene.

Det andre er at lærerne medvirker til å styre timene og gi dem et faglig innhold i stedet for at de utvikles av elevene sjøl. Det tredje knytter seg til strukturelle forhold omkring reformen som delvis rettes mot læreplanenes omfang og styrende funksjon, og delvis rettes mot systemet med valgmuligheter i skolen som vanskeliggjør timeplanmessig fleksibilitet. Det meste av undervisningen kan ikke drøftes i timene fordi vedkommende lærer ikke er til stede.

Det første forholdet om rot og ustruktur blir beskrevet med oppgitte kommentarer som ”latterlig (1360)(1461), meningsløse (1386), rot (1376) og ”vi har ikke lenger sånne timer, tror jeg”.

Det andre forholdet er at timen domineres av lærerne. Elevene på sin side gir uttrykk for en del frustrasjon over å bli overkjørt av lærerne (fra item 196):

”Lærerne tar en del av disse timene” (1362).

”Litt mye dominans av læreren, men vi får fram mye av våre synspunkter i forskjellige saker” (1402).

”Aktiv oppgavegjøring” (1466).

”Læreren bruker det til sin disposisjon. Vi har ikke så mye valgmuligheter” (1522).

Kritikken mot lærerne er også tydelig i item 83, der elevene uttaler seg om demokratiet i skolen.

Det tredje aspektet omfatter flere strukturelle forhold. For det første er det en praksis for ikke å ta opp læreres undervisning som ikke selv deltar i timen til diskusjon. Det er ingen ting i veien for å invitere lærere til å delta, men elever, lærere og ledelsen oppgir at dette gjøres i liten grad. Det andre strukturelle forholdet er læreplanene. Påfallende mange elever ved denne skolen nevner læreplanene som et ytre krav eller pålegg som det er vanskelig å utfordre, f.eks. ”læreplanen<sup>219</sup> hindrer elevene å være kreative”, item 83 (1470).

Den positive trenden må tolkes slik at elevene synes den er viktig at de i en del tilfeller får brukt den til noe fornuftig, og at den har et potensial til å bli brukt til medinnflytelse. Kritikken mot den, som dominerer de åpne svarene intervjuene, retter seg mot hvordan timene avvikles i dag med rot, lærerdominans og for få viktige saker. De strukturelle begrensningene som ligger i læreplanen og i timeplanene som begrenser læreres deltakelse, gjør det problematisk å foreta store endringer i måten timene avvikles på.

Det er, kritikken til tross, på det rene at de organisatoriske tiltakene for å legge til rette for elevenes medvirkning i T1-skolen formelt sett er ganske omfattende. Den er dessuten gjennomført i praksis i de alle fleste klasser i allmennfaglig studieretning og i noen grad i yrkesfaglig studieretning (månedlig). En slik betydelig utvidelse av de formelle

---

<sup>219</sup> Eleven har her trolig læreplaner i de enkelte fagene i tankene.



mulighetene i form av tid og læreplan for deltakelse støtter kulturelt mot en del hindre som delvis ligger hos lærerne og delvis ligger i strukturelle forhold.

To spenningsforhold kommer til syne her. Det ene er den store spenningen i elevenes opplevelser, der elevene grovt sett kan grupperes i tre. Det andre spenningsforholdet består mellom de formelle mulighetene på den ene sida og et betydelig antall elevers opplevelse av de reelle mulighetene for deltakelse på den andre. Det første synes å være en naturlig variasjon som en alltid vil finne i et demokrati, der de fleste vil kun ha mulighet til å øve heller liten innflytelse. Det andre spenningsforholdet er mer bekymringsfullt med tanke på læring, spesielt hos den mer kritiske og ambivalente delen av elevene.<sup>220</sup> Jeg skal drøfte disse spenningene.

### 12.8.2 Et analytisk perspektiv på AEM-timen

I dette avsnittet skal jeg drøfte T1-skolen og AEM-timen som organisatorisk tiltak i lys av institusjonstypologiseringen som ble foretatt i avsnitt 4.2.5, spesielt figur 8 side 105. Det er på det rene at skolen ikke kan beskrives som en autoritær skole, da den gjør en rekke anstrengelser for å få til elevmedvirkning i skolens beslutninger. Det er på den andre sida tvilsomt om den kan beskrives som en demokratisk skole. Det forhold at skolen skårer vesentlig lavere enn T2-skolen og til dels lavere enn flere av kontrollskolene på sentrale indikatorer for demokratisk institusjon, er argumenter mot en slik betegnelse. Dette forsterkes av det kritiske hovedinntrykket fra intervju med lærere og særlig med elever. Det må også legges betydelig vekt på læreplanene som strukturell begrensning på demokratiets omfang. Spørsmålet blir: hvor godt passer beskrivelsen til situasjon 2 Figur 8 side 105? Dette er en situasjon hvor demokratiets bredde og dybde er omfattende, men demokratiets omfang (jf. Cohens begreper) oppleves begrenset. Typen er spissformulert som demokrati forstått som et tomt skall.

Det er vist at AEM-timen representerer en vesentlig formell utvidelse av demokratiets bredde og dybde med den grad av institusjonalisering som er gjennomført i skolen. Timen åpner for at alle elever får mulighet til å øve innflytelse på vesentlige beslutninger som omfattes av læreplanen for faget. Det er hevet over tvil at en del også gjør dette, noe som er dokumentert gjennom mer omfattende medvirkning og et godt elevråd. Likevel kommer det til uttrykk betydelig frustrasjon over begrensningene, særlig når det gjelder å medvirke til å utforme og evaluere undervisning. I praksis viser det seg at elever stort sett kan diskutere undervisningen som klassestyrer har (som har ansvar for timen sammen med tillitseleven). Riktignok kan andre lærere inviteres til å delta i disse diskusjonene om sin undervisning, men kan hende er ikke rammebetingelsene gunstige for at det skal skje. Det innebærer at det meste av samtale om læring og undervisning i fag der klassestyrer ikke blir involvert, ikke blir gjenstand for drøfting. Lærerne gir klart uttrykk for at de av lojalitet til kollegaer ikke

---

<sup>220</sup> Det er naturligvis også et spenningsforhold mellom det skolen har klart å gjennomføre og de muligheter som tross alt ligger i tiltaket og som preger elevenes svar. Dette er et hypotetisk forhold som ikke vil bli drøftet her.

går inn i diskusjoner om andre læreres undervisning – spesielt ikke kritiske diskusjoner. Dette synspunktet synes å være en allment utbredt praksis og en rimelig praksis. AEM-timen representerer dermed ingen vesentlig utvidelse av mulighetene for å medvirke i undervisning siden det meste av denne må skje i forhold til den enkelte faglærer i de enkelte timene. Forskjellene mellom T1-skolen og K1- og K2-skolene blir derfor ikke så stor som det kan se ut som med hensyn til medvirkning. Elever gir i intervju uttrykk for sterk frustrasjon over dette. Mange av de sakene som fyller timen om miljø på skolen, klasseturer og liknende er viktige saker. De vurderes imidlertid ikke som så viktige i forhold til det som skjer i undervisningen. Med denne begrensningen kan det tenkes at elevene opplever et vesentlig misforhold mellom demokratisk struktur og substans. De formelle mulighetene for medvirkning er økt vesentlig, men de samsvarer i liten grad med den reelle muligheten for å øve innflytelse. Dette forholdet forsterkes av hvordan timen praktiseres. Lærere gir åpent uttrykk for at de synes det kan være vanskelig å få til denne timen. I en slik situasjon likner tiltaket med AEM-timen på situasjon 2 i Figur 8. Det er skapt og institusjonalisert vesentlige strukturer for demokratisk medvirkning, men det er et spørsmål om det står i rimelig forhold til en utvidelse av demokratiets omfang. Dermed ligger det an til å oppleve demokratiet ved skolen som mindre reelt, og mange elever synes å oppleve misforholdet mellom form og omfang, et misforhold som også kommenteres direkte av elevene (B2.s.1:279). Andre elever er mer pragmatiske. De synes det er greit med timene hvis vi har noe konstruktivt å ta opp, som klassetur og liknende, men det er lange perioder mellom hver gang noe viktig skjer. Læringen som foregår i dette klimaet kan være svært forskjellig, men det er generelt ikke noe godt utgangspunkt fordi så mange mulige negative assosiasjoner er forbundet med medvirkningsprosesser. Slik timen praktiseres på undersøkelsestidspunktet, minner den om situasjon 2 – demokrati som et tomt skall.

Men akkurat som at elevene har en ulik oppfatning av timen, vil de ha ulik analyse av det som skjer i den og dermed også ha ganske ulikt læringsutbytte. Ser en på andelene som er kritiske og ambivalente, er det en stor mulighet for at en betydelig andel av elevene opplever demokratisk medvirkning i undervisning som lite reell – AEM-timen til tross. Det er derfor betydelige muligheter for at en stor andel elever delvis opplever tiltaket ved T1-skolen som et delvis tomt demokratisk skall, eller at timen ikke innebærer reell medvirkning. Skolens aktive og oppriktige demokratiske engasjement kan dermed bli til sin motsetning gjennom de forventninger som skapes. Spenningsforholdet som klart framkommer i intervjuer med elever kan på mange måter beskrives som en forventningskrise, der det opplevde misforholdet mellom formell struktur og faktiske muligheter for medvirkning ikke er avklart. Den ambivalente gruppa av elever kan imidlertid også oppleve skolens anstrengelser som positive sammen med gruppa av uforbeholdent positive elever. De vil dermed legge vekt på andre sider ved skolens praksis.

Det er imidlertid noe uklart hvilken rolle AEM-timen spiller for hvordan elevene opplever skolen som helhet. Dette belyses nedenfor i en tabell for bivariat regresjon og en for

multivariat regresjon. I den bivarierte tabellen er tenkingen at en positiv opplevelse av AEM-timen har betydning for hvordan skolen, elevrådet og medvirkning oppleves av elevene.

**Tabell 62. Opplevelse av AEM-timen og sammenheng med indikatorer for demokratisk institusjon.**

Øverste linje er bivariat regresjon. Nedenfor er gjennomført multivariat regresjon sammen med variablene elevrådseffektivitet og lærereffektivitet. (Tall er standardiserte Regresjonskoeffisienter  $\beta$ )

Bivariat	Dem. skole	Dem. Neg.	Med-Virkn.	Eråd	Dem. 83	N
Opplevelse av AEM-time	.23**	.20**	.11**	.25**	.34**	359/121
<b>Multivariat</b>						
Elevrådseffektivitet	10**	.15**	-.01			
Lærereffektivitet	.61**	.34**	.45**			
Opplevelse av AEM-time	.11**	.11*	.05			354
R <sup>2</sup>	.43	.18	.21			

De bivarierte regresjonene viser klare, men likevel moderate sammenhenger mellom elevenes opplevelser av AEM-timen og variabler for demokratisk institusjon. Det er særlig verd å merke seg den moderate sammenhengen mellom opplevelse av AEM-time og medvirkning i skolen. Tallene for den multivariate analysen viser at opplevelse av AEM-timen er av svært beskjeden betydning for opplevelse av skolen som demokratisk institusjon. Den altoverskyggende variabelen er lærereffektivitet.

Ser en disse resultatene i lys av analysen i dette avsnittet etterlater, de et klart inntrykk av at timen ikke er av svært sentral betydning verken for demokratiet eller for medvirkning i skolen. Dette kan tolkes som at det ikke er noe rimelig forhold mellom den tid som investeres ukentlig av elever og lærere, og den betydning den har for medvirkning i og omkring læring i skolen. En slik tolkning underbygger på mange måter det jeg har forsøkt å synliggjøre over – at demokratiet i T1-skolen med AEM-time slik den ble praktisert omkring undersøkelsestidspunktet, er et demokratisk skall uten tilstrekkelig substans eller demokratisk omfang.

### 12.8.3 Samarbeidsgruppemøtene ved T2-skolen

Intervjuene i T2-skolen etterlater et mer entydig positivt (kanskje litt for positivt) inntrykk av tiltaket med samarbeidsgruppemøter. Mens AEM-timen mer har karakter av allmøter er samarbeidsgruppemøtene mer et representativt demokrati. Det skaper noe ulike problemer.

Hovedinntrykket fra intervju med elever er at heller ikke samarbeidsgruppemøtene inviterer til å drøfte medvirkning i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning i særlig grad (B7.s1:236). Denne formen for medvirkning forgår mest i de enkelte fagtimene, men synes å være mer utbredt på yrkesfag enn på allmennfag (B7.s1:280). Elevene uttrykker at de ikke er glødende opptatt av samarbeidsgruppemøtene, men har et positivt forhold til dem. I intervju med lærerne pekes det også på at elevene trolig ikke føler at de "eier" dette forumet. "Vi (lærerne) sjefer nok litt her" (B6.s2:104-123). Det betyr at lærerne har en

svært sentral posisjon i gruppa. Samarbeidsgruppemøtene får likevel generell positiv omtale fra alle elevene i intervju.

”Jeg synes samarbeidsgruppemøtene fungerer veldig bra. Vi tar opp saker som er viktige, f.eks. tur til...” (B7.s.1:114).

Eksemplene elever gir på saker fra samarbeidsgruppemøtene er viktige nok, men kommer i samme kategori som sakene som tas opp i AEM-timen. Det er saker knyttet til elevenes læringsmiljø og hverdag. Dette bekreftes i intervju med lærerne. Dominerende saker karakteriseres som overflatiske, ikke dype alvorlige saker og store konflikter. Det kan gå på organisering av skoleåret, en del retningslinjer og holdninger. Det kan gå litt på undervisningsopplegg, at det går for fort fram eller liknende (B6.s.2:000). Selve undervisningen berøres gjennom prøveplaner og liknende, men innholdet i den blir lite drøftet. Det enkelte fags undervisning blir gjenstand for drøfting i de enkelte fagtimene. Ledelsen ved skolen kommer med en del innspill til samarbeidsgruppa og stiller krav om møteprotokoll som den har innsyn i. Elevene framhever at de har et godt forhold til lærerne og føler at de blir behandlet som likemenn. De fleste lærerne er positive, og det er ikke så mye negativt (B7.s.1:007-073). Et kritisk punkt synes å være samarbeidet mellom klassen og representantene i samarbeidsgruppa. Her gir elevene uttrykk for at de kanskje ikke tror de vet så mye om den (B7.s.1:142) Elevrådsleder mener dette handler om å delegere ansvar og oppgaver fra elevene som helhet til dem som sitter som representanter. I de åpne svarene finnes eksempler på at elever savner tilbakemeldinger fra samarbeidsgruppemøtene (eks. 515, ”Vi får vite for lite om dem!) 779 framhever imidlertid at det er god kommunikasjon mellom tillitsvalgt og klassen. Det er trolig en betydelig variasjon i dette ved skolen. Det blir også pekt på av skoleledelsen at de ikke har fått til det brede engasjementet blant elevene i tilknytning til midttimene som ligger i forkant av møtene.

Medvirkning i planlegging, undervisning og evaluering varierer her som ved andre skoler. En av lærerne medgir at hun ikke er flink til dette. Hun oppgir som grunn at hun ikke forstår hvordan hun skal få det til, men forsøker å få det til når det gjelder arbeidsformer. Her mener lærerne at det nok er en del variasjon i hvordan de takler medvirkning i kollegiet. De fleste forsøker å få til samarbeid om arbeidsformer. Dette arbeidet reiser også spørsmålet om kompetanse. Elevene mener på sin side at det er lærerne som besitter den faglige innsikten, og at det er vanskelig for dem å delta i en større medvirkning og planleggingsprosess (B7.s.1:236). Det samme peker lærerne på og viser til at det er de som tross alt kan dette (B6.s.2:104-123). Dilemmaet omkring kompetanse og medvirkning synes å være et delvis uløst spørsmål i forholdet mellom lærere og elever i skolene jeg har undersøkt og er ikke noe særskilt problem i verken T1- eller T2-skolen.

Det føres protokoll fra samarbeidsmøtene, noe som oppfattes som positivt av lærerne. De avviser at det negative kontrollaspektet er det vesentligste ved dette. Tvert om peker de på mulighetene som ligger i behovet for oppfølging her. Det samme gjelder innsyn i arbeidsplaner. Det brukes til samtale med ledelsen som grunnlag for personlig oppfølging (B6.s.1:283-287).

Elevrådet er sammenvevd med samarbeidsgruppa gjennom at de tillitsvalgte sitter begge steder, men saksfeltene synes delvis atskilt. Det holdes kurs for tillitsvalgte og valg ved juletider for å sikre kontinuitet. Elevene gir uttrykk for at de er fornøyd med elevrådet. I den nye handboka for skolen året 1999-2000 går imidlertid elevrådsleder (som også deltok i intervju samme år) ut og karakteriserer tillitsvalgtes innsats som katastrofalt dårlig (T2.8.s.25). I intervju peker han på at elevrådsstyret tar 90% av avgjørelsene i ulike saker. Her viser han til en miljøundersøkelse der de fleste elevene uttrykker at de er fornøyd med elevrådet slik det fungerer (B7.s.1:472). I lærerintervjuet omtales elevrådsarbeidet positivt. Her nevnes det som et problem at elevrådsrepresentantene sitter atskilt fra dem han/hun representerer.

På tilsvarende måte som for AEM-timen har jeg stilt spørsmål om elevenes opplevelse av samarbeidsgruppemøtene i flervalgssvar:

**Tabell 63. Elevers oppfatning av samarbeidsgruppemøtene og demokratiet.**

Fordeling i prosent

Item	Helt enig	Delvis enig	Både enig og uenig	Delvis uenig	Helt uenig	N
194: Samarbeidsgruppemøtene mellom elever og lærere er et viktig bidrag til demokratiet ved skolen.	32,7	32,4	24,6	5,5	4,8	272
195: Elevene har stor nytte av å diskutere saker med lærerne i samarbeidsgruppemøtene.	31,0	30,3	25,8	9,2	3,7	271

Det er en tydeligere positiv innstilling hos elevene ved T2-skolen til tiltaket med samarbeidstime, sammenliknet med T1-skolen. Godt over 60% er positive, mens om lag 10% er negative, men en firedel er likevel ambivalente. Ser en på de åpne svarene, har langt færre avgitt svar i T2-skolen. Svarene som er avgitt, peker likevel i samme retning.

**Tabell 64. Frie kommentarer til samarbeidsgruppemøtene.**

Fordeling i prosent

	Sterkt negativ	Moderat negativ.	Både positiv og negativ	Moderat positiv	Sterkt positiv	N
196: Her kan du si noe om hvordan du opplever samarbeidsgruppemøtene	11,1	22,2	19	22,2	25,4	63

Om lag 45% av de avgitte svarene er kategorisert som positive. Det er likevel en betydelig andel av svarene som er negative (30%), men bare en mindre del som er sterkt negativ. Bildet som tegnes i disse tre itemene faller i stor grad sammen med bildet som er tegnet av elevenes opplevelser av medvirkning, av skolen og av lærerne foran. Det bekreftes også i

intervjuer med lærere og elever. De kritiske synspunktene har ikke fått samme rom. Likevel kan en også her snakke om at elevgruppa er delt i tre i synet på tiltaket. Den ene gruppa, trolig den største, er positiv, den andre gruppa er mer ambivalent, mens den tredje gruppa som er klart i mindretall er negative.

De positive stemmene understreker at dette er en viktig tilvekst til demokratiet (fra item 199).

”Jeg oppfatter samarbeidsgruppemøtene som positive. For da kan vi si som sitter i elevråd ta opp saker som angår oss og klassen som helhet” (524).

”Jeg mener det er fruktbart og viktig for elevinnflytelsen” (640).

”Bra for kontakten mellom elever og lærere, litt nytteløst på enkelte områder” (701).

”Jeg er tillitsvalgt og er med i samarbeidsgruppemøtene. De har hjulpet oss veldig mye med problemer i klassen” (610).

På den negative sida blir også lærernes dominans framhevet.

”Ofte er det slik at selv om vi har møter så har vi ikke så mye vi skulle ha sagt. Læreren har på en måte makta og det er feil likestilling” (522).

”Eleven legger fram saker, læreren hører på, men gidder ikke gjøre noe med det. Som sagt læreren bestemmer” (778).

Denne stemmen kom lite til uttrykk i intervjuene, men de åpne svarene gir et tydelig budskap om at den finnes også her.

Et hovedinntrykk er at samarbeidsgruppemøtene får en klart mer positiv omtale enn AEM-timen. De kritiske stemmene er dessuten langt mildere. Samlet kan en konkludere med at samarbeidsgruppa framstår som et langt mer entydig positivt tiltak.

#### 12.8.4 Et analytisk perspektiv på samarbeidsgruppemøtene

På samme måte som ved AEM-timen vil jeg velge det analytiske perspektivet etablert i skoletypologien i Figur 8 side 105. Det er like lite aktuelt å karakterisere T2-skolen som autoritær som T1-skolen. Spørsmålet er hvilke av de andre betegnelsene som best beskriver skolen. Heller ikke i denne skolen synes selve kunnskapen og innholdet i undervisningen å være et sentralt tema. Trolig setter læreplanene klare grenser for dette. Det er derfor i liten grad mulig å ha innflytelse på selve essensen i skolens virksomhet. Siden dette er et krav til den demokratiske skolen, vil heller ikke T2-skolen kunne betegnes som en fullt ut demokratisk skole. Spørsmålet er om type to, omfattende demokratisk bredde og dybde i form av struktur og lite demokratisk omfang, passer bedre til denne skolen? Tiltakene ved T2-skolen er mindre omfattende rent tidsmessig. Det gir seg i mindre grad ut for å være noe annet enn det er – en gruppe av lærere og elever som samarbeider om en del vesentlige spørsmål i skolen. Det er klart færre kritiske stemmer til tiltaket, og det synes som omtidsbruken og omfanget av det er i rimelig samsvar med sakenes innhold og omfang. Det kan derfor synes som om misforholdet mellom formell struktur og praktiseringen av den i skolekulturen er mindre enn i T1-skolen. Få gir uttrykk for av lærere, elever og ledelse at

det er et slikt misforhold, selv om kvaliteten i arbeidet kan variere. Delvis fravær av et spenningsforhold mellom formell struktur og kultur uttrykt i forholdet mellom demokratiets bredde/dybde og omfang, gjør at type to (demokratiet som det tomme skall) ikke passer på T2-skolen. Det er grunn til å legge vekt på mindre uttalte spenninger mellom de ulike gruppene elever, lærere og ledelse i skolen. Dette relativt ”milde” klimaet kommer til uttrykk i lærernes holdning til ledelsens oppfølging, elevenes generelle omtale av lærerne og lærernes omtale av elevenes medvirkning. Det gir en følelse av at det er rom for en utvidelse av demokratiet til andre områder i skolen dersom det ble lagt til rette for det. Betegnelsen demokratisk skole vil derfor på mange måter være riktigere enn demokrati som tomt skall, selv om kravet til å medvirke i å bestemme kunnskapens innhold ikke er oppfylt. Analysen bekrefter her den institusjonelle analysen gjort foran om at skolen framstår som en ”sterkere” demokratisk institusjon med større mulighet for å sosialisere elever inn i en form for demokratisk deltakelse.

På tilsvarende måte som for AEM-timen skal jeg presentere data for hvordan opplevelse av samarbeidsgruppemøtene henger sammen med mer generell opplevelse av skolene som demokratisk institusjon. Variabelen for samarbeidsgruppemøte er en sumskåre av item 197 og 198.

**Tabell 65. Opplevelse av samarbeidsgruppemøtene og sammenheng med indikatorer for demokratisk institusjon.**

Øverste linje er bivariat regresjon. Nedenfor er gjennomført multivariat regresjon sammen med variablene elevrådseffektivitet og lærereffektivitet. (Tall er standardiserte Regresjonskoeffisienter  $\beta$ )

Bivariat	Dem. skole	Dem. Neg.	Med-Virkn.	E-råd	Dem. 83	N
Opplevelse av Sam-gruppe	.33**	.21**	.17**	.18**	.25**	269/109
<b>Multivariat</b>						
Elevrådseffektivitet	.07	.02	.07			
Lærereffektivitet	.59**	.43**	.46**			
Opplevelse av Sam-gruppe	.16**	.07	.04			269
R <sup>2</sup>	.47	.22	.23			

Tallene utfyller mønsteret fra analysen av AEM-timen. Opplevelse av samarbeidsgruppemøtene synes å ha litt større betydning for opplevelsen av skolen som demokratisk institusjon. Dette kommer til uttrykk i den bivariate regresjonen på variablene, ”dem.skole” og ”medvirk”. Likevel er sammenhengene relativt moderate (med unntak av demskole). Mønsteret som tegnes faller i større grad sammen med mønsteret for AEM-timen. Dette understrekes tydelig i de multivariate regresjonene. Heller ikke opplevelse av samarbeidsgruppemøtene blir av særlig betydning når en kontrollerer for særlig lærereffektivitet. Analysen her gir en viss støtte til den foregående analysen av samarbeidsgruppene som et noe mer entydig positivt tiltak for medvirkning i skolen.

### 12.8.5 Forholdet mellom samarbeidsgruppemøter og AEM-time – det representative og det direkte demokratiet

I dette avsnittet vil jeg sammenlikne tiltakene i T1- og T2-skolen i lys av modellen for sosialisering i Figur 10 s.154 og analysen i Figur 17 side 369.

Ser en på strukturell inkonsistens, viser tiltaket ved T1-skolen to typer av inkonsistens. For det første synes det å være et opplevd misforhold mellom den tid og de ressurser som er avsatt til medvirkning gjennom AEM-timen på den ene sida, og omfanget av og betydningen av de saker som kommer opp til behandling i timen på den andre. Et annet strukturelt problem er at det meste av undervisningen i de ulike fagene ikke kan tas opp til drøfting fordi lærerne ikke har plikt eller i liten grad innkalles til samtaler i klassene. Når det gjelder motsetning mellom aktører, finnes det uttalelser i intervjuer med skoleledelse, lærere og elever om at det er flere motsetningsforhold mellom aktørene internt i skolen. Det er et sterkere uttalt motsetningsforhold mellom elever og lærere enn ved flere av de andre skolene. Både lærere og skoleledelse betoner motsetningsforhold omkring spørsmål som knytter seg til elevmedvirkning. Det hjelper lite at tiltaket med AEM-time er en mer omfattende institusjonalisering av demokratisk praksis.

Tiltakene i T2-skolen med samarbeidsgruppe røper mindre motsetninger mellom det formelle nivået og den faktiske gjennomføringen sammenliknet med tiltaket ved T1 skolen. Samarbeidsgrupper er mindre ambisiøst enn AEM-timen. Sakene som kommer opp i de respektive fora har veldig lik karakter. Det synes å være mer samsvar mellom sakenes omfang og betydning på den ene sida og den tida som går med til deltakelse på den andre. Det er imidlertid et representativt system der problemet mellom velger og representant blir synlig. Skolen medgir at kommunikasjonen mellom styringsgruppa og elevene for øvrig både foran og etter møtene ikke er god nok. Det er derfor et visst belegg i intervjuene for å peke på et annet spenningsforhold her, sammenliknet med AEM-timen, forholdet mellom representantene og de øvrige elevene i klassene. Det kommer til uttrykk i manglende saksforberedelse og svak informasjon om beslutningene som er et velkjent problem ved representative systemer.

Det er klart mindre uttalte motsetninger mellom de ulike gruppene lærere, skoleledelse og elever i det materiale som foreligger til analyse, sammenliknet med T1-skolen. Det kan derfor synes som skolens sosialiseringsagenter (ledelse og lærere) er mer koordinerte med hensyn til demokratisk medvirkning, sammenliknet med sosialiseringsagentene i T1-skolen. Større overensstemmelse på det organisatoriske og strukturelle nivået reduserer mulighetene for forventningskrise mellom elever på den ene sida og skolen og lærerne på den andre. T2-skolen framstår derfor i lys av modellen som en ”sterkere” skole enn T1-skolen. Styrken består i større grad av overensstemmelse som institusjon og skårer dessuten høyere på de fleste av målene for en demokratisk institusjon i denne studien. Sosialiseringmodellen kan derfor gi en viss forklaring på variasjonen i hvordan elever opplever de ulike skolene som



demokratiske institusjoner. Analysen av tiltakene bekrefter i mangt og mye analysen som ble gjort av T1- og T2-skolen som institusjoner.

Tiltaket med samarbeidsgruppe involverer imidlertid et fåtall av elevene. Den enkelte elev gjør riktignok erfaringer med et representativt system (i tillegg til elevrådet). Så lenge sakene i liten grad drøftes på forhånd og tilbakemeldingene er sparsomme, holdes et flertall av elevene utenfor viktige deler av en kompetansegivende prosess. De gjør imidlertid viktige erfaringer med et representativt system. Slik sett har systemet med AEM-time i seg større muligheter til å involvere mange elever i prosessene.

### 12.8.6 Et pseudodemokratisk perspektiv

Det pseudodemokratiske var i Patemans oppfatning knyttet til forholdet mellom tidspunkt og medvirkning. Kan en med utgangspunkt i erfaringene med de to tiltakene beskrive dem som pseudodemokratiske? Et sentralt motiv for deltakelse etter at beslutning er fattet er å styrke legitimiteten til beslutningen for dem som fatter den. Dette skjer gjennom å gi inntrykk av medinnflytelse selv om denne faktisk ikke forekommer. Begrepet "pseudo" er knyttet til dette misforholdet. Det pseudodemokratiske innebærer derfor et spenningsforhold mellom medvirkning, faktisk innflytelse og legitimitet.

Det er i dette tilfelle problematisk å bruke Patemans kriterium (tidspunktet for beslutningen) for å avgjøre om tiltakene kan beskrives som pseudodemokratiske. Riktignok peker elever og lærere på at mye av beslutningsaktivitetene omkring planlegging faktisk foregår slik, men dette er ikke mulig å belegge med data.

Det kan imidlertid tenkes flere måter å sikre legitimitet for beslutninger og gi inntrykk av medvirkning uten at det avgis betydelig grad av innflytelse. I tiltaksskolene (som i kontrollskolene) er læreplanene rammebetingelser som i liten grad inviterer til å drøfte og påvirke kunnskapens innhold (som nevnt tidligere). Store deler av skolens formål er dermed unntatt fra medvirkning. Dette er et strukturelt problem som i betydelig grad bidrar til illusjonen om det demokratiske. Å institusjonalisere omfattende medvirkning samtidig som demokratiets område begrenses, kan ha samme virkning som det Pateman beskriver. Tiltaket med AEM-time oppleves av en del elever som demokratisk illusjon. En elev uttaler i intervju at:

"Jeg synes det blir litt feil når det ser fint ut fra utsida så ser det ganske bra ut liksom at en skole har en AEM-time en hel time til elever i uken. I alle fall når det gjelder flesteparten av klassene så er det ikke sånn. Det er litt feil at det blir sett på som en bra ting ved en skole fordi det er det ikke" (B2.s.1:279).

"Det er sikkert fint utad for skolen å vise at de har en AEM-time – fint for foreldrene også, men oss hjelper det ingenting" (B2.s.1:322).

Elevene snakker ikke om pseudodemokrati, men de som uttaler seg, er tydelig oppmerksomme på misforholdet mellom form og innhold i det demokratiske tiltaket. Problemet elevene beskriver er langt fra bare manglende mulighet til å påvirke kunnskapens innhold. Det knytter seg i like mye til at mange av AEM-timene i liten grad

brukes i tråd med sitt formål (læreplanen). Intervjuene med både lærer og elever viser tydelig at mulighetene for å medvirke i undervisningen som oppfattes som et veldig viktig spørsmål, heller ikke utnyttes. Undervisningen som tross alt er det sentrale i skolen, får dermed liten plass, og timene brukes til det som riktignok oppleves som nyttig, men som har mindre betydning for elevenes skolehverdag. Opplevelsesvariasjonen er imidlertid stor blant elevene.

*Den mest kritiske tredelen og til dels også den ambivalente gruppa av elevene i T1-skolen er mest disponerte for å oppleve systemet som en form for demokratisk illusjon og en tilnærming til det pseudodemokratiske. En gruppe av positive elever kan velge å fokusere på mulighetene og den faktiske medvirkning som tross alt foregår på skolen.*

Tiltaket representerer tross alt betydelig arbeid, kreativ innsats og medvirkning fra skolens side. Den store ambivalente gruppa kan være disponert for begge typer av opplevelser.

Det strukturelle misforholdet i læreplanene er like gyldig for T2-skolen. Større samsvar mellom demokratisk struktur og innhold reduserer trolig mulighetene for å oppleve systemet som et pseudodemokratisk system. Det er lite som tyder på dette i intervjuene. Mulighetene kan likevel ikke helt utelukkes, særlig når det gjelder den kritiske delen av elevene. Det er knyttet til at medvirkning heller ikke i T2-skolen skjer med utgangspunkt i kunnskapens innhold og undervisningens form i utstrakt grad. Lærerne gir i intervju uttrykk for at de ikke er flinke nok til å involvere elevene i medvirkning. En kan derfor ikke helt utelukke at noen elever vil oppleve også dette systemet som en form for demokratisk illusjon.

Det er et åpent spørsmål hva som er læringseffekten av å delta i pseudodemokratiske systemer. Her har jeg ingen direkte indikatorer, men noen vage inntrykk fra intervjuer som jeg legger fram, men som må belegges med videre forskning. Et klart inntrykk fra elever som målbærer kritikken mest eksplisitt, er at de trekker seg tilbake fra deltakelse. Deres begrunnelse er ikke alltid klar, men de har trolig en følelse av at medvirkningen er av liten betydning for deres daglige situasjon i skolen. Begrunnelsen kan også være forbundet med følelse av å være gissel. Deltakelse er viktig sett fra skolens side, men elevene får ikke forholdsmessig nok igjen for sine anstrengelser i form av undervisning og læring i tråd med egne behov og ønsker.

Jeg har i det analytiske avsnittet sett særlig kritisk på AEM-timen. De kritiske kommentarene fra elever og denne analysen må ikke alene belastes skolens anstrengelser. Skolene gjør så godt de kan for å tilpasse seg de strukturelle rammebetingelsene som er nedfelt i reformen, der både elevenes valgmuligheter og læreplaner legger store begrensninger for skolene. Det er fristende å si at hovedproblemet ligger i de strukturelle rammebetingelsene for skolene, fordi disse i særlig stor grad begrenser demokratiets omfang.

*Av de to tiltakene som er belyst synes samarbeidsgruppa – svakhetene til tross – å være det tiltaket som er best tilpasset omfanget av medvirkning i reformen. AEM-timen må imidlertid ikke oppfattes i sin nåværende form som et noe mislykket tiltak. Det er imidlertid nødvendig*

*å se på timens innhold, organisering og fokusering i læreplanen, for å bringe den i større samsvar med navnet og dens uttalte intensjon.*

## **12.9 Resultatene i lys av læreplanintensjonen**

I avsnitt 5.9.1 s: 141 formulerte jeg tre påstander om den offentlige intensjonen for demokratisk medvirkning. Dette er et spissformulert uttrykk for en del av ideenes læreplan i Goodlads nivåer, jf. avsnitt 5.1.1 s:112. Læreplanene er så vidt rundt formulert at en vanskelig kan verifisere en spesifikk intensjon empirisk. Jeg vil likevel gjøre en vurdering av analysene i kapitlet om læreplaner i lys av resultatene i dette kapitlet, med utgangspunkt i de formulerte påstandene. En slik sammenstilling innebærer å konfrontere ideenes læreplan med den oppfattede læreplan i Goodlads nivåer for læreplananalyse.

Tar en utgangspunkt i påstand 1 om at elever skal medvirke i planlegging, gjennomføring og evaluering, synes denne intensjonen å være delvis oppfylt i skoler med tiltak. Det er derimot svært varierende hvordan dette er gjennomført i kontrollskolene. Med varierende menes at det er ulike grader av institusjonalisering og en svært varierende praksis blant lærerpersonalet. Dette kan tyde på at det er en betydelig spenning mellom en slik intensjon og en realitet. På sitt beste fungerer dette rimelig bra i deler av T2-skolen. Her uttrykker lærere og elever i hovedsak positive vurderinger av arbeidet. Den har også iverksatt samarbeidsgruppe som virker som en fornuftig institusjonalisering av en slik ramme for medvirkning. Den har imidlertid arbeidet grundig med dette spørsmålet. På sitt dårligste er denne intensjonen ikke iverksatt overhodet som i K2-skolen. Lærerne spiller en helt avgjørende rolle for hvordan dette blir iverksatt.

Når det gjelder påstand 2 om elevenes kritiske vurdering av egen tenkning og kunnskap, er det for lite materiale omkring elevenes kritiske deltakelse til å foreta en bred vurdering av denne påstanden. Likevel synes bildet å være at kunnskapens innhold i liten grad blir gjenstand for samtale og vurdering. Læreplanenes intensjon om elevenes kritiske vurdering støter på intensjonsplanet mot kravet om at kunnskapens innhold er gitt. Dette synes også klart å være den oppfattede læreplanen. Ved ingen av skolene er det, utover enkelte prosjektarbeider, omfattende diskusjoner og vurderinger av innholdet i undervisningen. I den grad dette er en uttalt intensjon, må en konkludere med at den trolig ikke er iverksatt i særlig grad i skolene.

Når det gjelder den siste påstanden om teknisk økonomisk kyndighet og demokratisk medvirkning som ledd i effektiv læring, må en også her ha mer data for å kunne belegge drøftingen. Jeg vil likevel peke på de sprikende vurderingene av medvirkningsregimet i de videregående skolene som jeg har studert. Ser en skolene under ett, finnes det en gruppe elever som er distanserte og kritiske. Selv i tiltakskolene, særlig T1-skolen, er denne gruppa betydelig. En stor gruppe av elever er kritiske til medvirkning i skolen som reell innflytelse. Den kritiske gruppa stimuleres neppe i sin innsats av medvirkning. Tvert om vil slike kritiske faktorer snarere virke til å bremse deres engasjement og innsats. En stor gruppe

opplever samtidig det positive ved medvirkning. Denne gruppa kan bli stimulert i sitt skolearbeid av den involvering som medvirkning gir. Den ambivalente gruppa kan oppleve dette svært ulikt. Det synes også her å være et betydelig sprik mellom intensjon (ideenes læreplan) og elevenes opplevde læreplan. Like mye som elevenes opplevelse varierer, vil også motsetningen mellom læreplannivåene faktisk variere. På bakgrunn av dette vil jeg formulere et demokratisk dilemma som må finne sin løsning.

Analysene av tiltakene ved de ulike skolen i dette kapitlet har hatt som normativt demokratisk premiss at demokratisk medvirkning i skole (demokratiets omfang (Cohen), bl.a. må handle om deler av dens kjernevirksomhet som er kunnskapsproduksjon. Dette er et premiss som kan bestrides. En berører imidlertid et demokratisk dilemma der premissene for elevenes deltakelse faller sammen med eller kommer i konflikt med demokratisk skoleeffektivitet. På et institusjonelt plan har problemstillingen paralleller til Dahls diskusjon om demokratisk deltakelse og systemeffektivitet i relasjon til overnasjonale demokratiske organer (Dahl 1994). Å delta i demokratiske prosesser skal bidra til å gi resultater av beslutninger som er viktige og vesentlige for dem som deltar. Det er derfor en nedre grense for hvor lite og betydningsløst demokratiets omfang kan være. Kommer en vedvarende under en slik grense, vil de som deltar ofte oppleve at innsatsen ikke står i noe rimelig forhold til mulighetene for å få noe igjen for anstrengelsene. Det demokratiske systemet risikerer i slike tilfeller å bli til sin egen motsetning, og deltakerne distanserer seg fra det. Det representative systemet for medvirkning ved T2-skolen er ganske vellykket, men likevel ikke uproblematisk. Dette illustrerer samtidig et potensial i reformen. Underskuddet i demokratiets omfang i R94 blir imidlertid mer synlig ved T1-skolen hvor en nettopp støter på flere strukturelle begrensninger, bl.a. mulighetene for å medvirke i undervisningens innhold.

*Skal en dermed nå et mål om at demokratisk medvirkning i skolen skal være et pedagogisk incitament for elevers innsats og engasjement samtidig som det skal styrke deres kompetanse som demokratiske medborgere, finner jeg det vanskelig å unngå at også skolens kjernevirksomhet kunnskap og undervisning blir gjenstand for demokratiske prosesser.*

## **12.10 Forskjeller i elevenes demokratiske kompetanse mellom skoler**

Jeg skal innlede kort med to empiriske studier som belyser spørsmålet om effekten av skolens kultur eller "ethos" på politiske holdninger.

Blant de som har argumentert sterkt for betydningen av skolens generelle klima eller ethos for utviklinga av elevers holdninger, er Hess og Torney og Almond og Verba (Hess & Torney 1969) (Almond & Verba 1963). John og Osborn peker på (med referanse til ovennevnte forfattere) at:

"...in preparing young people for citizenship, the general ethos of the school is as important as the propositional knowledge gained from classroom processes and the attitudes picked up from family ties" (John & Osborn 1992:153).

Et eksempel på dette er studien til John og Osborn som fant at demokratiske skoler hadde en større innflytelse på elevenes demokratiske verdier enn i det de omtaler som tradisjonelle skoler (John & Osborn 1992:162).

Liknende funn ble gjort av Banks og Roker i en tidligere omtalt studie av jenter i offentlig og privat skole i England. Jentene ved den private skolen viste større interesse for politikk, større politisk tillit, større tro på det politiske systemets stabilitet, sterkere støtte til den konservative regjeringen (!), større kunnskaper om politikk og så seg selv som mer politisk aktive i framtida (Banks & Roker 1994). Banks og Roker drøfter spørsmålet om opprinnelsen til disse forskjellene. I drøftingen argumenterer de blant annet for at den private skolen har en spesifikk politisk kultur. Om den private skolen skriver de:

”Thus, the private school may be a strong school system, able to confirm and reinforce the values and orientations of those pupils who arrive ‘approximately’ socialized, whilst overriding the early socialization experiences of those ‘inappropriately’ socialized and who are, for example, less politically interested or knowledgeable” (Banks & Roker 1994:12).

En ”sterk” skole kjennetegnes av evne til å velge ut elever og ha grad av overenstemmelse og koordinasjon i verdier (Banks & Roker 1994:12). Banks og Roker bruker dermed begrepet på liknende vis som i denne avhandlingen.

Grunnlaget for å forvente forskjeller i demokratisk kompetanse mellom skoler hviler på et teoretisk og et empirisk forhold. Det teoretiske er gjort rede for i kap. 4 om skole som institusjonelle læringsrammer, i kapittel 5 om det offentlige intensjon om å lære medborgerskap og i kapittel 6 om sosialisering og læring. Endelig er det utformet en proposisjon og to hypoteser om læring i avsnitt 7.3. Den empiriske støtten til antakelsen om at skoler har effekt på demokratisk kompetanse, må bygge på den forutgående analysen av skoler som demokratiske institusjoner i dette kapitlet.

Generelt viser analysene at ingen av tiltakene ved T1- og T2-skolene gir sterk støtte til antakelsen om at skolen bidrar vesentlig til elevenes kompetanse. I T1-skolen er det relativt motsetningsfylte opplevelser av tiltaket. Det ligger alltid læring i negative opplevelser, men det er betydelig mer usikkerhet omkring hvilke utslag det får på elevenes atferd. Tiltaket i T2-skolen involverer relativt få elever direkte, men det er betydelig mer entydig positivt vurdert. Alle elever og lærere er dessuten berørt av samarbeidsgruppas virksomhet. Det er dessuten hevet over tvil at elever lærer en rekke forhold som ikke blir belyst i denne avhandlingen.

Med utgangspunkt i Banduras teori har jeg argumentert for at skoler som øver elever i medbestemmelse og demokratisk deltakelse, kan øve innflytelse på elevers kompetanse på to måter som vil bli belyst her. Den ene måten er at elever får større tro på egen evne til å øve innflytelse. Det andre er at elever i skoler med mer utbredt medbestemmelse overfører sine erfaringer til andre situasjoner og ser seg selv som mer aktive i demokratiske prosesser i situasjoner utenfor skolen.

De empiriske resultatene om skoler med tiltak leverer ingen sterk støtte til antakelsen om at elever øves betydelig mer i demokratisk innflytelse i disse skolene sammenliknet med kontrollskolene. Sterkest synes innflytelsen å være i T2-skolen, men det er også større grad av medvirkning i T1-skolen både i undervisning og elevrådsaktivitet, særlig i allmennfaglig studieretning. Dette gir en moderat støtte til antakelsen om at elever i T1-skolen og T2-skolen har større subjektiv deltakelseskompetanse sammenliknet med kontrollskolene. På tilsvarende måte gis det en moderat støtte til forventningen om at elever i T1- og T2-skolene. I avsnitt 7.3 framsatte jeg en fjerde påstand om at elever i tiltaksskolene utvikler større medborgerkompetanse sammenliknet med elever i kontrollskolene. Til denne proposisjonen ble det framsatt to hypoteser (30 og 31). Hypotese 30 antok at elever i tiltaksskoler vil utvikle større subjektiv deltakelseskompetanse. Hypotese 31 antok at elever i tiltaksskolene ville se seg selv som mer aktive i framtidig politisk deltakelse. Hypotesene hviler både på det teoretiske læringsgrunnlaget og undersøkelse av skolene som demokratiske institusjoner. Resultatene foreligger i tabellene nedenfor:

**Tabell 66. Effekter på framtidig deltakelse og subjektiv deltakelseskompetanse hos elever i region vest.**

T1 skolen er referansekategori. Tall er standardiserte Regresjonskoeffisienter  $\beta$ . \* = signifikant på 5%nivået \*\*= sig på 1% -nivået. -laveste N er oppgitt for analysene. De to første radene inkluderer alle elevene i vest-regionen. Den neste raden sammenlikner allmennfagelever (T1 vs. K1) og i den siste raden sammenliknes yrkesfagfagelever (T1 vs. K2)

	Storingsvalg	Partimed- lemskap	Aktiv deltakelse	Subjektiv deltakelses- kompetanse	N
K1-skole	-.079*	-.069	-.022	-.084*	699
K2-skole	-.189**	-.123**	.040	-.133**	
K1-Allmenn	-.198**	-.077	-.014*	-.168*	534
K2-Y-fag	.026	-.163*	.021	.001	201

**Tabell 67. Effekter på framtidig deltakelse og subjektiv deltakelseskompetanse hos elever i region øst.**

T2-skolen er referansekategori. Tall er standardiserte Regresjonskoeffisienter  $\beta$ . \* = signifikant på 5% -nivået \*\*= 1% - nivået. -laveste N er oppgitt for analysene. De to første radene inkluderer alle elevene i øst-regionen. Den neste raden sammenlikner allmennfagelever (T2 vs. K3) og i den siste raden sammenliknes yrkesfagelever (T2 vs. K4)

	Storingsvalg	Partimed- lemskap	Aktiv deltakelse	Subjektiv deltakelses- kompetanse	N
K3-Skole	-.017	-.014	.001	-.018	941
K4-Skole	-.124**	-.062	-.042	-.127**	
K3-Allmenn	-.016	-.004	.010	-.035	516
K3-Y.fag	-.048	-.042	-.013	-.021	425
K4-Allmenn	-.040	-.014	.020	-.079	516
K4-Y-fag	-.11*	-.054	-.049	-.11*	425

**Tabell 68. Effekter på framtidig deltakelse og subjektiv deltakelseskompetanse hos elever ved alle skoler sammenliknet.**

Tall er standardiserte regresjonskoeffesienter  $\beta$ . T1-skolen er referansekategori.

	Stortingsvalg	Partimed- lemskap	Aktiv deltakelse	Subjektiv deltakelses- kompetanse	N
K1	-.058*	-.049	-.017	-.062	1640
K2	-.127**	-.072**	.028	-.089**	
K3	-.046	-.007	.021	-.123**	
K4	-.134**	-.048	-.015	-.209**	
T2	-.033	.002	.022	-.119**	

#### 12.10.1 Kommentarer til resultatene

Elever i T1- skolen viser noe høyere subjektiv deltakelseskompetanse og ser seg selv som mer aktive i valg, sammenliknet med elevene i kontrollskolene. Skillen en elevene på studieretning er det særlig elever i allmennfaglig studieretning som oppviser høyere kompetanse i form av høyere subjektiv deltakelseskompetanse, og de ser seg selv som mer aktive i valg.

I forholdet mellom T2-skolen og kontrollskolene er det særlig de yrkesfaglige elevene som viser høyere deltakelsekompetanse i T2-skolen, sammenliknet med K4-skolen.

I forholdet mellom alle skolene viser elever i T1-skolen høyest kompetanse som først og fremst kommer til uttrykk i subjektiv deltakelseskompetanse. De viser også litt høyere valgdeltakelse, sammenliknet med kontrollskolene. Forskjellene til tross, er det stor grad av likhet mellom skolene langs de ulike variablene, og forskjellene som avdekkes er moderate. Dette må også betraktes som et funn i den empiriske analysen. Spørsmålet som reiser seg i tilknytning til forskjellene er om de kan forklares av skolens virksomhet, eller om de er et resultat av andre utenforliggende forhold.

#### 12.10.2 Kontroll for andre variable

Som antydnet foran er forskjellene mellom skolene relativt små og omfatter ikke alle deler av kompetansen. To kontroller vil bli utført. Den første gjelder om elevenes foreldrebakgrunn kan forklare variasjon i kompetanse.

**Tabell 69. Multippel regresjon av skole og foreldrebakgrunn på medborgerkompetanse.**

	Storingsvalg	Partimed- lemskap	Aktiv deltakelse	Subjektiv deltakelses- kompetanse	N
K1	-.057	-.028	-.009	-.061*	1322
K2	-.083**	-.058	.049	-.067*	
K3	.006	.050	.056	-.073*	
K4	-.041	-.005	.047	-.121**	
T2	.007	.066	.057	-.052	
Foreldre- utdanning	.122**	.085**	.026	.104**	
Foreldre- interesse	.246**	.119**	.16**	.193**	

Når en kontrollerer for foreldrebakgrunn, er det særlig noe uforklart varians igjen knyttet til variabelen subjektiv deltakelseskompetanse. Det er også en mindre effekt på storingsvalg mellom T1-skolen og K2-skolen som er en ren yrkesfaglig skole. Spørsmålet blir om denne resterende variansen kan forklares med skolenes virksomhet eller om den skyldes andre forhold.

Det neste trinnet er å kontrollere for at elevene kan ha vært ulike i utgangspunktet, dvs. at forskjellene skyldes ulike seleksjonseffekter snarere enn skolenes innflytelse. Til dette trakk jeg et utvalg av elever fra skolene ved skolestart 2000. De ble stilt de samme spørsmålene som i hovedstudien den første skoleuka. Det må antas at de på dette tidspunktet ikke har blitt influert av skolemiljøet eller skolen forøvrig.

**Tabell 70. Test av forskjeller mellom elevers kompetanse ved skolestart 2000 hele skoler.**

T1-skolen er referansekategori.

	Storingsvalg	Partimed- lemskap	Subjektiv deltakelses- kompetanse	N
K1	.047	.004	-.008	456
K2	-.036	-.051	-.121*	
K3	.004	.116	-.082	
K4	-.132	-.121	-.150*	
T2	-.012	.005	-.070	



**Tabell 71. Test av forskjeller mellom elevers kompetanse ved skolestart 2000 forholdet mellom studieretning.**

T1 referansekategori for K1 og K2 – T2 referansekategori for K3 og K4.

	Stortingsvalg	Partimed- lemskap	Subjektiv deltakelses- kompetanse	N
K1 allmenn	-.044	-.042	-.154	82
K2 y-fag	.133	-.233	.003	54
K3-allmenn	-.041	.186	-.004	143
K3 y-fag	.111	.075	-.014	118
K4 allmenn	-.148	-.130	-.161	143
K4 y-fag	-.119	-.156	-.030	118

Det er to problemer forbundet med denne kontrollen. For det første antakelsen om at elever trukket ut året 2000 er tilnærmet lik de elevgruppene som faktisk ble undersøkt samme år noen mnd. tidligere, og som begynte på skolen i hhv. 1997, 98 og 99. Det andre er det relativt lave N som delvis skyldes svakheter ved gjennomføringen av studien. Disse usikkerhetene må gi en del reservasjoner i tolkningen.

Det er likevel verd å merke seg at forskjellene i subjektiv deltakelseskompetanse hos elevene ved skolene følger det samme mønsteret som i hovedstudien. Elevene ved T1-skolen viser seg å ha den største subjektive deltakelseskompetansen, mens elevene i K4-skolen har den laveste. Dette er en klar indikasjon på at elevene ikke er like i utgangspunktet, men at det tvert om er seleksjonseffekter i materialet. Slike effekter kan oppstå gjennom rekruttering fra lokale boområder. T1-skolen rekrutterer fra et særlig ressurssterkt område. Det er også slik at K1-skolen har hatt et litt negativt rykte og får lavere søkning fra elever. Det innebærer at karakterpoeng fra ungdomsskolen i K1-skolen kan være lavere. Konklusjonen blir derfor at det ikke er rimelig å forklare forskjellen i subjektiv deltakelseskompetanse, mellom elever i T1-skolen og de andre skolene med tiltaket eller T1 skolens innsats. Tilleggsstudien av nye elever i de ulike skolene viser det samme mønsteret som er en klar indikasjon på at forskjellen forelå allerede før elevene begynte i skolene.

### 12.10.3 Oppsummering

*Hypotese 30 og 31 får dermed ingen støtte i denne empiriske delen. Forskjellene i subjektiv deltakelseskompetanse og andre forskjeller i kompetanse kan derfor ikke uten videre tilskrives effekter skapt av deltakelse i T-skolene.*

Tvert om er det sannsynlig at det er forhold utenfor skolen som har gitt opphav til forskjellene. Det er ikke mulig med utgangspunkt i dette materialet å finne mer presise forklaringer på forskjellene. Likevel vil det være feil å utelukke effekter fra skolen. Dersom elever i utgangspunktet har større subjektiv deltakelseskompetanse, vil de ha større sannsynlighet for å medvirke også i en arena som skolen. Dersom skolen legger opp til større grad av medvirkning, vil den bidra til å styrke en kompetanse som fra før av er god.

Det er imidlertid vanskelig å skille mellom innflytelsen fra tidligere oppvekst og miljø og innflytelsen fra skolen i en slik prosess.



## Del III

### 13 Konklusjoner, videre forskning og perspektiver

In many of the oldest and stable democratic countries, citizens possess little confidence in some key democratic institutions. Yet most citizens continue to believe in the desirability of democracy (Dahl 2000:243)

Innledningsvis viser jeg til de konklusjoner og drøftinger som er oppsummert i tilknytning til de tre kapitlene 10, 11 og 12.

Kapitlet innledes med å summere opp de empiriske funnene der framstillinga tar utgangspunkt i de fem forskningsspørsmåla. Til en del funn vil jeg antyde noen muligheter for videre forskning. Jeg vil dessuten summere noen konklusjoner med hensyn til teoribruk, metode og epistemologiske spørsmål. På slutten av kapitlet vil jeg reise et politisk utviklingsperspektiv for demokratiet og drøfte noen funn i lys av dette perspektivet. Kapitlet avsluttes med et perspektiv på medborgerrollen.

#### 13.1 Forskningsspørsmål 1 – funn og videre forskning

##### 13.1.1 Forskjeller mellom jenter og gutter

Denne studien har gitt empirisk støtte til og utdypet tidligere funn om forskjeller i demokratisk kompetanse mellom kjønn.

*Bivariat (jf. Tabell 28, side 316) legger jenter i vesentlig større grad vekt på rettigheters betydning, de viser betydelig større toleranse overfor ulike grupper og større samfunnsengasjement enn gutter. De har vært litt mer politisk aktive og ser seg selv som litt mer politisk aktive enn gutter, særlig i utenomparlamentariske deltakelsesformer. Alle disse forskjellene framstår også som tydelige forskjeller i strukturmodellene i kap. 11. Likevel er det vesentlige likheter mellom jenter og gutter. Bivariat er det ingen forskjeller i kunnskaper, subjektiv deltakelseskompetanse, motivasjon for demokratisk deltakelse, politisk interesse, politisk effektivitet og oppfatning av politiske pliktens demokratiske betydning. I strukturmodellene viser jenter en oppfatning av det politiske systemet som noe mer effektivt sammenliknet med gutter.*

Få studier har dokumentert at kvinner er mer politisk aktive og like kompetente som gutter. Dette synes å være en konklusjon fra denne studien. Tendensen til økt politisk aktivitet hos jenter/kvinner relativt sett i forhold til menn synes derfor å fortsette som kontinuerlig historisk trend fra de siste årtier.

##### 13.1.1.1 Videre forskning omkring forskjeller mellom kjønn

Det foregår en stor forskning på kjønn og deltakelse. Jeg skal her nøye meg med å peke på noen utfordringer på dette området innafor skolens rammer der Lafferty og Raaum har levert

viktige bidrag til hvordan jenter og gutter sosialiseres ulikt på ulike arenaer – skolen inkludert. I forlengelsen av denne tenkningen melder spørsmålet seg om hvordan ulike aktiviteter i skolen bidrar til at jenter og gutter sosialiseres ulikt. Aktiviteter kan være skolevalgene med debattene som følger med dem. Videre Operasjon Dagsverk som er en årlig foreteelse og et omfattende arrangement der de fleste videregående skolene (og noen grunnskoler) deltar til støtte for et humanitært formål. Dessuten er det viktig å studere deltakelse i elevrådet og tillitsvalgtapparatet ol.

I lys av de verdimessige og politiske forskjellene er det viktig å belyse hvordan jenter og gutter tolker den økonomiske og politiske utviklinga og konsekvensene for medborgerrollen ulikt, jf. avsnitt 13.9. Det spenningsfelt som kommer til uttrykk i de (kjente) politiske forskjellene mellom kjønn, kan komme til å spille en betydelig rolle i den politiske debatten mellom gutter og jenter, deres tolkning av medborgerrollen og utviklinga av demokratiet.

### 13.1.2 Foreldreutdanning og foreldreinteresse

*De to variablene foreldreinteresse og foreldreutdanning viste bivariat klar samvariasjon med praktisk talt alle aspekter ved medborgerkompetanse (Jf. Tabell 28). Politiske ressurser i form av utdanning og interesse hos foreldre spiller dermed en vesentlig rolle for barnas medborgerkompetanse. Dette gjelder i særdeleshet kunnskaper, oppfatning av rettigheter og plikter, subjektiv deltakelseskompetanse, motivasjon og politisk interesse. I noe mindre grad gjelder det oppfatning av direkte demokrati, politisk effektivitet, toleranse og samfunnsengasjement.*

*Sti-modellene i kapittel 11 viste at foreldreutdanning i betydelig grad påvirker barnas medborgerkompetanse. Dette kom til uttrykk på flere måter i modellene. For det første er foreldres interesse for politikk og samfunn påvirket av deres utdanningsnivå. Denne variabelen samvarierer med ulike aspekter ved medborgerkompetanse i modellene. Klarest kommer dette til uttrykk i politisk interesse. Når det gjelder politisk effektivitet, oppfatning av direkte demokrati, oppfatning av rettigheter og pliktens betydning og valgdeltakelse, er sammenhengene mer moderate, men likevel tydelige. Det må også framheves at foreldres interesse samvarierer tydelig med subjektiv deltakelseskompetanse og motivasjon i modellene. Selv om de direkte effektene på de avhengige variablene er moderate i modellen medieres effekten av ressurser i foreldrehjemmet av variable som motivasjon, subjektiv deltakelseskompetanse. Foreldrenes samlede bidrag blir derfor variert og mangesidig.*

*Resultatene gir samlet sett sterk støtte til at foreldrenes ulike ressurser har betydelig gjennomslag i en lateral modell for politisk sosialisering. Vurderer en den bivariante variasjonen sammen med de direkte og de indirekte effektene i sti-modellene, gir resultatene sterk støtte til at ulike ressurser i foreldrehjemmet er en av flere kausale faktorer som forklarer politisk deltakelse og aspekter ved medborgerkompetanse.*

Det er imidlertid ikke mulig å konkludere mer entydig om kausalitet fordi modellen ikke inneholder tilstrekkelig mange variable. Det kan derfor (i prinsippet) være andre bakenforliggende variable som har innflytelse.

### 13.1.2.1 Videre forskning på forskjeller i politiske ressurser

Variablene foreldreutdanning og foreldreinteresse er to av mange variable i hjemmemiljøet som kan ha innflytelse på elevers politiske orientering. For å skape et totalt bilde av forskjeller i medborgerkompetanse som kan knyttes til sosioøkonomiske forhold, burde en rekke andre variable ha vært inkludert som måler klassemessig stilling, yrkesmessig posisjon, bosted og liknende. Dette er gjort i andre studier og har ligget utenfor avhandlingas område. Jeg skal likevel kommentere et par spørsmål.

Ett av resultatene i denne studien er at foreldrebakgrunn bidrar sterkt til valg av studieretning. Samtidig har elever i ulike studieretninger ganske ulike kompetansemessige forutsetninger for beslutninger om deltakelse. Dette gir seg ikke utslag i tilsvarende forskjeller i hvordan elever ser seg selv som aktive. Tidligere forskning har nettopp vist at medborgere med ulike forutsetninger resonnerer og bruker forskjellige støttefunksjoner for sine beslutninger. Det kan være nyttig å videreføre forskningen omkring elevenes politiske resonnement på dette feltet. I hvilken grad overføres foreldrenes rasjonelle bruk av kunnskap og ulike støttefunksjoner ("cues") i tenkning om politikk og samfunn? Hvordan samsvarer elevers resonnering om politikk med foreldrenes ressurser i form av utdanning og interesse? Hvilken rolle spiller en kunnskapsmessig basis i forhold til affekter i overføringen av tenkning om politisk deltakelse?

### 13.1.3 Forskjeller mellom studieretningene

*Bivariat ble det avdekket betydelige forskjeller mellom studieretningene med hensyn til de fleste aspekter ved medborgerkompetanse. Bare tillit viste ingen signifikant forskjell mellom studieretningene.*

Når en tolker dette resultatet, må en huske på at tallene for yrkesfaglig studieretning er et gjennomsnitt av elever fra svært ulike fag. Noen av studieretningene er svært jentedominert, som helse og sosialfag, og noen er svært guttedominert, som mekaniske fag. Det varierer dessuten sterkt hvor gode karakterpoeng fra grunnskolen elever på de ulike studieretningene har ved opptak. Mekaniske fag har tradisjonelt ligget lavt, mens elektrofag og grafisk design har ligget betydelig høyere. Tallene for yrkesfaglig studieretning skjuler derfor betydelig variasjon i elevmassen, deres interesser og orientering. Det innebærer at tallene for enkelte yrkesfaglige studieretninger kan vise betydelig større forskjeller i forhold til allmennfag, mens enkelte andre kan vise mindre. Ulikhetene kan dessuten variere mellom ulike aspekter ved kompetansen.

*Den interne variasjonen til tross synes det å være betydelige forskjeller i medborgerkompetanse mellom elever i den allmennfaglige studieretningen og de*

*yrkesfaglige. Disse forskjellene er relativt systematiske langs alle aspektene ved medborgerkompetanse, med unntak av tillit.*

*Analysen av si-rmodellene, som også fungerer som multiple regresjoner, avdekket at forskjellene mellom studieretningene i stor grad er "importert" fra omgivelsene ved at foreldres utdanning i sterk grad virker inn på barnas valg av studieretning. For skolen fungerer dette som ulike disposisjoner for politisk utvikling. Modellene understreker den store forskjellen mellom studieretningene når det gjelder kunnskaper (allmennfagelever skårer høyest). Det er også klare forskjeller med hensyn til oppfatning av politisk forpliktelse, oppfatning av direkte demokrati og samfunnsengasjement. Allmennfagelever skårer også her høyere enn yrkesfagelever. De skårer imidlertid litt lavere når det gjelder toleranse. Dette er klare indikasjoner på at studieretningen i ulik grad bidrar til elevers medborgerkompetanse.*

Til tross for at forskjellene mellom studieretningene i mindre grad er skapt av skolen i seg sjøl, må ikke de bivariate forskjellene mellom dem undervurderes. Disse forskjellene forsterkes av de politiske ulikhetene mellom studieretningene som viser seg i tabell 2 s:253. Dette kommer til uttrykk i stemmegivning på hhv. SV og Frp. På allmennfaglig studieretning har SV en mye sterkere stemme, mens på yrkesfaglig er Frp den klart dominerende. Forskjellen kan føre til at en politisk retning, resonnement og tenkning, i langt større grad kan få gjennomslag på de yrkesfaglige studieretningene. Dette kan simpelthen skje ved at de oppfattes å være den dominerende retningen, og at andre retninger ikke har samme posisjon. Andre stemmer som er i lite mindretall kan føre til at de forties. Fordelingen av stemmer er jevnere på allmennfag. Ingen av gruppene har slik sterk dominans i miljøet. Både de sosialistiske partiene SV og Ap vil kunne finne betydelig støtte sammen med de konservative/liberale partiene H og Frp. Her må en naturligvis ta forbehold om stor lokal variasjon i klasser, en variasjon som ikke minst også er avhengig av enkeltpersoners engasjement og argumentative gjennomslagskraft. Selv om en tar høyde for stor variasjon, er det neppe tvil om at de politiske forskjellene mellom studieretningene i en eller annen form kan prege den lokale politiske debatten i de ulike studieretningene.

*Sammen med den betydelige faktiske variasjonen mellom studieretningene i medborgerkompetanse, er det grunn til å spørre om en kan snakke om ulike politisk kultur i de ulike delene av den videregående skolen. Med ulike politisk kultur oppfattes her en så stor og systematisk variasjon i medborgerkompetanse og stemmegivning at det setter et avgjørende preg på den lokale politiske debatten, holdningene som kommer til uttrykk, og det som oppfattes av elevene som den allmenne politiske mening i aktuelle spørsmål.*

Resultatene her er viktige. De er viktige fordi den videregående skolen i noen grad sorterer og institusjonaliserer forskjeller mellom elever i de ulike studieretningene. Det er behov for å studere dette nærmere med tanke på om en kan snakke om ulike politiske elevkulturer. Dersom det er tilfelle, og skolen spiller direkte eller indirekte en viktig rolle i å overføre ulike orienteringer og kompetanser til elever, kan den komme til å forsterke de

kompetansemessige skillene i skolen. I strukturmodellene minsker effekten av studieretning når en kontrollerer for andre variable, men den forsvinner ikke helt. *Dette er en klar indikasjon på at studieretningsvalg kan ha en selvstendig effekt på den medborgerkompetanse som elever utvikler i årene i den videregående skolen.*

*Den viktigste forskjellen som berører skolen i denne sammenheng, er forskjellen mellom studieretningene. Disse systematiske forskjellene faller sammen med organisatoriske skiller i skolen (og skiller i lokal politisk kultur?) og kan forsterke forskjeller som forelå allerede i utgangspunktet.*

### 13.1.3.1 Videre forskning om forskjeller mellom studieretningene

Et viktig spørsmål er å kartlegge hvordan medborgerkompetanse varierer i ulike deler av den yrkesfaglige studieretningen i et større utvalg av elever som kan gi grunnlag for å studere den enkelte studieretning. (Utvalget bør være stort for å gi tilstrekkelig pålitelige grupper i de enkelt fagretningene). Her synes det særlig viktig å studere de studieretningene som har lavest inntakspoeng, noe som er et signal på dårligere forutsetninger for politisk deltakelse.<sup>221</sup>

Et sentralt spørsmål er om den videregående skolen med sine organisatoriske og muligens kulturelle skiller forsterker eller reduserer ulikhetene i medborgerkompetanse som allerede fantes i utgangspunktet hos elevene. I tilknytning til dette kan skolen ev. mot den etablerte intensjon komme til å forsterke forskjeller i medborgerkompetanse og bidra til å forsterke en politisk ulikhet. En studie av dette forutsetter (i en kvantitativ metodisk tilnærming) et longitudinelt design i et stort utvalg av elever med både pretest og posttest for tilfredsstillende kontroll av seleksjonseffekter.

Mekanismene som fungerer til å stimulere eller svekke en medborgerkompetanse synes å være utilstrekkelig kartlagt i forskning. For det første kan det være snakk om rene forskjeller i læringseffekter, for det andre spiller gruppetilhørighet trolig en sentral rolle. En sammenliknende studie av ulike studieretninger, deres politiske elevkultur og eventuelle innflytelse på elevers kompetanse, kan kanskje avdekke vesentlige mekanismer som er virksomme i skolen med tanke på å stimulere medborgerkompetanse.

Tallene for ulikheter mellom studieretningene avdekket betydelige kunnskapsforskjeller og en klar forskjell i subjektiv deltakelseskompetanse, mao. politisk kompetanse. Det ble samtidig påvist klart mindre forskjeller i hvordan elever fra de ulike studieretningene bedømmer sin framtidige politiske aktivitet. Kompetansegrunnlaget som de ulike elevgruppene har for framtidig politisk deltakelse, synes derfor ganske ulikt. Dette må ikke forstås som kvalitative forskjeller i deltakelse. I et demokrati med universelle rettigheter

---

<sup>221</sup> Under gjennomføringen av denne studien gjorde et par lærere det klart at det var særlig vanskelig for en del elever med dårlige leseferdigheter. I noen små klasser ble studien gjennomført ved at elevene krysset av for spørsmål som læreren leste høyt. Dette var en pålitelig måte å gjennomføre studien på, men illustrerer hvor noen grupper av elever befinner seg når det gjelder skriftlig informasjon.



stilles det nettopp ingen kompetansekrav som grunnlag for deltakelse. Det er likevel grunn til å studere hvordan de ulike gruppene av elever tenker i tilknytning til beslutninger om egen deltakelse. I forlengelsen av forskningen på kognitiv lagring og resonnering (bruk av cues) blir det viktig å spørre: Hvilken rolle spiller kunnskaper og subjektiv deltakelseskompetanse i relasjon til å bruke holdepunkter ("cues") som grunnlag for handlingsbeslutninger? Spiller holdepunkter en mer vesentlig rolle for elever med mindre kunnskaper og subjektiv deltakelseskompetanse?

#### 13.1.4 Religiøsitet og fremmedspråklighet

Disse gruppene er små (ca.100), trolig sterkt selekterte og kan være ganske heterogene.

*De religiøse hadde større kunnskaper. De øvrige forskjellene omfattet lavere motivasjon, større interesse (som i seg selv er noe paradoksalt). Videre viste de større toleranse overfor grupper og større samfunnsengasjement. De øvrige forskjellene var svært små, (jf. Tabell 28). Religiøsitet er en variabel som trolig operasjonaliserer ulike verdier og holdninger.*

De fremmedspråklige respondentene viser gjennomgående lavere grad av medborgerkompetanse langs de fleste dimensjoner og aspekter. I lys av perspektivet om like muligheter i demokratiet er dette bekymringsfullt fordi det kan være også etniske skiller i medborgerkompetanse som har politiske implikasjoner. Det bekymringsfulle knytter seg både til de formelle reglene for inklusjon, men særlig til hvordan politisk kompetanse og deltakelse faktisk fungerer i de ulike gruppene av fremmedspråklige medborgere.

Spørsmålet er imidlertid utilstrekkelig belyst i mitt materiale, men også i annen forskning her til lands slik jeg har kunnet bringe på det rene.<sup>222</sup> Det synes å være nødvendig med et bredt anlagt prosjekt omkring disse spørsmålene med bruk av ulike metodiske tilnærminger til disse studiene i vårt land. Det bør være bredt anlagt fordi det er mange ulike grupper med til dels svært forskjellige kulturelle betingelser for deltakelse.

#### 13.1.5 Region

*Hovedtendensen når det gjelder regionvariabelen er at elever i vest-regionen skårer litt høyere når det gjelder politisk kompetanse i form av kunnskaper og subjektiv deltakelseskompetanse. De skårer også høyere når det gjelder oppfatning av rettigheter og pliktens betydning. Elever i øst-regionen skårer imidlertid litt høyere når det gjelder samfunnsengasjement og toleranse. Det er ingen forskjell mellom regionene når det gjelder synet på framtidig deltakelse.*

Til tross for forskjellene synes disse å være så små at de rent kompetansemessig spiller en relativt liten rolle i forhold til hvordan elevene bedømmer sin egen deltakelse i framtida.

---

<sup>222</sup> I en samtale om noe av forskningen som er utført på ulike innvandrerrgrupper her til lands, peker en forsker ved Universitetet i Oslo på et generelt problem med å skaffe pålitelige data fra disse gruppene. Mange avviser å svare på spørreskjema eller gir av ulike grunner bevisst feilaktige opplysninger som gjør forskning til en spesielt utfordrende oppgave. Problemet blir forklart ut i fra behovet for å beskytte seg mot innsyn.

Trolig er de politiske forskjellene mellom regionene av større betydning for ulikheter i deltakelses- og handlingsmønstre (jf. Tabell 3 s: 253).

De fleste forskjeller og variasjoner i medborgerkompetanse som er beskrevet her, er skapt av forhold som ligger utenfor skolens innflytelse. En må likevel være oppmerksom på at forskjellene mellom gruppene utvikler seg gjennom årene i den videregående skolen. Det er rimelig å anta at skolen bidrar til dette, men det er ikke mulig på grunnlag av denne studien å si noe kvalitativt om dette.

### 13.1.6 Sammenfatning

*Studien har vist viktige forskjeller i aspekter ved medborgerkompetanse og politisk kompetanse mellom gutter og jenter, spesielt mellom elever med ulik ressursbakgrunn i foreldrehjemmet, mellom elever i ulike studieretninger, mellom norskspråklige og fremmedspråklige elever, mellom elever i ulike regioner, og i noen grad mellom elever med religiøs tilknytning og elever med liten religiøs tilknytning.*

Resultatene for sammenheng mellom bakgrunnsvariable og aspekter ved medborgerkompetanse er i stor grad generaliserbare ikke bare til populasjonen ved de seks skolene, men også med forbehold til en referansepopulasjon av norske elever i den videregående skolen ved tilsvarende studieretninger. Fordi den faktiske variansen i referansepopulasjonen er høyere vil sammenhengene mellom de ulike variablene her være høyere. Denne studiens estimater vil derfor være noe 'konservative'. Resultatene er på mange måter som forventet og som beskrevet i tidligere studier. Likevel må resultatene når det gjelder kjønn og studieretning framheves. Resultatene når det gjelder kjønn representerer som påpekt en litt ny trend. De store forskjellene mellom studieretningene er i liten grad beskrevet i tidligere studier.

Variasjonen mellom ulike grupper skulle dermed være beskrevet med de variable som har vært tilgjengelige i studien. Forskjellene er for det meste et resultat av ulike forutsetninger og ulik sosial bakgrunn hos elevene. Variasjonen er imidlertid en del av skolens virkelighet som den må forholde seg til. Forskjellene mellom studieretningene er et vesentlig aspekt der skolen *kan* ha et betydelig bidrag gjennom den interne strukturen i skolen.

## 13.2 Forskningsspørsmål 2: Forskjeller i medborgerkompetanse mellom elever på ulike klassetrinn

*Den betydelige og signifikante forskjellen mellom 2.- og 3.-klasse elevers kunnskaper sett i forhold til 1.-klasse, indikerer at det skjer en betydelig kunnskapsutvikling hos elevene disse tre årene. Det er rimelig å anta at skolen bidrar med en del av denne gjennom sin undervisning. Det er to andre viktige forskjeller som gjør seg gjeldende. Den ene er forskjeller i politisk interesse, den andre er forskjeller i hvordan elever bedømmer sin deltakelse i Stortingsvalg, men forskjellene er langt mindre.*

Når det gjelder kunnskaper er det imidlertid et åpent spørsmål i hvilken grad forskjellene i kunnskaper er et resultat av mediepåvirkning, miljøets innflytelse i form av interesserte foreldre og venner, eller skolens direkte innflytelse. Det er ikke mulig å foreta en tilstrekkelig og god kontroll av dette i mitt materiale: Media blir i item 177 gitt det klart største ansvaret som den viktigste kunnskapskilden (i alt om lag 66%). Det betyr imidlertid ikke at skolen også kan være en viktig kilde. En liten gruppe nevner skolen som den viktigste (4%), men for de fleste elever vil det være flere uavhengige kilder. Media bidrar i stor grad med aktuell kunnskap, men er trolig i liten grad kilde til informasjon om systemforhold. På området politisk systemkunnskap er det rimelig å regne med at skolen spiller en viktig rolle sammen med andre kilder til informasjon. De ulike kildene støtter opp om og påvirker hverandre gjensidig der det kan være vanskelig selv for respondenten å identifisere hvor han egentlig har kunnskapen fra. Det vil også være mange ulike modeller og kilder som er virksomme i elevers kunnskapstilegnelse.

Når det gjelder politisk interesse og valgdeltakelse, får elevene i løpet av tida i videregående skole stemmerett og opplever å delta enten i skolevalg eller i et kommune/stortingsvalg i løpet av sin tid i skolen. Forskjellene i politisk interesse og å se seg selv som aktiv i Stortingsvalg, kan i noen grad tilskrives innflytelse fra skolens oppmerksomhet knyttet til skolevalgene. I strukturmodellene viser kunnskaper dessuten en klar direkte effekt på deltakelse i Stortingsvalg. Media er opptatt av disse resultatene som forsterker effekten. Valgdeltakelse som førstegangsvælger har dessuten i seg symboleffekt som initiasjonsrite i de voksnes rekke. En slik effekt kan imidlertid ikke tilskrives skolen.

*Ved siden av dette er det noen mindre og usikre forskjeller. Elever i 2. klasse oppfatter at politisk plikt er noe viktigere for demokratiet enn elever i 1.-klasse. De har litt større subjektiv deltakelseskompetanse, og de har litt mindre toleranse.*

Skolens bidrag konkurrerer i disse tilfellene med andre kilder som media, foreldre og venner. Generell modning hos elevene er også en konkurrerende forklaring til de forskjeller som forekommer mellom de ulike klassetrinnene. Her er det mulig at skolen yter viktige bidrag, men indikasjonene på det er usikre.

Som pekt på tidligere, har forskning klarlagt at politiseringen av unge mennesker i særlig grad finner sted disse årene fram til at de får stemmerett. På bakgrunn av dette og i lys av kunnskapsforskjellene er det overraskende at det ikke er større forskjeller i subjektiv deltakelseskompetanse, politisk interesse, motivasjon, politisk effektivitet og andre aspekter ved medborgerkompetanse.

*Små – og helt manglende forskjeller i aspekter ved medborgerkompetanse må kanskje betraktes som det viktigste empiriske funnet når det gjelder likheter og forskjeller mellom elever i de ulike klassetrinnene. Dette er en indikasjon på at forandringene hos elevene i disse årene og langs disse aspektene er svært små, uavhengig av innflytelseskilde.*

Dersom dette faktisk gjenspeiler en liten gjennomsnittlig forandring og utvikling av medborgerkompetanse hos den enkelte elev over tre år, er det på mange måter

oppsiktsvekkende. Det er en sterk indikasjon på en rimelig svak politiseringsprosess blant de unge.

*Dette er samtidig også en viktig del av et svar på problemstillingen "hvordan" skolen bidrar til medborgerkompetanse. Skolens bidrag er først og fremst gjennom kunnskaper, muligens også noe interesse og valgdeltakelse, mens de øvrige funnene er så små at skolens bidrag er svært usikre.*

Funnet her må dessuten ses i lys av funnene omkring kunnskap i kap 11. Ett av funnene som ble gjort her, var at kunnskap riktignok samvarierer med de fleste aspekter ved medborgerkompetanse, men samvariasjonen i strukturmodellene er beskjedne. Når det gjelder politisk deltakelse spiller kunnskaper en viktig, men likevel ofte en underordnet rolle, sett i forhold til subjektiv deltakelseskompetanse. Kunnskaper viste sterkest samvariasjon med deltakelse i Stortingsvalg. Skolens kunnskapsmessige bidrag til elevers medborgerkompetanse kan derfor komme til å ha beskjedne effekt på andre former for framtidig deltakelse så lenge forskjellene og ev. forandringen i subjektiv deltakelseskompetanse er så liten. Dette viser seg også ved at elever i andre og 3.-klasse i liten grad ser seg selv som mer aktive deltakere i ulike former for politisk aktivitet.

Mangel på forskjeller mellom de ulike klassetrinnene var også et funn i den internasjonale CIVIC-studien som riktignok bruker andre variable. Det gir imidlertid støtte til å generalisere funnet (med forbehold) til referansepopulasjonen av norske elever i den videregående skolen ved disse studieretningene.

*Banduras sosial-kognitive teori om læring berøres ikke av manglende støtte til hypoteser om læring. Teorien om modellering har vist seg som et godt utgangspunkt for å generere hypoteser om læring i kombinasjon med modellen for sosialisering. Dette har snarere vist teoriens store potensial på dette området.*

### 13.2.1 Videre forskning på elevers utvikling av medborgerkompetanse

En rekke spørsmål melder seg for videre forskning. Ett av dem gjelder det stadig tilbakevendende problemet om kunnskapsnivået til elevene er et tilstrekkelig grunnlag for politisk deltakelse. Dette reiser igjen spørsmålet om hva som er viktig kunnskap for framtidige medborgere. Svaret på et slikt spørsmål avhenger imidlertid av det politiske perspektivet en legger på drøftingen.

Det andre og mer åpenbare spørsmålet er hvordan elever med svært ulike kunnskapsmessige forutsetninger resonnerer i tilknytning til politisk deltakelse. Spesielt er det interessant å studere hvordan elever med svært lite kunnskaper resonnerer, sammenliknet med elever med gode kunnskaper. En metodisk tilnærming til en slik studie kan være å se ulike elevers resonnementer i lys av en ekspert på området. Flere underspørsmål melder seg: Hvordan påvirker mangelen på kunnskap de mål for deltakelse som elever setter seg? Hvilke strategier velger ulike elevgrupper konfrontert med manglende informasjon? Hvilken rolle

spiller bruk av holdepunkter i de ulike grupper av elever for informasjonssøking og beslutninger om deltakelse? Hvilken rolle spiller foreldre og venner i beslutningsprosesser omkring handling hos elever med ulike kunnskapsmessige forutsetninger?

Et tredje felt er mål for kunnskap. Det har i liten grad blitt gjennomført kunnskapstester i de ulike medborgerstudier her til lands, noe som svekker muligheten for å sammenlikne utviklinga i befolkningen og mellom ulike grupper. Det er derfor behov for å utvikle et kunnskapsbatteri som kan være reliabelt og valid over tid. En slik skala må trolig være rimelig uavhengig av aktualitet for å kunne utgjøre et godt sammenlikningsgrunnlag. Dernest er det viktig å utvikle en skala som kan måle hvordan medborgere følger med i aktuelle politiske spørsmål.

Når det gjelder politisk forpliktelse, har surveybasert forskning vært særlig konsentrert om normative oppfatninger av hva som kjennetegner en god medborger. Batteriet er gjentatt i ”Medborger 2001” (Maktutredningen 2001a). Politisk plikt er riktignok problematisk, men er en viktig del medborgeres motivasjon for politisk deltakelse. I storsamfunnet vil politisk aktivitet være motivert på bakgrunn av både indre og ytre forhold. Plikt som begrep er interessant som del av en motivasjon for deltakelse. Begrepet kan synes politisk interessant for makthavere der det motiverer for en legitimerende deltakelse. Plikt er imidlertid like interessant som motiverende faktor i en kollektiv mobilisering og opinionsuttrykk i tråd med Patemans oppfatning og det som ligger til grunn her. I første omgang kan det være nyttig å avklare det teoretiske forholdet mellom aspekter ved motivasjon slik dette er belyst hos Deci og pliktfølelse, se: (Deci & Ryan 1990) og (Rigby et al. 1992).

I lys av det siste vil det være nyttig å belyse hvordan pliktfølelse bidrar til elevers deltakelse i demokratiske prosesser i skolen. Spesielt vil det være viktig å belyse hva som kan styrke pliktfølelsen i ulike situasjoner der den indre motivasjonen er relativt lav.

Et felt som er lite belyst kunnskapsmessig er elevers (og medborgeres) forståelse av de politiske endringene forbundet med kapitalismens utvikling, globalisering og konsekvensene for lokalt og nasjonalt demokrati, jf. avsnitt 13.9. Dette er riktignok et noe omstridt felt. Likevel er det en betydelig enighet om hvordan en skal beskrive konsekvensene for det nasjonale demokratiet på en del områder. Uenigheten er mer forbundet med synet på globaliseringsprosessen, mulighetene for å danne og utvikle overnasjonale organer og ivareta en demokratisk medborgerrolle. Kunnskaper om dette feltet vil på mange måter være første skritt til å foreta seg noe i forhold til utviklingsprosessen. Samtidig vil informasjon om elevers og medborgeres kunnskaper og vurderinger på dette område være vesentlig for å vurdere deres forutsetning og muligheter til å forsvare demokratiet på nasjonalt nivå.

### **13.3 Forskningsspørsmål 3: Konklusjoner om politisk kompetanse**

*Analysen av si-modellene viste at subjektiv deltakelseskompetanse hadde størst samvariasjon med motivasjon, politisk interesse og politisk deltakelse, sammenliknet med*

*kunnskaper. Variabelen bidro med både større direkte effekter og indirekte effekter via motivasjon på de ulike avhengige variablene. Motivasjon samvarierte i betydelig grad med synet på framtidig politisk deltakelse og dessuten betydelig med oppfatning av rettigheter og plikter, samfunnsengasjement og toleranse. Den formidlet i alle disse modellene betydelige effekter fra subjektiv deltakelseskompetanse.*

*Disse funnene gjør det rimelig å konkludere med at variablene er kritiske faktorer og nødvendige betingelser som må være oppfylt i politisk deltakelse. Subjektiv deltakelseskompetanse er en særlig kritisk faktor som grunnlag for motivasjon.*

Resultatene er en tydelig empirisk støtte til Banduras teori om oppgavespesifikk selvtillit som en sentral variabel for å forklare menneskelig handling. Resultatene bør føre til at andre sider ved teorien omkring selvregulert læring blir belyst empirisk.

*Kunnskaper samvarierer positivt med deltakelse i Stortingsvalg, rettigheters betydning for demokratiet, politisk tillit, samfunnsengasjement, toleranse og i noen grad politisk effektivitet. Det var imidlertid en overraskende liten sammenheng mellom kunnskaper og motivasjon. Motivasjon formidler dermed beskjedne effekter fra kunnskap.*

*Variablene kunnskap og subjektiv deltakelseskompetanse utfyller hverandre i en politisk kompetanse. Kunnskap kan på bakgrunn av modellene ikke sies å spille samme kritiske rolle for beslutninger om å delta i en aktivitet som subjektiv deltakelseskompetanse. Den kan ofte erstattes av ulike holdepunkter eller rene følelsesmessige reaksjoner på politiske spørsmål.*

Resultatene av modellene viste dessuten at elevenes bakgrunn i et hjemmemiljø i form av høyt utdannede eller politisk interesserte foreldre er av stor indirekte betydning for elevers medborgerkompetanse. Likeledes opprettholdes en del av forskjellene mellom gutter og jenter, og mellom studieretningene når en kontrollerer for andre variable.

Funnene understreker at subjektiv deltakelseskompetanse, er viktigere for å kunne handle politisk sammenliknet med kunnskaper, og særlig vesentlig for motivasjon og interesse for disse spørsmålene. Kunnskaper er imidlertid et vesentlig om enn ikke et helt avgjørende handlingsgrunnlag. De to variablene korrelerer i middels grad, noe som er en indikasjon på at de støtter opp om hverandre i en politisk kompetanse. De er samtidig uavhengige av hverandre og komplementære.

*Resultatene gir sterk støtte til at subjektiv deltakelseskompetanse er en viktig kausal faktor når det gjelder å forklare variasjon i aspekter ved medborgerkompetanse, særlig politisk handling. Kunnskaper kan også oppfattes som en viktig kausal faktor, men har ikke samme betydning for politisk handling som subjektiv deltakelseskompetanse.*

Ser en funnene i lys av problemstillingen er skolens (sannsynlige) kunnskapsmessige bidrag til elevers medborgerkompetanse viktig. Det medvirker trolig til å utvikle andre deler av kompetansen. Skolens bidrag til subjektiv deltakelseskompetanse er imidlertid høyst usikkert. I lys av disse to variablenes ulike bidrag til medborgerkompetanse kan en stille spørsmålet om i hvilken grad skolen bidrar til å gjøre elevene til demokratiske *deltakere*. Det

kan se ut som om skolen sosialiserer elevene inn i en rolle primært som valgdeltakere. Resultatene indikerer at den bidrar i mindre grad til å styrke elevenes tro på at de kan øve politisk innflytelse gjennom egne handlinger og initiativ. Diskusjonen om disse funnene vil bli fulgt opp med noen perspektiver i avsnitt 13.9.4.

*Modellene forklarer med to unntak betydelige andeler varians i de avhengige variablene. Mønsteret av modeller med stor forklaringssevne understreker variablenes sentrale betydning.*

Som pekt på i avsnittet om ytre validitet (9.3.4), er det større grunnlag for å generalisere sammenhenger mellom variable. De sammenhenger mellom variable som her er avdekket, vil i store trekk være generaliserbare til en referansepopulasjon av norske elever i videregående skole. Et viktig grunnlag for dette er utvalgets betydelige størrelse. Tross utvalgsskjevhet vil det i et så stort utvalg være representert en betydelig andel faktisk varians.

”I store trekk” vil si at styrken på sammenhengene kan variere noe mellom utvalget og en tilsvarende studie i referansepopulasjonen. Imidlertid er det grunn til å forvente at sammenhengene er sterkere i referansepopulasjonen, snarere enn svakere, fordi variansen i utvalget er mindre enn i referansepopulasjonen. Det er derfor sterke grunner for å konkludere med at de sammenhengene som er beskrevet i modellene, også vil kunne påvises i referansepopulasjonen.

Til tross for dette kan modellene trolig forbedres med variable som ikke har vært tilgjengelige i studien. For det første kan dette gjelde variabler om ulike kilder til politisk innflytelse. For det andre kan det gjelde variabler som måler andre teoretiske sider ved motivasjon. For det tredje kan det gjelde ulike typer av personlighetsvariable, attribusjonsstrategier, selvoppfatning og liknende, som kan tenkes å ha innflytelse på medborgerorienteringer og handlingsstrategier.

### 13.3.1 Videre forskning omkring forholdet mellom kunnskaper og subjektiv deltakelseskompetanse

Videre forskning kan ta utgangspunkt i Banduras modell for selvregulert læring på området for demokratisk politisk medvirkning. Det teoretiske grunnlaget for dette er behandlet i avsnitt 6.4.4. De ulike elementene i modellen som refleksjon, attribusjon, oppgavespesifikk selvtillit, målorientering og motivasjon, kan alle bli gjenstand for nærmere studier i tilknytning til politisk handling. Studier kan både fokusere på aspekter ved de enkelte variable og på sammenhenger mellom elementene i modellene. En tilnærming til slik forskning vil hvile på en kognitivistisk tradisjon så vel som en psykologisk. Modellen som helhet synes å ha i seg vesentlige forhold som alle inngår i en handlingssekvens preget av selvstendig og målrettet atferd som er så viktig i et deltakerdemokrati.

### 13.4 Forskningsspørsmål 4: Konklusjoner om demokratiseringstiltak

Konklusjonene om demokratiseringstiltak i den videregående skolen knytter seg først og fremst til de organisatoriske tiltakene med elevmedvirkningstime og samarbeidsgrupper.

*AEM-timen oppfattes svært tvetydig av elever og har i liten grad bidratt til å øke elevenes engasjement for å medvirke i prosesser i skolen. Tiltaket har i mindre grad ført til at elever oppfatter skolen som mer demokratisk, slik det ble iverksatt i skolen på undersøkelsestidspunktet og sammenliknet med andre skoler i utvalget. Timen blir vurdert tvetydig som tiltak for medvirkning av elevene. AEM-timen kan oppfattes som pseudodemokrati av en betydelig gruppe elever. En stor gruppe er ambivalente med både positive og negative oppfatninger. En stor gruppe er positive og ser muligheter og skolens imøtekommenhet overfor dem gjennom timen.*

*Når det gjelder samarbeidsgruppa ved T2-skolen, har den i noen grad bidratt til at elever oppfatter skolen som mer demokratisk slik den framstår på undersøkelsestidspunktet og sammenliknet med andre skoler i utvalget. Samarbeidsgruppa blir vurdert noe mer positivt som tiltak for medvirkning av elevene i utvalget. Det er mer usikkert om det har ført til større engasjement for medvirkning hos elevene, selv om tiltaket vurderes mer positivt enn AEM-timen av elevene. Samarbeidsgruppa oppleves negativt av en mindre gruppe elever. Det pseudodemokratiske er mindre uttalt i samtaler og intervjuer, men opplevelsen kan likevel forekomme. En betydelig gruppe elever er ambivalente til tiltaket. Den klart største gruppa er positive til samarbeidet.*

På bakgrunn av funnene må en konkludere med at samarbeidgruppa oppleves mest positivt av elevene, sammenliknet med AEM-timen. Den bidrar i noen grad til at elever opplever skolen som en mer demokratisk institusjon. Ingen av tiltakene er imidlertid av avgjørende betydning for dette.

*Andre funn peker imidlertid i retning av at lærerne er avgjørende for hvordan elever opplever skolen som demokratisk institusjon.*

Dette er ikke overraskende, men likevel et betydningsfullt funn. Medvirkning i skolesammenheng er først og fremst knyttet til det som skjer i klasserommet og skolens undervisning. Når T2-skolen framhever seg i forhold til de andre skolene, må dette ses på bakgrunn av både tiltaket, lærernes innsats og ikke minst om arbeidet med elevrådet vurderes godt av elevene ved skolen. Det er kanskje bredden og kontinuiteten i arbeidet som gir resultater. I dette er elevrådet viktig, selv om sakene de behandler ofte er av relativt sett mindre betydning.

*Å tilrettelegge for et godt elevrådsarbeid er av stor betydning for elevenes hverdag. Det er viktig for hvordan skolen oppleves som demokratisk institusjon og blir lagt merke til av elevene. Likevel får ikke store saker tilstrekkelig oppmerksomhet og elevrådet blir ofte en demokratisk institusjonalisering på siden av skolens undervisning.*



Elevrådet oppfattes av elevene som deres organ. At skolene engasjerer seg for at det skal fungere godt, er viktige signaler til elevgruppa fra ledelsen ved skolens side.

*Studien har dermed avdekket en del klare forskjeller mellom skolene med hensyn til hvordan de oppfattes som demokratiske institusjoner. Forskjellene i opplevelse knytter seg til elevrådet, til lærernes imøtekommenhet, til medvirkning og til institusjonen som helhet.*

Ved å tilrettelegge for demokratisk medvirkning i skolens undervisning som involverer lærerne og elevrådsarbeidet, har skolen et stort potensial for å formidle kunnskap og ferdigheter forbundet med demokratisk medvirkning. Studien har kartlagt litt av denne variasjonen i hvordan dette gjøres i de videregående skolene i landet. Et hovedinntrykk er at skolen har en ganske betinget suksess i hvordan den involverer elevene i medvirkningsprosesser. Konklusjonene fra analysen av læreplanene og tiltakene er at skolene har fått en del strukturelle begrensninger i form av detaljstyrte læreplaner og stor adgang for elever til å velge fag som skaper organisatoriske utfordringer. Resultatene for skolene må derfor vurderes i lys av begrensningene.

*Analysen av forholdet mellom de ulike læreplannivåene konkluderte med at det er et betydelig sprik når det gjelder gjennomføring av medvirkning. På sitt beste fungerer dette ganske bra med positive evalueringer (T2-skolen og i noen grad K4-skolen). På sitt dårligste er dette gjennomført tilfeldig og med overveiende kritiske vurderinger. Elevenes ulike opplevelse av medvirkning er også av stor betydning for om det inspirerer dem eller om det forsterker deres kritiske distanse. I de tilfeller der elever opplever medvirkning som inspirasjon, kan en si at det oppfyller en intensjon med tiltaket i R 94. Altfor ofte engasjerer ikke medvirkning, og elevene er passive og føler seg forpliktet til å delta snarere enn å bli inspirert. Dermed er det et varierende sprik mellom læreplanens intensjon og den oppfattede læreplan, avhengig av elevenes vurdering av medvirkning.*

*I noen sammenhenger kan medvirkningens legitimeringsaspekt for skolen bli oppfattet av elevene som en hovedsak. For en gruppe av elever kan medvirkning i en del slike situasjoner bli oppfattet som pseudodemokrati og en subtil form for maktutøvelse.*

*På bakgrunn av analysene i dette kapitlet synes det som om medvirkning i den videregående skolen i liten grad utfordrer autoritetsstrukturene lokalt og heller ikke nasjonalt. Medvirkning får et sterkt legitimerende preg, men gir elevene som skal "medvirke", begrenset innflytelse på sentrale områder.*

Spørsmålet blir nå hvor bredt resultatene kan generaliseres. På den ene sida kan en hevde at de ikke er generaliserbare, utover de seks skolene som er inkludert i studien. Dette er en svært streng slutning. Jeg vil hevde at resultatene forteller ganske mye om hvordan elevene opplever elevmedvirkning, og hvordan den faktisk foregår i den videregående skolen utover landet. Skolene med tiltak, spesielt T2-skolen, må på bakgrunn av skolenes omfattende arbeid antas å ligge betydelig over et gjennomsnitt på området demokratisk medvirkning, også når en ser den i relasjon til landets øvrige skoler. Det er dessuten lite som tyder på at K-skolene i utvalget er spesielt dårlige med hensyn til å være en demokratisk institusjon og

med demokratisk medvirkning. Tvert om synes alle skolene å være alminnelig godt drevne skoler. Det er derfor naturlig å se på resultatene *som sterke indikasjoner* på hvordan elever opplever medvirkning og den videregående skolen som demokratisk institusjon. Dermed kan en også antyde en konklusjon om medvirkning i Reform 94.

Fra før (kapittel 5) har jeg pekt på mulighetene og begrensningene som ligger i planverket og en mulig intensjon i dem. Vurderer en de empiriske resultatene synes det ikke å være den positive tonen og engasjementet omkring medvirkning slik reformen åpenbart ønsker.

*Medvirkning i Reform 94 oppleves tvetydig av elevene. Det er først og fremst begrensningene som ligger i reformens detaljstyring av kunnskapens og undervisningens innhold som forhindrer en mer omfattende deltakelse fra elevenes side. Studien har på den andre sida vist at det er mulig å nå gode resultater innafor reformens rammer. Det betinger imidlertid en høy grad av institusjonalisering der lærernes involvering er avgjørende.*

Disse konklusjonene blir imidlertid utdypet i lys av de nye perspektiver i avsnitt 13.9. Ser en funnene i lys av problemstillingen, har studien klarlagt en rekke ulike bidrag til hvordan skolen kan formidle en demokratisk kompetanse. *Den videregående skolen forsøker gjennom elevmedvirkning, elevråd og i varierende grad organiserte tiltak å bidra til dette. I tillegg kommer det kanskje viktigste bidraget gjennom undervisning for å utvikle kunnskap og kognitive ferdigheter på området politikk og samfunn.*

#### 13.4.1.1 Videre forskning om skoler som demokratiske institusjoner

Det er behov for å videreføre forskningen på hvordan elever opplever medvirkning i den videregående skolen ved et tilfeldig utvalg av skoler i landet. Spesielt er det viktig å studere spørsmålet fra en teoretisk synsvinkel om medvirkning som pseudodemokrati og maktutøvelse vs. utdanning som demokratisk medborger. Det innebærer å studere elevmedvirkning i ulike deler av undervisningen, inkludert medvirkning i kunnskapsproduksjon. Samtidig innebærer det å belyse elevrådenes funksjon i skolen i større detalj enn det som har vært mulig i denne studien.

Et stort felt som det ikke har vært rom for i denne studien, er å studere kunnskapens innhold i lys av de perspektivene som trekkes opp i avsnitt 13.9. I hvilken grad er de kritiske perspektivene en del av den kunnskapen som presenteres i skolen?

Lærernes rolle som sosialiseringssagenter i en demokratisk skole peker seg ut som et viktig felt for videre forskning. Feltet aktualiseres med både reformene på 1990-tallet og de nye signalene om endringer i skolens struktur der klassene oppløses, og IKT presser fram nye læringsformer (Te lhaug 2002:253-254).

### 13.5 Forskningsspørsmål 5 – effekter av skoletiltak.

Tiltakene har vært av en slik art at det gir moderate forventninger om spesielle effekter på individnivå i skolene av den typen jeg her har analysert. Konklusjonene fra denne delen av studien er derfor nokså klar.

*Med de variablene som her er belyst som mulige effekter av tiltak, kan jeg ikke peke på spesielle effekter som lar seg tilbakeføre til tiltakene ved de to skolene i studien.*

Med andre ord finner jeg ingen forskjeller mellom skolene som med sikkerhet kan føres tilbake til skolens virksomhet. På mange måter er denne konklusjonen i samsvar med en svært stor del av forskningen på dette området. Det er samtidig grunn til å understreke at mange mulige læringseffekter ikke er målt i studien. Det gjelder f.eks. kunnskaper knyttet til og erfaringer med det representative demokratiet. Samtidig kan det også gjenspeile det som Schultz peker på i sitt materiale fra 28 land, at skandinaviske skoler relativt sett er homogene (Schulz 2002) (jf. den norske enhetsskoletradisjonen). Det innebærer at sammenlikningsgrunnlaget (K-skolene) forandrer seg i en reformprosess delvis i takt med T-skolene. I et sterkt sentraldirigert skolesystem reduserer dette forskjellene mellom skolene i betydelig grad. Det ville derfor vært ønskelig å finne et annet sammenlikningsgrunnlag med ikke-selekterte elever som ikke var en del av reformen, men disse skolene finnes ikke.

Funnene er imidlertid en klar indikasjon på at skolene må arbeide mye mer målrettet og systematisk med sikte på å utvikle en kompetanse hos elever på dette området for at det skal kunne ha en klar effekt på individnivå. Resultatet illustrerer kanskje noe av skolens begrensninger her. Det må trolig betydelige endringer til om en skal nå vesentlig andre læringsresultater på området medborgerkompetanse i skolen.

Til tross for dette lærer elever antakelig mye om medvirkning og demokrati i skolen som ikke er målt i denne studien. En del av læringseffektene er trolig knyttet til positive eksempler på medvirkning. Samtidig vil mange eksempler være forbundet med frustrasjoner og negative erfaringer. Disse kan enten være knyttet til medvirkning som ikke er reell, til rot og uorden, eller simpelthen eller til modeller (medelever og lærere) som opptrer på måter som gjør demokratisk medvirkning godt eller vanskelig.

#### 13.5.1 Videre forskning

Den forskningsmessige utfordringa som ligger i å isolere effekter av tiltak i skolen er på langt nær løst i og med denne studien. Det er generelt behov for å utvikle måter å måle effekter av tiltak på i så komplekse institusjoner som skoler er. Ett av problemene ved designet i denne studien er at forutsetningene om at elever ved ulike skoler er like i utgangspunktet, ikke holder. Små forskjeller i inntakssoner til de ulike skolene og innarbeidede rykter og oppfatninger i de enkelte skolene skaper seleksjonseffekter som designet ikke kan kontrollere for. Her tør jeg antyde at et longitudinelt design er nødvendig for å unngå dette problemet.

Mange spørsmål melder seg i tilknytning til studien av disse tiltakene. Et sentralt spørsmål er hvorfor tiltaket i T1 skolen ikke blir iverksatt i tråd med intensjonen. Et spørsmål som har relevans til andre prosjekter i ulike skoler, er å belyse problemene med å iverksette tiltaket ved skolen. Dette er reist som generell utfordring i forskning og bør bli gjenstand for studier også her til lands.

Det tredje spørsmålet er å studere effekten av den demokratiske intensjonen i Reform 94 i et tilfeldig utvalg av skoler på landsbasis. *Det forhold at elever opplever medvirkning som formell og ikke reell i en skole som har arbeidet med disse spørsmålene over lang tid, er kanskje ett av denne studiens viktigste funn.* Et slikt funn gir grunn til å spørre om det også er et allment kjennetegn ved de øvrige skolene i reformen. For det andre er spørsmålet om hvorvidt begreper som pseudodemokrati kan brukes for å beskrive situasjonen. Videre er det et spørsmål hva som er den egentlige læringseffekten av å delta i slike medvirkningsstrukturer. Dette er effekter som denne studien bare kan antyde noe om på basis av intervjuer. Det er behov for å studere hva elever lærer og ikke minst hvordan deres forhold til et system utvikler seg i lys av slike strukturer.

I realiteten innebærer et slikt funn at medvirkning tross gode intensjoner kan bli til sin motsetning. Ikke bare kan den oppleves som en illusjon, men også defineres som en effektiv herskestrategi av enkelte. Dette lyder subtilt, men bør være blant de spørsmål som en søker å finne svar på i en eventuell videre forskning.

### **13.6 Konklusjoner om teorianvendelse og utvikling**

Studien har gjort bruk av en rekke teoretiske kilder for ulike formål. I en slik studie må det i noen grad være slik fordi det ikke finnes teoretiske tilnærminger som dekker et så bredt spekter av kompetanseområder og spørsmål om læring. I den konkluderende delen vil jeg fokusere på bruken av Banduras sosial-kognitive teori om læring av medborgerkompetanse i skolen og demokratiteorien som er benyttet.

Banduras teori har vist et bredt anvendelsesområde. For det første får teorien om oppgavespesifikk selvtillit og dens betydning for motivasjon, interesse og handling, sterk støtte i strukturmodellene i kapittel 11. For det andre har den gitt et godt utgangspunkt for å begrunne hypoteser om læring av til dels svært ulike forhold knyttet til å lære medborgerkompetanse. Det gjelder så ulike forhold som kunnskaper, og subjektiv deltakelseskompetanse så vel som affektive forhold som toleranse. For det tredje kombinerer teorien sosiale og kognitive teoritradisjoner som historisk har utgjort sterke motpoler i form av kognisjonsforskning og behavioristisk tilnærming. Det åpner for å knytte den kognitive forskningstradisjonen innafor politikk og samfunn til forskning på den sosiale basisen for kompetanseutvikling og kognitiv fungering. For det fjerde åpner teorien for å utvikle nye forskningsspørsmål basert på denne og andre studier. For det femte har teorien som det siste kapitlet vil antyde, viktige didaktiske implikasjoner.

Teoriens orientering mot begrepet kollektiv effektivitet representerer et svar på kritikken mot den sterke individorienteringen (jf. (Bandura 1997:402ff) (Jackson et al. 2000). Begrepet kollektiv effektivitet refererer til følelsen den enkelte har som del av et definert fellesskap at de sammen kan nå bestemte mål. I begrepet kollektiv effektivitet syntetiseres det kognitive, det sosiale, og former viktige forestillinger om gruppas muligheter for å nå egne utfordringer. I en medborgerkontekst synes begrepet å være av stor betydning fordi innflytelse og påvirkning i demokratiske prosesser ofte skjer med utgangspunkt i et kollektiv – en organisasjon eller en spontan folkelig bevegelse om et tema. Jackson et al. peker på hvordan individer kombinerer individuelle og kollektive perspektiver i deres motivasjons- og målorienteringer som et viktig forskningsfelt.

”Future research incorporating a communal perspective should further investigate what strategies individuals use to establish a balance between achieving goals that are mutually beneficial for themselves as well as for other members in their social environment. Similarly it is important to examine how these strategies may differ according to social status, resource availability, and level of orientation to a collectivist or a communal perspective” (Jackson et al. 2000:294).

På bakgrunn av dette mer generelle forskningsperspektivet synes det å melde seg viktige og mer konkrete utfordringer til forskning på kompetanse og medborgerskap. Den empiriske forskningen og teoriutviklinga på forholdet mellom individuelle og kollektive orienteringer har særlig relevans i lys av de politiske perspektivene på demokratiets utvikling og utfordringer som det ble pekt på innledningsvis i dette kapitlet. Forskningen aktualiseres ved også ved at nye medborgerroller som kan ha en betydelig individualiserende virkning får bredere plass i samhandlingen mellom det offentlige og vanlige medborgere (Eriksen & Weigård 2000).

Utfordringene til demokratiet nasjonalt er store (jf. avsnitt 13.9), og den enkelte medborger har individuelt lite direkte innflytelse på denne utviklinga. Potensialet for påvirkning ligger i en eller annen form for kollektiv orientering og tenkning i medborgerens engasjement. Kunnskap om hvordan disse oppfatningene dannes i ulike grupper av medborgere kan ha implikasjoner for framtidig kompetanseutvikling og utdanning til medborgerskap. Dette bringer meg over til å drøfte det femte særlig vesentlige potensial ved teorien – det fagdidaktiske.

Til grunn for den fagdidaktiske tilnærminga i det siste kapitlet i avhandlinga ligger et modellperspektiv som er avledet av Banduras sosial-kognitive læringsteori. Dette perspektivet synes å ha stor relevans for å utvikle strategier for medvirkning i skolen. Dermed er det grunn til å konkludere slik når det gjelder Banduras sosial-kognitive teori i relasjon til studier av medborgerkompetanse:

*Banduras sosial-kognitive teori har bred anvendelse som forklaringsmodell på atferd, som utgangspunkt for å tilrettelegge for å lære kompetanse, og som teorisyntese for en sosial og kognitivistisk forskningstradisjon. Teorien synes gjennom begrepet kollektiv effektivitet å ha et viktig utviklingspotensial med sikte på utvikle og fremme medborgerkompetanse.*

*Demokratiteorien gir et bredt analytisk tilfang gjennom Cohens og Dahls analytisk normative kategorier. Studien har vist at teorien har potensial for å anvendes på skoler. Problemet synes å være at begrepet beslutning har et variert innhold i skolen. Særlig gjelder dette all den viktige og lite formaliserte virksomheten som foregår i undervisning og samtaler mellom lærere og elever. Teorien kan gi et betydelig analytisk grep for å skille ulike nødvendige aspekter ved demokratiet som bredde, dybde og omfang. Det synes likevel nødvendig å utvikle hvordan en skal anvende kategoriene som analytiske størrelser i skolene.*

### **13.7 Konklusjoner om metodiske spørsmål**

I sin artikkel om revitalisering av forskningen på politisk sosialisering går Sigel sterkt ut mot det hun omtaler som papir og blyant-forskning som metode for å avdekke prosessene med politisk sosialisering (Sigel 1995:20). Sigel gjør seg til talskvinne for en mer etnografisk orientert forskning. Hun har rett i at survey-studier er uegnet til å besvare visse spørsmål. Mitt syn er at metodemotsetningen som kommer til syne bak denne uttalelsen har skapt kunstige skillelinjer som forskningen neppe er tjent med. Kvantitative studier har hatt en tendens til å gjenta seg selv utfra begrunnelser om å sammenlikne. Dette er naturligvis en legitim begrunnelse, men kan virke konserverende på kunnskapen. I stedet bør kvantitative studier også bygge på kvalitative case-studier for å utvikle hypoteser om nye sammenhenger.

Denne studiens formål har vært bredt anlagt med sikte på å gi svar på en rekke konkrete spørsmål i et stort utvalg. I tilnærminga har jeg tatt i bruk flere metoder, men survey har vært den dominerende metoden for datainnsamling. Med målet for studien har den metodiske tilnærminga vist seg adekvat og gitt en del svar som etnografisk anlagte studier ikke kan gi. Det gjelder i særdeleshet forholdet mellom et høyt antall elevers syn på skoler som demokratiske institusjoner og aspekter ved medborgerkompetanse til elever som går der.

Intensjonen med denne studien var å gjøre en forundersøkelse som skulle avdekke vesentlige indikasjoner knyttet særlig til forskningsspørsmål 3, 4 og 5. Med utgangspunkt i dette materialet og teoretiske variable satte jeg meg fore å utvikle item som indikatorer og gjennomføre studien, samt følge opp med intervjuer. Etter at prosessen har vært gjennomført, vil jeg konkludere med at dette har vært en fruktbar tilnærming, men en for ambisiøs tilnærming gitt prosjektets rammer og ressurser. Den har vært fruktbar fordi forundersøkelsen avdekket vesentlige detaljer som har brakt studien videre. Den har også vært fornuftig fordi et utgangspunkt i en teoretisk variabel la føringer på variabelens utforming som la grunnlaget for et reliabelt og valid mål for begrepet. Ambisjonene om å utvikle egne item var likevel totalt sett for store. En kritisk gjennomgang av de item som er benyttet, vil avdekke svakheter både i formuleringer og i relasjon til de teoretiske variablene. Et hovedintrykk basert på konfirmerende faktoranalyser, reliabilitetstester samt validitetsvurderinger er, svakheter til tross, at operasjonaliseringene har kunnet danne basis

for valide slutninger. Slik sett kan item som er brukt her, danne grunnlag for videre studier eller i andre tilfeller videreutvikling med sikte på å bedre deres validitet og reliabilitet. En annen kritisk innvending er at jeg i for liten grad har brukt replikasjonsitem for sammenlikningsformål. Dette har svekket mulighetene for å gjøre sammenliknende analyser.

Bruk av reliabilitetstester og konfirmerende faktoranalyser har dannet grunnlag for indikatorene på de teoretiske variablene. Gjennomgående har disse testene vist unidimensjonalitet med hensyn til faktorer og rimelig god konsistens eller konsistens på variablene. Den konfirmerende tilnærminga (motsatt eksplorerende) har etter mitt syn skapt et godt grunnlag for å trekke slutninger om operasjonaliseringer og tolkning av sammenhenger mellom variable.

Intervjuene som er gjort ved de enkelte skolene, har på en del punkter vært viktige for å tolke data. I mange tilfeller bekrefter intervjuene et mønster og gir dermed større sikkerhet for tolkning. I noen tilfeller gir de et litt annet inntrykk og gir derved muligheter for et større tolkningsrom. På bakgrunn av disse synspunktene vil jeg konkludere med følgende.

*Survey som metode har vist seg å være et egnet verktøy og gi svar på svært mange spørsmål i tilknytning til denne studien. Den konfirmerende tilnærminga der teori danner basis for begrepsoperasjonaliseringer og sammenhenger mellom variable, skaper en høy grad av sikkerhet for de slutninger som baserer seg på surveyens data. Det er viktig at en survey innledes med grundige forstudier, og at det knyttes intervjuer til studien som kan bidra til riktige item, og korrigere og støtte opp om tolkningen av data.*

### **13.8 Konklusjoner om epistemologiske spørsmål**

Tross ulike oppfatninger blant de mange teoretikerne som er representert i denne studien har jeg forsøkt å holde en tråd i tilnærminga der teorien danner utgangspunkt for forskningsspørsmål, operasjonalisering, analyse og tolkning av data. Det gjelder for det første Popper/Lakatos' posisjoner i forholdet mellom teori og empiri, en posisjon som er ivaretatt av Jøreskog og Sørboms tilnærming til dataanalyse i programmet LISREL. Tilnærminga har blitt brukt når det gjelder de aller fleste begreper. Det gjelder dimensjoner og aspekter ved medborgerkompetanse, Dahl og Cohens analytiske kategorier for demokrati og Banduras kognitive posisjon i synet på menneskelig handling og læring. En empirisk forstudie til et survey bryter ikke med denne tilnærminga fordi jeg benytter de innspill som viser seg teoretisk meningsfulle. I noen tilfeller er det brukt eksplorerende faktoranalyse som grunnlag for begrepsoperasjonaliseringer. I prinsippet representerer dette et brudd med teoriens forrang. Det har likevel vært nødvendig for å få begrepsoperasjonaliseringer til å være tilstrekkelig reliable og gi faktormodellen en rimelig god tilpasning. Utfordringa i slike situasjoner er å gi faktoren en tolkning som er valid. I de få tilfellene der denne framgangsmåten er brukt (item for demokratisk skole), synes faktorene her å være teoretisk meningsfulle. Jeg lar dermed dette bli en grenseoppgang for hvordan empiriske forhold kan

danne teoretiske kategorier. Et slikt epistemologisk grunnlag har vist seg fruktbart og gjort en utstrakt eklektisme mulig i et bredt anlagt studium.

I relasjon til en empirisk tilnærming viser posisjonen seg særlig fruktbar når det gjelder å skape valide og reliable mål og kategorier som er basis for slutninger fra empirien. Det teoretiske fundamentet gir en større sikkerhet for tolkninger og slutninger enn en ren eksplorerende tilnærming. Samtidig skjer ofte de store sprangene framover i vitenskapen gjennom dristighet i utforming og tolkning. Sterk vekt på teoriutvikling i å utforme studier kan derfor bli en svøpe ved at den går i sine egne sirkler og blir bekreftelser av tidligere viten snarere enn nyvinninger.

### **13.9 Demokrati, medborgerskap og politisk sosialisering i en globaliseringskontekst – perspektiver på noen funn**

Prosessen med økonomisk liberalisering og globalisering har i sitt kjølvann en politisk utvikling av demokratiet, omtalt som demokratiets tredje transformasjon som også medfører en utvikling av medborgerrollen. Held vektlegger at globalisering innebærer mer omfattende sosiale relasjoner verden over som knytter fjerne lokalsamfunn nærmere sammen (Held 1991). Han oppfatter dette i likhet med Torres som et resultat av:

”...globalization is the product of the emergence of a global economy, expansion of transnational linkages between economic units creating new forms of collective decision making, development of intergovernmental and kvasi-supranational institutions, intensification of transnational communications, and the creation of new regional and military orders” (Torres 2002:364).

Dette er store og komplekse prosesser som bare kan berøres kortfattet. Prosessene har imidlertid betydelige konsekvenser for hvordan en skal vurdere resultatene med hensyn til medborgerkompetanse i denne studien. Noen av konklusjonene vil derfor bli drøftet i lys av de fem forskningsspørsmålene og i lys av de ulike politiske ståstedene som er forbundet med demokratiets tredje transformasjon og medborgerrollen.

Den økonomiske globaliseringa og kapitalismens utvikling vil her bli oppfattet som en drivkraft som har økonomiske og politiske konsekvenser for demokratiet internasjonalt og på statlig og regionalt nivå innen stater. Samtidig har det konsekvenser for forholdet mellom medborgere og deres muligheter for politisk innflytelse.

Det første spørsmålet er forbundet med prosessen som fører med seg økende økonomisk ulikhet mellom medborgere og knytter seg til konsekvensene dette har for muligheter til politisk deltakelse. Spørsmålet er allerede berørt av Toqueville, Lipset og Karl i avsnitt 3.3.8. Her skal jeg supplere med Dahls synspunkter. I sin innledning til Robert Dahls bok om økonomisk demokrati kommenterer Bernt Hagtvet hans kapitalismekritikk og om ikke tidsånden (skrevet ca.1990) går Dahl imot? Han viser til Berlinmurens fall, oppløsning av de sosialistiske stater og framvekst av den markedsliberale ideologi på alle fronter. Hagtvet mener at det er nødvendig å ta Dahls kritikk og utvikle hans ideer om en vil ta demokratiet på alvor (Dahl 1992a:24-28). Dahl begår ingen omfattende systemkritikk. Han framhever



den uvanlig sterke empiriske sammenhengen mellom velstand på den ene sida og demokrati som politisk system på den andre. Han understreker at det ikke er nødvendig med en materiell velstand lik den i de vestlige industristater. Det sentrale er en; ...”relativ økonomisk velstand, av rettferdighet og muligheter” (Dahl 1992a:59). Rasjonalet for å oppfatte kapitalisme og velstand som forutsetning for demokratiet er at en god økonomi og en viss fordeling nasjonalt skaper to forutsetninger for utvikling. Det ene er et utdanningssystem som gir alle innbyggere like muligheter til kunnskaper. Det andre er at en viss økonomisk fordeling gir den enkelte anledning til å bruke noe av sin tid til politisk engasjement og deltakelse. Kapitalismen bærer dermed i seg viktige forutsetninger for og ses av mange som en nødvendig betingelse for demokratiet, jf. (Almond 1991:468-469) (Lipset 1994:2). Dahl ser imidlertid (i likhet med Toqueville, Lipset og Karl) den sterke skjevfordelinga av ressurser mellom ulike grupper av medborgere som en betydelig trussel mot demokratiet. Relativ stor velstandsulikhet genererer konflikter om prioritering, skaper ulikhet i politiske ressurser og reiser spørsmål om likebehandling og rettferdighet som demokratiets viktigste kilde til legitimitet. Utviklinga de siste tiårene har fått Dahl til å karakterisere demokratiet i USA som ”seriously compromised, impaired by the inequalities among the citizens” (Almond 1991:470). Denne sammenhengen er både knyttet til kapitalismen som økonomisk system, men også til de velferdsmessige konsekvenser av den. Velferdsulikhet undergraver det rettferdighetsmessige fundamentet for demokratiet – at alle har lik mulighet for politisk innflytelse. Kapitalismen som økonomisk system institusjonaliserer i stor grad ulikhet gjennom eiendomsrett til kapital og reglene for økonomisk fordeling i næringsvirksomhet som følger av dette. Demokratiet som politisk system utfordrer ikke disse grunnleggende reglene for eierskap, makt og fordeling. I demokratiet foregår det en betydelig kamp mellom grupper og mellom de som har makt og de som søker å øve innflytelse om fordeling, politisk makt og beslutninger. Samtidig som kapitalismen utgjør en velferdsmessig forutsetning for medborgernes politiske deltakelse, undergraver den demokratiets legitimitet gjennom sin institusjonalisering av ulikhet i makt og fordeling av utbytte av produksjon.

Det andre spørsmålet berører hvordan økonomisk globalisering virker inn på det nasjonale beslutningsrommet som demokratier har. Barber understreker globaliseringens ville kapitalisme som selve kjernen i demokratiets problem (Hernes 2001:160). En av grunnene til dette er at globaliseringen av økonomien i betydelig grad har bidratt til å svekke de nasjonale politiske styringssystemer, særlig når det gjelder økonomisk innflytelse, men også når det gjelder sosiale prosesser, nasjonal særegenhet og kulturell homogenitet (Hirst & Thompson 1996) (Hernes 2001:174). I denne sammenhengen er det relevant hvordan globaliseringen svekker nasjonale regjeringers innflytelse fordi det undergraver det politiske beslutningsrommet og dermed også medborgeres innflytelse nasjonalt. Resultatet er at kapitalismens utvikling i retning av globalisering svekker det legitimerende politiske likhetsfundamentet for demokratiet, samtidig som det politiske beslutningsrommet undergraves.

Det tredje spørsmålet handler om den pågående tredje transformasjonen av demokratiet. Den kan bl.a. ses på som et svar på disse politiske utfordringene, men får samtidig betydelige følger for medborgernes rolle i dem.<sup>223</sup> De demokratiske transformasjoner har hatt overføring av politisk makt til høyere nivåer som et viktig fellestrekk. Den første demokratiske transformasjonen fant sted i det gamle Hellas med at politisk makt ble overført til (de greske) bystater. Den andre skjedde da nasjonalstaten overtok bystatens politiske makt i den nasjonale revolusjonen på 1700-1800-tallet. Den tredje transformasjonen er i ferd med å skje i dag, hvor omfattende politisk makt overføres fra nasjonalstaten til overnasjonale organer eller internasjonale økonomiske aktører (Dahl 1994:23-26). Nasjonalstaten mister i denne prosessen betydelig suverenitet over økonomiske og politiske beslutninger. Politisk forsøker en å erstatte dette med å bygge opp overnasjonale organer som EU. Spørsmålet blir om mulighetene for demokratisk politisk styring beholdes. Hernes diskuterer tre scenarier for muligheter for demokratisk styring i framtida, ett pessimistisk og to mer optimistiske. Det pessimistiske scenariet med støtte fra bl.a. Dahl og Barber peker nettopp på vanskelighetene med å møte den globaliserte kapitalismens undergraving av det demokratiske beslutningsrommet. Dahl framhever med støtte også i Rousseau at medborgernes muligheter for innflytelse reduseres ved at antallet medborgere med legitime muligheter for innflytelse på beslutninger øker – som ved at de overføres til overnasjonale organer. Dahls hovedargument er knyttet til at ”folket” har en avgjørende kontroll over agendaen. Med utgangspunkt i dette kommenterer han beslutningssituasjonen i internasjonale organisasjoner slik:

”To what extent the ’demos’ effectively controls important final decisions has been, of course, a much disputed empirical question, not to say a crucial ideological issue. But we would agree, I think, that, in practice, delegation might be so extensive as to move a political system beyond the democratic threshold. I believe this is very likely to be true with international organizations and institutions, including the European Union” (Dahl 1999:21).

En situasjon der beslutningsmyndighet overføres til organer utenfor landets grenser reiser store utfordringer til det nasjonale demokratiet og gjør vanlige medborgeres politiske engasjement, deltakelse og innflytelse tilsvarende vanskelig. Hernes’ optimistiske syn på at overnasjonale organer kan sikre demokratisk innflytelse, vil ikke redusere krav og forventninger til medborgerkompetanse – tvert om.

Det fjerde spørsmålet er hvordan disse omfattende prosessene virker inn på oppfatning av politikk, og hvordan medborgerrollen redefineres. Prosessene knytter seg til hvordan staten definerer sine oppgaver i forhold til medborgerne og går under den vide betegnelsen New Public Management (NPM). Innflytelsen fra de økonomiske prosessene i globaliseringen er tydelig når enkelte forsøker å tolke politikk i rene økonomiske termer. En slik oppfatning av politikk hevder at medborgeres engasjement og handlinger utelukkende er motivert av høyere inntekt og mer velferd. Den økonomiske modellen av politikk importerer i stor grad

---

<sup>223</sup> Dette er bare én måte å vurdere fra mveksten av overnasjonale politiske organer på. Disse må også vurderes som et resultat av politiske prosesser med betydelig egyptyngde som er motivert av både økonomisk og politisk makt og behov for politisk stabilitet.

tenkning fra dette faget. Denne tilnærminga hevder at politikk kan forstås som en parallell til økonomi, og at politiske beslutninger er økonomiske både i sine mål og i sin form (Eriksen & Weigård 2000:16-17). Politikk er et supplement til markedet og den eneste deltakelsen som medborgere har, er å stemme ved valg på basis av en personlig økonomisk kalkyle. Eriksen og Weigård avviser denne oppfatningen både på empirisk, logisk analytisk og normativt grunnlag. Empirisk avvises modellen fordi det ikke har vært mulig å påvise at egeninteresse er grunnlaget for stemmegivning. Logisk må politikk fungere annerledes siden den som et supplement til markedet skal tre i kraft når markedet ikke virker. Den normative kritikken av politikk, utelukkende fundert på egen interesse, retter seg mot populismen. En slik oppfatning vil konvertere politikk fra integrasjon til utelukkende egeninteresser og gjøre politikere til "etterfølgere" snarere enn "ledere". Dette vil undergrave politikken dens legitimitet. Til tross for avvisningen og kritikken synes en slik økonomisk politikkopfatning å ha betydelig innflytelse som overordnet ideologi. Dette blir ikke minst synlig i restruktureringen av forholdet mellom det offentlige og det private, der rollene som "klient", "bruker" og "forbruker" får en bredere plass. Innføringen av særlig brukerorientering og forbrukerbegrepet står sentralt innafor NPM. Eriksen og Weigård diskuterer hvordan disse rollene representerer en utfordring til den klassiske oppfatningen av medborgerskap. Her har særlig brukerrollen blitt en viktig del av utdanningssektoren (sammen med industrisektoren) og i noen grad bidratt til brukerinnflytelse og en utvidelse av demokratiet (Eriksen & Weigård 2000:22). Systemet med brukerstyring kan imidlertid bare uttrykke særinteresser. Det politiske systemet kan ikke utelukkende basere seg på tilbakemeldinger fra tilfeldige brukere alene, men må ha et perspektiv utover dette til et større kollektiv (Eriksen & Weigård 2000:27). Selv om brukerorientering på en side sett kan representere en form for utvidelse av demokratiet, individualiseres samtidig medvirkningen. Dette synspunktet synes å få støtte hos Kristensen som påpeker dette i sin artikkel om brukerinnflytelse i dansk skole. Den er noe tvetydig for demokratiet og den politiske læring. Det blir på den ene sida flere aktive deltakere. På den andre hevder han at "det fælles står på spil i denne utvikling" (Kristensen 1999:57).

En liknende individualisering av medborgerrollen skjer gjennom konsumentrollen. Rollen som "forbruker" av offentlige tjenester defineres på stadig flere områder av offentlig tjenesteproduksjon. Sammen med denne rollen følger en overføring av tjenesteproduksjonen fra offentlig til privat sektor, en prosess som omtales som privatisering.<sup>224</sup> Privatisering er en del av den økonomiske transformasjonen som virker inn på demokratiet. Barber beskriver forholdet mellom privatisering og demokrati slik:

"Privatization is an ideology that saps democracy by attacking public power, by arguing that the markets can do everything government once did better than government and with more freedom for citizens" (Barber 2000:10).

---

<sup>224</sup> Motivene og drivkreftene for denne prosessen er i seg selv interessante og kan knyttes til de økonomiske drivkreftene og behov for privat virksomhet til å tjene på offentlig tjenesteproduksjon. Formålet her er imidlertid å se på virkningene av denne prosessen for medborgerrollen.

Barbers poeng er at privatiseringsargumentasjonen i seg selv underminerer offentlige myndigheter gjennom forestillingen om at det private er bedre enn det offentlige. Eriksen og Weigård peker på at privat tjenesteproduksjon ikke i seg selv er problematisk for demokratiet, men at det problematiske kan være forbundet med å tolke disse individualiserte rollene. Problemene er delvis forbundet med å tolke det politiske uttrykket fra en slik rolleutøvelse (Eriksen & Weigård 2000:26-27). Barber kommenterer utviklinga av rollens innhold på denne måten:

”Citizens become mere individuals, individuals become consumers, consumers become impulsive children who, at the same time become impulsive children everywhere” (Barber 2000:8).

Barber synes her noe spissformulert, men han peker trolig på viktige forandringer i medborgerrollen som går i retning av individualisering (atomisering?), og der den økonomiske konsumentrollen får en stadig bredere plass. På mange måter kan en slik redefinering av medborgerrollen utgjøre et betydelig legitimitetsproblem for demokratiet dersom det ikke blir i stand til å løse det politiske problemet med konkurrerende viljer som i økende grad er individualisert. Ikke minst kan det bli problematisk når garanterte medborgerlige rettigheter ikke automatisk kan innfris av finansielle grunner. Situasjoner med problemer med å innfri medborgernes forventninger og krav kan resultere i legitimitetskrise for demokratiet. Eriksen og Weigård oppsummerer utfordringa slik:

”In other words citizens seem to show a passive orientation towards rights rather than actively participating in society. The new roles that the individuals are given may also contribute to this development, as they structurally relieve people the necessity to consider their own needs and demands relative to others’. This may be particularly critical in times when a society is facing collective problems. In times of recession, for example, when redundancies and restructuring are necessary, or in times of crises, accident or disaster, an ability to act collectively is imperative (Eriksen & Weigård 2000:31).

Den økonomiske utviklinga i globalisering og demokratiets transformasjon er imidlertid ikke et resultat av tilfældigheter, men av politiske og økonomiske prosesser iverksatt på nasjonalt og internasjonalt nivå. Bak utviklinga står aktører som har hatt interesse av å fremme den som skaffer seg større innflytelse og økonomisk gevinst i kjølvannet av internasjonal deregulering. På den andre sida står vanlige medborgere som trolig får reduserte muligheter for politisk innflytelse, først og fremst gjennom at det nasjonale beslutningsrommet blir mindre. Samtidig blir det langt mer problematisk å øve innflytelse på overnasjonalt nivå. Selv om det privatiserte demokrati gjennom brukerinnflytelse kan åpne enkelte kanaler, er denne rollen en individualisert rolle som ikke forsterker den kollektive opptreden som er mye av maktgrunnlaget for gruppeinnflytelse. Ser en på den politiske arenaen som en kamp mellom ulike økonomiske og politiske interesser, blir tolkningen av medborgerkompetanse betinget av hvilken synsvinkel en velger å se dette spørsmålet fra. Waltzer kommenterer denne kampen slik:

”The ‘ruling class’ maybe much less coherent than Marxist theory suggests; nonetheless, something like it exists, with more or less self-awareness, and aims to sustain itself. Popular organisations and mobilization are the only ways to oppose this aim. Their effect is not – at least it never has been – to level the hierarchies, but only to shake them up, bring new people in

and perhaps set limits to the differentiations they define and entrench” (Waltzer 1999:67).

Samfunnet er delt mellom en klasse med makt og innflytelse som har interesser av å bevare sine posisjoner og utvikle demokratiet i samfunnet, slik at det ikke utfordrer de maktmessige og økonomiske interessene som makten ofte hviler på. På den andre sida finner en mange grupper, heterogene politisk, økonomisk og kulturelt, men som har det til felles at de har særlige interesser av å forsvare demokratiets grunntanker om rettferdighet, likeverd og å utvide sin innflytelse på bekostning av dem som tradisjonelt har makt og tar beslutninger. På bakgrunn av en slikt syn på samfunnet vil det også vokse fram ulike interesser med hensyn til den politiske sosialiseringa.

Dette illustrerer på en god måte hvordan utdanning i sin allmennhet og politisk sosialisering i særdeleshet må analyseres i en politisk kontekst. De framstår svært forskjellig, avhengig av de politiske perspektivene. Den politiske sosialiseringa kan dermed beskrives som å tjene interessene til grupper som primært ønsker å forsvare den bestående politiske orden. Dersom en er tilfreds med samfunnets rådende maktrelasjoner og innflytelsesmuligheter, vil den politiske sosialiseringa være mest effektiv som utdanning til å delta for å legitimere, moderat forandre og hovedsakelig bevare den rådende samfunnsordenen. I følge Sears har et slikt perspektiv i stor grad vært formålet med forskningen på politisk sosialisering.

”In other words, the genesis of political socialization research has been, I believe, largely in normative concerns driven by the perceived need to socialize – or indoctrinate, to use a more loaded word – children and adolescents into political orientations that parents and society in general applaud” (Sears 1990:90).

Det er derfor etter mitt syn viktig å presentere alternative perspektiver på analyse av data for politisk sosialisering. Det innebærer å se på data fra ståstedet til ulike alminnelige medborgere og grupper med interesse av å utfordre de beslutninger som tas og kanskje også utfordre de bestående autoritetsstrukturer. Et slikt perspektiv vil bli omtalt som et ”nedenfra-perspektiv”. Dette perspektivet står i motsetning til det som har vært det tradisjonelle perspektivet i forskningstradisjonen – å sosialisere medborgere inn i de politiske mønstre som tradisjonene bygger på. Et slikt perspektiv vil bli omtalt som et ”ovenfra-perspektiv”. Valget av disse perspektivene innebærer at synet på kompetanse forandrer seg, avhengig av hvilke perspektiver en legger på dem. Selv om en legger ulike perspektiver på resultatene, er det likevel på ingen måte gitt hvordan en skal tolke dem. Tolkningene og perspektivene som legges på resultatene, må ses på som kontrasterende forenklinger for å berike vurderingen av data.

Utfordringene fra den internasjonale globaliseringen og overføring av beslutningsmyndighet forsterker det demokratiske underskuddet i stater. Dette er en prosess som er drevet fram av grupper som har interesse av og som tjener økonomisk og politisk på en slik utvikling. Det er grupper i vårt land som øker sitt handlingsrom og økonomiske og politiske innflytelse gjennom prosessene med internasjonalisering og globalisering. På den andre sida vil de fleste vanlige medborgere få redusert sin innflytelse på politiske beslutninger. Et ”ovenfra-

og et ”nedenfra-perspektiv” vurderer medborgerkompetansene også i lys av utfordringa som globaliseringen stiller til vanlige og dermed langt de fleste medborgerne i vårt land.

### 13.9.1 Perspektiver på forskjeller mellom gutter og jenter

Tre variabler i dette materialet tyder på at jenter og gutter kan komme til å spille ulike politiske medborgerroller. For det første gjelder det forskjellene i samfunnsengasjement. Denne variabelen legger vekt på redistribusjon ved sida av å engasjere seg i samfunnsspørsmål på ideell basis. De verdier og holdninger som ligger til grunn for et slikt engasjement kan fungere som en kritisk stemme til utviklinga i retning av større velferdsmessig ulikhet. Disse verdiene og holdningene understrekes av den andre variabelen, forskjeller i stemmegivning mellom gutter og jenter. Her stemmer jenter i betydelig større grad sosialistisk (Sosialistisk Venstreparti) og i vesentlig mindre grad på Fremskrittspartiet. Fremskrittspartiet har politisk vært en pådriver for liberalisering og privatisering, mens Sosialistisk Venstreparti i større grad forsøker å argumentere for redistribusjon og større begrensninger på det private initiativ. Den tredje variabelen er toleranse der jenter viser betydelig større toleranse overfor utsatte grupper enn gutter. Trolig måler alle tre variablene stemmegivning, samfunnsengasjement og toleranse underliggende forskjeller i verdier og holdninger. Samlet uttrykker de tre variablene en klar forskjell mellom jenter og gutter i sitt forhold til samfunnet til grupper av medborgere, oppfatning av rollen som samfunnsengasjert medborger og de partipolitiske uttrykkene for dette. På mange måter gir dette en støtte til analysen av de funn som Lafferty og Raaum gjorde i sin studie (Lafferty & Raaum 1990b).

Spørsmålet om en skal anse kjønn som en politisk skillelinje, får verken mer eller mindre støtte i dette materialet enn tidligere. Det er betydelige likheter mellom kvinners og menns politiske orienteringer og motivasjon for deltakelse. Samtidig er det markante forskjeller som gir støtte til oppfatningen om skillelinje.

I et ”nedenfra-perspektiv” kan kvinner og menn komme til å spille delvis ulike politiske roller i å utvikle demokratiet, men denne tolkningen er forbundet med stor grad av usikkerhet. Forskjellene på de tre variablene mellom kvinner og menn *peker imidlertid i retning* av at kvinner i større grad kan komme til å forsvare større ressursmessig likhet og opptre mer sosialt og politisk inkluderende enn menn. Forskjellene kan også bære bud om at kvinner i større grad enn menn vil være mer avvisende til å avgi suverenitet til overnasjonale organer. En slik antakelse støttes blant annet av at kvinner i høyere grad enn menn har vært negative til medlemskap i EU (Ryghaug & Jenssen 1999:41). Dersom dette vil fortsette å utvikle seg, kan spenningen mellom jenter og gutter (kvinner og menn) bli en særdeles viktig politisk variabel også når det gjelder medborgerrollen. Det må imidlertid mer forskning til for å belegge en slik antakelse om kjønnsforskjeller ytterligere.

### 13.9.2 Perspektiver på forskjeller mellom ressurser i hjemmemiljøet

Spørsmålet er om ressursmessige forskjeller i hjemmet kan komme til å spille en tydelig politisk rolle i lys av de perspektiver som er reist foran.

De høgskoleutdannede stemmer i høyere grad på Arbeiderpartiet og Sosialistisk Venstreparti og i mindre grad på Fremskrittspartiet. Forskjellen er imidlertid relativt liten og kan ikke alene danne grunnlag for å anta at grupper av medborgere fra hjem med politiske ressurser vil spille en systematisk politisk rolle.

Gruppen av medborgere som kommer fra hjem med politiske ressurser spiller trolig en vesentlig politisk rolle, ikke minst på grunn av interesse og politisk erfaring. De har større kunnskaper, større subjektiv deltakelseskompetanse, motivasjon og politisk interesse. Disse variablene gir en tydelig og kjent indikasjon på at ressurser i foreldrehjemmet bidrar til ulike forutsetninger for politisk deltakelse hos barna. Dette er særlig tydelig når det gjelder subjektiv deltakelse, motivasjon og interesse. Som vist i kapittel 11 betyr subjektiv deltakelseskompetanse atskillig for politisk engasjement og deltakelse. Utdanningsmessige og interessemessige ressurser i foreldrehjemmet synes derfor å være et vesentlig bidrag til disse kompetansemessige forskjellene. Ser en på forholdet mellom foreldres utdanning og interesse, bidrar for det første foreldres utdanning betydelig til barnas interesse. Likevel spiller interesse en mer vesentlig rolle for subjektiv deltakelseskompetanse sammenliknet med foreldreutdanning. Det innebærer at formell utdanning ikke er en nødvendig forutsetning, men kan kompenseres for i betydelig grad av interesse og engasjement. Resultatene fra strukturmodellene i kap. 11 viser dessuten at foreldres utdanning har en sterk sammenheng med barnas valg av studieretning. Indirekte kan denne variabelen derfor bidra i betydelig grad til barnas utvikling generelt og til vilkårene for deres politiske sosialisering spesielt.

Foreldres ressursmessige bakgrunn i form av utdanning og interesse bidrar i betydelig grad til å skape og opprettholde et kompetansemessig skille mellom elever og i deres rolle som framtidige medborgere. Det er imidlertid vanskelig å finne belegg for at ressursene vil få en bestemt politisk betydning i lys av perspektivene som er reist foran.

### 13.9.3 Perspektiver på forskjeller mellom elever i de ulike klassetrinnene

Her vil jeg vurdere resultatene når det gjelder forskningsspørsmål 2 i lys av de politiske perspektivene som ble reist i tilknytning til globalisering og demokratiets transformasjon. Når en ser bort fra kunnskaper, var det små forskjeller mellom de ulike klassetrinnene med hensyn til medborgerkompetanse. Dersom det også faktisk forholder seg slik at kompetansen forandrer seg i så liten grad på disse årene, bør det være til allmen bekymring, men bekymringen kan ha noe forskjellig innhold. I et "ovenfra-perspektiv" vil manglende deltakelse svekke den allmenne politiske debatten, rekrutteringen og legitimiteten til det politiske systemet. Sviktende legitimitet undergraver en sentral politisk variabel som tillit, og dette bidrar i såfall til å svekke politiske myndigheter. Men deltakelsen er først og fremst

lav i ulike former for utenomparlamentarisk virksomhet. Et demokratisk politisk systems legitimitet er ikke avhengig av en omfattende utenomparlamentarisk politisk virksomhet. Tendensen til å ville delta i valg, som er blant demokratiets viktigste legitimitetskilder, er ikke spesielt lavere enn ved andre studier.

I et ”nedenfra-perspektiv” er små og helt fravær av forskjeller mellom klassetrinnene bekymringsfull fordi vanlige medborgeres politiske innflytelse og makt nettopp er så avhengig av antallet som deltar og engasjerer seg i et fellesskap. Innflytelse gjennom valg er riktignok viktig, men langt fra tilstrekkelig. Mangel på engasjement for å delta i utenomparlamentarisk aktivitet svekker først og fremst det politiske uttrykket til vanlig medborgere. På et vis rammer derfor en slik mangel på forskjell, tolket som mangel på forandring i medborgerkompetanse, vanlige medborgere med behov, interesse og ønske om å påvirke politiske beslutninger utenom valgdeltakelse. De som tjener på en slik utvikling er grupper som selv har sterke kanaler for innflytelse gjennom f.eks. lobbyisme, og som har interesse av å svekke innflytelsen til nasjonale politiske myndigheter til fordel for eget handlingsrom. Her kan det teoretisk sett tenkes å være flere grupper, men i første rekke gjelder dette nasjonale og internasjonale økonomiske enheter og bedrifter. Fravær av eller små forskjeller mellom de ulike klassetrinnene på viktige områder av medborgerkompetanse reiser spørsmål om en lykkes med måla for den politiske sosialiseringa i denne viktige fasen av ungdommenes utvikling. Disse perspektivene må ses i lys av tiltakene ved de to skolene og analysen av disse slik de ble drøftet foran. En videre drøfting av dette vil bli foretatt nedenfor.

#### 13.9.4 Perspektiver på kunnskaper og subjektiv deltakelseskompetanse

Perspektivene knyttet til globalisering og demokratiets transformasjon kan kaste et viktig lys over analysen av strukturmodellene og særlig forholdet mellom kunnskaper og subjektiv deltakelseskompetanse. Jeg skal starte med å drøfte kunnskap.

Lavere samvariasjon i strukturmodellene mellom kunnskap på den ene sida og motivasjon og aspekter ved medborgerkompetanse på den andre, kan lede til den feilaktige konklusjonen at kunnskap er av mindre betydning for medborgerens deltakelse. En slik konklusjon vil imidlertid være svært misvisende. Kunnskaper er et avgjørende grunnlag for å forstå, analysere og fatte beslutninger om å handle. De tre perspektivene som er reist innledningsvis, gjør det klart at det sosiale, økonomiske og politiske ståstedet fører til ganske ulikt syn på kunnskapens innhold. For å illustrere dette vil jeg kort se på læreplanpunktet i samfunnslære punkt 1e, der elever skal drøfte hva som truer demokratiet. I et ”ovenfra-perspektiv” kan trusselen mot demokratiet oppfattes som en trussel mot den eksisterende økonomiske og politiske orden. Den kritiske oppgaven blir etter dette noe forenklet å identifisere det som kan undergrave denne orden med de eksisterende maktforholdene. Terrorisme og facisme eller autoritære tendenser i samfunnet er to kilder som ofte – og med rette – identifiseres. I det framlagte perspektivet på kapitalismen og globaliseringens virkninger på det nasjonale demokratiet og medborgerrollene oppfattes



imidlertid viktige trusler å komme fra grupper som har interesser av å forsvare den eksisterende økonomiske orden og deres politiske allierte. Dermed blir synet på hva slags kunnskap som skolen skal undervise, en viktig del av motsetningene som ligger innbakt i et ”ovenfra vs. nedenfra-perspektiv”. Enda en velkjent illustrasjon i norsk politisk historie av kunnskapens betydning fant en i de to folkeavstemningene om norsk medlemskap i EEC, senere EU i 1972 og 1994. Folkeavstemningsprosessene kan på én side sett beskrives som propagandakriger, men like gjerne som to syn på spørsmålet om medlemskap i EU, der hver side presenterer kunnskap fra sitt politiske ståsted. Innafor rammen av politisk sosialisering skal kunnskap på en og samme tid virke legitimerende og aksepterende overfor det politiske systemet, samtidig som den skal danne grunnlag for kritisk opposisjon. Dette kan lede til ulike vurderinger av kunnskapen som presenteres i skolen. Sett i et ”nedenfra perspektiv” til en alminnelig og kritisk medborger med ønske om å forsvare demokratiets nasjonale beslutningsrom, vil det være ønskelig at en vektlegger et kritisk perspektiv til de utviklinger av forholdet mellom demokrati og økonomiske beslutningstakere som nå foregår. Dette handler imidlertid om komplekse forhold. Selve utviklinga av medborgerrollen slik som Eriksen og Weigård antyder, står i et svært flertydig forhold til demokratiet. Autoritetsutøvelsen skjules i ideologiske uttrykk, og virkningene av rolleforandringene er ikke umiddelbart åpenbare.

Sett i et ”ovenfra-perspektiv” til en del av de politiske myndigheter og de samme grupper av økonomiske beslutningstakere øker behovet for å forklare å legitimere den politiske utviklinga på bekostning av det kritiske perspektivet. Dette illustrerer det viktige poenget at kunnskap om politikk, demokrati, rettigheter og medborgerskap er (som det meste av annen kunnskap) uløselig knyttet til sosiale og økonomiske strukturer som har bestemte økonomiske og politiske gruppeinteresser. *Kunnskaper er derfor avgjørende viktig for medborgerkompetanse, men betydningen er særlig knyttet til kunnskapens innhold.*

Som integrert del av et handlingsmønster er den ofte en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse. Spørsmålet om hva som er nødvendige kunnskapsmessige betingelser er også problematisk. Fra et rasjonelt kognitivt ståsted framstår kunnskaper om en rekke forhold som avgjørende nødvendige betingelser for handling. Samtidig opplever en at mange deltar politisk uten å ha tilsynelatende omfattende kunnskaper om forhold som fra et rasjonalistisk ståsted synes nødvendige. Det er likevel ikke grunn til å se på dette som annet enn viktige utfyllende synspunkter om kunnskapens betydning.

Resultatet av strukturmodellene viste imidlertid at subjektiv deltakelseskompetanse er mer avgjørende for politisk handling. Variabelen har gjennomgående større samvariasjon med motivasjon, interesse og aspekter ved medborgerkompetanse, sammenliknet med kunnskaper. Resultatene framstår dessuten som særlig viktige i lys av perspektivene på demokratiets transformasjon.

I et ”nedenfra-perspektiv” stilles medborgere på betydelige utfordringer om de ønsker å påvirke utviklinga av de nasjonale demokratier og globaliseringens utfordringer. Etter

Berlinmurens fall og alternative regimer til demokrati og kapitalistisk markedsøkonomi delvis har mislyktes, framstår det ingen klare politiske og økonomiske alternativer. Waltzer peker imidlertid på (Waltzer 1999:67) (og historien har vist) at medborgere har klart å påvirke og sågar avsette makthavere gjennom organisert virksomhet og aktiv deltakelse. Kunnskaper om disse prosessene blir viktig og vesentlig, samtidig blir det avgjørende for medborgere å kunne engasjere seg over tid i utfordrende oppgaver. I et ”nedenfra-perspektiv” er det ikke bare store utfordringer til kunnskaper, men til motivasjon, interesse, engasjement og evne og vilje til å handle politisk utenom valgene. De politiske og økonomiske kreftene som virker til å liberalisere og privatisere, åpne grensene for økonomisk og politisk innflytelse, er store i forhold til de krefter som til nå samlet har tatt til motmæle mot utviklinga. Resultatene fra strukturmodellene synes å vise at å øke kunnskapene til elever og medborgere alene er utilstrekkelig for et slikt engasjement og handlekraft. Samtidig som en legger til rette for å øke kunnskapen, er det nødvendig å vektlegge subjektiv deltakelseskompetanse. På samme måte som med kunnskaper har subjektiv deltakelseskompetanse også kvalitative aspekter som er viktige, avhengig av perspektiv. I et ”nedenfra-perspektiv” innebærer deltakelse å utfordre autoritetsstrukturer lokalt, nasjonalt eller internasjonalt. I et slikt lys er det vesentlig at også kompetanseutviklinga nettopp har et siktemål: å utvikle det individuelle aspektet ved subjektiv deltakelseskompetanse så vel som det medborgerlige og kollektive aspektet. Å utvikle den kollektive effektiviteten og samholdet er også et svar på de individualiserende roller som får stadig større betydning i samhandlingen mellom politiske myndigheter og medborgere her til lands, jf. (Eriksen & Weigård 2000). Dette understrekes ytterligere ved at beslutningsmyndighet overføres til overnasjonale organer. I slike situasjoner kreves det mye av medborgere for å kunne øve innflytelse på en demokratiseringsprosess og samtidig påvirke beslutningene i konkrete saker i slike organer. Ser en f.eks. på EU som et slikt organ, er demokratiunderskuddet formidabelt, sammenliknet med de enkelte medlemstatene.<sup>225</sup> I et ”nedenfra-perspektiv” er det like avgjørende at kunnskapen som presenteres i skolen er viktig og vesentlig for å kunne forsvare og utvikle de demokratiske politiske systemer i tråd med egne interesser. Samtidig er det viktig at mange utvikler betydelig deltakelseskompetanse. Det er likevel ikke slik at deltakelseskompetanse ikke er viktig i et ”ovenfra-perspektiv”. Et systems legitimitet avhenger langt fra bare av høy valgdeltakelse. Sviktende deltakelse i organisasjoner, partier og allmenn oppslutning om den politiske debatten svekker også systems legitimitet og demokratiet på lengre sikt. Subjektiv deltakelseskompetanse er langt fra forklaringen på denne svikten og heller ikke selve botemidlet. Likevel vil det å styrke folks subjektive deltakelseskompetanse trolig bidra til at flere tar utfordringene med å delta i politiske og demokratiske prosesser. Slik sett vil det å øke denne kompetansen være et viktig bidrag til den politiske legitimiteten.

---

<sup>225</sup> EU ledes av en tilsatt kommisjon som får sitt mandat fra politiske regjeringssjefer i medlemslandene. EU-parlamentet har ingen lovgivende myndighet og knapt nok rådgivende funksjon. Dahl uttaler seg derfor kritisk til det demokratiske i å overføre nasjonal myndighet til EU (Dahl 1999:21).

Samtidig må det hevdes at grupper med politisk og økonomisk makt ofte har interesse av å unngå stor oppmerksomhet og engasjement om ulike saker. I et "ovenfra-perspektiv" er det å styrke den alminnelige subjektive deltakelseskompetansen derfor et mer tvetydig spørsmål. Det er viktig at folk deltar, men aller viktigst at de deltar på en måte som tjener deres interesser. Ser en resultatene av forholdet mellom subjektiv deltakelseskompetanse og kunnskap i sammenheng med resultatene av forskjellene i subjektiv deltakelseskompetanse mellom klassetrinn i avsnitt 10.4.6.4, blir konklusjonen i et "nedenfra-perspektiv" noe pessimistisk. Den store betydningen denne kompetansen har for handling sammen med skolens marginale bidrag gjør at skolens totale bidrag til den politiske medborgerkompetansen er svært beskjedent. I et "nedenfra-perspektiv" er en slik konklusjon særlig bekymringsfullt fordi skolen ofte er det stedet hvor alle elever har en mulighet til å få styrket sin kompetanse.

### 13.9.5 Perspektiver på valgdeltakelse

De viktigste forskjellene mellom de ulike klassetrinnene kom til uttrykk i kunnskapsforskjeller og deltakelse i Stortingsvalg. Strukturmodellen viste dessuten en relativt klar sammenheng mellom variabelen kunnskap og det å se seg selv som aktiv velger i Stortingsvalg. Dette kan tolkes slik at skolen kan gi et vesentlig bidrag til demokratisk deltakelse og kompetanse (gitt de forbehold som er tatt tidligere) gjennom sitt bidrag til kunnskap og valgdeltakelse. Det er imidlertid grunn til å drøfte betydningen av valgdeltakelse i lys av perspektivene som er reist i dette avsnittet.

Frie valg er selve kjennetegnet ved et demokrati og en kanal for innflytelse som de fleste deltar i. Grad av valgdeltakelse er blitt kalt en temperaturmåler for demokratiet. Å delta i valg er derfor helt vesentlig uansett perspektiv og utgjør en selvfølkelig del av en demokratisk politisk sosialisering. Skolens kunnskapsmessige og sosialiserende bidrag gjennom skolevalg, partidebatter ved skolen og annet, er derfor vesentlig. Selv om valgene først og fremst bidrar til å legitimere beslutningstakere og maktutøveres handlinger, er legitime styringssystemer også viktig for medborgere generelt. Plikten til å delta i valg er likevel problematisk. I mange situasjoner må mangel på deltakelse oppfattes som et viktig politisk uttrykk, oftest en svikt i systemets legitimitet. Valgdeltakelse kan derfor beskrives med to perspektiver. Fra et regimes ståsted (et "ovenfra-perspektiv") er det sterkt ønskelig at flest mulig deltar uansett syn på det politiske systemet, politisk tillit og systemets effektivitet. Velgerne forholder seg dermed til de ulike partiene som uttrykk for sine positive og negative innstillinger til systemet eller politikerne. I dette perspektivet vil valgdeltakelse først og fremst være viktig for det politiske systemet og de rådende makthavere som får legitimitet gjennom deltakelsen.

Tross svak direkte innflytelse er valgene en kanal der alle velgerne avgir stemmer på partier eller lister som politiske alternativer (et "nedenfra-perspektiv"). Et problem forbundet med demokratiske valg er at den enkelte totalt sett øver marginal politisk innflytelse på konkrete saker. Dette forsterkes i perspektivet med demokratiets tredje transformasjon. Fordi de

politiske myndighetene har generelt stadig mindre suveren beslutningsmyndighet, reduseres valgenes betydning som kanal for innflytelse på politiske beslutninger. Det blir rett og slett mindre å øve innflytelse på. Noen unntak finnes imidlertid. I enkelte tilfeller oppstår politiske bevegelser som får stort politisk gjennomslag og utløser betydelige politiske endringer. I Norge har dette særlig skjedd i lokalvalg gjennom listesamarbeid om konkrete spørsmål. Likevel må dette, selv i Norge, sies å være mer unntak enn regel. Valgene gir dermed først og fremst de folkevalgte legitimitet til å styre. I noen grad medfører valgdeltakelse politiske endringer lokalt eller nasjonalt. Innflytelse på konkrete saker må skje gjennom andre kanaler. Å delta gir dermed relativt lite innflytelse sett i et "nedenfra-perspektiv".

Skolens bidrag til å sosialisere elevene til valgdeltakelse blir på den ene sida viktig, men på den andre sida utilstrekkelig. Utilstrekkeligheten kommer enda sterkere til uttrykk i lys av demokratiets transformasjon. Det er lite trolig at valgdeltakelse som innflytelseskanal alene kan ivareta interessene til alminnelig medborgere som vil forsvare demokratiets beslutningsrom. Ved siden av valg vil det være behov for engasjement og ulike former for folkelige bevegelser for å synliggjøre oppslutning om ulike politiske spørsmål knyttet til demokratiets vilkår. I et slikt perspektiv er det bekymringsfullt at valgdeltakelse tilsynelatende er den eneste forskjellen i politisk aktivitet mellom de ulike klassetrinnene.

### 13.9.6 Perspektiver på demokratiseringstiltakene ved skolene

Et "nedenfra-perspektiv" vil i dette avsnittet si et elevperspektiv. Et "ovenfra perspektiv" vil i denne sammenhengen si nasjonale og regionale skolemyndigheter og interessene de representerer.

Tiltaket ved T1-skolen forutsetter elevenes medvirkning i større grad enn tiltaket ved T2-skolen. Slik sett synes arbeidet ved T1-skolen å ha større potensial for å styrke ulike sider ved en medborgerkompetanse sammenliknet med tiltaket ved T2-skolen. Nettopp derfor framstår AEM-timen som mer interessant i et "nedenfra-perspektiv". Tiltaket kan gi muligheter for at mange flere elever engasjerer seg i diskusjoner og medvirker om viktige spørsmål. Egen deltakelse kan gi større bidrag til en kompetanse og kanskje spesielt på egne muligheter for å øve innflytelse. Slik det framstår i dag er det imidlertid mer problematisk fordi medvirkning er tvetydig. Tiltaket gir muligheter for innflytelse, men denne oppleves i liten grad som reell, fordi mange av de mest sentrale spørsmålene om undervisningens "hva og hvordan" i liten grad blir gjenstand for samtale.

I et "ovenfra-perspektiv" gir den organiserte medvirkning skolen en betydelig gevinst i form av legitimitet, mens den avgir uforholdsmessig lite innflytelse slik elevene opplever det. Tiltaket ved T1-skolen framstår derfor på en side sett gunstigere i et "ovenfra-perspektiv". De mange sterke og kritiske stemmene bør imidlertid bekymre og gi opphav til spørsmålet om den viktigste sida ved tiltaket er dens pseudodemokratiske funksjon? En slik mulighet gjør tiltaket til noe tvetydig også i et "ovenfra-perspektiv". Det kan skape inntrykk av

medvirkning og legitimitet, men har også i seg mulighetene for å bli ”avslørt” som innholdsløst og skape frustrasjon og mistillit. Dette var det klare tegn på i det empiriske materialet. Dersom dette er hovedsida, vil tiltaket ikke være attraktivt i noe perspektiv fordi det kan skape mye mistillit til systemet.

I det andre tiltaket ved T2-skolen deltar langt færre elever aktivt i de ulike prosessene. I et ”nedenfra-perspektiv” er dette mindre gunstig fordi samarbeidsgruppene i mindre grad involverer elever i ulike prosesser. Det gir derved mindre muligheter for å utvikle personlig kompetanse hos et stort antall elever. Samarbeidsgruppene oppleves likevel som positive og gir elever innflytelse innafor de rammene som er satt for demokratisk medvirkning. Tiltaket speiler et representativt demokratisk system som en finner på mange nivå i storsamfunnet fra det parlamentariske demokratiet, lokaldemokratiet til medvirkning på ulike arbeidsplasser gjennom tillitsvalgtordningene. I det samme ”nedenfra-perspektivet” er dette viktige positive sider ved tiltaket. Det gir opplæring i et representativt systems muligheter og begrensninger, samtidig som det gir innflytelse på viktige saker. De kritiske stemmene er der, men er langt mer beskjedne i omfang og styrke. I et ”ovenfra-perspektiv” er dette viktig og vesentlig. Det avgis i realiteten like mye eller like lite innflytelse i dette systemet, men en risikerer i mindre grad å betale med frustrasjon og mistillit som følge av at forventninger ikke oppfylles. I et ”ovenfra-perspektiv” framstår derfor tiltaket ved T2-skolen som langt mer entydig positivt. Det gir skolen viktig demokratisk legitimitet, samtidig som det gir medinnflytelse på en del områder. Tiltaket oppfyller derfor en intensjon om medinnflytelse, men likevel slik at en bevarer sentral kontroll over undervisningen og dermed i stor grad kunnskapens innhold.

Ser en denne analysen i lys av reformen som helhet, kan en overføre store deler av tenkningen. Jeg minner om begrensningene i demokratiets omfang som ble beskrevet i kapittel 5.

I et ”ovenfra-perspektiv” vil utdanningsmyndighetene ha ønske om avgjørende kontroll med innholdet i undervisningen.. Det er mulig i den nåværende utdanningsreformen. Dette må likevel ikke oppfattes som en absolutt kontroll, da læreplanmålene kan arbeides med på mange ulike måter.<sup>226</sup> Samtidig gir reformen muligheter for demokratisk medvirkning om miljø, samarbeid og i noen grad undervisningens form som gir legitimitet.

I et ”nedenfra-perspektiv” blir imidlertid den sterke styringen av kunnskapen mer problematisk. Det er et stort misforhold mellom adgangen til å medvirke og demokratiets omfang. Misforholdet er på mange måter institusjonalisert i reformen og dens læreplaner. Det gir grunn til å spørre om medvirkning i Reform 94 kan fortolkes som en strategi for å

---

<sup>226</sup> Mange forhold spiller inn her som ikke er tatt opp i avhandlingen. Det mest sentrale er bruk av lærebøker og godkjenningsordningen omkring disse. Lærebøkene styrer i praksis mye av læringen og undervisningens innhold og representerer en form for iverksetting av læreplanmålene. Formidlingen i skolen er ofte et resultat av lærebøkens innhold og læreres og elevers tolkning av læreplanmålene. Valgmuligheter og læreres- og elevers tolkning kan imidlertid ikke rokke ved synet om sterk styring av kunnskap i planen. En analyse av lærebøker ville derfor vært ønskelig og vesentlig, men umulig innafor mine rammer.

herske og beherske snarere enn faktisk å medvirke i beslutninger. Dersom medvirkningsprosesser er gjennomgående positive uten at de vesentligste aspekter for beslutninger er gjenstand for allmenn innflytelse, vil de rådende autoritetsrelasjoner bestå. Medvirkning blir i et slikt perspektiv å legitimere framfor å få faktisk innflytelse og å påvirke de rådende autoritetsstrukturer.

I sin analyse av M87 (læreplanen av 1987) og L97 (læreplan for grunnskolen av 1997) gjennomfører Raaen et liknende resonnement. Han tar utgangspunkt i en parallell intensjon til R94 i L97 om at elever skal ha reell medbestemmelse og praktisk erfaring med grunnleggende demokratiske regler. I sin analyse kommer han til at:

”Liksom i M87 skjer det på denne måte en punktering av begrepsinnholdet – demokrati loves, men innfris ikke...Slik skrives makt på bestemte vis inn i forståelses- og handlingsformene (jf. Foucault 1980, 1995) i måtene en forutsettes å komme til kunnskap om demokrati på, og i måtene en forutsettes å opptre demokratisk på. Elevenes selvbestemmelse og positive engasjement er bundet til den sentrale læreplanens og forskriftenes anvisninger, der det er forutsatt hvilke oppgaver som skal innfris. Oppgaver som elevene i neste omgang vil holdes ansvarlige for å ha fulgt” (Raaen 2002:277).

En analyse av L97 kan ikke uten videre overføres til R94, men begge reformene sprang ut av det samme politiske partiet og ledelsen av departementet. Raaens analyse gir derfor etter mitt syn støtte til en oppfatning om at medvirkning kan tolkes som en maktstrategi like mye som den innebærer reell medinnflytelse. Strukturene i de ulike reformene synes svært parallelle.

Dette er på en måte naturlig. Strategisk vil det i et ”ovenfra-perspektiv” være viktig å kunne bevare kontroll over et så viktig samfunnsmessig felt som utdanning og kunnskapsproduksjon. Slik kontroll bevares kanskje bedre og med mindre kritikk dersom en tillater innflytelse. Når denne begrenses slik at en likevel bevarer den vesentlige kontrollen over kunnskapsutviklinga i samfunnet, sikres en legitim kontroll. I dette perspektivet kan tiltaket ved T2-skolen være en rimelig god strategi slik det virker i dag. Tiltaket ved T1-skolen er mindre egnet fordi det gjennomføres på en slik måte at systemet utsettes for betydelig kritikk, mistillit og dermed får lavere legitimitet.

I et ”nedenfra-perspektiv” framstår tiltakene i noen grad som pseudodemokratiske. Medvirkningen er reell på de saker som fremmes, men demokratiets område er sterkt begrenset. Dette får en til å reise spørsmålet om medvirkning i Reform 94 i seg sjøl kan betegnes som en pseudodemokratisk reform? Medvirkning framstår som ”much ado about nothing”, for å si det med Shakespeare. Empirisk kom jeg fram til en betydelig gruppe – muligens et flertall i T1-skolen – som kan oppleve tiltaket slik. Gruppen finnes også i T2-skolen, men er langt mindre. I de øvrige kontrollskolene er det vist at de på sentrale områder skårer lavere enn særlig T2-skolen og på noen punkter T1-skolen. Det kan gi grunnlag for å konkludere slik:

*Medvirkning innafor rammen av Reform 94s struktur og læreplaner omfatter begrensede deler av skolen og undervisningen. Medvirkning kan i et "nedenfra-perspektiv" oppfattes som en variant av et pseudodemokrati og som del av en herskestrategi.*

Ser en dette i lys av hvordan elever opplever medvirkning svært ulikt, synes i alle fall store grupper i T2-skolen å være disponert for en slik opplevelse med sin sterke kritikk av skolens demokratiprojekt (tiltak ved T1-skolen). Det er grunn til å anta at store elevgrupper i den videregående skolen vil slutte seg til denne kritikken. Sett i lys av disse opplevelsene kan jeg foreslå en alternativ konklusjon:

*Medvirkning i Reform 94 reflekterer på en god måte strukturene og omfanget av demokratisk medvirkning i samfunnet for øvrig. Medvirkningen oppfyller viktige deler av en intensjon om å lære elevene demokratisk medborgerkompetanse.*

### **13.10 En refleksjon over medborgerrollen**

Medborgerkompetanse kan deles inn i en uendelighet av dimensjoner og aspekter. I denne studien har jeg undersøkt noen få av disse som enten har hatt solid fotfeste i andre medborgerstudier, eller som i noen tilfeller er utviklet for denne studien. Ser en ulike studier som den internasjonale CIVIC-studien av 1999-2000 (Torney-Purta et al. 2001) eller medborgerstudien 2001 (Maktutredningen 2001a), har de svært mye til felles. Utifra et behov for å sammenlikne studiene gjentas item eller variable som på én side sett er viktig og nødvendig. Samtidig må andre kategorier skapes i takt med at samfunnet utvikler seg. Med utgangspunkt i denne studien, Eriksens og Veigårds artikkel (Eriksen & Weigård 2000) med den slående tittelen "the end of citizenship" og Telhaugs bok (Telhaug 2002), skal jeg peke på ett felt som synes sentralt å fokusere på i tilknytning til demokratiske prosesser i og omkring skolen – nemlig brukerdemokratiet. Telhaug peker på at de nye politiske signalene fra den første regjeringen Bondevik (1998–1999) går i retning av mer omfattende evalueringer og brukerundersøkelser i skolen (Telhaug 2002:216). Senere regjeringer synes ikke å ha gått imot dette – tvert imot. "Kvalitetsutvalget" foreslår i sin innstilling blant annet å etablere en nettbasert "kvalitetsportal" til informasjon og bruk for det offentlige (skoleeierne) skolen og brukerne med bred tilgjengelighet (NOU 2002:10:58-59). I dette materiale vil ligge evalueringer av ulike slag foretatt i skolen.

Dette er et forslag om å institusjonalisere brukerrollen på område utdanning og norsk skole. Brukerrollen er en av de nye rollene som Eriksen og Veigård framhever med utviklinga av medborgerskapet. Her åpner det seg et viktig felt for å studere rollens særtrekk som del av en større medborgerrolle i tilknytning til saksfeltet skole og utdanning. Et særlig viktig aspekt ved dette blir å se på ulike medvirkningsprosesser som brukere er involvert i, sett i lys av demokratisk medvirkning. Uviklinga innafor utdanningssektoren aktualiserer i særdeleshet et slikt studium.

## 14 Fagdidaktiske perspektiver

### 14.1 Premisser for en didaktikk

Our task is not to teach students to think – they can already think; but to exchange our ways of thinking with each other and look together for better ways of approaching the decodification of an object. Paulo Freire - (Frankenstein & Powell 1994:74)

Begrepet fagdidaktikk defineres av Aase som:

”Fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles” (Lorentzen et al 1998:7).

Det ligger i definisjonen at fagdidaktikk forener to eller flere vitenskapelige tradisjoner – en fagtradisjon og en pedagogisk tradisjon. Den faglige tradisjonen er i dette tilfellet en del av en statsvitenskapen. Perspektivet på opplæring til demokrati i skolen har i denne avhandlinga gått utover en strengt faglig tradisjon og diskutert spørsmålet i lys av bl.a. skolen som en demokratisk institusjon. De fagdidaktiske perspektivene jeg drøfter nedenfor har også gyldighet utover samfunnsfagundervisningen. Perspektivene har derfor karakter av å være allmenndidaktiske og ikke bare samfunnsfagdidaktikk. Jeg har derfor valgt å beskrive det med begrepet ”didaktikk” som ikke knytter perspektivene til ett enkelt fag.

De didaktiske perspektivene vil ta utgangspunkt i de empiriske funnene som er gjort i denne studien, sammen med teoretiske betraktninger omkring dem. De empiriske funnene jeg vil legge vekt på, er følgende: I kap. 10 ble det for det første avdekket betydelig variasjon mellom studieretninger, mellom kjønn og mellom elever med ulike foreldrebakgrunn. Forskjeller kommer også til uttrykk i forholdet til innvandrere og politisk tilhørighet. Det første spørsmålet som reiser seg, er hvordan skoler skal forholde seg til en slik variasjon i medborgerkompetanse. Det andre funnet fra dette kapitlet var at elevers kompetanse i liten grad forandrer seg når en ser bort fra kunnskaper og i noen grad politisk interesse og stemmegivning. Fra kapittel 11 framstår subjektiv deltakelseskompetanse som særlig vesentlig med tanke på aktiv deltakelse. Samtidig viser jeg til diskusjonen i forrige kapittel om kunnskapens innhold som et vesentlig aspekt som er lite berørt i studien. I kapittel 12 ble det klart at skoler til tross for store anstrengelser, ikke har klart å framstå som vesentlig mer demokratiske institusjoner enn skoler det er naturlig å sammenlikne med. Mange elever i disse skolene kan komme til å oppleve medvirkning som lite reell. I analysen av læreplanene har jeg dessuten påpekt at kunnskapen i sterk grad styres. Planens omfang og detaljstyring synes å være en strukturell begrensning av demokratiets ”omfang” (Cohen 1971). Framlegget til en alternativ didaktikk må ta utgangspunkt i et syn på utdanning og sosialisering. I avsnitt 13.9 pekte jeg dessuten på utfordringer til demokratiet og medborgerrollen som bør få politiske konsekvenser for en didaktikk. Shor peker på den samme politiske tvetydigheten i sosialiseringprosessen som Sears (Sears 1990:90) mer allment gjør greie for om forskning på politisk sosialisering :

“All forms of education are political because they can enable or inhibit the questioning habits of



students, thus developing or disabling their critical relation to knowledge, schooling, and society. Education can socialize students into critical thought or into dependence on authority, that is, into autonomous habits of mind or into passive habits of following authorities, waiting to be told what to do and what things mean” (Shor 1992:12-13).

Det følger av dette at alle didaktiske spørsmål vil ha en normativ og politisk karakter noe som preger de ulike bidragene til debatten (Apple & Beane 1995), (Gutmann 1987), (Schnack 1993) og (Beane 1999). Mine synspunkter tar utgangspunkt i at utdanning og politisk sosialisering i skoler må bygge på et stort flertall av elevenes interesser som innebærer å sosialisere elever til ”critical thought”, for å bruke Shors betegnelse. Det innebærer å ta et ”nedenfra-perspektiv” i å utforme en didaktikk. At utdanning er politisk, innebærer imidlertid ikke at den skal løse samfunnets politiske problemer.

“Det er ikke og kan ikke være skolens oppgave at løse samfundets politiske problemer. Disse må vurderes ut fra deres dannelsesmessige verdi og altså etter pædagogiske kriterier” (Schnack 1993:6).

Grensen mellom å utdanne og å delta i å løse samfunnsmessige problemer er likevel problematisk. Skoler og klasser vil ofte involvere seg i samfunnsmessige spørsmål som har karakter av å ta standpunkt til konkrete saker og bidra til deres løsning. Slikt engasjement er viktige og har et utdanningsmessig siktemål, men innebærer ikke at skolen har påtatt seg et ansvar for samfunnets politiske problemer som helhet. Det er derfor svært problematisk å skille undervisning og politikk når det gjelder konkrete politiske saker. Apple og Beane løser denne konflikten på sin måte og går langt i å gi demokratiske utdannere (lærere) en tydelig politisk profil:

”Democratic educators seek not simply to lessen the harshness of social inequities in school, but to change the conditions that create them. For this reason, they tie their understanding of undemocratic practices inside the school to larger conditions outside the school” (Apple & Beane 1995:11-12).

For Apple og Beane synes det vanskelig å skille disse perspektivene, og deres posisjon innebærer et syn på skolen som en motkraft til det som underminerer demokratiets grunnideer. Skolen med dens lærere bør derfor ha en klar oppgave i å forsvare og utjevne de ulike vilkårene til elevene innfor skolen. De forsøker også å bringe ut en analyse av de demokratiske strukturene som skaper ulikheter og ulike demokratiske forutsetninger. Dette kan innebære at demokratiske skoler på mange måter vil leve i konflikt med de krefter som er tjent med at slik ulikhet opprettholdes.<sup>227</sup> Skolen skal ikke bare motvirke effektene av sosial ulikhet. Den skal også bidra til å underminere grunnlaget for en slik sosial ulikhet. I dette ligger en fundamental forståelse for ulikhet som noe grunnleggende udemokratisk noe, som det også er argumentert for teoretisk i avsnittene 3.3.8 og 13.9. Apple og Beanes syn på utdanning til demokrati går derfor betydelig lengre i retning av å politisere spørsmålet om utdanning til demokrati enn det Schnack gjør. Gutman synes å innta en mer moderat, men

---

<sup>227</sup> Jeg skal på slutten av dette kapitlet ta opp noen teoretiske og kritiske merknader til demokratiet og dets forhold til kapitalisme som system. Ett av disse som Robert Dahl reiser, er nettopp at kapitalismen kan undergrave spørsmålet om politisk/demokratisk likhet gjennom å skape økonomisk ulikhet.

likevel kritisk posisjon i synet på kunnskap. Skolens fremste vare er kunnskapsproduksjon. Demokratisk politisk kontroll med utdanning begrenset til alminnelig valgdeltakelse og delegert til sentrale og lokale skolemyndigheter er utilstrekkelig og bruker utsagn av Mill til å karakterisere et slikt regime:

“Without institutionalized challenge to authority, governmental control over primary schooling could easily establish, as John Stuart Mill feared it would, a “despotism over mind” (Gutmann 1987:75-76).

Etter Gutmans syn må det være lokalt rom i skolen for å legge egne premisser for utdanning og skole, og til å utgjøre en politisk motkraft i en offentlig dialog om skolens innhold.

## 14.2 Helhetsperspektiv som didaktisk ramme

En alternativ didaktikk må være fundert i en annen læreplantenkning som kan gi bedre pedagogiske rammer for demokratisk medvirkning og øke demokratiets omfang (Cohen). Stikkord for en slik tenkning kan være *faglig integrasjon* som læreplanmodell. Disse ideene bygger på at faggrensene for kunnskapen skal brytes ned, og at læringsprosessen skal integreres faglig og sosialt sammen med elevenes erfaringer. Integreringsperspektivet bygger på forskning om at erfaringer og kunnskap gjøres best tilgjengelig ved at de er integrert i helheter, snarere enn å være representert i små isolerte brokker (Beane 1999:30). Sentrale demokratiske og utdanningspolitiske målsettinger er dessuten orientert nettopp mot integrasjon og fellesskap, noe som også preger enhetsskoletenkningen i Norge (Beane 1999:31). Det må derfor være en sentral oppgave for en læreplan å utgjøre en ramme som kan gi grunnlag for sosial og kunnskapsmessig sammenveving. Den fagorienterte læreplanen, slik den foreligger i dag, skaper faglige skiller og legger dårlig til rette for slik kunnskapsintegrasjon. Et alternativ til en fagorientert læreplan er en problembasert læreplan. Beane skriver:

”En problembasert læreplan følger av tanken om at demokratiet som livsform krever samvirke og samarbeid om felles sosiale problemer. Når elevene deltar i planleggingsprosessen og dermed gis ansvar for egen læring, er det et uttrykk for det demokratiske begrepet om deltakelse og styring av beslutningsprosesser. Det å trekke inn personlige spørsmål sammen med de sosiale er en konsekvens av de muligheter demokratiet gir for integrering av egeninteresse og fellesinteresse. Og integrering følger,..., av tanken om kunnskap som middel til demokratisk problemløsning” (Beane 1999:32)<sup>228</sup>

Denne læreplantenkningen må ikke oppfattes som en ren teknisk måte å organisere kunnskap på til forskjell fra en fagintegret læreplan. Ved sida av en helhetstenkning knyttes kunnskapen tettere til det samfunnet elevene er en del av gjennom å gjøre samfunnsmessige utfordringer til en integrert del av skolens virksomhet. Dette er en utvidelse av demokratibegrepet i skolen fra tradisjonelt å handle om medvirkning i beslutningsprosessen til også å orientere seg mot samfunnet omkring. På mange måter kan

---

<sup>228</sup> Beane holder seg her til teorien om ansvar for egen læring slik også Bjørgen beskriver den, jf. 5.6.1.

dette formuleres som å leve demokratisk.<sup>229</sup> Det innebærer å ta opp problemstillinger og oppgaver som er viktige for samfunnet og for elevenes liv som demokratiske medborgere. Skolen tar dermed på alvor medborgernes rett, plikt og makt til å delta og engasjere seg i de utfordringer som det demokratiske samfunnet står overfor (Beane 1999:35).

Helhetstenkning og kunnskapsintegrasjon er særlig velegnet og på mange måter en konsekvens en slik didaktisk tenkning. Beane drøfter (sammen med Aasen og Haugaløkken) flere måter å organisere læreplanen på i en slik tenkning. Sentralt i læreplanen står gjerne et tema med tilknyttede begreper og aktiviteter (Beane 1999:38-39). De ulike faglige begreper integreres omkring et problem eller et tema.

Et slikt didaktisk perspektiv representerer en betydelig utvidelse av demokratiets omfang sett i forhold til dagens læreplaner. Samtidig bør det ligge til rette for at elever deltar i å utforme sin egen læring, noe som også innebærer at demokratiets bredde og ikke minst dybde får bedre vilkår innafor en slik tenkning. Et vesentlig punkt er om denne formen for læreplan og didaktisk tenkning i teorien legger til rette for at læring overføres fra skolen til andre samfunnsmessige kontekster. Hele tanken om å utdanne til medborgerskap i skolen hviler nettopp på en slik forutsetning.

I avsnitt 6.5 har jeg drøftet spørsmålet om læringsoverføring fra en kontekst til en annen. Som belyst i dette avsnittet er det betingelser om likheter mellom situasjoner som bør være oppfylt. I et didaktisk helhetsperspektiv kan det ligge til rette for en større grad av læringsoverføring. Et argument for dette er at den didaktiske tilnærminga har et helhetsperspektiv som legger til rette for større grad av ”intern forbindelse”. Begrepet brukes av Elstad i hans doktoravhandling om kunnskapsoverføring. Det beskriver hvordan de ulike elementene som skal læres gir betydning som begreper i forhold til hverandre (Elstad 1995:319). Intern forbindelse av kunnskap gjennom helhetslæring må dessuten suppleres med ekstern forbindelse og innkoding i flere kontekster til støtte for kunnskapsoverføring. Ved ekstern forbindelse forsøker skolen å knytte kunnskapen til kontekster utenfor skolen, fortrinnsvis der den kan komme til anvendelse (Elstad 1995:317). Innkoding i flere kontekster er dessuten særlig sentralt. Læringsinnholdet bør legges til rette slik at gjenkalling av kunnskap fra minnet blir mest mulig fleksibelt. Ved å legge til rette for at læringsinnholdet presenteres i ulike kontekster, øker sannsynligheten for at elevene kan gjøre bruk av kunnskapen i ulike sammenhenger (Elstad 1995:314). Selv om en kan argumentere for at det ligger til rette for læringsoverføring i et didaktisk helhetsperspektiv, kan en ikke ta det for gitt at overføring skjer. De synspunkter som Elstad (og andre) peker på, må gjøres tydelig i en didaktisk praksis for å fremme overføring av kunnskap.

---

<sup>229</sup> ”...the democratic way of life<sup>229</sup> engages the creative process of seeking ways to extend and expand the values of democracy. This process, however, is not simply a participatory conversation about just anything. Rather, it is directed toward intelligent and reflective considerations of problems, events, and issues that arise in the course of our collective lives. A democratic curriculum involves continuous opportunities to explore such issues, to imagine responses to problems, and to act upon such responses” (Apple & Beane 1995:16).

### 14.3 Skolen en demokratisk modell

Banduras klare erkjennelse om at modeller er den mest effektfulle måten å overføre holdninger og væremåter på (jf. avsnitt 6.4.1), tilsier (jf. modell for sosialisering, jf. avsnitt 6.2.1) at skolen må framstå som demokratisk modell. Det innebærer at demokratiets bredde, dybde og omfang (Cohen) bør være størst mulig. Fundamentet for en slik demokratisk skole må ligge i en demokratisk tilnærming til undervisningen, men også i relasjonene mellom de ulike personalgruppene. Modeller omfatter i denne sammenheng de mellommenneskelige relasjonene mellom elever, lærere og skolens ledelse, men også skolens institusjonaliserte struktur. I en god demokratisk skolemodell bør det være et rimelig godt samsvar mellom institusjonens formelle regelverk og dens personalmessige kultur (jf. avsnitt 6.2.1). Det aller meste som skjer av stor betydning for elevenes læring skjer ved at lærerne involveres på en eller annen måte i beslutninger om arbeid, organisering, diskusjonsledelse, vurderinger og grensesetting. Demokratisk medvirkning må sikres gjennom formalisering og demokratisk bevissthet hos lærere først og fremst, og hos elever i økende grad. En bevissthet om demokratiske prosesser må i noen grad erstatte formalisering i skoler som ellers kan utvikle seg til demokratiske byråkratier. Jo bedre og mer omfattende de demokratiske prosessene i en skole er institusjonalisert og iverksatt, desto flere og bedre demokratiske modeller er det å lære av, og desto større blir læringsutbyttet for elever som oppholder seg der. I tilknytning til denne strukturen skal jeg utdype en myndiggjørende pedagogikk. Myndiggjøring er en oversettelse av "empowerment". En myndiggjørende undervisning er en "...critical democratic pedagogy for individual and social change" (Shor 1992:15).

#### 14.3.1 Dialog et fundament i en myndiggjørende didaktikk

Begrepet dialog må ikke i denne sammenheng forstås snevert som utelukkende samtale. En dialog mellom grupper i skoler kan det didaktisk og teknisk sett legges til rette for på en rekke ulike måter. Omtalen av dialogen må derfor gi assosiasjoner til et bredt spekter av kommunikative bidrag i skolesamfunnet.

I en demokratisk skole må læring og kunnskap være gjenstand for en demokratisk prosess. Det innebærer at undervisningen i seg sjøl må ha karakter av å bryte ned de tradisjonelle autoritære relasjoner i skolen, fortrinnsvis mellom lærer og elev. En pedagogisk tilnærming til disse formålene er sentrert rundt dialogen, og jeg viser i den forbindelse til det som er sagt om dette i tilknytning til Habermas (Habermas 1984). Mange bl.a. Burbules (Burbules 1993) bygger eksplisitt sitt syn på en habermasiansk tenkning omkring dialogens pedagogiske muligheter, mens Shor og Freire har en mer selvstendig tilnærming. Freire kommenterer dialogen slik:

"...dialogue must be understood as something taking part in the very historical nature of human beings. It is part of our historical progress in becoming human beings. That is, dialogue is a kind of necessary posture to the extent that humans have become more and more critically human beings. Dialogue is a moment where humans meet to reflect on their reality as they make and remake it...Through dialogue, reflecting together on what we know or don't know, we can act critically to transform reality" (Shor & Freire 1987:13).

Freire peker her på dialogen som en samfunnsmessig handling som står i en kulturell kontekst og er en uløselig del av den menneskelige sosialiseringa, der kunnskap og kunnskapsutvikling er en viktig kjerne. Burbules understreker også at dialog er rettet mot å skape ny forståelse, å utvide kunnskap, innsikt og sensitivitet til dem som deltar (Burbules 1993:8) Dialogen utvikler kommunikative budskap kontinuerlig og gjør det mulig for oss å få en bedre forståelse av verden, oss selv og våre medborgere. Det underliggende kunnskapssynet i denne tenkningen er at elever konstruerer sin kunnskap som i denne avhandlinga ikke må forveksles med en relativistisk vitenskapsteoretisk posisjon. For de deltakende vil ny informasjon tilføres og utfylle eksisterende kunnskap. Dialogen er derfor kunnskapsutviklende,<sup>230</sup> reflekterende, samtidig som den utvikler sosiale relasjoner på én og samme tid. Kunnskap er dermed ikke noe som er gitt og låst til f.eks. en lærebok eller en autoritet, men den kan utfordres, utvikles eller stilles spørsmålsteget ved av dem som er involvert. Dialog kan foregå mellom to som en idealisert form, men også i grupper. Freire og Shor peker på at mange kan være deltakende i dialogen uten å ha noe å si (Shor & Freire 1987:16). Ser en dette i lys av Banduras læringsteori vil læring foregå enten gjennom å observere andre, gjennom selv å delta eller aller helst begge deler. Dialogen inviterer imidlertid til at mange flere deltar i en aktiv prosess framfor lærerfordrag og lærerstyrt undervisning. Den aktive deltakelsen er gunstig med tanke på å styrke oppgavespesifikk selvtillit på dette området og fremmer dessuten læring og engasjement. Dialogens sosiale karakter utfordrer samtidig relasjonene mellom de som er involvert og *kan* virke sosialt integrerende. Shor beskriver dette slik:

”It affirms or challenges the relationship between the people communicating, the object they are relating around, and the society they are in. Liberatory dialogue is a democratic communication which disconfirms domination and illuminates while affirming the freedom of the participants to re-make their culture” (Shor & Freire 1987:14).

Dialogen både utvikler og utfordrer relasjoner gjennom at de som deltar, har ulike oppfatninger av saklige forhold.<sup>231</sup> Uenigheten er imidlertid produktiv fordi den utfordrer etablerte oppfatninger. Målet med dialogen er imidlertid ikke å komme fram til enighet. Tvert om vil det oftest være snakk om at ulike oppfatninger møtes, noe som utvikler synspunktene hos de involverte. Samtidig har dialogen i seg et potensial for å frigjøre og omskape omgivelsene. Det dialogiske i kunnskapsutviklinga påvirker også relasjonene mellom de som studerer fordi de er likeverdige i rollen som studenter i forhold til et tema. Det forutsetter naturligvis at læreren går inn i en ”medstuderende” rolle med sin interesse og kunnskapsmessige forutsetninger. I denne reguleringen av den pedagogiske

---

<sup>230</sup> Viser her til avsnittet om kognitiv lagring og bearbeiding av informasjon 6.4.2.2

<sup>231</sup> Tilnærminga gjøres også gjeldende i en religionsdidaktisk sammenheng. Leganger-Krogstad skriver: ”Rather, the main task of dialogue in the classroom is to operate at an interpersonal level, building identity and empowering young people for citizenship in a plural global world” (Leganger-Krogstad 2003:185).

autoritetsrelasjonen ligger et vesentlig demokratisk element.<sup>232</sup> Tross svært ulike forutsetninger er lærere og elever i prinsippet likeverdige i rollen med å utforske ny viten.

### 14.3.2 Skolen og samfunnet

Både Beane og Shor peker på nødvendigheten av å knytte kunnskapen til samfunnet og til elevenes livssituasjon som framtidige demokratiske medborgere. Samtidig begår de en kritikk av den offisielle kunnskapen som noe som ligger fjernt fra deres liv (Beane 1999:35). Shor begrunner det situerte perspektivet på denne måten.

”To teach skills and information without relating them to society and to the students’ contexts turns education into an authoritarian transfer of official words, a process that severely limits student development as democratic citizens” (Shor 1992:18).

Fundamentet i en demokratisk utdanning knyttes på denne måten til å utvikle skole og kunnskap til noe som er av vital betydning for elevenes framtid og livet de skal leve<sup>233</sup>. Det gjør utdanning til noe som skal utvikle deres evne til kritisk å vurdere hva som er viktig kunnskap, betydningen av kunnskap for eget liv og hvilke samfunnsmessige interesser som ligger innbakt i ulike former for kunnskap. Å situere kunnskapen innebærer å knytte den til elevenes livssituasjon og de samfunnsmessige strukturer som omgir dem. Apple og Beane peker på at deltakelse i kunnskapsutviklinga ikke handler om tilfeldig samtale om nesten hva som helst.

”Rather, it is directed toward intelligent and reflective consideration of problems, and to act upon those responses” (Apple & Beane 1995:16).

Den reflekterende prosessen retter seg mot å handle og skiller, etter Apple og Beanes syn, demokratiske skoler fra humanistiske og elevorienterte skoler. Å situere en demokratisk praksis innebærer en analytisk tilnærming, med utgangspunkt i elevenes erfaringer og kunnskapsbehov. Det er skolens oppgave å forbinde disse erfaringene med de strukturene og vilkårene i samfunnet for øvrig som skaper denne praksisen.

En slik undervisning avviker i sterk grad fra tradisjonell undervisning. På mange måter vil den arte seg som en desosialiseringsprosess der tradisjonelle oppfatninger om autoritet, kunnskap og lærersentrert undervisning utfordres (Shor 1992:17). Sentralt i en kritisk pedagogikk står ideologikritikken.

”Such a pedagogy involves struggle over the production of meaning, a struggle that would enable marginalized social groups to name, identify, and take initial steps to transform the sources of their oppression and exploitation” (McLaren & Farahmandpuhr 2001:144).

Med den stadig mer tildekte transformeringa av samfunnet i de internasjonale økonomiske prosessene peker McLaren på et særlig sentralt, men utfordrende tema for undervisning i skolen, å drive ideologikritikk.

---

<sup>232</sup> Et slikt element forutsetter naturligvis at læreren evner å gå inn i en demokratisk og dialogisk rolle som utdanner. For en utgreiing av dette tema, se bl.a. (Shor & Freire 1987) og (Shor 1992:135ff).

<sup>233</sup> Det er sælig på dette punktet at en myndiggjørende didaktikk utfordrer dagens kunnskapsregime i den videregående skolen.

### 14.3.3 Myndiggjøring som individuell eller sosial handling

Fra tidligere teoretiske og empiriske avsnitt har jeg pekt på troen på egen evne til å øve innflytelse på sine omgivelser som et viktig grunnlag for handling, ikke minst i tilknytning til demokratisk deltakelse. Fokus på subjektiv deltakelseskompetanse innebærer en individorientering som er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for at medborgere skal delta i å omforme det samfunnet de lever i. På mange måter retter Freire en kritisk kommentar til den individorienterte selvutviklingstankegangen som ligger i Banduras oppgavespesifikke selvtilit. Freires frigjøringsbegrep innebærer en sosial handling – frigjøring fra dominans – og knytter selve den frigjørende pedagogikken til en sosial utviklingsprosess (Shor & Freire 1987:23). På et mer generelt plan berøres Freires kritikk av den individorienterte selvutviklingstankegangen av kritikken som Jackson et al. framsetter.

”Focus on the self is primarily derived from Western, European male-dominant culture that encourages individuals to be autonomous, self-directing, unique, and assertive, and to value privacy and freedom of choice” (Jackson et al. 2000:275).

Kritikken til Jackson et al. av forskningstradisjonen er på mange måter en ideologikritikk av individfokuseringen i forskning på selvregulering i de vestlige samfunnene. Freire tilnærmer seg denne ideologikritikken ved å vise til at det ikke finnes noen egentlig individuell myndiggjøring og forklarer dette slik:

”Even when you individually feel yourself *most* free, if this feeling is not a social feeling, if you are not able to use your recent freedom to help others to be free by transforming the totality of society, then you are exercising only an individualist attitude towards empowerment or freedom” (Shor & Freire 1987).

Freire peker her på et særlig vesentlig aspekt ved myndiggjøring som bidrar til å gi utdanninga en didaktisk retning. Det er ikke tilstrekkelig å stimulere den enkelte i sin tro på å øve innflytelse på sine omgivelser fordi dette ikke nødvendigvis er en sosialt innrettet handling. En sterk individfokusering (som er en integrert del av en rådende samfunnsmessig trend) vil være problematisk i forhold til å utvikle en kollektiv bevissthet om felles interesser og felles opptreden. Det didaktiske helhetsperspektivet åpner nettopp for å utvikle forholdet mellom en individuell og en kollektiv bevissthet i et kontinuerlig samarbeid med andre elever og lærere i skolen. En integrert læreplanmodell i en didaktisk helhetstenkning er et alternativ til individfokuseringen som kritiseres av Freire. På samme måte kan den være et svar på utfordringene som de individualiserende medborgerrollene retter mot bevisstheten om fellesskapet som Eriksen og Weigård peker på (Eriksen & Weigård 2000).

### 14.4 Didaktikken som svar på empiriske funn

Elever i videregående skole kan ses på som et utvalg med stor variasjon i politiske oppfatninger, medborgerkompetanse og orienteringer. Varisjonen utgjør politiske spenninger i elevmassen, det er ulike oppfatninger (noen vil omtale det som motsetninger) mellom gutter og jenter, og det er stor variasjon mellom studieretningene. Likeledes er det klare forskjeller i medborgerkompetanse mellom elever med ulik bakgrunn.

Dialogen har sitt utspring i forskjellen i uenigheten eller variasjonen. Dersom det ikke var forskjeller mellom grupper, ville samtalen fort stoppe opp med en konstatende enighet. Forskjellen utgjør på den ene sida svært ulike forutsetninger for deltakelse. På den andre sida har forskjellene et didaktisk potensial i form av å utvikle en dialog mellom grupper av elever. De ulike oppfatningene og de politiske og kompetansemessige forskjellene danner derfor motsetninger som er et grunnlag for å utvikle dialogen og dermed også elevenes kunnskaper og ferdigheter på ulike områder. Det forutsetter at skolen ser uenigheten og konflikten som produktiv, noe som kan brukes til å utvikle kunnskap blant elevene. Dermed vil skolen indirekte formidle en ideologi som uttrykker uenigheten som positiv og produktiv (jf. Apple, avsnitt 5.1.2). En slik didaktikk åpner for å politisere skolesamfunnet og debatten om det samfunnet en ønsker å være med på å skape. Shor peker på et positivt engasjement som en hjørnestein i en didaktisk tilnærming (Shor 1992:15-17). Forskjellene og de politiske motsetningene som ligger latent mellom de ulike gruppene kan derfor utnyttes til å bli en betydelig drivkraft og en ressurs, dersom det gis rom for en dialog.

Både kunnskapens innhold og undervisningens form blir gjenstand for demokratiske prosesser i en slik didaktikk. Samtidig blir de tradisjonelle autoritetsrelasjonene mellom lærer og elev justert i en utforskende tilnærming til verden. En slik undervisning har et potensial for å utvikle elevenes subjektive deltakelseskompetanse på mange felt. Først og fremst deres ferdigheter i å sette seg kunnskapsmessige mål og tilegne seg dem, det som er fundamentet i selvregulert læring. For det andre evnen til å formulere og gjengi kunnskaper i samtale og som argumenter i en debatt. Det siste er helt sentralt i en demokratisk dialog på ulike plan.

I lys av forskningen på skolene som demokratiske institusjoner kan jeg peke på flere viktige tiltak. For det første, det som allerede er understreket, at undervisningens innhold og form blir gjenstand for dialog. Elevenes mange påpekninger (i intervjuene) om at dette er lærerens jobb, understreker at en i skolen har en vei å gå i forhold til å utvikle evne til kunnskapsutvikling som en sentral del av elevrollen.

For det andre viste resultatene at lærernes rolle er avgjørende som ledere av virksomheten i klasserommet. Dialogen utfordrer nettopp relasjonene mellom lærer og elev. Mange vil innvende at dialog ikke er nytt i norsk skole. Elever og lærere har alltid snakket sammen. Dette er på den ene sida helt riktig, men kunnskapens innhold har i mindre grad vært en del av dialogen. Samtidig har en del av dialogen ikke alltid den demokratiske kvalitet som det gjøres greie for her (jf. f.eks. avsnitt 4.2.2.1). Dialogen har derfor i seg et potensial for å utvikle relasjonen mellom lærer og elev som et grunnelement i en didaktisk praksis.

Et didaktisk helhetsperspektiv står i sterk kontrast til dagens læreplan sjøl om begge har enhetsskolen som en overordnet tenkning. Forskjellene kommer trolig sterkest til uttrykk i forholdet mellom den nåværende læreplanenes detaljerte målstyring av kunnskapens innhold opp mot en helhetlig læreplantenkning, der elevene i større grad utvikler kunnskapsmålene. Her legges grunnlaget for en mer demokratisk kunnskapsutvikling der elevene alene og i



fellesskap med medelever og lærere utvikler kompetanse som er relatert til samfunnsmessige utfordringer.

### 14.5 Didaktisk helhetsperspektiv og en eklektisk teorisyntese

Det didaktiske helhetsperspektivet kan integrere teoretiske tilnærminger i denne avhandlinga og danne utgangspunkt for en eklektisk teorisyntese. Cohen og Dahls demokratiske normsett utfyller på viktige områder det demokratiske perspektivet. Deres normsett er analytiske redskaper som også kan anvendes både på statlig nivå og i demokratiske institusjoner. Samtidig kan normsettene fungere som analytiske perspektiver og danne grunnlag for å sammenlikne dagens skole og læreplanrammer med et didaktisk helhetsperspektiv.

En slik utvidelse av demokratiets omfang som et helhetsperspektiv legger opp til, vil ikke uten videre danne grunnlag for å utvide demokratiets bredde og dybde. Det kreves bevissthet om å inkludere relevante elever i beslutninger. Videre kreves det i noen grad at medvirkning formaliseres for å unngå at demokratiet i skolen ikke oppleves som tilfeldig. De demokratiske normsettene kan danne et utgangspunkt, men de må tillempes i en demokratisk praksis innafor en institusjon som en skole er. Dahls demokratiske kriterium om "final control over the agenda" (Dahl 1979) bør brukes for å klargjøre spørsmål om delegering av myndighet og sikre at de demokratiske prosessene bevares. Cohen og Dahls kriterier kan dermed bidra til å bevisstgjøre og utvikle de demokratiske prosessene i skolen. Samtidig må deres kriterier tilpasses de særegne beslutningsrammene som foregår på skole, i klasse og på individnivå. Kriterier som hvem beslutningen angår i relasjon til bredden og dybden i deltakelsen omkring beslutningene, presiserer forhold omkring den demokratiske prosessen som er vesentlig for å iverksette demokrati både på skole og klassenivå. Cohen og Dahls analytiske normsett kan dermed anvendes på ulike nivåer (statlig regionalt institusjon) for viktige analytiske formål. I tilknytning til demokratiteorien ble problemet med pseudodemokrati nevnt.

Pateman hadde et klart tidskriterium for sin oppfatning av det pseudodemokratiske (medvirkning etter beslutning). Jeg har i forbindelse med tiltaket i T1-skolen drøftet spørsmålet om det pseudodemokratiske oppstår i de tilfeller der det er omfattende medvirkningsprosedyrer omkring relativt betydningsløse spørsmål. Det didaktiske helhetsperspektivet åpner i mye mindre grad for pseudodemokrati av den typen som er beskrevet her. Grunnen til dette er at medvirkning i beslutning gjennomgående handler om vesentlige forhold knyttet til undervisningens form og innhold. Et didaktisk helhetsperspektiv er imidlertid ingen garanti for at ikke Patemans klassiske versjon av pseudodemokrati ikke kan forekomme. Det vil imidlertid bryte med den pedagogiske ideen som ligger til grunn for perspektivet, at elevene sammen med lærerne skal utvikle kunnskapen og undervisningens innhold og form. Det pseudodemokratiske kan oppstå som følge av en uprofesjonell håndtering av dialogen, i første rekke fra lærernes side. Det er imidlertid (som påpekt) en fare for at demokratiet "overbelastes" med medvirkning og blir lite effektivt. Dette vil i seg sjøl være en trussel mot demokratisk medvirkning og være

dysfunksjonelt i forhold til læring. Demokratiteorien kan i slike situasjoner være nyttig og retningsgivende for gode organisatoriske løsninger. Teorien om pseudodemokrati er en viktig tilføyelse til de øvrige demokratiske normsettene.

Spørsmålet som også må drøftes, er hvordan forholdet mellom storsamfunnets medvirkning i skolens mål og utvikling i forhold til de interne pedagogiske utviklingsprosesser skal vurderes i relasjon til et didaktisk helhetsperspektiv (jf. skissen i avsnitt 4.3.2). I skissen vil en betydelig del av undervisningen springe ut av lokale prosesser i stedet for at den er et resultat av en sentralgitt læreplan. Spørsmålet blir om storsamfunnets demokratiske innflytelse på undervisningen reduseres til et minimum. Læreplaner vil i et didaktisk helhetsperspektiv fortsatt lages med mulighet for demokratisk politisk innflytelse gjennom valg og høringsprosesser. Læreplanene må imidlertid innafor en slik ramme utformes på en måte som ikke blir til hinder for den dialogiske utviklinga av kunnskap som det sentrale elementet i planen. Det vil i store trekk medføre at planen i langt mindre grad enn tilfellet er i dag, kan detaljstyre undervisningen.

Banduras læringsteoretiske synsvinkel kan likeledes kaste et viktig utfyllende lys over læringsprosessene. Her minner jeg om at læring i Banduras forståelse omfatter hele prosessen fra informasjonsoppfatning og bearbeiding til handlingsforberedelse. Denne oppfattelsen er i tråd med vekten på handlingskompetanse i et didaktisk helhetsperspektiv. I lys av dette synes elevenes aktive deltakelse i alle faser i læringsprosessen å være særlig vesentlig. Didaktikken kan, med utgangspunkt i Banduras teori, legge til rette for at elever utvikler selvregulert læring, gjennom positiv attribusjon og fornuftig målformulering. Skolens særlige muligheter på dette område ligger i dens pedagogiske formål, å gi tilbakemeldinger til elever som kan støtte og veilede deres tolkninger og oppfatninger av egne handlinger, målsettinger og liknende. Særlig gjelder dette et bevisst arbeid med elevenes attribusjon av egne handlinger, deres suksess eller nederlag. Det didaktiske helhetsperspektivet er en vesentlig rammebetingelse for å gi den aktive, utforskende, reflekterende og diskuterende eleven muligheter for å lære både gjennom egen praksis og av modeller i skolen. Framfor alt har en dialogisk undervisning, der elevene er deltakende, store muligheter til å bearbeide og akkommodere elevenes kunnskaper. Denne teorien er nødvendig for adekvat tilbakemelding, støtte og veiledning fra lærere i denne prosessen. Elevaktiviteten gjør det samtidig mulig at kunnskap ikke bare blir representert som brokker, men integreres kognitivt. Gjennom dialog og refleksjon utvikles kunnskapssynteser (akkommodasjoner) og dannes handlingsbetingelser. Det vil likevel være naivt å tro at elever i en slik didaktikk ikke på ulike tidspunkter erfarer kunnskap som isolert og ubearbeidet. Elevaktiviteten og dialogen med lærer og medelever gjennom integrerte faglige helheter gjør at didaktikken har større mulighet for å integrere kunnskapen fra de ulike delene. Dette gjør det didaktiske grepet med ulike former for språklig dialog til et vesentlig for å fremme nettopp bearbeidelse og integrert kunnskap.

Kunnskapsutviklinga i et didaktisk helhetsperspektiv kan også åpne for særlig gunstige betingelser for god motivasjon hos elevene. Høy motivasjon er ofte forbundet med elevenes

følelse av å identifisere seg med læringsmål som er deres egne, jf. avsnitt 3.3.3 og 6.4.2.4. Rigby et.al. peker spesielt på at identifikasjon spiller en særlig vesentlig rolle for motivasjon (Rigby et al. 1992:170) (jf. også forskningen til Lossier og Kostner (Losier & Koestner 1999).) I og med at kunnskapsutviklinga for en stor del er basert på et samarbeid mellom elever og lærere, er det stor sjanse for at elevene identifiserer seg med læringsmålene og har høy motivasjon for dem. Dette er også vesentlig for å utvikle evne til selvregulert læring. Bandura viser nettopp at et viktig grunnlag for denne læringsprosessen er evne til å motivere seg selv.

Jeg har her forsøkt å antyde hvordan demokratiteori, læringsteori og teori om motivasjon kan utfylle og støtte opp om en didaktisk tenkning om undervisning for medborgerskap i skolen. En slik teorisyntese synes fruktbar og viktig for å unngå vesentlige undervisningsmessige svakheter. Framstillingen kan kanskje virke noe uproblematisk, noe den slett ikke er ment å være. Den kanskje største utfordringa kommer i samband med hva som skal være en slik kritisk pedagogisk oppgave og de politiske måla som følger i kjølvannet av den.

## 14.6 Skolens politiske utfordring

For me education is simultaneously an act of knowing, a political act, and an artistic event. I no longer speak about a political dimension of education. I no longer speak about a knowing dimension of education. As well, I don't speak about education through art. On the contrary, I say education is politics, art and knowing –Paolo Freire (McLaren 1994:193)

I innledningen til forrige kapittel, avsnitt 13.9, pekte jeg på de store utfordringene som demokratiet står overfor med den omfattende økonomiske, politiske og sosiale strukturendringa i lys av globalisering og kapitalismens utvikling. Et didaktisk helhetsperspektiv kan tjene som et utgangspunkt for å drøfte hvordan skolen skal møte disse politiske utfordringene som i praksis handler om å diskutere posisjoner i den kritiske pedagogikken. McLaren peker på at kritisk pedagogikk og tenkning kommer fra en rekke kilder som latin amerikansk frigjøringspedagogikk med Paolo Freire i spissen, kunnskaps sosiologi, Frankfurter-skolen med Habermas, feministisk teori og ny-marxistisk kultur kritikk og i de senere årene har Deridas dekonstruksjonisme og poststrukturalismen bidratt til teoriutviklinga (McLaren 1998:442). Dette er et mangefasettert teoretisk bilde der McLaren formulerer en viktig motsetning som:

”Yet at the level of classroom life, critical pedagogy is often seen as synonymous with whole language instruction, adult literacy programs, and new 'constructivist' approaches to teaching and learning based on a depoliticized interpretation of Lev Vygotsky's work, and a tie-dyed optimism of 'I'm okay, you're okay'. While critics often decry this educational approach for its idealist multiculturalism and harmonious political vision, its supporters, including the late Paolo Freire, have complained that critical pedagogy has been frequently domesticated in practice and reduced to student-directed learning approaches devoid of social critique and a revolutionary agenda” (McLaren 1998:442).

Blant de mange teoretiske uenighetene som kommer til syne i de ulike strømmingene som går under betegnelsen kritisk pedagogikk, går et skille mellom en politisert og en

harmoniserende undervisning. Innafor denne dikotomien finnes igjen ulike posisjoner der jeg skal kort nevne tre med utgangspunkt i McLaren, Apple og Englund.

Som antydnet over er McLarens posisjon radikal. Han ser den kritiske pedagogikkens oppgave å reise spørsmålet om kapitalismens og globaliseringens utfordringer til demokratiet.

”...critical pedagogy needs to establish a project of emansipations that moves beyond simply wringing concessions from existing capitalist structures and institutions. Rather it must be centered around the transformation of property relations and the creation of a just system of appropriation and distribution of social wealth” (McLaren & Farahmandpuhr 2001).

McLaren setter på denne måten fokus på de strukturelle vilkårene som ligger til grunn i den økonomiske organiseringa av forholdet mellom arbeid og kapital. En slik tilnærming er logisk dersom en ser den rådende økonomiske organiseringa som det vesentligste strukturelle forholdet som underminerer demokratiets nasjonale beslutningsrom, skaper økonomiske, sosiale og dermed politiske ulikheter mellom medborgere. I denne tankegangen vil det være pedagogikkens oppgave å stille seg kritisk til og bidra til å omstrukturere de samfunnsmessige betingelsene som svekker vilkårene for medborgernes like forutsetninger for demokratisk deltakelse og innflytelse. På mange måter kan en slik posisjon ses som en konsekvens og et direkte svar på de utfordringer til demokratiet fra kapitalismens globalisering som ble skissert i avsnitt 13.9. McLaren utleder betingelsene for en slik pedagogikk i sin artikkel samme sted som blir gjenstand for kritisk drøfting og tilsvar i *Educational Theory* (McLaren 1998). Hans hovedposisjon er at den kritiske pedagogikken ikke bare må hengi seg til ulikhet mellom raser, kjønn og ulike minoriteter, men må fokusere på klassekampen som det mest sentrale aspektet ved samfunnsutviklinga (McLaren & Farahmandpuhr 2001).

Michael Apples posisjon skiller seg først og fremst fra McLaren ved at han ikke er eksplisitt marxistisk, men har ellers en forståelse av staten som arena for konkurranse om innflytelse fra ulike grupper som ønsker å dominere ideologiproduksjonen i skolen. Den kritiske pedagogikkens oppgave blir etter Apples mening å bidra til sette et kritisk lys på samfunnet og på den pedagogiske virksomheten:

”Critical pedagogy can not and will not occur in a vacuum. Unless we honestly face these profound rightist transformations and think tactically about them, we will have little effect either on the creation of a counterhegemonic common-sense or on the building of a counter-hegemonic alliance. The growth of that odd combination of marketization and regulatory state, the move towards pedagogic similarity and 'traditional' academic curricula and teaching, the ability of dominant groups to exert leadership in the struggle over this, and the accompanying shifts in common sense--all this cannot be wished away. Instead, it needs to be confronted honestly and self-critically (Apple 2000:249-250).

Det Apple og McLaren synes å ha til felles, er at pedagogisk forskning og utviklingsarbeid så vel som praktisk undervisning skjer i en sosial virkelighet preget av dominans, underordning og kamp om hegemoni. Denne virkeligheten må pedagogikken enten som teori eller som praktisk undervisning ta som sitt utgangspunkt, og i dette består det et betydelig utviklingsarbeid. Videre har de et felles syn på pedagogikken som en motkultur til

den rådende ideologiproduksjonen. Det innebærer at pedagogikken må tydeliggjøre en posisjon og et kritisk perspektiv til de rådende maktforholdene. Konsekvensen av dette er at den pedagogisk demokratiske diskursen må situeres i en politisk og sosial virkelighetsforståelse som ligger til grunn for deres syn på skole og utdanning.

Englund på sin side står i en deliberativ demokratisk tradisjon som springer ut av særlig Habermas' tenkning og er videreført av Gutman (Gutmann 1987), (Gutmann & Thompson 1996) og amerikansk progressivisme med Dewey (Democratic education). Den diskursive tradisjonen tar utgangspunkt i Habermas' vilkår for en symmetrisk diskursiv relasjon (se avsnitt 4.2.2.1). Det diskursive i undervisningssammenheng ses som en kunnskapsbyggende og meningsskapende prosess som erstatter den tradisjonelle kunnskapsformidlingen i skolen. Forutsetningen for denne prosessen er at elevene er aktivt "delibererende" i sin kunnskapsutvikling; en deliberasjon som forutsetter at det er rom for et mangfold av synspunkter i skolen. Denne tradisjonen står dessuten vår egen yringsfrihetskommisjon nær som peker på "... oppdragelsen til den kritiske selvstendighet (som) bør karakterisere det myndige menneske" (NOU 1999:27:54). Englund formulerer disse utfordringene til skolen slik:

"Skolan har en skyldighet att försöka göra uppväxande medvetna om skilda synsätt på verkligheten och olika perspektiv på att uppfatta problem, att vara pluralistisk och lyfta de studerande ur deras privata värld. Därmed ställs de studerande inför kompromissandets konst, den kreativa sammanvägningen av viljor som drar åt olika håll" (Englund 1998:79).

Englund trekker her opp konturene for en habermasiansk dialog der målet er å søke enighet i kompromisset. Dette er utvilsomt en viktig del av en utdanning til medborgerskap, men markerer også et klart skille i forhold til Apple og særlig McLaren. Et klart felles grunnlag i mellom Englund, Apple og McLaren kan en finne i hvordan kunnskapsutvikling kan skje i skolen. Her synes de i stor grad å forenes om at elever utvikler sin kunnskap gjennom deltakelse og dialog med ulike synspunkter. De forenes også i synet på skolens oppgave i å bidra til å utdanne kritiske medborgere for et demokratisk samfunn. Det kritiske får imidlertid et noe forskjellig innhold i de ulike perspektivene som kan føres tilbake til deres ideologiske ståsted og ulike syn på forholdet mellom klasser og grupper i samfunnet. I det didaktiske helhetsperspektivet var det et overordnet mål å være løsningsorientert, noe som må innebære en form for konsensus på gruppe- eller klassenivå. Skolen er imidlertid et speilbilde av samfunnet også i sin politiske kultur. Dens "løsninger" er politiske, like mye som kunnskapen er det. En kan neppe forvente at løsningene alltid finnes eller at en kommer til enighet i en diskusjon. Den må derfor leve med ulikheter og kanskje i noen grad ulike løsninger som gjenspeiler motsetningene i elevene, foreldregruppa eller samfunnet for øvrig. Det synes imidlertid å være bred enighet mellom teoretikerne om at skolen ikke kan skyve motsetningene under teppet, men må gi dem en plass og utvikle dem gjennom dialog eller annen pedagogisk aktivitet. En demokratisk skole må derfor være en politisert skole der uenigheter er produktive og debatten levende. Det er mer problematisk hva som skal være et overordnet mål for skolens virksomhet. Her synes McLaren å skille lag med Apple og Englund. McLarens ståsted er at demokratiet ikke kan løse de politiske problemene uten at en finner et svar på kapitalismens utfordringer til det politiske demokratiet. Dette svaret

mener McLaren å finne i en grunnleggende økonomisk og politisk systemforandring der økonomien er underlagt demokratisk kontroll. McLaren inntar dermed en radikal revolusjonær posisjon. Apples posisjon er imidlertid langt fra revolusjonær, men reiser en systemkritikk uten å utfordre de grunnleggende økonomiske strukturer. Den kritiske pedagogikkens politiske prosjekt er å danne "counter hegemonic" alliances og føre analysen og dialogen om ideologisk og politisk hegemoni inn i skolen. Basis for den pedagogiske virksomheten er å finne løsninger som ligger innafor systemets rammer. Jeg skal ikke på tampen av en avhandling ta stilling til den ideologiske debatten. Skolen må imidlertid ta konsekvensen av at alle former for utdanning har et politisk innhold. Dette ståstedet må skolen tydeliggjøre. En tydelig skole vil derfor være en politisert skole. I det ligger ikke at skolen skal være arena for partipolitisk virksomhet. Partiene har også sin plass som i skolevalgsdebattene. Men først og fremst bør skolen være et levende samfunn der viktige spørsmål diskuteres, og der det fra tid til annen handles med basis i en dialog.

*Med de store utfordringer til demokratiet som kommer fra den globaliserende kapitalismen og demokratiets transformasjon, føler jeg uro over det elitistiske standpunktet som vil overlate politikken til politikerne. Demokratiet vil trenge en kritisk motkultur, og denne kultur må springe ut av de generasjoner som i dag og i årene framover skal gå på skolen. Disse generasjonene bør rustes til analyse, debatt og handling i en skole som kan vise vei mot et forsvar for demokratiets idealer. Om ikke skolen tar denne utfordringa, hvilken annen samfunnsinstitusjon skal ta seg av oppgaven med å forberede medborgerne?*



## Litteratur

- Almond GA. 1991. Capitalism and Democracy. *PS: Political Science and Politics*. (24):September 467 - 74
- Almond GA, Verba S. 1963. *The Civic Culture*. Boston and Toronto: Little, Brown and Company.
- Anderson JR, Greeno JG, Reder LM, Simon HA. 2000. Perspectives on Learning, Thinking and Activity. *Educational Researcher* (29):4 11 - 3
- Anderson JR, Reder L, M., Simon HA. 1996. Situated Learning and Education. *Educational Researcher* (25):4 5 - 11
- Apple MW. 1975. The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict. I: W Pinar, red. *Curriculum Theorizing. The reconceptualists*. Berkley: McCutchan Publishing Company.
- Apple MW. 1990. *Ideology and Curriculum*. London: Routledge
- Apple MW. 1995a. *Education and Power*. N.Y.: Routledge
- Apple MW. 1995b. The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense? *Teachers College Record* (95):2 222-41
- Apple MW. 1998. How the Conservative Restoration is justified: Leadership and Subordination in educational Policy. *International Journal of Leadership in Education* (1):1 3-17
- Apple MW. 2000. Can Critical Pedagogy Interrupt Rightist Policies. *Educational Theory* (50):2 229-54
- Apple MW, Beane JA. 1995. The Case for Democratic Schools. I: MW Apple, JA Beane, red. *Democratic Schools. Lessons from The Chalk Face*. Buckingham: Open University Press.
- Aristoteles. 1992. *Politikken*. Jonsred: Paul Åstrøms Førlag
- Aristotle. 1962. *The Politics of Aristotle*. N.Y.: Oxford University Press
- Arneberg P. 1994. *Kan skolen oppdra til demokrati*. Oslo: AdNotam Gyldendal
- Audigier F. 1998. *Project "Education for Democratic Citizenship". Basic Concepts and Core Competences of Education for Democratic Citizenship. Rep. 35*, Council for Cultural Cooperation., Strasbourg, France



- Bachmann KE, Høhr H. 1999. Den nye læreplanen - en trussel mot livsverdenen? I: AO Telhaug, P Aasen, red. *Både - Og. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv.*, pp. 137-57. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Bandalos DL, Finney SJ. 2001. Item Parcelling Issues in Structural Equation Modelling. I: GA Marcoulides, RE Schumacker, red. *New developments and techniques in structural equation modelling*, pp. 269-96. New York: Lawrence Erlbaum
- Bandura A. 1976. Self-Reinforcement Revisited. *Behaviorism* (4):2 157-62
- Bandura A. 1982. Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist* (37):2 122-47
- Bandura A. 1986. *Social Foundations of Thought and Action*. New Jersey: Prentice Hall
- Bandura A. 1991. Social Cognitive Theory of Self Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* (50) 248 - 87
- Bandura A. 1995a. Comments On The Crusade Against The Causal Efficacy of Human Thought. *Journal of Behavioral Therapy & Experimental Psychiatry* (26):3 179-90
- Bandura A. 1995b. Guide for Constructing Self-efficacy Scales. *Tilgjengelig fra Albert Bandura, Departement of Psychology, Stanford University, Stanford, CA 94305-2130.*
- Bandura A. 1996. Ontological and Epistemological Terrains Revisited. *Journal of Behavioral Therapy and Experimental Psychiatry* (27):4 323-45
- Bandura A. 1997. *Self-Efficacy the Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and company.
- Banks MH, Roker D. 1994. The Political Socialization of Youth: Exploring the Influence of School Experience. *Journal of Adolescence* (17)3-15
- Barber B. 1984. *Strong Democracy*. Berkeley: University of California Press
- Barber B. 1999. The Discourse of Civility. I: SL Elkin, KE Soltan, red. *Citizen Competence and Democratic Institutions*. University Park Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press
- Barber B. 2000. Challenges to the Common Good in the Age of Globalism. *Social Education* (64):1 8-13
- Barker E. 1959. *The Political thought of Plato and Aristotle*. New York: Dower Publications Inc.
- Bassili JN, Roy J-P. 1998. On the Representation of Strong and Weak Attitudes About Policy in Memory. *Political Psychology* (19):4 669 - 81

- Beane JA. 1999. *Didaktisk Helhetsperspektiv. Pedagogisk utviklingsarbeid i amerikanske skoler. (i samarbeid med: Petter Aasen og Ove Kristian Haugaløkken)*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Bengtsson J. 1994. Vad er reflektion? Om reflektion och praktik i læreryrke och lærarutbildning. *Didaktisk Tidsskrift*:1-2 21-32
- Bennett SE. 1997. Knowledge of Politics and Sense of Subjective Political Competence. *American Politics Quarterly* (25):2 230 - 40
- Berg G. 1995. Skolans styrning, skolan som institution och skolans kultur. I: G Berg, T Englund, S Lindblad, red. *Kunskap Organisation Demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Berti AE. 2002. Children's understanding of society: psychological studies and their educational implications. I: E Näsman, A Ross, red. *Children's understanding in the new Europe*. UK: Trentham Books
- Birkemo A. 2002. *Læringsmiljø og utvikling*. Oslo: Unipub Skriftserier
- Bjørngen IA. 1991. *Ansvar for egen læring*. Trondheim: Tapir Forlag
- Bjørngen IA. 1992. Det amputerte og det fullstendige læringsbegrep. Et forsøk på å ordne en del forhold omkring læringsbegrepet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*:1 9-28
- Bjørngen IA. 2000. Ansvar for egen læring. Historien om et begrep. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*:4/5 227-41
- Bjørnhaug K. Under utgivelse. "Det er dei som sit og styrer." *En kritisk analyse av elevrådsarbeidet.*, Universitetet i Bergen, Bergen
- Bjørklund T. 2001. Folkeavstemninger. Fra elitedirigerte til eliteutfordrende. I: H Baldersheim, B Hagtvatn, K Heidar, red. *Statsvitenskapelige utsyn. Politiske tema og tenkemåter i en oppbruddstid.*, pp. 146 - 55. Oslo: HøyskoleForlaget.
- Bjørklund T, Kval KE. 2001. Innvandrere og politiske valg: fra objekt til subjekt. *Samfunnsspeilet*: 2
- Blakie N. 1993. *Approaches to Social Enquiry*: Polity Press
- Bloom B. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives. The classification of educational Goals*. New York: Longman Green And Co., INC
- Bollen KA. 1989. *Structural Equations with Latent Variabls*. New York: John Wiley & sons.
- Brady HE. 1999. Political Participation. I: JP Robinson, PR Shaver, WL S., red. *Measures of Political Attitudes*. London: Academic Press
- Brannen J. 1992. Considerations using multi-methods. I: J Bannen, red. *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*, pp. 3-39: Avebury

- Bridges D. 1999. *Pursuit of truth or flight into fancy?* Presented at New Oxford Philosophy of Education Society of Great Britain., Oxford 9-11.4 -1999
- Bronäs A. 2000. *Demokratins Ansikte*. Disertation. Lärarhögskolan i Stockholm, Stockholm
- Brown JS, Collins A, Duguid P. 1989. Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher* (18):1 32-42
- Bryan FM. 1999. Direct Democracy and Civic Competence. I: SL Elkin, CE Soltan, red. *Citizen Competence and Democratic Institutions*. University Park Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press
- Bryman A, Cramer D. 1990. *Quantitative Data Analysis for Social Scientists*: Routledge
- Bråten I. 2002. Selvregulert læring i sosialt kognitivt perspektiv. I: I Bråten, red. *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Buk-Berge E, Ellingsen H, Fjeldstad D, Mikkelsen R, Sund A. 2001. *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9.klassinger i Norge og 27 andre land. Rep. Acta Didactica 1*, Institutt for Lærerutdanning og Skoleutvikling Universitetet i Oslo, Oslo
- Burbules NC. 1993. *Dialogue in Teaching*. London: Teachers College Press
- Butler D. 1978. Theory. I: D Butler, red. *Referendums A Comparative Study of Practice and Theory*. Washington D.C.: American Enterprise institute of Public Policy Research
- Butler D, Ranney A. 1994. Theory. I: D Butler, A Ranney, red. *Referendums around the World. The Growing Use of Direct Democracy*, pp. 11-23. Washington D.C: The AEI Press
- Byrnes JP, Torney-Purta JV. 1995. Naïve Theories and Decision Making as Part of Higher Order Thinking in Social Studies. *Theory and Research in Social Education* (XXIII):3 260 - 77
- Bäck H. 1999. Invandrarnas deltagande i det politiska livet. I: Demokratiutredningens skrift 13, *Invandrarskap och medborgarskap*: SOU - Sveriges offentliga utredningar 8
- Cairns D. 1996. Rediscovering Democratic Purpose in British Local Government. *Policy and Politics* (24):1 17-27
- Carnoy Ma, Levin HM. 1985. *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford: Stanford University Press
- Carpini MXD, Keeter S. 1993. Measuring Political Knowledge: Putting First Things First. *American political Science Review* (37):4 1179 - 206
- Carpini MXD, Keeter S. 1996. *What Americans Know About Politics and Why It Matters*. N.Y.: Yale University Press
- Cassel CA, Lo CC. 1997. Theories of Political Litteracy. *Political Behavior* (19):4 317-35

- Christensen T. 2000. Markedsorienterte reformer i den offentlige forvaltning. Global nødvendighet eller trussel mot demokratiet? I: H Baldersheim, B Hagtvet, K Heidar, red. *Statsviteskapelige utsyn. Politiske tema og tenkemåter i en oppbruddstid.*, pp. 115-22. Oslo: HøyskoleForlaget
- Christensen U. 1997. Hernes, målstyring og thatche risme. (Intervju med Rune Slagstad). *Skolefokus* (96):6 24-6
- Citrin J. 1974. Comment: The Political Relevance of Trust in Government. *American Journal of Political Science* (68) 973 - 87
- Cohen A, Vigoda E, Samorly A. 2001. Analysis of the Mediating Effect of Personal-Psychological Variables on the Relationship Between Socioeconomic Status and Political Participation: A Struchtural Equations Framework. *Political Psycology* (22):4 727-57
- Cohen C. 1971. *Democracy*: University of Georgia Press, Athens.
- Cohen J. 1989. Deliberation and Democratic Legitimacy. I: A Hamlin, P Pettit, red. *The Good Polity*, pp. 17-35. Oxford: Basil Blacwell
- Conover PJ, Searing D. 2000. A Political Socialization Persepctive. I: LM McDonnell, MP Timpane, B Roger, red. *Rediscovering the Democratic Purposes of Education*, pp. 91-126: University Press of Kansas
- Converse P. 1964. The nature of Belief Systems in Mass Publics. I: D Apter, red: *Ideology and Discontent*. N.Y: The Free Press
- Cook TD, Campbell DT. 1979. *Quasi-Experimentation. Design & Analysis Issues for Field Settings*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Crocker L, Algina J. 1986. *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. New York: Hartcourt Brace Jovanovich College Publishers
- Cuban L. 1993. *How Teachers Taught . Constancy and Change in American Classrooms 1880-1990*. N.Y: Teachers College Press.
- Dahl RA. 1979. Procedural Democracy. I: P Laslett, J Fishkin, red. *Philosophy, Politics and Society*. Oxford: Basil Blackwell.
- Dahl RA. 1989 *Democracy and its Critics*. London: Yale University Press.
- Dahl RA. 1992a. *Økonomisk demokrati - den neste utfordringen*. Oslo: Ad Notam forlag.
- Dahl RA. 1992b. The Problem of Civic Competence. *Journal of Democracy* (3):4 45 - 59
- Dahl RA. 1994. A Democratic Dilemma: System Effectiveness versus Citizen Participation. *Poltical Science Quarterly* (109):1 23-34
- Dahl RA. 1998. *On Democracy*. New Haven London: Yale University Press

- Dahl RA. 1999. Can international organizations be democratic? A skeptic view. I: I Shapiro, C Hacker-Cordón, red. *Democracys Edges*. Cambridge: Cambridge University Press
- Dahl RA. 2000. A Democratic Paradox. *Political Science Quarterly* (115):1 246-51
- Dale EL. 1992. *Pedagogikk og samfunnsforandring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dalton R. 2000. Citizen Attitudes and Political Behavior. *Comparative Political Studies* (33): 6/7 912-940.
- Dalton R, Bürklin W, Drumond A. 2001. Public Opinion and Direct Democracy. *Journal of Democracy* (12):4
- Deci EL, Ryan RM. 1990. A Motivational Approach to Self: Integration in Personality. I: R Dienstbier, red. *Nebraska Symposium on Motivation - Perspectives on Motivation*, pp. 237 - 88. Lincoln: University of Nebraska Press
- Dekker H. 1991. Political Socialization Theory and Research. I: H Dekker, R Meyenberg, red. *Politics and the European Younger Generation*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
- Dekker H. 2000. *Political Socialization Theory and Research: State of the art. Development of political socialization at the year 2000*. Presented at IPSA, World Congress., Quebec, Canada 1-5 August 2000
- Dekker H. 2001. *Survey of Political Socialization Theory and Research*. Presented at The 29th RCPSE Round Table Conference, Wuppertal, Germany, 21-24 June
- Dekker H, Meyenberg R, eds. 1991. *Politics and the European Younger Generation*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
- Dewey J. 1948. *Demokrati och Uppfostran*. Stockholm: Natur och Kultur
- Dewey J. 2000. Demokrati i utdanning. I: S Vaage, red. *Utdanning til demokrati*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Diamond L. 1994. Toward Democratic Consolidation. *Journal of Democracy* (5):3 3-17
- Dogan M, ed. 1988. *Comparing Pluralist Democracies: Strains on Legitimacy*.: Boulder: Co: Westview..
- Donovan T, Bowler S. 1998. Direct Democracy and Minority Rights: An Extension. *American Journal of Political Science* (42):3 1020 - 4
- Downs a. 1957. *An Economic Theory of Democracy*. New York: Harper and Row
- Eagles M, Davidson R. 2001. Civic Education, Political Socialization, and Political Mobilization: Can "Kids voting, USA" Diminish Inequalities in Voter Participation. *Journal of Geography* (100) 233-42

- Easton D. 1975. A Re-Assessment of the Concept of Political Support. *British Journal of Political Science* (5)4 35 - 57
- Edlund J. 1999. Trust in government and welfare regimes: Attitudes to redistribution and financial chating in the USA and Norway. *European Journal of Political Research* (35) 341-370
- Eisenstadt SN, Roniger L. 1984. *Patrons, Clients and Friends. Interpersonal Relation and the Structure of Trust in Society*. London: Cambridge University Press
- Eklundh P. 1997. Education for democracy: Some notes on the Swedish Case in a Piagetian Epistemology Tradition. *Children's Social and Economics Education* (2):2 63-79
- Elstad E. 1995. *Om sosialøkonomistudenters kunnskapsoverføring*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo
- Elster J. 1989. *Nuts and Bolts For The Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press
- Elster J. 1998. Introduction. I: J Elster, red. *Deliberative democracy*, pp. 1-19. Cambridge: Cambridge University Press
- Elster J. 1999. *Strong Feelings, Emotions, Addiction and Human Behavior*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press
- Engelsen BU. 1994. Ny læreplan for skoleverket. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*:4 244 - 53
- Engelsen BU. 1999. *Kan læring planlegges*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Englund T. 1986. *Curriculum as a Political Problem - Changinig Educational Conceptions, with Special Referencs to Citizenship education*. Doctoral. Uppsala University, Uppsala. 383 pp.
- Englund T. 1998. Skola for Demokrati? *Utbildning och Demokrati* (7):2 79 - 82
- Eriksen EO, Weigård J. 1999. *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Eriksen EO, Weigård J. 2000. The End of Citizenship? I: C McKinnon, I Hampsher-Monk, red. *New Roles Challenging the Political Order*, pp. 13-34: Continuum
- Evans G. 1993. Is Gender the "New Agenda"? *European Journal of Political Research* (24) 135 - 58.
- Evenson KL. 2000. *Prospects from a Retrospective: Political Socialization Research for the 21st Century*,. Presented at IPSA. World congress., Quebec, Canada. 1-5 August 2000
- Farnen RF. 2001. *Political socialization and Education in 21st Century USA and Canada: State of the art in North America*. Presented at IPSA/RPSEA Round Table Conference

- on "Political Socialization, Participation, and Political Education", Wuppertal, Germany 20-24 June
- Farnen RF, Meloen J. 2000. *Democracy, Authoritarianism and Education*. New York: St. Martin's Press and London UK: Macmillan
- Farnham-Diggory S. 1992. *Cognitive Processes in Education*. N.Y.: Harper Collins Publishers.
- Finifter AW. 1970. Dimensions of Political Alienation. *American Political Science Review* (64) 389-410
- Flanagan CA, Gallavay LS. 1995. Reframeing the Meaning of "Political" in Research with Adolescents. *Perspectives on Political Science* (24):1 34-41
- Flanagan CA, Sherrod LR. 1998. Youth Political Development: An Introduction. *Journal of Social Issues* (54):3 447-56
- Frankenstein M, Powll AB. 1994. Toward liberatory mathematics Paolo Freire's epistemology and ethnomathematics. I: P McLaren, C Lankshear, red. *Politics of Liberation Paths from Freire*, pp. 74-99. London: Routledge
- Gable RK, Wolf MB. 1993. *Instrument Development in the Affective Domain: Second ed.* Boston: Kleuwer academic publishers.
- Galston WA. 2001. Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education., red. *Annual Review of Political Science*, pp. 217-34
- Galtung J. 1993. Høringsutkastet til Læreplan: Om å lese det uskrevne. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (1) pp. 41- 45.
- Gaventa J 1999 Citizen Knowledge, Citizen Competence and Democracy Building. I: Elkin SL & Soltan KE, red. *Citizen Competence and Democratic Institutions*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- Geyer F. 1994. Alienation, Participation and Increasing Societal Complexity. *Kybernetes* (23):2 10-35
- Gick ML, Holyoak KJ. 1987. The Kognitive Basis of Knowledge Transfer. I: SM Cormier, JD Hagman, red. *Transfer of Training: Contemporary research and applications*. New York: Academic Press Inc
- Gigerenzer G. 1991. From Tools to Theories: A Heuristic of Discovery in Cognitive Psychology. *Psychological Review* (98):2 254 - 67
- Goodlad JJ. 1979. *Curriculum Inquiry - The study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company

- Greeno JG. 1997. On Claims That Answer the Wrong Questions. *Educational Researcher* (26):1 5 - 17
- Greeno JG, Collins AM, Resnick LB. 1996. Cognition and Learning. I: DC Berliner, RC Calfee, red. *Handbook of Educational Psychology*. New York: McMillan Library Reference
- Grønmo S. 1996. Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen. I: H Holter, R Kalleberg, red. *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gundem BB. 1993. *Mot en ny skolevirkelighet*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Gustafsson JE. 1998. Editorial: Modern Quantitative Methods. *Nordisk Pedagogik* (18):4 193-6
- Gutmann A. 1987. *Democratic Education*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Gutmann AT, Thompson D. 1996. *Democracy and disagreement*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Habermas J. 1984. *Theory of Communicative Action*. Boston: Beacon Press.
- Habermas J. 1995. Tre normative demokratimodeller: om begrepet deliberativ politikk. I: EO Eriksen, red. *Deliberativ Politikk. Demokrati i teori og praksis*. Oslo: Tano.
- Hagen TP, Klausen JE, Aardal B. 1998. *Direkte valg til bydelene-NIBRs Pluss-serie. Rep. 3-98*, NIBR, Oslo
- Hagtvet K, Solhaug T. Under skriving. A methology for assessing unidimensionality of item parcels in empirical data.
- Hagtvet KA. 1995. Using Preconceptions in Quantitative Analysis of Empirical Data. I: G Imsen, E Skaalvik, AO Telhaug, red. *Frontlinjer i pedagogisk forskning: Rapport fra nasjonal fagkonferanse i pedagogikk Røros 11 - 13.okt 1993*, pp. 27-56. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Halford GS. 1993. *Children's Understanding The development of mental models*. New Jersey.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hammersley M. 1992. Deconstructing the Qualitative-Quantitative Divide. I: J Brannen, red. *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*, pp. 39 - 57: Ashgate Publishing Company
- Hayes BC, Bean CS. 1993. Political efficacy: A comparative study of the United States, West Germany, Great Britain and Australia. *European Journal of Political Research* (23)261-80



- Heidar K. 2000. Det moderne nettverkspartiet. I: H Baldersheim, B Hagtvet, K Heidar, red. *Statsvitenskapelige utsyn. Politiske tema og tenkemåter i en oppbruddstid.*, pp. 93-102. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Held D, ed. 1991. *Political Theory Today*. Cambridge: Polity Press
- Hellevik O. 1983. Politisk deltagelse i Norge - begrenset og skjev? *Tidsskrift for samfunnsforskning* (24)3-30
- Hellevik O. 1991. *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heradstveit D, Bjørgo T. 1992. *Politisk kommunikasjon. Introduksjon til semiotikk og retorikk*. Oslo: TANO
- Hernes H-K. 2001. Demokratisk styring - er det mulig i en globalisert verden? *Internasjonal Politikk* (59):2 153-78
- Hertz N. 2001. *The Silent Takeover. Global Capitalism and the Death of Democracy*. London: The Random House Group Limited
- Hess RD, Torney JV. 1969. *The Development of Political Attitudes in Children*. Chicago: Aldine Publishing Company
- Hidi S. 1990. Interest and its Contribution as a Mental Resource for Learning. *Review of Educational Research*. (60):4 549-571
- Hinkle DE, Wiersma W, Jurs SG. 1998. *Applied Statistics for the Behavioral Sciences*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Hirst P, Thompson G. 1996. *Globalization in Question*. Cambridge: Polity Press
- Hoëm A. 1978. *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling. Del I. kap 1-5*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hovi J, Rasch BE. 1996. *Samfunnsvitenskapelige analyseprinsipper*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Hu L-T, Bentler PM. 1999. Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling* (6):1 1-55
- Haavelsrud M, ed. 1979. *Indoktrinering eller politisering? Form og innhold i ungdomsskolens samfunnskunnskapsundervisning*. Oslo: Univeristetsforlaget
- Haavelsrud M. 1996. *Education in developments*. Tromsø: Arena
- Haavelsrud M. 1999. *A presentation to the Interactive Symposium on "Common Pathways to Peace trough Education and International relations"*. Presented at AERA, Montreal Canada 19-23 april

- Ichilov O. 1990. Dimensions and Rolepatterns of Citizenship in Democracy. I: O Ichilov, red. *Political Socialization. Citizenship education and Democracy*. New York: Teachers College Press
- Illeris K. 2000. *Læring - aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*: Roskilde Universitetsforlag
- Imsen G. 1997. *Lærerenes verden*. Oslo: TANO Aschehoug.
- Ingelhart R. 1977. *The Silent Revolution - Changing Values and Political Styles Among Western Publics*. Princeton: Princeton University Press.
- Jackson T, Mackenzie J, Hobfall S. 2000. Communal Aspects of Self-Regulation. I: M Boekarerts, PR Pintrich, M Zeidner, red. *Handbook of Self-Regulation*, pp. 275-300. London: Academic Press
- Janoski T. 1998. *Citizenship and Civil Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jennings MK, Allerbeck KR, Rosenmayr L. 1979. Generations and Families. General Orientations. I: SH Barnes, K Max, red. *Political Action*. London: Sage Publications
- Jennings MK, Niemi RG. 1974. *The Political Character of Adolescence. The Influence of Families and Schools*. Princeton: Princeton University Press
- Jenssen AT. 1997. *Folkeavstemningsprosjektet, Arbeidsnotat nr. 18. EU-saken i norsk politikk 1972-1997 og i framtida.*, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, NTNU., Trondheim
- Jenssen AT. 1998. *Folkeavstemningsprosjektet. Arbeidsnotat nr 20. "All that is solid Melts into Air: Party Identification in Norway.*, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet: NTNU, Trondheim
- John PD, Osborn A. 1992. The Influence of School Ethos on Pupils' Citizenship Attitudes. *Educational Review* (44):2 153 -65
- Jones-Correa MA, Leal DL. 2001. Political Participation: Does Religion Matter? *Political Research Quarterly* (54):4 751-70
- Jøreskog KG. 1971. Simultaneous Factor Analysis in Several Populations. *Psychometrika* (36):4
- Jøreskog KG. 1993. Testing Structural Equation Models. I: KA Bollen, red. *Testing structural Equation Models*, pp. 294-316: Sage
- Jøreskog KG, Sörbom D. 1986. *PRELIS A Program for Multivariate Data Screening and Data Summarization, A preprocessor for LISREL, 2nd ed*. Moresville IN: Scientific Software

- Jøreskog KG, Sørbom D. 1996. *LISREL 8: User's Reference Guide.*: SSI Scientific Software International.
- Kalleberg R. 1996. Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I: H Holter, R Kalleberg, red. *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kalleberg R. 1999. Moderne samfunns utfordringer: Innledning . I: J Habermas, red. *"Kraften i de bedre argumenter"*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Karl TL. 2000. Economic Inequality and Democratic Instability. *Journal of Democracy*. (11):1 149-56
- Kishton J, Widaman KF. 1994. Unidimensional versus domain representative parceling of questionnaire items: An empirical example. *Educational and Psychological Measurement* (54)757-65
- Kjøøl PE, Telhaug AO. 1999. Norsk skolepolitikk i etterkrigstida. En beskrivelse og analyse av skole- og utdanningspolitikken i partiprogrammene fra 1945 til 1977. I: AO Telhaug, red. *Norsk utdanningspolitisk retorikk*. Oslo: Cappelen Akademinsk Forlag
- Kleve B. 1994. *En testteoretisk og diagnostisk analyse av flervalgsoppgaver i matematikk fra TIMSS' pilottest*. Universitetet i Oslo
- Knain E. 1999. Den generelle læreplanen: mellom danning og tilpasning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*:1 13-23
- Knain E. 2002. Elevenes læringsvaner. Selvregulert læring som en viktig kompetanse på tvers av fag: Perseptiver og resultater. *Acta Didactica*:5 Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
- Knutsen O. 1985. *Politiske verdier, konfliktlinjer og ideologi - Den norske politiske kulturen i et komparativt perspektiv*. Disertation. Universitetet i Oslo., Oslo
- Knutsen O. 1988. Partipolitiske skillelinjer i avanserte industrisamfunn. *Tidsskrift for samfunnsforskning* (29) 155-175
- Knutsen O. 1997a. Dimensjoner ved nasjonal identitet i Norge. *Tidsskrift for samfunnsforskning*:4 529-61
- Knutsen O. 1997b. Politiske konsekvenser av variasjoner i nasjonal identitet i Norge. *Norsk Statsvitenskapelig tidsskrift*:4 1997
- Koestner R, Losier GF, Valerand Rj, Carducci D. 1996. Identified and Introjected Forms of Political Internalization: Extending Self-Determination Theory. *Journal of Personality and Social Psychology* (70):5 1025-36
- Koritzinsky T. 2000. *Pedagogikk og politikk i L97: Læreplanens innhold og beslutningsprosessen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Korton DC. 1995. *When Corporations Rule the World.*: Berrett-Koehler Publishers.  
Kumarian Press
- Krampen G. 2000. Transition of Adolescent Political Action Orientations to Voting Behavior in Early Adulthood in View of a Social-Cognitive Action Theory Model of Personality. *Political Psychology* (21):2 277-97
- Krapp A, Hidi S, Renniger KA 1992. Interest, Learning and Development. I: Krapp A, Hidi S, Renniger KA, red: *The role of Interest in Learning and Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Kristensen NN. 1999. Brugerindflydelse, politisk identitet og offentlig styring. *Nordisk Administrativt Tidsskrift* (80):1 43-62
- KUF. 1993. Retningslinjer for utarbeiding av læreplaner for videregående opplæring. Internt notat. Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet Oslo
- KUF. 1994a. *Læreplan for videregående opplæring - Samfunnslære. Videregående kurs 1 felles allment fag for alle studieretninger*. Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet Oslo
- KUF. 1994b. *Arbeidsdokument til utkast til læreplan i samfunnslære*, Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo
- Lafferty WM. 1981a. *Participation and Democracy in Norway. The "Distant Democracy" Revisited*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lafferty WM. 1981b. Demokrati i Norge - spørreskjema. Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, Universitetet i Bergen
- Lafferty WM. 1983. Deltagelse og demokrati. Momenter i en uendelig dialog. I: T Bergh, red. *Demokrati og samfunnsstyring*, pp. 30-50. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lafferty WM. 1987. *Democracy and Citizenship. A conceptual framework for Comparative Normative-Empirical analysis. Rep. Working paper nr 1*. Institutt for Statsvitenskap Universitetet i Oslo, Oslo
- Lafferty WM. 1989a. Work as a Source of Political Learning Among Wage-Laborers and Lower-Level Employees. I: RS Siegel, red. *Political Learning in Adulthood*. Chicago: The Chicago University Press.
- Lafferty WM. 1989b. *Lærere- skole-politikk. En prosjektbibliografi (Skolp:3)*, Institutt for statsvitenskap, Universitetet i Oslo/Norsk Lærerlag
- Lafferty WM. 1990a. *Forskning om skole og politikk i Norge: en statsvitenskapelig utfordring med empiriske eksempler (Skolp, 4)*, Institutt for statsvitenskap, Universitetet i Oslo

- Lafferty WM, Raaum NC. 1990b. *Makt og politikk med en annen røst. Perspektiver på politisk læring hos kvinner og menn*, Institutt for statsvitenskap, Universitetet i Oslo
- Lakatos I. 1965. Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes. I: I Lakatos, A Musgrave, red. *Criticism and the Growth of Knowledge*, pp. 91-138: Cambridge University Press
- Leganger-Krogstad H. 2003. Dialogue among young citizens in a pluralistic religious education classroom. I: R Jackson, red. *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*. London: Routledge Falmer
- Levi M, Stoker L. 2000. Political Trust and Trustworthiness. I: W Nelson, Polsby, red. *Annual Review of Political Science*. Berkeley.
- Lipset SM. 1994. The Social Requisites of Democracy Revisited. *American Sociological Review* (59):Februar 1-22
- Listhaug O. 1992. The dynamics of Political Trust. *Paper presented for presentation at the meeting of the ESF-project "Beliefs in Government", University of Essex, April 21-26*
- Listhaug O, Miller AH, Valen H. 1985. The Gender Gap in Norwegian Voting Behaviour. *Scandinavian Political Studies* (8) 3 187-206
- Listhaug O, Huseby B, Matland R. 1995. Velgeratferd blant kvinner og menn, 1957 - 1993. I: NC Raaum, red. *Kjønn og politikk*, pp. 276-96. Oslo: TANO
- Lorentzen S. 1988. *Fra fag til emner. Ungdomsskolens samfunnsfag i historisk perspektiv*. Trondheim: Tapir
- Lorentzen S, Streilien Å, Tarrou ALH. 1998. *Fagdidaktikk: innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Losier GF, Koestner R. 1999. Intrinsic Versus Identified Regulation in Distinct Political Campaigns: The Consequences of Following Politics for Pleasure Versus Personal Meaningfulness. *Personality and Social Psychology Bulletin* (25):3 287-98
- Lund T. 1996. *Metoder i kausal samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lundstrøm M. 1998. The Moral standing of Democracy. pp. 1-49. Uppsala
- Lupia A, McCubbins M. 1998. *The Democratic Dilemma. Can Citizens Learn What They Need To Know?*: Cambridge University Press.
- Læreplan. 1993. *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring-generell del.*: Det Kongelige Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartement.
- Løvlie L. 1997. Utdanningsreformens paradokser. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*:6 350-61
- Macedo Se. 1999. *Deliberative Politics. Essays on Democracy and Disagreement*. N.Y.: Oxford University Press.

- Maktutredningen. 2001a. Makt og demokratiutredningen: Medborgerundersøkelsen 2001-hovedutvalget. NSD-Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste.
- Maktutredningen. 2001b. Makt og demokratiutredningen: Medborgerundersøkelsen 2001 - ungdomsutvalget. NSD-Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste.
- Malnes R. 1997. *Filosofi for Statsvitere*. Oslo: TANO Aschehoug
- Malnes R, Midgaard K. 1993. *Politisk tenkning fra antikken til vår tid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mann M. 1973. *Consciousness and Action Among the Western Working Class*. London: The Macmillan Press LTD
- Mansbridge J. 1999. On the Idea That Participation Make Better Citizens. I: SL Elkin, KE Soltan, red. *Citizen Competence and Democratic Institutions*, pp. 291-323. University park Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press
- Marsh A, Kaase M. 1979. Background of Political Action. I: SH Barnes, M Kaase, red. *Political Action - Mass Participation in Five Western Countries*. London: Sage Publications
- Martinussen W. 1973. *Fjerdemokratiet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Maruyama GM. 1997. *Basics of Structural Equation Modelling*. London: Sage publications
- Mathiesen WC. 1997. *Diskursanalyse for statsvitere. Hva, hvorfor og hvordan. Rep. Forskningsnotat 01*, Institutt for statsvitenskap, Universitetet i Oslo
- Mathison S. 1988. Why Triangulate. *Educational Researcher* (17):2 13 - 7
- McGraw KM. 2000. Contributions of the Cognitive Approach to Political Psychology. *Political Psychology* (21):4 805-32
- McLaren P. 1994. Postmodernism and the dath of politics A Brazilian reprieve. I: P McLaren, C Lankshear, red. *Politics of Liberation*, pp. 193-215. London: Routledge
- McLaren P. 1998. Revolutionary Pedagogy in Post-Revolutionary Times. *Educational Theory* (48):4 431-62
- McLaren P, Farahmandpuhr R. 2001. Teaching Against Globalization and The New Imperialism: Toward a Revolutionary Pedagogy. *Journal of Teacher Education* (52):2 136-50
- Mediås OA. 1999. Fra veiledning til resultatoppfølging. Den statlige regionale styring av skoleverket før og etter 1992. I: AO Telhaug, P Aasen, red. *Både Og. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv.*, pp. 114-36: Cappelen Akademisk Forlag.

- Mendelsohn M, Cutler F. 2000. The Effect of Referendums on Democratic Citizens: Information, Politization, Efficacy and Tolerance. *British Journal of Political Science* (30):4 685-98
- Merelman RM. 1986. Revitalizing Political Socialization. I: MG Hermann, red. *Political Psychology*. London: Jossey-Bass Publishers.
- Merelman RM. 1989. Commentary. *Human Development* (32)35-44
- Mikkelsen R, Feldstad D, Ellingsen H. 2002. Demokratisk beredskap og engasjement hos elever i videregående skole i Norge og 13 andre land. *Acta Didactica*: 4 Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
- Milbrath LW. 1965. *Political Participation. How and Why Do People get Involved in Politics?* Chicago: Rand McNally and Company
- Mill JS. 1958. Considerations on Representative Government. I: CV Shields, red. *Considerations on representative Government*. New York: Liberal Arts Press INC.
- Miller A. 1974. Political issues and Trust in Government: 1964 - 70. *American Political Science Review* (68)951 - 71
- Miller A, Listhaug O. 1999. Political Performance and Institutional Trust. I: P Norris, red. *Critical Citizens. Global support for Democratic Governance*. pp. 204-16. Oxford: Oxford University Press
- Miller AH. 1974a. Political Issues and Trust in Government 1964 - 70. *American Journal of Political Science* (68) 951-71
- Miller AH. 1974b. Rejoinder to "Comment" by Jack Citrin: Political Diskontent or Ritualism. *American Journal of Political Science* (68) 989-1001
- Miller AO, Listhaug O. 1990. Political Parties and Confidence in Government - A comparison of Norway, Sweden and The United States. *British Journal of Political Science* (20):july 357-86
- Miller AO, Listhaug O. 1998. Policy preferences and political distrust: A comparison of Norway, Sweden and the United States. *Scandinavian Journal of Political Studies* (21):2 161 - 8
- Monsen L. 1997. "Ansvar for egen læring" - fra slagord til klasserom. I: B Lødding, K Tornes, red. *Idealer og paradokser: Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug
- Nagel AH. 1995. Politisering av kjønn - et historisk perspektiv. I: NC Raum, red. *Kjønn og politikk*. Oslo: TANO

- Nielsen K. 1990. Why is there a Problem about Political Obligation? *The Journal of Value Inquiry* (24):3 235-40
- Niemi RG. 1973. Political Socialization. I: JN Knutson, red. *Handbook of Political Psychology*. London: Jossey-Bass Publishers
- Niemi RG, Hepburn MA. 1995. The rebirth of political socialization. *Perspectives on Political Science*. (24):1 7 - 16
- Niemi RG, Junn J. 1998. *Civic Education. What makes Student Learn?* London: Yale University Press
- Nilsen KO. 1999. *Demokrati og didaktikk: en analyse av Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen i lys av Amy Gutmanns demokratiske teori om utdanning*. Universitetet i Oslo
- Nordby T. 2000. Mindretallsparlamentarisme som problem. I: H Baldersheim, B Hagevåg, K Heidar, red. *Statsvitenskapelige utsyn. Politiske tema og tenkemåter i en oppbruddstid.*, pp. 86-92. Oslo: Høyskoleforlaget
- NOU 1988:28. *Med viten og vilje*. Oslo
- NOU 1999:27. *"Ytringsfrihed bør finde sted" Forslag til ny grunnlov §100*. Oslo
- NOU 2002:10. *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetssystem av norsk grunnsopplæring*. Oslo
- NSD 2002a. Skolevalgsundersøkelsen - Landet 99. Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, Universitetet i Bergen
- NSD 2002b. Skolevalgsundersøkelsen - Landet 89. NSD. Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, Universitetet i Bergen
- Næss A. 1968. *Demokratisk styreform, en presiserings-meny*. Oslo: Universitetsforlaget.
- O'Connor BP, Vallerand RJ. 1990. Religious Motivation in the Elderly: A French-Canadian Replication and an Extension. *The Journal of Social Psychology* (13):1 53-9
- Ostendorf B. 1996. On Globalization and Fragmentation. *2be: A Journal of Ideas* (4):Nos 9-10
- Pateman C. 1970. *Participation and Democratic Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pateman C. 1979. Political Obligation and Conceptual analysis. I: J Fishkin, P Laslett, red. *Philosophy, Politics and Society*. Oxford: Basil Blackwell
- Pateman C. 1985. *The Problem of Political Obligation*. Cambridge: Politiy press
- Pedersen JT. 1982. On The Educational Function of Political Participation: A Comparative Analysis of John Stuart Mill's Theory And Contemporary Research.



- Perrenoud P. 1999. *Definition and Selection of Competencies. The K to socila Fields: Essay on Competences of an Autonomous Actor. Or how to avoid being abused, alienated, dominated or exploited when you are neither rich nor powerful.* Presented at Definition and Selection of Competences., Neuachtel Switzerland May
- Pintrich PR. 2000. The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. I: M Boekarts, PR Pintrich, M Zeidner, red. *Handbook of Self-Regulation*, pp. 451-502. Sandiego: Academic Press
- Pitkin HF. 1984. *Fortune Is a Woman. Gender and Politics in the Thought of Niccolo Machiavelli.* London: University of California Press
- Popkin SL, Dimock MA. 2000. Knowledge, Trust and International Reasoning. I: A Lupia, MD McCubbins, SL Popkin, red. *Elements of Reason. Cognition, Choice and the Bounds of Rationality.* Cambridge: Cambridge University Press
- Popper KR. 1945. *The Open Society and its Enemies.* London: Routledge
- Popper KR. 1991. *Conjectures and Refutations. The Growth of Scientific Knowledge.* London: Routledge.
- Popper KR. 1993. *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge:* Routledge and Kegan Paul
- Poulantzas N. 1978. *State, Power Socialism.* London: New Left Books.
- Rand P. 1991. *Mestringsmotivasjon.* Oslo: Universitetsforlaget
- Rand P. 1996. *Avskjedsforelesning: Måltrettet handling krever instrumentell aktivitet. Rep. 9,* Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Rigby CS, Deci EL, Patrick BC, Ryan RM. 1992. Beyond the Intrinsic-Extrinsic Dichotomy: Self-Determination in Motivation and Learning. *Motivation and Emotion* (16):3 165-85
- Rokeach M. 1973. *The Nature of Human Values.* N.Y: The Free Press
- Rokkan S. 1987b. Geografi, religion og samfunnsklasse: Kryssende konfliktlinjer i norsk politikk. (Oversatt av L. Allden og B. Hagtvedt). Original tittel: "Geography, Religion and Social Class: Crosscutting cleavages in Norwegian Politics" Trykt i S. M. Lipset og S. Rokkan (red) (1967), Party Systems and Voter Alignments. Cross-nationalø perspectives. New York: The Free Press. I: B Hagtvedt, red. *Stat, Nasjon, Klasse*, pp. 111-205. Oslo: Universitetsforlaget. Det Blå bibliotek.
- Rygghaug MJ, Jensen AT. 1999. *Den store styrkeprøven. Rep. Sluttrapport fra folkavstemningsprosjektet.,* Trondhjem

- Raaen FD. 2002. *Læreplanenes fortelling om danning. M87 og L97 i et dannings og maktteoretisk perspektiv*. Universitetet i Oslo
- Raaum NC. 1995. Det politiske medborgerskapet. I: N Raaum, red. *Kjønn og Politikk*, pp. 214 - 43. Oslo: TANO
- Raaum NC, ed. 1995a. *Kjønn og Politikk*. Oslo: Tano
- Sayer A. 2000. *Realism and Social Science*. London: Sage Publications.
- Scarrow SE. 2001. Direct Democracy and Institutional Change. A Comparative Investigation. *Comparative Political Studies* (34):6 651 - 65
- Schnack K. 1993. Handlekompetanse og politisk dannelse. Nogle baggrunde og indledende betragtninger. I: BB Jensen, K Schnack, red. *Handlekompetanse som didaktisk begreb. København: Didaktiske studier. Bidrag til didaktikkens teori og historie Bind 2. Danmarks lærerhøjskole*.
- Schulz W. 2002. *Explaining Difference in Civic Knowledge: Multi-level Regression Analysis of Student Data from 27 Countries*. Presented at American Educational Research Association, New Orleans 1-5 april
- Scott RW. 2001. *Institutions and Organizations*. London: Sage Publications
- Sears DO. 1990. Wither Political socialization Research? The Question of Persistence. I: O Ichilow, red. *Political Socialization, Citizenship, Education and Democracy*. London: Teachers College Press
- Seeman M. 1972. On The Meaning of Alienation. I: AW Finifter red. *Alienation and the Social System*. New York: John Wiley and Sons.
- Semetko HA, Valkenburg PM. 1998. The Impact of Attentiveness on Political Efficacy: Evidence From a Three-Year German Panel Study. *International Journal of Public Opinion Research* (10):3 195-210
- Shapiro I. 1999. Enough of deliberation: Politics is About Interests and Power. I: S Macedo, red. *Deliberative Politics: Essays on Democracy and Disagreement*. N.Y.: Oxford University Press.
- Shor I. 1992. *Empowering Education*. Chicago: The Chicago University Press
- Shor I, Freire P. 1987. What is The "Dialogical Method" of Teaching. *Journal of Education* (169):3 11-31
- Shuell TJ. 1996. Teaching and Learning in a Classroom Context. I: DC Berliner, RC Calfee, red. *Handbook of Educational Psychology*. New York: MacMillan Library Reference
- Sigel RS. 1970. *Learning about politics: a reader in political socialization*. New York: Random House

- Sigel RS. 1995. New Directions for Political Socialization Research. *Perspectives on Political Science* (24):1 17-22
- Simon J, Merrill BD. 1998. Political Socialization in the Classroom Revisited: The Kids Voting Program. *The Social Science Journal* (35):1 29-42
- Sjøberg S. 1998. *Naturfag som allmenndannelse - en kritisk fagdidaktikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Skarpenes O. 1996. Arven fra opplysningstiden. En sosiologisk lesning av læreplanens generelle del (L93). *Norsk pedagogisk tidsskrift*:3-4 171-83
- Skjeie H. 1998. Kjønn og Politikk. *Kvinneforskning*. 3/4. 5-9
- Skjong S. 1994. "Trygg i tradisjon og budd til brigde" Ei semiotisk lesning av Læreplan for grunnskole og vidaregående opplæring, generell del. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*:4 255-9
- Skog OJ. 1998. *Å forklare sosiale fenomen. En regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Skaalvik EM, Skaalvik S. 1988. *Barns selvoppfatning - skolens ansvar*. Oslo: TANO
- Slagstad R. 1998. *De Nasjonale Strateger*. Oslo: PAX forlag AS.
- Slagstad R. 2000. Skolen som demokratisk samfunnsinstitusjon. *Norsk pedagogisk Tidsskrift*:2-3 107 - 14
- Smith AD. 1991. *National Identity*. London: Penguin Books
- Smith MJ. 1998. *Social Science in Question*. London: Sage
- Smith MJ. 2000. *Rethinking State theory.*: Routledge
- Solhaug T. 1995. *Politisk tillit i Polen*. Hovedfagsoppgave. Universitetet i Oslo, Oslo. 144 pp.
- Solhaug T. 2001. *On the measurement of political knowledge*. Presented at IPSA/RPSEA Round Table Conference on "Political Socialization, Participation, and Political Education", Wuppertal, Germany 20-24 June
- Soltan KE 1999. Introduction; Civic Competence, Democracy and the Good Society. I: Elkin SL & Soltan KE, red. *Citizen Competence and Democratic Institutions*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- SSB. 1993. Holdning til innvandrere. Statistisk sentralbyrå - NSD-Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste
- Stanner-Day K, Fischle M. 1992. The Effects of Political Participation on Political Efficacy: A Simultaneous Equations Model. *Australian Journal of Political Science* (27)282-305
- Stoll L, Fink D. 1996. *Changing our Schools*. Buckingham: Open University Press

- Strømsnes K. 1993. *Politisk deltagelse i Norge - variasjoner over et tema. Rep. 9307*, LOS - senteret, Bergen
- Strømsnes K. 1995. Kjønn og politisk kunnskap. I: NC Raaum, red. *Kjønn og Politikk*. Oslo: TANO
- Sweetland SR. 1996. Human Capital Theory: Foundations of a Field of Inquiry. *Review of Educational Research* (66):3 341-59
- Tabachnick BG, Fidell LS. 1996. *Using Multivariate Statistics*. New York: Harper Collins Publishers
- Telhaug AO. 1982. *Norsk skoleutvikling etter 1945*. Oslo: Didaktika
- Telhaug AO. 1999b. Individualisering og fellesskap. Kritikken mot utdanningsminister Gudmund Hernes og en korrigering. I: AO Telhaug, P Aasen, red. *Både - Og. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Telhaug AO. 2002. *Skolen mellom stat og marked. Norsk skoletenkning fra år til år 1990 - 2002*. Oslo: Didactica
- Telhaug AO, Volckmar N. 1999a. Norsk utdanningspolitisk retorikk 1945 - 2000. Utdanningsstenkningen i de politiske partiers programmer. I: AO Telhaug, P Aasen, red. *Både - Og. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Thompson D. 1970 *The Democratic Citizen*. Cambridge: Cambridge University Press
- Tjörvason S. 1993. *Demokratisk deltagande och socialisasjon*. Universitetet i Lund, Lund University Press
- Tobias S. 1994 Interest, Prior Knowledge and Learning. *Review of Educational Research* (64) 1 37-54
- Tocqueville Ad. 1964. *Democracy in America*. New York: Schocken Books
- Torney JV, Oppenheim AN, Farnen RF. 1975. *Civic Education in Ten Countries*. N.Y: John Wiley & Sons
- Torney-Purta J. 1989. Political Cognition and its Restructuring in Young People. *Human Development* (32)14 - 23
- Torney-Purta J. 1994. Dimensions of Adolescents' Reasoning about Political and Historical Issues: Ontological Switches, Developmental Processes, and Situated Learning. I: M Carretero, JF Voss, red. *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Torney-Purta J, Lehman R, Oswald H, Schultz W. 2001. *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries*. Amsterdam: IEA: The international Association for Educational Achievement.
- Torney-Purta JV, Richardson WK. 2002. An Assessment of What Fourteen-Year-Olds Know and Believe About Democracy in Twenty-eight Countries. I: WC Parker, red. *Education for Democracy. Contexts, Curricula, Assessments: Information Age Publishing*
- Torres CA. 2002. Globalization, Education, and Citizenship: Solidarity Versus Markets? *American Educational Research Journal* (39):2 363-78
- Tranøy KE. 1986. *Vitenskapen - samfunnsmakt og livsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thompson D. 1970. *The Democratic Citizen*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tønneson RT. 1992. *Demokratisk Dannelse i Tysk perspektiv. 20 års diskusjon om Herman Gesecees syn på den politiske oppdragelsen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Valen H. 1995. *Valg og Politikk - et samfunn i endring*. Oslo: NKS - forlaget
- Vaillancourt PM. 1986. *When Marxists Do Research*. New York: Greenwood Press
- Vallerand Rj, Pelletier LG, Blais MR, Briere NM, Senecal C, Vallieres EF. 1992. The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement* (52)1003-17
- Veiviseren 1994. Nasjonalt læremiddelsenter, Kirke- Utdannings- og forskningsdepartementet., Oslo
- Verba S, Burns N, Schlozman KL. 1997. Knowing and Caring about Politics: Gender and Political Engagement. *The Journal of Politics* (59):4 1051-72
- Verba S, Schlozman KL, Brady HE. 1995. *Voice and Equality. Civic Voluntarism in American Politics*. London: Harvard University Press
- Vogt PW. 1997. *Tolerance & Education - Learning to Live with Diversity and Difference*. London: Sage Publications
- Vosniadou S. 1996. Towards a Revised Cognitive Psychology for New Advances in Learning and Instruction. *Learning and Instruction* (6):2 95 - 109
- Voss JF 1978. Cognition and instruction: Toward a Cognitive Theory of Learning. I: AM Lesgold, red. *Cognitive Psychology and Instruction*, New York
- Voss JF, Jennifer W. 1997. Conceptual Understanding in History. *European Journal of Psychology of Education* (XII):2 147 - 58
- Waltzer M. 1997. *On Toleration*. London: Yale University Press

- Waltzer M. 1999. Deliberation, and What Else? I: S Macedo, red. *Deliberative Politics Essays on Democracy and Disagreement.*, pp. 58-69. New York: Oxford University Press Inc.
- Warburton T. 1998. Cartoons and Teachers: Mediated Visual Images as Data. I: J Prosser, red. *Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Research.*, pp. 252 - 62.: Falmer press
- Warburton Ta, Saunders M. 1996. "Representing teachers" professional culture through cartoons. *British Journal of Educational Studies* (44):3 307 - 25.
- Wasburn PC. 1994. A Life Course Model of Political Socialization. *Politics and the Individual* (4):2 1 - 26
- Webster N (based on) 1983. *New Universal Unabridged Dictionary*. Dorset Baber.
- Weffort FC. 1992. *New Democracies, Which Democracies? (Working Paper #198)*, The Woodrow Wilson Center, Latin American Program., Washington DC.
- Weinert FE. 1999, April. *Definition and Selection of Competence. Concepts of Competence*. Presented at Definition and selection of Competences., Neuchatel Switzerland
- Weissberg R 1974. *Political Learning, Political Choice and Democratic Citizenship*. New Jersey: Prentice Hall INC.
- Weissberg R. 1998. *Political Tolerance Balancing Community and Diversity*: Sage Publications
- Westholm A, Lindquist A, Niemi RG. 1990. Education and the Making of the Informed Citizen: Political Litteracy and the Outside World. I O Ichilow, red: *Political Socialization, Citizenship Education and Democracy*, London: Teachers College Press
- Wolk JL. 1996. Political activity in social work: a theoretical model of motivation. *International Social Work* (39)443-55
- World Health Organization. 1997. Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i 28 land. - Spørreskjema. Universitetet i Bergen - HEMIL-Senteret
- Zwiebach B. 1975. *Civility and Disobedience*. Cambridge: Cambridge University Press
- Øia T. 1995. *Apolitisk Ungdom*. Oslo: Cappelen Akademis Forlag.
- Østerud Ø. 1991. *Statsvitenskap - innføring i Politisk Analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østerud Ø. 1998. Mot en ny maktutredning. I: Ø Østerud, F Engelstad, S Meyer, P Selle, H Skjeie, red. *Mot en ny maktutredning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Aardal B. 1994. Hva er en politisk skillelinje? En begrepsmessig grenseoppgang. *Tidsskrift for samfunnsforskning*.:2 218-49
- Aardal B. 1999. *Velgere i 90-årene*. Oslo: NKS-forlaget

- Aasen P. 1999. Det sosialdemokratiske prosjektet. Utdanningsreformer i Sverige og Norge etter krigen. I: Ao Telhaug, P Aasen, red. *Både - Og. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Aasen P. Utgiss - 2003. What Happened to Social Democratic Progressivism in Scandinavia? Restructuring Education in Sweden and Norway in the 1990s. I: M Apple, red. *The State and the Politics of Knowledge*. New York: Routledge Falmer

## Dokumentliste

Nedenfor følger en liste over dokumenter som inngår i analysene ved T1- og T2-skolen.

Lista er anonymisert. Dokumentene er tilgjengelig via forfatter.

Kode	Beskrivelse
T1.1	1B-prosjektet. Målstyring av læreprosessen ved T1 1989 - 1990
T1.2	Rapport fra prosjektet "Aktiv elevmedvirkning" ved T1. 1991-1992
T1.3	Veiledende fagplan i valgfaget "Aktiv elevmedvirkning". T1. 1991-1992
T1.4	Rapport. Lokalstyrt utviklingsarbeid. T1 1991.
T1.6	Forslag til arbeidsmål 1990-1991 T1 skolen.
T1.7	Spørreskema – undersøkelse om læringsmiljø.
T1.8	Arbeid med gjennomføring av arbeidsmål vedtatt ved T1. 1989-1990
T1.10	T1. Vi prøver ut ny styringsmodell – Målstyring.
T1.11	Klassetyrer ved T1-skole. 1999
T1.12	Klassestyrer ved T1-skole. 1998
T1.13	Tillitselev ved T1-skole. 1998
T1.15	Elevers muligheter til å påvirke i lærinssammenheng – utdatert – i bruk 1998.
T1.16	Læreplan - Valgfaget aktiv elevmedvirkning 1996 T1-skole.
T2.1	T2-skole 90 år: Fra folkehøgskole og gymnas til kombinert videregående skole – 1998.
T2.2	Veilederen. 1996.
T2.3	Rapport fra prosjektet Reell elevinnflytelse ved T2. 1993-1994.
T2.4	Forslag til prosjektmandat. "Reell elevinnflytelse i videregående opplæring" 27.01. 1993
T2.5	Handbok i skolehverdagen. T2-skole. 1999
T2.6	Handlingsplan for T2-skole 1999/2000
T2.7	T2-skole. Prosjektrapport – konsekvenser av R94 for pedagogisk ledelse. Juni 1996.
T2.8	T2-skole 1999-2000

## Intervjulist

Liste over intervjuer: T1, T2= tiltaksskole 1 og 2. K1-K4 = kontrollskoler.

Bånd nr	Dato	Intervju av:	Bånd nr	Dato	Intervju av:
B1	02.10.99	Elever T1	B10	25.10.99	Lærere K1
B2	05.01.00	Elever T1	B11	02.12.99	Elever K3
B3	02.10.99	Lærere T1	B12	02.12.99	Lærere K3
B4	28.04.00	Ledelse T1	B13	03.12.99	Ledelse K3
B5	03.10.99	Leder T2	B14	12.01.00	Elever K4 Lærere K4
B6	03.10.99	Lærere T2	B15	12.01.00	Lærere K4
B7	03.10.99	Elever T2	B16	17.01.00	Leder K2
B8	18.10.99	Leder K1	B17	17.01.00	Elev K2
B9	18.10.99	Elever K1	B18	02.02.00	Leder K4



## Figurliste

FIGUR 1	GRAFISK SKISSE AV KAPITLENE I AVHANDLINGA .....	31
FIGUR 2	KOMPETANSEBEGREP.....	42
FIGUR 3	PLIKTER OG RETTIGHETER I ULIKE REGIMETYPEN. ....	59
FIGUR 4	DIMENSJONER VED DEN AVHENGIGE VARIABLEN MEDBORGERKOMPETANSE. ....	76
FIGUR 5	VARIABLER FOR DEMOKRATISERING I STATER/INSTITUSJONER .....	102
FIGUR 6	ULIKE ORGANISATORISKE SPENNINGSFELT .....	103
FIGUR 7	SKOLEN SOM INSTITUSJONELL RAMME FOR MEDVIRKNING. ....	104
FIGUR 8	EN TYPOLOGI AV SKOLER .....	105
FIGUR 9	ULIKE GRUPPER MED LEGITIM INNFLYTELSE PÅ SKOLENS INNHOLD.....	109
FIGUR 10	MODELL FOR SOSIALISERING OG INSTITUSJONSTYOLOGI.....	154
	(SOSIALISERINGSAGENTER).....	154
FIGUR 11	MOTIVASJONSPROSESSER I SELVREGULERT LÆRING.....	176
FIGUR 12	SAMMENHENG MELLOM TEORI, HYPOTESER OG EMPIRISK ANALYSE.....	183
FIGUR 13	KAUSALFORHODET MELLOM INDIVIDUELL HANDLING OG OMGIVELSER. (PILENE ANTYDER KAUSALRETNING.).....	203
FIGUR 14	STI-MODELL FOR FORHODET MELLOM BAKGRUNNSVARIABLE, KUNNSKAP, SUBJEKTIV DELTAKELSES-KOMPETANSE OG ASPEKTER VED MEDBORGERKOMPETANSE SOM AVHENGIG VARIABLE.....	320
FIGUR 15	STI-MODELL FOR FORHODET MELLOM BAKGRUNNSVARIABLE, KUNNSKAP, SUBJEKTIV DELTAKELSES-KOMPETANSE OG POLITISK EFFEKTIVITET, TILLIT. (STI- MODELLEN ER OGSÅ GYLDIG FOR POLITISK INTERESSE SOM AVHENGIG VARIABLE). ....	335
FIGUR 16	INSTITUSJONALISERING AV DEMOKRATISK MEDVIRKNING (JFR: FIGUR 10 SIDE 152).....	368
FIGUR 17	INSTITUSJONSTYOLOGI FOR UTVALGSSKOLER (JFR: FIGUR 10 SIDE 152).....	369

## Tabelliste

TABELL 1.	UTVALG AV ELEVER I HOVEDSTUDIEN.....	233
TABELL 2.	BIVARIAT KORRELASJON MELLOM BAKGRUNNSVARIABLER.....	253
TABELL 3.	STEMMEGIVNING FORDELT PÅ NOEN BAKGRUNNSVARIABLE OG LANDET FOR ØVRIG.....	253
TABELL 4.	DELTAKEELSE I AKSJONER OG ORGANISASJONER – VARIASJON MELLOM GRUPPER.....	256
TABELL 5.	FRAMTIDIG DELTAKEELSE I AKSJONER, VALG OG PARTIMEDLEMSKAP – VARIASJON MELLOM GRUPPER.....	259
TABELL 6.	HANDLINGSKOMPETANSE – KORRELASJONER MELLOM ULIKE ASPEKTER.....	261
TABELL 7.	REPRESENTATIV-DELTAKERDEMOKRATISK OPPFATNING – VARIASJON MELLOM GRUPPER.....	262
TABELL 8.	DIREKTE DEMOKRATI – VARIASJON MELLOM GRUPPER.....	265
TABELL 9.	KUNNSKAPER – VARIASJON MELLOM GRUPPER.....	277
TABELL 10.	KUNNSKAP – MULTIPPEL REGRESJON AV BAKGRUNNSVARIABLE PÅ – ITEM.....	278
TABELL 11.	RETTIGHETER OG PLIKTER I DEMOKRATIET – VARIASJON MELLOM GRUPPER.....	282
TABELL 12.	ULIKE RETTIGHETERS- OG FØLELSER AV FORPLIKTELSES BETYDNING FOR DEMOKRATIET.....	286
TABELL 13.	RETTIGHET- OG PLIKT-INDEKSER – RANG OG GJENNOMSNIITT.....	287
TABELL 14.	SUBJEKTIV DELTAKESELSEKOMPETANSE – VARIASJON MELLOM GRUPPER.....	292
TABELL 15.	KORRELASJON MELLOM KOGNITIVE ASPEKTER VED MEDBORGERKOMPETANSE.....	294
TABELL 16.	MOTIVASJON – VARIASJON MELLOM GRUPPER.....	297
TABELL 17.	POLITISK INTERESSE I UTVALGET SAMMENLIKNET MED SKOLEVALGUNDERSØKELSEN I 1989 OG 1999.....	299
TABELL 18.	POLITISK INTERESSE – BIVARIATE SAMMENHENGER I SKOLEVALGUNDERSØKELSEN 1999.*.....	299
TABELL 19.	POLITISK INTERESSE – VARIASJON MELLOM ULIKE GRUPPER.....	300
TABELL 20.	FORDELINGER PÅ ITEM FOR TILLIT OG POLITISK EFFEKTIVITET.....	303
TABELL 21.	POLITISK TILLIT I SKOLEVALGUNDERSØKELSEN 1999.....	304
TABELL 22.	POLITISK EFFEKTIVITET OG TILLIT – VARIASJON MELLOM GRUPPER.....	305
TABELL 23.	HOLDNING TIL ASYLSØKERE I SKOLEVALGSSTUDIEN 1999.....	310
TABELL 24.	TOLERANSE – VARIASJON MELLOM GRUPPER.....	310
TABELL 25.	SAMFUNNSENKASJEMENT – FORDELINGER PÅ VARIABLER.....	313
TABELL 26.	SAMFUNNSENKASJEMENT – VARIASJON MELLOM GRUPPER.....	314
TABELL 27.	SAMMENHENG MELLOM ULIKE AFFEKTIVE KOMPETANSER.....	315
TABELL 28.	SAMMENFATNING – DIMENSJONER OG ASPEKTER VED DE ULIKE KOMPETANSENE.....	316
TABELL 29.	FRAMTIDIG POLITISK AKTIV SOM AVHENGIG VARIABEL. DIREKTE EFFEKTER AV BAKGRUNNSVARIABLE PÅ LATENTE VARIABLE.....	326
TABELL 30.	FRAMTIDIG AKTIV SOM AVHENGIG VARIABEL. DIREKTE EFFEKTER (D) MELLOM LATENTE VARIABLE.....	326
TABELL 31.	AKTIV I STORTINGSVALG SOM AVHENGIG VARIABEL. DIREKTE EFFEKTER AV BAKGRUNNSVARIABLE PÅ LATENTE VARIABLE.....	326
TABELL 32.	AKTIV I STORTINGSVALG SOM AVHENGIG VARIABEL. DIREKTE EFFEKTER MELLOM LATENTE VARIABLE.....	327
TABELL 33.	FRAMTIDIG AKTIV SOM PARTIMEDLEM ER AVHENGIG VARIABEL. DIREKTE EFFEKTER AV BAKGRUNNSVARIABLE PÅ LATENTE VARIABLE.....	327
TABELL 34.	FRAMTIDIG AKTIV SOM PARTIMEDLEM ER AVHENGIG VARIABEL. DIREKTE EFFEKTER MELLOM LATENTE VARIABLE.....	327
TABELL 35.	OPPFATNING AV RETTIGHETERS BETYDNING FOR DEMOKRATIET SOM AVHENGIG VARIABEL. DIREKTE EFFEKTER AV BAKGRUNNSVARIABLE PÅ LATENTE VARIABLE.....	330
TABELL 36.	OPPFATNING AV RETTIGHETERS BETYDNING FOR DEMOKRATIET SOM AVHENGIG VARIABEL. DIREKTE EFFEKTER MELLOM LATENTE VARIABLE.....	331

TABELL 37.	OPPFATNING AV HVOR VIKTIG INNVANDRERES RETTIGHETER OG FØLELSE AV POLITISK FORPLIKTELSE HAR FOR DEMOKRATIET SOM AVHENGIG VARIABEL. DIREKTE EFFEKTER AV BAKGRUNNSVARIABLE PÅ LATENTE VARIABLE. ....	331
TABELL 38.	OPPFATNING AV HVOR VIKTIG INNVANDRERES POLITISKE RETTIGHETER OG FØLELSE AV POLITISK FORPLIKTELSE ER FOR DEMOKRATIET SOM AVHENGIG VARIABEL. DIREKTE EFFEKTER MELLOM LATENTE VARIABLE. ....	332
TABELL 39.	FØLELSE AV POLITISK FORPLIKTELSE SOM AVHENGIG VARIABEL. DIREKTE EFFEKTER AV BAKGRUNNSVARIABLE PÅ LATENTE VARIABLE. ....	332
TABELL 40.	FØLELSE AV POLITISK FORPLIKTELSE SOM AVHENGIG VARIABEL. DIREKTE EFFEKTER MELLOM LATENTE VARIABLE. ....	332
TABELL 41.	OPPFATNING AV DIREKTE DEMOKRATI SOM AVHENGIG VARIABEL. DIREKTE EFFEKTER AV BAKGRUNNSVARIABLE PÅ LATENTE VARIABLE. ....	334
TABELL 42.	OPPFATNING AV DIREKTE DEMOKRATI SOM AVHENGIG VARIABEL. DIREKTE EFFEKTER MELLOM LATENTE VARIABLE. ....	334
TABELL 43.	POLITISK EFFEKTIVITET ER AVHENGIG VARIABEL. DIREKTE EFFEKTER AV BAKGRUNNSVARIABLE PÅ LATENTE VARIABLE. ....	336
TABELL 44.	POLITISK EFFEKTIVITET ER AVHENGIG VARIABEL. DIREKTE EFFEKTER MELLOM LATENTE VARIABLE. ....	336
TABELL 45.	POLITISK TILLIT ER AVHENGIG VARIABEL. DIREKTE EFFEKTER AV BAKGRUNNSVARIABLE PÅ LATENTE VARIABLE. ....	336
TABELL 46.	POLITISK TILLIT ER AVHENGIG VARIABEL. DIREKTE EFFEKTER MELLOM LATENTE VARIABLE. ....	336
TABELL 47.	POLITISK INTERESSE ER AVHENGIG VARIABEL. DIREKTE EFFEKTER AV BAKGRUNNSVARIABLE PÅ LATENTE VARIABLE. ....	337
TABELL 48.	POLITISK INTERESSE ER AVHENGIG VARIABEL. DIREKTE EFFEKTER MELLOM LATENTE VARIABLE. ....	338
TABELL 49.	SAMFUNNSENKASJEMENT ER AVHENGIG VARIABEL. DIREKTE EFFEKTER ( $\beta$ ) AV BAKGRUNNSVARIABLE PÅ LATENTE VARIABLE. ....	339
TABELL 50.	SAMFUNNSENKASJEMENT ER AVHENGIG VARIABEL: DIREKTE EFFEKTER MELLOM DE LATENTE VARIABLENE. ....	339
TABELL 51.	TOLERANSE ER AVHENGIG VARIABEL. DIREKTE EFFEKTER ( $\beta$ ) AV BAKGRUNNSVARIABLE PÅ LATENTE VARIABLE. ....	340
TABELL 52.	TOLERANSE ER AVHENGIG VARIABEL. DIREKTE EFFEKTER $\beta$ MELLOM LATENTE VARIABLE. ....	340
TABELL 53.	FORDELING AV SVAR PÅ ÅPNE SPØRSMÅL OM DEMOKRATIET I SKOLEN. ....	373
TABELL 54.	FORDELING AV MEDVIRKNING I SKOLEN SAMMENLIKNET MED 16 – OG 13 ÅRINGER I 1998. ....	373
TABELL 55.	FORHOLDET MELLOM T1-SKOLEN OG K1- OG K2-SKOLEN (VEST-REGIONEN) MED HENSYN PÅ DEMOKRATISKE DIMENSJONER. ....	374
TABELL 56.	FORHOLDET MELLOM T2-SKOLEN OG K3- OG K4-SKOLEN (ØST-REGIONEN) MED HENSYN PÅ DEMOKRATISKE DIMENSJONER. ....	375
TABELL 57.	FORHOLDET MELLOM ALLE SKOLENE MED HENSYN PÅ DEMOKRATISKE DIMENSJONER. ....	376
TABELL 58.	FORHOLDET MELLOM ASPEKTER VED DEMOKRATISK INSTITUSJON. ....	377
TABELL 59.	MULTIVARIAT ANALYSE AV LÆREREFFEKTIVITET OG ELEVRÅDSEFFEKTIVITET PÅ ASPEKTER VED INSTITUSJONSDEMOKRATI OG DETS BREDDE/DYBDE. ....	378
TABELL 60.	ELEVERS VURDERING AV AKTIV ELEV MEDVIRKNINGSTIME. ....	380
TABELL 61.	FRIE KOMMENTARER TIL ITEM 196, AEM-TIME - KODET. ....	381
TABELL 62.	OPPLEVELSE AV AEM-TIMEN OG SAMMENHENG MED INDIKATORER FOR DEMOKRATISK INSTITUSJON. ....	385
TABELL 63.	ELEVERS OPPFATNING AV SAMARBEIDSGRUPPEMØTENE OG DEMOKRATIET. ....	387
TABELL 64.	FRIE KOMMENTARER TIL SAMARBEIDSGRUPPEMØTENE. ....	387
TABELL 65.	OPPLEVELSE AV SAMARBEIDSGRUPPEMØTENE OG SAMMENHENG MED INDIKATORER FOR DEMOKRATISK INSTITUSJON. ....	389
TABELL 66.	EFFEKTER PÅ FRAMTIDIG DELTAKELSE OG SUBJEKTIV DELTAKELSESKOMPETANSE HOS ELEVER I REGION VEST. ....	396
TABELL 67.	EFFEKTER PÅ FRAMTIDIG DELTAKELSE OG SUBJEKTIV DELTAKELSESKOMPETANSE HOS ELEVER I REGION ØST. ....	396

TABELL 68.	EFFEKTER PÅ FRAMTIDIG DELTAKELSE OG SUBJEKTIV DELTAKELSESKOMPETANSE HOS ELEVER VED ALLE SKOLER SAMMENLIKNET. ....	397
TABELL 69.	MULTIPPEL REGRESJON AV SKOLE OG FORELDREBAKGRUNN PÅ MEDBORGERKOMPETANSE. ....	398
TABELL 70.	TEST AV FORSKJELLER MELLOM ELEVERS KOMPETANSE VED SKOLESTART 2000 HELE SKOLER. ....	398
TABELL 71.	TEST AV FORSKJELLER MELLOM ELEVERS KOMPETANSE VED SKOLESTART 2000 FORHOLDET MELLOM STUDIERETNING. ....	399

## **Vedlegg 1 – spørreskjema**





































## Vedlegg 2 – deskriptiv statistikk

### Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
SPM6	1676	1	5	2,02	,91	,764	,060	,514	,119
SPM7	1665	1	7	2,46	,97	,457	,060	,108	,120
SPM8	1671	1	5	2,02	1,00	,794	,060	,130	,120
SPM9	1673	1	5	3,26	1,18	-,158	,060	-,866	,120
SPM10	1665	1	5	3,48	1,04	-,256	,060	-,520	,120
SPM11	1675	1	5	3,95	1,07	-,831	,060	-,070	,120
SPM12	1676	1	5	3,09	1,42	-,131	,060	-1,295	,119
SPM13	1674	1	5	3,98	1,11	-,921	,060	,021	,120
SPM14	1663	1	5	4,04	1,15	-1,055	,060	,195	,120
SPM15	1677	1	5	3,11	1,25	-,070	,060	-,965	,119
SPM16	1677	1	5	3,89	1,22	-,881	,060	-,259	,119
SPM17	1622	1	4	2,51	,90	-,219	,061	-,761	,121
SPM18	1691	1	2	1,12	,32	2,357	,060	3,562	,119
SPM19	1658	1	2	1,68	,47	-,753	,060	-1,434	,120
SPM20	1659	1	2	1,18	,38	1,687	,060	,846	,120
SPM21	1680	1	2	1,32	,46	,795	,060	-1,370	,119
SPM22	1617	1	2	1,63	,48	-,518	,061	-1,734	,122
SPM23	1631	1	2	1,59	,49	-,371	,061	-1,865	,121
SPM24	1676	1	2	1,78	,42	-1,331	,060	-,229	,119
SPM25	1587	1	2	1,30	,46	,867	,061	-1,249	,123
SPM26	1604	1	2	1,70	,46	-,852	,061	-1,276	,122
SPM27	1595	1	2	1,26	,44	1,076	,061	-,844	,122
SPM28	1596	1	2	1,44	,50	,243	,061	-1,944	,122
SPM29	1589	1	2	1,75	,43	-1,137	,061	-,707	,123
SPM30	1637	1	2	1,13	,34	2,154	,060	2,641	,121
SPM31	1649	1	2	1,57	,50	-,286	,060	-1,921	,120
SPM32	1634	1	2	1,59	,49	-,384	,061	-1,855	,121
SPM33	1619	1	4	2,75	,87	-,354	,061	-,505	,122
SPM34	1638	1	4	2,35	,80	,988	,060	,230	,121
SPM35	1650	1	4	2,49	,87	-,790	,060	-,701	,120
SPM36	1711	1	2	1,19	,39	1,597	,059	,551	,118
SPM37	1710	1	2	1,80	,40	-1,465	,059	,147	,118
SPM38	1711	1	2	1,91	,29	-2,868	,059	6,231	,118
SPM39	1703	1	2	1,81	,40	-1,546	,059	,391	,119
SPM40	1660	1	4	2,50	,99	-,326	,060	-1,031	,120
SPM41	1663	1	4	2,70	,71	-1,329	,060	1,143	,120
SPM42	1624	1	4	2,95	,88	-,614	,061	-,231	,121
SPM43	1671	1	4	2,30	,97	,753	,060	-,478	,120
SPM44	1650	1	4	2,40	1,10	,356	,060	-1,230	,120
SPM45	1711	1	6	4,90	1,25	-,962	,059	,149	,118
SPM46	1707	1	3	1,08	,34	4,402	,059	19,471	,118
SPM47	1675	1	4	2,97	,76	-,913	,060	1,128	,120
SPM48	1715	1	5	3,04	1,21	-,022	,059	-,808	,118
SPM49	1707	1	5	3,03	1,07	,192	,059	-,564	,118
SPM50	1710	1	5	2,79	1,15	,238	,059	-,676	,118
SPM51	1698	1	5	3,04	,96	,248	,059	-,353	,119
SPM52	1705	1	5	2,35	1,18	,554	,059	-,567	,118
SPM53	1702	1	5	3,97	,99	-,669	,059	-,213	,119

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
SPM54	1684	1	5	2,64	1,08	,273	,060	-,482	,119
SPM55	1697	1	5	2,66	1,12	,195	,059	-,641	,119
SPM56	1698	1	5	3,90	1,00	-,769	,059	,136	,119
SPM57	1705	1	5	2,24	1,04	,688	,059	,084	,118
SPM58	1707	1	5	3,25	1,12	-,092	,059	-,640	,118
SPM59	1658	1	4	2,18	1,06	,392	,060	-1,107	,120
SPM60	1712	1	5	2,80	1,09	,323	,059	-,413	,118
SPM61	1710	1	5	2,89	1,08	-,034	,059	-,705	,118
SPM62	1716	1	5	3,18	1,14	-,063	,059	-,762	,118
SPM63	1707	1	5	3,08	1,08	,054	,059	-,664	,118
SPM64	1701	1	5	3,11	1,39	-,073	,059	-1,252	,119
SPM65	1706	1	5	2,12	1,02	,698	,059	-,026	,118
SPM66	1701	1	5	2,94	1,18	,149	,059	-,774	,119
SPM67	1707	1	5	3,28	1,08	-,136	,059	-,612	,118
SPM68	1706	1	5	3,01	1,16	,071	,059	-,812	,118
SPM69	1703	1	5	2,54	1,12	,343	,059	-,614	,119
SPM70	1710	1	5	2,69	1,27	,281	,059	-,951	,118
SPM71	1703	1	5	3,28	1,03	-,034	,059	-,496	,119
SPM72	1702	1	5	3,52	1,16	-,464	,059	-,506	,119
SPM73	1709	1	5	2,59	1,29	,370	,059	-,934	,118
SPM74	1702	1	5	2,73	1,06	,253	,059	-,386	,119
SPM75	1700	1	5	2,86	1,17	,188	,059	-,770	,119
SPM76	1691	1	5	3,03	1,04	,075	,060	-,429	,119
SPM77	1700	1	5	2,17	1,06	,700	,059	-,086	,119
SPM78	1688	1	5	3,13	,99	,023	,060	-,197	,119
SPM79	1700	1	5	3,70	1,19	-,588	,059	-,578	,119
SPM80	1690	1	5	2,58	1,07	,252	,060	-,462	,119
SPM81	1702	1	5	3,11	1,13	,036	,059	-,653	,119
SPM82	1690	1	5	3,02	1,07	-,163	,060	-,323	,119
SPM84	1711	1	5	2,64	,87	,230	,059	,169	,118
SPM85	1706	1	5	2,40	,89	,462	,059	,178	,118
SPM86	1708	1	5	2,21	,87	,446	,059	,040	,118
SPM87	1705	1	5	2,03	1,12	,973	,059	,205	,118
SPM88	1707	1	5	2,89	,92	-,157	,059	,360	,118
SPM89	1707	1	5	2,00	1,06	,880	,059	,064	,118
SPM90	1707	1	5	3,56	1,09	-,361	,059	-,545	,118
SPM91	1693	1	5	2,40	1,08	,451	,059	-,425	,119
SPM92	1700	1	5	2,25	1,16	,711	,059	-,261	,119
SPM93	1707	1	5	2,37	1,21	,545	,059	-,610	,118
SPM94	1667	1	4	2,57	,82	-,187	,060	-,464	,120
SPM96	1704	1	5	3,86	,96	-,966	,059	1,033	,119
SPM97	1698	1	5	2,89	,86	,201	,059	-,062	,119
SPM98	1698	1	5	3,08	,94	,118	,059	-,273	,119
SPM99	1700	1	5	3,18	,89	,110	,059	-,253	,119
SPM100	1698	1	5	2,97	,87	,414	,059	,107	,119
SPM101	1700	1	5	2,65	1,30	,300	,059	-,949	,119
SPM102	1696	1	5	2,49	1,17	,398	,059	-,621	,119
SPM103	1692	1	5	2,00	1,26	1,072	,059	,066	,119
SPM104	1687	1	5	2,65	1,43	,251	,060	-1,264	,119
SPM105	1694	1	5	3,28	1,31	-,248	,059	-,977	,119
SPM106	1691	1	5	2,68	1,32	,196	,060	-1,031	,119
SPM107	1685	1	10	5,98	2,60	-,255	,060	-,893	,119
SPM108	1683	1	10	4,07	2,66	,731	,060	-,508	,119
SPM109	1676	1	10	7,46	2,68	-,823	,060	-,568	,119

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
SPM110	1681	1	10	6,99	2,28	-,683	,060	-,251	,119
SPM111	1666	1	10	5,64	2,83	,028	,060	-1,175	,120
SPM112	1667	1	10	6,87	2,51	-,640	,058	-,52	,117
SPM113	1678	1	10	6,18	2,67	-,323	,060	-,942	,119
SPM114	1679	1	10	6,82	2,62	-,518	,060	-,797	,119
SPM115	1679	1	10	5,76	2,45	,011	,060	-,893	,119
SPM116	1677	1	10	6,87	2,37	-,561	,060	-,458	,119
SPM117	1641	1	4	2,94	1,13	-,497	,060	-1,253	,121
SPM118	1681	1	5	2,41	1,13	,603	,060	-,315	,119
SPM119	1682	1	5	2,13	1,09	,832	,060	,059	,119
SPM120	1685	1	5	1,76	1,06	1,491	,060	1,619	,119
SPM121	1641	1	5	2,71	1,23	,228	,060	-,810	,121
SPM122	1660	1	5	3,38	1,24	-,226	,060	-,943	,120
SPM123	1667	1	5	2,04	1,32	1,034	,060	-,153	,120
SPM124	1654	1	5	2,74	1,04	,248	,060	-,227	,120
SPM125	1659	1	5	2,74	1,31	,237	,060	-,987	,120
SPM126	1666	1	5	2,06	1,09	,816	,060	-,028	,120
SPM127	1650	1	4	2,80	,70	-1,471	,060	2,110	,120
SPM128	1663	1	4	2,06	,91	,841	,060	,095	,120
SPM129	1646	1	4	2,93	,90	-,231	,060	-1,059	,121
SPM130	1615	1	4	2,26	,95	,640	,061	-,465	,122
SPM131	1595	1	4	2,94	,91	-,288	,061	-,984	,122
SPM132	1637	1	4	1,88	,93	,956	,060	,125	,121
SPM133	1639	1	4	2,43	1,11	,251	,060	-1,302	,121
SPM134	1634	1	4	2,51	,93	-,351	,061	-,840	,121
SPM135	1671	1	5	2,58	1,25	,269	,060	-,901	,120
SPM136	1672	1	5	2,67	1,15	,236	,060	-,708	,120
SPM137	1667	1	5	2,23	1,14	,695	,060	-,331	,120
SPM138	1671	1	5	2,73	1,16	,133	,060	-,722	,120
SPM139	1665	1	4	2,68	,86	-,080	,060	-,696	,120
SPM140	1659	1	4	2,17	,81	,336	,060	-,327	,120
SPM141	1668	1	5	2,49	1,00	,197	,060	-,460	,120
SPM142	1671	1	5	2,68	1,01	,123	,060	-,294	,120
SPM143	1666	1	5	2,42	,96	,243	,060	-,349	,120
SPM144	1645	1	5	2,93	1,01	,266	,060	-,173	,121
SPM145	1632	1	5	3,01	,96	,154	,061	-,097	,121
SPM146	1635	1	5	2,85	,99	-,133	,061	-,405	,121
SPM147	1613	1	5	3,13	,98	,025	,061	-,198	,122
SPM148	1655	1	5	2,87	1,24	,041	,060	-,982	,120
SPM149	1650	1	5	2,35	1,04	,465	,060	-,252	,120
SPM150	1646	1	5	2,11	1,06	,679	,060	-,269	,121
SPM151	1647	1	5	2,67	1,11	,053	,060	-,803	,121
SPM152	1649	1	5	4,13	1,17	-1,301	,060	,726	,120
SPM153	1633	1	5	2,32	1,17	,539	,061	-,578	,121
SPM154	1637	1	5	2,63	1,20	,267	,060	-,804	,121
SPM155	1645	1	5	2,21	1,15	,693	,060	-,343	,121
SPM156	1649	1	5	2,91	1,33	,016	,060	-1,128	,120
SPM157	1652	1	5	4,03	1,34	-1,195	,060	,104	,120
SPM158	1610	1	4	2,84	1,16	-,320	,061	-1,447	,122
SPM159	1630	1	5	2,73	1,15	,201	,061	-,597	,121
SPM160	1611	1	5	2,51	,96	,351	,061	,101	,122
SPM161	1604	1	5	2,66	1,00	,115	,061	-,171	,122
SPM162	1620	1	5	3,75	1,30	-,763	,061	-,552	,122
SPM163	1611	1	5	3,02	1,37	-,011	,061	-1,219	,122

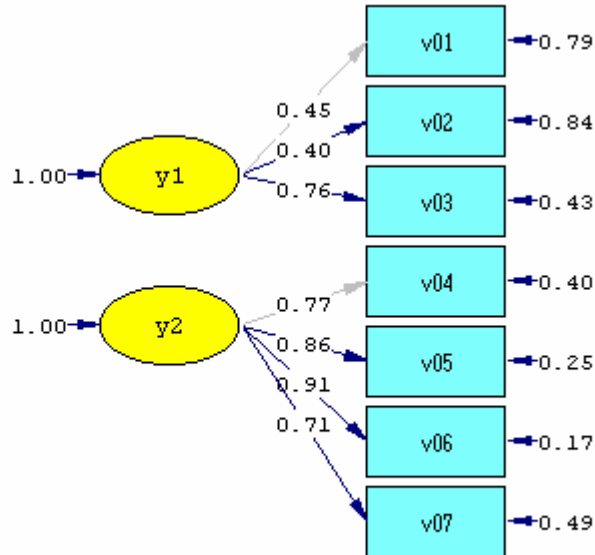




### Vedlegg 3 – faktormodeller/faktormatriser

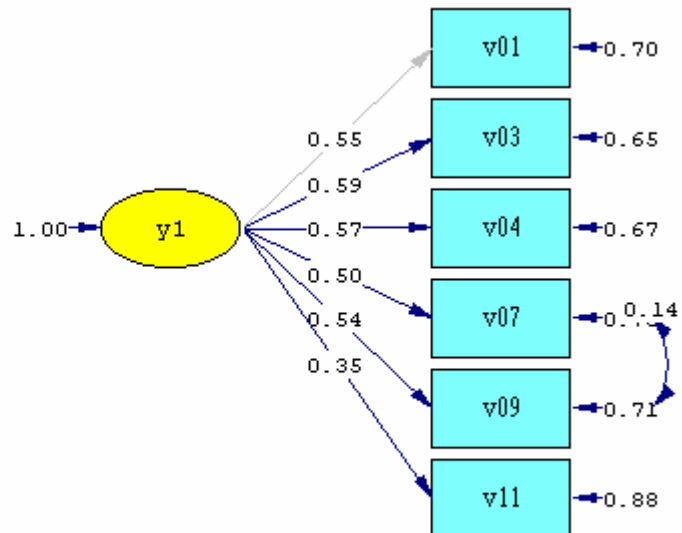
Item er listet ovenfra og nedover i teksten til modellen.

**Faktormodell 1. Deltakelse i aksjoner (y1) og organisasjoner (y2): Item 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184.**

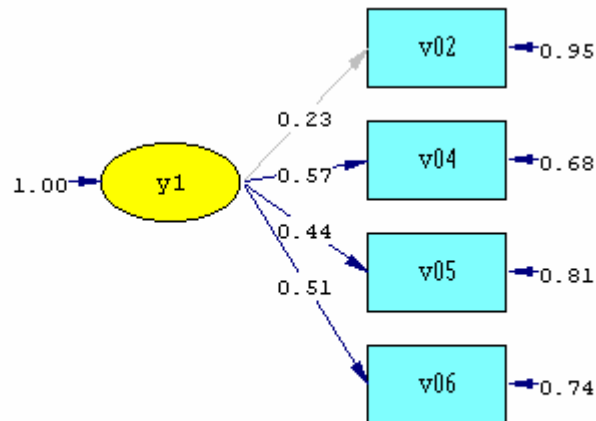


Chi-Square=73.55, df=14, P-value=0.00000, RMSEA=0.048

**Faktormodell 2 Framtidig deltakelse i ulik politisk aktivitet. Item: 148, 150, 151, 154, 155, 156,**

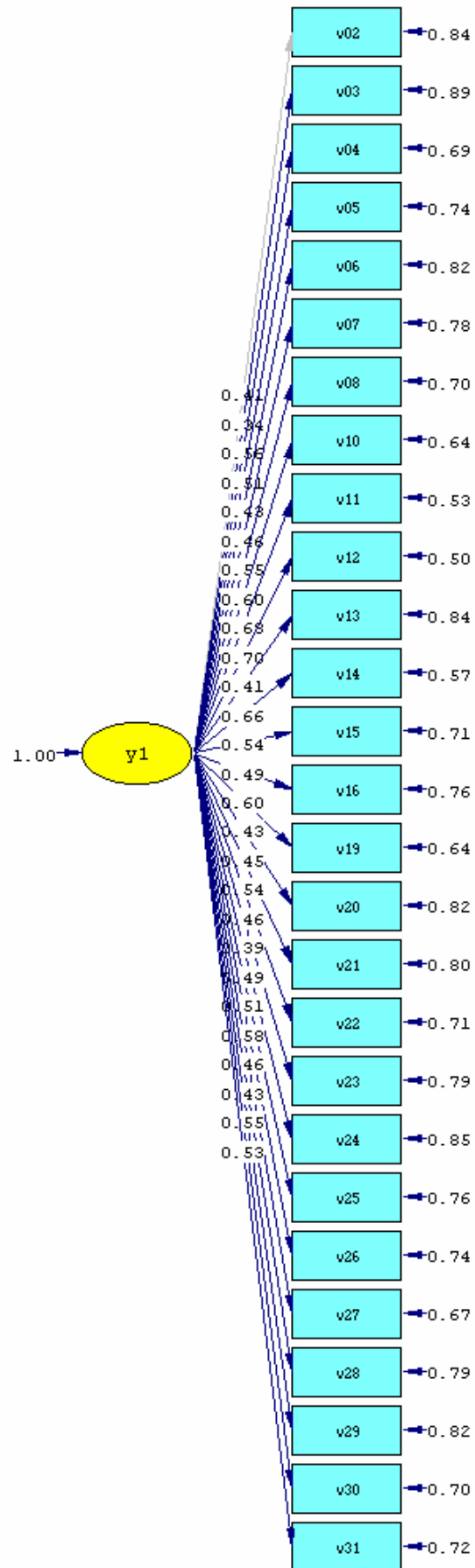


Chi-Square=23.87, df=8, P-value=0.00241, RMSEA=0.033

**Faktormodell 3 Direkte demokrati: item 131, 128, 130, 132.**

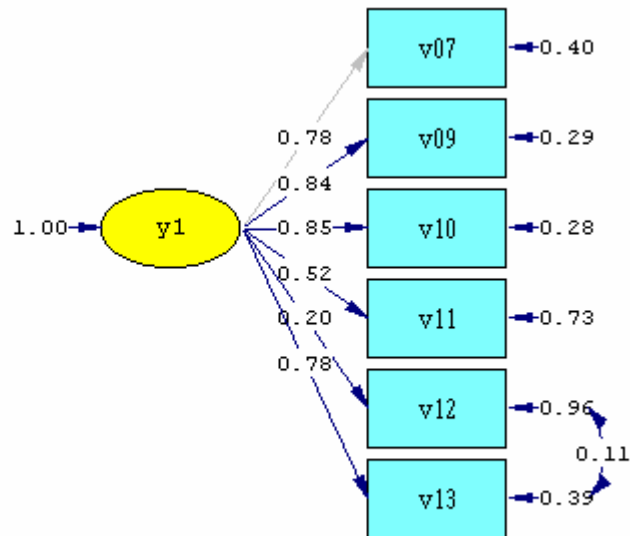
Chi-Square=2.24, df=2, P-value=0.32558, RMSEA=0.008

**Faktormodell 4 Kunnskap – se neste side. Item 20, 25, 27, 30, 43, 44, 19, 21, 23, 24, 26, 29, 31, 32, 35, 193, 17, 33, 40, 47, 127, 134, 41, 34, 59, 94, 158.**



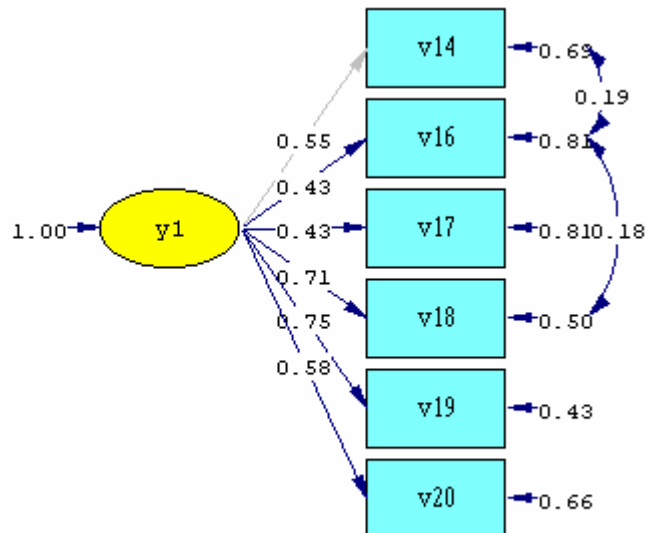
Chi-Square=1035.22, df=324, P-value=0.00000, RMSEA=0.036

**Faktormodell 5 – Rettigheter: Item 162, 164, 165, 166, 167, 168.**



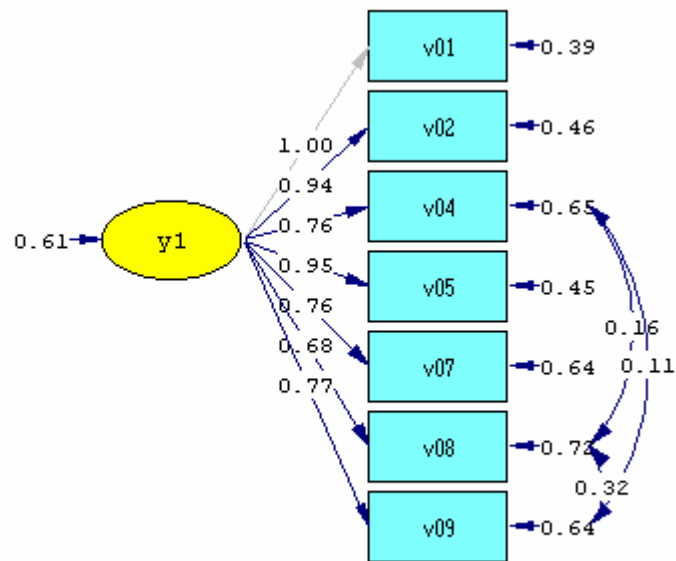
Chi-Square=49.24, df=8, P-value=0.00000, RMSEA=0.055

**Faktormodell 6 Politisk forpliktelse. Item: 169, 172, 173, 174, 175, 176.**



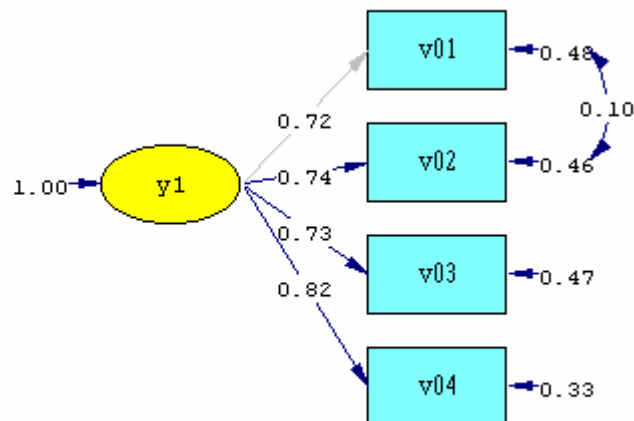
Chi-Square=38.06, df=7, P-value=0.00000, RMSEA=0.051

**Faktormodell 7 Subjektiv deltakelseskompetanse. Item: 107, 108, 110, 111, 113, 114, 115.**

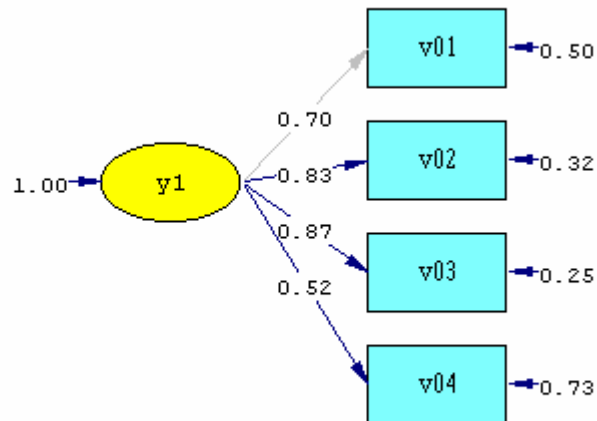


Chi-Square=43.60, df=11, P-value=0.00001, RMSEA=0.041

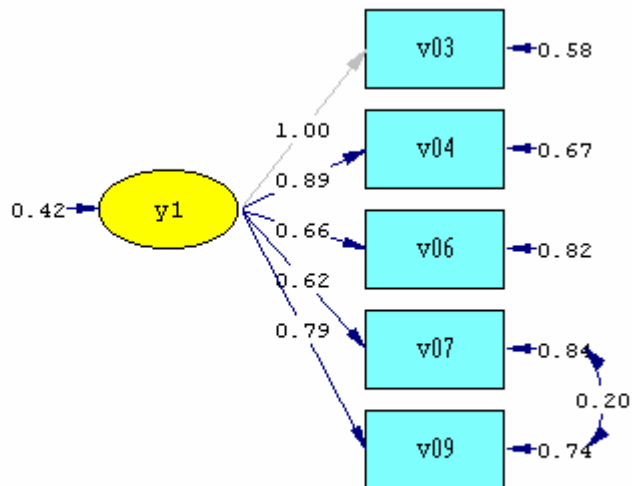
**Faktormodell 8 Motivasjon. Item: 135, 136, 137, 138.**



Chi-Square=4.45, df=1, P-value=0.03483, RMSEA=0.043

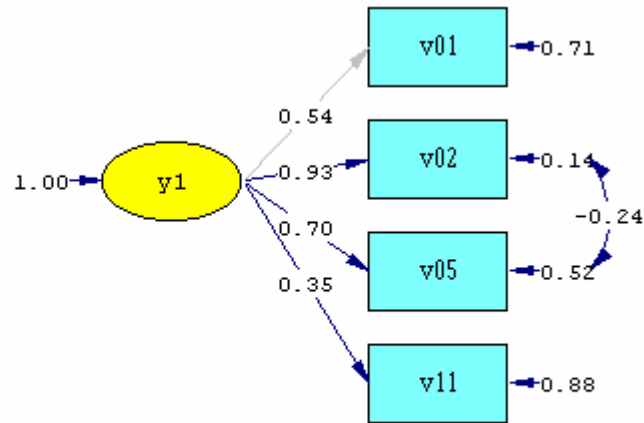
**Faktormodell 9 Interesse. Item 140, 141, 142, 143.**

Chi-Square=4.85, df=2, P-value=0.08836, RMSEA=0.029

**Faktormodell 10 Politisk effektivitet**

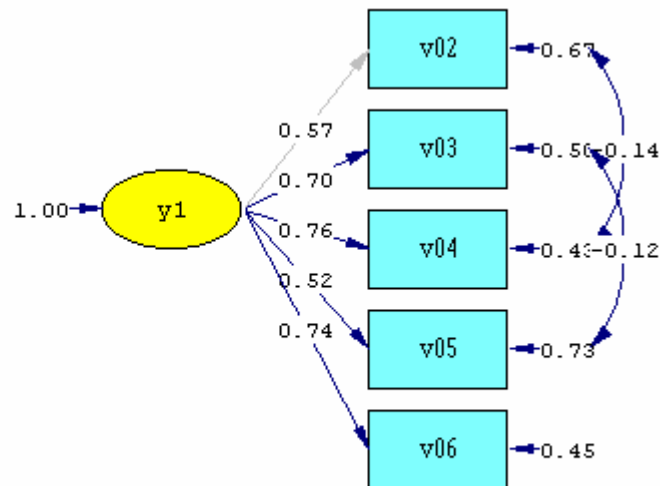
Chi-Square=5.28, df=4, P-value=0.25955, RMSEA=0.013

**Faktormodell 11 Tillit. Item 48, 49, 53, 55.**



Chi-Square=0.32, df=1, P-value=0.57289, RMSEA=0.000

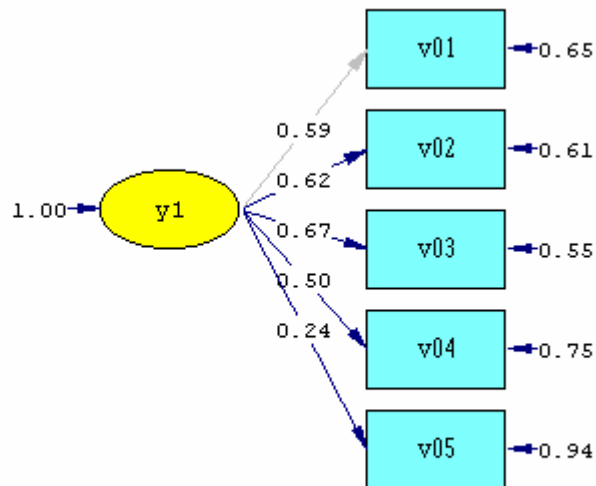
**Faktormodell 12 Toleranse. Item: 102, 103, 104, 105, 106.**



Chi-Square=7.02, df=3, P-value=0.07121, RMSEA=0.028

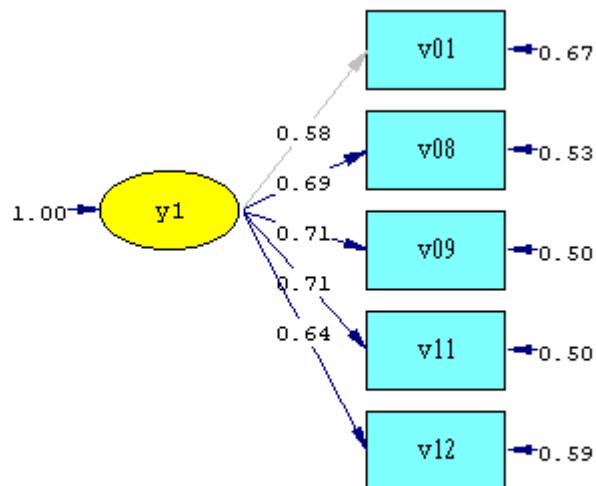


**Faktormodell 13 Samfunnsengasjement: Item: 122, 123, 124, 125, 126.**

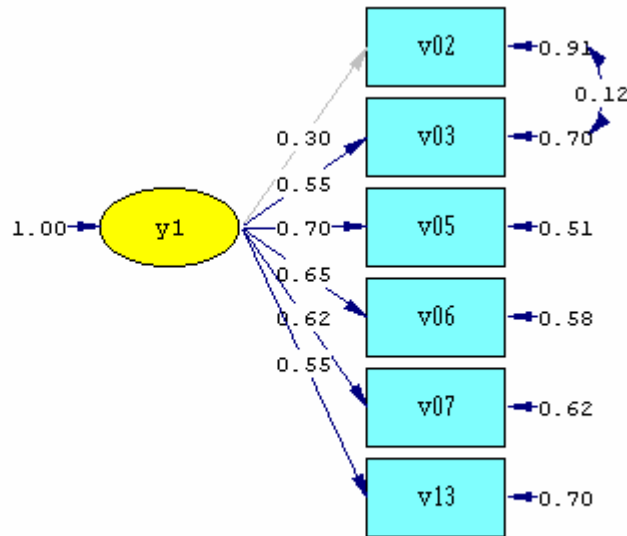


Chi-Square=11.91, df=5, P-value=0.03604, RMSEA=0.028

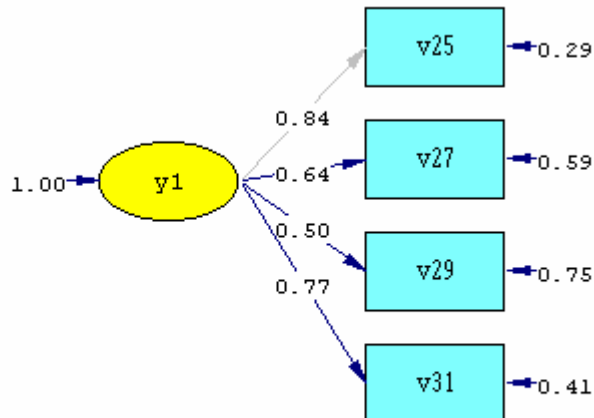
**Faktormodell 14 Demokratisk skoleeffektivitet. Item: 60, 68, 78, 76, 71.**



Chi-Square=16.55, df=5, P-value=0.00544, RMSEA=0.036

**Faktormodell 15 Demokratisk lærereffektivitet. Item: 65, 64, 63, 75, 67, 79.**

Chi-Square=27.42, df=8, P-value=0.00060, RMSEA=0.037

**Faktormodell 16 Diskusjon usikkerhet. Item: 87, 89, 91, 93.**

Chi-Square=17.16, df=2, P-value=0.00019, RMSEA=0.066

**Faktormatriser.**

Nedfor er gjengitt faktorløsninger for de to variablene "Demokrati negativ", "Medvirkning" og "Elevråd". Løsninger baserer seg på "principal axis factoring" i SPSS.

Demokrati Negativ		Medvirkning		Elevrådseffektivitet	
Item 82	.562	Item 84	.652	Item 70	.701
Item 61	.589	Item 85	.497	Item 73	.878
Item 69	.462	Item 86	.777	Item 74	.440

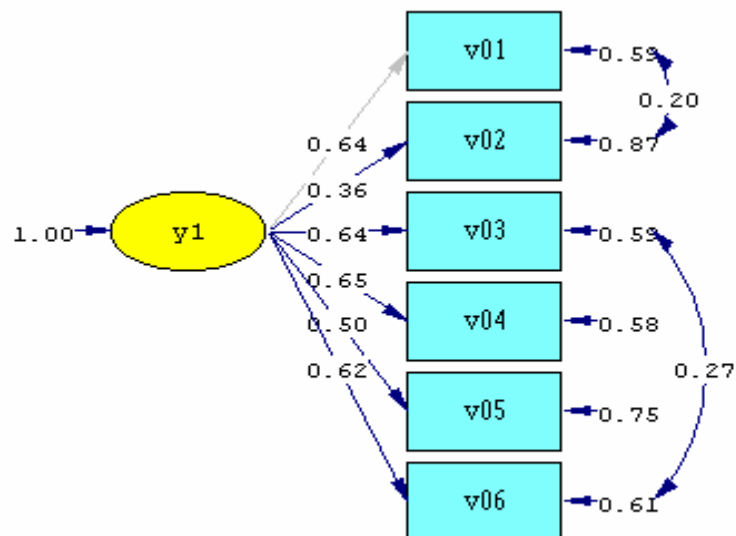
## Vedlegg 4 – faktoranalyse av kunnskapsitem

Pattern Matrix - \* ved item som er inkludert i parcels.

	Factor					
	1	2	3	4	5	6
K20	,022	,018	,015	-,018	,003	,414*
A25	-,089	-,012	,040	,433*	-,024	,073
N27	-,035	,012	-,688*	-,030	-,115	,034
S30	-,057	,042	-,121	,106	,041	,364*
P43	,271*	,126	,077	,054	,022	,017
M44	,215*	,020	-,037	,132	-,182	-,065
S19	,108	,045	,029	,029	-,134	,306*
S23	,186	,020	,043	,299*	-,092	,082
S24	,417*	,055	-,012	,043	,050	,107
S26	,016	,025	-,275	,495*	,014	-,033
S28	-,014	,000	-,114	,014	-,417*	,078
S29	,182	-,028	-,179*	,227	,096	,155
S31	,053	,047	-,065	,138	-,118	,167*
S32	,163*	-,089	-,071	,178	-,086	,120
G35	,377*	,076	,006	,086	-,020	-,003
P193	,054	,260*	-,054	,024	,030	,055
A17	,090	,367*	,055	,017	-,037	,026
S33	,160*	,071	,008	,114	-,148	,077
G40	,294*	,121	,003	-,038	-,092	-,012
V47	-,046	,443*	-,015	-,077	-,033	,024
H127	,121	,385*	-,106	-,012	,191	,018
H134	,236	,185*	-,110	,076	,076	-,006
U41	,407*	,072	-,049	-,029	,071	,079
H34	,433*	-,090	-,042	-,087	-,067	,076
V59	,060	,183	,004	,058	-,185*	-,047
K94	,255*	,108	-,038	,117	-,140	-,086
L158	-,034	,526*	,044	,070	-,050	,005

Extraction Method: Principal Axis Factoring. Rotation Method: Oblimin with Kaiser

Normalization. Faktoranalysen danner grunnlag for "parcels" i denne faktormodellen.



Chi-Square=18.15, df=7, P-value=0.01130, RMSEA=0.030

## **Vedlegg 5 – læreplan for AEM-time**











## **Vedlegg 6 – læreplan i samfunnslære**





