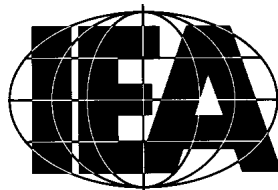


**Rolf Mikkelsen  
Elisabeth Buk-Berge  
Hein Ellingsen  
Dag Fjeldstad  
Annette Sund**

**Demokratisk beredskap og  
engasjement hos 9.-klassinger  
i Norge og 27 andre land**

*Civic Education Study Norge 2001*



**CIVIC Education Study**

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING  
UNIVERSITETET I OSLO

# FORORD

I desember 1997 ble Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo kontaktet av grunnskoleavdelingen i Kirke-, utdannings- og forskningdepartementet. ILS ble bedt om å gjennomføre den internasjonale undersøkelsen *Civic Education Study* i Norge. Henvendelsen førte til en avtale, og fra januar 1998 har prosjektgruppen Civic Norge arbeidet med utforming og gjennomføring av undersøkelsen og analyse av datamaterialet. Hovedresultater fra den internasjonale undersøkelsen ble publisert i Washington og Berlin i mars 2001. Samtidig ble norske hovedresultater publisert i form av en pressemelding fra departementet og en pressepakke med dokumentasjon.

Denne publikasjonen er sluttrapporten for den norske grunnskoleundersøkelsen av 14-åringers demokratiske beredskap og engasjement. Rapporten er skrevet av en prosjektgruppe ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo. Prosjektleder Rolf Mikkelsen har hatt hovedansvaret for rapporten, og han har særlig arbeidet med metodespørsmålene, den kognitive delen av undersøkelsen, drøftingen av skolens rolle og studiens tilstandsrapport. Dag Fjeldstad har arbeidet med holdninger til innvandere, anti-demokratiske grupper og kvinner samt analysen av lærerspørsmålene. Hein Ellingsen har arbeidet med holdningene til nasjonen og de kognitive spørsmålene, Elisabeth Buk-Berge har sammen med Hein Ellingsen arbeidet med oppfatningene av demokratiet, den gode statsborger og statens rolle. Annette Sund har sammen med Dag Fjeldstad arbeidet med holdningen til myndighetene og sammen med Rolf Mikkelsen om kapittelet om interesse og engasjement. Alle i gruppen har arbeidet med kapittelet med målanalyse. Svein Lie har overvåket utviklingen av dataene, bruken av dataene og analysene og gitt råd om utformingen av rapporten. Marion Lunde Caspersen har tilrettelagt dataene for analyse, har laget og bearbeidet tabellene i rapporten og har gitt rapporten form.

I tillegg til presentasjonen av Civic-studien, undersøkelsen og metodene som er brukt, inneholder rapporten en målanalyse knyttet til demokratiopplæringens ambisjoner og målsettinger i vårt land. Her belyses spørsmål som ble formulert i oppdragsbrevet fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Videre inneholder rapporten de norske resultatene fra undersøkelsen og analyse av disse i forhold til resultatene fra de 27 andre landene som deltar i studien og i forhold til nasjonale ambisjoner og mål.

# INNHold

<b>KAPITTEL 1</b> .....	<b>1</b>
CIVIC-UNDERSØKELSEN, METODER OG ANALYSE.....	1
Bakgrunn for undersøkelsen .....	1
Internasjonal organisering.....	1
Deltakerland i Civic-undersøkelsen.....	2
<i>Studiens problemstillinger og oppdraget</i> .....	2
Internasjonale problemstillinger .....	3
Det nasjonale beskrivelsen av Civic-oppdraget.....	5
Strukturen i rapporteringen .....	6
<i>Organisering av undersøkelsen i Norge</i> .....	7
Nasjonal faggruppe .....	7
Referansegruppe .....	8
<i>Internasjonal instrumentutvikling</i> .....	8
Det internasjonale elevspørreskjemaet .....	8
Nasjonale spørsmål .....	9
Lærerspørreskjema.....	10
Skolespørreskjema .....	10
<i>Gjennomføring av den norske delen av undersøkelsen</i> .....	10
Hva skjedde i klasserommet?.....	11
Kvalitetskontroll .....	11
Databehandling .....	12
<i>Om metoder og analyse</i> .....	12
Flervalgsspørsmål .....	12
Affektiv kartlegging.....	14
Beskrivende statistikk (univariat analyse) .....	15
Sammenliknende statistikk (bivariat og multivariat analyse).....	16
Kartlegging av demokratisk beredskap og kompetanse .....	18
<i>Forskjeller i materialet</i> .....	19
Bakgrunnsfaktorer som er brukt i Civic-analysen .....	19
<b>KAPITTEL 2</b> .....	<b>23</b>
SKOLEN OG DEMOKRATIOPPLÆRINGEN .....	23
<i>Læreplaner, dannelse og perspektiver på demokratiopplæring</i> .....	24
Perspektiver på demokratiopplæring .....	25
<i>Demokratiperspektivet i tidligere læreplaner</i> .....	28
Normalplanene for folkeskolen – by og land – fra 1939 .....	29
Læreplan for forsøk med 9-årig skole fra 1960 .....	30
Mønsterplanen for grunnskolen av 1974 .....	31
Mønsterplanen for grunnskolen 1987 .....	32
Perspektiver i tidligere læreplaner .....	33
<i>Stortingets signaler om demokratiopplæringen</i> .....	33
Kunnskaper .....	34

Ferdigheter .....	35
Holdninger .....	35
Hovedtrekk ved Stortingets signaler.....	36
<i>Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen – L97</i> .....	37
<i>Demokratisk tenkemåte og L97</i> .....	37
Et integrert og demokratisk menneske.....	42
<i>Demokrati og politikk i læreplanen</i> .....	44
<i>Demokratiske institusjoner</i> .....	46
Lærebøkene og demokratiske institusjoner .....	48
<i>Demokratiske ferdigheter</i> .....	51
Fortolkningen av ferdighetsaspektet i lærebøker.....	53
<i>Nasjonal identitet</i> .....	54
Nasjonal identitet og L97 .....	55
Nasjonal identitet i lærebøker .....	57
<i>Det som binder sammen og det som splitter</i> .....	60
Jenter, gutter og likestilling.....	60
Holdninger til minoritetsgrupper .....	62
<i>Demokratisk kompetanse og beredskap</i> .....	67
Demokratisk kompetanse.....	68
Demokratisk beredskap.....	69
<b>KAPITTEL 3</b> .....	<b>71</b>
KUNNSKAPER OG FERDIGHETER.....	71
Hovedresultater .....	71
<i>Instrumentene</i> .....	72
Offentliggjøring .....	73
<i>De norske resultatene i forhold til andre land</i> .....	79
Demokrati og demokratiske institusjoner .....	81
Nasjonal identitet og regionale og internasjonale forbindelser .....	83
Det som binder sammen og det som splitter.....	84
<i>Forskjeller i de norske elevenes svar</i> .....	85
Forskjeller på klassenivå.....	89
Klassetrinnsforskjeller .....	91
<i>Nasjonale tilleggsspørsmål</i> .....	92
Historiske spørsmål om politikk og kultur .....	92
Hovedtrekk ved elevenes kunnskaps- og ferdighetsprofil.....	97
<b>KAPITTEL 4</b> .....	<b>99</b>
OPPFATNINGER AV DEMOKRATI, SAMFUNNSBORGEREN OG STATENS ROLLE .....	99
<i>Hva er bra og hva er ikke bra for demokratiet?</i> .....	99
Hovedresultater .....	99
Hva mener elevene er bra og dårlig for demokratiet? .....	100
Norge i forhold til andre land.....	102
Forskjeller i de norske elevenes svar .....	107
Hvor konsekvent svarer elevene? .....	108

Hovedtrekk ved elevenes oppfatninger av hva som er bra og hva som ikke bra for demokratiet.....	114
<i>Oppfatninger av den gode samfunnsborger</i> .....	115
Hovedresultater .....	115
En god voksen samfunnsborger .....	116
Norge i forhold til andre land.....	117
Forskjeller i svarene fra norske elevene .....	123
Hovedtrekk ved elevenes oppfatning av den gode samfunnsborger .....	123
<i>Oppfatninger av hva som bør være statens ansvar</i> .....	124
Hovedresultater .....	124
Hva bør være statens ansvar?.....	125
Norge sammenliknet med andre land .....	125
Hovedtrekk ved elevenes oppfatning av statens ansvar.....	130
<b>KAPITTEL 5</b> .....	<b>131</b>
HOLDNINGER .....	131
<i>Holdninger til nasjonen</i> .....	131
Hovedresultater .....	132
Elevenes forhold til landet sitt – til nasjonen.....	132
Holdninger til det å være norsk.....	138
Regional tilhørighet .....	141
Nasjonale symboler.....	142
Nasjonal stolthet.....	145
Hovedtrekk ved elevenes holdning til nasjonen .....	148
<i>Holdninger til innvandrere</i> .....	148
Hovedresultater .....	149
Norge i forhold til andre land.....	151
Hovedtrekk ved elevenes støtte til innvandrere.....	157
<i>Holdninger til anti-demokratiske grupper</i> .....	158
Hovedresultater .....	159
Hovedtrekk ved elevenes støtte til anti-demokratiske grupper.....	161
<i>Holdninger til kvinners rettigheter</i> .....	162
Norge i forhold til andre land.....	163
Hovedtrekk ved elevenes støtte til kvinners rettigheter.....	169
<i>Holdninger til myndighetene og media</i> .....	170
Hovedresultater .....	170
Tillit til myndighetene.....	171
Holdninger til det politiske systemet .....	175
Tillit til medier .....	177
Hovedtrekk ved elevenes tillit til myndighetene og media.....	178
<b>KAPITTEL 6</b> .....	<b>179</b>
INTERESSE OG ENGASJEMENT .....	179

<i>Interesse for politikk</i> .....	179
Hovedresultater .....	179
«Jeg er interessert i politikk» .....	180
Diskusjoner om politikk.....	183
Nyheter i ulike medier .....	185
Hovedtrekk ved elevenes politiske interesseprofil .....	187
<i>Deltakelse i skolesamfunnet og i organisasjoner</i> .....	188
Hovedresultater .....	188
Klasseråd og elevråd .....	189
Deltakelse i råd, organisasjoner og liknende .....	193
Betydningen av deltakelse i skolesamfunnet .....	196
Hovedtrekk ved elevenes deltakelsesprofil.....	198
<i>Forventet politisk deltakelse</i> .....	199
Hovedresultater .....	199
Framtidig representativ virksomhet .....	201
Deltakende politisk virksomhet .....	206
Særtrekk ved de nordiske elevenes beredskap og interesse.....	210
Hovedtrekk ved elevenes framtidige deltakerprofil.....	211
<b>KAPITTEL 7</b> .....	<b>213</b>
SKOLE OG LÆRERE .....	213
<i>Elevene og demokratiundervisningen</i> .....	213
Hovedresultater .....	214
Elevenes oppfatning av eget læringsutbytte .....	214
Elevenes oppfatning av undervisningen og klimaet i klassen .....	216
Klasseromsklima og demokratisk beredskap.....	221
Hovedtrekk ved elevens oppfatning av skolen .....	223
<i>Lærerne og demokratiundervisningen</i> .....	224
Hovedresultater .....	224
«Er» og «bør» i demokratiopplæringen .....	227
Hva bør elever lære for å bli gode samfunnsborgere? .....	229
Bruk av arbeidsmåter .....	232
Hovedtrekk ved lærernes oppfatning av demokratiopplæringen.....	235
<b>KAPITTEL 8</b> .....	<b>237</b>
OPPSUMMERING OG KOMMENTARER .....	237
Formål og hovedspørsmål .....	237
<i>Elevenes demokratiske beredskap og engasjement</i> .....	238
Hovedtrekk ved elevenes beredskap.....	240
Hovedtrekk ved elevenes interesse og engasjement.....	242
Hovedtrekk ved elevenes og lærernes oppfatning av skolen.....	243
<i>Forskjeller og sammenhenger i materialet</i> .....	245
Betydningen av bakgrunnsvariabler .....	245
Sammenhenger mellom samlevariablene .....	248
<i>Skole, undervisning og læring</i> .....	249

Betydningen av skole.....	251
<i>Avsluttende kommentar</i> .....	252

**VEDLEGG OG REFERANSER ..... 255**

VEDLEGG 1.....	255
VEDLEGG 2.....	259
VEDLEGG 3.....	260
VEDLEGG 4.....	261
VEDLEGG 5.....	262
VEDLEGG 6.....	263
VEDLEGG 7.....	264
VEDLEGG 8.....	265
VEDLEGG 9.....	266
VEDLEGG 10.....	267
VEDLEGG 11.....	267
VEDLEGG 12.....	269
REFERANSER.....	270

# KAPITTEL 1

## CIVIC-UNDERSØKELSEN, METODER OG ANALYSE

*Civic Education Study* er en internasjonal undersøkelse hvis hovedmål er å gi et bilde av unge menneskers *demokratiske beredskap* og *vilje til engasjement*. Den demokratiske beredskapen er kartlagt som del av en demokratisk kompetanse der både kunnskaper, ferdigheter, oppfatninger og holdninger er sentrale. Viljen til engasjement er kartlagt som nåtidig og mulig framtidig deltakelse og er knyttet til elevenes interesse for politikk. Undersøkelsen tar også sikte på å kartlegge den rollen skolen ser ut til å spille når unge mennesker forberedes til aktiv demokratisk deltakelse i samfunnet.

### Bakgrunn for undersøkelsen

Både i Norge og i andre land finner vi hendelser og utvikling som har aktualisert en undersøkelse av demokratiberedskap og potensiell deltakelse i samfunnslivet. Særlig viktige er omveltningene i Sentral- og Øst-Europa og avslutningen av den kalde krigen. Mange «nye» demokratier fra disse områdene deltar i studien. I tillegg opplever de tradisjonelle demokratiene en sviktende oppslutning om politiske partier og valg. Sammen med synkende politisk interesse og noe som kan synes som økende politikerforakt, har dette ført til at også en rekke land med lange demokratiske tradisjoner deltar i undersøkelsen.

### Internasjonal organisering

Initiativet til *Civic Education Study* kommer fra den internasjonale organisasjonen IEA (The International Association of the Evaluation of Educational Achievement), som arbeider med sammenliknende forskning om utdanning. I 1999 var mer enn 50 land medlemmer av organisasjonen, og 28 av disse deltar i Civic-undersøkelsen.

Initiativet til Civic-undersøkelsen kom delvis på bakgrunn av en liknende undersøkelse som ble gjennomført i regi av IEA i 1971 og rapportert i 1975. Rapporten hadde tittelen *Civic Education in Ten Countries (Torney et al 1975)*. Av de nordiske landene deltok Sverige og Finland i denne undersøkelsen.



Civic-studien ledes av Judith Torney-Purta, professor ved University of Maryland, USA, sammen med en internasjonal styringsgruppe. Det internasjonale sekretariatet ligger i Berlin og ledes av Rainer Lehman, professor ved Humboldt Universität. Dataene behandles i IEAs dataprosess-senter i Hamburg.

Civic-studien startet internasjonalt i 1993/94 med en *Fase 1* hvor formålet var å kartlegge nasjonale demokratiambisjoner gjennom intervjuer med beslutningstakere og analyse av bakgrunnsdokumenter, læreplaner og lærebøker. Fase 1 ble avsluttet i 1997, og i 1999 kom rapporten fra denne fasen: *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project (Torney-Purta et al 1999)*.

Norge deltok ikke i Fase 1 av studien, men i forbindelse med deltakelsen i Fase 2 er det gjennomført en forkortet analyse av læreplaner. (Civic-rapport nr. 1/98) Dette forkortede «Fase 1»-arbeidet blir utvidet i ambisjons- og målanalysen i kapittel 2 i denne rapporten. En samlet analyse vil utgjøre et sentralt drøftingsgrunnlag for tilstandbeskrivelsen i studien.

## **Deltakerland i Civic-undersøkelsen**

Fase 2 i Civic-studien er gjennomføringen av *Civic-undersøkelsen* med etterfølgende analyse av demokratisk beredskap og engasjement. 28 land er med i den internasjonale rapporteringen. 23 av landene er fra Europa, men også noen land fra andre verdensdeler har deltatt. Landene er her ordnet regionalt og gjengitt i alfabetisk rekkefølge:

**Norden:** Danmark, Finland, Norge, Sverige

**Baltikum:** Estland, Latvia, Litauen

**Vest-Europa:** Belgia (fransk del), England, Sveits, Tyskland

**Øst-Europa:** Bulgaria, Polen, Romania, Slovakia, Slovenia, Russland, Tsjekia, Ungarn

**Sør-Europa:** Hellas, Italia, Kypros, Portugal

**Fra Sør- og Nord-Amerika:** Chile, Columbia, USA

**Fra Asia og Oseania:** Australia, Hong Kong

## **Studiens problemstillinger og oppdraget**

I oppdragsbrevet og i kontraktsutformingen mellom Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) er oppdraget med Civic-studien formulert både generelt og

mer spesielt. Hovedoppgaven dreier seg om å gjennomføre den internasjonale undersøkelsen i tråd med studiens problemstillinger og retningslinjer.

Hovedformålet med studien *Civic Education Study* er å kartlegge elevenes demokratiske beredskap og vilje til engasjement og å utforske skolens mulige rolle. På engelsk er dette uttrykt på denne måten i tittelen på den internasjonale hovedrapporten: *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. *Citizenship* og *Civic Knowledge* brukes i denne rapporten som en samlebetegnelse på kunnskaper, ferdigheter, oppfatninger og holdninger som er viktige for demokratiet, i Norge samlet i begrepet *demokratisk beredskap*. *Civic Engagement* er et uttrykk for nåtidig og framtidig deltakelse og medvirkning. Vi har valgt hovedoverskriften *demokratisk engasjement* på denne delen av oppdraget. I Norge har vi i tillegg valgt å samle beredskap og engasjement i et utvidet begrep, *demokratisk kompetanse*.

Begrepet *education* i den internasjonale rapportens tittel og innledning illustrerer det tredje hovedelementet i Civic-studien, nemlig *skolens mulige ansvar* for utvikling av 14-åringers demokratiske beredskap og engasjement:

*During a single decade, beginning in the late 1980s, (...) questions were asked regarding the direction that should be taken to enhance the contribution of schools to citizenship. Should the emphasis be on teaching factual information about the country and its structure of government? Should it be instead on making young people aware of political issues (...)? Should they be encouraged to join explicitly political organizations, such as parties? (...) These questions were faced by countries where schools offered courses labeled civic education as well as by countries where civic-relevant material was embedded in history courses or spread throughout the curriculum. (Torney-Purta et al. 2001)*

Undersøkelsen retter altså spesiell oppmerksomhet mot skolens rolle og mulige betydning for unge menneskers politiske sosialisering og demokratiske deltakelse. Læreplanene er viktige dokumenter med tanke på demokratisk dannelse, fordi de formulerer samfunnets demokratiske idealer og – et stykke på vei – gir retningslinjer for hvordan idealene kan realiseres.

## **Internasjonale problemstillinger**

Utvikling og læring av *demokratisk kompetanse* foregår som et omfattende samspill mellom en rekke påvirkningsinstanser på den ene siden, og elevenes kognitive og følelsesmessige utvikling og deres aktive valg av identitet og livsstil på den andre.

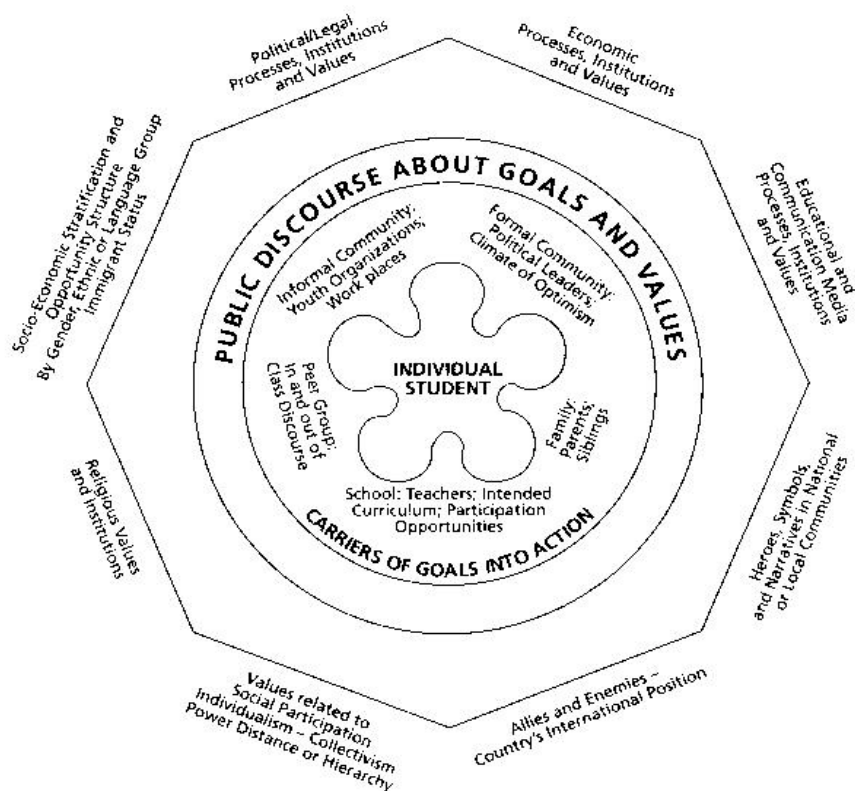
I studien er dette møtet uttrykt i *oktogenmodellen* som er utviklet av det internasjonale Civic-miljøet, se figur 1.1. Modellen plasserer eleven i sentrum for «ytre» påvirkning og oppdragelse til politisk identitet og demokratisk

praksis. Betegnelsen *oktogen* følger av de åtte mekanismene som anses som ledd i denne oppdragelsen (sosiale lag, kjønn, etnisk tilhørighet; politiske verdier, økonomiske verdier, mediens verdier, religiøse verdier; sosial deltakelse; landets internasjonale posisjon samt nasjonale symboler og fortellinger). I Civicundersøkelsen har en valgt å gå nærmere inn på *noen* av mekanismene, og vekten er særlig lagt på demokratiske og politiske verdier, nasjonal identitet, kjønn og etnisk tilhørighet.

Via offentlig debatt og andre samspill har de ulike mekanismene i sin tur innflytelse på fem sosialiseringsagenter:

- 1 skole inkludert lærere, læreplanintensjoner og klasseromsdeltakelse
- 2 politikernes rolle og optimisme- og pessimismeklima
- 3 foreldre og annen familie
- 4 naboer, organisasjoner og arbeid
- 5 jevnaldergruppene

Disse anses som formidlere eller *broer* mellom storsamfunnets idealer, verdier og intensjoner og den enkelte elev. Hovedvekten i studien er lagt på skolens mulige rolle, men også påvirkningen fra andre sosialiseringsagenter blir undersøkt og rapportert.



**Figur 1.1: Oktogenmodellen for elevpåvirkning**

Civic-studien antar at de *viktigste* påvirkere i elevenes umiddelbare nærhet er foreldre, familie og slektninger, venner og jevnaldrende, organisasjonstilknytninger, mediene og skolen via lærerne og deres arbeid med læreplanenes mål. Gjennom daglige møter, spontane inntrykk, bevisste overveielser og planlagt og målrettet oppdragelse fungerer disse instansene som *formidlere* eller broer mellom samfunnets dannelsesidealer og mål og utviklingen av elevenes faktiske kunnskaper, ferdigheter, oppfatninger, holdninger og handlinger. I tillegg fungerer disse påvirkerne som gjensidige *forsterkere* med skolen som det stedet der elevene opplever de fleste og mest varierte eksemplene på demokratirelaterte ordninger. Dette gir skolen en rolle som et sted der inntrykk og impulser fra jevnaldrende, media og hjemmet blir ordnet og bearbeidet og mange ganger også utfordret. Som vist i kapittel 2 er skolen gitt og pålagt en rolle som hovedformidler av kunnskaper og ferdigheter, men også av gjengs aksepterte verdier og holdninger i det norske samfunnet.

Hovedspørsmålene i undersøkelsen er formulert slik:

- Hvordan oppfatter og forstår elevene demokratibegrepet og tilhørende begreper?
- Hvilke demokratiske rettigheter og plikter forberedes elevene på i sitt eget samfunn, og i hvilken grad blir de kjent med perspektiver som ikke er begrenset til egen nasjon eller etnisk gruppe?
- Utvikler gutter og jenter ulike oppfatninger av demokratibegrepet og demokratisk deltakelse?
- Er det sosiale skiller i elevenes holdninger til og oppfatninger av demokratiet?
- Hva synes å være skolens og andres rolle i utviklingen av kunnskaper og holdninger?

Disse spørsmålene blir fulgt opp i den supplerende norske oppdragsbeskrivelsen fra KUF der også ønsket om en nødvendig målanalyse er formulert.

## **Det nasjonale beskrivelsen av Civic-oppdraget**

Den nasjonale oppdragsbeskrivelsen inneholder et ønske om å få kartlagt hva elevene forventes å lære av demokratirelaterte kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Slik blir Civic-studiens hovedspørsmål formulert i det norske oppdragsbrevet:

- Skal elevene lære - og har de lært et bestemt demokratibegrep?
- Hva skal 14/15-åringer lære og hva lærer de om demokrati som styringsform?

- Hva skal elevene tilegne seg - og hva har de tilegnet seg av kunnskaper og holdninger med betydning for nasjonal identitet?
- Hvilke kunnskaper om og holdninger til ulike grupper (etnisitet, morsmål, samfunnsklasse, religion, kjønn) skal skolen formidle, og hva har elevene lært?

Oppdragsbeskrivelsen skiller seg fra det internasjonale hovedmålet og de internasjonale problemstillingene ved å inkludere også deler av *Fase 1* i Civic-oppgaven. Spørsmål om hva elevene skal tilegne seg og lære seg, og hva skolen skal formidle, ble studert i Civic-studiens Fase 1 i landene som deltok da. Norge deltok ikke, og en del av prosjektgruppens arbeid har dreid seg om å studere og analysere ambisjoner og mål for demokratiopplæringen i vårt land. Dette blir rapportert i kapittel 2.

Det fjerde oppdragsspørsmålet skiller seg også fra det internasjonale opplegget ved å rette søkelyset mot en rekke sub-kulturelle grupper. Civic-studiens internasjonale spørsmål gir særlig anledning til å kartlegge holdninger til likestilling og etnisk tilhørighet. Holdninger til morsmål, religion og sosiale klasser dekkes ikke opp i det internasjonale spørsmålsbatteriet. I samråd med oppdragsgiveren er dette derfor prioritert ned. Derimot blir betydningen av elevenes sosio-kulturelle bakgrunn brukt som faktor i analysen av de ulike svarene elevene gir.

## Strukturen i rapporteringen

Dette første kapittelet tar for seg undersøkelsen, dens internasjonale og nasjonale organisering, metodene, instrumentene og hovedtrekk ved analysen

I kapittel 2, «Skolen og demokratiopplæringen» presenterer vi en analyse av den norske skolens demokratiske dannelsesprosjekt slik det uttrykkes i noen tidligere læreplaner, i bakgrunnsdokumenter og i Læreplanen av 1997.

Dannelsestenkningen operasjonaliseres i begrepet *demokratisk kompetanse*, som brukes som et redskap for analyse og vurdering av elevenes beredskap og engasjement. Dette kapittelet inneholder også en analyse av noen læreplaner for fag og fortolkningen som er gjort av disse i et utvalg lærebøker.

Resultatrapporteringen er delt i tre. Kapittel 3, 4 og 5 handler om *demokratisk beredskap*. Her blir resultatet av kartleggingen av elevenes kunnskaper, ferdigheter, oppfatninger og holdninger presentert. Elevenes kunnskaps- og ferdighetsprofil, deres oppfatning av demokrati, den gode samfunnsborger og statens rolle, deres kunnskaper og deres holdninger til nasjonen, til likestilling og til innvandrere blir kommentert og drøftet.

I kapittel 6 rapporterer vi elevenes *interesse og engasjement*. Elevenes interesse- og deltakelsesprofil ved 14 års alder blir presentert sammen med deres intensjoner om deltakelse når de blir voksne samfunnsborgere.

Kapittel 7 presenterer elevenes egen oppfatning av skolens rolle og lærernes oppfatning av demokratiopplæringen. Rapporten avsluttes med kapittel 8, der tilstand, forskjeller og skole spørsmål oppsummeres og drøftes.

## Organisering av undersøkelsen i Norge

Arbeidet med den norske studien og undersøkelsen er blitt utført av en *prosjektgruppe*. Gruppen har bestått av personer med ulik faglig, fagdidaktisk og metodisk bakgrunn og kompetanse. De fleste har utført deler av arbeidet i prosjektgruppen ved siden av andre oppgaver ved ILS. Prosjektgruppen har vært organisert i en *faggruppe* og en *metodegruppe*.

*Faggruppen* har hatt som oppgave å kartlegge og analysere demokratiopplæringen, oversette og legge undersøkelsen faglig til rette, analysere og tolke internasjonale og nasjonale data fra undersøkelsen, skrive rapporter, utvikle etterutdanning, læremidler og undervisning samt å ha løpende kontakt med internasjonal forskningsledelse, oppdragsgiver og skolene. Gruppen har siden den ble etablert i desember 1997, bestått av Rolf Mikkelsen (prosjektleder), Dag Fjeldstad, Trond Solhaug (fra 1.8.98 til 1.2.99), Asle Sveen (fra 1.2.98 til 1.2.00), Hein Ellingsen (fra 1.1.99), Elisabeth Buk-Berge (fra 1.9.99 til 1.4.01) og Annette Sund (fra 1.9.99 til 1.5.01).

*Metodegruppen* har hatt og har som oppgave å utvikle og trykke elevhefter, lærerhefter, manualer, brosjyrer og rapporter, trekke ut skoler og elever til undersøkelsen, sende ut, registrere og rense data og bearbeide og tilrettelegge data for analyse. Gruppen har bestått av Svein Lie, Marit Kjærnsli (fra 1.1.99 til 1.8.99), Marion Lunde Caspersen og Erik Larrinaga ( fra 1.1.99 til 31.12.00)

### Nasjonal faggruppe

Det er oppnevnt en *nasjonal faggruppe* for den norske delen av Civic-studien. Gruppen består av personer fra ulike høyere læresteder med faglig eller fagdidaktisk kompetanse som ligger nær Civic-studiens hovedområde, demokratiopplæring. Deltakere i gruppen har vært *Magnus Haavelrud*, Pedagogisk institutt ved Universitetet i Tromsø, *Liv Carstens Knudsen*, UNIKOM, Universitetet i Tromsø, *Oddbjørn Knutsen*, Institutt for statsvitenskap ved Universitetet i Oslo, *Svein Lorentsen*, Program for lærerutdanning, NTNU i Trondheim, *Marit Storhaug*, Allmennlærerutdanningen, Høgskolen i Oslo *Jonny Tobiassen*, Institutt for

praktisk pedagogikk, Universitetet i Bergen, *Rolf Th. Tønnessen*, Høgskolen i Agder.

Nasjonale faggrupper har arbeidet etter følgende mandat:

- bidra til utvikling av undersøkelsen
- bidra til tolkning av undersøkelsen
- bidra til spredning av funn og kompetansebygging

Gruppen har bidratt til å utvikle nasjonale spørsmål som supplerer de internasjonale spørsmålene, og har gitt råd om tolkning og analyse av den nasjonale delen av undersøkelsen.

## Referansegruppe

Departementet har også oppnevnt en felles faglig referansegruppe for Civicprosjektet og PISA-prosjektet (Programme for International Student Assessment i OECD-regi) med representanter fra lærerorganisasjoner, kommunene, foreldrene, næringslivet, eksamenssekretariatet og Universitetet i Oslo. Etter at videregående skole kom med i undersøkelsen, er denne utvidet med representanter for fylkesskoleadministrasjonene og elevorganisasjonene. Gruppen har vært diskusjonspartner og har gitt råd om veivalg i forbindelse med undersøkelsen. De har videre kommentert og gitt råd om innretning og utforming av rapporten og har også gitt råd om spredning av resultatene.

## Internasjonal instrumentutvikling

Civic-undersøkelsen har benyttet tre forskjellige spørreskjemaer (instrumenter) for henholdsvis elever, lærere og skole. Elevspørreskjemaene som er brukt i Civic-undersøkelsen, er utviklet med basis i funn og erfaringer som er gjort i Fase 1 av studien. Spørsmål og oppgaver i elevspørreskjemaet er blitt pre-pilotert (forprøvd) og pilotert (prøvd) i de fleste land som har deltatt i undersøkelsen. Fra et stort antall spørsmål og oppgaver er det valgt ut et instrumentsett som har fungert godt både nasjonalt og internasjonalt. Norge deltok i både pre-piloteringen og piloteringen av spørreskjemaene.

## Det internasjonale elevspørreskjemaet

Spørsmålene og oppgavene i elevspørreskjemaet er ordnet i en matrise som tydeliggjør *områder* og *typer spørsmål* i studien. Spørsmålene er relatert til tre *hovedområder* med demokrati og demokratiske institusjoner som det første og viktigste. Neste område er spørsmål og utsagn knyttet til nasjonal identitet og internasjonale relasjoner. Det tredje området kartlegger det som binder sammen

(enighet), og det som ofte splitter i samfunnet (uenighet). Undersøkelsen har som mål å kartlegge disse tre områdene med både kunnskaps- og ferdighetsspørsmål samt å kartlegge oppfatninger (concepts), holdninger (attitudes) og nåtidig og framtidig deltakelse og praksis (practice). Civic-matrisen ordner dermed spørsmål og oppgaver i 15 kategorier.

Område	Type 1 Kunnskaper	Type 2 Ferdigheter	Type 3 Oppfatninger	Type 4 Holdninger	Type 5 Deltakelse og praksis
Demokrati og demokratiske institusjoner					
Nasjonal identitet og internasjonale relasjoner					
Det som binder sammen og det som splitter					

*Figur 1.2: Matrise over spørsmålene i Civic-undersøkelsen*

Ikke alle celler i denne matrisen blir dekt opp like grundig med spørsmål og utsagn i undersøkelsen. Dette er noe av bakgrunnen for utforming og bruk av en gruppe spørsmål og utsagn som bare ble gitt til de norske elevene.

## Nasjonale spørsmål

Den nasjonale faggruppen og Civics prosjektgruppe har utviklet og prøvd ut et stort antall nasjonale spørsmål. Disse spørsmålene supplerer de internasjonale instrumentene på hovedområdene, og de er laget for å belyse viktige norske læreplanmomenter. Elevene fikk kunnskapsspørsmål av flervalgstypen om historie og samtid, kunnskapsspørsmål knyttet til politiske temaer (bl.a. miljø), holdningsspørsmål om demokratiets velegnethet, nasjonal stolthet og identitet, en rekke verdivalgsspørsmål, noen spørsmål av framtidskarakter og spørsmål som kartlegger praktisk demokratitrening i skolen. De nasjonale spørsmålene vil delvis bli brukt for å belyse det nasjonale oppdraget, men også til sekundær analyse av det store Civic-materialet. De vil derfor ikke alltid bli tatt med i denne rapporten.

Noen nasjonale spørsmål er også brukt i andre nordiske land og har derfor karakter av nordiske fellespørsmål. Planen er å bruke dette i eventuelle sekundære analyser.



## Lærerspørreskjema

Lærere som underviste i Civic-relaterte fag i undersøkelsesklassen, ble bedt om å besvare et spørreskjema. Det kartla særlig utdanning, holdninger til undervisning og synspunkter på demokratiopplæring. Tre lærere fra hver klasse besvarte spørreskjemaet, og de ble valgt ut slik:

- klassenes lærer i samfunnsfag
- klassens lærer i norsk
- klassens lærer i KRL

Hvis samme lærer underviste i flere av de ovenstående fagene, skulle rekkefølgen videre være:

- klassestyrer i klassen
- samfunnsfaglærer i en annen 9. klasse
- samfunnsfaglærer på et annet trinn

416 lærere besvarte skjemaet, og av disse underviste 151 i samfunnsfag i de undersøkte klassene. I skjemaene gir lærerne viktig informasjon om fag- og utdanningsbakgrunn, om holdninger og om ønskede prioriteringer som angår demokratiundervisning. En del av denne informasjonen vil bli presentert i rapporten og brukt i analysen.

## Skolespørreskjema

Rektor eller en annen i skolens administrasjon ble bedt om å besvare noen få spørsmål som belyser situasjonen på skolen. Spørsmålene gir opplysninger som avdekker skoleleders syn på undervisning og læring, og gir også bakgrunnsvariabler av sosiøkonomisk og deltakelsesmessig karakter. Alle skolene som gjennomførte undersøkelsen, besvarte dette skjemaet.

## Gjennomføring av den norske delen av undersøkelsen

Den norske undersøkelsen ble gjennomført i april og mai 1999. 200 skoler ble trukket tilfeldig og forespurt om å delta med én eller to klasser i undersøkelsen. 155 skoler svarte positivt på henvendelsen, og 150 av disse gjennomførte undersøkelsen i en trukket 9. klasse (liste over deltakende skoler ordnet fylkesvis i vedlegg 1). I tillegg ble 7 reserveskoler trukket, og fire av disse svarte

positivt. Hver tredje skole ble også forespurt om undersøkelse i en 10. klasse, og ca. 3/4 av disse svarte positivt på henvendelsen.

75% av de opprinnelig trukne skolene gjennomførte undersøkelsen. De positive svarene for 9. klasse fordelte seg noe ulikt mellom fylkene, og vedlegg 2 inneholder en oversikt over hvordan de positive svarene fordelte seg.

Prosedylene for utvelgelse ga et representativt utvalg på ca. 3300 elever fra 9. klasse og ca. 1100 elever fra 10. klasse.

## Hva skjedde i klasserommet?

Spørsmålene til elevene var fordelt på 7 ulike hefter. De internasjonale spørsmålene var samlet i et grønt hefte 1 med *kognitive spørsmål* (kunnskaper og ferdigheter), et rødt hefte 2 med *bakgrunnsspørsmål* og et blått hefte 3 med *affektive spørsmål* (oppfatninger, holdninger og engasjement). De fire gjenværende heftene var gule og inneholdt *nasjonale spørsmål*. De ble rotert mellom elevene, det vil si at hver tredje elev i 9. klasse besvarte henholdsvis hefte 4A, 4B og 4C. I tillegg besvarte elevene i 10. klasse hefte 4D.

Undersøkelsen ble gjennomført på skolene, og de fleste steder ble undersøkelsen administrert av en av klassens lærere. I tid var elevens svar på spørsmålene, introduksjon og en kort pause beregnet til 100 minutter. Hefte 1 var tidsberegnet til 40 minutter, hefte 2 til 5 minutter og hefte 3 til 35 minutter. De nasjonale heftene var tidsberegnet til ca. 12 minutter. Bruken av tidsperioder i gjennomføringen førte til noe venting for de raskeste elevene, og det ga de noe mer langsomme elevene anledning til å være med på hver seksjon av spørsmål fra begynnelsen. Dette førte til at bare noen få elever ikke rakk gjennom hele undersøkelsen.

Spørreskjemaene ble delt ut i en konvolutt, og etter hvert som heftene ble besvart, ble de lagt inn i konvolutten igjen. Undersøkelsen er anonymisert, og elevenes klasse og skole er bare kjent for prosjektgruppen i Civic. Ingen resultater om enkeltelever eller enkeltskoler blir presentert i denne rapporten eller andre steder.

## Kvalitetskontroll

En høy kvalitet på dataene er sikret ved svært strenge prosedyrer for utvalget av elever, ved utførlige instruksjonsmanualer, ved skriftlig rapportering om gjennomføringen og ved oppringninger til skolekoordinator.

Både utvalgsprosedyrene og selve trekningen av det norske utvalget er diskutert med og godkjent av det internasjonale datasenteret i IEA. I tillegg er dataene fra

Norge og andre land renses og vektet slik at utvalget i så stor grad som mulig skal representere hele populasjonen, alle 9.-klassinger i Norge.

Egne manualer ble laget til den som organiserte undersøkelsen på den enkelte skolen (skolekoordinator), og til den som gjennomførte undersøkelsen i klasserommet (testadministrator). En tredjedel av skolekoordinatorerne ble oppringt og forespurt om eventuelle problemer i forbindelse med gjennomføringen. Alle testadministratorerne fylte ut et undersøkesskjema som ga et bilde av gjennomføringen og også kartla eventuelle problemer. Undersøkelsen ble gjennomført uten større vanskeligheter, og det er vårt inntrykk at besvarelsene er preget av høy pålitelighet. Dette bekreftes også av statistiske kontroller av datamaterialet.

## Databehandling

Alle dataene ble lest inn i analyseprogrammet i mai og juni 1999. Dataene ble sendt til IEAs dataprosessenter i Hamburg, hvor de ble renses og tilrettelagt for internasjonal analyse. I denne nasjonale analysen er de rensede dataene benyttet. Rensing av data betyr at alle lands data er best mulig kontrollert for feil og lagret på nøyaktig samme måte, slik at de er direkte sammenliknbare.

## Om metoder og analyse

I Civic-undersøkelsen er det valgt to hovedmetoder for å kartlegge studiens områder. I første del av undersøkelsen, som tar sikte på å kartlegge kunnskaper og ferdigheter (kognitive spørsmål), benyttes såkalte *flervalgsspørsmål*. I andre del av undersøkelsen, som tar sikte på å kartlegge oppfatninger og holdninger (affektive forhold) og engasjement, tar elevene på ulike måter stilling i såkalte *graderte skalaer*.

Kartleggingen skjer ved hjelp av forskjellige spørsmål og oppgaver eller *variabler*. Noen variabler blir analysert og rapportert enkeltvis. Variabler er også laget slik at de dekker samme dimensjon eller område, og de blir i 11 tilfeller analysert og rapportert som samlevariabler.

## Flervalgsspørsmål

Undersøkelsen som elevene har besvart, har 38 flervalgsspørsmål (multiple choice) i den internasjonale delen og 17 flervalgsspørsmål i den nasjonale delen. Alle flervalgsspørsmål er bygd opp på samme måte. Elevene leser et spørsmål, et utsagn, et kortscenario med påfølgende spørsmål eller en tekst/tegning med påfølgende spørsmål. Elevene får videre presentert fire alternative svar, hvorav ett er riktig. De tre uriktige svarene kalles med et fellesnavn for *distraktorer*, og

det er lagt ned et stort arbeid for å lage distraktorer som er gode. Utformingen av distraktorer bestemmes i stor grad av innholdet i det som kartlegges. Noen ganger er distraktorene så nær det riktige svaret at det skal helt *spesiell kunnskap* til for å skille dem fra det riktige. Andre ganger er de utformet slik at de klart *skiller seg ut* som uriktige. Noen distraktorer ligger også nær det mange *tror* kan være et riktig svar på spørsmålet.

Typemessig kan de internasjonale spørsmålene deles inn i *kunnskapsspørsmål* og *ferdighetsspørsmål*. Kunnskapsspørsmålene kartlegger hva elevene vet om demokrati, demokratiske institusjoner, rettigheter og plikter og andre demokratirelaterte forhold. Noen kunnskapsspørsmål utfordrer også elevene til å bruke kunnskap og ta stilling i kortscenarier. Ferdighetsspørsmålene kartlegger evnen til å resonnerer, til å forstå informasjon i form av tekster og tegninger og elevens evne til å skille mellom meninger og fakta.

Bare noen få av flervalgsspørsmålene i Civic-undersøkelsen vil bli offentliggjort i sin helhet. Dette har sammenheng med at man i flere land ønsker å gjenta undersøkelsen om noen år for å studere eventuelle endringer i kunnskaps- og ferdighetsprofil. Men flervalgsspørsmålene vil bli omtalt slik at det blir tydelig hva de forsøker å avdekke. Vi gjengir to flervalgsspørsmål for å illustrere utfordringen elevene har stått overfor i undersøkelsen. Det første er et kunnskapsspørsmål, og det andre er et ferdighetsspørsmål fra den internasjonale delen av undersøkelsen.

Det første eksempelet kartlegger om elevene kjenner hensikten med å ha flere politiske partier. Kunnskapsspørsmålet med riktig svar (i kursiv) og distraktorer var formulert slik:

**11. Hva er hensikten med å ha flere politiske partier i et demokrati?**

- A. *å få fram forskjellige meninger i nasjonalforsamlingen (Stortinget)*
- B. å begrense politisk korrupsjon
- C. å forhindre politiske demonstrasjoner
- D. å fremme økonomisk konkurranse

Det andre eksempelet kartlegger elevenes evne til å skille mellom fakta og meninger som del av deres ferdighet i politisk kommunikasjon. Ferdighetsspørsmålet med riktig svar (i kursiv) og distraktorer var formulert slik:

**38. Tre av disse utsagnene er meninger og ett av dem er et faktum.  
Hvilket er et FAKTUM?**

- A. Folk med svært lave inntekter bør ikke betale skatt.
- B. *I mange land betaler de rike høyere skatt enn de fattige.*
- C. Det er rettferdig at noen betaler høyere skatter enn andre.
- D. Den beste måten å minske forskjellene mellom rike og fattige på, er å gi gaver til veldedige formål.

Elevenes svar på disse to og en rekke andre spørsmål blir gjennomgått i kapittel 3 «Kunnskaper og ferdigheter».

### ***Hvordan finner eleven fram til riktig svar?***

Vi antar at det i hovedsak er fire måter som eleven tilnærmer seg et flervalgsspørsmål på. Det enkleste å fortolke er når elevene krysser av for det han/hun *vet* er riktig. Vissheten kommer da fra en gjenkjennelse av det riktige svaret og er en dokumentasjon av kunnskap. Den andre tilnærmingen skjer når riktig svar blir krysset av som resultat av en *utelukking* av uriktige alternativer. I tilfeller hvor alternativene er åpenbart uriktige, er kravet til resonnement såpass lite at det kan karakteriseres som kunnskap, men nå kunnskap om det som åpenbart ikke er riktig. Ved den tredje typen tilnærming finner eleven fram til svaret hovedsakelig ved bruk av *tenkeferdigheter*. Eleven dokumenterer da ferdigheter i å analysere, resonnerer og trekke slutninger om hva som sannsynligvis er det riktige. Et indisium på at elever bruker denne tilnærmingen, er når de velger et alternativ som kan ha noe for seg. Den fjerde tilnærmingen er *gjetning*. Kombinasjoner av de ulike tilnærmingene er heller ikke uvanlig.

Hvilken tilnærming den enkelte elev har brukt og betydningen det har for fortolkningen av data, vil veksle fra spørsmål til spørsmål. I den grad det er mulig og relevant å trekke inn elevens mulige tilnærming til flervalgsspørsmål som et drøftingselement, er det blitt gjort.

### **Affektiv kartlegging**

En stor del av undersøkelsen kartlegger affektive forhold som oppfatninger og holdninger. For å få til dette bruker Civic-undersøkelsen graderte skalaer, såkalte *Likert-skalaer*. Disse er mye brukt til kartlegging av affektive forhold. Elevene blir bedt om å ta stilling til spørsmål og påstander ved å krysse av for ett av fem alternativer. To alternativer går i én retning (*uenig / svært uenig / dårlig / svært dårlig / uviktig / svært uviktig*), og to alternativer går i motsatt retning (*enig / bra / viktig osv.*) Det femte alternativet gir elevene mulighet for å

uttrykke at de *ikke vet*. Dette kan være et uttrykk for at elevene ikke forstår eller ikke vet hva spørsmålet dreier seg om. Men det kan også være slik at elever ikke alltid ønsker å uttrykke en mening om verdimesige og politiske spørsmål som dette dreier seg om. Det er viktig å merke seg at dette alternativet i slike tilfeller *ikke* representerer en nøytral holdning.

Her følger eksempler på to slike graderte skalaer:

	<i>Les hver påstand og sett kryss i boksen som passer best for hva du mener.</i>	<i>Svært uenig</i>	<i>Uenig</i>	<i>Enig</i>	<i>Svært enig</i>	<i>Vet ikke</i>
1.	På skolen har jeg lært å forstå folk som har andre oppfatninger.					
	.....					

	<i>Sett kryss i den boksen som viser hvor viktig du synes påstanden er for å forklare hva en god voksen samfunnsborger er</i>	<i>Ikke viktig</i>	<i>Lite viktig</i>	<i>Nokså viktig</i>	<i>Svært viktig</i>	<i>Vet ikke</i>
2.	..stemmer ved alle valg					
	.....					

Resultatene for disse og andre utsagn blir rapportert i kapittel 7 «skole og lærere» og kapittel 4 «oppfatninger av demokrati, den gode samfunnsborger og statens rolle».

## Beskrivende statistikk (univariat analyse)

Når vi presenterer data fra undersøkelsen, bruker vi beskrivende (deskriptiv) statistikk. Og når vi ser på og diskuterer ett og ett spørsmål, én og én variabel, bedriver vi univariat analyse. De vanligste formene er gjengivelse av enkelttall, samling av tall i tabeller og omdanning av tall til grafiske framstillinger.

Når vi beskriver og karakteriserer data fra undersøkelsen, bruker vi ulike statistiske uttrykk som gjennomsnitt, median, variasjon, standardavvik og kvartilfordeling. *Gjennomsnittet* er summen av alle skårene i et utvalg dividert med antall svar. Det uttrykkes gjerne som M for «mean».

Når vi ønsker å finne ut hva som skjuler seg bak et gjennomsnittstall i en undersøkelse, ser vi nærmere på *variasjonen* i form av spredningsmål. Det vanligste målet for spredning er *standardavviket*, som er et uttrykk for det gjennomsnittlige avvik fra gjennomsnittet. En *kvartilfordeling* uttrykker også spredning. Den deler utvalget i fire like store deler, og den kan brukes for å kartlegge det som kjennetegner utvalget i et kvartil i forhold til andre. Et

eksempel på det er en sammenlikning av de 25% med de beste prestasjonene eller mest ønskelige svarene med dem som har de 25% svakeste prestasjonene eller minst ønskelige svarene.

### **Enkeltelever og/eller klasser**

I de fleste tilfeller vil enkeltelever være basis for data og analyser som blir presentert. Men i en del tilfeller aggregerer (samler) vi elevene i en klasse og bruker *klassen som enhet* i analysen. Dette blir gjort når vi regner ut kognitive gjennomsnittsskårer og skåre på ulike holdningsskalaer. Dette blir også gjort når vi på ulike måter kartlegger undervisnings- og læringsklimaet i klassene som er undersøkt.

## **Sammenliknende statistikk (bivariat og multivariat analyse)**

Ved bivariat eller multivariat analyse ses to eller flere variabler i sammenheng. Når forholdet mellom variabler skal beskrives og karakteriseres, brukes særlig de statistiske uttrykkene *korrelasjon* og *signifikans*. Korrelasjon betyr i hvor stor grad to eller flere variabler varierer sammen. Signifikans er et uttrykk for at en registrert forskjell mellom elevgrupper er så markert at den med rimelig sannsynlighet ikke har oppstått som en følge av tilfeldigheter ved utvalget av elever.

### **Korrelasjon**

Et annet uttrykk for korrelasjon er *samvariasjon*. En korrelasjon mellom to variabler er et uttrykk for hvor sterkt de varierer sammen. Det er vanlig å tallfeste korrelasjon som en koeffisient  $r$ . Styrken på en samvariasjon indikeres med tall fra  $-1$  til  $0$  til  $1$ , der  $1$  betyr full samvariasjon og  $0$  betyr fravær av samvariasjon. Hvordan variablene samvarierer, indikeres med fortegnet. En korrelasjonskoeffisient på  $r = -0,80$  indikerer sterk negativ korrelasjon, dvs. at den ene variabelen med stor sannsynlighet tilsier lave verdier på den andre variabelen. Når det ikke står noe tegn foran tallet, indikerer det en positiv samvariasjon.

Hvilke samvariasjoner det er aktuelt å drøfte og rapportere, kan imidlertid ikke leses av korrelasjonskoeffisienten alene. Det avgjørende vil være det faglige *innholdet* i det som er kartlagt og analysert. Derfor kan det i enkelte tilfeller også være aktuelt å se nærmere på en korrelasjon helt ned på 0,20-nivå selv om dette ikke dreier seg om noen sterk samvariasjon. I den internasjonale Civic-rapporten drøftes ikke samvariasjoner under 0,30-nivå.

At to variabler korrelerer, betyr *ikke* nødvendigvis at en endring i den ene forårsaker endring i den andre. En korrelasjon indikerer en sammenheng, men bare en fortolkning og drøfting av *hva* som er kartlagt, kan bidra til slutninger

om mulig kausalitet. Når vi for eksempel i undersøkelsen finner en relativt høy samvariasjon mellom åpent klasseromsklima og samlet skåre for kunnskaper og ferdigheter, så kan det tolkes på to måter. Det kan bety at et åpent klasseromsklima bidrar til bedre kunnskaps- og ferdighetslæring. Men det kan også bety at elever som skårer høyt på kunnskaps- og ferdighetsskalaen, bidrar aktivt til et åpent klima i en klasse. Og det kan bety at en tredje faktor er årsak til begge deler, for eksempel elevenes hjemmeforhold.

### **Signifikans**

Når vi ønsker å fortelle at *forskjeller* mellom elevgrupper er så sterke at vi med stor sikkerhet kan utelukke at de skyldes tilfeldigheter, bruker vi uttrykket *signifikans*. Forskjellene påvirkes av hvor stort utvalg forskjellen måles på. Er det et lite utvalg, må forskjellen vanligvis være stor for å være signifikant. Når utvalget er stort, er det tilstrekkelig med mindre forskjeller for å karakterisere dem som signifikante. I Civic-undersøkelsen er utvalget ca. 3300 elever. Dette er et stort utvalg, og relativt små forskjeller vil framstå som signifikante. Dette tar vi hensyn til når funn i materialet blir drøftet og karakterisert.

### **Samlevariabler**

Samlevariabler og skalaer regnes som fordelaktige og nødvendige når land skal sammenliknes, og de er svært nyttige også når data skal analyseres i forhold til bakgrunns- eller mulige forklaringsfaktorer innad i landet. Derfor vil våre rapporter inneholde flere *samlevariabler* som er utviklet og kontrollert internasjonalt. Samlevariablene blir i mange tilfeller presentert i *skalaer* for alle deltagende land.

De kognitive spørsmålene har som nevnt et riktig og tre ikke-riktige svar. Dette gjør det enkelt å lage skalaer som viser skåre for ulike grupper av elever og forskjellige grupper av spørsmål. Gitt at utvalget av spørsmål har passende vanskegrad, kan en slik skåre gi oss et godt bilde av elevens kognitive profil. I flere av presentasjonene deles de kognitive spørsmålene inn i kunnskaps- og ferdighetsspørsmål, og det gjør det mulig å presentere elevenes kunnskapsprofil og ferdighetsprofil sett i forhold til ulike bakgrunnsfaktorer. *De internasjonale resultatene er omregnet til en skala hvor det internasjonale gjennomsnittet er satt til 100, og hvor standardavviket er satt til 20.*

Ulike affektive samlevariabler belyser beslektede temaer eller forskjellige dimensjoner. Her er enkeltvariabler regnet sammen og blir presentert i en skala med en bestemt skåre. Et eksempel er en samlevariabel for elevenes tillit til en rekke offentlige institusjoner eller til dem som bestemmer i et samfunn. Her sammentrekkes seks av spørsmålene elevene har besvart, til en samlevariabel med overskriften: *Tillit til de som bestemmer. De internasjonale resultatene er*



*omregnet til en skala hvor det internasjonale gjennomsnittet er satt til 10, og hvor standardavviket er satt til 2.*

I studien er det gjort et omfattende arbeid for å sikre at det er *mulig* å sette sammen og sammenlikne de ulike variablene. Hver samlevariabel har høy reliabilitet, dvs. at enkeltvariablene som inngår, i stor grad måler det samme kognitive eller affektive trekket. Materialet er videre blitt undersøkt og bekreftet med statistiske metoder kalt eksplorerende og konfirmerende faktoranalyse. I det første tilfellet ordner statistikkprogrammet variabler i grupper som virker som om de hører sammen, uten at en har noen hypoteser om sammenheng. Statistikkprogrammet hjelper oss å utforske (eksplorere) hvordan dataene kan tolkes. I det andre tilfellet blir programmet bedt om å vurdere eller bekrefte (konfirmere) en forhåndsantakelse om at dataene henger sammen i bestemte kategorier. Skalaene som er valgt, *passer* i alle 28 deltakende land

Rapporteringen av samlevariablene skjer etter samme mønster som rapporteringen av enkeltvariabler der Likert-skalaer er brukt. Noen skalaer går imidlertid fra 1 til 4 der 2,5 er nøytralt gjennomsnitt. Et høyere tall illustrerer en *tendens* benevnt med uttrykk som *bra*, *viktig*, *som oftest*, *enig*, eller enda sterkere i form av *svært bra*, *svært viktig*, *alltid*, *svært enig*. Lavere tall indikerer det motsatte av uttrykkene over.

I Civic-studien blir den enkelte elevs skåre på samlevariablene beregnet ut fra de variablene der han/hun har gitt uttrykk for en holdning, det vil si besvart spørsmålet med noe annet enn *vet ikke*. Hvis alle spørsmålene i en samlevariabel er besvart med *vet ikke* / *ikke besvart*, har ikke eleven fått noen verdi for samlevariabelen.

Når vi rapporterer elevenes fordeling av svar på de enkelte spørsmålene som utgjør samlevariablene, er *vet ikke* holdt utenfor. Det er bare spørsmålene som er besvart, som regnes inn, og de blir summert til 100%. Vi kan illustrere dette med et enkelt eksempel. 81% av de norske elevene i undersøkelsen sier at de *ganske sikkert* eller *helt sikkert* vil stemme ved stortingsvalg når de blir voksne. På dette spørsmålet svarte 8% av elevene *vet ikke*. Når de ikke regnes med i opptellingen, forandres tallet på de som sier de vil stemme ved Stortingsvalg, til 87%. Slike tall er brukt i den internasjonale delene av undersøkelsen.

## **Kartlegging av demokratisk beredskap og kompetanse**

*Hvordan måler man utviklingen av ...demokratisk kompetanse?*, spurte professor Rune Slagstad i en debatt med Gudmund Hernes på Vestlandske Lærarstemne i 1999. Spørsmålet er betimelig og viktig. Det gir anledning til noen bemerkninger om studiens muligheter og begrensninger.

Alle data som samles i Civic-undersøkelsen blir gjort om til tall og fakta. I undersøkelser brukes ofte ord som *måling* om det som blir presentert. Og det er lett å assosiere at undersøkelsen dermed *måler* en demokratisk kompetanse.

I studien bruker vi heller enn måle begrepet å kartlegge (eng.: mapping). Undersøkelsen kartlegger grunnleggende trekk ved 9. klassingenes demokratiske beredskap. Den gir oss *hovedtrekk* og *indikasjoner* på elevens demokratirelaterte kunnskaper, ferdigheter, oppfatninger og holdninger. Undersøkelsen gjør det mulig å danne seg et bilde eller et kart over i hvilken grad elevene er bærere av en demokratisk kompetanse som del av det mer omfattende dannelsesideal, nettopp forstått som en helhetsorientering satt sammen av borgernes sans for fellesskap og samfunnsethos, av kunnskap, refleksjon og evne til kritikk (Slagstad 2000).

Internasjonale, komparative undersøkelser som kartlegger elevers kunnskaper og ferdigheter har vært kritisert for mangel på sammenlignbarhet. Kritikken har blant annet vært rettet mot kartlegging og sammenlikninger av verdier og holdninger (Kvale 2000). Når slike sammenlikninger likevel blir gjort i Civic-studien, er det med utgangspunkt i at det finnes utbredte og tverrkulturelle eller «universelle» forestillinger om helt grunnleggende trekk ved demokratisk organisering av samfunnslivet og ved demokratisk tenkemåte og praksis.

## **Forskjeller i materialet**

I Civic-undersøkelsen har elevene besvart spørsmål som gjør det mulig å analysere på grunnlag av flere forskjeller i materialet. I analysen er det kontrollert for om elevenes bosted, kjønn, bakgrunn og andre forhold synes å ha betydning for svarene. I rapporten blir slike forskjeller som oftest beskrevet *der funn er gjort*. Når vi for eksempel har funnet at bosted ikke ser ut til å ha noen betydning for elevenes svar på verken kognitive eller affektive spørsmål, blir det ikke rapportert. Derimot er det på flere demokratirelaterte områder betydningsfulle forskjeller i svarene fra jenter og gutter. Det er også mange steder betydningsfulle forskjeller i forhold til elevenes kognitive prestasjoner og deres oppfatning av åpent klasseromsklima. Dette blir rapportert i flere av kapitlene. I siste kapittel trekker vi alle trådene sammen og rapporterer den samlede betydningen for de ulike bakgrunnsfaktorene og prediktorene.

## **Bakgrunnsfaktorer som er brukt i Civic-analysen**

Her følger en oversikt over ulike forhold som er analysert i materialet:

### ***Kjønn***

Det er litt flere jenter enn gutter med i utvalget. 50,5% jenter og 49,5% gutter.

## **Geografi**

Skolene som deltar i undersøkelsen er fordelt over fem geografiske regioner. Antallet elever fordelt på regioner er slik: Østlandet 47%, Sørlandet 5%, Vestlandet 29%, Trøndelag 7%, Nord-Norge 11%. Allerede her kan vi rapportere at elevenes bosted ser ut til å være uten betydning for forskjeller i materialet.

## **Språk**

Det er ingen forskjell på de elevene som har bokmål som hovedmål og de som har nynorsk som hovedmål. 180 elever eller 6,4% av utvalget opplyser at de av og til eller aldri snakker norsk hjemme. Vi sier at disse elevene har en *minoritetsspråklig bakgrunn*.

## **Egen utdanning**

Elevene svarer at de har ulike ambisjoner for egen utdanning etter avsluttet grunnskole.

Mindre enn 1 års utdanning	1%
1 eller 2 års utdanning	4%
3 eller 4 års utdanning	30%
5 eller 6 års utdanning	34%
7 eller 8 års utdanning	21%
9 eller 10 års utdanning	7%
Mer enn 10 års utdanning	3%

95 % av elevene opplyser at de har planer om å fullføre den 12-årige mer eller mindre obligatoriske skolegangen som landet vårt tilbyr. Her er det analysert i tre hovedgrupper. De 35% som har relativt beskjedne ambisjoner (0-4 år), de 55% med middels ambisjoner (5-8 år) og til slutt de 10% som har planer om en lang utdanning (mer enn 8 år).

## **Deltakelsesprofil**

Her er elevene bedt om å krysse av for om de har vært eller er med i klasseråd og/eller elevråd, en politisk ungdomsorganisasjon, redaksjonen i skoleavisen, en miljøorganisasjon, en FN- eller UNESCO-organisasjon, elevutveksling mellom skoler, en menneskerettsorganisasjon, en organisasjon som hjelper til i lokalsamfunnet, vært med på å samle inn penger til veldedige formål, Speideren, en organisasjon for en bestemt folkegruppe, en PC-klubb eller -gruppe, klubb eller forening som driver med tegning, maling, musikk eller drama, en religiøs organisasjon eller om de er aktive i idrett eller med i idrettslag.

Elevene deltakelsesprofil blir rapportert i kapittel 6. Deres deltakelse i organisasjonsliv og aktiviteter varierer fra 84% som har vært med å samle inn penger til et velledig formål og 80% som har vært aktive eller er med i et idrettslag til 50% som har vært eller er med i råd på skolen, og 6% som er med i en politisk ungdomsorganisasjon.

### **Familie**

Antall bøker hjemme regnes i undersøkelser som denne som en god sosiokulturell variabel. Dette svarte elevene på spørsmålet om antall bøker hjemme:

Ingen bøker	0,4%
1-10 bøker	23%
11-50 bøker	15%
51-100 bøker	21%
101-200 bøker	26%
Mer enn 200 bøker	35%

Mors og fars utdanning er en annen indikator som kan brukes sosiokulturelt og i noen grad også sosioøkonomisk. Slik svarer elevene om mors og fars utdanning:

	Vet ikke	Grunnskole	Yrkesskole	Vg. skole	Universitet/ Høgskole
Mor	33%	6%	9%	22%	30%
Far	34%	5%	12%	15%	33%

Det mest iøynefallende her er det relativt store antallet elever som svarer at de *ikke vet* dette. De utgjør en egen gruppe i analysen. Andre grupper er de med kort utdanning (grunnskole, yrkesskole), middels lang utdanning (videregående skole) og lang utdanning (høgskole, universitet).

### **Medier og nyhetsorientering**

Her ble elevene spurt om hvor mye tid de bruker på å se fjernsyn/video de dagene de har vært på skolen?

Ikke svart	7%
Ingen tid	2%
Mindre enn 1 time	10%
1-2 timer	39%
3-5 timer	33%
Mer enn 5 timer	9%

Elevene blir også spurt om hvor mye de følger med på nyheter i fjernsyn, aviser og radio. Dette blir rapportert i kapittel 6 i avsnittet om politisk interesse.

### **Jevnaldrende**

En indikator på jevnaldrendes betydning er hvor mye tid som tilbringes sammen med dem. På spørsmål om hvor ofte de er sammen med vennene sine rett etter skoletid, svarer elevene:

Nesten hver dag (4 eller flere dager i uken)	41%
Flere dager (1 til 3 dager i uken)	38%
Noen få ganger hver måned	15%
Aldri eller nesten aldri	6%

På spørsmål om hvor ofte de er sammen med vennene sine utenfor hjemmet om kvelden, svarer elevene:

Nesten hver dag (4 eller flere dager i uken)	47%
Flere dager (1 til 3 dager i uken)	40%
Noen få ganger hver måned	9%
Aldri eller nesten aldri	4%

En annen indikator på jevnaldrendes betydning er hvor mye elevene diskuterer politikk med andre ungdommer. Dette blir rapportert kapittel 6 som indikator på elevenes politiske interesse. I tillegg er dette bakgrunnsvariabel i andre deler av analysen.

### **Skole**

Skolens betydning for elevenes demokratiske beredskap blir drøftet i kapittel 7. Her rapporteres det hva elevene selv mener å ha lært, elevenes deltakelse i skolesamfunnet og den betydning de tillegger det, hvordan elevene opplever medbestemmelsen i skolesamfunnet, og deres oppfatning av undervisningen.

Mer indirekte indikatorer er elevenes kunnskaps- og ferdighetsprofil, betydningen av store og små klasser og forskjeller på klassenivå.

Alle variabler og samlevariabler som blir rapportert, er analysert med tanke på skolens mulige direkte eller indirekte rolle i demokratiopplæringen.

# KAPITTEL 2

## SKOLEN OG DEMOKRATIOPLÆRINGEN

Alle land som deltar i Civic-studien, gir skolen en svært viktig plass i den demokratiske dannelsen og opplæringen, særlig uttrykt gjennom læreplanene som sentrale dannelsesdokumenter (Torney-Purta et al 1999). En analyse av skolens rolle ble gjennomført i Civic-studiens fase 1 fra 1993 til 1997. Denne fasen tok sikte på å kartlegge ambisjoner for demokratiopplæringen og opplæringsprogrammer i deltakerlandene gjennom analyser av læreplaner, intervjuer med beslutningstakere og ved hjelp av lærebokanalyser. 24 land deltok i fase 1, og 20 av disse var også med i den komparative hovedundersøkelsen i fase 2. Åtte land som er med i fase 2, deriblant Norge, deltok ikke i fase 1 og har derfor arbeidet med å kartlegge ambisjonene parallelt med gjennomføringen av hovedundersøkelsen. Da Norge kom med i studien desember 1997, ble det med meget korte tidsfrister utarbeidet en forkortet fase 1-rapport. Rapporten ble begrenset til en gjennomgåelse av sentrale demokratirelaterte formuleringer i grunnskolens læreplaner.

Den norske oppdragsbeskrivelsen inneholder et ønske om en *utvidet* kartlegging av hva elevene forventes å tilegne av demokratirelaterte kunnskaper, ferdigheter og holdninger. I tråd med denne delen av oppdraget inneholder dette kapitlet en analyse av ambisjoner og mål for demokratiopplæringen i vårt land.

I Norge er *Læreplanverket av 1997 (L97)* det hoveddokumentet som målbærer ambisjonene og den demokratiske dannelsesstenkningen. For å få et bilde av det som ligger under og bak læreplanene slik de framtrer i dag, har vi valgt både å analysere hovedambisjonene i etterkrigstidens læreplaner og å se nærmere på de demokratirelaterte forutsetningene som Stortinget knyttet til utformingen av Læreplanverket i sin behandling av regjeringens stortingsmelding. En kortfattet historisk læreplananalyse blir derfor supplert med en gjennomgang av de forventningene til og føringene på demokratiområdet som Stortinget la vekt på i sitt hoveddokument *Innstilling fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om innføring av 10-årig grunnskole* (Innst.S. nr 15 1995-96).

Videre i kapitlet presenterer vi *ambisjonene og målene* for demokratiopplæringen og demokratiundervisningen slik de framtrer i L97. Her følger vi en tilnærming og struktur som er gitt gjennom Civic-prosjektets ordning av sentrale demokratirelaterte områder, supplert med spørsmål knyttet til den nasjonale delen av oppdraget. Vekten legges på *perspektiver på demokratiopplæringen*,

*demokrati og politikk, demokratiske institusjoner og ferdigheter, nasjonal identitet og ulike holdninger* som bidrar til både enhet og motsetninger i et samfunn. Konkretiseringene i læreplanen finnes først og fremst i mål og hovedmomenter i det kanskje viktigste demokratidannende faget, *samfunnsfag* og i den fortolkningen og formen dette har fått i lærebøker. Men også andre demokratidannende fag som norsk og KRL blir berørt.

Vi starter gjennomgangen med å se nærmere på hvordan analyse av læreplaner kan gjennomføres, og på ulike perspektiver det kan være hensiktsmessig å bruke i analysen. Kapittelet munner ut i en belysning av to begreper som illustrerer henholdsvis demokratiopplæringens ambisjoner og studiens avgrensninger. Hovedbegrepet er *demokratisk kompetanse* som en beskrivelse av sentrale demokratirelaterte verdier, kunnskaper, ferdigheter, holdninger, oppfatninger og vilje til engasjement i et levende demokrati. I studien er deler av denne demokratiske kompetansen trukket ut som en *demokratisk beredskap*, som en nødvendig betingelse for *interesse og engasjement*.

## Læreplaner, dannelse og perspektiver på demokratiopplæring

Læreplaner kan leses og forstås på forskjellige nivåer – fra ideenes læreplan over til den formelle, den oppfattede, den iverksatte og til den erfarte læreplan (Goodlad 1979). I denne rapporten rettes søkelyset mot de tre første nivåene: først mot læreplanene som uttrykk for intensjonene samfunnet har formulert for skolens demokratiopplæring slik de kommer fram i læreplanenes generelle deler, så mot de formelle målene som først og fremst kommer til uttrykk i de enkelte læreplanene. Det tredje nivået, den oppfattede læreplan, berøres når vi ser nærmere på hvordan lærebokforfattere som *førstelinjetolkere* har oppfattet og gitt innhold til læreplanens mer generelle målsettinger.

Bak tanken om en intendert læreplan, som en sammensmelting av ideene læreplanen bygger på og den konkret utformede læreplanteksten, ligger en forestilling om at utdanning og dannelse ikke er det samme (Hellesnes 1992) Dannelsen pågår hele livsløpet, utdanning påbegynnes og avsluttes og er nærmere knyttet til statusoverganger i et menneskes liv. Dannelse er utdanningens mål, og et fellestrekk ved mye av dannelsesstenkningen i vår kulturkrets synes å være at *opplysning* og *dannelse* er to sider av samme sak. Det dannede mennesket kan oppfattes som det kunnskapssøkende mennesket som tar vare på seg selv, som så og si velger seg selv og retningen på sitt liv – og som ansvarliggjør seg selv i samspillet med andre.

I helt generell form trer dannelsesidealet i dagens norske læreplanverk frem på denne måten:

*God allmenndannelse vil si tilegnelse av - konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv; - kyndighet og modenhet for å møte livet – praktisk, sosialt og personlig; egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen (L97 s. 35).*

Dannelsesidealene slik vi finner dem i læreplanens generelle del, gir derfor signaler om kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger som peker frem mot en *demokratisk kompetanse*.

Et forhold som vektlegges særlig sterkt i læreplanverket, er den betydningen *felles referanserammer* har for den allmenne dannelsen.

*Det er en sentral opplysningstanke at (slike) referanserammer for forståelse og fortolkning må være felles for folket – må være en del av den allmenne dannelsen om det ikke skal skapes forskjeller i kompetanse som kan slå over både i udemokratisk manipulasjon og i sosiale ulikheter (L97 s. 36).*

I dette sitatet introduseres *demokrati* i sammenheng med en forventning om at *felles forståelsesrammer* er nødvendige i et samfunn som vil være demokratisk. De felles referanserammene knyttes direkte til kompetansebegrepet, til en sterkest mulig kompetanselighet.

Læreplanverket antar her at den felles forståelsen finnes. Men i en nasjon preget av svært raske forandringer knyttet til globalisering, multietnisitet, verdipluralisme og økende kompleksitet og mangetydighet, som i Norge, er en slik antakelse ikke uten videre uproblematisk. Det er med andre ord en vanskelig oppgave for dannelsesstenkningen å bestemme omfanget av de felles referanserammene ut over et språklig forståelsesfelleskap, selv om læreplanens generelle del er et viktig bidrag til en slik avgrensning.

## **Perspektiver på demokratiopplæring**

Demokrati oppfattes i dagligtalen som en styreform der styringen er forankret i folket, i kortform *folkestyre*. Demokrati er videre en styreform som kjennetegnes av organisasjonsfrihet, ytringsfrihet og rettssikkerhet. Det er ytterligere en forutsetning at alle kan søke politiske verv, og at frie og åpne *valg* bestemmer hvem som får vervene.

En noe mer omfattende tilnærming finnes i den demokratioppfatningen som legger vekt på *deltakelse* – utover valgdeltakelse – som det sentrale kjennetegnet på demokrati. En slik oppfatning kan betraktes både som en reaksjon på og som et supplement til den representative demokratioppfatningen.

I vår drøfting av læreplanene har vi valgt å se på framstillingen av demokrati i forhold til begge disse tilnærmingene. Det gir en todelt og derfor forenklet



innfallsvinkel: Hvilken vekt legger planene på *det representative demokratiet* på den ene siden og på deltakelse eller *deltakerdemokratiet* på den annen?

### ***Det representative perspektivet***

*Representativt demokrati* er en indirekte styreform der politiske beslutninger blir fattet av folkevalgte representanter. Det har noen hovedkjennetegn:

*Politiske rettigheter* som ytringsfrihet, forsamlingsfrihet, organisasjonsfrihet osv

*Frie valg* – som betyr at det er allmenn stemmerett for voksne borgere. Frie valg innebærer også at det er åpen konkurranse mellom partier og kandidater, og at velgerne er beskyttet mot press eller trusler gjennom hemmelig avstemning.

*Reelle alternativer* – som betyr at borgerne kan velge mellom flere partilister. Valgresultatet har konsekvenser for hvem som får regjeringsmakten.

*Folkevalgt myndighet* – som betyr at den representative forsamling har kontroll over lovgivning, skattlegging og budsjett. Beslutninger i de samtidsspørsmålene som er teamer på den politiske dagsorden tas gjennom diskusjoner og avstemninger i representative organer

*Uavhengige domstoler* og et rettsvesen som alle har adgang til.

Kjennetegnene leder fram til en måte å fatte beslutninger på. Oppmerksomheten rettes på den ene siden mot den demokratiske prosedyren og på den andre siden mot beslutningens innhold. En avgjørelse er riktig eller legitim når de demokratiske spilleregler er fulgt, og det å være en god demokrat er blant annet å kjenne disse prosedyrene. Det ligger i betegnelsen representativt demokrati at prosedyrene først og fremst dreier seg om forholdet mellom velger og representant, om stemmeregler og regler for valgbarhet og om beregningsmåter for representasjon. Det er viktig med oversikt over demokratiets institusjoner samt kjennskap til partiutviklingen og partienes ideologiske forankring og standpunkter i viktige samfunnsspørsmål. Standpunktene, uenigheten og konfliktene blir noe en leser *om* og hører *om*. De blir noe en tar stilling til gjennom valg av representanter.

Med en slik forståelse av demokratiet kan demokratiundervisningen bli å betrakte som et kunnskapsområde på linje med andre: Det består av visse faktiske, substansielle forhold som elevene skal kjenne. Det blir en opplæring *om* demokrati, samfunns- og samtidsspørsmål.

### ***Det deltakerdemokratiske perspektivet***

Innenfor en deltakerdemokratiske forståelse er det ikke tilstrekkelig å ha solide kunnskaper om det demokratiske system. Her realiseres demokratiet i den utstrekning folk *deltar* i prosesser fram mot politiske beslutninger. Denne

tenkemåten er forbundet med et sterkt likhetsprinsipp: den mener både at deltakelse er et levekår, det vil si et vilkår for et godt liv, og at deltakelse i politisk virksomhet i vid forstand vil ha bedre betingelser i et samfunn der likheten er stor.

Enhetskoletanken må for eksempel kunne ses på som et uttrykk for troen på at likhet legger grunnlaget for like sjanser til påvirkning og deltakelse.

En deltakerdemokratisk tilnærming bygger på antakelser om at folks evne til å delta i politiske beslutninger styrkes gjennom praksis. Deltakerdemokratiet har ambisjoner om menneskelig læring og utvikling. Deltakelse utdyper ansvaret overfor fellesskapet gjennom innsikt i politikk. Menneskelige egenskaper kan utvikles og endres hvis de rette institusjonelle betingelsene foreligger. Deltakelse blir ikke bare sett på som et middel til å fatte politiske beslutninger; deltakelse kan også bidra til tilfredshet og glede.

Elevene skal ikke bare lære *om* demokratiet og de politiske sakene, de skal også få en opplæring *til* demokratisk kompetanse gjennom deltakende praksis i skole og samfunn.

Innenfor den deltakerdemokratiske forståelsen betones også konflikter som et uunngåelig trekk ved samfunnslivet. Konflikter bør synliggjøres og drøftes. Dette leder i sin tur over til synet på dialogen og «respekten for det bedre argument» som grunnlag for å etablere ny erkjennelse og viten, samtidig som det dyrker evnen til å leve med kompromisser i stedet for å stimulere tilbøyeligheten til å fly i strupen på dem man er uenig med. Kompromissvilje og bestemte personlighetstrekk og verdiorienteringer gjør at deltakerdemokratiet kan oppfattes som *mer normativt* enn det representative: Det blir et poeng å utvikle deltakernes demokratiske *sinnelag*, det vil si verdier og holdninger som vil kunne påvirke formen for deltakelse (jfr. Innstill.S 15 (1995-96), om prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolen). Nettopp evne til *deltakelse* settes som et av opplæringens hovedmål i L97s generelle del, ved siden av erkjennelse, opplevelse, innlevelse og utfoldelse (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1996 s.15). Dermed gir allerede innledningen til læreplanverket viktige signaler om den demokratioppfatning som er nedfelt i planen og som ligger til grunn for framstillingen i dokumentet, samtidig som den antyder en innramming av aspekter ved *demokratisk kompetanse*.

### **Læring om og til demokrati**

Det kan virke kunstig å etablere et skille mellom et representativt og et deltakende demokrati når man vil kartlegge oppfatninger av demokrati i et levende samfunn. I svært mange tilfeller glir de to formene over i hverandre. Selv om vårt eget land formelt sett er et representativt parlamentarisk demokrati, har systemet utviklet og tatt opp i seg svært åpne normer for deltakelse som ikke

på noen måte rammes av negative sanksjoner fra politiske myndigheter, så lenge det ikke er snakk om voldelig deltakelse. Tvert imot oppmuntres og stimuleres og læres dette, ikke minst gjennom skolens oppdragende virkning. Momenter i *Læreplanen i klasse- og elevrådsarbeid* er et viktig eksempel på det. Trening i å være med på å påvirke avgjørelser av betydning for egen skolehverdag et annet. Det representative demokratiet og deltakerdemokratiet brukes derfor som en slags «idealtyper» for å forenkle målanalysen og gjennomgangen av læreplanene.

De to tilnærmingene kan på mange måter befordre to ulike kunnskapssyn: demokrati dreier seg først og fremst om kunnskaper *om* demokratiets oppbygging, noe elevene kan tilegne seg gjennom for eksempel presentasjon av faktiske forhold i lærebøkene. Slik kunnskap synes å være av instrumentell art, den er i en viss forstand løsrevet fra elevens kulturelle selvforståelse og synes samtidig forholdsvis lite opptatt av eleven som bærer av et demokratisk sinnelag. Demokratiet er noe som holdes oppe av andre, gjennom former og ordninger som den enkelte kan noe om, men uten at vedkommende er aktiv deltaker i disse.

Demokrati som deltakelse bidrar med en potensielt mer aktiviserende tilnærming: Samfunnslivet er konfliktfylt, demokratisk kompetanse må derfor omfatte vilje og evne *til* å leve med kompromisser på flere områder. Deltakelse gir grunnlag for refleksjon over det å leve sammen i et samfunn, enten det er i klasserommet eller i storsamfunnet. Refleksjonen viser seg gjennom såkalt *deliberasjon*, altså en aktiv drøfting og gjennomarbeiding av verdispørsmål, normer og regler som er av betydning for beslutninger og beslutningstakere. Dette uttrykker et kunnskapssyn der kunnskapen bare blir gyldig for eleven hvis og når den internaliseres, gjennom handling, erfaring og refleksjon.

Skolen står til enhver tid overfor et dilemma: Den skal oppdra barn og unge inn i et felles kulturelt felt samtidig som den forfekter et dannelsesideal der individet selv skal legge premisser for egen læring og utvikling. Men for skolen er dette et paradoks uten løsning – i den forstand at all oppdragelse er sosialisering både til innordning og selvstendighet, både til tilpasning og opprør. I læreplan-sammenheng kommer denne dobbelthet klart til uttrykk i de 17 punktene som avslutter den generelle delen av L97.

## Demokratiperspektivet i tidligere læreplaner

I tidligere læreplaner fra annen halvdel av det 20. århundre finner vi mange av de idealene for elevenes vekst og læring som har preget det norske samfunnet i denne epoken. Grovt sett kan vi si at planene i varierende grad har lagt vekt på

læring *om* og *til* demokratisk praksis. Et studium av planene viser hvordan forskjellige oppfatninger av demokratiets vesen har nedfelt seg og kommer til å prege *intensjonene* i planene. Denne gjennomgangen tar først og fremst sikte på å gi et bilde av nettopp intensjonene, og vi har ikke sett på de enkelte fagplanene eller førstelinjetolkningen av disse. Vi har valgt å konsentrere oppmerksomheten om de planene som har vært retningsgivende for etterkrigstidens skole, det vil si fra normalplanene for by- og landsskolen i 1939 til og med M87.

## Normalplanene for folkeskolen – by og land – fra 1939

I *Normalplanen for byfolkeskolen* fra 1939 (N39) tar komiteen som utarbeidet planen et oppgjør med det den kaller kunnskapsskolen eller bokskolen, når den peker på at mange elever ikke fikk varige kunnskaper gjennom det tidligere skolesystemet. *Det er stor skilnad på elevene, sier komiteen, derfor må vi fremme individuelle arbeidsmåter slik at hver enkelt får arbeide i overensstemmelse med sine evner og anlegg.* Planen legger stor vekt på det den kaller *arbeidsskoletanken*.

Arbeidsskolen krever både en annen elev- og lærerrolle enn den komiteen fant i den tradisjonelle kunnskapsskolen.

*Viktig for å holde interessen ved like og for å stimulere arbeidslysten er det at elevene får være med å legge plan for arbeidet og drøfte arbeidsoppgavene og framgangsmåten (N39 s.14).*

Dette er en plan for en skole der elevaktivitetene skal stå sentralt. Vi finner betegnelser som *initiativ, selvstendighet, vilje* og *handling* når elever omtales. Elevaktivitetene skal være skapende og produktive, ikke utelukkende reproduserende. Det er videre slik at arbeidet med stoffet er undervisningens mål og mening. Det rettes derfor mindre skapt lys mot resultatet. Læreren skal forberede elevene på *livets oppgaver*, ikke bare på skolens. Læreren skal være en medarbeider i skapende virksomhet, dog med større kunnskaper enn elevene (N39 s.22) Forholdet mellom lærer og elev vil derfor bli et annet, i det læreren betraktes mer som en oppdrager enn som en autoritetsperson som står fjernt fra sine elever. Læreren bør søke i den pedagogiske og psykologiske litteraturen etter holdepunkter for å forstå eleven og elevens forutsetninger for læring.

Den tydeligste begrunnelsen for arbeidsskoletanken var å finne i et fagfelt i sterk framgang; i pedagogisk psykologi. Med Ellen Keys *Barnets århundre* fra 1900 legges grunnlaget for en reformpedagogisk bevegelse som *marsjerte fram på forholdsvis bred front* (Telhaug 1999).

Planen sier lite direkte om demokratiopplæring. Demokrati blir imidlertid ikke sett på som et kunnskapsstoff på linje med annet stoff, men som en ramme rundt undervisningen og elevenes skoledag.

*Arbeidsskolen tar sikte på at man gjennom skolen ikke bare skal ruste dem til å ta plass som borgere i vår tids innviklede samfunnsliv, men faktisk også om mulig sette dem i stand til å gjøre samfunnet bedre (N39 s.18).*

Til tross for at planens intensjoner i første rekke var læringsteoretisk begrunnet, kan man likevel si at normalplanen av 1939 åpner for en demokratiopplæring der den enkeltes deltakelse står sterkt. I hvilken grad slike hensikter fikk utslag i praktisk skolehverdag, er mer usikkert. Samtaler med mange av dem som var elever i denne skolen, tyder nok på at deltakeraspektet i stor grad ble værende på intensjonsplanet.

## **Læreplan for forsøk med 9-årig skole fra 1960**

*Læreplan for forsøk med 9-årig skole fra 1960 (L60)* var den første felles norske læreplan for by og land. Den bygget på folkeskoleloven av 1959, den første felles lov for en obligatorisk skole for hele landet.

I forhold til N39, er begrepet *demokrati* tydeligere tilstede i denne planen, både i innledningen og i fagplanene. Under den 9-årige skole, til forskjell fra den 7-årige, som var delt i en landsskole og byskole, lå blant *annet tanken om å skape ein samskole .... som kan vera eit demokratisk samfunn i miniatyr* (L60 s.14). Den grunnleggende oppfatningen er at alle elever i løpet av skoleårene skal få kontakt med den sum av erfaringer og innsyn som ligger i kulturen, ikke bare som et kunnskapsområde, men som en videreføring og utvidelse (L60 s.14). Elevene vil som voksne få sosiale og politiske plikter, og de skal derfor få kunnskaper om de institusjonene som gir pliktene utfoldelsesmuligheter. De skal videre læres opp til respekt for *demokratiske idealer* og til respekt for andre mennesker og deres tenkesett.

L60 kan på mange måter forstås som en plan som legger mer vekt på det representative demokratiet. De demokratiske idealene framstår som statiske og veldefinerte; de ligger der som et kunnskapsområde som kan føres videre til neste generasjon. Elevene skal for øvrig være med i noen diskusjoner, men da for å øve seg i det som skal bli den voksne verdenen, ikke for å delta i reelle drøftinger eller konfliktløsninger her og nå. Planen framhever *gruppearbeid* som metode for å øve opp elevenes evne til samarbeid, og dette blir framstilt som skolens hovedoppgave å lære elevene *betydningen av et harmonisk samliv i et moderne demokrati*. Deltakerdemokratiets sterkere påpekning av konflikter mellom interesser og tenkemåter er det ikke mulig å spore her.

På den andre siden kan vi også si at en viss deltakerforståelse vinner plass i planen av 1960. Et kapittel er viet «Elevråd og fritidstiltak i ungdomsskolen» (L60 s.23). Elevene skal via slik virksomhet føres inn i lagarbeid og samfunnsliv, ja elevrådsarbeid skal *utvikle evnen til samarbeid og demokratisk samfunnsliv* (L60 s.26). Det viktigste formålet er å *utvikle evnen til selvstendig*

*aktivitet og selvstyre* (L60 s.25). På denne måten blir deltakelse i en demokratisk prosess noe om angår elevene i en annen grad enn lærestoffet om de demokratiske institusjonene, og den kan dermed bidra til en noe mer deltakerorientert opplæring.

## **Mønsterplanen for grunnskolen av 1974**

*Mønsterplanen for grunnskolen av 1974* (M74) betoner verdier og normer. Gjennom skolen ønsker myndighetene å fremme grunnleggende verdier. Det gjøres best gjennom lærers praksis, gjennom undervisningen som arbeid med oppdragelse. Skolen oppdrageransvar er helt tydelig, likeså at verdier er noe som overføres gjennom praksis og ikke som et kunnskapsstoff på linje med annet stoff. Begreper som *åndsfrihet* og *toleranse* skal være synlige i skolehverdagen, ikke utelukkende som kunnskapsstoff, men *ved skolens valg av lærestoff, arbeidsmåter og virkemidler* (M74 s.15). Dette, sier planen, gjelder *på alle områder der ulike oppfatninger kommer til orde* (ibid). *Samarbeidet mellom lærer og elev må ta sikte på gradvis å utvikle demokratiske ideer og demokratisk praksis* (ibid). Å fremme åndsfrihet og toleranse innebærer at også skolen må møte elevene med frihet, tillit, forståelse og respekt. Skolen må ikke underslå meningsulikheter, men tvert imot anstrenge seg for at elevene skal få møte andre synspunkter som stiller dem overfor utfordringer som påkaller åndsfrihet og toleranse.

Konfliktforståelse er tydelig til stede i planen. Flere steder behandler den ulikheter og motsetninger som noe elevene vil møte både i skolen og i samfunnet. M74 kan derfor plasseres nærmere en deltakerdemokratisk forståelse. Den gjør konflikter tydelige, ja den kan sies å anlegge et konfliktperspektiv på selve verdiformidlingen i grunnskolen. Når skolen møter forskjeller i holdninger med full toleranse, kan den imidlertid gå for langt, mener planen: *Skolen må også forsøke å få elevene til å forstå at toleranseidealet ikke alltid kan hevdes ubetinget* (ibid). Det er altså slik at noen verdier er hevet over eller er viktigere enn andre, og at skolen på moralsk fundament holder dem opp som grunnleggende.

Deltakerperspektivet er tydelig i planen. Elevene skal *erfare* at det å praktisere skoledemokrati koster; de skal *oppleve* hva de demokratiske ideene forutsetter av ansvarsfølelse og offervilje. Videre understrekes det at det å praktisere skoledemokrati innebærer at *en må tåle at enkelte tiltak mislykkes* (M74 s.22).

Demokratiforståelsen i planen må kunne sies å rette oppmerksomhet mot *ansvar for fellesskapet*, den uttrykker en kollektivistisk demokratioppfatning (1977) i stedet for å fokusere på individets rettigheter som er essensen i en mer liberalistisk oppfatning. Dette foregriper noe av innholdet i den såkalt *kommunitaristiske* forståelsen som dukket opp i internasjonal demokratidebatt

noen år senere. Denne legger vekt på at individuelle rettigheter bør balanseres med vekt på et sosialt ansvar, og på at frie individer formes av fellesverdier og fellesskapskultur.

## **Mønsterplanen for grunnskolen 1987**

Innledningen til *Mønsterplanen for grunnskolen 1987* (M87) presiserer at planen er en revidering av M74, og at den dermed fører videre de bærende prinsippene fra denne. Disse prinsippene er blant annet knyttet til de kristne verdier, de demokratiske ideene, menneskerettene og en vitenskapelig tenkemåte. Det legges vekt både på kunnskap om og praktisk trening i demokratisk tenke- og arbeidsmåte.

Det er lett finne igjen formuleringer fra M74 om at åndsfrihet og toleranse er forpliktende idealer når skolen tar religiøse, etiske, sosiale og politiske spørsmål opp til drøfting (M87 s.15). Det legges stor vekt på likeverd og likestilling blant annet ved at elevene skal kunne forstå og kjenne fellesskap med minoritetsgrupper i vårt eget land og med mennesker i andre land (M87 s.15 ). Likestilling mellom kjønnene blir sterkt vektlagt:

*Jenter og gutter har på en rekke områder ulike erfaringer og interesser. De må få oppgaver de kan identifisere seg med og mestre (M87 s. 19).*

Samtidig legges det vekt på å motvirke ensidigheten i de arbeidsoppgavene som tradisjonelt er blitt utført av de to kjønn (M87, s.16).

Også denne planen peker på at skolen må kunne forfekte et standpunkt. Åndsfrihet og toleranse må ikke forveksles med verdinihilisme, alle verdier er ikke like gode. Men den enkelte må også kunne føle seg fri til å stå alene og hevde sin mening og lære seg til å respektere andre som på tilsvarende måte hevder sin personlige oppfatning.

Det er først og fremst de demokratiske verdiene som må prege skolens daglige virksomhet.

Ikke minst gjennom samhold og samarbeid skal elevene øves i å bli gode demokrater. Ved å legge stor vekt på samarbeid, viser planen implisitt at det er konflikter som bare kan løses gjennom samhandling. I denne sammenhengen pekes det også på at elevene må få konkrete arbeidsoppgaver og mulighet til å oppleve konsekvensen av de valg de gjør. Ved å få medansvar og medinnflytelse over egen arbeids- og læringssituasjon, får elevene også praktisk trening i demokratisk tenke- og arbeidsmåte.

M87 har egne momenter for arbeid i klasse- og elevråd. Disse inviterer til arbeid og engasjement innenfor en deltakerdemokratisk ramme.

## Perspektiver i tidligere læreplaner

Siden 1939 kan læreplanene sies å være bærere av begge de to tilnærmingene til demokratiforståelse. På den ene siden har de lagt vekt på kunnskaper om formelle styringsorganer og det representative demokratiet. På den annen side har planene ønsket at skolen skal framstå som et *demokratisk samfunn i miniatyr* med en sterk deltakelse. Skolen skal oppdra barn og unge inn i et felles kulturelt felt samtidig som den forfekter et dannelsesideal der individet selv skal legge premisser for egen læring og utvikling.

Siden 1939 har læreplanene på forskjellig vis nærmet seg skolens doble rolle, men som en hovedkonklusjon må det sies at skolen som et torv for demokratisk deltakelse har blitt styrket.

Vi finner en linje i utviklingen av demokratitenkning i læreplanene opp mot vår egen tid, og disse er både et svar på og en drivkraft for de demokratiserings-tendensene som finnes ellers i samfunnet.

## Stortingets signaler om demokratiopplæringen

I sitt arbeid med Stortingsmeldingen (St.meld 29 (1995-96)) for den 10-årige grunnskolen (Inst S. nr. 15 (1995-96)), gir Stortinget både samlet, i fraksjoner og som enkeltpersoner sine føringer for demokratiopplæringen. Allerede i innledningen signaliseres den overordnede rollen denne opplæringen må og skal ha i skolen:

*Demokratiet skal være en bærebjelke i grunnskolen. Gjennom opplæringen skal elevenes demokratiske sinnelag utvikles – blant annet gjennom at de gis innflytelse over sin egen hverdag. Skolen skal forberede elevene til et liv i familie og samfunn og har et medansvar for å skape et godt oppvekstmiljø for barn og ungdom (Innst.S . nr. 15 (1995-96) ).*

Stortinget ønsker demokratiet som en bærebjelke i skolen. Og det er helt tydelig at de ønsker å gi skolen en deltakerdemokratisk profil gjennom at elevene skal gis medinnflytelse på sin egen hverdag. Et annet viktig mål å merke seg i dette grunnleggende sitatet er utviklingen av elevenes *demokratiske sinnelag*, også det et mål som krever en deltakerdemokratisk profilering av undervisningen. På den andre siden skal elevene forberedes for livet i samfunnet. Her ligger den mer representativt pregede utfordringen med kunnskaper om system, ordninger og politikk.

Flertallet i komiteen mener at en bidrar til å bygge opp en *kollektiv kulturell identitet* gjennom et felles kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag. Dette har intet å gjøre med overgrep mot minoriteter eller tvang til tro. Poenget er først og



fremst at alle – så langt som mulig – skal sikres det samme utgangspunktet og de samme mulighetene for aktiv deltakelse i samfunnet. Derfor kan en slik felles kulturell identitet også tjene minoritetenes samfunnsmessige og demokratiske interesse. Innen en slik felles kulturell identitet er det selvfølgelig plass for helt forskjellige former for religiøs og livssynsmessig tilknytning og for ulike utforminger av individuell identitet. Uten dette skillet kan det lett skapes et inntrykk av at skolen generelt, og et felles fag for kristendomskunnskap, religions- og livssynsorientering spesielt, i praksis er et overgrep mot religiøse og livssynsmessige minoriteter.

All opplæring må bygge på at mennesket er et moralsk vesen. Det har ansvar for egne valg og handlinger.

*Flertallet vil understreke at oppdragelse og undervisning ikke kan finne sted i et verdiløst tomrom. Formidling av etiske holdninger og moralske normer må prege hele skolens virksomhet, gjenkjennes i flere fag og i opplæringens organisering og praksis (Ibid).*

Et enkelt medlem i komiteen ønsker en grunnskole som sterkere ivaretar den enkeltes frihet og utviklingsmuligheter, samtidig som den gir elevene en tilstrekkelig bredde kunnskapsmessig og faglige ferdigheter praktisk og teoretisk til å tenke og handle i et samfunn i stadig forandring. Medlemmet peker på at et høyt kunnskapsnivå i samfunnet er avgjørende for dets evne til å skape de verdiene som velferdssamfunnets tilbud er avhengig av, og for at dagens elever skal kunne fungere godt i morgendagens teknologi- og informasjonssamfunn.

I innstillingen berøres alle de tre områdene som måltenkningen i skolen er bygd opp omkring, *kunnskaper, ferdigheter og holdninger*.

## **Kunnskaper**

Flertallet understreker at det må gå klart fram i læreplanene at elevene fra og med 5. klasse sikres kunnskaper om vårt *politiske system* og dets oppbygging, herunder at en får opplæring om *politiske partier*.

Flertallet understreker videre at skolens opplæring skal bidra til aktivt samfunnsengasjement hos elevene. Barn og unge skal få kunnskap om *demokratiske arbeidsmåter i samfunnslivet*, og de skal praktisk lære å ta del i beslutninger i og utenfor skolesamfunnet.

Her ser vi både representativt og deltakerdemokratisk orienterte mål. Og når disse målene skal praktiseres beveger de seg over mot det vi kan kalle demokratiske ferdigheter.

## Ferdigheter

Viktige ferdigheter skal trenes opp og utvikles gjennom skolegangen. Komiteen understreker i innstillingen evnen til å *lytte, spørre og argumentere* og finne felles ståsted. Gjennom å prøve ut egen anskuelse og i møte med andre bygges en sikker og trygg personlig identitet. Skolen skal derfor i sitt daglige arbeid legge vekt på *dialogen*.

Komiteen støtter intensjonen i stortingsmeldingen om at elevene må lære å være kritiske og å ta overveide valg. Komiteen vil imidlertid understreke viktigheten av at skolen får fram at en sak har flere sider, og at skolen ikke skal fremstå som en forsvarer bare av det politisk korrekte. Hovedpoenget må være å lære elevene å ta ansvar for de valgene de gjør, og å gjøre valg som er deres egne. Det er viktig at elevene lærer at et valg kan være riktig for dem, selv om det ikke faller sammen med det som blir oppfattet som «korrekt» av et flertall.

Et medlem mener at til tross for at meldingen understreker viktigheten av at elevene lærer å være kritiske og ta egne valg, er det formuleringer i meldingen som likevel gjør dette utydelig. Medlemmet mener en del formuleringer kan tolkes dithen at skoleverket skal ha som oppgave å skape de riktige holdningene slik intensjonen er i god marxistisk tradisjon.

Komiteens flertall mener at en lite ønskelig læreform er *den doserende læreren*, læreren som prøver å fylle kunnskap og lærdom i elevene. Flertallet mener det må tilstrebes en arbeidsform der læreren går inn i rollen som *veileder og rådgiver* ved alternative arbeidsmåter som egenaktivitet, gruppearbeid og prosjektarbeid. Bruk av varierte arbeidsmåter er spesielt viktig på ungdomstrinnet for å motvirke tendenser til skoletretthet.

## Holdninger

Flertallet mener at det er en viktig oppgave for skolen å formidle til alle elever *det felles verdigrunnlaget* som det norske samfunnet bygger på. Særlig må dette gjelde i et fag som kristendomskunnskap, som også skal omfatte orientering om andre religioner og livssyn, etikk og filosofi. For å *motvirke intoleranse, rasisme og vold* mellom elever og grupper og å hindre mobbing, sjikane og annen krenkende atferd og overgrep mellom elever, så mener flertallet at *det holdningsmessige arbeidet i skolen må styrkes*.

Et medlem framhever at skolen har en viktig rolle som formidler av holdninger og verdier. Elevene må oppøves i kritisk bevissthet og holdninger til hva som er viktig og uviktig, rett og galt. Skolesystemet må ta stilling i en verdikamp der solidaritet og fellesskap settes opp mot individualisme, egosentrering og øyeblikksorientering. Verdier og holdninger knyttet til miljø, *demokrati*, minoriteter og den globale situasjonen må ha en sentral plass.

Et annet medlem mener at det finnes eksempler i læreplanene på at disse har en slagside i forhold til *det politisk korrekte*. I denne sammenheng pekes det på læreplanens mål for elevene i 9. klasse i samfunnsfag: *Dei skal ta del i arbeidet for røykfritt miljø*. Medlemmet mener det er riktig at barn skal lære om de helsefarene som er forbundet med røyking, men hevder at det å pålegge barn å ta del i arbeidet for et røykfritt miljø derimot er et pålegg om å aktivisere barn i en politisk sak. Medlemmet vil peke på at det allerede innen et område som røyking er slik at enkelte lærere har søkt å påvirke elevene på en slik måte at elevene stiller seg til doms over foreldre som røyker. Medlemmet vil på det sterkeste ta avstand fra en skole som oppfordrer elevene til å kritisere og mobbe sine foreldre i beste rødegardiststil.

Samme medlem understreker også at skoleverket i miljøspørsmål må gi en opplæring knyttet til fakta. Det må ikke bli slik at skoleverket skal arbeide for at elevene adopterer problemene i andre deler av verden som sine egne uten at de blir gjort klar over de forskjellene som eksisterer, og at et problem et sted ikke betyr at det omfatter alle land i alle deler av verden. Når læreplanen i heimkunnskap og naturfag understreker at elevene skal *diskutere avfallsproblem og korleis ein kan redusere avfallsmengda*, er det viktig at elevene blir klar over at Norge ikke har et avfallsproblem av samme omfang som andre deler av verden, og at det slett ikke er opplagt at det er viktig å redusere avfallsmengden i Norge.

Komiteens flertall, alle unntatt ett medlem, understreker betydningen av et aktivt *likestillingsarbeid* i skolen. Likestilling mellom kjønnene er en av grunnstenene i det norske velferdssamfunnet, og arbeidet for å videreutvikle dette må inngå som en selvfølgelig del av hele skolens virksomhet. Læreplanene i alle fag må synliggjøre hvor viktig likestilling er for at alle barn skal kunne utvikle sine evner og sitt selvbilde optimalt. Likestillingsarbeidet må være godt integrert i undervisningen.

## **Hovedtrekk ved Stortingets signaler**

Stortinget har gitt signaler for demokratiopplæringen som er preget av både en representativ og en deltakerdemokratisk orientering. På den ene siden skal elevene lære *om* demokratiets ordninger og spilleregler. På den andre siden skal de utvikle seg *til* demokratiske samfunnsmedlemmer ved å praktisere demokratiske ferdigheter i spørsmål fra samfunnsliv og skolehverdag. Betydningen av både egenutvikling og fellesskapsorientering blir betonet.

Stortingets flertall gjør det klart at opplæringen skal styrke sentrale demokratiske verdier, blant annet toleranse, antirasisme og likestilling. Elevene skal samtidig lære at en sak som oftest har flere sider, og de skal utvikle et kritisk perspektiv og ta overveide valg.

# Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen – L97

Det er i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)* at ambisjonene for demokratiopplæringen i dagens skole er formulert og konkretisert. Opplæring til demokrati finner sted på alle klassetrinn, går på tvers av fagene og gjennomsyrrer ulike aktiviteter i skolelivet. Vi finner viktige mål og anvisninger i læreplanens *Innledning, Generelle del, Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen*, og i ulike læreplaner for fag, særlig planene i *Samfunnsfag og Klasse- og elevrådsarbeid*.

Vi kan lese en grunnleggende demokratisk tenkemåte i læreplanens utlegning om mennesketyperne i dens generelle del. Demokratiambisjonen kommer til uttrykk som visjoner og tilnærminger til både det representative og det deltakerdemokratiske forståelsen. Disse finner vi både i den generelle delen av L97, i prinsipper og retningslinjer og i de enkelte læreplanene for fag. Vi begynner denne målanalysen med en analyse av det perspektivet.

Etter gjennomgangen av de to hovedtilnærmingene analyserer vi L97 fra et *tematisk perspektiv*. Her følger vi struktureringen som Civic-studien er bygd opp omkring. Det gir analysen følgende hovedoverskrifter:

- 1 Demokratisk tenkemåte i L97
- 2 Demokrati og politikk
- 3 Demokratiske institusjoner
- 4 Demokratiske ferdigheter
- 5 Nasjonale identitet
- 6 Det som binder sammen og det som splitter

I tillegg til å analysere aktuelle mål i læreplanen har vi også funnet eksempler på hvordan ulike mål er fortolket, håndtert og eksemplifisert. Her har vi holdt oss til det vi kaller *førstelinetolkning* av målene, den vi finner i aktuelle lærebøker, først og fremst lærebøker i samfunnsfag. I ungdomsskolen er det fire fulldekkende lærebokverk som brukes i samfunnsfag. De er utgitt av forlagene Aschehoug (*Innblick*), Cappelen (*Samfunn 8–10*), Gyldendal (*Underveis*) og Nortext (*Kosmos*). Når vi henviser til fortolkning i én eller flere av lærebøkene, så bruker vi forlagsnavnet som kjennetegn.

## Demokratisk tenkemåte og L97

Den generelle delen av læreplanen for den 10-årige grunnskolen er preget av et positivt menneskesyn: Det er en aktiv, meningssøkende, skapende og dannet

elev som beskrives. Ikke bare kan hun eller han tilegne seg stoff og tilpasse seg et samfunn. Eleven kan også utvikle iboende egenskaper og gi uttrykk for disse, samtidig som hun eller han er seg bevisst sitt kollektive ansvar, tar del i sine medelevers arbeid og føler ansvar for miljøet i en utvidet betydning.

På mange måter avspeiler dette menneskesynet som opplysningsfilosofene la til grunn, og det var nettopp disse som kom fram til det generelle menneskesynet som det moderne demokratiet bygger på. Det er med andre ord et svært demokratisk syn på opplæring, undervisning og læring som forfektes i den generelle delen av læreplanen. I innledningen står det:

*Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi (L97 s. 15).*

og

*Den (opplæringen) må fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet. Den skal utvikle samhørighet med andre folk og menneskenes livsmiljø, slik at vårt land blir et skapende medlem i verdenssamfunnet (L97 s. 15).*

Det er med andre ord ikke demokratiet bare i en snever, nasjonal ramme som beskrives, men elevene skal utvikle et demokratisk sinnelag som favner hele verden. Her er det ikke den enkeltes plikt overfor «Gud, konge og fædreland» som kommer til uttrykk. Viljen til å bygge sammen med andre, kan ikke noe pålegges *utenfra*. Den må komme *innenfra*, og den skal favne mer enn nasjonalstaten.

Ifølge *Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskulen* skal opplæringen:

*..gi barn og unge del i grunnleggjande demokratiske rettar som åndsfridom, toleranse, rettstryggleik, trus- og religionsfridom og organisasjons- og ytringsfridom. Elevane må få innsikt i og respekt for demokratiske ideal og spelereglar. Elevane skal øvast opp i demokratisk tenkje- og arbeidsmåte gjennom det daglege arbeidet i klassen, gjennom representasjon og elevdemokrati (L97 s.64).*

I tillegg spesifiseres de humanistiske verdier skolen skal bygge på. De representeres i opplæringen blant annet ved *demokratiske og menneskerettslege prinsipp* (L97 s.64).

Ulike aspekter ved demokratiet nevnes også innledningsvis i læreplanen for *Samfunnsfag*.

*Eit levende folkestyre har som føresetnad at medlemmene i samfunnet kjenner til og slutter opp om grunnleggjande demokratiske verdier. Kvar ny generasjon må lære å ta del i og halde i hevd demokratiske spelereglar på ulike samfunnsområde (L97 s. 175).*

## **Det meningssøkende menneske**

Læreplanen legger opp til at elevene skal få et trygt fundament som bygger på vestlig-demokratiske verdier:

*Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge ut kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden. Synet på menneskets likeverd og verdighet er en spore til stadig på nytt å sikre og utvide friheten til å tro, tenke, tale og handle uten å skille etter kjønn, funksjonsevne, rase, religion, nasjon eller posisjon (L97 s. 17).*

Her nevnes sentrale verdier som likeverd, trosfrihet, tankefrihet og frihet til å handle. På den ene siden er dette nødvendig som ståsted å ta inn verden fra, men samtidig skal ikke dette ståstedet forhindre mennesket i tenkning og meningssøken. Dette er også tanker som kommer til syne i den amerikanske uavhengighetserklæringen, i den norske Grunnloven og i menneskerettserklæringen:

*Vi anser dette for å være opplagte sannheter: at alle mennesker er født like, og at de har fått visse rettigheter som ingen kan ta fra dem, av sin skaper. Blant disse rettighetene er retten til liv, til frihet og til å søke etter lykke. (Den amerikanske uavhengighetserklæringen).*

Dette kapittelet i Læreplanverket tar opp den aller viktigste siden ved menneskets utvikling: det å søke mening med tilværelsen, finne meningen med det man gjør – uansett hvor smått og unnselig det kan virke ved første øyekast.

## **Det allmenndannede menneske**

*Opplæringen skal gi god allmennutdannelse. Det er en forutsetning for en helhetlig personlig utvikling og mangfoldige mellommenneskelige relasjoner. Og det er en forutsetning for å kunne velge utdanning og senere skjøtte arbeid med kompetanse, ansvar og omhu (L97 s. 35).*

Slik starter dette kapittelet som også vektlegger at folk i Norge må ha en felles plattform som grunnlag for kommunikasjon:

*Det er en sentral opplysningstanke at slike referanserammer for forståelse og fortolkning må være felles for folket – må være en del av den allmenne dannelse – om det ikke skal skapes forskjeller i kompetanse som kan slå over i udemokratisk manipulasjon og i sosiale ulikheter (L97 s. 36).*

Behovet for at folk kan kommunisere på tross av den spesialiseringen som skjer i samfunnet, på tross av at *nykommere* i et land har en annen bakgrunn, og på tross av gamle fordommer som at *kvinner ikke forstår naturvitenskap og teknikk*, fører til at det blir svært vesentlig å øve opp elevenes kommunikative ferdigheter. Den enkelte skal utvikle en *overgripende referanseramme* som gjør dem til et likestilt og likeverdig samfunnsmedlem.

*Jo mer spesialisert og teknisk vår kultur blir, desto vanskeligere blir det å kommunisere på tvers av faggrenser. Felles bakgrunnskunnskap er derfor kjernen i et nasjonalt nettverk for kommunikasjon mellom medlemmene av et demokratisk fellesskap (L97 s.38).*

Men Læreplanverket viser også ut over de nasjonale grensene:

*Den internasjonale kunnskapskulturen knytter menneskeheten sammen gjennom utvikling og bruk av ny viten for å bedre levekårene. De voksne som lever og de unge som vokser opp i dag, må få vidsyn og viten som rustet dem til å bidra til slike felles anstrengelser – og særlig de som kan hjelpe verdens fattige folk. Kunnskap om sammenhengene i samfunnet og i naturen er nødvendig, men ikke tilstrekkelig; omsorg for andre og for det felles livsmiljøet er også nødvendig (L97 s. 39).*

### **Det samarbeidende menneske**

*Ein persons evner og identitet utvikles i samspillet med andre – mennesket formes av sine omgivelser samtidig som det er med å forme dem (L97 s.40).*

Evnen til samarbeid er viktig både fordi den utvikler den enkelte, og fordi den er en viktig demokratisk ferdighet.

*Det er vesenlig å utnytte skolen som arbeidsfellesskap for utvikling av sosiale ferdigheter (L97 s.40).*

Dette bør skje ved at elevene aktivt tildeles plikter og ansvar i skolehverdagen som fadderordninger, støtte og omsorg for yngre eller andre elever, ansvar for orden og ryddighet, innsats ved klassetilstelninger og samlingsstunder osv.

Avsnittet «Det samarbeidende menneske» tar opp noe av det vanskeligste ved opplæring i demokrati: På den ene siden skal elevene være med og bestemme – på den andre siden er det de voksnes plikt å oppdra den yngre generasjon eller *oppfostre* som Læreplanverket bruker. Ett av problemene i denne sammenhengen er at *barn og unge gis liten anledning til å treffe avgjørelser med umiddelbare praktiske virkninger eller med følger for andre.*

Det understrekes at livskunnskapen i tidligere tider ble ervervet gjennom de pliktene barna fikk i storfamilien, og ved at de måtte delta i arbeidslivet. Det er klart at de i mange tilfeller mer direkte så følgen av det de gjorde / var satt til å gjøre. Ansvaret var langt større, og pliktene flere. Det blir en oppgave for skolen å kompensere for endringene.

Læreplanverket legger stor vekt på skolen som en del av lokalmiljøet. Samarbeid skole/hjem blir framhevet og på den måten skolens og foreldrenes felles ansvar for *oppfostringen*. Arbeidslivet i lokalsamfunnet trekkes fram som en kilde til læring. I så måte vises det til alles ansvar for læringsmiljøet. Her kommer igjen en demokratisk tankegang til syne. Alle gode krefter må samles om å tilrettelegge best mulige vilkår for *den svakere part*: elevene.

## **Det miljøbevisste menneske**

Miljøspørsmål er regnet som et av tidens viktigste politiske temaer. Når kampen for å bevare et levelig miljø er kommet så sterkt i fokus at den får et eget avsnitt med tittel «Det miljøbevisste menneske» innevarsler det noe nytt. Før har politiske temaer som dette vært mer innbakt i orienteringsfagenes fagplaner.

*Undervisningen må vekke deres (elevenes) tro på at solidarisk handling og felles innsats kan løse de store globale problemene (L97 s. 48).*

Innholdsmessig dreier dette seg om samspillet mellom økonomi, økologi og teknologi der økonomiske forhold til nå har vært «vinnerne» på bekostning av naturen.

*Politisk må utviklingen styres mot en bane som er forenelig med biosfærens evne til å tåle virkningene av menneskenes virksomhet (L97:s.46).*

Demokrati vil blant annet si at vi tar hensyn til hverandre. I dette avsnittet er det ikke bare hensynet til de andre på jorda som blir framhevet, men også hensynet til og ansvaret for senere slektsledd.

## **Det arbeidende menneske**

Det er en tendens i L97 til å legge vekt på at elevene *må lære seg* (learn), ikke på at læreren skal *undervise* (teach). I dette ligger det også en tro på at den rette læringen skjer inne i mennesket og må bestemmes av mennesket selv. Kunnskap som blir pådyttet kan nok læres, men blir fort glemt. På side 28 i L97 står følgende:

*Men læring og undervisning er ikke det samme. Læring er noe som skjer med og i elevene. Undervisning er noe som blir gjort av en annen. God undervisning setter læring i gang – men den fullbyrdes ved elevens egen innsats. Den gode lærer stimulerer denne prosessen.*

*Eleven bygger i stor grad selv opp sin kunnskap, opparbeider sine ferdigheter og utvikler sine holdninger. Dette arbeidet kan oppmuntres og påskyndes – eller hemmes og hindres – av andre. Vellykket læring krever en dobbelt motivering: både hos elevene og hos læreren (L97 s.28).*

Den generelle delen av L97 bærer preg av å være påvirket av Jean Piagets pedagogiske tenkning. Men også denne tenkningen har et *demokratisk tilsnitt*. Ved å vektlegge at menneskene gjør aktive valg, ikke bare svarer automatisk på et stimulus, så *vektlegges* en demokratisk tenkemåte. S/R-psykologien (stimulus/respons) – og enda mer behaviorismen – er mer tilpasset et læringssyn der de ytre stimuli er tillagt avgjørende betydning.

## **Lærerens rolle**

Synet på læring og undervisning får konsekvenser for synet på lærerens rolle i L97-skolen. Læreren beskrives i L97 som både formidler, motivatør og veileder.



Det blir lagt vekt på at stoffet som elevene skal arbeide med, blir formidlet på en måte som skaper nysgjerrighet og tenner interessen i motiveringsfasen. Formidleren har også et ansvar for at elevene får respekt for faget. Når så elevene er motivert, trer læreren mer inn i *veilederens* rolle, den som veileder den enkelte eleven i det arbeidet han eller hun har valgt å arbeide med. Denne vektleggingen av læreren som motivator og instruktør understreker at lærer og elev er mer likestilte. Læreren er fortsatt den som vet mest og kan mest, men denne viten skal hun eller han bruke for å veilede eleven i dennes arbeid med en selvvalgt problemstilling. Læreren må være i klassen sammen med elevene, motivere, komme med råd og veiledning og legge til rette læringsforholdene for den enkelte eleven.

I et demokratiperspektiv er dette viktig. Det er en lærer med et demokratisk sinnelag som blir beskrevet på disse sidene (L97 s. 30 – 32), og en som gjerne deler med seg av alt vedkommende kan til klassens beste. Det er ikke den strenge eneherkeren som ser det som sin oppgave å banke kunnskap inn i elevene, som beskrives.

Dette at læreren mer går inn som instruktør enn som underviser (teacher), understreker også læring som lagsarbeid. Det er ikke når vi arbeider fullstendig isolert vi lærer mest, det er når vi samarbeider.

*Et arbeidsmiljø virker godt når alle tar inn over seg at de former vilkårene for hverandre, og at de derfor må ta hensyn til andre (L97 s. 33).*

Sitatet viser at det blir understreket i Læreplanverket at godt samarbeid oppstår når alle gjør det de skal, og når man tar hensyn til hverandre. Dette er også en demokratisk tenkemåte.

## **Et integrert og demokratisk menneske**

Ansvar for utdanning ligger på samfunnet:

*Samfunnets ansvar er å se til at lik rett til utdanning blir reell (L97 s. 15).*

Samfunnet pålegger seg selv oppgaven å danne elevene til å bli selvstendige individer som tar ansvar både for seg selv, for sine medmenneskers velbefinnende og for miljøet. På side 50 i L97 under overskriften «Det integrerte menneske» står det:

*Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelse for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet (L97 s.50).*

Noe av det samme ble uttrykt som ett av målene for samfunnsfag i Mønsterplanen fra 1987:

*Undervisningen i samfunnsfag skal ta sikte på å utvikle elevenes ansvarsfølelse for seg selv, sine medmennesker og sine omgivelser og stimulere dem til aktivt samfunnsengasjement (M87).*

Det er interessant at nettopp disse målene nå er gjort til generelle mål som gjelder *alle* fag. Dette viser at den nye læreplanen har gått enda ett skritt i retning av å understreke det demokratiske siktemålet med all opplæring. Hele kapittelet om det integrerte mennesket er preget av på den ene siden å tilpasse seg og forstå andre og på den andre siden å utvikle seg selv og kunne gi uttrykk for dette. Dette er typiske trekk for hva man prøver å vektlegge i demokratier for at samfunnet skal bli best mulig for alle mennesker å leve i.

Demokratisk tenkning kommer altså til uttrykk på flere måter i planen. Her er noen av de sentrale tankene som vi finner i læreplanverkets generelle del:

- Opplæring i en (vestlig-)demokratisk tenkemåte.
- Alle mennesker er likeverdige.
- Alle har rett til utdanning.
- Den enkelte har ansvar for seg selv og andre – også sin egen og andres læring.
- Læring som et fellesansvar for skole, hjem og lokalsamfunn.
- Læring skjer *i* mennesket, man kan i liten grad tvinges til å lære.
- Lærer og elev er sidestilte (læreren som veileder).

Demokrati fordrer opplyste mennesker med felles danningsbakgrunn

- Elevene skal lære om demokratiet (kunnskaper).
- Elevene skal utøve demokrati (ferdigheter).
- Elevene skal tilegne seg demokratiske holdninger.

Hele den generelle delen av planen bærer preg av et demokratisk tenkesett. Det er en demokratisk visjon som trekkes opp. En visjon er som punkter vi styrer etter – ikke for å nå punktene, men for å nå mål på jorda. Slik brukt blir den generelle delen svært viktig for tolkningen av de enkelte læreplanene.

I tillegg er det valgt en demokratisk form for didaktikk. Både arbeidsskoletanken (Dewey) og Piagets læringsteorier er i bunn og grunn demokratiske.

Å belyse forholdet demokratisk medvirkning/medbestemmelse på den ene siden og oppdragelse/oppfostring på den andre er både spenningsfylt og vanskelig. Planverket inneholder formuleringer som til fulle viser denne spenningen:

- Elevene må vite før de kan utføre.
- Læreren formidler og motiverer før elevene arbeider selvstendig med stoffet.

Selv om intensjonene er tydelige, kan spenningene føre bort fra det mangfoldige målet. Flere læreplaner for fag synes kunnskapsfokuserte. Praksis kan lett bli at en lærer ikke får tid til noe annet enn å undervise på tradisjonelt vis. Selvsagt er ønsket om å la elevene praktisere demokrati gjennom prosjektarbeid og på andre måter, men de må jo vite noe før de begynte å arbeide på egen hånd. Ofte kan elevenes kunnskaper synes så mangelfulle at det er nødvendig å bruke tiden til å styrke kunnskapsområdene.

## Demokrati og politikk i læreplanen

*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)* kan sies å være en syntese av de to tilnærmingene til demokrati. Den *representative forståelsen* viser seg ved at planen legger vekt på det «sterke» demokratiet, det vil si på de statlige styringsorganene, deres funksjon og prosessene og politikken. Dette perspektivet synliggjøres først og fremst i læreplanen for samfunnsfag. Det *deltakerdemokratiske perspektivet* blir konkretisert i læreplanen gjennom hele skoleløpet. Målsettingen om at skolen skal gi elevene øvelse i *aktiv deltakelse* i samfunnslivet, presiseres i en bestemt retning: Deltakelsen skal komme *fellesskapet* til beste. Både den generelle delen av læreplanverket og læreplanen i samfunnsfag, som kanskje er den læreplanen som klarest retter søkelyset mot fagets demokratiserende rolle, fanger opp dette:

*Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode... (L97 s. 50).*

*Samfunnsfaget tar sikte på å førebu elevane på ulike oppgaver i samfunnet ved å gi dei kunnskap, tru på sitt eigeverd og lyst til å ta på seg oppgaver til beste for fellesskapet (L97 s. 175).*

Demokratibegrepet i Læreplanverket (L97) er preget av både en kunnskapsdimensjon, en ferdighetsdimensjon og en holdningsdimensjon. *Kunnskapsdimensjonen* er først og fremst knyttet til kunnskaper om demokratiet og legger stor vekt på det *representative* demokratiets institusjoner og ordninger, *demokratikunnskap* og *samfunnskunnskap*. Slike formelle kunnskaper skal suppleres med kunnskaper om aktuelle politiske spørsmål, *samtidskunnskap*. Ferdighetsdimensjonen er knyttet til det *deltakerdemokratiske* perspektivet og legger vekt på øving og praktisering av demokrati utover det å stemme ved valgene, både i skolen og i forhold til aktuelle *samtidsspørsmål*. *Holdningsdimensjonen* er knyttet til sentrale demokratiske verdier som bidrar til både identitet, enhet og uenighet i samfunnet.

Sammenfatningsvis ligger Læreplanverkets ambisjoner for demokratiundervisningen i at den ikke utelukkende skal basere seg på faginnhold. Demokratiopplæringen sikter eksplisitt mot å utvikle (bestemte) holdninger og mot demokratisk handlingskompetanse:

*I et hele må opplæringen rettes også mot de personlige egenskaper en ønsker å utvikle, og ikke bare mot faginnhold. Nøkkelen er å utforme omgivelser som gir rike muligheter for barn og unge til å utvikle bevisst samfunnsansvar og handlingskompetanse for rollen som voksen (L97 s.42).*

Demokratiske ferdigheter skal læres gjennom erfaring, ved at elevene får anledning til å *øve seg* i dem. Intensjonen med erfaringsbasert læring av demokratiske ferdigheter bygger på antagelsen om at disse læres best gjennom bruk:

*Skolen er et miniatyrsamfunn som bør brukes aktivt for å lære slike ferdigheter. Elevene må trekkes med i mange slike avgjørelser, for evnen til deltakelse styrkes ved bruk (ibid).*

*Opplæringa skal fremje demokratiske arbeidsformer og medverke til at elevane utvikler sosial dugleik (L97 s.66).*

Opplæringen må derfor omfatte

*...erfaring i å treffe avgjørelser med direkte og synbare konsekvenser for andre. Det innebærer både trening i å lage og følge regler, å treffe beslutninger i flokete situasjoner...*

*... evne til å samordne virksomhet, led aktiviteter, følge direktiver, forslå alternative løsninger.*

*...kjennskap til hvordan problemer som oppleves som personlige, allikevel er delt av flere, og derfor bare kan løses i fellesskap eller ved organisatoriske endringer (L97 s42).*

Det er vanskelig å skille de to perspektivene i læreplanen: det å være *skolert i* og *sosialisert inn i* den demokratiske tenkning vil være nært knyttet til hverandre. Slik tar læreplanen innover seg den erkjennelsen at læring ikke er noe som kan anses som løsrevet fra den konteksten som læringen skjer i. Når oppdragelsen i demokrati er en del av den situasjonen som eleven er i, vil dette gi en annen og bedre klangbunn for læring **om** demokrati. Læreplanen bygger altså på den tenkningen at *læring i* og *læring om* henger sammen.

Vi har likevel valgt å se på konkretiseringene i læreplanen og i lærebøkene som to områder: Ett område som illustrerer kunnskaper om demokrati som er gitt overskriften «Demokratiske institusjoner», og ett annet område som illustrerer deltakerperspektivet. Mål og momenter knyttet til dette har vi samlet under overskriften «Demokratiske ferdigheter». De to neste delene av rapporten ser nærmere på holdningsdimensjonen, først i forhold til holdninger til nasjonen,

*nasjonal identitet*, og videre verdier og holdninger samlet under overskriften «Det som binder sammen og det som splitter».

## Demokratiske institusjoner

L97 behandler først og fremst den demokratiske styreformen og de demokratiske institusjonene i *læreplanen for samfunnsfag*. Denne planen er bygd opp rundt de tre disiplinene historie, geografi og samfunnskunnskap. Utfordringer knyttet til demokrati som styringsform finner vi særlig i historie, som bruker overskifter som «Menneske og samfunn før oss» og i samfunnskunnskap med overskrifter som «Individ og samfunn», «Menneske i møte med samfunnet» og «Deltaking og styring». Et hovedfokus i samfunnskunnskap er sosialisering og politikk, og her behandles også demokrati som styringsform.

Nærmere konkretisering av innholdsmålene er gitt på de forskjellige klassetrinnene. Elevene skal bli kjent med viktige *institusjoner* i det norske demokratiet, få innsikt i *politisk virksomhet* på lokalt, nasjonalt og internasjonalt nivå og få forståelse for *maktforhold* i det norske samfunnet og internasjonalt.

I *historie* skal mye av grunnlaget for demokrati som styringsform i et samfunn legges. Den tidlige historien skal elevene møte i småskole og på mellomtrinn. Allerede i 5. klasse er det gamle Hellas med sentrale personer som Aristoteles og Platon lærstoff. Her vil elevene møte begrepet demokrati som folkestyre i historier fra det gamle Athen. Men det er først på ungdomstrinnet at elevene skal få de første spirer til en utvikling fram mot vårt moderne demokrati.

På 8. klassetrinn skal elevene gjennomgå hovedlinjene i den utviklingen vi har hatt fra 1750 og fram til i dag. Utviklingen av det vi i dag kaller demokratiske stater har skjedd innenfor denne tidsepoken. En rekke viktige begreper og momenter kan trekkes ut av planene for ungdomstrinnet (L97 s.184):

- *Grunnloven av 1814*
- *sammenhengen mellom den amerikanske frihetskampen, den franske revolusjonen og grunnlovens ideer*
- *det parlamentariske systemet og maktfordelingsprinsippet*
- *kampen om alminnelig stemmerett, stemmerett for kvinner*
- *fagbevegelsen, framvekst, krav og resultater*
- *kvinnebevegelsen, framvekst, krav og resultater*
- *ideene som førte til fremveksten av nye nasjonalstater i Europa*
- *begrepene fedrelandskjærlighet, nasjonal identitet og nasjonalisme*

- *den industrielle revolusjon – konsekvensene av denne*
- *imperialismen som økonomisk og politisk system*

Samfunnskunnskap er ved siden av historie som nevnt en hovedbærer av lærestoffet knyttet til demokrati og politikk. Første gang begrepet demokrati nevnes spesielt i samfunnskunnskap, er i den delen som omhandler mellomtrinnet, *5. til 7. klasse*: Elevene skal

*... bli fortrulege med og utvikle og vise respekt for demokrati, ytringsfrihet og menneskeverd. Elevane skal utvikle demokratisk engasjement – evna til å ta eigne val og til å stå for dei (L97 s181).*

Det som på småskoletrinnet ble beskrevet og konkretisert som enkle former for deltakelse i klassens daglige liv, men som på abstraksjonsplanet innebære en introduksjon til prinsipper for flertallsavgjørelser, ivaretagelse av mindretallet og respekt for lover og regler, blir nå kalt *demokratiske* prinsipper.

I *6. klasse* skal elevene for første gang få en systematisk gjennomgang av de demokratiske institusjoner. Elevene skal gjøre seg kjent med

*viktige institusjonar i demokratiet vårt: dei politiske partia, Stortinget, regjeringa, Sametinget, fylkesting, kommunestyre, rettsstell og forsvaret (L97 s.182).*

De skal videre gjøre seg kjent med *ytringsfrihetsprinsippet* og vurdere hvordan forskjellige samfunn står i forhold til det. De skal også gjøre seg kjent med *medienes* rolle som en forutsetning for et levende folkestyre og deres manipulative muligheter. I *7. klasse* skal elevene lære om forskjellige former for *internasjonalt samarbeid*: Nordisk råd, Europarådet og EU, og om hvordan disse institusjonene potensielt påvirker vår hverdag.

På ungdomstrinnet forsterkes arbeidet både med den representative og den deltakerdemokratiske demokratiforståelsen. Nå skal elevene beherske et større kunnskapsområde som dreier seg om utviklingen av demokratiske stater, om unges rettigheter og plikter og om kommunen som administrativt og politisk nivå. Samtidig legges det opp til at den demokratiske deltakelsen både i klasseromsaktiviteter og i skolens demokratiske liv styrkes.

I samfunnskunnskap for *8. klasse* er det i tillegg til unges retter og plikter særlig forholdene rundt kommunen som administrativt og politisk nivå som står i fokus. Elevene skal gjøre seg kjent med

- *lokalt lags- og foreningsarbeid og politisk virksomhet i kommunen*
- *hvordan kommuner og fylkeskommuner er organisert.*

I samfunnskunnskap i *9. klasse* skal elevene arbeide med demokratiske institusjoner som Storting og regjering, de politiske partiene, Sametinget, forsvaret, de viktigste organisasjonene og mediene under overskriften «Deltaking og styring». Elevene skal drøfte formelle og uformelle maktorganer i

det norske samfunnet og se hvordan interessegrupper og lobbyister jobber fram sine saker. Begrepet deltakelse i overskriften her knytter seg først og fremst til deltakelsen i det representative demokrati. Elevene skal videre lære å kjenne domstolsystemet, de skal ha kunnskaper om lov og rett, de skal drøfte årsaker til kriminalitet, og vite hvordan samfunnet reagerer på lovbrudd.

I 10. klasse har samfunnskunnskapen et todelt siktemål. For det første skal elevene arbeide med de nære spørsmål som omhandler mellommenneskelige relasjoner i familie og omgangskrets. For det andre skal de arbeide med styringen av verden, med de internasjonale samarbeidsorganisasjonene, EU og FN. Elevene skal

- *arbeide med retter og plikter i ungdomsalderen*
- *arbeide med ulike typer medium og ta stilling til press påvirkning og reklame*
- *sette seg inn i politiske styringsordninger i Europa og verden for øvrig*
- *bli kjent med internasjonale samarbeidsorgan*

Denne gjennomgangen viser at læreplanen følger spiralprinsippet i sin behandling av de demokratiske institusjonene. Elevene skal få en gjennomgang av dem i mer og mer krevende form, flere ganger i løpet av grunnskolen.

## **Lærebøkene og demokratiske institusjoner**

Norske 14-15-åringer lever i et samfunn der aktive demokratiske prosesser og politikk omslutter de daglige gjøremålene. Elevene har siden småskolen vært vant til klasse- og elevrådsarbeid, og man arbeider med nyhetsstoff, politisk spørsmål og i noen grad også valg og valgordninger allerede fra barna lærer å lese. I klassene vil det være ulike tilnærminger til dette stoffet, og en sentral kilde til å fastslå hva elevene faktisk arbeider med i samfunnsfagene, er lærebøkene som er i bruk i dagens skole. Vi har sett på lærebøkene i samfunnsfag for ungdomstrinnet og hvordan de fortolker læreplanene. På hvilken måte behandler lærebøkene dette kunnskapsområdet?

Som vist, er det i historiefaget i 8. klasse at elevene i ungdomstrinnet skal gjøres kjent med bakgrunnen for Grunnloven og med de trekkene i den historiske utviklingen som førte til parlamentarismen. Kort sagt kan vi si at dette dreier seg om bakgrunnen for den demokratiske styreform som vi har i vårt land.

I Gyldendals historiebok for 8. klasse signaliseres demokratiprofilen i overskriften: «Norge og Norden blir mer demokratisk»(Gyldendal 1997 s.101). Her følger en framstilling av hvordan formannskapslovene av 1837 var med på å gjøre Norge mer demokratisk ved at folk fikk mer å si i sitt eget lokalsamfunn. Videre følger en redegjørelse for det parlamentariske system, et system vi har beholdt opp til våre dager og som må kunne sies å være et sentralt prinsipp i vår

demokratiske styreform. Boka ser også på framveksten av partier som fram til i dag er sentrale aktører i det demokratiske spillet. Læreboka gir videre en redegjørelse for den alminnelige stemmeretten som et sentralt prinsipp for at vi skal kunne utøve demokratisk virksomhet. Her understrekes skolens og lærernes rolle i det opplysning må til for på fritt grunnlag å kunne ha en formening om hvem man vil ha innvalgt på Storting og i kommunestyringen.

I Cappelens historiebok er det et annet aspekt som tydeliggjøres allerede ved kapitteloverskriften «Kamp for mer demokrati i Norge og Norden» (Cappelen 1997 s.85). Her vektlegges *kampen* for demokratiet i det utviklingen fram mot det parlamentariske systemet beskrives og drøftes. En av oppgavene som er gitt i denne boka lyder: *Tenk deg at du skal gå i et demonstrasjonstog for det du mener er det viktigste for menneskene i framtiden. Hvilke slagord ville du bære?* Dette er både en holdnings- og handlingsoppgave, noe som tydeliggjør det deltakende aspektet i det å være en demokratisk samfunnsborger.

Elevenes egenaktivitet er understreket i samfunnsfagboken fra Nortext. Dette er imidlertid knyttet til prosjektarbeidet som metode, i det alle elevene skal arbeide i ulike prosjekter med fagområdene som boken dekker. Handling knyttet til demokrati er imidlertid mindre til stede i denne boken. Vi finner en historisk framstilling av Grunnloven, dens tilblivelse, samt en drøfting av de ulike prinsippene som ligger til grunn for den: Folkesuverenitetsprinsippet, maktfordelingsprinsippet og menneskerettighetsprinsippet. Videre følger en historisk framstilling av utbyggingen av demokratiet: *I et demokrati velger vi representanter som taler på vegne av folket* (Nortext 1997 s. 121). Blant annet dette sitatet viser at demokratitilnærmingen som ligger til grunn for dette verket, er knyttet til det representative demokratiet. Også oppgavene som elevene skal løse etter hvert kapittel, tar sikte på reproduksjon av det kunnskapsstoffet som er presentert, eller på at elevene skal innhente kunnskap om sider ved det representative systemet. Et eksempel er: *Sett dere sammen i grupper med tre – fire elever i hver gruppe. Lag en oversikt som viser når kvinner og menn fikk stemmerett i Norge, Sverige, Finland og Danmark.* (Nortext 1997 s. 138). Dette lærebokverket utmerker seg imidlertid ved at de har en utstrakt bruk av henvisninger til aktuelle sider på Internett. Dette kan ses på som en styrking av deltakelsesaspektet i det elevene på denne måten må bidra selv i informasjonsinnhenting. Å bruke Internett aktivt gir elevene både tilgang til ulike kunnskapsfelt som skolen og skolebøkene tradisjonelt ikke har vært opptatt av. Det gir dem dessuten ferdigheter i å bruke Internett og lærer dem å være kritisk til de ulike opplysningene som kommer fra de forskjellige sidene. Dette er ferdigheter som er sentrale for å utvikle elevenes demokratiske kompetanse.

I samfunnskunnskap 8. klasse er det særlig det lokale, altså de demokratiske spillereglene i skole og lokalsamfunn, som dominerer. Både Gyldendals og Aschehousgs samfunnskunnskapsbøker for 8. klasse innledes med en tenkt



diskusjon som skal gi en introduksjon til omtalen av de demokratiske spillereglene i klassen og skolesamfunnet. Det gjøres videre rede for hvordan skolen styres, og hvilke muligheter elever og foreldre har til å påvirke skolens innhold og organisasjon.

Det kommunale nivået i vårt demokratiske styringssystem er ett av hovedområdene på 8. klassetrinn og er derfor viet stor plass i alle verkene. Cappelens samfunnskunnskapsbok har her et eget kapittel som kalles «Demokrati er deltakelse». Her kobles deltakelse både i klasse- og elevrådsarbeid samt i ulike organisasjoner og foreninger til begrepet demokrati og demokratisk deltakelse. Dette bidrar til å understreke deltakeraspektet i tillegg til det representative aspektet innenfor demokratisk tenkning. Demokrati er å forstå som noe som angår oss, det er en måte å tenke på, ikke bare et navn på et politisk system.

I Gyldendals bok heter første kapittel «Demokrati – plikter og rettigheter». For 9. klasse er det representative demokratiet med de prinsipper som ligger til grunn for vår styreform, som står i fokus. Folkesuverenitetsprinsippet, maktfordelingsprinsippet, arbeidet i Storting og regjering er sentrale emner og videre de rettigheter og plikter som gjelder for innbyggerne i et demokrati, den alminnelige stemmerett, valgordningen og stemmerettsregler. Også i Cappelens bok er det lagt vekt på den demokratiske deltakelsen, ja kanskje deltakerperspektivet er enda tydeligere enn i Gyldendals. Det disse verkene har til felles, er en vektlegging av det politiske stoffet, og de knytter deltakelse i det politiske liv til demokratiske prinsipper. I Cappelens samfunnskunnskap for 9. klasse er bokas første side viet nettopp deltakerperspektivet i det et bilde av et fakkeltog på Karl Johan har billedteksten: *Denne boka handler om det norske samfunnet, og om hvordan du kan påvirke samfunnet. Hvordan kan du medvirke?* (Cappelen 1998 side 5).

I Aschehougs læreverk er også deltakelsesperspektivet sentralt. Kapittelet «Folkestyre, makt og innflytelse» innledes med *Du kan påvirke*. Prinsippet om alminnelig stemmerett knyttes altså til den enkelte leser, hver og en av de elevene som arbeider med boka.

I verket fra Nortext er imidlertid begrepet demokrati i mindre grad behandlet i boka for 9.klassetrinn. Under overskriften «Hvem har makt i Norge?» skildres de politiske partiene, Stortinget og regjeringen. Det som står om demokrati er følgende *Demokrati betyr folkestyre. For at folkestyret skal fungere, må folk være deltagere. I vår vestlige verden blir det stadig færre deltagere i politikken. De fleste vil være tilskuere* (Nortext 1998 s. 219). Utover dette er det lite som knytter den enkelte eleven til den demokratiske styreformen.

Lærebøkene presenterer demokrati først og fremst som det representative. Dette gjøres ved at demokratiet beskrives ut fra hovedkriterier for det representative

demokratiet, men også ved å sette navn på det. Slik framstilles det i tre samfunnskunnskapsbøker for 9. klassetrinn:

*Folkesuverenitetsprinsippet vil si at folket har rett til å styre seg selv, og at statsmakten styrer på vegne av folket. Dette kalles representativt demokrati fordi folk flest ikke deltar direkte i styringen av landet. Gjennom sine frie valg velger folket sine representanter til en nasjonalforsamling (i Norge er det Stortinget) som styrer på vegne av dem (Gyldendal 1998 s.10).*

*Det norske demokratiet er representativt, det vil si at utvalgte folk vedtar lover og bevilger penger til styret av staten på vegne av befolkningen (Cappelen 1998 s. 22).*

*Det er altså folket som gjennom frie valg gir sine representanter rett til å styre landet. I et litt høytidelig språk kaller vi det prinsippet om folkesuvereniteten, og styreformene kaller vi demokrati. (Aschehoug 1998 s.63).*

Rammen rundt framstillingen av det representative demokratiet i samfunnskunnskap dannes av demokratiske spilleregler og demokratiske institusjoner. Det vies mye plass i lærebøkene til valgproblematikken og beskrivelse av hva Stortingets og regjeringens arbeidsoppgaver går ut på.

## Demokratiske ferdigheter

Elevene skal oppøve demokratisk tenke- og arbeidsmåte gjennom *det daglige arbeidet i klassen, gjennom representasjon og elevdemokrati* (L97 s.64). Klasserådet er, for å bruke uttrykket fra L97, et organ med *deltakerdemokrati*. Elevrådet er et organ med *representativt demokrati*. I klasserådet skal elevene få praktisk kunnskap om rettigheter og plikter og lære å drøfte, planlegge og medvirke til initiativ og gjennomføring av ulike tiltak i klassen, skolen og nærmiljøet. Intensjonen med arbeidet i klasserådet er også den at elevene skal få konkret erfaring med hva medansvar og felles ansvar omfatter. I elevrådet skal elevene få erfaring med representasjonsdemokrati.

Gjennom arbeidet i klasse- og elevråd skal elevene (L97 s. 327 og s. 328):

- *Få praktisk røynsle med grunnleggjande demokratiske regler.*
- *Få bruke voteringar og utvikle lojaliteten for fleirtalsvedtak, og vise respekt for mindretalet.*
- *Ta på seg oppgåver og ansvar i skulemiljøet og i nærmiljøet.*

I samsvar med den ambisjonen deltakerdemokratiet har om at deltakelsen skal føre til menneskelig utvikling, er *eigenutvikling* en egen målsetting for klasse- og elevrådsarbeidet. I dette inngår at elevene bl.a. skal:

- *få øving i å ta eit personleg standpunkt og forsvare egne meiningar*

- *sjå at meningsutveksling ikkje alltid fører til semje, og kunne gjere kompromiss*
- *oppleve kva det vil seie å handle på vegne av andre, ved å vere valde til ulike verv i skulesamfunnet (L97 s.328).*

Demokratiske ferdigheter skal læres gjennom erfaring, ved at elevene skal få anledning til å øve seg i dem.

*Når dei (elevane) får medrårerett over og innverknad på læringsarbeidet i skolen, får dei røynsle med demokratiske arbeidsformer i praksis (L97 s.64).*

*Oppseding til demokrati er ei viktig oppgåve for grunnskulen. Kunnskap om demokratiske arbeidsmåtar og avgjerdsprosesser må utfyllast med praktisk aktivitet som gir elevane røynsle, reell medrårerett og medansvar i å forme sitt eige oppvekstmiljø og læringsmiljø (L97 s.326).*

*Dei (elevane) skal og få erfare viktige praktiske, demokratiske arbeidsmåtar i skulekvardagen (L97 s.176).*

Intensjonen med erfaringsbasert læring av demokratiske ferdigheter bygger på antakelsen om at disse ferdighetene læres best gjennom bruk.

*Skolen er et minatyrssamfunn som bør brukes aktivt for å lære slike ferdigheter. Elevene må trekkes med i mange slike avgjørelser for evnen til deltakelse styrkes ved bruk (L97 s.42).*

En viktig side ved opplæring til demokrati er utviklingen av sosiale ferdigheter, som også omfatter problemløsning i fellesskap, og opplæring til sosialt ansvar.

*Opplæringa skal fremje demokratiske arbeidsformer og medverke til at elevane utviklar sosial dugleik (L97 s.66).*

Opplæring må derfor omfatte:

*... erfaring i å treffe avgjørelser med direkte og synbare konsekvenser for andre. Det innebærer både trening i å lage og følge regler, i å treffe beslutninger i flokete situasjoner...*

*... evne til å samordne virksomhet, lede aktiviteter, følge direktiver, foreslå alternative løsninger.*

*... kjennskap til hvordan problemer som oppleves som personlige, allikevel er delt av flere, og derfor bare kan løses i fellesskap eller ved organisatoriske endringer (L97 s.42).*

I 7. klasse skal elevene lære om *flyktninger* og *asylsøkere* og finne ut hvorfor de kommer, og om forholdene i flyktningenes hjemland. De skal videre gjøre seg kjent med *internasjonalt hjelpearbeid* overfor forskjellige grupper, med *menneskerettighetene* samt *selv delta i praktisk hjelpearbeid*. Det siste tydeliggjør hvordan lærplanen konkretiserer deltakerperspektivet. Tanken er åpenbart at utvikling av internasjonal solidaritet ikke *bare* er et spørsmål om kunnskapstilegnelse, men at holdninger også utvikles gjennom handlingskompetanse. Dette dobbelte perspektivet signaliserer planens inngang

til kunnskapens vesen: Kunnskap gjør virksomhet mulig, og virksomhet gjør kunnskap mulig.

## Fortolkningen av ferdighetsaspektet i lærebøker

Ambisjonen om opplæring til deltakerdemokrati er ivaretatt i lærebøkene. Det kommer særlig til uttrykk i 8 klasse, men med ulik dimensjonering i de forskjellige lærebøker. I samfunnskunnskapsboken fra Cappelen (1997) bærer tittelen på et av kapitlene et sterk budskap: «Demokrati er deltakelse». Der står det :

*I denne boken skal vi ta for oss det vi kaller for nærdemokratiet. Flest mulig skal medvirke i og påvirke de avgjørelsene som blir tatt i lokalsamfunnet (Cappelen 1997 s.66, uthevet her).*

I to av bøkene (Cappelen 1997 og Gyldendal 1997) eksemplifiseres demokratiet i lokalsamfunnet ved lagsarbeid og foreningsarbeid, klasseråd og elevråd, kommuner og fylkeskommuner.

I de to omtalte bøkene blir arbeidet i klasseråd og elevråd beskrevet som *demokrati i skolen*. I Gyldendals bok blir også den deltakerdemokratiske ideen om at folks evne til å delta i politiske beslutninger styrkes gjennom praksis, presentert for elevene. Det heter i overskriften at «Foreningsliv gir nyttige erfaringer» (Gyldendal 1997 s.138) og det er forklart at:

*Som styremedlem i et lag eller en forening får du trening i møteledelse og taleteknikk. Foreningsarbeid gir erfaring i å lede møter, sette opp regnskap og budsjett, planlegge arrangement og kontakte aviser og andre massemedier. Alt dette kan du få nytte av i den videre skolegangen og som voksen (Gyldendal 1997, s.138).*

Ikke alle lærebøker gir like klart uttrykk for at elevene skal få opplæring til deltakerdemokrati. Riktig nok har alle bøker *lokalt- og foreningsarbeid og politisk verksemd i kommunen* som tema slik det er foreskrevet i L97 (i læreplanen for samfunnskunnskap for 8. klasse, s. 185). Men det er vanskelig å finne henvisninger til demokrati i det hele.

I de bøkene hvor det deltakerdemokratiske perspektivet er sterkt ivaretatt, påpekes at det ikke bare trengs kunnskaper, men også ferdigheter for å kunne påvirke samfunnet.

*Når vi skal påvirke og medvirke i samfunn, trenger vi kunnskaper. I tillegg til kunnskaper trenger du ferdigheter (Cappelen 1997 s.10).*

Gyldendals bok (1997) forklarer i tillegg at arbeidet i samfunnskunnskap handler også om *holdningsspørsmål* (Gyldendal 1997 s.4).

I 10. klasse blir det fokusert på den enkeltes deltakelse i den alminnelige samfunnsdebatt ved at ulike verdispørsmål står på dagsordenen, som for

eksempel likestillingsspørsmål, samlivsspørsmål, økonomi og penger osv. I Cappelens verk er det en klar kobling mellom deltakelse og de ulike verdispørsmålene som drøftes. Gjennom oppgaver og bilder tydeliggjøres nettopp spørsmål om valg, om politikk, og det inviteres til deltakelse. I boka fra Nortext finner vi heller ikke for 10. skoleåret den samme koblingen mellom de overordnede politiske spørsmålene og den enkeltes medvirkning og muligheter til påvirkning. Dette verket konsentrerer seg i større grad om det representative demokratiet som kunnskapsfelt.

## Nasjonal identitet

Holdninger til nasjonen eller *nasjonal identitet* regnes som en betydningsfull faktor for utviklingen av en demokratisk kompetanse. Slik er det også i Civicundersøkelsen, der nasjonal identitet og internasjonale relasjoner er et hovedområde i kartleggingen. Det er vanlig å knytte nasjonal identitet til to hovedretninger.

Den ene retningen kalles gjerne *demokratisk nasjonalisme* og forbindes mest med Frankrike og den franske revolusjonen og hører til den perioden som kalles rasjonalismen. Troen på at folket skulle bestemme hvem som skulle styre – ikke en konge «av Guds nåde» var grunnleggende. Det var et optimistisk syn som kom til uttrykk med en sterk tro på at menneskene selv – og ikke bare Gud – kunne endre utviklingen til det bedre. Det at et menneske har statsborgerskap, er avgjørende for om vedkommende regnes som medlem av nasjonen.

Den andre formen for nasjonalisme er mer romantisk preget. Den bygger på at mennesker som føler de tilhører den samme nasjonen, har et felles opphav som skiller dem ut fra andre nasjoner. Dette gir seg uttrykk i for eksempel felles språk, felles kultur, felles religion og liknende. Betoningen av at man var forskjellig fra alle andre, kunne lett føre til nasjonalsjåvinisme: Man trodde den nasjonen man selv tilhørte, var noe mer enn andre nasjoner. Denne retningen hadde sitt utspring i Tyskland i den perioden vi gjerne kaller romantikken eller nasjonalromantikken, og legitimerte Tysklands samling fram mot 1871. Retningen kalles gjerne *etnosentrisk nasjonalisme*.

Mens den demokratiske nasjonalismen bygger på en stor tro på mennesket og menneskets fornuft, var den etnosentriske nasjonalismen mer bygd på følelser og en forestilling om en ideell «urnasjon». Denne retningen la mer vekt på at man var født som medlem av nasjonen, og den enkeltes aner fikk dermed større betydning.

Det vil alltid være elementer fra begge disse retningene i et land. Hva som kommer sterkest til uttrykk, kan også være avhengig av situasjonen, og dermed

skifter grunnstemningen med denne. Også i læreplaner vil det være elementer fra begge retninger.

## Nasjonal identitet og L97

Allerede i innledningen til Læreplanen blir begrepet nasjonal identitet brukt.

*Den (Opplæringen) må fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet. Den skal utvikle samhørighet med andre folk og menneskenes felles livsmiljø, slik at vårt land blir et skapende medlem av verdenssamfunnet (L97 s. 15).*

Det er karakteristisk for læreplanen at det nasjonale og lokale gjerne kobles til det internasjonale. Under overskriften «Det integrerte menneske» står det følgende om det lokale, nasjonale og internasjonale:

*å kjenne og pleie nasjonal arv og lokale tradisjoner for å bevare egenart og særdrag – og åpent møte andre kulturer for å kunne gledes av mangfoldet i menneskelige ytringsformer og å lære av kontraster (L97 s.50).*

Det som samler hele Norge er vektlagt, blant annet ved at en god del navn på viktige, nasjonale personer er trukket fram i de forskjellige fagplanene – om enn i liten grad i fagplanen i samfunnsfag.. Men det nasjonale skal ikke overskygge møtet med andre kulturer og glede over mangfoldet i menneskelige ytringsformer. Det skal være en tolerant og mild nasjonalisme.

L97 fokuserer sterkt på den samiske kulturen som en del av den norske kulturen. Helt klart kommer dette fram i avsnittet «Prinsipper og retningslinjer for opplæringa i skulen» der det står:

*Samisk er ein del av den felles norske og nordiske kulturen som alle elevane skal bli kjende med (L97 s. 55).*

Fellesskap og likeverd er begreper som trekkes sterkt fram i planen. Dette henger sammen med den demokratiske styremåten samtidig som det sees på som en del av den nasjonale identiteten. Dermed er planen ganske preget av den demokratiske nasjonalismetradisjonen.

Læreplanverket legger vekt på at elevene skal ha en nasjonal identitet samtidig som de skal ha en lokal tilhørighet. Denne lokale og nasjonale plattformen skal ligge til grunn for et internasjonalt engasjement og for toleranse for annerledes troende og tenkende. Det nasjonale trekkes inn på ulike vis i flere fag. I norsk legges det vekt på at faget er et «danningsfag» og i den sammenhengen står det:

*Å utvikle ein trygg nasjonal identitet og ei kulturell opning mot andre gir oss djupare innsikt i vår eigen kultur og hjelper oss til å forstå kva verdi kulturen har for andre folk og land (L97 s. 111).*

Ellers blir det i norskfaget, som i kunst og håndverk, lagt vekt på nasjonalromantikken. Det nasjonale blir dessuten vektlagt gjennom diktere som har betydd mye, ikke minst «de fire store». Dette blir også en del av *den nasjonale arv*. Men selv om det litterære tilfanget i norsk i første rekke er preget av norske forfattere, blir det også lagt vekt på at også annen litteratur trekkes inn. I musikk nevnes nasjonalsanger og den nasjonale sang-, vise- og dansetradisjonen. I kroppsøving og norsk nevnes folkedans med vekt på nasjonal folkedans, men også med blick for internasjonale folkedansere.

I samfunnsfag er særlig 8. trinn preget av norsk historie fra 1814 til 1905. Det er i første rekke den demokratiske nasjonalismen det legges vekt på:

*I opplæringa skal elevane finne ut korleis Noreg fekk grunnlova si i 1814 og korleis grunnlovsvedtaket har påverka utviklinga i landet vårt. Lære om samanhengar mellom idear og krav bak den amerikanske fridomskampen, den franske revolusjonen og den norske grunnlova (L97 s. 184).*

I L97 står det mest om norgeshistorie på dette trinnet: Det er Grunnloven i 1814 og det som da hendte som både den amerikanske og den franske revolusjonen skal lede fram mot. På samme måte er det unionsoppløsningen i 1905 som skal forklares i forbindelse med framveksten av nasjonalstater. Videre blir det fokusert på kampen for parlamentarismen, framveksten av politiske partier og allmenn stemmerett i Norge.

Det legges videre det vekt på den demokratiske utviklingen i Norge, både i L97 og i lærebøkene:

*I opplæringa skal elevane vinne innsikt i korleis kampen om makt mellom Storting og regjering førte til parlamentarisme og la grunnen for dei politiske partia. Lære om kampen for allmenn røysterett for menn og kvinner, og framvoksteren og følgjene av arbeidarrørsla og kvinnerørsla (L97 s. 184).*

Nasjonalismen kommer også klart til uttrykk gjennom ved betoningen av framveksten av nasjonalstater på 1800-tallet, og i den sammenhengen nevnes også Norges vei fra union med Sverige til selvstendig stat i 1905:

*I opplæringa skal elevane diskutere idear og krefter som førte til framvoksteren av nye nasjonalstatar i Europa, og til oppløysinga av unionen mellom Noreg og Sverige i 1905. Undersøkje korleis desse historiske hendingane har inspirert målarkunst, litteratur, arkitektur og musikk. Arbeide med omgrepa fedrelandskjærleik, nasjonal identitet og nasjonalisme (L97 s. 184).*

I samfunnskunnskap blir både styringen av kommunene og nasjonen gjennomgått. Likeverd er sterkt understreket, og det legges vekt på at nasjonalsjåvinisme/nazisme/rasisme er holdninger skolen skal bekjempe. Særlig det siste blir også sterkt vektlagt i KRL-faget.

Ved å framheve en norsk felleskultur kan man få inntrykk av at det flerkulturelle aspektet ved vårt samfunn ikke er godt nok avklart. Det blir slått fast at samenes kultur er en del av den norske kulturen, men det blir ikke gjort for landsmenn med en annen kulturell bakgrunn enn den norske. Det står at man skal være tolerant overfor andre kulturer enn den norske. Gjelder det også andre kulturer i Norge eller i første rekke kulturer i resten av verden?

L97 legger stor vekt på fellesskapet, på *samvirke for felles mål* som det står i innledningen til Læreplanverket. I planen legges det også vekt på at elevene ikke bare har ansvar for egen læring, men også for andres. Gruppearbeid og prosjekter tillegges stor vekt, og dette peker i samme retning. Det å løse felles oppgaver sammen blir nærmest å se på som en del av den norske identiteten.

Samlet synes L97 å være preget av at det er viktig å ha en nasjonal identitet som gir trygghet til å være tolerant overfor andre kulturer/nasjoner. Elevene skal føle seg likeverdige overfor andre og behandle andre likeverdige. Elevene skal utvikle holdninger mot nazisme, rasisme og annen intoleranse. Elevene skal arbeide sammen, det betyr at *fellesskapet* er en viktig del av den norske identiteten. Demokratisk styresett og tenkemåte er også en del av den norske nasjonale identiteten. Samisk kultur blir framhevet som en del av den felles norske og nordiske kulturen.

## Nasjonal identitet i lærebøker

En ideell kartlegging av den nasjonale identiteten i lærebøker ville inkludere alle fag. Spørsmål om hvilket stoff som er valgt ut og hvordan det er vinklet og tilrettelagt ville gi et bredt bilde av den nasjonale identiteten. En gjennomgang av alle lærebøker på en kritisk-analytisk måte går imidlertid ut over rammene for denne rapporten. Som for de andre demokratirelaterte områdene har vi avgrenset gjennomgangen til det som står om nasjonal identitet og nasjonalisme i samfunnsfagsbøkene.

På ulike måter bruker bøkene bilder og tekst som kan knyttes til det nasjonale. Et eksempel på dette finner vi i en av geografibøkene. Der er 90 prosent av bildene fra Norge positive. De viser hvor fint og variert landet vårt er, og de fleste kunne godt stått i en turistbrosjyre for Norge. Til sammenlikning er ca. 60 prosent av bildene fra andre deler av verden positive. Det trenger ikke være et bevisst ønske om å framheve landets fortreffelighet som er årsaken til det skjeve utvalget. Det kan ha noe å gjøre med hva som tas opp. Likevel kan utvalget være med på å styrke den nasjonale stoltheten. Selv et sandtak blir ganske idyllisk på litt avstand og med den nærmest standardiserte blå himmelen i bakgrunnen.

I historiebøkene for 8. trinn blir det lagt spesielt sterk vekt på nasjonalismen. Det henger sammen med at det er 1800-tallet som belyses. Kapitlene om den amerikanske og den franske revolusjonen og om hendelsene i Norge i 1814 får



stor plass i alle lærebøkene. Særlig i én av bøkene (Nortext 1997 s. 150 – 152) legges det vekt på den norske nasjonalismen som en forklaring på det som skjedde på den politiske fronten, og her blir nasjonalismen sett i sammenheng med nasjonalromantikken. Dette kommer nok av at verket har med færrest hendelser og legger vekt på de lange linjene. Også Cappelens historiebok behandler unionsoppløsningen i forbindelse med nasjonalisme generelt. I de to andre, som er de mest brukte i skolen, ses unionsoppløsningen i sammenheng med Norges historie, og det legges mest vekt på den demokratiske og politiske utviklingen i Norge – og ikke så mye på norsk nasjonalisme. Dermed fokuseres "arven fra 1814" og den demokratiske nasjonalismen sterkere enn en mer etnosentrisk nasjonalisme, som også gjorde seg gjeldende i Norge.

Det er bare ett hovedemne i L97 der Norge ikke trekkes fram direkte, og det er i forbindelse med imperialismen. Da er det europeisk, amerikansk og japansk imperialisme som vektlegges – Norge nevnes ikke. På en måte er dette riktig, for landet kunne i liten grad delta i samme grad som de europeiske stormaktene. Men nordmenn gjorde så godt de kunne for å annektere land og øyer i ugjestmilde strøk i nord og sør. Dette forteller at imperialistiske ideer eksisterte også i Norge. Den boka som tangerer feltet, er Cappelens historiebok (1997 s. 121) der nasjonalismen, som er grunnlaget for imperialismen, blir sett på som en viktig årsak til det norske samfunnets undertrykking av samer og kvener.

Flere bøker viser til den franske og tyske formen for nasjonalisme. Likevel er det den romantiske, tyske formen som vektlegges mest når nasjonalisme som fenomen tas opp. Det skjer blant annet ved at samlingen av Tyskland får stor plass. Aschehougs historiebok (1997 s. 92) legger særlig vekt på tysk nasjonalisme ved å bruke maleriet som viser utnevnelsen av Wilhem I til keiser av Tyskland i speilsalen i Versailles, som et dramatisk høydepunkt i sin gjennomgang av nasjonalismen. Dette bildet brukes i 3 av lærebøkene, men i de to andre mer som en illustrasjon.

Både Nortexts og Cappelens bøker legger vekt på nasjonal stolthet og identitet i dag, blant annet ved å trekke fram vinterolympiaden på Lillehammer i 1994 og Melodi Grand Prix. De andre to bøkene tar utgangspunkt i oppblomstringen av nasjonale strømninger i ulike land i Europa.

Bare i én av bøkene prøver forfatterne å definere de tre begrepene som er nevnt i L97: fedrelandskjærighet, nasjonal identitet og nasjonalisme. (Cappelen 1997 s. 107). Men alle bøkene får fram nasjonalismens Janus-ansikt: Den har en iboende positiv kraft, men den kan lett slå over i noe svært negativt.

Ser man i registrene til de fire historiebøkene på 8. klassetrinn, er det ikke «heltene» som dominerer. Riktignok er Fridtjof Nansen nevnt i to av bøkene, mens det er politikere som Falsen, Jaabek, Michelsen og Sverdrup som nevnes i alle bøkene. Karl Johan, Håkon 7., Kristian Fredrik og Oskar 2 nevnes også i

bare to av bøkene, mens kulturpersonen Camilla Collett nevnes i alle bøkene. Antall kulturpersoner som nevnes i minst én bok er 30, mange bare i forbindelse med et maleri eller en tekst, ca. 20 politikere er nevnt, mens fem andre «helter» enn Nansen nevnes, ingen i flere enn én bok: Roald Amundsen, Samuel Balto, Therese Bertheu, Sondre Norheim og Ole Rauna. Balto og Rauna var to samer som var med på Nansens grønlands-ferd. Therese Bertheu var en av de første fjellklatrerne. Amundsen og Nordheim er mer kjente. Det er jo interessant at ingen av dem er krigshelter eller knyttet til det militære.

Det er stor forskjell på hvor mange navn som nevnes og hvem som er tatt med i bøkene for 9. klassetrinn. Gyldendals historiebok nevner svært mange navn – også på norske helter fra krigen. Både Lise Børsum, Viggo Hansteen, Rolf Wickstrøm, C. J. Hambro, Jens Christian Hauge, Eva Jørgensen, Oscar Magnusson, Otto Ruge og Herman Sachnowitz nevnes. De andre bøkene trekker ikke fram noen av disse, men tar bare for seg personer som stod sentralt på hver sin side i krigen, Churchill – Hitler, Nygaardsvold – Quisling og andre.

Selv om Gyldendals bok nevner en del helter, står det svært lite om den enkelte. Dermed blir de nærmest anonymiserte. Dessuten blir det så mange som nærmest blir oppramsede «beskrevet» at man av den grunn har vansker med å huske alle. Det er videre personer som ble utsatt for fiendens grusomheter som blir nevnt, ikke personer som var med på å gi fienden store tap. I så måte er de ikke helter i tradisjonell militærhistorisk forstand.

Flaggstriden nevnes i to av bøkene, mens flagget som nasjonalsymbol ikke trekkes fram i de to andre. *Nasjonalsang* eller *fedrelandssang* er ikke stikkord i noen av bøkene.

Det ser ut til at det er den demokratiske nasjonalismen det legges sterkest vekt på i de mest brukte historiebøkene. Kapitlene om nasjonalisme handler i første rekke om oppsplitting og samling av stater ellers i Europa. I forlengelsen er det imperialismen som trekkes fram – og da først og fremst stormaktenes kolonisering. Bare en av bøkene (Cappelen 1997) gjør rede for hva slags tanker som rørte seg i Norge i forhold til dette.

I forbindelse med nasjonalismen i Norge blir nordmennenes behandling av samene tatt opp. Denne «gamle» minoriteten vies ganske mye plass – akkurat som det legges sterkere vekt på samisk kultur, historie og styresett i L97 enn i noen tidligere plan. Forholdet til samene (eller en annen minoritet) og samenes forhold til nordmenn blir ikke tatt opp i IEA-undersøkelsen. Her legges det bare vekt på innvandrere fra de siste årene.

Samlet synes lærebøkene å være skrevet ut fra den oppfatningen at norsk nasjonalisme mer henger nærmere sammen med den amerikanske og franske demokratiske nasjonalismen – og 1814 – enn med nasjonalromantikken og den etnosentriske nasjonalismen. Det er framveksten av demokratiet både L97 og

lærebøkene spesielt framhever når det gjelder Norges historie. Ingen av bøkene legger vekt på nasjonale symboler eller helter i tradisjonell forstand. Bare en av bøkene ser måten samer og kvener ble behandlet på, i sammenheng med norsk nasjonalisme

## Det som binder sammen og det som splitter

I et demokrati er verdier og holdninger sentrale elementer. Holdninger bygger på verdier, og det er ut fra verdivalg at en ideell og reflektert orientering i det politiske landskapet skal praktiseres.

*Verdier* kan i korthet defineres som *grunnleggende oppfatninger av hva som er rett og galt i livet; som overbevisninger om riktige mål og aktverdige midler for vårt levesett* (MMI 1995). Verdier er viktige som analysebegrep fordi det legger vekt på hvordan enkeltmennesker eller grupper ranger sosiale tilstander eller bestemte handlingsmønstre i forhold til hverandre (Engelstad 1987).

Vanligvis blir verdier oppfattet som noe som ligger «bak» *holdningene*, og som påvirker eller «styrer» et knippe av tanker med tilhørende positive eller negative vurderinger som utgjør holdningen (Ommundsen 1987).

I det nasjonale oppdraget og i Civic-studien er særlig holdningen til kvinner og til innvandrere trukket fram som de mest betydningsfulle. Disse suppleres med et krevende mål på toleranse, nemlig holdningen til anti-demokratiske grupper. Vi har valgt å behandle målene innenfor disse holdningsområdene under hovedoverskriften «Det som binder sammen og det som splitter». Verdier og holdninger er nettopp et samfunns sement og dynamitt – for å bruke litt kraftige uttrykk.

## Jenter, gutter og likestilling

Et sentralt spørsmål i oppdraget gjelder kunnskaper og holdninger som skolen skal formidle om ulike større og mindre grupper i samfunnet. En hovedgruppering er å dele befolkningen etter kjønn. Dermed berøres også kjønnsroller og det arbeidet for likestilling som har vært gjort i samfunnet de siste 30-40 årene, og som også har avspeilet seg i læreplanene. Likestillingsarbeid har vært tydelige holdningsmål i Mønsterplanene både fra 1974 og fra 1987. I den generelle delen i L97 legges det føringer for hvordan likestillingsprinsippet skal komme til uttrykk i alle fag. I «Prinsipper og retningslinjer» står følgende om likestilling mellom kjønnene:

*I opplæringa skal ein ta omsyn til at røynslene hos jenter og gutar ofte er ulike. Grunnskulen skal medverke til at begge kjønn får dei same rettane,*

*pliktene og vilkåra i familieliv, vidare utdanning, arbeidsliv og i anna samfunnsliv. Både innhald og organisering, læremiddel og arbeidsmåtar skal sikre læringa til jenter og gutar like godt, slik at dei får den same merksemda, dei same oppgåvene og dei same utfordringane. Opplæringa skal oppmuntre begge kjønna til å ta ansvar i arbeid og samfunnsvirke, og til å førebu seg for utdanning og yrkesval i tråd med evner og interesser, uavhengig av tradisjonelle kjønnsrolleforventningar. Opplæringa må stimulere og førebu jenter og gutar til å velje vidare opplæring som gir grunnlag for likestilling i yrkesval (L97 s. 58).*

Likestilling mellom kjønnene blir trukket fram i de fleste læreplaner for fag. I Samfunnsfag er likestilling læringstema både i historie og i samfunnskunnskap. I historie, 8. klasse, nevnes at elevene skal *lære om kampen for allmenn røysterett for menn og kvinner, og framvoksteren og følgjene av arbeidarrørsla og kvinnerørsla* (L97 s. 184).

På samme trinn er kjønnsroller et viktig emne i samfunnskunnskap:

*I opplæringa skal elevane samtale om og vurdere omgangsformer og åtferdsnormer mellom jamaldrande og i familie, skule og nærmiljø. Gjere seg kjende med og drøfte rettar og plikter for barn og unge (L97 s.185).*

Likeledes kommer man inn på likestillingsperspektivet i forbindelse med valg av utdanning og yrke på 9. trinn. I fagplanen blir ikke dette aspektet spesifisert. Der står det at elevene skal *arbeide med hovuddrag i norsk nærings- og yrkesstruktur. Vurdere den aukande omstillingstakten i næringslivet og diskutere problem og utsikter den ber i seg* (L97, s. 186). Men likestilling i forbindelse med yrkesvalg er nevnt i den generelle beskrivelsen i «Prinsipper og retningslinjer». (Se over.)

I samfunnsfag, 10. klasse står det følgende:

*I opplæringa skal elevane diskutere og vurdere normer for seksualitet, samliv og ekteskap og partnerskap. Drøfte likestilling mellom kjønna, seksuell identitet, abort, fosterdiagnose og samanhengen mellom genteknologi, medisinske nyvinningar og etiske val (L97, s. 187).*

Det betyr at det legges vekt på likestilling på alle trinn på ungdomstrinnet. På 8. og 9. litt mer implisitt, på 10. trinn klart eksplisitt. Det kan føre til at det er særlig på dette trinnet likestillingsaspektet blir tatt opp i full bredde. Men det faktum at norske elever er svært positive til likestilling, viser at dette holdningsarbeidet er kommet langt innen den tid.

Likestilling mellom kjønnene blir spesielt presisert også i heimkunnskap, både i «Fagets plass i skolen» og i hovedmomenter for ungdomstrinnet. I KRL-planen nevnes likestilling og likeverd som stikkord i 3. og 8. klasse.

## **Om likestilling i lærebøker**

Læremidlene som er i bruk i norsk skole i dag er gjennomgående forskjellige fra de tilsvarende for 20 år siden. Det er blitt lagt vekt på det visuelle: Bøkene og heftene er fargerike og illustrasjoner brukes mer bevisst. Satt på spissen kan en hevde at i tidligere lærebøker ble illustrasjonene satt inn for å bryte opp teksten, mens de i dag i langt større grad er integrert i den løpende teksten. Tidligere ble også mange lærebøker beskyldt for å være svært diskriminerende i sin bruk av illustrasjoner, blant annet fordi guttene ble framstilt som de aktive, mens jentene ofte framsto som ganske passive. For eksempel var det oftest gutter som sto for forsøk i naturfag når slike var avbildet. Jentene var tilskuere.

Godkjenningsordningen av lærebøker har bidratt til å endre dette. Alle lærebøker som skal brukes i skolen, har til og med L97 måttet godkjennes, blant annet av en likestillingskonsulent. De har i en årrekke stått for et meget strengt regime. De har sett på bruken av navn og eksemplifiseringer i teksten for å sikre kjønnsbalansering. Og de har passet på at tegninger og bilder viser både jenter og gutter i ulike aktiviteter. Målet har vært at bøkene skal gi tydelige og varierte rollemodeller for begge kjønn. Ved å bla gjennom de godkjente lærebøkene ser en at det er en god balanse mellom kjønnene i bildene. Det er omtrent like mange av begge kjønn som er avbildet, og det er liten/ingen forskjell på aktivitetsnivået, uansett kjønn. Noen litt spesielle vrier finnes. I en av bøkene er fiskeren kvinne, og det er også en henrettet morder fra USA. Den samme boka har med 5 ganger så mange kunstbilder av menn som av kvinner. Av de skjønnlitterære utdragene er det omtrent tre ganger så mange av mannlige diktere som av kvinner. (Gyldendals samfunnskunnskapsbok for 9. klassetrinn.)

De fleste samfunnskunnskapsbøkene har *likestilling* som oppslagsord på alle trinn. Bøkene fra Nortext har et mangelfullt register. Blant annet nevnes likestilling både i tekst og mellomtittel, men det er ikke oppslagsord.

Alle lærebøkene legger vekt på likestillingsperspektivet i forbindelse med de emnene som er nevnt i fagplanen: i historie og samfunnskunnskap for 8. klasse, i samfunnskunnskap for 9. klasse og 10. klasse. Vekten på likestilling er såpass innarbeidet i norsk skole at lærebøkene alt kan bygge på en viss tradisjon på dette området.

## **Holdninger til minoritetsgrupper**

Ved siden av å kartlegge kunnskaper og holdninger med betydning for kjønnsroller og likestilling, gikk oppdraget ut på å kartlegge hvilke kunnskaper skolen formidler om og hvilke holdninger som fremmes overfor minoritetsgrupper.

Civic-undersøkelsen kartlegger særlig elevenes holdning til innvandrere – basert på etnisitet og morsmål. I tillegg vil vi se på elevenes holdning til anti-

demokratiske grupper. Samlet kan disse holdningskartlegningene kobles til begrepene *likeverd* og *toleranse*.

At mennesker er likeverdige, slås fast alt i den generelle delen i L97. I kapittelet «Det meningssøkende menneske» står det:

*Synet på menneskets likeverd og verdighet er en spore til stadig på nytt å sikre og utvide friheten til å tro, tenke, tale og handle uten skille etter kjønn, funksjonsevne, rase, religion, nasjon eller posisjon. Dette grunnsyn er en varig kilde til endring av samfunnet for å bedre menneskenes kår (L97 s. 17).*

*Likeverd* brukes i planen flere ganger sammen med *likestilling*. Det siste blir mest knyttet til likestilling mellom kjønnene. Det første brukes langt videre, også i forbindelse med funksjonshemmede.

Skal alle være likeverdige, kreves det at vi alle tolererer de som er forskjellige fra oss selv. *Toleranse* blir derfor det andre viktige begrepet i denne sammenheng. Det brukes mest i forbindelse med andre kulturer, religion, rase. I avsnittet om «Det meningssøkende menneske» står det:

*De kristne og humanistiske verdier både fordrer og beforder toleranse og gir rom for andre kulturer og skikker (L97 s. 17).*

På disse feltene sender læreplanverket klare signaler: Under overskriften «Kulturarv og identitet» i generell del blir ambisjonene formulert på denne måten:

*Skolen har fått mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklige og kulturelle minoriteter. Utdanningen må derfor formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir. Viten om andre folk gir egne og andres verdier en sjanse til å prøves. Oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering, og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett (L97 s. 10).*

Skolen har fått mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklige og kulturelle minoriteter. Utdanningen må derfor formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de mulighetene til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir. Viten om andre folk gir egne og andres verdier en sjanse til å prøves. Oppforstringen skal motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett (L97 s. 20).

I den generelle delen av Læreplanverket legges det ikke bare vekt på de positive sidene ved at ulike kulturer lever tett innpå hverandre. Det pekes også på problemer i denne forbindelsen:

*Utdanningen... må også gjøre tydelig de konflikter som kan ligge i møtet mellom ulike kulturer. ...Toleranse er ikke det samme som*

*holdningsløshet og likegyldighet. Oppfostringen skal utvikle personlig fasthet til å hevde egne og andres rettigheter og til å reise seg mot overgrep (L97 s. 20).*

I fagplandelen blir likeverd særlig brukt i heimkunnskapsplanen og i planen for kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. Toleransebegrepet blir brukt både i tradisjonelle «civicfag» som KRL, norsk og samfunnsfag, men også i fag som engelsk, musikk og kroppsøving. Særlig i KRL-planen rettes mye oppmerksomhet mot toleranse i forhold til minoriteter. I beskrivelsen av «Fagets plass i skolen» heter det:

*Faget skal være åpent og bidra til innsikt, respekt og dialog på tvers av tros- og livssynsgrenser og fremme forståelse og toleranse i religiøse og moralske spørsmål (L97 s. 89).*

Toleranse og/eller rasisme er ellers nevnt under hovedmomenter både i 2., 5., 6., 7. og 9. klasse. I avsnittet «Oppøving av moralsk bevissthet» i 2. klasse sier planen at elevene skal

*utvikle evnen til respekt og toleranse overfor andre mennesker gjennom temaer som plaging/mobbing, å baktale, rasisme, barmhjertighet, å våge å stå opp for andre (L97 s. 95).*

For 5. og 6. klasse forankres toleransetemaet i «Verdier og valg»:

*I opplæringen skal elevene utvikle moralske holdninger og drøfte etiske konflikter og valg knyttet til temaer som etniske minoriteter i Norge, rasisme (L97 s. 101).*

Og i planen for 9. klasse uttrykkes temaet slik:

*I opplæringen skal elevene få øvelse i å drøfte etiske spørsmål knyttet til motsetninger mellom raser og minoritetsgrupper i vår egen tid, rasisme i Norge (L97 s. 106).*

Planen for et sentralt demokratifag som samfunnsfag kommer også inn på disse emnene. Alt i de felles målene for faget står det:

*Opplæringa i faget har som mål at elevane utviklar forståing for tenkjesett og levevis i andre kulturar i fortid og notid (L97 s. 178).*

Her blir verken *toleranse, likeverd, diskriminering* nevnt eksplisitt, men det er svært vanskelig å tolke målet annerledes enn at dette må være sentrale begreper. Særlig når den generelle delen av planverket er styrende for tolkningen, vil det være naturlig å komme inn på blant annet disse begrepene og betydningen av dem i ulike sammenhenger.

I et av hovedmomentene for 4. klassetrinn står det:

*"I opplæringa skal elevane gjere seg kjende med innvandringa til Noreg i vår tid og lære noko om utvandringa frå Noreg i førre hundreåret. Kunne utvikle toleranse overfor menneske med ulik bakgrunn og ulike føresetnader (L97 s. 180).*

Dette kan sees som en konkretisering av fellesmålet. Videre heter det i mål for mellomtrinnet blant annet:

*(Elevane) skal bli fortrulege med og utvikle og vise respekt for demokrati, ytringsfridom og menneskeverd (L97 s. 181).*

I hovedmomentene for 7. klasse konkretiseres dette:

*I opplæringa skal elevane finne ut kvifor flyktingar og asylsøkjjarar kjem til landet vårt. Søkje informasjon om forhold i dei landa flyktingane kjem frå, og om forhold som møter dei i vårt land. Samtale om årsaker til fordømmar mot innvandrarar (L97 s. 183).*

Også på ungdomstrinnet tas emnet opp. I 9. klasse:

*I opplæringa skal elevane arbeide med problemstillingar knytte til rasisme/antirasisme (L97 s. 186).*

Og 10. klasse:

*I opplæringa skal elevane arbeide med utviklingslinjer i det norske samfunnet i etterkrigsåra med vekt på framvoksteren av velferdsstaten. Gjere seg kjende med bakgrunnen for og følgjene av (...) den nye innvandringa, endringane i kjønnsrollene og familiestrukturen, synleggjinga av den samiske kulturen og det veksande samiske medvitet (L97 s. 187).*

I læreplanen for kroppsøving i 6. klasse får temaet en interessant og enda mer konkret utforming:

*I opplæringa skal elevane arbeide i stadig nye par- og grupperelasjonar i leik, idrett og dans for å utvikle toleranse for dei sterke og svake sidene til kvarandre (L97 s. 271).*

I et fag som norsk blir innlevelse og empati som forutsetninger for toleranse gitt en mer indirekte, men svært levende og medrivende beskrivelse under «Fagets plass i skulen»:

*(...) Ord kan endre kjensler og sinnsstemningar - dei kan vekke harme eller løyse ut humor, fortrylle oss eller gjere oss fortvila. Tydelegast kjem det til uttrykk i litteraturen, som gjer det mogeleg for oss å leve med i livet til andre, uavhengig av tid og stad. Dei djupt menneskelege spørsmåla i litteraturen gjeld oss alle - kven vi er og kvar vi høyrer til, einsemd og fellesskap, tryggleik og truslar, kjærleik og hat, lykke og liding, tillit og svik, krig og fred, rettferd og overgrep, makt og avmakt, heltar og skurkar, val og lagnad, liv og død (...). Forteljingar, litteratur og diktning er ikkje berre lesestykke, men også lærestykke, fordi vi møter situasjonar, lagnader og val som verkar formande på vår eigen karakter (...). Lesing og litteratur er derfor ei samanbindande kraft i samfunnet. Orda er nøkkelen til sinn og kjensler (L97 s. 111).*

I felles mål for faget musikk vektlegges også toleranse:



*Opplæringa i faget har som mål at elevane opplever og forstår at deira egne song-, danse- og musikkuttrykk kan ha kvalitet og verdi, og at musikk og dans kan skape eit grunnlag for forståing og toleranse (L97 s. 240).*

Også i engelsk vektlegges toleranse i «Fagets plass i skolen»:

*Ved å lære fremmedspråk får elevene mulighet til å bli kjent med andre kulturer. Slik innsikt legger grunnlag for respekt og økt toleranse, og det bidrar til andre tenkemåter og utvider elevenes forståelse av sin egen kulturtilhørighet (L97 s. 223).*

Det er også grunn til å trekke frem en viktig formulering fra Læreplanen i klasse- og elevrådsarbeid, 8. – 10. klasse:

*I opplæringa skal elevane få røynsle med å skilje mellom meiningar, holdningar og fordommar, og sjå følgjer av fordomsfull framferd (L97, s. 328).*

Ambisjonen om å utvikle bestemte, positive, men ikke tannløse holdninger overfor minoritetsgrupper generelt har altså fått en klar og utvetydig form i Læreplanverket.

### **Minoritetsgrupper i lærebøker**

Når det gjelder lærebokanalysen har vi konsentrert oss om bøkene i samfunnsfag. Samfunnskunnskapsbøkene på 9. klassetrinn har med kapitler om samene. I forhold til tidligere lærebøker blir samene behandlet langt mer grundig nå. Dette stemmer også med L97, der samene nå fokuseres på en helt annen måte enn i tidligere læreplaner som en del av den norske kulturen og som en urbefolkning i Norge.

Når det gjelder andre minoritetsgrupper, står det litt forskjellig i de ulike lærebøkene. Aschehougs samfunnskunnskapsbok har ikke med stoff om innvandrere, mens både Gyldendals, Cappelens og Nortexts lærebøker har med et helt kapittel. I Cappelens bok har kapitlet fått «Fargerikt fellesskap» som tittel, og kommer før kapitlet om samene. Det samme er tilfellet i Nortexts lærebok, men her er kapitteloverskriften «Rasisme». I Gyldendals lærebok heter kapitlet: «Likeverd og kulturelt mangfold» og kommer etter kapitlet om samene. Den siste av bøkene har med resultatene fra en undersøkelse fra 1995 der noen av de samme spørsmålene som ble stilt i den nasjonale delen av Civicundersøkelsen, er med. Ved siden av å ta opp hva det er som gjør at vi kan føle en nasjonal identitet, tas også rasisme opp i begge bøkene.

I Cappelens lærebok er det med et intervju med Thomas Hylland Eriksen der han sier følgende:

*(...) Dersom vi ser etter, oppdager vi at noe av det mest typiske for menneskene, er at de er ulike. Jeg vil derfor legge større vekt på evnen til*

å forstå hverandre. Dersom vi kan forstå hverandre godt, har vi felles kultur. (...) (Cappelen 199).

Ellers omtales innvandringen til Norge kort i forbindelse med historien etter 1945 på 10. klassetrinn. Som tema er det mest rimelig å ta det opp i 9. klasse, ikke minst fordi rasisme står i hovedmomentene i både KRL og samfunnsfag. Knyttet dette sammen med at elevene skal arbeide med taler i norsk, kan resultatet bli at alle elever skal holde en tale mot rasisme.

Det virker som om bøkene i rimelig grad følger opp Læreplanverkets intensjoner også på dette punktet. Civic-undersøkelsen operasjonaliserer disse temaene som støtte til anti-demokratiske gruppers ytringer og støtte til innvandreres rettigheter.

## Demokratisk kompetanse og beredskap

I L97 har begrepet *helhetlig kompetanse* fått bred plass som en idealisert beskrivelse av kunnskaper, ferdigheter og holdninger eleven forventes å utvikle i løpet av skoletiden, og dermed som grunnlag for sluttvurderingen (se NLS 1998). Denne helhetlige kompetansen inngår i den *allmenne dannelsen*.

Deler av Læreplanverket kan leses som en beskrivelse av en *demokratisk kompetanse*. Som vist skjer dette ved at planverket hyppig bruker demokratisk(e) stilt foran ord som idealer, tenke- og arbeidsmåter, arbeidsformer, prinsipper, engasjement, verdier og spilleregler og ved at det legger vekt på demokratirelaterte kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

Civic-undersøkelsen kartlegger det en i studien mener er de mest *grunnleggende* elementene av den demokratiske kompetanse i form av en *demokratisk beredskap*. Forholdet mellom de tre begrepene allmenn dannelse, demokratisk kompetanse og demokratisk beredskap antydes i figuren nedenfor:

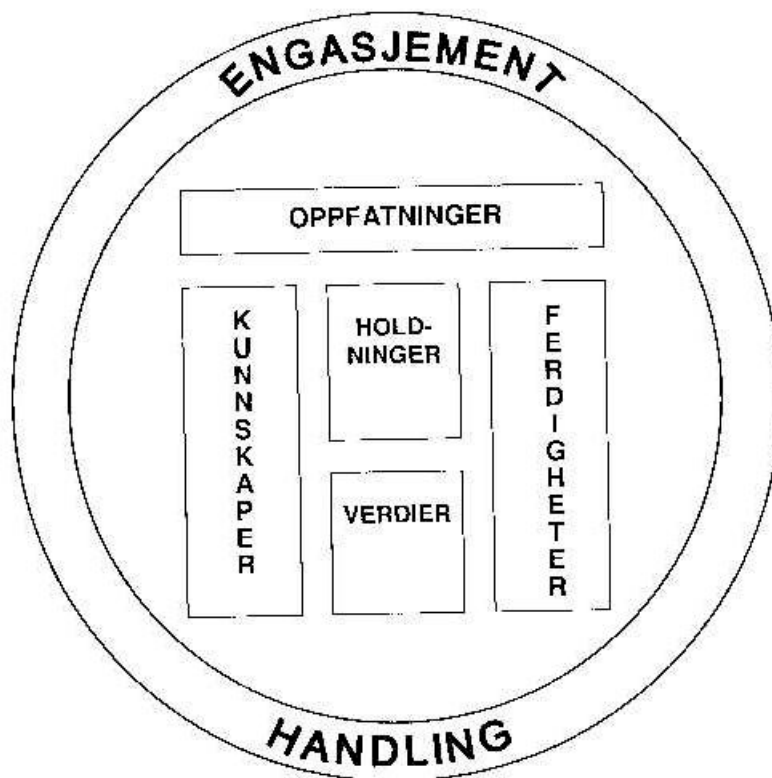


Figur 2.1: Allmenn dannelse, demokratisk kompetanse og demokratisk beredskap

## Demokratisk kompetanse

Slik begrepet *demokratisk kompetanse* brukes i denne rapporten inneholder det både momenter fra læreplanens ambisjoner og mål for demokratiundervisningen, Civic-undersøkelsens kategoriseringer og presiseringer fra fagdidaktisk teori. En demokratisk kompetanse bygger derfor på et omfattende sett av *kunnskaper*, *ferdigheter* og *oppfatninger* og på en orientering mot bestemte *verdier* og *holdninger* som til sammen er antatt å påvirke både evne og vilje til *engasjement* og *handling*.

Skjematisk kan de nødvendige delene av en demokratisk kompetanse illustreres slik:



*Figur 2.2: Elementer i en demokratisk kompetanse*

*Demokratiske kunnskaper* kan grovt sett deles inn i *demokratikunnskap*, *kunnskap om samfunnet i fortiden* og *samtidskunnskap*. Demokratikunnskapen dreier seg om det representative demokratiet og dets ordninger, demokratiets institusjoner og den enkeltes rettigheter og plikter i et demokrati. I tillegg kommer forhold som mediernes makt, næringslivets makt, interesseorganisasjoners makt og kunnskaper om egen nasjon. Samfunnet i fortid dreier seg i første rekke om utviklingen av demokratiet slik vi kjenner det i dag – både nasjonalt og internasjonalt. Samtidskunnskap er mer aktualitetspreget og dreier seg om politiske spørsmål som er oppe i tiden. Internasjonalt er den globale oppvarmingen et slikt politisk spørsmål. Nasjonalt ser velferdsstaten, skatter og

avgifter ut til å bli viktige politiske stridsspørsmål foran valget i 2001. Det meste av lærestoffet i læreplanen for samfunnsfag gir bakgrunn og innspill til både demokratikunnskap, kunnskap om samfunnet og kunnskap om sakene som diskuteres på den politiske arenaen.

*Demokratiske verdier* er både individpregede og fellesskapspregede. Individpregede verdier knytter vi til menneskeretter og begreper som selvrespekt, frihet, likeverd, sjanselighet, rettferdighet, redelighet. Fellesskapspregede verdier knytter vi også til menneskeretter og videre til rettstatsprinsipper og begreper som medfølelse, sosialt ansvar og fellesskapsorientering. *Demokratiske holdninger* er nær knyttet til verdiene og vil blant annet dreie seg om vilje til likestilling, toleranse, omsorg og solidaritet.

*Demokratiske ferdigheter* kan grovt sett deles inn i *tenkeferdigheter* og *sosiale ferdigheter*, men mange av disse vil i praksis overlappe hverandre. Evne til å *oppfatte, vurdere og bruke* informasjon er sentrale tenkeferdigheter. Informasjonen kan ha form av tekst, bilder og/eller tall, og slik berører demokratiske tenkeferdigheter sentrale allmenne ferdigheter som å kunne lese og regne. Vurderingen av informasjonen innebærer evne til å tolke, resonnere og løse problemer, og bruken av informasjonen innebærer å kunne trekke konklusjoner og ta beslutninger på grunnlag av den. Sentrale sosiale ferdigheter knytter vi til begreper som å lytte, tale, samtale, framlegge, dramatisere, samarbeide, mestre konflikter og bygge kompromisser.

*Oppfatninger* eller forestillinger er påvirket både av den enkeltes kunnskaper, ferdigheter, verdivalg og holdninger. Oppfatningene styrer ofte engasjement og dermed handlingene. Bestemte *oppfatninger av demokratiet* er ønskelige og viktige komponenter i en demokratisk kompetanse. Når det gjelder politikken, er idealet heller et mangfold enn at det skal bygge på et bestemt sett av oppfatninger. Det regnes for bra for demokratiet at mange oppfatninger og meninger om politikk finnes og stride og danner utgangspunkt for gjennomtenkte kompromisser.

*Demokratisk engasjement* knytter vi til interesse og vilje til å delta og *handle* – nå og i framtiden, både innenfor den representative tradisjonen og innenfor den deltakerdemokratiske tradisjonen.

## **Demokratisk beredskap**

Civic-studien kartlegger ikke alle underpunktene i den brede demokratiske kompetansen som er skissert ovenfor. Med utgangspunkt i matrisen som beskriver undersøkelsens forskjellige felter (se kapittel 1), og i tråd med studiens ambisjon om å kartlegge *grunnleggende* deler av 14-15-åringenes beredskap for demokratisk virksomhet, er spørsmålene særlig rettet mot operasjonalisering av følgende dimensjoner ved demokratisk kompetanse:

### ***Kunnskap om***

- demokrati som sosial og politisk organisasjon
- demokratiske institusjoner og deres praksis
- rettigheter og plikter i et demokrati
- egen nasjon og andre land
- det som binder sammen og splitter i et samfunn

### ***Evne til***

- å oppfatte og forstå
- å resonnere
- å tolke og vurdere informasjon
- å skille mellom fakta og meninger

### ***Oppfatninger av***

- hva som er bra og dårlig for demokratiet
- den gode samfunnsborger
- statens rolle

### ***Holdninger til***

- nasjonen
- kvinners rettigheter
- innvandreres rettigheter
- anti-demokratiske grupper
- myndigheter, institusjoner og media

### ***Interesse og vilje til***

- engasjement

Denne beskrivelsen av beredskapen og engasjementet danner også strukturen på Civic-rapporten.

# KAPITTEL 3

## KUNNSKAPER OG FERDIGHETER

Sammen med demokratiske ferdigheter regnes kunnskaper om demokrati og demokratispørsmål som nødvendige betingelser for at unge mennesker skal være forberedt for aktiv deltakelse i samfunnslivet. Civic-undersøkelsen kartlegger elevenes kunnskaper om demokratirelaterte forhold og deres ferdigheter i å tolke ulike typer informasjon.

For å kartlegge elevenes kunnskaper og ferdigheter – i den *kognitive* delen av den internasjonale undersøkelsen – brukes 38 flervalgsspørsmål. Alle har en innholdsdimensjon som kan knyttes til undersøkelsens matrise. 30 av spørsmålene kartlegger *hovedområde 1: Demokrati og demokratiske institusjoner*, mens tre er knyttet til *hovedområde 2: Nasjonal identitet og internasjonale relasjoner*. De tre siste spørsmålene dreier seg om *hovedområde 3: Det som splitter og binder sammen i et samfunn*.

Spørsmålene blir også inndelt etter type. Da prøver de henholdsvis *kunnskaper* eller *ferdigheter* hos elevene. 25 spørsmål regnes som kunnskapsspørsmål, mens de 13 andre først og fremst kartlegger ferdigheter i å tolke politisk informasjon.

I tillegg til de 38 internasjonale kognitive spørsmålene har elevene besvart 17 flervalgsspørsmål, fem graderte spørsmål og ett avkrysningsspørsmål som bare er stilt i Norge. De kartlegger i hovedsak kunnskaper.

### Hovedresultater

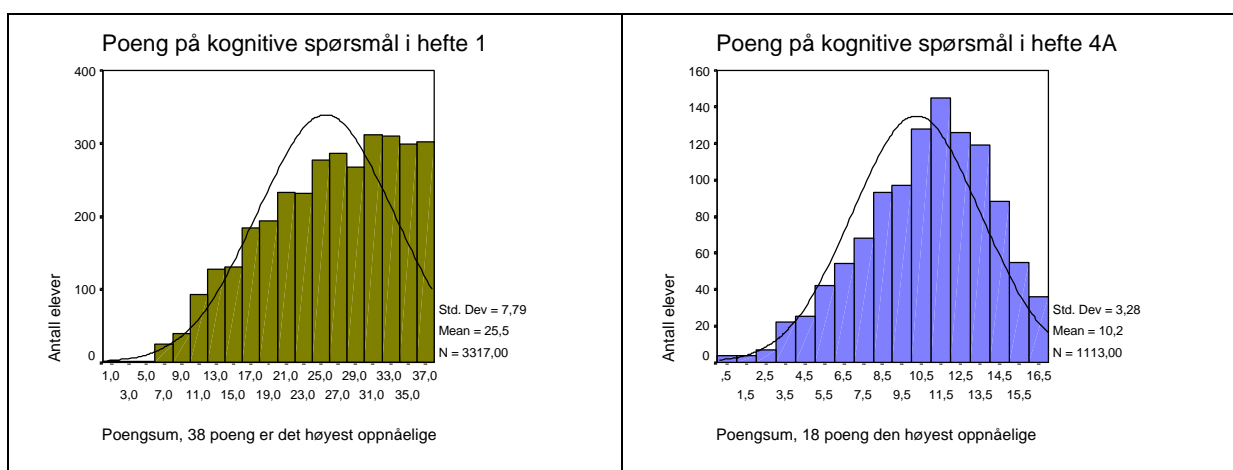
- I de fleste land har elevene grunnleggende kunnskaper om demokrati og demokratiske institusjoner.
- I de fleste land dokumenter elevene ferdigheter i å tolke politisk informasjon
- Internasjonalt hevder de norske elevene seg bra og er signifikant bedre enn det internasjonale gjennomsnittet.
- Jenters og gutters gjennomsnittlige resultat er nærmest identiske.
- På enkelte kunnskaps- og ferdighetsområder gjør elevene i 10. klasse det markant bedre enn 9.-klassingene.

- Det er store forskjeller mellom den klassen som presterer mest og klassen med de svakeste gjennomsnittlige resultatene.
- Forskjellen i gjennomsnittskåre er liten for størstedelen av klassene i Norge
- Elevene dokumenterer noe nølende kunnskaper om norsk historie.
- Elevene har som folk flest i Norge, noe uklare begreper om følgene av økt drivhuseffekt.

## Instrumentene

Instrumentene – spørsmålene – er utviklet for at elevene skal få *vist hva de kan* på demokratirelaterte områder. Instrumentene er ikke først og fremst laget for å skille mellom elevene, slik det ofte er i kvantitative undersøkelser. Dette valget har gitt en svarfordeling som er litt «høyretung». Det betyr at det kan være litt vanskelig å skille mellom dem som presterer bra, og dem som presterer svært bra. *Noen* spørsmål har likevel fått et innhold som kan karakteriseres som relativt vanskelig. Når bare omkring halvparten klarer å besvare et spørsmål, forteller det derfor også noe om vanskegraden, ikke bare om mangel på kunnskap.

De to diagrammene i figur 3.1 viser svarfordelingen på både den internasjonale og den norske delen av den kognitive undersøkelsen. Særlig fordelingen av svar på den internasjonale delen er litt høyretung. Fordelingen på den nasjonale prøven følger mer gausskurven, som også er inntegnet i diagrammet.



**Figur 3.1:** Svarfordeling av de internasjonale og de nasjonale, kognitive spørsmålene

Tross «skjevheten» i den internasjonale fordelingen er konklusjonen i den internasjonale Civic-rapporten (Torney-Purta et al. 2001) at man har lyktes å

konstruere en meningsfull og pålitelig undersøkelse for kartlegging av elevers grunnleggende kunnskaper og ferdigheter om demokratiske institusjoner, prinsipper og prosesser. På mange måter kan svarfordelingen i undersøkelsen minne om fordelingen på en vanlig skriftlig-muntlig prøve i samfunnsfag i ungdomsskolen.

## Offentliggjøring

Bare noen få av de internasjonale flervalgsspørsmålene blir offentliggjort i sin helhet. Dette har sammenheng med at man i flere land ønsker å gjenta undersøkelsen om noen år for å studere eventuelle endringer i kunnskaps- og ferdighetsprofilen. Men flervalgsspørsmålene vil bli *omtalt*, slik at det blir tydelig hva som blir kartlagt. Her gjengir vi utformingen av og svarene på sju ulike flervalgsspørsmål, seks som kan offentliggjøres fra det internasjonale spørreskjemaet, og et fra det nasjonale.

### **Spørsmåleksempel 1 fra det internasjonale spørreskjemaet**

Det første eksempelet handler om demokratiske institusjoner og praksis og kartlegger om elevene vet hvorfor vi har flere politiske partier i et demokrati. Spørsmålet lyder slik:

**11. Hva er hensikten med å ha flere politiske partier i et demokrati?**

- A. å få fram forskjellige meninger i nasjonalforsamlingen (Stortinget)
- B. å begrense politisk korrupsjon
- C. å forhindre politiske demonstrasjoner
- D. å fremme økonomisk konkurranse

Riktig svar er alternativ A, og antallet riktige svar varierer fra 88% i Kypros til 54% i Columbia. I Norge var antallet korrekte svar 83%, godt over det internasjonale gjennomsnittet på 75%. For å besvare dette spørsmålet riktig kreves det enten kunnskap om emnet eller evne til å resonnerer seg fram til det mest sannsynlige alternativet på bakgrunn av mer generelle kunnskaper om demokratiet. I dette spørsmålet finner vi eksempel på at enkelte av distraktorene også kan være alternativer som ikke er helt gale. Alternativ B om «å begrense politisk korrupsjon» kan av elever i korrupsjonsbefengte land lett virke attraktivt og kanskje framstå som et godt alternativ.



### **Spørsmåleksempel 2 fra det internasjonale spørreskjemaet**

Det neste eksempelet kartlegger betydningen av flere organisasjoner i et demokrati. Dette er også et kunnskapsspørsmål med demokratirelatert innhold. Spørsmålet lyder slik:

#### **7. Organisasjoner er viktige i demokratiske land fordi de sørger for**

- A. at det er noen til å forsvare medlemmer som er arrestert.
- B. at myndighetene har flere muligheter til å kreve inn skatt.
- C. at forskjellige standpunkter kan diskuteres.
- D. at myndighetene når folk med opplysning om nye lover.

Riktig svar er alternativ C. Antallet riktige svar varierte fra 82% i Finland til 46% i Ungarn. I Norge svarte 69% av elevene riktig, det samme som det internasjonale gjennomsnittet. Å finne det riktige svaret krever direkte eller indirekte kunnskaper om organisasjonslivet i et demokrati. Dette kommer til uttrykk enten ved at elevene aktivt velger alternativ C, eller ved at de velger alternativ C som det mest sannsynlige når mer usannsynlige alternativer er valgt bort. Ca. 16% av de norske elevene valgte distraktor D.

### **Spørsmåleksempel 3 fra det internasjonale spørreskjemaet**

#### **17. Hvilket av disse alternativene vil bli sett på som udemokratisk?**

- A. Folk blir hindret i å kritisere regjeringen offentlig.
- B. De politiske partiene kritiserer hverandre ofte.
- C. Folk må betale svært høye skatter.
- D. Alle innbyggere har rett til arbeid.

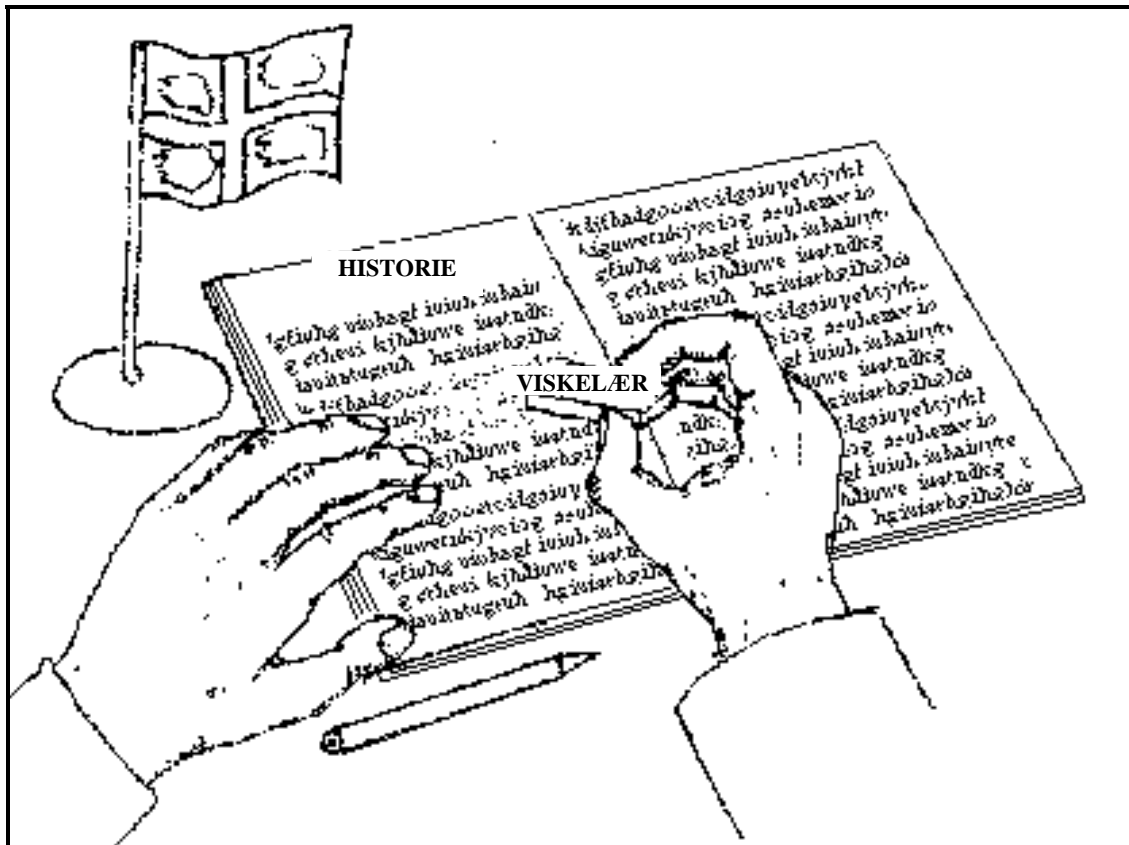
Det tredje eksempelet, spørsmål 17, tar sikte på å kartlegge om elevene vet hva som *mest sannsynlig* bidrar til at en regjering er udemokratisk. Alternativ A er riktig svar, og andelen som svarte dette varierer i undersøkelsen fra 73% i Hong Kong til 38% i Columbia. I Norge svarte 57% av elevene riktig, litt over det internasjonale gjennomsnittet på 53%. For å svare riktig på dette spørsmålet, må elevene kunne noe om det som gjør en regjering demokratisk, samtidig som de må kunne bruke denne kunnskapen til å vurdere det motsatte, en udemokratisk, regjering. Over 20% av de norske elevene valgte distraktor C, men mange ble også tiltrukket av distraktor B. Et relativt stort antall elever knytter altså det udemokratiske til det å betale mye skatt og til kraftig politisk debatt. Dette er et

interessant funn i undersøkelsen fordi det har fanget opp viktige strømninger fra samfunnsdebatten.

#### **Spørsmåleksempel 4 fra det internasjonale spørreskjemaet**

De tre neste eksemplene viser hvordan ferdigheter i fortolkning av politisk kommunikasjon er blitt kartlagt. Det første inneholder en tegning hvor ord viskes ut av en historiebok.

Slik blir lærebøker i historie av og til skrevet.



#### **36. Hva er hovedpoenget eller budskapet i denne tegningen? Lærebøker i historie**

- A. blir av og til forandret for å unngå å nevne problematiske hendelser i fortiden.
- B. for barn må være kortere enn lærebøker skrevet for voksne.
- C. er fulle av opplysninger som ikke er interessante.
- D. bør skrives med datamaskin og ikke med blyant.

Her er alternativ A ment å være riktig, og prosenten riktige svar varierer fra 79% i USA til 26% i Romania. Det internasjonale gjennomsnittet er på 57%, mens

bare 49% av de norske elevene svarte riktig. Dette er ett av spørsmålene hvor ordet *riktig* på ett av alternativene og dermed *galt* på de tre andre er lite dekkende for de norske elevenes svar og tenkning. At historiebøkene skulle skrives om for å unngå noe problematisk, vil nok fortone seg som lite virkelighetsnært for norske skolelever. De opplever sterkere en tradisjon hvor problematiserende lærebøker og kildebruk og kildekritikk i historieundervisningen nok er et sterkere kjennetegn. Derfor svarer også 10% alternativ B, 17% alternativ C og 22% alternativ D. Nesten en fjerdedel av elevene mener at historiebøker bør skrives med datamaskin og ikke med blyant, noe som er et godt resonnement når tegningen inneholder et gammeldags skriveredskap som forfattere av historiebøker ikke lenger bruker. Det som derfor etterspørres, er mer elevenes evne til å se et sofistisert billedlig uttrykk for historietriksing i den ellers ganske konkrete tegningen.

Elevene fra USA skårer svært høyt på dette spørsmålet, mens de rumenske elevene skårer svært lavt. Hvis dette dreier seg om relevans og virkelighetsnærhet, kan dette kanskje indikere at slike spørsmål diskuteres mer i USA enn i Romania. I USA har de jo en til dels problematisk fortid med indianere, slaver og nyere stridsspørsmål som for eksempel Vietnamkrigen. I Romania kan det være at det hersker stor enighet om framstillingen av fortiden.

### **Spørsmåleksempel 5 fra det internasjonale spørresskjemaet**

Det neste eksempelet på tolkning av politisk informasjon tar utgangspunkt i en tenkt politisk løpeseddel. Oppgaven er å resonnerer seg fram til hvilken politisk gruppe som har laget løpeseddelen.

#### **Nå har vi fått nok!**

En stemme til Sølvpartet betyr en stemme for høyere skatter.

Det betyr økonomisk stagnasjon og ødeleggelse av ressursene i landet vårt.

Stem heller for økonomisk vekst og markedsøkonomi.

Stem for mer penger i lommeboka for alle!

La oss ikke kaste bort fire nye år. Stem på Gullpartiet!

---

#### **23. Dette er en løpeseddel som sannsynligvis er laget av**

- A. Sølvpartet.
- B. et parti eller en gruppe i opposisjon til Sølvpartet.
- C. en gruppe som arbeider for et rettferdig valg.
- D. Sølvpartet og Gullpartiet sammen.

Et svært enkelt svaralternativ på dette spørsmålet ville vært «Gullpartiet», og 95% av elevene ville sannsynligvis svart riktig. I stedet er det utviklet svaralternativer som inviterer til tenkning og resonnement. Slike tenkeferdigheter er helt sentrale komponenter i en demokratisk kompetanse. Alternativ B er riktig svar, og her varierer antallet rette svar fra 85% i Italia og Finland til 40% i Colombia. Det internasjonale gjennomsnittet er på 65%, og norske elever ligger under det sine 57%. En grunn til det såpass lave tallet kan være bruken av begrepet *opposisjon*. Dette er i tilfelle et mye brukt fremmedord som flere elever bør kjenne. Nær en fjerdedel av de norske elevene lar seg distrahere til å svare alternativ C, en gruppe som arbeider for et rettferdig valg. Kanskje har disse elevene tatt utgangspunkt i budskapet i løpeseddelen, lavere skatter og mer markedsøkonomi, noe de forbinder med mer rettferdighet. Dette viser i så fall resonnerende ferdigheter som ikke er avskrekkende uriktige.

### **Spørsmåleksempel 6 fra det internasjonale spørreskjemaet**

Det siste eksempelet på ferdighetsspørsmål fra den internasjonale delen kartlegger elevenes evne til å skille mellom fakta og meninger. Det er fire spørsmål av denne typen i spørreskjemaet, og eksempelet er det som færrest norske elever svarte riktig på.

**38. Tre av disse utsagnene er meninger og ett av dem er et faktum. Hvilket er et FAKTUM?**

- A. Folk med svært lave inntekter bør ikke betale skatt.
- B. I mange land betaler de rike høyere skatt enn de fattige.
- C. Det er rettferdig at noen betaler høyere skatter enn andre.
- D. Den beste måten å minske forskjellene mellom rike og fattige på er å gi gaver til veldedige formål.

På dette spørsmålet regnes alternativ B som et faktum, mens de tre andre alternativene regnes som meninger. Det kan selvfølgelig diskuteres om det virkelig er slik i mange land at de rike betaler høyere skatt enn de fattige, og hva skatt betyr, men utsagnet skiller seg likevel ut som det mest faktiske av de fire. Antallet riktige svar varierer fra 69 % i USA til 26% i Colombia og Chile. Det internasjonale gjennomsnittet er 49%, mens 60% av de norske elevene har riktige svar.

Forholdsvis mange elever krysser av for alternativene A, C og D, flest av disse på C. Et relativt stort antall elever har her problemer med å skille mellom meninger og fakta slik det er formulert i spørsmålet. Det er først og fremst en ferdighet som kartlegges: evnen til å skille mellom meninger og fakta. Meninger identifiseres her ved uttrykk som «bør», «rettferdig», «beste måten». Men i

t tillegg vil *kunnskap* om skatt og beskatning i flere land forsterke valget av B som et faktum. Den internasjonale gjennomsnittsskåren viser at dette er et relativt vanskelig spørsmål i undersøkelsen. En årsak til dette kan være at man ikke i særlig grad trener på å skille mellom meninger og fakta. I Norge arbeider man i matematikken med sant/usant som det nærmeste skillet. En annen årsak kan være at økonomi først gjennomgås i 10. klasse i samfunnsfag. 66% av de norske elevene fra dette trinnet svarer korrekt på spørsmålet, en klart høyere andel enn blant de norske 9.-klassingene, men et godt stykke fra elevene i USA. Det er interessant at 17% av elevene i 10. klasse velger alternativ C som faktum. I og for seg er dette mye av en «sannhet» i Norge, der man i stor grad er opptatt av rettferdig fordeling av fellesbyrdene og fellesgodene, og der mediene forteller om svært rike mennesker som er nullskatteyttere.

### **Spørsmåleksempel 7 fra det nasjonale spørreskjemaet**

Til slutt i denne gjennomgangen av instrumentene gjengir vi et flervalgsspørsmål fra den nasjonale delen av undersøkelsen. Dette for å illustrere både innhold, form og vanskegrad på tilleggsspørsmålene.

#### **A1 Hvem tvang Norge inn i union med Sverige i 1814?**

- A. Den danske kongen
- B. Mektige norske godseiere
- C. Den svenske tronarvingen Karl Johan
- D. Keiser Napoleon

Dette er et flervalgsspørsmål hvor innholdet er hentet fra historie i 8. klasse. 46% av 9. klassingene ga det korrekte svaret, C, mens nesten like mange, 42%, ble distraheret til å svare alternativ A.

Spørsmålet tar først og fremst sikte på å finne ut om elevene *vet* eller *kan resonner* seg fram til hvem som tvang Norge inn i union med Sverige i 1814. Vi ser at nær halvparten av elevene svarer riktig. Samtidig kartlegger vi også annen kunnskap - som at Napoleon i 1814 hadde tapt sitt keiserdømme og neppe kunne bestemme noe, og at norske godseiere ikke hadde makt til å tvinge Norge inn i en union. Vi må også spørre hva grunnen kan være til at så mange mener at den danske kongen tvang Norge inn i unionen. Det kan skyldes at elevene husker at dansk kongen «ga» Norge til Sverige mot nordmennenes vilje, og dermed «tvang» Norge inn i union med Sverige.

I tillegg til at spørsmålet hjelper oss med å kartlegge elevenes kunnskap om noe som skjedd i forbindelse med 1814, er det trolig at vi også måler elevenes evne til å resonnerer og utelukke alternativer som synes lite logiske. Det mest

foretrukne av de gale svarene, er de mest logisk korrekte, og det tyder på at elevene tenker.

### ***Samlet norsk skåre***

Ser vi på de norske resultatene samlet, skårer den gjennomsnittlige elev 25,4 poeng av 38 mulige. Dette tilsvarer 103 poeng på den internasjonale skalaen (se tabell 3.3). Ser vi på kvartilgrensene, finner vi at den svakeste fjerdedelen av elevene skårer under 20 poeng (87 i den internasjonale skalaen), mens bare 2,5% av elevene skårer under 10 poeng. Tre fjerdedeler av elevene svarer med andre ord riktig på 20 spørsmål eller flere, et resultat vi mener er bra tatt i betraktning innhold og vanskegrad i undersøkelsen. Den fjerdedelen som presterer de beste resultatene, har besvart flere enn 32 (118 i skalaen) av 38 spørsmål besvart riktig. 64 elever av vel 3300 har alle spørsmål riktig besvart.

## **De norske resultatene i forhold til andre land**

Her presenterer vi de norske resultatene sammenliknet med de internasjonale resultatene. Deretter ser vi på de tre hovedområdene som spørsmålene er delt inn i. Vi har delt inn hovedområde én i tre delområder som dreier seg om karakteristika ved demokratiet, institusjoner, praksis, rettigheter og plikter, og vi kommenterer hvordan de norske elevene svarer på enkeltspørsmål i forhold til det internasjonale gjennomsnittet.

Det går fram av tabell 3.2 hvordan de 28 landene som er med i undersøkelsen, skårer på kunnskaps- og ferdighetsspørsmålene (samlet kognitiv skåre). Det høyest skårende landet, Polen, har en gjennomsnittlig skåre på 111, mens det lavest skårende landet, Colombia, har 86. Forskjellen på 23 enheter er nær standardavviket (her 20), og det regnes som en relativt stor forskjell. Men for 25 av landene i undersøkelsen er forskjellen mindre enn et halvt standardavvik fra det internasjonale gjennomsnittet. Dette regnes som en mindre, ja ganske liten forskjell. Gjennomsnittet i de nordiske landene varierer mellom 99 i Sverige, 100 i Danmark, 103 i Norge og 109 i Finland. Norge og Finland befinner seg i gruppen land som er signifikant bedre enn gjennomsnittet, samtidig er det finske gjennomsnittet klart bedre enn det norske.

### ***Forskjeller i kunnskaps- og ferdighetsskåre***

I noen land er det forskjell i skåre for kunnskaper og ferdigheter (tabell 3.3, vedlegg 3 bak i rapporten). Elevene i USA, Australia og England skårer markant bedre på ferdighetsspørsmålene enn på kunnskapsspørsmålene. Også i Sverige er det en slik forskjell, mens det ikke er registrert noen gjennomsnittsforskjell i

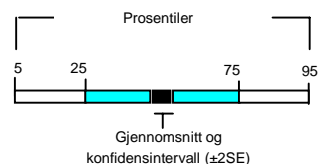
Danmark og Norge. I nesten alle post-kommunistiske land går forskjellen den andre veien. Denne forskjellen kan være en indikator på ulik vektning i undervisningen i skolen. Det kan indikere at undervisningen i USA og England i noe større grad vektlegger ferdighetsorienterte aktiviteter, mens skoler i tidligere kommunistiske land i større grad legger vekt på kunnskapsformidling.

**Tabell 3.2: Internasjonal kognitiv skåre**

Land	Gjennom snittskår	Testdato	Klasse- trinn	Gjennom sn itts alder	Skala for kognitiv demokratisk kompetanse					
					40	60	80	100	120	140
Polen	▲ 111 (1.7)	5/99 - 6/99	8	15.0						
Finland	▲ 109 (0.7)	4/99	8	14.8						
Kypros	▲ 108 (0.5)	5/99	9	14.8						
Hellas	▲ 108 (0.8)	3/99 - 6/99	9	14.7						
Hong Kong (SAR)	▲ 107 (1.1)	6/99 - 7/99	9	15.3						
USA	▲ 106 (1.2)	10/99	9	14.7						
Italia	▲ 105 (0.8)	4/99 - 5/99	9	15.0						
Slovakia	▲ 105 (0.7)	5/99 - 6/99	8	14.3						
Norge	▲ 103 (0.5)	4/99 - 6/99	8 *	14.8						
Tsjekkia	▲ 103 (0.8)	4/99 - 5/99	8	14.4						
Australia	● 102 (0.8)	8/99	9	14.6						
Ungarn	● 102 (0.6)	3/99	8	14.4						
Slovenia	● 101 (0.5)	4/99	8	14.8						
Danmark	● 100 (0.5)	4/99	8	14.8						
<b>Int. gjennom snitt</b>	● 100 (0.2)	3/99 - 12/99	8/9	14.7						
Tyskland	● 100 (0.5)	4/99 - 7/99	8	n.a.						
Russland	● 100 (1.3)	4/99 - 5/99	9	15.1						
England	● 99 (0.6)	11/99	9	14.7						
Sverige	● 99 (0.8)	10/99 - 12/99	8	14.3						
Sveits	● 98 (0.8)	4/99 - 7/99	8/9	15.0						
Bulgaria	● 98 (1.3)	5/99 - 6/99	8	14.9						
Portugal	▼ 96 (0.7)	4/99	8	14.5						
Belgia (fransk)	▼ 95 (0.9)	3/99 - 4/99	8	14.1						
Espania	▼ 94 (0.5)	4/99	8	14.7						
Litauen	▼ 94 (0.7)	5/99	8	14.8						
Romania	▼ 92 (0.9)	5/99	8	14.8						
Latvia	▼ 92 (0.9)	4/99 - 5/99	8	14.5						
Chile	▼ 88 (0.7)	10/99	8	14.3						
Colombia	▼ 86 (0.9)	4/99 og 10/99	8	14.6						

( ) Standardfeiler angitt i parentes ..

- ▲ Landets gjennom snitt er signifikant høyere enn det internasjonale gjennom snitt.
- Ingen signifikante forskjeller mellom landets gjennom snitt og det internasjonale gjennom snitt.
- ▼ Landets gjennom snitt er signifikant lavere enn det internasjonale gjennom snitt.



\* Norge markert med 8 klasse fordi elevene har gått 8 år på skole

## Demokrati og demokratiske institusjoner

En rekke spørsmål kartlegger elevenes kunnskaper om demokrati som sosial og politisk organisasjon, de demokratiske institusjonene og deres praksis og demokratiske rettigheter og plikter. *Samtidig* kartlegger undersøkelsen i noen av spørsmålene også sentrale demokratiske ferdigheter. I tabell 3.4, 3.5 og 3.6 er resultatene ordnet etter innhold i tre *områder* og etter *type* i kunnskaper og ferdigheter.

### **Karakteristika ved demokrati som sosial og politisk organisasjon**

**Tabell 3.4:** Demokrati som sosial og politisk organisasjon (prosent riktig svar)

Sp.nr.		Kunnskaps-spørsmål		Ferdighets-spørsmål	
		Norge	Int.	Norge	Int.
12	Hvem bør styre i et demokratisk land?	79	71		
19	Hva er nødvendig i et land med demokratisk styre?	66	65		
17	Kjennetegn på det å være udemokratisk	57	53		
14	Karakteristika ved demokrati – i en tegning			77	61
9	Hva kan være en trussel mot demokratiet?	72	72		
29	Handlemåte i overgangen fra diktatur til demokrati	46	54		

På disse spørsmålene har mellom 2/3 og 3/4 av de norske elevene svart riktig på spørsmålene som det er greit å knytte til norske forhold. De to mer fremmedartede spørsmålene (nr. 29 og 17) har omkring halvparten av elevene hatt problemer med. Disse spørsmålene gjelder forhold som har med brudd på demokratiske rettigheter og overgang til demokrati å gjøre, og dermed forhold som har mindre med norsk virkelighet å gjøre. Her kan elevene for eksempel ha prøvd å finne fram til forhold i Norge som de synes er urettferdige, ja kanskje «udemokratiske» som det å betale svært høye skatter. En distraktor om høye skatter i spørsmål 17 ble valgt av 21% av elevene.

Svarene fra de norske elevene på dette området ligger helt nær det internasjonale gjennomsnittet.

### **Viktige demokratiske institusjoner og deres praksis**

Når det gjelder det neste området, hva som er viktige demokratiske institusjoner, er bildet noe mer sprikende. Svært mange norske elever kjenner til hensikten med politiske partier, hvorfor vi har lover, og hva et lands grunnlover inneholder. Færre elever har svart riktig på spørsmål om regelmessige valg, utgiveren av en løpeseddel og markedsøkonomi. Når det gjelder hensikten med regelmessige valg, var det riktige alternativet relativt vanskelig formulert. I



tillegg valgte en femtedel av elevene en distraktor som sa at hensikten var å øke innbygges politiske interesse. Og enda flere valgte denne distraktoren internasjonalt. Løpeseddelspørsmålet ble omtalt i innledningen til dette kapittelet. Også her valgte en internasjonalt ikke å bruke det enkleste svaret som det riktige alternativet.

**Tabell 3.5: Viktige demokratiske institusjoner og deres praksis (prosent riktig svar)**

Sp.nr.		Kunnskaps- spørsmål		Ferdighets- spørsmål	
		Norge	Int.	Norge	Int.
11	Identifisere hensikten med flere politiske partier	83	75		
22	Identifisere hensikten med regelmessige valg	57	42		
23	Identifisere hvem som har laget en løpeseddel			57	65
24	Identifisere standpunkt hos de som har laget løpeseddelen			78	71
25	Identifisere annet standpunkt hos de som har laget løpeseddelen			68	58
30	Identifisere eksempel på korrupsjon i nasjonalforsamlingen	64	66		
33	Tolke budskap om politisk lederskap i en tegning			79	77
2	Identifisere hensikten med lover i et land	84	78		
13	Identifisere hovedoppgaven for nasjonalforsamlingen i et land	71	67		
28	Identifisere formålet med grunnloven i et land	86	62		
27	Identifisere hovedkjennetegnet på markedsøkonomi	52	47		
38	Skille fakta om skatt fra meninger			60	49

På spørsmålet om markedsøkonomi svarte nær 50% av elevene riktig. Økonomi er lærestoff i samfunnsfag i 10. klasse, og det kan være en forklaring på at bare halvparten av elevene svarer riktig. På den andre siden er selvfølgelig begrepet brukt i historie og i den norske politiske debatten, noe som kan forklare hvorfor 52% av elevene likevel svarte riktig på spørsmålet.

På dette området svarer de norske elevene også både bedre og dårligere på spørsmålene enn det internasjonale gjennomsnittet. De norske elevene skårer betydelig høyere på spørsmålene om regelmessige valg og formålet med et lands grunnlover. De skårer lavere på spørsmålene om korrupsjon og om utgiveren av løpeseddelen der begrepet opposisjon ble brukt. Begrepet korrupsjon er relativt lite fremme i norsk politisk debatt, så mange norske elever har nok funnet begrepet fremmedartet.

### **Plikter og rettigheter i et demokrati**

Noe av det samme mønsteret gjør seg også gjeldende når det gjelder det siste området innenfor demokrati og demokratiske institusjoner: *Hva som er rettigheter og plikter i et demokrati*. Særlig ett spørsmål har svært lav prosent

riktige svar. Her har ikke teksten som elevene skulle forholde seg til, et tydelig hovedpoeng.

**Tabell 3.6: Plikter og rettigheter (prosent riktig svar)**

Sp.nr.		Kunnskaps- spørsmål		Ferdighets- spørsmål	
		Norge	Int.	Norge	Int.
3	Identifisere en politisk rettighet	80	78		
10	Identifisere hva politiske organisasjoner i et demokratisk land kan gjøre	69	59		
15	Identifisere brudd på folks rettigheter i et demokratisk land	48	53		
1	Identifisere en hovedrettighet i et representativt demokrati	79	79		
4	Identifisere en journalists krenkede rettighet	68	70		
18	Vurderer virkningen av oppkjøp av aviser	65	57		
7	Vurderer betydningen av flere organisasjoner i demokratiske land	69	69		
34	Finne hovedpoeng i en artikkel om fabrikknedlegging			34	35
6	Identifisere hovedformålet med FNs menneskerettserklæring	61	77		
20	Identifisere rettigheter i FNs barnekonvensjon	73	77		
8	Identifisere hovedformålet med fagforeninger	67	64		
35	Demonstrere politiske avveininger ved nedlegging av en fabrikk			75	67

De norske elevene svarer svært bra på spørsmål der de skal indentifisere en politisk rettighet og en hovedrettighet i et representativt demokrati. Mindre bra svarer de på spørsmål der de skal identifisere brudd på folks rettigheter i et demokratisk land og krysse av for hva som er hovedpoenget med FNs menneskerettserklæring. På resten av spørsmålene på dette området presterer de norske elevene helt nær det internasjonale gjennomsnittet.

På et spørsmål på dette området svarer de norske elevene svært mye bedre enn det internasjonale gjennomsnittet. Det gjelder å identifisere hva organisasjoner i et demokrati kan gjøre (10 prosentpoeng). På ett spørsmål svarer de norske elevene langt dårligere enn det internasjonale gjennomsnittet: Hovedformålet med FNs menneskerettserklæring (16 prosentpoeng). 32% av de norske elevene forbinder det med å minske konfliktene mellom land og ikke med de grunnleggende rettighetene for alle mennesker. Det betyr at eleven forveksler hovedformålet med erklæringen med organisasjonens hovedformål. Det siste dokumenterer de at de kan i neste omtalte spørsmål.

## Nasjonal identitet og regionale og internasjonale forbindelser

Undersøkelsen inneholder relativt få kunnskaps- og ferdighetsspørsmål knyttet til dette området. Det er desto flere i den affektive delen der forhold til det

nasjonale kartlegges. Dessuten er det utviklet en rekke tilleggsspørsmål om både det nasjonale og det internasjonale som blir rapportert i kapittel 5 om «Holdninger».

**Tabell 3.7: Nasjonal identitet, regionale og internasjonale forbindelser (prosent riktig svar)**

Sp.nr	Område	Innhold	Norge	Int.	Norge	Int.
32	Hva som knytter et individ til et samfunn	Skille ut mening om flagget og nasjonalsang			69	66
36		Tolke en tegning som antyder omskrivning av historien			49	58
21	Betydningen av nasjonal identitet, flernasjonalitet, overnasjonale forbindelser og organisasjoner	Ta stilling til hvem som eier og styrer flernasjonale selskaper	49	47		
31		Skille ut en mening om miljøproblemers internasjonale karakter			66	53
16		Hovedformålet med FN	92	85		

På dette området finner vi spørsmålet der de norske elevene skåret høyest. 92% svarte at hovedformålet med FN er å opprettholde fred og sikkerhet mellom landene.

På to av spørsmålene har mer enn halvparten av de norske elevene problemer. Spørsmål 36 er allerede kommentert under spørsmåleksempel 4 foran. Omskrivning av historien virker nok relativt fremmedartet for norske elever. Økonomi (spørsmål 21) er et emneområde som tas opp i samfunnsfag 10. klasse, og det er også på dette klassetrinnet det legges spesiell vekt på internasjonal handel og flernasjonale selskaper i blant annet geografi. Det er derfor grunn til å tro at de som vet rett svar her, godt kan ha lært det andre steder enn på skolen. Prosenten rett svar stiger til 63 i 10. klasse.

I forhold til det internasjonale gjennomsnittet svarer de norske elevene meget bra på ferdighetsspørsmålet om miljøproblemers internasjonale karakter (+13 prosentpoeng). Som kommentert tidligere svarer de norske elevene betydelig dårligere (-9 prosentpoeng) på spørsmålet om omskrivning av historien. På de andre spørsmålene ligger de norske elevenes svar relativt nær det internasjonale gjennomsnittet.

## Det som binder sammen og det som splitter

Heller ikke på dette området inneholder undersøkelsen mange kunnskaps- og ferdighetsspørsmål. Området er i hovedsak dekt i seksjonen der sentrale holdninger med betydning for demokratisk beredskap er kartlagt.

**Tabell 3.8: Det som binder sammen og det som splitter (prosent riktig svar)**

Sp.nr	Område	Innhold	Norge	Int.	Norge	Int.
5	Integrering og interaksjon i samfunnet	Identifisere kvinnediskriminering ved søking på jobb	73	65		
26		Identifisere brudd på regelen om likelønn			57	50
37		Skille ut faktum om menn og kvinner i politikken			74	72

Spørsmål 5 og 26 dreier seg begge om kjønnsdiskriminering. Når 73% svarer riktig på det første og «bare» 57% på det neste, er det grunn til å tro at dette har med spørsmålsstillingen og distraktorene å gjøre. Spørsmål 26, som dreier seg om lik lønn for likt arbeid, krever at elevene vet noe om utdanning og lønn, arbeidserfaring og lønn og kjønn og lønn. Det siste er det riktige svaret: Når forskjell i betaling skyldes kjønn er det brudd på regelen om lik lønn for likt arbeid. Også dette stoffet skal ifølge læreplanen få en systematisk behandling i samfunnsfagundervisningen i 10. klasse. Dette kan vi indirekte lese ved å sammenlikne forskjellen i resultat fra 9. til 10. klasse. Den er på 14 prosentpoeng, den største vi finner i undersøkelsen.

På alle de tre spørsmålene på dette området skårer de norske elevene over det internasjonale gjennomsnittet.

## Forskjeller i de norske elevenes svar

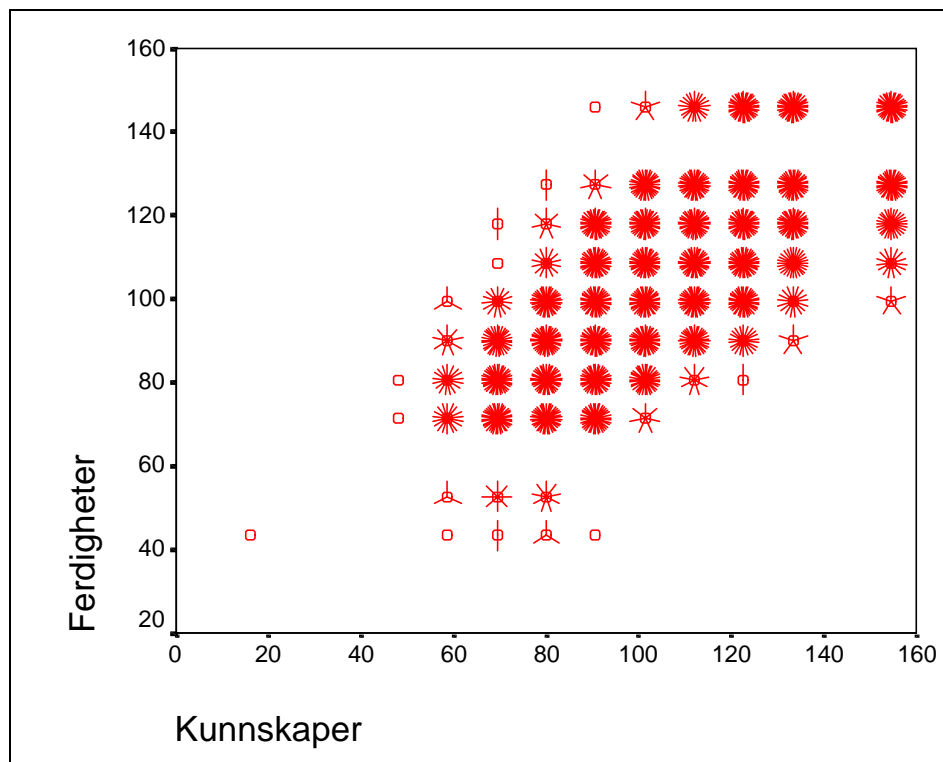
I tillegg til å kartlegge elevenes *kunnskaper* om innholdet i sentrale demokratirelaterte begreper og sammenhenger, kartlegger undersøkelsen dimensjonen *ferdigheter*. Disse to dimensjonene diskuteres mye i skoledebatt og forskning, og vi forsøker å knytte noen avgrensinger og avklaringer til begrepsbruken før vi ser nærmere på resultatene i dette todimensjonale lyset.

Det vil alltid være vanskelig å skille mellom spørsmål som kartlegger *kunnskaper*, og spørsmål som kartlegger *ferdigheter*. Som vist i gjennomgangen av instrumentene i begynnelsen av dette kapitlet, vil ofte elevene ta i bruk tenkeferdigheten å *resonnere* når de skal svare på flervalgsspørsmål. Samtidig vil det være vanskelig å forholde seg til en politisk tegning, tekster, fakta og meninger uten å knytte det til kunnskaper. Undersøkelsen selv er et eksempel på denne gjensidigheten når den også tillegger alle spørsmålene som defineres som ferdighetsspørsmål, en innholdsdimensjon. Det så vi i forrige avsnitt.

Tross dette opererer vi både i undersøkelsen, i omtale og fortolkning av læreplaner og i undervisningsplanlegging med et skille mellom kunnskaper og ferdigheter. Vi aksepterer at de er sammenvevde, men samtidig foretar vi en

deling hvor vi sier at et spørsmål eller en aktivitet er *mer preget av* kunnskaper enn ferdigheter – og omvendt.

Den nære forbindelsen mellom kunnskaper og ferdigheter i Civic-undersøkelsen kan illustreres i et diagram hvor den enkelte elevens skåre på henholdsvis kunnskaper og ferdigheter er plassert i et aksesystem. Diagrammet illustrerer en samvariasjon mellom skåre for kunnskaper og ferdigheter på 0,9. Det betyr skåre for kunnskaper og ferdigheter varierer i takt for de fleste elevene. For noen elever kan vi likevel se at de skårer høyere på kunnskaper enn ferdigheter og omvendt.



**Figur 3.9:** Solsikkesdiagram for elevenes kunnskaper og ferdigheter

### **Gruppering av ferdigheter**

Ser vi nærmere på de ulike ferdighetene som undersøkelsen kartlegger, kan de deles inn i tre områder. I tillegg kommer et område som ligger helt i grenselandet mellom kunnskaper og ferdigheter.

Det første ferdighetsområdet dreier seg om å *fortolke politiske tegninger*. I innledningen til kapittelet omtalte vi den lave norske skåren på 49% på tegningen som skal illustrere omskrivning av historien. På fortolkningen av de andre tegningene skåret norske elever henholdsvis 77% og 79%. Ser vi på resultatene samlet, hadde 37% av elevene alle tre svar riktig, 38% hadde to

riktige svar, og bare 6% var uten riktige svar. Vi vurderer det slik at norske elever gjennomgående er relativt gode til å fortolke politiske tegninger.

Det andre ferdighetsområdet dreier seg om *tolkning av budskap i tekst* og om resonnerer med utgangspunkt i tolkningen. Også her gjorde de norske elevene det dårlig på et spørsmål der hovedbudskapet ikke trådte helt tydelig fram i teksten, bare 34% svarte riktig. På de fire andre spørsmålene var skårene henholdsvis 57%, 78%, 68% og 75%. Høyest skåret elevene når de skulle identifisere et standpunkt og demonstrere en politisk avveining. På disse spørsmålene er det færre elever, 16%, som svarer riktig på alle. 27% svarer riktig på fire av fem spørsmål, men gruppen som ikke hadde noen riktige svar utgjør 4% av elevene. Svarene her tyder på litt større usikkerhet i forhold til dette ferdighetsområdet. Evnen til å lese og resonnerer rundt politisk tekst kan være et område for mer øving i skolen.

Det tredje ferdighetsområdet dreier seg om å *skille fakta fra meninger*, en ferdighet det er god bruk for når en skal forholde seg til politiske utsagn og politikk i de forskjellige mediene. Undersøkelsen bruker fire slike spørsmål, og elevene har skårer på henholdsvis 59%, 66%, 66% og 69%. Igjen har over en tredjedel besvart fire spørsmål riktig. 23% har tre riktige svar, og bare 6% er uten riktige svar på dette området. Også her dokumenterer flertallet av elever gode ferdigheter, men med litt lavere gjennomsnittlig skåre enn på det første ferdighetsområdet.

På det fjerde området gjelder det å forholde seg til korte scenarier og å *resonnerer* seg fram til sannsynlig utfall av et problem eller en sak. Det er fem spørsmål med slike korte scenarier i undersøkelsen, hvorav ett regnes til ferdighetsområdet og fire til kunnskapsområdet. Når elevene arbeider med disse oppgavene, bruker de både kunnskaper og ferdigheter, og spørsmålene befinner seg derfor i en slags «gråsoner» når det gjelder type. Norske elever svarte gjennomgående bra på disse spørsmålene. Skårene var henholdsvis 68%, 73%, 65%, 57% og 46%. Med unntak av det siste var alle spørsmålene besvart riktig godt over det internasjonale gjennomsnittet. Det siste handlet om overgangen mellom diktatur og demokrati, et relativt fremmed område å resonnerer omkring og vurdere for norske elever. Én av fem elever hadde svart riktig på alle spørsmål på dette området, men 23% hadde 4 riktige. Bare 5% av elevene var uten riktige svar.

### **Kjønnsforskjeller**

I tidligere internasjonale undersøkelser på dette og andre områder har det ofte vært registrert betydelige kjønnsforskjeller. Da har guttene gjort det gjennomgående bedre enn jentene. Samlet er det ingen forskjeller mellom jenters og gutters prestasjoner i *denne* undersøkelsen. Ser vi på enkeltspørsmål, finner vi imidlertid noen forskjeller. På seks av enkeltspørsmålene er det en

signifikant forskjell på mer enn fem prosentpoeng mellom jenters og gutters prestasjoner.

Jentene svarer bedre på spørsmål om formålet med lover, om hovedbudskapet i og hensikten med en tegning om hvordan ulike meninger kan gjøre det vanskelig å regjere, og om identifisering av en rettighet som finnes i FNs barnekonvensjon. På det siste spørsmålet krysser 10 prosentpoeng flere jenter enn gutter av for det riktige alternativet. Guttene svarer bedre på spørsmål om brudd på folks rettigheter i et demokratisk land, om kjennetegn ved et flernasjonalt selskap og om hovedkjennetegnet på en markedsøkonomi. Guttene avkryssinger på spørsmål knyttet til økonomi er mer enn 10 prosentpoeng bedre enn jentenes. Likevel er hovedfunnet at det er liten forskjell på elevenes svar, noe som også gjennomsnittsskåren for gutter og jenter viser. Jentene har et gjennomsnitt på 25,5 riktige svar av 38, og guttene 25,3.

### ***Andre bakgrunnsfaktorer***

Vi finner både store likheter og store forskjeller mellom elever i Civic-materialet. I analysen spør vi om dette er indikatorer på ulike undervisningsinnsats og læring. Er det uttrykk for at sosiokulturelle og sosioøkonomiske forhold er særlig betydningsfulle når vi har å gjøre med spørsmål som Civic-studien kartlegger? Vi ser også på om forskjellene er knyttet til små og store klasser, til geografi og til by/land-problematikk? Dessuten undersøker vi om det kan være andre mulige forklaringer.

I undersøkelsen har elevene svart på spørsmål om antall bøker hjemme, om planer for egen utdanning og om mors og fars utdanning. Dette er faktorer som gir indikasjoner på det sosiokulturelle og i noen grad sosioøkonomiske miljøet elevene kommer fra.

Bokressurser i hjemmet viser seg å være viktig for den kognitive (kunnskaper og ferdigheter) skåren. Jo flere bøker elevene oppgir at de har hjemme, jo høyere skårer elevene i gjennomsnitt. Det gjelder både internasjonalt og i Norge. Elevenes kulturelle kapital eller sosiokulturelle bakgrunn har med andre ord betydning for hva de presterer.

Dette forsterkes ved at foreldrenes utdanning i noen grad også slår ut på de kognitive resultatene. Elever som kommer fra hjem hvor far har universitets- eller høgskoleutdanning, har en skåre nær 110. Elevene som oppgir at far har en kort utdanning eller ikke vet hva fars utdanning er, har et gjennomsnitt nær og litt lavere enn 100. Dette er resultater som forventet. Det overraskende er kanskje at forskjellen ikke er større.

Elevenes egne planer for utdanning og samlet skåre for kunnskaper og ferdigheter følger hverandre. Elever som planlegger en kort utdanning, skårer i

gjennomsnitt under 90 på skalaen. Elever som planlegger 9–10 års utdanning, skårer over 110. Dette er resultater som forventet.

## **Forskjeller på klassenivå**

Når vi analyserer på klassenivå i stedet for elevnivå, trer det fram relativt store forskjeller i materialet. Gjennomsnittsskåren for den høyest presterende klassen er 120, mens den lavest presterende klassen har en skåre på 85. Gjennomsnitt for de 10 klassene med svakest skåre er 90, mens den for de 10 med høyest skåre er 116. Her er forskjellen på 26 enheter, noe over ett elevstandardavvik. Den lavest presterende fjerdedelen av klassene skårer i gjennomsnitt under 98, mens den mest-presterende fjerdedelen har et klassegjennomsnitt på over 107. Det betyr at det er under et halvt elevstandardavvik mellom de resterende 50 % av klassene. Selv om det *er* forskjeller mellom klassene, er disse for de flestes vedkommende ikke så store.

Den relative likheten i skåre for de fleste klassene forsterker en indikasjon om at enhetsskolen med den relative mål-, ressurs- og innsatslikhet gir utslag i landet vårt.

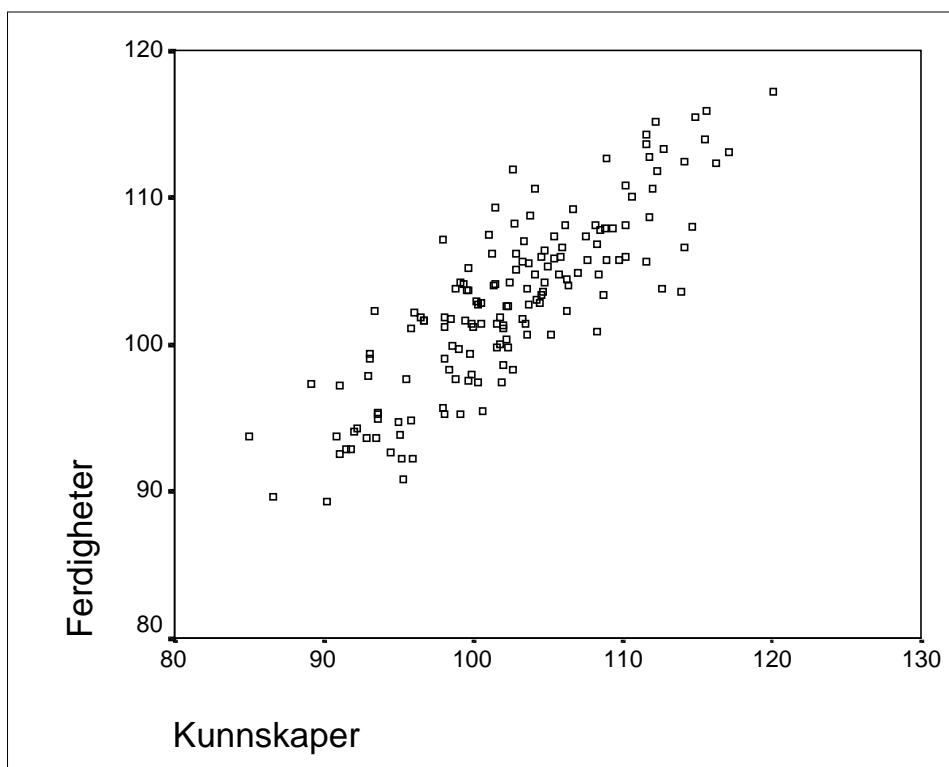
På den andre siden ser også sosiøkonomiske og sosiokulturelle faktorer ut til være betydningsfulle. Ser vi nærmere på mulig korrelasjon på klassenivå, finner vi at gjennomsnittlig kognitiv skåre for klassen samvarierer med antall bøker hjemme ( $r. = 0,50$ ), med planer for egen utdanning ( $r. = 0,45$ ), med fars utdanning ( $r. = 0,57$ ) og med mors utdanning ( $r. = 0,60$ ). Dette er høye tall for samvariasjon som indikerer at hovedforklaringen på forskjellen mellom klasser ligger utenfor skolen og heller henger sammen med elevenes hjemmebakgrunn. Rekruttering til skoler skjer gjerne geografisk, og boligstrukturen i norske byer og tettsteder er svært mange steder slik at dette er med på å bestemme forskjellene mellom klasser på ulike skoler.

Ser vi på samvariasjonen mellom kunnskaper og ferdigheter på den ene siden og elevenes oppfatning av et åpent klasseromsmiljø på den andre, finner vi at den er relativt sterk. Vi finner en korrelasjon på 0,35, noe som indikerer at klasseromsmiljøet kan være en betydningsfull faktor for å forklare kognitiv skåre. På den andre siden kan det også være slik at elevenes skåre kan være av betydning for om det er mulig å etablere et åpent klasseromsklima. Internasjonalt heller en til at kognitiv skåre påvirkes av klasseromsklimaet.

Klassene i undersøkelsen varierer i størrelse fra fem elever i den minste til 54 elever i den største. 18 klasser har mindre enn 15 elever, 38 klasser har mindre enn 20 elever. Tre klasser er såkalte storklasser med henholdsvis 40, 53 og 54 elever. De gjenværende 113 klassene har normalsstørrelse med 20 til 29 elever. Skiller noen av disse gruppene seg ut på noen måte?



De tre storklassene har et kognitivt gjennomsnitt på 108, mens de 18 klassene med mindre enn 15 elever har et gjennomsnitt på 101. Dette utgjør ikke mer enn et tredjedels elevstandardavvik og er en relativt liten forskjell. For storklassene ser det ut til at de sosioøkonomiske og sosiokulturelle forholdene er svært betydningfulle. Her finner vi samvariasjoner på 0,88, 0,87, 0,84 og 0,72 mellom de fire indikatorene og gjennomsnittlig kognitiv skåre. For de minste klassene blir samvariasjonene mye mindre tydelige med 0,43, 0,15, 0,20 og 0,14. Slike sammenhenger eller mangel på slike kommer ofte som en følge av klassestørrelse, og det er ikke mulig å trekke slutninger om mulige årsaker til forskjellene.



**Figur 3.10:** *Plottediagram over kunnskaper og ferdigheter på klassenivå*

En annen interessant forskjell på klassenivå er knyttet til kunnskaper og ferdigheter. I figur 3.10 gjengis et diagram hvor de gjennomsnittlige klasseresultatene er plottet inn i forhold til to akser. Plassering i forhold til den lodrette akse antyder gjennomsnittlig ferdighetsskåre. Plassering i forhold til den loddrette akse antyder kunnskapsskåre. I de fleste klassene følger ferdighetsskåren og kunnskapsskåren hverandre. Det er stor samvariasjon. Men et mindre antall klasser har en skåre som helt klart går i en bestemt retning. Disse skiller seg fra de «vanlige» klassene på en måte som fortjener nærmere analyse. Trolig skyldes disse forskjellene ulik vektlegging i undervisningen.

## Klassetrinnsforskjeller

På en tredjedel av skolene som deltok i undersøkelsen, besvarte også 10.-klassinger alle spørsmål. Når vi sammenlikner disse kognitive resultatene med det norske gjennomsnittet for 9. klasse, finner vi flere forskjeller i antall riktige svar.

Gjennomsnittsskåren endres fra 103 i 9. til 110 i 10. klasse. Dette er en endring på nær en tredjedels standardavvik. Den gjennomsnittlige endringen ligger svært nær endringene den store TIMSS-undersøkelsen (Lie et al 1997) fant for tilsvarende aldersgruppe i matematikk og naturfag. I matematikk endret samlet skåre seg fra 461 for 14-åringene til 503 for 15-åringene. Endringen på 42 enheter ligger helt nær et halvt standardavvik. Endringen i naturfag gikk fra 483 til 527, en endring på 44 enheter. Også dette ligger helt nær et halvt standardavvik. Endringen fra ett klassetrinn til det neste var altså i TIMSS-undersøkelsen større enn den vi finner i Civic-undersøkelsen. Slike sammenlikninger kan være en indikasjon på at skolemessige forhold har noe større betydning for naturfag og matematikk enn på demokratirelaterte kunnskaps- og ferdighetsområder.

*Tabell 3.11: Større endringer fra 9. til 10. klasse*

Sp.nr		Innholdet i spørsmålet	Forskjell i prosentpoeng
<b>Store endringer</b>			
8	K	Identifisere hovedformålet med fagforeninger	+ 14
26	K/F	Identifisere brudd på regelen om likelønn	+14
21	K	Ta stilling til hvem som eier og styrer flernasjonale selskaper	+12
30	K	Identifisere eksempel på korrupsjon i nasjonalforsamlingen	+11
32	F	Skille ut mening om flagg og nasjonalsang	+11
4	K/F	Identifisere en journalists krenkede rettighet	+10
15	K	Identifisere brudd på folks rettigheter i et demokratisk land	+10
31	F	Skille ut mening om miljøproblemers internasjonale karakter	+10
19	K	Hva er nødvendig i et land med demokratisk styre?	+10
<b>Moderate endringer</b>			
27	K	Identifisere hovedkjennetegnet på en markedsøkonomi	+ 9
23	F	Identifisere hvem som har laget en løpeseddel	+ 8
24	F	Identifisere standpunkt om skatter hos de som har laget løpeseddel	+ 8
29	K/F	Handlemåte i overgangen fra diktatur til demokrati	+ 8

Bak den gjennomsnittlige skåren skjuler det seg relativt store ulikheter i besvarelsen av enkeltspørsmål. Ser vi på hvert enkelt, finner vi at det er positiv endring for alle spørsmål unntatt ett. Dette siste gjelder spørsmålet om hvilken av fire foreslåtte rettigheter som finnes i FNs barnekonvensjon. Her svarer to

prosentpoeng færre elever det korrekte svaret, *å bli beskyttet mot vold*. Distraktoren som flere nå velger, er *retten til å velge skole*, en rett som aktualiseres veldig for elevene i 10. klasse bare to måneder før avslutningen av grunnskolen.

De positive endringene varierer fra bare et par prosentpoeng og opp til 14 prosentpoeng. Bak endringene finnes med stor sannsynlighet både modning, annen påvirkning og skolemessige forhold. I tabell 3.11 står de 13 spørsmålene der forskjellen mellom trinnene er størst. De er rangert og ordnet i to hovedgrupper.

Flere av spørsmålene handler om forhold som er lærestoff i samfunnsfag i 10. klasse. Det gjelder begreper som markedsøkonomi og flernasjonale selskaper og spørsmål om skatt og fagforeninger. I 10. klasse skal også elevene sette seg inn i styringsordninger og politiske forhold i Europa og andre verdensdeler. Slik undervisning vil naturlig berøre begreper som diktatur og korrupsjon. Mye kan tyde på at skolemessige forhold og læring ligger under de relativt store endringene i resultater vi finner her.

## Nasjonale tilleggsspørsmål

De nasjonale tilleggsspørsmålene er utviklet for å kartlegge elevenes kunnskaper i demokratirelaterte deler av historie og om politiske institusjoner, begreper og saksområder. Til det brukes 17 flervalgsspørsmål, fem utsagn om norsk politikk og noen utsagn om drivhuseffekten. Det siste er tatt med fordi det er et eksempel på et viktig politisk saksområde.

### Historiske spørsmål om politikk og kultur

I undersøkelsen er det stilt spørsmål om den epoken i norsk historie som er lærestoff i 8. eller 9. klasse ut fra en vanlig fortolkning av L97. Et par av spørsmålene handler om forhold som elevene ikke nødvendigvis har lært om på skolen. I tabell 3.12 står spørsmålet, det riktige svaret (*i kursiv*) og prosentandelen riktige svar for elevene fra 9. klasse som har besvart spørsmålet.

Spørsmålene i denne delen av undersøkelsen er særlig knyttet til hovedområde 2, nasjonal identitet og internasjonale relasjoner. Svært få elever har presise kunnskaper om unionstiden med Sverige. Kanskje har distraktorene vært for vanskelige. Vi har allerede vist at danskekongen som distraktor på det første spørsmålet kan føre til et resonnement som slett ikke er så galt – men som likevel fører til galt svar.

**Tabell 3.12: Spørsmål fra norsk historie**

	N=1120	Prosent
<b>A1</b>	Hvem tvang Norge inn i union med Sverige? <i>Den svenske tronarvingen Karl Johan</i>	<b>45</b>
<b>A2</b>	Hva hadde Norge og Sverige felles i unionen mellom 1814 og 1905? <i>Konge og utenrikstjeneste</i>	<b>30</b>
<b>A5</b>	Hvem ledet innføringen av parlamentarismen i Norge i 1884? <i>Johan Sverdrup</i>	<b>54</b>
<b>A7</b>	I 1905 ble unionen mellom Norge og Sverige oppløst. Hvem tok initiativet til dette? <i>Stortinget og den norske regjeringen som ville ha full selvstendighet</i>	<b>67</b>
<b>A8</b>	Når fikk kvinnene i Norge alminnelig stemmerett? <i>1913</i>	<b>49</b>
<b>A9</b>	Hva var Norges stilling under 1. verdenskrig? <i>Norge var nøytralt</i>	<b>54</b>
<b>A10</b>	Hvem ble leder av partiet Nasjonal Samling (NS) i 1933? <i>Vidkun Quisling</i>	<b>63</b>
<b>A11</b>	Når gikk Tyskland til angrep på Norge? <i>9. april 1940</i>	<b>66</b>

Distraktoren som ble valgt av flest elever i spørsmål A2 om unionens innhold, var alternativ D: *Konge, nasjonalforsamling og militære styrker* med 33%. Alternativ A: *Nasjonalforsamling og regjering* ble krysset av 22% av elevene. En resonnerende elev burde her husket og brukt kunnskapen om at Norge tross alt fikk sin grunnlov og sitt Storting i 1814, og at nasjonalforsamlingen vår var aktiv og hadde makt gjennom hele 1800-tallet. Både i spørsmålet om parlamentarisme og i spørsmålet om oppløsning av unionen viser flere elever at dette er noe de egentlig er kjent med. Men de forbinder kanskje ikke Stortinget med Norges *nasjonalforsamling*, og dermed blir svarene preget av ren gjetning. En annen tolkning kan ha med undervisning og lærebøker å gjøre. Ved å gi inntrykk av at Norge hadde enda mer felles med Sverige enn det som var tilfelle, får elevene et bilde av unionstiden som verre for Norge enn det den virkelig var – og at det er det inntrykket de sitter igjen med etter gjennomgangen fra året før. (1800-tallet og tiden fram til 1914 hører med til stoffet som gjennomgås i 8. klasse.)

Mellom halvparten og to tredjedeler av elevene svarer riktig på sentrale spørsmål fra 1900-tallet. Her stiger prosenten for riktig avkrysning etter hvert som vi nærmer oss vår egen tid. For mange elever reflekterer nok dette avstanden til tidspunktet de har arbeidet med stoffet på. Første og andre verdenskrig hører til lærestoffet som det ifølge L97 arbeides med i 9. klasse. På spørsmålet om Norges stilling i første verdenskrig krysset 23% av elevene av for alternativet *Norge var alliert med Storbritannia, Frankrike og USA*. Disse elevene forveksler trolig første verdenskrig med den andre.

## Kjente personer i norsk historie

De neste spørsmålene er knyttet til kjente personer i norsk historie, og tabell 3.13 viser spørsmål, svar og andelen rette svar i prosent:

Tabell 3.13: Kjente personer

	N=1120	Prosent
A3	Hvem skapte det nynorske skriftspråket? <i>Ivar Aasen</i>	69
A4	Hvem skrev teksten til nasjonalsangen "Ja vi elsker"? <i>Bjørnstjerne Bjørnson</i>	75
A6	Polarferder gjorde en nordmann internasjonalt berømt i 1880-90-årene. Han var også aktiv i politikken. Hvem var dette? <i>Fridtjof Nansen</i>	51

Det dreier seg til dels om personer som gjorde Norge kjent i utlandet, og som også nærmest er som nasjonale symboler å regne. Mange elever krysser her av for de riktige alternativene selv om distraktorene ikke gjorde dem til noen selvfølge eller et enkelt valg. Dette synes derfor å være kunnskaper som sitter hos mange elever.

## Spørsmål om demokratiske forhold i Norge

De fire neste spørsmålene har mer direkte med demokrati å gjøre og oppført i tabell 3.14:

Tabell 3.14: Spørsmål om demokrati og politiske forhold i Norge

	N=1120	Prosent
A13	Hva er et politisk parti? <i>En sammenslutning av folk som har felles oppfatning av hvordan landet bør styres.</i>	74
A14	Hva er et kommunestyre? <i>Folkevalgt forsamling for en kommune.</i>	77
A15	Hva vil det si at Norge er en rettsstat? <i>Folk kan bare få fengselsstraff etter lov og dom.</i>	58
A16	Nedenfor finner du fire hendelser. Hvilken av dem er et eksempel på sivil ulydighet? <i>Folk nekter å godta vedtak fra folkevalgte forsamlinger.</i>	53
A17	Hvem er statsminister i Norge? <i>Kjell Magne Bondevik.</i>	93

Mange elever krysser av for riktig alternativ når de skal beskrive et politisk parti. Vi hadde kanskje trodd at flere elever ville valgt alternativ A: *En sammenslutning av folk som kjemper for egne interesser*, men bare 9% gjorde det. Dette viser at mange kan skille mellom en interesseorganisasjon og et politisk parti med et mangfold av interesser og hensyn å ivareta. Svar fra den internasjonale kognitive delen viser det samme. Tre fjerdedeler av elevene svarer også riktig på spørsmålet om hva et kommunestyre er.

Seks av ti elever krysser av for riktig alternativ for beskrivelse av en rettsstat. Dette er et begrep som elevene møter i 9. klasse, men i en sammenheng der det i hovedsak fokuseres på arbeidet med lov, orden og domstoler. Begrepet er i større grad en abstraksjon enn andre begreper de møter i denne undervisningen. 23% av elevene har krysset av for alternativet *Domstolene blir styrt av regjeringen*. Denne feilkoplingen skyldes nok at elevene ser på begge som en del av statsapparatet, men glemmer maktfordelingsprinsippet.

Spørsmålet om sivil ulydighet besvares riktig av nær halvparten av elevene. Resten av dem fordeler seg relativt likt på alternativene: *A: Elever nekter å svare på spørsmål i timene. B: Stortingsrepresentanter nekter å stemme i Stortinget C: Folk lar være å stemme ved valg* Alle disse alternativene bærer i seg ulydighet og vil tiltrekke seg mange elever som ikke er fortrolige med begrepet «sivil».

Det siste spørsmålet får en kjempeskåre og skiller ikke mellom elevene i det hele tatt. Motivet for å ta det med er mer å gi alle elever mulighet til å krysse av for noe de virkelig vet, samtidig som det gir en indikator på at spørsmålene virkelig blir lest.

### **Spørsmål fra aktuell, norsk politikk**

Det er også brukt en annen måte å spørre på for å kartlegge kunnskaper i den nasjonale delen av undersøkelsen. Her får vi et annet og mer differensiert bilde av kunnskapsprofilen hos elevene. Både graderingene og muligheten for å krysse av for *vet ikke* bidrar til det. Svarene fra elevene er gjengitt i tabell 3.15.

**Tabell 3.15: Aktuell, norsk politikk**

A18	Her er noen påstander om norsk politikk N = 1120	Jeg vet at dette er galt	Jeg tror at dette er galt	Jeg tror at dette er riktig	Jeg vet at dette er riktig	Jeg vet ikke
1.	Kristelig Folkeparti er med i regjeringen	3	4	24	58	9
2.	Arbeiderpartiet er det største opposisjonspartiet	1	7	33	34	22
3.	Kirsti Kolle Grøndahl er utenriksminister i Norge	28	21	13	4	32
4.	Det er flere kvinner enn menn i den norske regjeringen	26	33	12	8	19
5.	Folk som står til høyre i politikken, støtter prinsippet om fri økonomisk konkurranse mer enn folk som står til venstre	3	11	21	6	56

Disse utsagnene er satt opp slik at forventet vanskegrad øker, og det kan vi nesten lese ut av avkrysningene for *vet ikke*. Det siste spørsmålet er helt klart det vanskeligste, og hele 56% av elevene krysser her av for *vet ikke*. Bare 6% erklærer seg sikre på at høyrepolitikk og fri konkurranse følges ad, mens 21% sier de tror det. Dette er flere enn de som sier det motsatte. Undervisning om økonomiske forhold er lagt til 10. klasse i L97, så noe av forklaringen på svak

skåre kan trolig hentes her. Spørsmålet er ikke stilt til 10.-klasseelevne, og dermed kan vi ikke sjekke om de besvarer det bedre.

Generelt forteller svarene på disse spørsmålene at en del elever er svært usikre. På de fire første svarer mellom 10% og 30% *vet ikke*. Dessuten velger flere elever å legge seg inn mot midten der de svarer *tror* og ikke *vet*. De to første utsagnene berører spørsmål som et vanlig orientert samfunnsindivid bør ha oversikt over. Og mange, 82% og 67%, av de 14 / 15 år gamle elevene svarer at de vet eller tror de vet hva som riktig. De mer spesielle kunnskapene vi kartlegger i de neste to utsagnene, får mye lavere riktig skåre. Kirsti Kolle Grøndahl var stortingspresident våren 1999. Nær halvparten av elevene vet eller tror at hun ikke er utenriksminister. Nær 60% vet eller tror ikke at det er flere kvinner enn menn i regjeringen som er det riktige. Men ca. 20% vet eller tror at kvinnene er i flertall.

### ***Et aktuelt politisk tema: drivhuseffekten og global oppvarming***

Utsagn om drivhuseffekten er tatt med som indikator i undersøkelsen fordi det dreier seg om et helt sentralt politisk kunnskapsområde. De siste årene har det til stadighet vært medieoppslag om emnet, og det er lærestoff i samfunnsfag i 8. klasse og i natur- og miljøfag i 10. klasse.

I oppgaven fikk elevene lese en introduksjon hvor det sto følgende: *Et svært viktig politisk tema for tiden er det vi kaller klimaproblemet eller økt drivhuseffekt. Hva er de tre mest sannsynlige effektene av økt drivhuseffekt på jorda?* Elevene fikk ni alternativer og beskjed om å krysse av for *tre* av dem. I tabell 3.16 er de sannsynlige effektene eller virkningene satt i kursiv.

Avkrysningene fordelte seg slik:

***Tabell 3.16: Følger av økt drivhuseffekt***

<b>A19</b>	<b>N=1121</b>	<b>Prosent</b>
	Det vil falle mer sur nedbør	<b>40</b>
	Gjennomsnittstemperaturen på jorda vil synke	<b>13</b>
	<i>Havet vil stige</i>	<b>41</b>
	<i>Gjennomsnittstemperaturen på jorda vil stige</i>	<b>66</b>
	Været vil bli roligere	<b>8</b>
	Det blir lettere å dyrke mat på jorda	<b>12</b>
	Ozonlaget vil bli tynnet ut	<b>72</b>
	Havet vil synke	<b>9</b>
	<i>Været vil bli mer ustabil og urolig</i>	<b>30</b>

De tre påstandene som her står i kursiv i tabell 3.16, regnes som relativt sikre virkninger av økt drivhuseffekt. To tredjedeler av elevene mener økt temperatur

vil bli en virkning, mens nær en tredjedel setter kryss ved mer ustabil vær, og noe over 40% krysser av for havstigning. Under halvparten av elevene kan dermed identifisere trolige hovedvirkninger av økt drivhuseffekt på jorda. Et lite lyspunkt er at svært få elever, henholdsvis 13%, 7% og 9% har krysset av for motsatsene til de tre trolige virkningene.

Avkrysningen som flest gjør, er knyttet til uttynning av ozonlaget. At det finnes en slik sammenheng er en utbredt misforståelse i voksenbefolkningen, og den har også festet seg hos disse elevene.

## **Hovedtrekk ved elevenes kunnskaps- og ferdighetsprofil**

I de fleste land har elevene grunnleggende kunnskaper om demokrati og demokratiske institusjoner. Gjennomgående dokumenterer elevene i de deltakende land at de har tilegnet seg grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. Mer enn 75% av elevene i de fleste landene svarer riktig på spørsmål som dreier seg betydningen av lover, politiske rettigheter og hensikten med flere politiske partier.

De norske elevene svarer i hovedsak godt på hva som karakteriserer demokratiet, hva som er viktige demokratiske institusjoner, og hvilke plikter og rettigheter de som lever i et demokrati har. Det er heller ingen store forskjeller mellom de norske elevene og det internasjonale gjennomsnittet i svarene på ferdighetsspørsmål som å forstå politiske tekster og tegninger, skjelne mellom fakta og meninger og praktisere demokratiske tenkemåter.

På enkelte områder registrerer vi noen mangler på kunnskap blant norske 14-åringer. Det dreier seg i stor grad om ganske abstrakt kunnskap og om ferdigheter som krever at man kan tenke strukturert. Elevene er i en alder da mange er i ferd med å ta skrittet over fra en prestrukturell til en strukturell fase (Biggs og Collis 1982). Dette er det viktig å ha for øye når man skal vurdere resultatene. Det er også viktig når en skal videreutvikle strategier for en enda bedre demokratisk beredskap og kompetanse blant norske ungdommer.

De norske elevenes beherskelse av sentrale demokratiske ferdigheter i å tolke politisk informasjon må på bakgrunn av resultater fra undersøkelsen karakteriseres som over gjennomsnittet. Det er imidlertid et potensial for forbedring både på viktige enkeltområder og i å utvikle større beherskelse hos flere elever.

Vi registrerer noen forskjeller i resultater som kan føres tilbake til elevenes sosiokulturelle kapital og bakgrunn. For en del elever forsterkes dette gjennom egne ambisjoner. I noen grad bekrefter dette det som i sosiologien kalles ulikhetens reproduksjon. På den andre siden ser ideen om enhetsskolen ut til å



bidra til at det store antallet klasser og elever ikke befinner seg for langt fra hverandre i kunnskaps- og ferdighetsprofil.

# KAPITTEL 4

## OPPFATNINGER AV DEMOKRATI, DEN GODE SAMFUNNSBORGER OG STATENS ROLLE

Ved siden av kunnskaper og ferdigheter er *oppfatninger* en viktig dimensjon ved elevenes demokratiske beredskap og kompetanse. Oppfatninger brukes i denne undersøkelsen som en betegnelse på forestillinger som både er påvirket av og plassert mellom kunnskaper og holdninger. I undersøkelsen er det kartlagt hva som er bra og hva som ikke er bra for demokratiet, hva som kjennetegner den gode samfunnsborgeren, og hva som bør være det offentliges eller statens ansvar. Spørsmål som dette har stått sentralt i den politiske debatten helt fra demokratiets «fødsel». Enkelte sider råder det stor enighet om, andre står det stadig strid om.

### Hva er bra og hva er ikke bra for demokratiet?

*Demokrati* er ikke et entydig begrep, og det er ulike oppfatninger om hvordan begrepet skal tolkes, og om hvordan en demokratisk styreform skal realiseres. Et forhold som anses som positivt for demokratiet ut fra ett perspektiv, kan framstå som negativt ut fra et annet.

Flere spørsmål om hovedideer og prinsipper ved demokratiet inngår i kartleggingen av kunnskaper og ferdigheter (se kapittel 3, hovedområde «Demokrati og demokratiske institusjoner»).

### Hovedresultater

- Fjortenåringer i de deltagende landene er i høy grad enige om hvilke faktorer som er bra eller dårlige for demokratiet.
- Elevene mener det er svært bra for demokratiet når innbyggerne fritt kan velge politiske ledere, når alle har rett til å uttrykke sine meninger fritt og når det finnes mange organisasjoner folk kan melde seg inn i.

- Mange av de norske jentene mener at kontroll av pressen er bra for demokratiet, mens mange av de norske guttene mener at mest mulig ytringsfrihet er bra for demokratiet.
- Det er stor forskjell på elevenes oppfatninger slik de kommer til uttrykk i henholdsvis det sterkeste og det svakeste kognitive kvartilet.
- Eleven i det høyest skårende kvartilet tenker mer relasjonelt, mens elever i det lavest skrående kvartilet tenker mer prestrukturelt.

For å kartlegge elevenes oppfatninger av hva som er bra og ikke bra for demokratiet, var det formulert 25 utsagn. Utsagnene var utformet slik at elevene skulle uttrykke sine oppfatninger om de trodde en gitt situasjon eller et gitt forhold var bra eller dårlig for demokratiet. De fikk fire svaralternativer som i følgende eksempel: *Når det finnes mange organisasjoner som folk kan melde seg inn i, er det svært dårlig for demokratiet, ikke så bra for demokratiet, ganske bra for demokratiet og svært bra for demokratiet.* Det var også anledning til å krysse av for *vet ikke / passer ikke*. Denne formuleringsmåten gjør det mulig å kartlegge hva elevene oppfatter som positive faktorer, og hva de ser på som negativt for demokratiet.

## **Hva mener elevene er bra og dårlig for demokratiet?**

De utsagnene elevene ble bedt om å forholde seg til, er gjengitt i tabell 4.1. Tabellen viser frekvensfordelingen på alle de 25 spørsmålene for de norske elevene.

En relativt stor gruppe elever svarer her *vet ikke*. På to av spørsmålene er det over 20% av elevene som ikke tar stilling. Det dreier seg om å se en adskillelse av kirke og stat i forhold til demokratiet (utsagn A14) og om betydningen av å legge begrensninger på det private næringsliv (utsagn A5). Nesten like vanskelig synes elevene det er å ta stilling til om det å være sikret en minimums levestandard er bra for demokratiet (utsagn A16) eller om det er bra uten forbehold å stole på politiske ledere (utsagn A24). Bare på ett spørsmål er det mindre enn 10% av elevene som svarer *vet ikke*. Det gjelder utsagn A11 om valg av politiske ledere. Dette mener et stort flertall av elevene er bra for demokratiet.

En stor del av elevene anser at det er bra for demokratiet at befolkningen krever politiske og sosiale rettigheter, at politiske partier har regler for å støtte kvinner som politiske ledere og at det finnes mange organisasjoner som folk kan melde seg inn i. På disse og flere andre utsagn er det sterk tilslutning fra de norske elevene. Den samme tendensen gjelder også internasjonalt.

**Tabell 4.1: Hva er dårlig og hva er bra for demokratiet? (fordeling i prosent)**

		<b>Svært dårlig/ikke så bra</b>	<b>Ganske bra/ svært bra</b>	<b>Vet ikke</b>
<b>A1</b>	Når alle har rett til å uttrykke sine meninger fritt, er det	10	83	7
<b>A2</b>	Hvis det er små forskjeller i inntekt og formue mellom fattig og rik, er det	31	54	14
<b>A3</b>	Hvis politiske ledere gir sine familiemedlemmer jobber i det offentlige, er det	66	19	15
<b>A4</b>	Hvis staten ikke kontrollerer avisene, er det	49	34	17
<b>A5</b>	Når det ikke legges noen begrensninger på det private næringsliv, er det	54	25	21
<b>A6</b>	Hvis ett selskap eier alle avisene i et land, er det	75	15	10
<b>A7</b>	Når befolkningen krever politiske og sosiale rettigheter, er det	23	61	16
<b>A8</b>	Hvis det forventes at innvandrere skal kvitte seg med språk og skikker fra sitt fedreland, er det	67	20	13
<b>A9</b>	Når politiske partier har regler som støtter kvinner som politiske ledere, er det	18	68	15
<b>A10</b>	Hvis innbyggere som kritiserer regjeringen får forbud mot å tale på offentlige møter, er det	74	16	10
<b>A11</b>	Når innbyggerne fritt kan velge politiske ledere, er det	17	76	7
<b>A12</b>	Hvis politikere har innflytelse på dommere og rettsvesen, er det	60	25	15
<b>A13</b>	Når det finnes mange organisasjoner som folk kan melde seg inn i, er det	12	79	9
<b>A14</b>	Når det er skille mellom kirke og stat i et land, er det	39	35	26
<b>A15</b>	Hvis unge mennesker er forpliktet til å gjøre sitt beste for lokalsamfunnet, er det	27	56	16
<b>A16</b>	Hvis alle er sikret en minimums levestandard, er det	21	60	19
<b>A17</b>	Når politiske partier har forskjellige meninger om viktige saker, er det	29	59	12
<b>A18</b>	Når folk er med i politiske partier for å påvirke styre og stell, er det	31	50	19
<b>A19</b>	Hvis det finnes lover som blir forandret fordi kvinner mener de er urettferdige mot dem, er det	33	52	15
<b>A20</b>	Hvis alle TV-kanaler mener det samme om politiske spørsmål, er det	60	25	15
<b>A21</b>	Når folk nekter å følge en lov som krenker menneskerettigheter, er det	53	33	15
<b>A22</b>	Hvis det er forbud mot å trykke artikler som kan komme til å henge ut bestemte folkegrupper, er det	44	44	13
<b>A23</b>	Hvis rike forretningsfolk har større innflytelse over styre og stell enn andre, er det	79	11	10
<b>A24</b>	Hvis man uten forbehold stoler på politiske ledere, er det	52	29	19
<b>A25</b>	Når folk deltar i en fredelig demonstrasjon mot en lov de mener er urettferdig, er det	21	65	15

## Norge i forhold til andre land

I tabell 4.2 er svarene fra elevene rangert etter hva de mener er bra, ganske bra verken bra eller dårlig og dårlig for demokratiet. Tabellen viser både det internasjonale gjennomsnittet for alle 28 land og gjennomsnittet for Norge. Gjennomsnittstallene for elevene som har *tatt stilling* er omregnet til en skala fra 1 til 4. Tall mellom 3,00 til 4,00 indikerer at en gjennomsnittselev oppfatter det nevnte forholdet som bra for demokratiet. Er tallene mellom 2,70 og 2,99, vil det være et klart flertall som ser positivt på utsagnet. Tall mellom 2,30 og 2,69 indikerer at elevene fordeler seg jevnt med verdien 2,50 som midtpunktet. Tallene mellom 2,00 og 2,29 uttrykker at et flertall av elevene mener utsagnet tar opp noe som ikke er så bra for demokratiet. Tall mellom 1,00 og 1,99 indikerer at en gjennomsnittselev mener at det utsagnet innebærer, er dårlig for demokratiet.

Elevene, både internasjonalt og i Norge, mener at det er bra for demokratiet når innbyggerne fritt kan velge politiske ledere når alle har rett til fritt å uttrykke sine meninger, og når det finnes mange organisasjoner som folk kan melde seg inn i. Det er også viktigst for demokratiet når politiske partier har regler som støtter kvinner som politiske ledere, når alle er sikret en minimums levestandard, og når folk deltar i en fredelig demonstrasjon mot en lov de mener er urettferdig.

Den norske gjennomsnittseleven følger i stor grad det internasjonale hovedmønsteret. Det er bare seks utsagn som kommer i en annen enn de fem kategoriene slik de her er sortert etter det internasjonale gjennomsnittet. Det dreier seg om utsagnene 5, 14, 17, 18, 19 og 24. Andelen norske elever som mener at det ikke er bra for demokratiet dersom man uten forbehold stoler på de politiske lederne (utsagn 24), ligger over det internasjonale gjennomsnittet. Tilsvarende er det en større andel norske elever som gir uttrykk for at det ikke er bra for demokratiet dersom det private næringsliv får for frie tøyler (utsagn 5). De forholder seg mer nøytrale til skillet mellom stat og kirke (utsagn 14). De tre siste utsagnene blir vurdert som både bra og ikke bra for demokratiet (17, 18, 19). Utsagn 17 og 18 dreier seg om politiske partier, og 19 har med likestilling å gjøre.

Når rike forretningsfolk har større innflytelse over styre og stell enn andre, og når politikere har innflytelse på dommere og rettsvesen, vurderes det som *dårlig* for demokratiet. På samme måte vurderes utsagnene om at ett selskap eier alle avisene i et land, at innbyggere som kritiserer regjeringen, får forbud mot å tale på offentlige møter, og at politiske ledere gir sine familiemedlemmer jobber i det offentlige. Elevene mener at det også er dårlig for demokratiet når det forventes at innvandrere skal kvitte seg med språk og skikker fra sitt fedreland. Men den norske gjennomsnittseleven er likevel ikke så negativ til at politikere har innflytelse på dommere og rettsvesen som den internasjonale gjennomsnittseleven.

**Tabell 4.2: Oppfatning av hva som er bra og hva som er dårlig for demokratiet. Norsk og internasjonal skala**

(Sortert etter de internasjonale resultatene)

<b>Det er bra for demokratiet:</b>			
<b>Sp.nr</b>		<b>Int.</b>	<b>Norge</b>
<b>A11</b>	når innbyggerne fritt kan velge politiske ledere	3,43	<b>3,34</b>
<b>A1</b>	når alle har rett til å uttrykke sine meninger fritt	3,41	<b>3,46</b>
<b>A13</b>	når det finnes mange organisasjoner som folk kan melde seg i	3,14	<b>3,33</b>
<b>A9</b>	når politiske partier har regler som støtter kvinner som politiske ledere	3,07	<b>3,16</b>
<b>A16</b>	hvis alle har sikret en minimums levestandard	3,03	<b>3,02</b>
<b>A25</b>	når folk deltar i en fredelig demonstrasjon mot en lov de mener er urettferdig	3,07	<b>3,09</b>
<b>Det er dårlig for demokratiet:</b>			
<b>A23</b>	hvis rike forretningsfolk har større innflytelse over styre og stell enn andre	1,62	<b>1,57</b>
<b>A12</b>	hvis politikere har innflytelse på dommere og rettsvesen	1,73	<b>1,98</b>
<b>A6</b>	hvis ett selskap eier alle avisene i et land	1,85	<b>1,69</b>
<b>A10</b>	hvis innbyggere som kritiserer regjeringen får forbud mot å tale på offentlige møter	1,86	<b>1,70</b>
<b>A3</b>	hvis politiske ledere gir sine familiemedlemmer jobber i det offentlige	1,85	<b>1,90</b>
<b>A8</b>	hvis det forventes at innvandrere skal kvitte seg med språk og skikker fra sitt fedreland	1,96	<b>1,83</b>
<b>Det er ganske bra for demokratiet:</b>			
<b>A7</b>	når befolkningen krever politiske og sosiale rettigheter	2,97	<b>2,99</b>
<b>A15</b>	hvis unge mennesker er forpliktet til å gjøre sitt beste for lokalsamfunnet	2,80	<b>2,84</b>
<b>A2</b>	hvis det er små forskjeller i inntekt og formue mellom fattig og rik	2,70	<b>2,85</b>
<b>Det er verken bra eller dårlig for demokratiet (nøytralt):</b>			
<b>A19</b>	hvis det finnes lover som blir forandret fordi kvinner mener de er urettferdige mot dem	2,65	<b>2,21</b>
<b>A17</b>	når politiske partier har forskjellige meninger om viktige saker	2,57	<b>2,91</b>
<b>A18</b>	når folk er med i politiske partier for å påvirke styre og stell	2,52	<b>2,73</b>
<b>A4</b>	når staten ikke kontrollerer avisene	2,50	<b>2,39</b>
<b>A22</b>	hvis det er forbud mot å trykke artikler som kan komme til å henge ut bestemte folkegrupper	2,44	<b>2,53</b>
<b>A24</b>	hvis man uten forbehold stoler på politiske ledere	2,33	<b>2,26</b>
<b>A5</b>	når det ikke legges noen begrensninger på det private næringsliv	2,33	<b>2,15</b>
<b>Det er ganske dårlig for demokratiet:</b>			
<b>A14</b>	når det er skille mellom kirke og stat	2,27	<b>2,48</b>
<b>A20</b>	hvis alle TV-kanaler mener det samme om politiske spørsmål	2,16	<b>2,03</b>
<b>A21</b>	når folk nekter å følge en lov som krenker menneskerettigheter	2,08	<b>2,19</b>

## Hvilke forhold ved demokrati er det størst enighet eller uenighet om fra land til land?

Tabell 4.3: Internasjonale gjennomsnittstall og enighet om spørsmål som kartlegger oppfatning av demokrati

(4=svært bra, 3=bra, 2=ikke så bra, 1=svært dårlig)		
Spørsmål med høy grad av enighet mellom land (forskjellen mellom gjennomsnittstallet for de forskjellige land er mindre enn 0,70)		
A11	Når innbyggerne fritt kan velge politiske ledere	bra for demokratiet
A13	Når det finnes mange organisasjoner som folk kan melde seg inn i	bra for demokratiet
A9	Når politiske partier har regler som støtter kvinner som politiske ledere	bra for demokratiet
A10	Hvis innbyggerne som kritiserer regjeringen får forbud mot å tale på offentlige møter	dårlig for demokratiet
A6	Hvis ett selskap eier alle avisene i et land.	dårlig for demokratiet
A12	Hvis politikere har innflytelse på dommere og rettsvesen.	dårlig for demokratiet
A23	Hvis rike forretningsfolk har større innflytelse over styre og stell	dårlig for demokratiet
Spørsmål med moderat grad av enighet mellom land (forskjellen mellom gjennomsnittstallet for de forskjellige land: 0,70 – 1,00)		
A1	Når alle har rett til å uttrykke sine meninger fritt.	bra for demokratiet
A16	Hvis alle er sikret et minimums levestandard	bra for demokratiet
A25	Når folk deltar i en fredelig demonstrasjon mot en lov de mener er urettferdig	bra for demokratiet
A19	Hvis det finnes lover som blir forandret fordi kvinner mener de er urettferdige mot dem	både bra og dårlig
A22	Hvis det er forbud mot å trykke artikler som kan komme til å henge ut bestemte folkegrupper	både bra og dårlig
A5	Når det ikke legges noen begrensninger på det private næringsliv	både bra og dårlig
A20	Hvis alle TV-kanaler mener det samme om politiske spørsmål	både bra og dårlig
A21	Når folk nekter å følge en lov som krenker menneskerettigheter	både bra og dårlig
A8	Hvis det forventes at innvandrere skal kvitte seg med språk og skikker fra sitt fedreland	dårlig for demokratiet
A3	Hvis politiske ledere gir sine familiemedlemmer jobber i det offentlige	dårlig for demokratiet
Spørsmål som det er liten enighet om mellom land (forskjellen mellom gjennomsnittstallet for de forskjellige land er større enn 1,00)		
A7	Når befolkningen krever politiske og sosiale rettigheter	både bra og dårlig
A15	Hvis unge mennesker er forpliktet til å gjøre sitt beste for lokalsamfunnet	både bra og dårlig
A2	Hvis det er små forskjeller i inntekt og formue mellom fattig og rik	både bra og dårlig
A17	Når politiske partier har forskjellige meninger om viktige saker	både bra og dårlig
A18	Når folk er med i politiske partier for å påvirke styre og stell	både bra og dårlig
A4	Når staten ikke kontrollerer avisene	både bra og dårlig
A24	Hvis man uten forbehold stoler på politiske ledere	både bra og dårlig
A14	Når det er skille mellom kirke og stat	både bra og dårlig

Tabell 4.3 presenterer alle spørsmål i tre kategorier – spørsmål som det er *sterk enighet* om fra land til land, spørsmål som det er *moderat enighet* om, og spørsmål som det *ikke er enighet* om. Spørsmålene er klassifisert i disse kategoriene ut fra rangeringen – fra det høyeste til det laveste gjennomsnittstallet.

Det er sju utsagn det er *sterk enighet om* mellom landene. Tre av dem refererer til forhold som elevene vurderer som bra for demokratiet (frie valg, forekomsten av mange organisasjoner og støtte til kvinner som politiske ledere). Fire av utsagnene i denne kategorien refererer til forhold som elevene vurderer som dårlige for demokratiet (begrensning av talefrihet når en vil kritisere regjeringen, monopol på aviseierskap, politisk innflytelse på rettsvesenet og når rike forretningsfolk har innflytelse på styre av landet). Disse resultatene viser at 14-åringer på tvers av landegrensene ser ut til å fått med seg betydningen av flere grunnleggende forhold som demokratiteoretikere tror er de mest vesentlige for forståelsen av demokratiet.

Det er åtte utsagn det er *liten enighet om* mellom landene. Størst uenighet er funnet i forhold til to utsagn som begge handler om politiske partier: Hvorvidt det er bra *at de har forskjellige meninger om viktige saker*, og hvorvidt det er bra *at folk er med i partier for å kunne påvirke regjeringen* (utsagn 17 og 18.) Siden det er mange land fra det gamle Øst-Europa som deltar i Civic-undersøkelsen, kunne man forvente at det er elevene i disse landene som vegrer seg mot begrepet *parti*, og som gir den laveste tilslutning til de to spørsmålene. Under det kommunistiske styret hersket en negativ oppfatningen av begrepet *parti*, som var ensbetydende med *kommunistpartiet*. Denne negative oppfatningen kunne godt tenkes å gjelde fortsatt, også blant ungdom. Det er imidlertid ikke tilfellet. Det er ungdommen i land som Belgia (fr.), Kypros, Finland, Tyskland, Italia og Sveits som har det laveste gjennomsnittstallet på spørsmålet om det er bra for demokratiet når *folk er med i politiske partier for å påvirke styre og stell*. Den norske gjennomsnittseleven vurderer disse to utsagnene mer positivt enn den internasjonale gjennomsnittseleven.

Et annen utsagn det er uenighet om, gjelder spørsmålet om det er bra eller dårlig for demokratiet *hvis man uten forbehold stoler på politiske ledere*. Dersom dette blir sett på som bra for demokratiet, kan vi tolke det som et uttrykk for et elitistisk syn på demokrati der makten utøves av en fåtallig elite. Den norske skåren på 2,30 peker i negativ retning, svært nær dårlig for demokratiet. Det betyr at 64% av elevene har krysset av for at det er *svært dårlig* eller *nokså dårlig* for demokratiet. Det er først og fremst elevene i de søreuropeiske landene, Italia, Hellas og Kypros, som mener at det er bra for demokratiet når man uten forbehold stoler på politiske ledere. Men høyeste gjennomsnittsskåre har Polen (3,10). Enkelte andre post-kommunistiske land, Romania og Russland, har den laveste skåre (1,90).



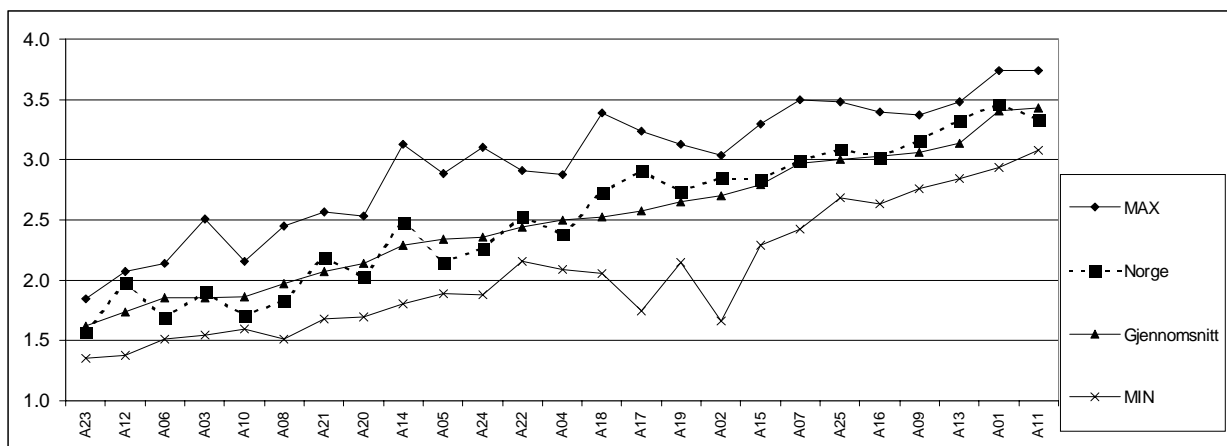
Det er stor enighet blant elevene om at det ikke er bra for demokratiet *hvis ett selskap eier alle aviser i et land*. Flertallet av elevene som har tatt stilling ser ut til å støtte en politikk, som også antyder at fravær av *statlig* kontroll er viktig for et demokrati. I noen land tror likevel ungdommen at statlig kontroll, til en viss grad, kan være bra. Men gjennomsnittsvaret på 2,52, forteller at elevene i alle land nærmest har delt seg på midten. Det samme gjelder utsagnet om at ulike TV-stasjoner presenterer samme synspunkter på politiske spørsmål. I Norge derimot, mener 60% av elevene at dette er *svært dårlig* eller *ikke så bra for demokratiet*.

Elevene ble også spurt om det var bra eller dårlig for demokratiet hvis det var forbudt for avisene å publisere artikler som kunne krenke etniske grupper. Også her er elevgruppen delt. Omtrent halvparten har svart i positiv retning og halvparten i negativ retning. Slik er det også i Norge. I noen land veier omtanken for etniske grupper – eller at man vet det er lover mot diskriminering – sterkere enn muligheten for at dette kan oppfattes som sensur.

Selv om gjennomsnittseleven er noe usikker på hva som er bra og hva som er dårlig for demokratiet når det gjelder mediene, er det stor grad av enighet om at det er bra for demokratiet at *alle har rett til fritt å uttrykke sine meninger* (3,41).

### **Norske elever og det internasjonale gjennomsnittet**

Når den norske gjennomsnittselevens oppfatninger sammenliknes med det internasjonale gjennomsnittet, er det likheten i hvordan utsagnene er besvart, som er mest framtrødende. Figur 4.4 viser hvordan de norske gjennomsnittstallene for hvert spørsmål plasserer seg i forhold til det internasjonale gjennomsnittet. I tillegg er det høyeste og det laveste gjennomsnittstallet som er funnet blant de 28 deltakerlandene, tegnet inn.



**Figur 4.4:** Oppfatninger av demokrati. Norsk og internasjonalt gjennomsnitt

Figur 4.4 viser at de norske elevenes svarer ganske nær det internasjonale gjennomsnittet, uten å komme på linje med det høyeste eller det laveste gjennomsnittstallet som er funnet blant deltakerlandene (maksimum og minimum i figuren). Differansen på gjennomsnittstallene for Norge og for alle land er varierende. Selv om Norge ikke skiller seg markant ut, er det noen utsagn der det norske gjennomsnittet skiller seg klart fra det internasjonale.

Den største differansen finner vi for tre utsagn. To av dem handler om politiske partier: *Når politiske partier har forskjellige meninger, er det...*, og *når folk er med i politiske partier for å påvirke samfunnsutviklingen, er det...* De norske elevene synes å ha oppfatninger som er mer positive overfor meningspluralisme i det politiske liv og aktiv deltakelse i de politiske partier, enn gjennomsnittet av elever internasjonalt.

Det tredje utsagnet der gjennomsnittstallet er klart høyere for Norge, gjelder spørsmålet om det er bra eller dårlig for demokratiet når politikere har innflytelse på dommere og rettsvesen (utsagn 12). I og med at dette ikke var noe medietema i Norge i slutten av 1990-tallet, er det kanskje ikke så rart at ikke flere elever mener dette ikke er bra for demokratiet. Samtidig er det en indikasjon på at elever har problemer med å skille mellom den lovgivende og den dømmende makt. Temaet tas opp i 8. klasse i forbindelse med den amerikanske og den franske revolusjonen og i forbindelse med Norge i 1814.

## **Forskjeller i de norske elevenes svar**

Vi finner noen forskjeller mellom jenter og gutter, og det gjelder særlig fem utsagn. Hvis staten ikke kontrollerer avisene, synes 43% av guttene at dette er bra for demokratiet. 26% av jentene mener det samme. Dette er en forskjell på 17 prosentpoeng, så det er tydelig at flere jenter enn gutter mener det er bra for demokratiet at det er kontroll med pressefriheten, mens flere gutter enn jenter gir uttrykk for at mest mulig ytringsfrihet er bra for demokratiet.

Når det ikke legges noen begrensninger på det private næringsliv, mener 12 prosentpoeng flere gutter enn jenter at dette er bra for demokratiet. Flere gutter enn jenter gir uttrykk for at en økonomisk liberalisme er bra for demokratiet, mens jentene er mer tvilende til om dette er bra. Forskjellen mellom kjønnene peker i samme retning: Det kan virke som om gutter mener mest mulig frihet er best for demokratiet, jentene oppfatter stor handlefrihet for den enkelte som ikke så bra. På begge utsagnene er det ganske mange som har svart *vet ikke / passer ikke*. 8 prosentpoeng flere jenter enn gutter har valgt dette svaralternativet på begge utsagnene. Én av fem jenter har forholdt seg til det første utsagnet på denne måten, én av fire til det andre.

De to neste utsagnene kjønnene svarer noe forskjellig, henger også til en viss grad sammen. 11 prosentpoeng flere gutter enn jenter mener det er bra for

demokratiet dersom innvandrere kvitter seg med språk og skikker fra fedrelandet sitt. 9 prosentpoeng flere jenter enn gutter mener det er bra for demokratiet når politiske partier har regler som støtter kvinner som politiske ledere. Guttene gir uttrykk for et noe mer intolerant syn på innvandrere og likestilling, noe som også kommer til uttrykk i kapittel 5 «Holdninger». På begge disse spørsmålene er det omtrent like mange gutter som jenter som ikke har tatt stilling, omkring én av sju.

Det siste utsagnet der mange er usikre på hvordan de skal svare, er *når det er skille mellom kirke og stat i et land, er det ...* Hvorvidt stat og kirke skal skilles, er også et tema i norske medier, men debatten har ikke dreid seg om hvorvidt et skille ville endre demokratiet i Norge. Den har mer dreid seg om hvilken betydning det ville ha innad i kirken. Mange elever synes tydeligvis det er vanskelig å ha noen klar oppfatning om hvilken betydning et slikt skille vil ha. 30% av jentene har svart *vet ikke / passer ikke* mens 8 prosentpoeng færre gutter har besvart utsagnet på denne måten. 9 prosentpoeng flere gutter enn jenter mener at det er bra for demokratiet om kirke og stat skilles.

## Hvor konsekvent svarer elevene?

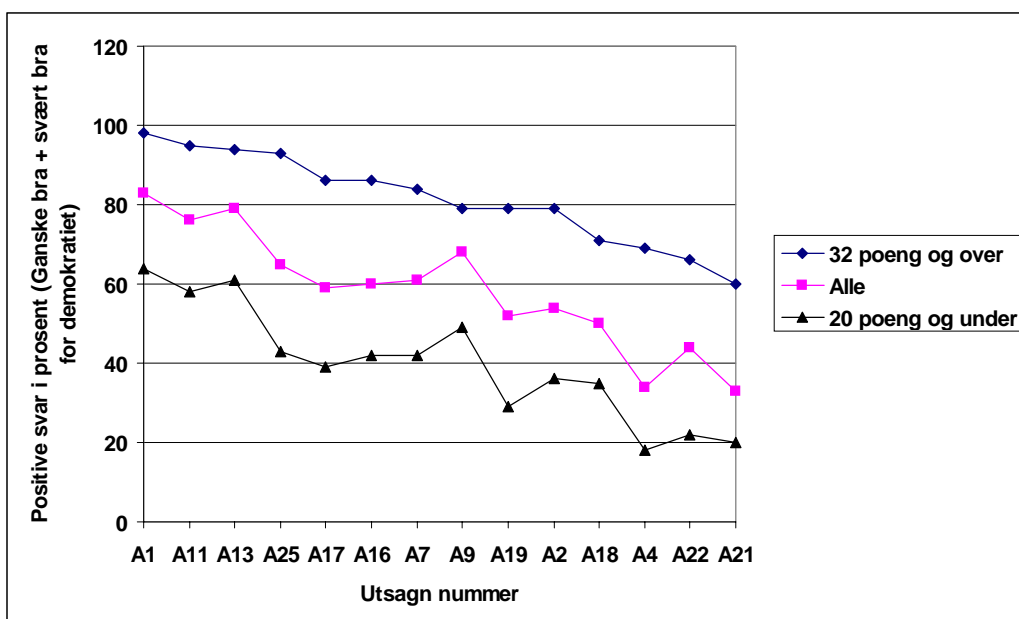
For å analysere dette har vi tatt i bruk SOLO-taksonomien (Structure of observed Learning Outcome). Den er utarbeidet av Biggs og Collis (1982) som et hjelpemiddel for å vurdere læringskvalitet, og er en taksonomi (klassifisering eller ordning) på fem nivåer, beskrevet i tabell 4. 5. Taksonomien kan også brukes når man sammenlikner elevenes svar på utsagn som tar opp noenlunde det samme temaet: I hvilken grad gir elevenes svar på de ulike utsagnene et inntrykk av oppfatninger som bygger på et mer generelt grunnlag, og i hvilken grad synes elevene å oppfatte hvert utsagn for seg og ikke å se sammenhengen mellom dem? Svarer de på utsagnene ut fra et emosjonelt betinget ståsted, eller tenker de mer prinsipielt?

**Tabell 4.5:** *SOLO-taksonomiens 5 nivåer*

Nivå	Beskrivelse
1. Pre-strukturelt	Løsningen er irrelevant og/eller emosjonell i forhold til de forutsetninger oppgaven bygger på.
2. Uni-strukturelt	Oppgave og løsning henger logisk sammen, men svaret tar bare opp en dimensjon ved problemet, og denne gis <i>generell gyldighet</i> .
3. Multistrukturelt	Løsningen viser til to eller flere forklaringer som gis uavhengig av hverandre, dvs. uten at sammenhengen mellom dem klarlegges / drøftes.
4. Relasjonelt	Løsningen viser ferdighet i å bruke flere momenter i forklaringen - og i å vise hvordan disse kan henge sammen. <i>Alternative</i> forklaringer og perspektiver savnes imidlertid.
5. Utvidet abstrakt	Løsningen viser ferdighet i både induksjon og deduksjon: generalisering ut fra eksempler og formulering av antakelser (hypoteser) på basis av teoretiske overveielser (hvis - så). Svaret ser kunnskapens <i>relative gyldighet</i> .

Modellen er for «finmasket» til at vi kan bruke den på svarene som kommer fram i undersøkelsen. Det er særlig to nivåer som synes fruktbare å bruke som referanse når vi ser på hvordan elevene har svart. De to nivåene vi skal bruke i den videre analysen er det *prestrukturelle* og det *relasjonelle*, nivå 1 og 4.

Vi tar for oss 14 av utsagnene der det er et relativt stort skille mellom svarene til det kvartilet som har de høyeste poengsummene på den kognitive skalaen, og det kvartilet som har de laveste. Tabellene 4.7 til 4.11 viser hvilke utsagn det dreier seg om. Utsagnene er ordnet etter hvilke som hører sammen – som har noe som er felles, men der dette belyses i ulike sammenhenger. Dessuten er utsagnene innenfor hver gruppe rangert etter støtten fra elevene i det høyeste kvartilet (kolonnen lengst til høyre).



**Figur 4.6:** Kognitiv skåre og oppfatninger av demokrati

I figur 4.6 er utsagnene rangert etter tilslutningen de fikk fra det høyest skårende kvartilet. Rent billedlig viser figuren avstanden mellom det høyeste og det laveste kvartilet. Kurven i midten viser hvor mange prosent av alle de norske elevene som syntes de enkelte utsagnene var bra for demokratiet. I den videre analysen er det bare mulig å si noe om *tendenser* innen hver de to gruppene som vi skal sammenlikne, det vil si kvartilet som har skåret høyest på den kognitive kartleggingen, og det kvartilet som har skåret lavest. Forskjellene mellom de to kvartilene er fra 32 prosentpoeng (utsagn 1) til 50 prosentpoeng (utsagn 19).

### Ytringsfrihet

De tre utsagnene i tabell 4.7 handler om ytringsfrihet. Nesten alle elevene i det høyestskårende kvartilet støtter ytringsfriheten, mens bare to av tre av det

lavestskårende kvartilet støtter den. Mange elever i det sistnevnte kvartilet har valgt ikke å forholde seg til utsagnet og har svart *vet ikke / passer ikke* (15%). Hvorvidt staten skal kontrollere avisene eller ei, er tydeligvis et vanskeligere tema. Nesten to av tre i det beste kvartilet mener at staten ikke skal kontrollere dem, men det er også tydelig at flere er av den oppfatningen at avisene ikke kan skrive hva de vil. Det svakeste kvartilet er langt mer positiv til statlig kontroll. Over 80% mener at staten bør kontrollere avisene. Mange av elevene er verken for ytringsfrihet generelt eller for at avisene skal få skrive hva de vil. Derfor blir det inkonsekvent når mange av dem samtidig mener at det ikke vil være bra for demokratiet når det er forbud mot å trykke artikler som kan henge ut bestemte folkegrupper. Det kan virke som om mange av elevene i dette kvartilet ser hvert utsagn for seg og ikke sammenhengen mellom dem. Sett i forhold til nivåene i SOLO-taksonomien svarer elevene på et prestruktuellet nivå. Elevene i det beste kvartilet støtter ikke trykkefriheten uansett de heller, og det er flertall for et forbud mot å trykke diskriminerende artikler. Mange av disse elevene synes derfor å gi uttrykk for en oppfatning om at ytringsfriheten er viktig, men at den ikke gir folk lov til å hevde hva som helst når dette går ut over andre. Derfor virker det også som om svarene på de tre spørsmålene blir sett i sammenheng, og at elevene viser at de befinner seg på et relasjonelt nivå.

**Tabell 4.7: Utsagn om ytringsfrihet (fordeling i prosent)**

Uts. nr		Alle	Lavt kvart.	Høyt kvart.
1	Når alle har rett til å uttrykke sine meninger fritt, er det bra for demokratiet.	83	64	98
4	Hvis staten ikke kontrollerer avisene, er det bra for demokratiet.	34	18	69
22	Hvis det er forbud mot å trykke artikler som kan komme til å henge ut bestemte folkegrupper, er det bra for demokratiet.	44	22	66

Går vi nærmere inn på hva som skjuler seg bak prosentene, finner vi følgende: Det er 398 elever i det laveste kvartilet som har svart at det ikke er bra for demokratiet uten statlig kontroll av avisene, samtidig som de mener at det er bra at man kan få trykke diskriminerende artikler. I det høyeste kvartilet er det 85 elever som mener det samme. Det er vanskelig å se at noen av disse elevene har tenkt relasjonelt.

Formuleringen av utsagn 4 om statlig kontroll av avisene, er vanskelig fordi utsagnet inneholder en nektelse...*ikke kontrollere*. Dette kan ha ført til at elever har misforstått utsagnet, og dermed kan det være andre årsaker til at elevene svarer som de gjør, enn den at de gir uttrykk for en bestemt oppfatning. Likevel er det såpass mange elever (843 av alle elevene, det vil si 25%) som har svart på utsagnene på en selvmotsigende måte, at det er grunn til å anta at det er mange elever som *har* disse oppfatningene.

## Organisasjonsfrihet

Tabell 4.8: Utsagn om organisasjonsfrihet (fordeling i prosent)

Uts.nr		Alle	Lavt kvart.	Høyt kvart.
13	Når det fins mange organisasjoner som folk kan melde seg inn i, er det bra for demokratiet.	79	61	99
11	Når innbyggerne fritt kan velge politiske ledere, er det bra for demokratiet.	76	58	95
17	Når politiske partier har forskjellige meninger om viktige saker, er det bra for demokratiet.	59	39	86
18	Når folk er med i politiske partier for å påvirke styre og stell, er det bra for demokratiet.	50	36	72

De aller fleste høytstående elevene mener at organisasjonsfrihet er bra for demokratiet, og at folk fritt bør få velge politiske ledere. De har oppfattet at det er viktig å ha ulike partier med forskjellige meninger, og at folk påtar seg verv i politiske partier. Det virker med andre ord som om de støtter både deltakerdemokratiet og det representative demokratiet i stor grad.

At det er 23 prosentpoeng flere som støtter retten til fritt å velge politiske ledere, enn som sier det er bra at folk er med i politiske partier, kan virke selvmotsigende. For folk flest er det viktigst at man kan velge mellom ledere ved et valg – og ikke at «alle» skal være med i et parti. Dessuten kan utformingen av utsagn 18 ha betydning for hvordan elevene har svart – i og med det legges vekt på *påvirkning* av styre og stell. Men svarene kan også antyde at oppmerksomheten i våre dager er flyttet over fra partiene og til *lederne*.

Mens det i det lavest skårende kvartilet er et flertall for at utsagn 11 og 13 er bra for demokratiet, støtter bare 39% utsagn 17. Likevel utgjør dette et flertall av dem som har gjort seg opp en mening. 20% har svart *vet ikke / passer ikke*. Selv om én av fire heller ikke har tatt stilling til utsagn 18, er det et meget snaut flertall for at dette ikke er så bra for demokratiet.

Igjen kan det virke som om det høyest skårende kvartilets svar er relasjonelle, mens mange innen det lavest skårende kvartilet gir svar som er prestrukturelle: Det er vanskelig å se at de har sett sammenhengen mellom de ulike utsagnene og svart i forhold til det. Tallene kunne nærmest tyde på at mange av disse elevene heller ville ha en annen styreform enn demokrati. Det er neppe tilfellet, og svarene skyldes nok mer at de ikke ser konsekvensene av de oppfatningene de gir uttrykk for – eller at de ser dem i en annen sammenheng enn det som har med et pulserende demokrati å gjøre.

### Om å protestere

Sammen med utsagn 13 om organisasjonsfrihet gjelder de to utsagnene i tabell 4.9 (utsagn 25 og 21) deltakerdemokratiet. 93% og 60% av de høytstående

elevene mener det er bra for demokratiet at folk demonstrerer eller nekter å følge det de oppfatter som urettferdig eller som en krenkelse. Forskjellen i tilslutning er forståelig, for den siste innbærer en ren nektelse/konfrontasjon, mens den første mer går på å vise sitt syn og arbeide for en endring. Samtidig er det ikke hva som helst som blir krenket. Utsagn 25 er et av utsagnene der forskjellen mellom det høyeste og det laveste kvartilet er størst, hele 50 prosentpoeng. Forskjellen er 10 prosentpoeng mindre når det gjelder utsagn 21 (40 prosentpoeng). Det er et klart flertall mot å nekte å følge en urettferdig lov i det lavest skårende kvartilet, mens flertallet av dem som har gjort seg opp en mening, mener at det er bra for demokratiet å delta i en fredelig demonstrasjon.

**Tabell 4.9: Utsagn om å protestere (fordeling i prosent)**

Uts. nr		Alle	Lavt kvart.	Høyt kvart.
25	Når folk deltar i en fredelig demonstrasjon mot en lov de mener er urettferdig, er det bra for demokratiet.	65	43	93
21	Når folk nekter å følge en lov som krenker menneskerettigheter, er det bra for demokratiet.	33	20	60

Når så få av elevene i det lavest skårende kvartilet støtter opp om det å protestere, kan kanskje dette også sees i sammenheng med disse elevenes syn på utsagn 17: et betydelig mindretall i det lavest skårende kvartilet mener det ikke er så bra for demokratiet når politiske partier har forskjellige meninger om viktige saker. Kanskje er relasjonen at de ønsker harmoni rundt seg, at folk skal være enige og ikke høylytt gi uttrykk for sine meninger gjennom aviser, demonstrasjoner eller ved å nekte å følge lover. Når de likevel kan mene at det er i orden å trykke artikler som henger ut bestemte folkegrupper, blir dette forståelig ut fra at «dette gjelder ikke meg». «Relasjonen» blir med andre ord emosjonell og dermed irrelevant i forhold til de forutsetninger oppgaven bygger på. Dermed er svarene på et prestrukturelt nivå.

### **Økonomiske forskjeller**

**Tabell 4.10: Utsagn om økonomiske forskjeller (fordeling i prosent)**

Uts. Nr		Alle	Lavt kvart.	Høyt kvart.
16	Hvis alle er sikret en minimums levestandard, er det bra for demokratiet.	60	42	86
2	Hvis det er små forskjeller i inntekt og formue mellom fattig og rik, er det bra for demokratiet.	54	36	79
7	Når befolkningen krever politiske og sosiale rettigheter, er det bra for demokratiet.	61	42	84

De to utsagnene som har med økonomisk likhet å gjøre (utsagn 16 og 2), blir vurdert som bra for demokratiet av et stort flertall av de flinkeste elevene (86 og 79%). Mens utsagn 16 blir sett på som en fordel av et flertall av de elevene i det lavest skårende kvartilet som har tatt stilling til utsagnet, mener de fleste av de som har tatt stilling til utsagn 2, at dette er en ulempe for demokratiet. Også utsagnet om at folk bør kreve politiske og sosiale rettigheter, får stor tilslutning blant de flinkeste, mens 42% av elevene i det svakeste kvartilet støtter utsagnet. Dette utgjør likevel flertallet av dem som har tatt stilling, for 25% har svart *vet ikke / passer ikke*. Blant elevene i det høyeste kvartilet kan det synes som om et nordisk syn på demokratiet kommer til uttrykk: Det er en fordel at det ikke er for store forskjeller på folks levekår, og er det dét, bør man aksjonere. Mange i det svakeste kvartilet synes å være mer preget av at det er i orden med større forskjeller mellom folk.

Når det gjelder disse utsagnene, er det vanskelig å bruke SOLO-taksonomien til å skille mellom gruppene. Begge gruppene synes å ha svart relasjonelt ut fra de oppfatningene de har gitt uttrykk for.

## **Likestilling**

**Tabell 4.11: Utsagn om likestilling (fordeling i prosent)**

Uts. nr		Alle	Lavt kvart.	Høyt kvart.
9	Når politiske partier har regler som støtter kvinner som politiske ledere, er det bra for demokratiet.	68	49	79
19	Hvis det finnes lover som blir forandret fordi kvinner mener de er urettferdige mot dem, er det bra for demokratiet.	52	29	79

To spørsmål har med likestilling mellom kjønnene å gjøre (utsagn 9 og 19). Begge får høy tilslutning fra elevene i det høyestskårende kvartilet – nesten 80% på begge. Når det gjelder det svakeste kvartilet, mener et lite flertall av dem som har tatt stilling til utsagnet, at det er bra for demokratiet når politiske partier har regler som støtter kvinner som politiske ledere. Videre er det et klart flertall blant dem som har tatt stilling, mot at lover skal forandres dersom kvinner mener lovene er urettferdige mot dem. Igjen er det en viss inkonsekvens i de svakeste elevenes svar, og svarene ser ikke ut til å være gitt ut fra et prinsipp. Dermed virker det som om mange elever i den lavestskårende gruppen svarer prestrukturelt.

Ser vi på svarene på alle utsagnene under ett, synes det høyestskårende kvartilet å gi uttrykk for oppfatninger som peker i retning av et samfunn der folk kan si og skrive sine meninger, der forskjellene mellom folk ikke er for store, og der det er likestilling. Dette er oppfatninger som stemmer godt overens med den demokratimodellen som kommer til uttrykk i L97.



De utsagnene der det høyeste og det laveste kvartilet skiller seg lite fra hverandre, gjelder i de fleste tilfeller forhold som ikke er bra for demokratiet – og som ikke nødvendigvis har så mye med norsk politikk å gjøre. Man får for eksempel ikke taleforbud på offentlige møter, og politiske ledere ansetter ikke familiemedlemmer i offentlige verv i Norge – for å nevne to utsagn der forskjellene er små mellom de to kvartilene.

Når vi undersøker hvordan elevene i det høyest skårende og det lavest skårende kvartilet svarer på spørsmålene, synes det som om det i den første gruppen er svært mange som svarer konsekvent og relasjonelt og forholder seg til prinsippene. I det svakeste kvartilet svarer mange inkonsekvent og ser hvert spørsmål for seg – eller de svarer emosjonelt, bare ut fra seg selv. Dermed svarer de mer prestrukturelt. 14-åringer er i en utviklingsfase der abstrakt og relasjonell tenkning og det å forholde seg til prinsipper, er godt utviklet hos noen. Andre tenker fortsatt mer konkret og prestrukturelt og emosjonelt. Dette er nok én årsak til at mange elever ikke svarer «mer i samsvar med teorien» på alle spørsmål.

Det er en utfordring for skolen å legge opp til en undervisning der også de elevene som ikke er kommet så langt i sin utvikling, lærer seg å vurdere ut fra prinsipper – i det minste prinsippet om også å tenke på andre.

## **Hovedtrekk ved elevenes oppfatninger av hva som er bra og hva som ikke bra for demokratiet**

Internasjonalt og i Norge slutter elevene seg til allment aksepterte oppfatninger av hva som er bra eller dårlig for demokratiet. De mener det er bra for demokratiet når innbyggerne fritt kan velge politiske ledere, når alle har rett til fritt å uttrykke sine meninger, når det finnes mange organisasjoner som folk kan melde seg inn i og støtte til kvinner som politiske ledere. Rike bør ikke ha større innflytelse enn andre, politikere bør ikke ha innflytelse på dommere og rettsvesen, ett selskap bør ikke eie alle avisene og man ikke har lov til å kritisere regjeringen – blir sett på som dårlig for demokratiet. Elevenes svar viser at 14-åringer i de fleste land kan identifisere hovedkjennetegnene ved demokratiet.

Det er vesentlige forskjeller på tvers av landene i hvordan politiske partier og deres rolle oppfattes. I noen land blir respekt for politiske ledere sett på som vesentlig for et demokrati, mens det i andre blir oppfattet som negativt. Det samme gjelder synet på deltakelse og konfliktpregede meningsforskjeller. I noen land oppfattes disse som en del av den politiske kulturen ved et demokrati. 14-åringer i de fleste land viser at de kan identifisere hovedkjennetegnene ved demokratiet.

Jentene i Norge ønsker noe mer kontroll av pressefriheten og av det private næringsliv enn det guttene gjør, mens mange av de norske guttene mener mest mulig yringsfrihet er bra for demokratiet.

Når man vurderer elevenes svar på utsagn som omhandler noe av det samme, viser det seg at ikke alle elever svarer like konsekvent på dem. Det kvartilet som skårer høyest på den kognitive delen av undersøkelsen, svarer langt mer relasjonelt og i forhold til prinsipper enn det kvartilet som skårer lavest på den kognitive delen. I den siste gruppen er det langt flere elever som svarer prestrukturelt og emosjonelt – uten å se sammenhengen mellom utsagnene.

## Oppfatninger av den gode samfunnsborger

Begrepet *samfunnsborgerskap* kan ha en vid betydning. Det kan brukes i både en juridisk, en politisk eller en sosial sammenheng. I dette avsnittet er det elevenes oppfatninger av hva en god samfunnsborger er og gjør, og hvilke plikter og rettigheter en god samfunnsborger bør og kanskje skal ha, som er hovedtemaet.

### Hovedresultater

- De aller fleste elevene har en oppfatning om hva en god samfunnsborger er og gjør.
- Elever i alle land er enige om at den gode samfunnsborger adlyder lovene og stemmer ved valg.
- Elevene er mer positive til den deltakerorienterte samfunnsborgeren enn til den representativt orienterte samfunnsborgeren.
- Norske elever skiller seg ut ved at de ligger under det internasjonale gjennomsnittet når det gjelder støtte til den representativt orienterte samfunnsborgeren, men over gjennomsnittet når det gjelder den deltakerorienterte samfunnsborgeren.
- Elever med høy skåre på den kognitive testen er mer positive til den deltakerorienterte samfunnsborgeren enn de som har lav skåre.
- De norske elevene mener at en god samfunnsborger arbeider for å beskytte miljøet.

Elevenes oppfatning av en god voksen samfunnsborger er kartlagt ved hjelp av 15 utsagn og ved bruk av en firedelt skala med alternativene *ikke viktig / lite viktig* på den ene siden og *nokså viktig / svært viktig* på den andre. I tillegg kunne elevene krysse av for *vet ikke*.

Først og fremst handler utsagnene om ulike rettigheter og plikter som en samfunnsborger kan ha. I tillegg er det tatt med noen utsagn som indikerer hvor viktig elevene opplever standpunkter og aktiviteter i samfunnet. I det følgende vil de nasjonale resultatene bli presentert ut fra en rangering av de ulike kjennetegnene som kan tilskrives den gode samfunnsborgeren. Deretter vil de internasjonale og de norske funnene bli analysert i forhold til to dimensjoner som er utviklet internasjonalt. *Den representativt orienterte samfunnsborger* (6 utsagn), og *den deltakerorienterte samfunnsborger* (4 utsagn). I tillegg vil spørsmålet om det finnes en felles oppfatning av den gode samfunnsborgeren, på tvers av landene, bli undersøkt og drøftet.

## En god voksen samfunnsborger

I tabell 4.12 presenteres de norske elevenes svar på de 15 spørsmålene. Prosentandelen av *ikke viktig* og *lite viktig* er slått sammen i kolonnen *ikke så viktig*, og prosentandelen av *nokså viktig* og *svært viktig* er slått sammen i kolonnen *viktig*. Utsagnene er ordnet etter hvor mange prosent av elevene som syntes utsagnet var viktig.

**Tabell 4.12: En god voksen samfunnsborger (fordeling i prosent)**

En god voksen samfunnsborger...		<i>Ikke så viktig/ lite viktig</i>	<i>Viktig/ svært viktig</i>	<i>Vet ikke</i>
<b>B1</b>	adlyder lovene	5	93	2
<b>B14</b>	er glad i sitt land og støtter opp om det	9	88	3
<b>B13</b>	gjør noe for å beskytte miljøet	9	88	3
<b>B11</b>	støtter opp om arbeid for menneskerettigheter	9	87	4
<b>B7</b>	er villig til å gjøre militærtjeneste for å forsvare landet	16	79	4
<b>B9</b>	arbeider til beste for folk i lokalsamfunnet	16	79	5
<b>B4</b>	arbeider hardt	20	76	4
<b>B2</b>	stemmer ved alle valg	28	70	2
<b>B15</b>	er uvillig til å følge en lov som krenker menneskerettigheter	18	68	14
<b>B8</b>	følger med på politiske spørsmål i aviser, radio eller TV	33	65	3
<b>B10</b>	viser respekt for politiske ledere	33	62	5
<b>B5</b>	vil delta i en fredelig demonstrasjon mot en lov han/hun mener er urettferdig	31	62	7
<b>B6</b>	kjenner landets historie	49	48	4
<b>B12</b>	deltar ofte i politiske diskusjoner	60	35	5
<b>B3</b>	er medlem av et politisk parti	76	20	4

De norske elevene mener at en god samfunnsborger først og fremst adlyder lovene, er glad i sitt land, gjør noe for å beskytte miljøet og støtter opp om arbeid for menneskeretter. I noe mindre grad, men med tilslutning fra en klar

majoritet mener elevene at den gode samfunnsborgeren også arbeider til beste for folk i lokalsamfunnet, er villig til å gjøre militærtjeneste og arbeider hardt. Den representative aktiviteten som å stemme ved alle valg, kommer først deretter. Ved utsagnet om at den gode samfunnsborger har kjennskap til landets historie, krysser like mange elever av for *viktig* og som for *ikke så viktig*.

Ser vi på svarfordelingen for hele settet av utsagn, er det et klart flertall som støtter de aller fleste påstandene. Men det finnes unntak. Tre av fire elever synes ikke at det er viktig for en god samfunnsborger å være medlem av et politisk parti. To av tre elever ser ikke noen betydning i å delta i politiske diskusjoner.

Antall *vet ikke*-svar på utsagn om samfunnsborgerskap er meget lavt. Dette tyder på at norske 14/15-åringer raskt kan danne seg nokså klare oppfatninger om hva som kjennetegner den gode voksne samfunnsborgeren. Et utsagn var det imidlertid vanskelig å ta stilling til for flere elever (14%). Det dreier seg om å være uvillig til å følge en lov som krenker menneskerettene. Det er nettopp lydighet overfor loven og arbeidet for menneskeretter elevene vurderer som de kanskje viktigste kjennetegnene ved den gode samfunnsborgeren. I dette utsagnet møtte dermed elevene to motstridende hensyn de måtte vurdere opp mot hverandre. Majoriteten av elevene (68%) lot, i denne konteksten, menneskeretten veie tyngre enn lydighet overfor loven.

Vi kan imidlertid ikke trekke den slutning at elevene legger større vekt på menneskeretter enn på å overholde en lov i enhver sammenheng. Elevene svarer nemlig anderledes på et liknende spørsmål som er stilt i en annen sammenheng. *Når folk nekter å følge en lov som krenker menneskeretter*, vurderes det som dårlig for demokratiet av 52% av elevene. Et mindretall (33%) er av den oppfatning at det er bra for demokratiet, mens 15% svarer *vet ikke*. Den ulike oppfatningen av den samme problematikken kan skyldes måten spørsmålene ble stilt på. I det første tilfellet er det tale om å være «uvillig» til å følge en lov. I det andre er det å «nekte å følge» en lov som står i fokus. Å nekte å gjøre noe er mye mer ytterliggående enn å være uvillig til å gjøre noe. Elevenes svar kan tyde på at de mener det er bedre å støtte en god sak enn å foreta seg en mer ekstrem handling. Noe av det samme kommer også fram når det gjelder å delta i fredelige demonstrasjoner.

I det bildet som tegner seg av norske 14-åringers forestilling om den gode samfunnsborgeren, er det de jordnære, positive handlingene som peker seg ut. Hun/han *adlyder, er glad i, gjør noe, støtter opp om, arbeider til beste for*.

## **Norge i forhold til andre land**

I det følgende vil oppfatningene til elevene i alle de deltakende land av den gode samfunnsborger bli framstilt i forhold til to typer samfunnsborgerskap. Den representativt orienterte bygger på konvensjonelle borgeraktiviteter. Denne

typen aktiviteter er innrettet mot en indirekte deltakelse der borgerne påvirker samfunnsprosessene gjennom valgte representanter. Den andre typen samfunnsborgerskap, det deltakerorienterte, legger vekt på samfunnsborgeres mer direkte medvirkning i samfunnsprosessene.

### **Den representativt orienterte samfunnsborgeren**

**Tabell 4.13: Den representativt-orienterte samfunnsborgeren. Norsk og internasjonalt gjennomsnitt (fordeling i prosent)**

En god voksen samfunnsborger..		Ikke viktig		Lite viktig		Nokså viktig		Svært viktig	
		Norge	Int.	Norge	Int.	Norge	Int.	Norge	Int.
<b>B2</b>	stemmer ved alle valg	5	5	23	15	50	42	22	38
<b>B3</b>	er medlem av et politisk parti	32	27	47	42	16	23	5	8
<b>B6</b>	kjenner landets historie	17	9	34	20	34	37	15	34
<b>B8</b>	følger med på politiske spørsmål i aviser, radio og TV	9	8	25	21	59	48	16	23
<b>B10</b>	viser respekt for politiske ledere	9	7	26	21	47	47	18	25
<b>B12</b>	deltar ofte i politiske diskusjoner	15	16	48	41	30	33	7	10

I tabellen er bare elever som har tatt stilling til utsagnet regnet inn. «Vet ikke»-kategorien er tatt bort. De norske elevene uttrykker mindre positiv støtte til alle utsagnene enn det internasjonale gjennomsnittet. Det gjelder alle de fire utsagnene som trekker inn begrepet politikk, det gjelder å stemme ved valg, og det gjelder utsagnet om at en god voksen samfunnsborger kjenner landets historie. Forskjellene er fra fire til 22 prosentpoeng, og størst er forskjellen med hensyn til betydningen av å kjenne landets historie.

Tabell 4.14 viser at aktiviteter som kategoriseres under betegnelsen representativt orientert samfunnsborgerskap får størst tilslutning i Chile, Colombia, Hellas, Kypros, Polen og Romania. Andre land som har et signifikant høyere gjennomsnittstall enn det internasjonale, er Bulgaria, Italia, Litauen, Portugal, Slovakia og USA. Med unntak av USA og Italia har alle disse landene erfart dramatiske politiske endringer som førte til at de politiske institusjonene ble styrket. Disse institusjonene får en ekstra oppmerksomhet i skolen, og det synes som om elevene har utviklet en oppfatning av samfunnsborgerskap der representative aktiviteter anses som svært viktige.

Norske elevers støtte til den representativt orienterte samfunnsborgeren, sammenliknet med elever i de andre landene, er lav. Norge skårer her signifikant lavere enn gjennomsnittet. Den lave oppslutningen om denne ganske tradisjonelle samfunnsborgeren er karakteristisk for hele Norden.

**Tabell 4.14: Den representativt orienterte samfunnsborgeren. Internasjonal skala**

Land	Gjennom snitt skåre	8	10	12
Kyprios	▲ 11,5 (0,04)			●
Hellas	▲ 11,2 (0,05)			●
Romania	▲ 11,2 (0,07)			●
Chile	▲ 11,0 (0,05)			●
Columbia	▲ 10,9 (0,07)			●
Polen	▲ 10,9 (0,04)			●
Litauen	▲ 10,8 (0,05)			●
USA	▲ 10,3 (0,06)		●	
Bulgaria	▲ 10,3 (0,08)		●	
Italia	▲ 10,2 (0,04)		●	
Slovakia	▲ 10,2 (0,04)		●	
Portugal	▲ 10,1 (0,04)		●	
Hong Kong	10,0 (0,03)		●	
Latvia	10,0 (0,05)		●	
Ungarn	9,9 (0,04)		●	
Sveits	▼ 9,7 (0,05)		●	
Russland	▼ 9,6 (0,05)		●	
Tyskland	▼ 9,6 (0,03)		●	
Slovenia	▼ 9,5 (0,04)		●	
Sverige	▼ 9,4 (0,05)		●	
Australia	▼ 9,4 (0,05)		●	
Norge	▼ 9,3 (0,04)		●	
England	▼ 9,2 (0,04)		●	
Belgia (fransk)	▼ 9,2 (0,05)		●	
Tsjekkia	▼ 9,2 (0,05)		●	
Estland	▼ 9,2 (0,03)		●	
Danmark	▼ 9,1 (0,04)		●	
Finland	▼ 9,1 (0,04)		●	

( ) Standardfeil angitt i parentes

● G gjennom snitt (± 2 SE).

▲ Landets gjennomsnittersignifikant høyere enn det internasjonale gjennomsnitt på 10.

▼ Landets gjennomsnittersignifikant lavere enn det internasjonale gjennomsnitt på 10.

Source: *EA Civic Education Study*, Standard Population of 14-year olds tested 1999.

### Den deltakerorienterte samfunnsborgeren

Tabell 4.15 viser den norske og internasjonale svarfordelingen på utsagnene som inngår i samlevariabelen *støtte til den deltakerorienterte samfunnsborgeren*. Bare elever som har tatt stilling, er regnet inn. De norske elevenes tilslutning til aktiviteter kategorisert som kjennetegn på den deltakerorienterte samfunnsborgeren er sterkere enn det internasjonale gjennomsnittet. På ett

spørsmål svarer de nesten som gjennomsnittet av sine jevnaldrende (om deltakelse i en fredelig demonstrasjon).

**Tabell 4.15: Den deltakerorienterte samfunnsborgeren. Norsk og internasjonalt Gjennomsnitt (fordeling i prosent)**

En god voksen samfunnsborger..		Ikke viktig		Lite viktig		Nokså viktig		Svært viktig	
		Norge	Int.	Norge	Int.	Norge	Int.	Norge	Int.
B5	vil delta i en fredelig demonstrasjon mot en lov han/hun mener er urettferdig	9	11	23	22	42	40	26	27
B9	arbeider til beste for folk i lokalsamfunnet	3	4	14	14	50	48	33	34
B11	støtter opp om arbeid for menneskerettigheter	2	3	7	13	37	41	54	43
B13	gjør noe for å beskytte miljøet	2	5	7	15	46	41	45	39

Tabell 4.16 viser at aktiviteter knyttet til samfunnsengasjement gjennom direkte deltakelse spiller størst rolle i Colombia, Hellas og Kypros. Et signifikant høyere gjennomsnitt finnes også i Chile, Italia, Litauen, Portugal, Romania, Slovakia og USA. Også norske elever viser en tilslutning til samfunnsengasjement gjennom direkte deltakelse som er høyere enn gjennomsnittet. I den andre enden utgjør Australia, Belgia (fr.), England, Estland og Finland en gruppe land med den laveste støtten til den deltakerorienterte samfunnsborgeren. Andre land med et signifikant lavere gjennomsnitt enn det internasjonale, er Danmark, Hong Kong, Latvia, Slovenia, Sverige, Sveits og Tsjekkia.

De norske elevene er altså de eneste i Norden som har et høyere gjennomsnittstall enn det internasjonale. De andre nordiske landene ligger under det internasjonale gjennomsnittet. Dette kan bety at de norske elevene støtter mer opp om den direkte deltakende samfunnsborgeren enn sine jevnaldrende nordiske naboer. Norge er det eneste landet som har et signifikant lavere gjennomsnitt enn det internasjonale når det gjelder det representativt orienterte samfunnsborgerskapet, men signifikant høyere når det gjelder støtte til den deltakerorienterte samfunnsborgeren.

### **Enighet på tvers av deltakende land**

Er det noen kjennetegn ved det gode samfunnsborgerskapet elevene enes om på tvers av landene? I det følgende vil vi analysere de internasjonale dataene ut fra spørsmålet om likheter og forskjeller med hensyn til enkelte utsagn (tabell 4.17, vedlegg 4 bak i rapporten). Et internasjonalt gjennomsnitt mellom 3,00 og 3,99 er klassifisert som viktig og mellom 2,00 og 2,99 som blandet. Verdien 2,50 er det nøytrale midtpunktet. Det var intet internasjonalt gjennomsnitt under 2,00 (som ville bety *ikke viktig*).

Det er bare to utsagn det er enighet om på tvers av alle land. Det ene *en god voksen samfunnsborger adlyder lovene*, er rangert som veldig viktig. Det andre utsagnet *deltar ofte i politiske diskusjoner*, er rangert mye lavere. Blant utsagn som er rangert som nokså viktige, men som det ikke er enighet om mellom landene, er patriotisme og lojalitet overfor sitt land og vilje til å gjøre militærtjeneste for å forsvare landet, men det er ikke med i noen av samlevariablene.

**Tabell 4.16: Støtte til den deltakerorienterte samfunnsborgeren. Internasjonal skala**

Land	Gjennomsnitt skåre	8	10	12
Hellas	▲ 11,4 (0,05)			●
Colombia	▲ 11,3 (0,07)			●
Kypros	▲ 11,0 (0,04)			●
Romania	▲ 10,7 (0,07)		●	
Litauen	▲ 10,6 (0,04)		●	
Portugal	▲ 10,6 (0,04)		●	
Chile	▲ 10,5 (0,04)		●	
Slovakia	▲ 10,4 (0,05)		●	
USA	▲ 10,3 (0,06)		●	
Norge	▲ 10,2 (0,04)		●	
Italia	▲ 10,2 (0,05)		●	
Polen	10,1 (0,05)		●	
Bulgaria	10,0 (0,08)		●	
Russland	9,9 (0,05)		●	
Tyskland	9,9 (0,04)		●	
Ungarn	9,9 (0,04)		●	
Sverige	▼ 9,8 (0,05)		●	
Tsjekkia	▼ 9,7 (0,05)		●	
Sveits	▼ 9,6 (0,04)		●	
Slovenia	▼ 9,6 (0,04)		●	
Hong Kong	▼ 9,6 (0,03)		●	
Danmark	▼ 9,5 (0,04)		●	
Latvia	▼ 9,5 (0,05)		●	
Australia	▼ 9,3 (0,04)		●	
England	▼ 9,2 (0,04)		●	
Estland	▼ 9,2 (0,03)		●	
Belgia (fransk)	▼ 9,1 (0,09)		●	
Finland	▼ 8,9 (0,04)	●		

( ) Standardfeil rangert på tvers.

● = Gjennomsnitt (± 2 SE).

▲ Landets gjennomsnittersignifikant høyere enn det internasjonale gjennomsnitt på 10

▼ Landets gjennomsnittersignifikant lavere enn det internasjonale gjennomsnitt på 10

Source: EA Civic Education Study, Standard Population of 14-year-olds tested in 1999.



Elevene ser på det å være deltakerorientert som viktigere enn å være en representativt orientert samfunnsborger. Tre av fire spørsmål som står på skalaen for deltakerorientering, har et gjennomsnitt som er høyere enn 3,0 (og det indikerer en rangering som *viktig*), mens bare ett av seks spørsmål på skalaen for det representativt orienterte samfunnsborgerskapet (*stemme ved alle valg*) har et gjennomsnitt på over 3,0. De minst viktige aktivitetene er her å være medlem i et politisk parti og å delta i politiske diskusjoner. Begge er fra skalaen for den representativt orienterte samfunnsborger.

14-åringers oppfatning av den gode samfunnsborgeren er internasjonalt preget av både likheter og variasjon. Når vi tar i betraktning prosentfordelingen på utsagn fra våre to skalaer, viser det seg at 80% eller flere av elevene som tar stilling til utsagnene, rangerer deltakelse i grupper som jobber for menneskeretter, miljøvern, arbeid for lokalsamfunnet og stemmegivning ved alle valg som *nokså viktig* og *svært viktig*. Alle disse utsagnene, unntatt stemmegivning, tilhører den deltakerorienterte samlevariabelen. En lavere tilslutning mellom 65% og 75% er det når det gjelder respekt for politiske ledere, å følge med i politiske spørsmål, å ha kjennskap til landets historie og å delta i en fredelig demonstrasjon mot en lov man mener er urettferdig. Med unntak av det om fredelig demonstrasjon, kommer alle disse utsagnene fra skalaen for den representativt orienterte samfunnsborger. Det er stor forskjell i graden av tilslutning. Mellom 30% og 45% rangerer medlemskap i politiske partier og deltakelse i politiske diskusjoner som *nokså viktig* og *svært viktig*. Begge utsagn er en del av den konvensjonelle dimensjon av et samfunnsborgerskap.

Gjennomsnittstall og prosenter indikerer at 14-åringer synes å tillegge forskjellige formere for deltakelse større betydning for det gode samfunnsborgerskapet enn aktiviteter av konvensjonell politisk art. Å stemme ved valg er viktig for ungdommen, men andre politiske aktiviteter rangeres ikke særlig høyt.

Er det forskjeller i gutters og jenters skåre på de to samlevariablene? På skalaen for det representativt orienterte samfunnsborgerskap er det funnet forskjeller som er større enn en femtedel av standardavviket bare i Russland. Der gir guttene større tilslutning til denne formen for borgerskap enn det jentene gjør. På skalaen for det deltakerorienterte samfunnsborgerskapet er det funnet forskjeller på over en femtedels standardavvik i Finland, Hellas, Sverige, Tsjekkia og USA. Der er jentene mer tilbøyelige enn guttene til å se på disse formene for aktiviteter som viktige for det gode samfunnsborgerskap.

## Forskjeller i svarene fra norske elevene

Kunnskaper om demokrati slik de kommer til uttrykk i elevenes svar på den kognitive delen av undersøkelsen, synes å ha betydning for den støtte elevene gir det deltakerorienterte samfunnsborgerskapet. Forskjellene er ikke så klare når det gjelder den representativt orienterte samfunnsborger. Dette blir enda mer tydelig når vi skiller ut det kvartilet som gjorde det best og det kvartilet som gjorde det dårligst på den kognitive delen. Blant elevene i det sterkeste kvartilet var det større oppslutning når det gjaldt både å delta i en fredelig demonstrasjon, det å arbeide til det beste for lokalsamfunnet og å støtte menneskerettene. En større gruppe elever i det svakeste kvartilet så ikke på disse tre områdene som så viktige. Støtten lå mellom 11 og 18 prosentpoeng under støtten fra elevene i det sterkeste kvartilet. Omkring 90% av elevene, uansett kvartil, mente det var viktig at en god samfunnsborger støttet arbeidet med å beskytte miljøet.

## Hovedtrekk ved elevenes oppfatning av den gode samfunnsborger

De aller fleste elevene har en oppfatning om hva den gode samfunnsborger er og gjør. Det er noe mindre enighet mellom landene om hva som konstituerer den gode samfunnsborgeren enn om begrepet *demokrati*. Lydighet overfor lover er meget viktig. Blant de representative politiske aktivitetene er deltakelse ved valg (stemmegivning) utpekt som det viktigste. Medlemskap i et politisk parti og deltakelse i politiske diskusjoner er av mindre betydning, ifølge 14-åringene i de fleste landene. Aktiviteter relatert til miljøvern, arbeidet for menneskeretter og til det beste for folk i lokalsamfunnet oppfattes derimot som vesentlige for det gode samfunnsborgerskapet. Elever synes nå å være mer tiltrukket av og gir større tilslutning til aktiviteter som gir uttrykk for direkte samfunnsengasjement, enn til politiske diskusjoner eller partimedlemskap.

Forskjeller mellom landene viser et annet bilde. Elever i noen land mener at både den representativt orienterte og den deltakerorienterte samfunnsborgeren er viktige. I enkelte andre land er elevene av en annen oppfatning. De tillegger verken den ene eller den andre formen for samfunnsborgerskap noen større betydning. De norske elevene skiller seg mest ut ved lav tilslutning til de mer representative aktivitetene og større vekt på den deltakerorienterte dimensjonen. Dessuten skiller de norske elevene seg ut ved sin lavere tilslutning på spørsmålet om det er viktig å kjenne landets historie og sterke vekt på at den gode samfunnsborger arbeider for å beskytte miljøet.

# Oppfatninger av hva som bør være statens ansvar

Begreper som *demokrati* og *statsborger* er relativt abstrakte. Det tredje begrepet som er kartlagt i denne seksjonen, *staten*, er noe mer konkret. Samtidig brukes ordet i hvert fall i to sammenhenger: *staten* som synonymt med *landet*, og synonymt med *styret av landet*. I vår sammenheng er det den siste betydningen vi skal forholde oss til. Staten assosieres da med offentlige institusjoner som har utøvende, lovgivende og dømmende makt. Det er elevens oppfatning av statens rolle vi her konsentrerer oss om. Vi vil analysere i hvilken grad elevene støtter at statens skal ha ansvar på ulike områder i samfunnslivet.

## Hovedresultater

- Elevene i alle de deltagende land slutter i stor grad opp om velferdsstaten
- Hovedtendensen er at elevene i større grad ser sosiale forhold som et ansvar for staten mer enn de økonomiske forholdene.
- Det er samsvar mellom elevenes svar og det man i andre undersøkelser har funnet ut om voksnes oppfatninger.
- De norske elevene slutter opp om velferdsstaten, men blant elever som skårer lavt på den kognitive kartleggingen, er det flere som er skeptiske til sosialrelaterte utsagn enn det er blant de elevene som skårer høyt.

De 12 spørsmålene som er utviklet for denne seksjon, er hentet fra ISSP (International Social Survey Project) og andre undersøkelser. Elevene ble bedt om å ta stilling til ulike utsagn med utgangspunkt i spørsmålet: *Hvilket ansvar bør staten ha?* De fire svaralternativene var: *bør absolutt ikke være* og *bør sannsynligvis ikke være*, *bør sannsynligvis være* og *bør absolutt være statens ansvar*. Det var også mulig å krysse av for *vet ikke*.

Internasjonalt er de 12 spørsmålene delt i to samlevariabler. Den første dreier seg om *det offentliges ansvar for arbeid og økonomi*. Her er samlet fem spørsmål om jobbgaranti, kontroll med prisene, støtte til bedriftene, hjelp til de arbeidsløse og reduksjon av forskjeller i inntektsnivå. Den andre samlevariabelen dreier seg om *det offentliges ansvar for velferd, miljø, og lov og orden*. Her er det brukt sju spørsmål om helsetilbud, hjelp til eldre, grunnutdanning, like politiske rettigheter for kvinner og menn, kontroll av forurensning, garanti for ro og orden og moralsk adferd.

## Hva bør være statens ansvar?

Hvilke oppfatninger har norske elever om statens ansvar på ulike områder i samfunnslivet?

Tabell 4.18: Oppfatninger av statens ansvar (fordeling i prosent)

Hvilket ansvar bør staten ha?		Bør ikke være statens ansvar	Bør være statens ansvar	Vet ikke
C1	garantere at alle som ønsker å arbeide, får jobb	17	78	5
C2	holde kontroll med prisene	20	72	8
C3	å sørge for et grunnleggende helsetilbud for alle	12	85	4
C4	å sikre de eldre en anstendig levestandard	7	89	4
C5	å gi bedriftene den støtten de trenger for å utvikle seg	29	65	6
C6	å gi de arbeidsløse en anstendig levestandard	11	84	5
C7	å minske forskjeller i inntekt og formue mellom folk	31	56	12
C8	å sørge for gratis grunnutdanning til alle	11	85	5
C9	å sikre at menn og kvinner har de samme politiske rettigheter	11	84	5
C10	å kontrollere forurensning av miljøet	17	78	5
C11	å opprettholde ro og orden i landet	16	80	4
C12	å fremme ærlighet og god moral i landet	25	68	8

Tabell 4.18 viser at de aller fleste elevene er av den oppfatning at det offentlige bør ha ansvar på områder som eldreomsorg, grunnutdanning og helse. Like stor tilslutning får utsagnene om at staten bør ha ansvar for de arbeidsløses situasjon, og for at menn og kvinner har samme politiske rettigheter. Nesten lik støtte får tanken om at staten bør sørge for ro og orden i landet.

Noe lavere rangert, men fortsatt med oppslutning fra en klart flertall, er statens ansvar for at alle får arbeid, og at det offentlige har kontroll med forurensning av miljøet og med prisene. Et flertall av elevene er også av den oppfatning at staten bør fremme god moral i landet, og at den bør gi bedriftene støtte om de måtte trenge det for videre utvikling. Minst enige er de norske elevene i påstanden om at det offentlige bør kontrollere at det ikke er større forskjeller i inntekt og formue mellom folk.

## Norge sammenliknet med andre land

I tabell 4.19, 4.20 og 4.21 presenteres den internasjonale og den norske prosentfordelingen for enkelte spørsmål. Tallene gjelder de elevene som har tatt stilling til utsagnene om statens rolle. Hver tabell viser hvilke spørsmål de to

samlevariablene inneholder, og de vil bli analysert i forhold til de enkelte landenes skårer.

### **Velferd, miljø, ro og orden**

Den første samlevariablen er relatert til de områdene i samfunnet som har med velferd, miljø og ro og orden å gjøre.

**Tabell 4.19: Oppfatning av statens ansvar for velferd, miljø, og lov og orden. Norsk og internasjonalt gjennomsnitt (fordeling i prosent)**

Hvilket ansvar bør staten ha?		Absolutt ikke		Sannsynligvis ikke		Sannsynligvis		Absolutt	
		Norge	Int.	Norge	Int.	Norge	Int.	Norge	Int.
<b>C3</b>	å sørge for et grunnleggende helsetilbud for alle	4	4	8	8	25	25	63	63
<b>C4</b>	å sikre de eldre en anstendig levestandard	2	2	6	7	25	33	67	58
<b>C8</b>	å sørge for gratis grunnutdanning for alle	4	4	7	8	18	23	71	64
<b>C9</b>	å sikre at menn og kvinner har de samme politiske rettigheter	5	4	7	9	17	28	71	59
<b>C10</b>	å kontrollere forurensning av miljøet	4	5	13	12	33	31	50	52
<b>C11</b>	å opprettholde ro og orden i landet	6	3	11	5	27	18	56	74
<b>C12</b>	å fremme ærlighet og god moral i landet	9	7	18	16	32	37	41	40

En sammenligning av svarene til de norske elevene med svarene til alle elevene i undersøkelsen viser stort sammenfall. Det blir enda tydeligere når *bør sannsynligvis* og *bør absolutt være statens ansvar*, slås sammen til en kategori. Bare ett av utsagn får noe mindre tilslutning fra de norske 14-åringene enn det internasjonale gjennomsnittet. Det gjelder statens ansvar for opprettholdelse av ro og orden i landet (Norge 83%, internasjonalt 92%). Denne forskjellen kan skyldes det faktum at Norge i motsetning til mange av de andre landene som er med på prosjektet, ikke har vært arena for noe særlig omfattende uro i samfunnet i de siste 10-20 årene. De postkommunistiske landene for eksempel har erfart mye mer uro i forbindelse med systemskifte, men også ellers har større konflikter gjort seg gjeldende i flere av landene.

Hvilken støtte til de to hovedområdene for statens ansvar gir elevene i de deltakende landene?

Resultater for alle de deltakende landene vist i tabell 4.20, indikerer at oppfatningen om at det offentlige bør ha ansvar for velferd, miljø, og ro og orden er mest utbredt blant elevene i Chile, England, Hellas, Polen og Portugal. Andre land der elevene skårer signifikant høyere enn det internasjonale gjennomsnittet, er Finland, Italia, og Slovakia. Minst tilslutning gis av elever i Belgia (fr.), Danmark, Tyskland, Latvia og Sveits. Andre land der elevene skårer

signifikant lavere enn det internasjonale gjennomsnittet er Columbia, Estland, Litauen og Ungarn. De norske elevene plasserer seg i denne sammenhengen på det internasjonale gjennomsnittet.

**Tabell 4.20: Oppfatninger av statens ansvar for velferd, miljø, og lov og orden. Internasjonal skala**

Land	Gjennomsnittsskåre	8	10	12
Polen	▲ 10,8 (0,06)		●	
England	▲ 10,8 (0,04)		●	
Hellas	▲ 10,8 (0,05)		●	
Chile	▲ 10,5 (0,04)		●	
Portugal	▲ 10,5 (0,04)		●	
Finland	▲ 10,4 (0,06)		●	
Italia	▲ 10,4 (0,05)		●	
Slovakia	▲ 10,3 (0,06)		●	
Russland	▲ 10,2 (0,06)		●	
Australia	10,1 (0,04)		●	
Kypros	10,1 (0,04)		●	
Tsjekkia	10,0 (0,04)		●	
USA	10,0 (0,05)		●	
Norge	10,0 (0,04)		●	
Bulgaria	9,9 (0,14)	●		
Sverige	9,9 (0,03)		●	
Ungarn	9,9 (0,04)		●	
Slovenia	9,9 (0,04)		●	
Columbia	▼ 9,8 (0,05)		●	
Hong Kong	▼ 9,8 (0,05)		●	
Romania	▼ 9,7 (0,09)	●		
Estland	▼ 9,7 (0,05)		●	
Litauen	▼ 9,6 (0,04)		●	
Sveits	▼ 9,5 (0,04)		●	
Belgia	▼ 9,5 (0,07)	●		
Latvia	▼ 9,5 (0,06)		●	
Tyskland	▼ 9,4 (0,04)		●	
Danmark	▼ 9,1 (0,03)	●		

( ) Standardfeil rangitiparentes.

|●| = Gjennomsnitt (± 2 SE).

▲ Landets gjennomsnittersignifikant høyere enn det internasjonale gjennomsnitt på 10.

▼ Landets gjennomsnittersignifikant lavere enn det internasjonale gjennomsnitt på 10.

Source: *EA Civic Education Study*, Standard Population of 14-year-olds tested in 1999.

## Økonomi og arbeid

Den andre samlevariabelen er relatert til økonomi og arbeid.

**Tabell 4.21: Oppfatning av det offentliges ansvar for arbeid og økonomi. Norsk og internasjonalt gjennomsnitt (fordeling i prosent)**

Hvilket ansvar bør staten ha?		Absolutt ikke		Sannsynligvis ikke		Sannsynligvis		Absolutt	
		Norge	Int.	Norge	Int.	Norge	Int.	Norge	Int.
<b>C1</b>	å garantere at alle som ønsker å arbeide, får jobb	6	6	12	11	38	33	44	50
<b>C2</b>	å holde kontroll med prisene	6	4	15	12	47	41	32	43
<b>C5</b>	å gi bedriftene den støtten de trenger for å utvikle seg	5	4	26	17	50	48	19	31
<b>C6</b>	å gi de arbeidsløse en anstendig levestandard	4	4	9	12	41	41	46	43
<b>C7</b>	å minske forskjeller i inntekt og formue mellom folk	12	9	24	21	35	38	29	31

Norske elever gir mindre oppslutning enn sine jevnaldrende i de deltakende landene til tre utsagn. Størst forskjell (10 prosentpoeng) finner vi i forhold til statens eventuelle ansvar for bedrifter som trenger støtte.

Hovedtendensen er at elevene i større grad ser de sosialrelaterte forholdene som et ansvar for staten enn de økonomisk relaterte forholdene. Høyest tilslutning får utsagnene som sier at det er statens oppgave å *opprettholde ro og orden i landet* og å *sørge for gratis utdanning for alle*. Lavest tilslutning får utsagnene som sier at staten bør *minske forskjeller i inntekt og formue mellom folk*, og at staten bør *gi bedriftene den støtten de trenger for å utvikle seg*. Disse resultatene stemmer godt overens med tidligere funn gjort blant voksne (Kaase og Newton, 1995). De er også i samsvar med hva som framheves i læreplaner.

Tabell 4.22 viser at elever i Bulgaria og Russland er mest tilbøyelige til støtte påstandene om at det offentlige bør ha ansvar for økonomien, og at alle får arbeid. Lavest tilslutning til denne tanken gir elevene i Danmark og USA. Signifikant lavere det internasjonale gjennomsnittet skårer også Belgia (fr.), Hellas, Hong Kong, Sveits og Tyskland. Norge hører også med til gruppen som skårer under det internasjonale gjennomsnittet.

### **Forskjeller mellom de norske elevene**

I Belgia (fr.), Finland, Hellas, Slovenia og USA utpeker jentene i større grad enn guttene velferd, miljø og orden som statens ansvar. I Bulgaria, Italia og Slovenia utpeker guttene i større grad enn jentene arbeid og økonomi som statens ansvar. I Norge er det ikke noen særlig forskjell i hvordan gutter og jenter svarer på de to samlevariablene. Men det er ganske store forskjeller mellom dem som skårer høyt og dem som skårer lavt på den kognitive delen når de vurderer statens

**Tabell 4.22: Oppfatninger av statens ansvar for arbeid og økonomi. Internasjonal skala**

Land	Gjennomsnitt skåre	8	10	12
Bulgaria	▲ 10,6 (0,14)		●	
Russland	▲ 10,6 (0,05)		●	
Finland	▲ 10,4 (0,05)		●	
Polen	▲ 10,4 (0,04)		●	
Slovakia	▲ 10,4 (0,05)		●	
Sverige	▲ 10,4 (0,04)		●	
Romania	▲ 10,4 (0,06)		●	
Kypros	▲ 10,3 (0,03)		●	
Portugal	▲ 10,3 (0,04)		●	
Litauen	▲ 10,2 (0,04)		●	
Ungarn	▲ 10,2 (0,04)		●	
Italia	▲ 10,2 (0,04)		●	
England	10,1 (0,04)		●	
Chile	10,1 (0,03)		●	
Estland	10,1 (0,05)		●	
Tsjekkia	9,9 (0,04)		●	
Slovenia	9,9 (0,05)		●	
Colombia	9,9 (0,05)		●	
Hellas	▼ 9,8 (0,04)		●	
Latvia	▼ 9,8 (0,06)		●	
Australia	▼ 9,8 (0,05)		●	
Norge	▼ 9,6 (0,03)		●	
Sveits	▼ 9,6 (0,04)		●	
Belgia (fransk)	▼ 9,5 (0,08)		●	
Hong Kong	▼ 9,5 (0,03)		●	
Tyskland	▼ 9,5 (0,04)		●	
Danmark	▼ 9,4 (0,03)		●	
USA	▼ 9,2 (0,04)		●	

( ) Standardfeiler angitt i parentes.

|●| Gjennomsnitt ( $\pm 2 SE$ ).

▲ Landets gjennomsnittersignifikant høyere enn det internasjonale gjennomsnitt på 10.

▼ Landets gjennomsnittersignifikant lavere enn det internasjonale gjennomsnitt på 10.

Source: *EA Civic Education Study*, Standard Population of 14-year-olds tested in 1999.

sosiale ansvar. Innenfor denne samlevariabelen er det særlig fire spørsmål der forskjellene blir svært tydelige: helsetjeneste (utsagn 3), anstendig levestandard for eldre (utsagn 4), gratis grunntidning (utsagn 8) og politisk likestilling mellom kjønnene (utsagn 9). Det er grunn til å understreke at de aller fleste elevene mener dette er viktige områder som staten bør ha ansvar for. Nesten 100% av det faglig sterkeste kvartilet mener det, mens mellom 75% og 84% av det svakeste kvartilet mener det samme.



## **Hovedtrekk ved elevenes oppfatning av statens ansvar**

Elevene i alle deltakende land slutter i stor grad opp om velferdsstaten. Hovedtendensen er at elevene i større grad ser velferdsforhold som et ansvar for staten enn de økonomiske forholdene.

I stor utstrekning har elevene i de deltakende landene samme syn som voksne i sine egne på hvilket ansvar statens bør ha. Dette trekket er spesielt tydelig blant elever fra de postkommunistiske landene. De forventer at staten skal spille en aktiv rolle på det økonomiske planet. Denne oppfatningen gjør seg mest gjeldende i de landene som nylig har erfart problemer med sin økonomi.

De norske elevene gir uttrykk for en klar støtte til velferdsstaten. Nesten alle elevene som skårer best på den kognitive testen, støtter velferdsordningene. Mellom én av fire og én av fem av det svakeste kvartilet på den kognitive testen er mer skeptisk til deler av velferdsstaten.

Elevene gir mindre støtte til statens ansvar for økonomiske forhold enn til mer sosialt pregede forhold.

# KAPITTEL 5

## HOLDNINGER

I samfunn som ønsker å være demokratiske, er (bestemte) verdier og holdninger av avgjørende betydning både på det formelle, representative plan og for dagliglivets «sinnelagsdemokrati». Holdninger bygger på verdier, og det er ut fra verdivalg at en ønsket og reflektert orientering i det politiske landskapet må praktiseres – slik nettopp læreplanverket framhever som et ideal for demokratiopplæringen.

I oppdraget til Civic-studien blir det særlig trukket fram at det er viktig å undersøke elevenes holdninger til egen nasjon, til kvinners politiske rettigheter til innvandrere og til myndighetene. Disse feltene blir supplert med holdninger til grupper som er mot demokratiet. Variablene knyttet til innvandrere og anti-demokratiske grupper vil bli brukt for å få innblikk i elevenes *toleranse* profiler, som på mange måter utgjør turbinen i holdningsdelen av en demokratisk beredskap, slik vi tidligere har vist i analysen av læreplanene. Uten et minimum av toleranse, forstått som overbærenhet med det man liker minst, er det umulig å tenke seg levedyktige demokratiske styreformer.

Denne delen av rapporten tar for seg til sammen fem holdningsdimensjoner i undersøkelsen: holdninger til egen nasjon, støtte til innvandreres rettigheter, støtte til anti-demokratiske gruppers rettigheter, støtte til kvinners rettigheter og tillit til myndighetene.

### Holdninger til nasjonen

I den kognitive delen av undersøkelsen ble det stilt noen spørsmål innenfor hovedområde 2: *Nasjonal identitet, regionale og internasjonale forbindelser*. Et første spørsmål dreier seg om flagget, et annet om sensurering av et lands historieskrivning. Disse spørsmålene er på ingen måte nok til å si noe om elevenes holdninger til nasjonen. For å få et bedre bilde av dette, ble det i den internasjonale delen av undersøkelsen brukt en rekke utsagn som elevene skulle ta stilling til.

I tillegg ble det i den nasjonale delen av undersøkelsen utformet flere seksjoner med utsagn om ulike sider ved det nasjonale. En tredjedel av elevene har tatt stilling til disse utsagnene. De spiller også en viktig rolle i den videre analysen.

I det følgende belyser vi noe av elevenes tenkning om nasjonal identitet, om regional tilhørighet, nasjonale symboler, nasjonal stolthet og trusler utenfra. Vi legger først og fremst vekt på hva flertallet av elevene mener, samtidig som det ofte kan være mindretallet man må ha i mente når det gjelder eventuelle endringer i undervisningspraksis for å kunne følge opp intensjonene i L97.

## Hovedresultater

- De fleste elever i alle land har en positiv holdning til landet sitt.
- Elevenes nasjonale identitet ligger nærmere en demokratisk nasjonalisme enn en etnosentrisk nasjonalisme.
- De norske elevene er stolte av landet sitt – mer av naturen enn av nasjonale symboler, felles kultur og historie.
- Guttene er mer nasjonalistiske eller patriotiske enn jentene, delvis i en etnosentrisk retning.
- Selv om elevene er glade i landet sitt, er mange ikke fremmede for å bosette seg utenlands.
- De mest tolerante elevene er de som skårer høyt på den kognitive delen av undersøkelsen.
- Det er en liten gruppe elever som har holdninger som ikke er i tråd med intensjonene i L97.
- De aller fleste synes likevel å ha holdninger som L97 vektlegger – en trygg forankring som gjør dem tolerante overfor andre, både innenlands og utenlands.

## Elevenes forhold til landet sitt – til nasjonen

I den internasjonale undersøkelsen er det 12 utsagn som kartlegger elevenes holdninger til landet sitt – til nasjonen. I tabell 5.1 står de 12 utsagnene og svarene til de norske elevene ordnet etter hvor høy svarprosent elevene har gitt i positiv retning. To av utsagnene er «snudd». Det betyr at det positive svaret kommer fram ved at elevene er uenig eller svært uenig i utsagnet (E6 og E11).

Tilslutningen til særlig tre av utsagnene viser at elevene er stolte av landet sitt. Det gjelder den positive skåren på 82% på utsagn E9: *Vi i Norge har grunn til å være stolte av det vi har oppnådd*, den negative skåren på 78% som utsagn E6 får: *Det er lite å være stolt av i Norges historie*, og til slutt den positive skåren på 76% på utsagn E5: *Norge fortjener respekt fra andre land for det vi har*

*oppnådd*. Her vektlegges både det man har oppnådd innad, og det man har oppnådd i forhold til andre land.

**Tabell 5.1: Holdninger til nasjonen (fordeling i prosent)**

		<b>Svært uenig/ uenig</b>	<b>Enig/ svært enig</b>	<b>Vet ikke</b>
<b>E7</b>	Jeg er glad i Norge.	7	88	5
<b>E9</b>	Vi i Norge har grunn til å være stolte av det vi har oppnådd.	9	82	9
<b>E6</b>	Det er lite å være stolt av i Norges historie.	78	14	8
<b>E4</b>	Vi bør alltid være oppmerksomme og stoppe trusler utenfra mot Norges politiske uavhengighet.	8	76	16
<b>E5</b>	Norge fortjener respekt fra andre land for det vi har oppnådd.	13	76	11
<b>E2</b>	Vi bør forhindre at andre land prøver å påvirke politiske beslutninger i Norge.	18	73	9
<b>E3</b>	Det norske flagget er viktig for meg.	20	72	8
<b>E10</b>	Den norske nasjonalsangen er viktig for meg.	26	65	9
<b>E11</b>	Jeg ville foretrekke å bosette meg i et annet land.	62	21	17
<b>E1</b>	For å beskytte arbeidsplassene våre, bør vi kjøpe varer som er laget i Norge.	39	50	11
<b>E12</b>	Vi bør forhindre at folk utenfra får innflytelse over norske tradisjoner og kultur.	37	49	14
<b>E8</b>	Folk bør støtte sitt eget land selv om de synes at landet gjør noe galt.	45	47	8

Et annet utsagn (tabell 5.10) inneholder ordet «skamfull»: *Det er trekk ved dagens Norge som gjør meg skamfull*. Elevene tar ikke på samme måte avstand fra dette utsagnet, noe som kan tyde på at de sammenlikner norske forhold med hvordan det burde være, og ikke med hvordan det er i andre land. E6 står i en sammenheng der det er mer naturlig å sammenlikne med andre land, og da er mange stolte over landet sitt. Dette kan tolkes som et sunt tvisyn som forteller om en nasjonal identitet som ikke lukker øynene for at ting kan bli bedre også i Norge.

Noen av spørsmålene kan tolkes som uttrykk for proteksjonisme. Det gjelder først og fremst de spørsmålene som står til slutt i tabell 5.1 og som deler elevflokket omkring midten. Utsagn E8 tilsvarer omtrent utsagn e i tabell 5.10. Der oppfordres det til å støtte sitt eget land, uansett. Når svarene blir såpass forskjellige (33% og 47%), skyldes det svaralternativene. I tabell 5.1 har man ikke mulighet til å svare *verken enig eller uenig*, men *vet ikke*. Dermed stiger antallet som er enige i utsagnet, mens det synker når elevene slipper å ta stilling. En måte å tolke dette på er at mange av elevene ikke har en patriotisme som setter nasjonen i høysetet uansett: Man gir bare uttrykk for meningen sin når man absolutt må. Egentlig er det ikke så viktig. Det er også klart at man kan svare bekreftende på begge spørsmålene ut fra et demokratisk sinnelag: Når

flertallet har bestemt noe, følger alle bestemmelsen – selv om man synes den er feil eller fører galt av sted.

Tabell 5.1 inneholder også noen utsagn som kan tolkes som en slags trusler mot norsk integritet. Svært mange av elevene mener at man må hindre andre land i å få innflytelse over norske politiske forhold. Tre av fire elever er av denne oppfatningen når de tar stilling til utsagn E2: *Vi bør alltid være oppmerksomme og stoppe trusler utenfra mot Norges politiske uavhengighet*, og utsagn E12: *Vi bør forhindre at andre land prøver å påvirke politiske beslutninger i Norge*. Om dette henger sammen med Norges forhold til EU, sier tallene intet om, men det er påfallende at det akkurat er på dette området enigheten er størst. At man skal kjøpe norsk, og at man skal forhindre andre i å få innflytelse over norske tradisjoner og norsk kultur, får ikke den samme støtten. Det er mulig at særnorske tradisjoner og det norske kulturlivet står svakt hos elevene og derfor ikke blir sett på som noe viktig. I og med at L97 legger såpass stor vekt på tradisjoner og kultur, kan det virke som om skolen må arbeide mer med disse områdene. Samtidig tyder den forholdsvis lave tilslutningen på at noen utpreget etnosentrisk nasjonalisme ikke gjør seg gjeldende i særlig grad i elevflokkene. Svarene kan også gi uttrykk for at elevene er åpne for impulser andre steder fra, at de er mer internasjonalt orientert. Dette kan igjen tolkes i retning av at elevene ikke har en nasjonal identitet som hindrer dem i å være åpne for resten av verden, noe som er helt i tråd med intensjonene i L97.

Det ser heller ikke ut til at eventuelle «kjøp norsk»-kampanjer har hatt særlig innvirkning på en stor del av elevene (se utsagn E1). De som støtter utsagnet, kan godt gjøre dette mer med tanke på å opprettholde sysselsettingen i landet enn fordi de ikke ønsker å være under internasjonal innflytelse.

På den ene siden viser elevene klar støtte til Norge og en nasjonal stolthet som går i retning av en etnosentrisk nasjonalisme. På den andre siden er det ikke minst det norske demokratiet de støtter – altså en demokratisk nasjonalisme. Kultur og tradisjoner får liten støtte – det som kanskje forbindes mest med en etnosentrisk nasjonalisme. Slik sett virker det som om elevene har en sunn form for nasjonal identitet som ikke er for ekskluderende, men som er åpen for andre.

### ***Norge i forhold til andre land***

Av de 12 utsagnene om holdninger til nasjonen er det fire utsagn som fungerer statistisk godt sammen, og som vi mener sier noe om nasjonalfølelse: *Jeg er glad i Norge*, *Vi i Norge har grunn til å være stolte av det vi har oppnådd*, *Det norske flagget er viktig for meg* og *Jeg ville foretrekke å bosette meg i et annet land*. Disse er slått sammen til én internasjonal samlevariabel. I tabellen er bare svarene fra elever som har tatt stilling, tatt med.

**Tabell 5.2: Holdninger til nasjonen. Norsk og internasjonal svarfordeling i prosent**

		Svært uenig		Uenig		Enig		Svært enig	
		Norge	Int.	Norge	Int.	Norge	Int.	Norge	Int.
<b>E7</b>	Jeg er glad i Norge.	3	4	4	9	40	40	53	47
<b>E9</b>	Vi i Norge har grunn til å være stolte av det vi har oppnådd.	3	4	7	10	59	52	31	34
<b>E3</b>	Det norske flagget er viktig for meg.	6	6	15	12	45	37	34	45
<b>E11</b>	Jeg ville foretrekke å bosette meg i et annet land.	35	37	40	40	15	14	10	9

Tabell 5.2 viser den internasjonale fordelingen av svarene på samlevariabelen som uttrykker positive holdninger til nasjonen. Her er bare svarene fra elevene som har tatt stilling til utsagnene tatt med. Norge er blant landene som ligger nærmest det internasjonale gjennomsnittet. Den internasjonale fordelingen viser at omkring 45% av elevene var *svært enige* i de positivt formede utsagnene om fedrelandskjærlighet og forholdet til flagget. Omtrent 40% var *enige* med disse to utsagnene. 34% var *svært enige* i utsagnet: *Vi i (land) har grunn til å være stolte av det vi har oppnådd*, mens 52% var *enige*. Et stort flertall av elevene vil ikke bosette seg permanent i et annet land.

Ser vi på svarene på enkeltutsagnene i samlevariabelen, er det (selvsagt) visse variasjoner mellom det internasjonale gjennomsnittet og de norske elevenes svar. De norske elevene er mer glade i og stolte av landet sitt enn gjennomsnittet internasjonalt (93% *svært enig/enig* mot 87% og 90% mot 86%). Det nasjonale symbolet – flagget – betyr ikke så mye (79% mot 82). Ubetydelig flere elever kan tenke seg å flytte utenlands enn det som er tilfellet internasjonalt (25% mot 23). Det kan virke som om de norske elevene er like internasjonalt orienterte som gjennomsnittet av elevene i undersøkelsen.

Forskjellene er små, men blir litt tydeligere når vi bare tar for oss kategorien: *svært enig*. De norske elevene ligger over det internasjonale gjennomsnittet når det gjelder å være glad i landet sitt. Ellers ligger tallene for de norske elevene litt under gjennomsnittet for alle land. Forskjellen er særlig stor når det gjelder betydningen av flagget. I og med at de norske elevene ligger under gjennomsnittet på tre av spørsmålene, kan det virke som om forholdet deres til landet sitt er bra, men ikke akkurat preget av en «høyrøstet» nasjonalisme. Det samme kommer fram i 10. klasse: Like stor prosent er glade i og stolte av landet. Betydningen av flagget synker fra 79% til 73%, og andelen som ønsker å bosette seg utenlands, stiger fra 23% til 30%. Det er særlig andelen av jenter som kan tenke seg å bosette seg utenlands, som stiger.

**Tabell 5.3: Positive holdninger til nasjonale. Internasjonal skala**

Land	Gjennomsnitt skår	8	10	12
Hellas	▲ 11,4 (0,05)			●
Kypros	▲ 11,3 (0,03)			●
Chile	▲ 11,1 (0,04)			●
Polen	▲ 11,1 (0,08)		+	+
Columbia	▲ 10,9 (0,06)		+	+
Portugal	▲ 10,7 (0,04)			●
Finland	▲ 10,5 (0,05)		+	+
Slovakia	▲ 10,5 (0,07)		+	+
Tsjekkia	▲ 10,2 (0,04)			●
Romania	▲ 10,1 (0,06)		+	+
Ungarn	▲ 10,1 (0,04)			●
Australia	10,0 (0,05)		+	+
Litauen	10,0 (0,04)			●
Russland	10,0 (0,05)		+	+
Slovenia	9,9 (0,04)			●
USA	9,9 (0,06)		+	+
Bulgaria	9,9 (0,06)		+	+
Norge	9,9 (0,05)			●
Danmark	▼ 9,8 (0,04)			●
Italia	▼ 9,5 (0,04)			●
Estland	▼ 9,5 (0,04)			●
Latvia	▼ 9,5 (0,06)		+	+
England	▼ 9,4 (0,05)			●
Sverige	▼ 9,3 (0,08)		+	+
Sveits	▼ 9,2 (0,06)		+	+
Tyskland	▼ 9,0 (0,06)		+	+
Hong Kong	▼ 8,9 (0,03)			●
Belgia (fransk)	▼ 8,4 (0,08)	+	+	

( ) Standardfeilerangittiparentes

● G jennomsnitt (± 2 SE ).

▲ Landets gjennomsnittersignifikant høyere enn det internasjonale gjennomsnittet på 10.

▼ Landets gjennomsnittersignifikant lavere enn det internasjonale gjennomsnittet på 10.

Source: *EA Civic Education Study*, Standard Population of 14-year-olds tested in 1999.

### **Positive holdninger til nasjonen. Internasjonal skala.**

Av de andre nordiske landene ligger Finland klart over gjennomsnittet, mens Norge ligger helt nær gjennomsnittet. Danmark og Sverige ligger signifikant under det internasjonale gjennomsnittet for positive holdninger til nasjonen. Estland og Latvia ligger også under, mens elevenes svar i Litauen gir et gjennomsnitt helt likt det internasjonale.

Elevene fra Kypros, Hellas, Chile og Polen har høy skåre på denne samlevariabelen og indikerer dermed svært positive holdninger til nasjonen. I en moderat høy kategori kommer Columbia, Tsjekkia, Finland, Portugal og Slovakia.

I den andre enden av skalaen finner vi landene der elevene viste en relativt lavere positiv holdning til nasjonen, som Belgia (fr.), Tyskland og Hong Kong. Andre land med et gjennomsnitt som er signifikant lavere enn det internasjonale gjennomsnittet var Danmark, England, Estland, Italia, Latvia, Sverige og Sveits. Det er viktig å merke seg at gjennomsnittseleven fra det lavest skårende landet ikke hadde en negativ holdning til nasjonen. Det betyr at gjennomsnittseleven i alle land har en positiv holdning til nasjonen.

### ***Internasjonale forskjeller***

Flere gutter enn jenter har positive holdninger til nasjonen i England, Finland, Tyskland og Sverige. Jentene har sterkere positive holdninger i Columbia. Selv om kjønnsforskjellene i Norge ikke er så store når det gjelder samlevariabelen, er det forskjeller på hvordan jenter og gutter har svart på de enkelte utsagnene. Generelt er jentene mer usikre enn guttene og svarer ikke så bastant. Det betyr at det er større andel jenter blant dem som svarer *vet ikke*, noe som blir spesielt tydelig når det dreier seg om å bosette seg permanent i et annet land. Ellers har jentene lettere for å bruke *enig* eller *uenig*, mens guttene lettere merker av *svært uenig* eller *svært enig*. Videre er tendensen at svarene «følger» hverandre: Er det mange jenter som svarer positivt (*enig* og *svært enig* til sammen) gjelder dette også for guttene.

Når vi sammenlikner de fire nordiske landene, viser det seg at finnene klart skårer høyest på tre av svaralternativene. De norske elevene er litt mer glade i landet sitt enn det finnene er. Danskene er like stolte av landet sitt som det finnene er, men de er ikke så glade i landet sitt, og flagget betyr ikke så mye. Svenskene ligger under det nordiske gjennomsnittet på alle svar.

Sammenlikner vi svarene på dem som er glade i landet sitt og dem som ønsker å bo i landet – ikke flytte permanent til et annet land – er det hos danskene flere enn de som er glade i landet sitt, som ønsker å bo der. Her skiller de norske tallene seg sterkt fra de øvrige. I forhold til de som er glade i landet sitt er det hele 19 prosentpoeng færre som ønsker å bo permanent i Norge. Selv om en like stor andel av svenskene som av nordmennene ønsker å bo i landet, er det færre svensker som er glade i landet sitt. Forskjellen mellom de to svarprosentene for de svenske elevene er derfor 6 prosentpoeng. Ved første øyekast kan de norske svarene virke inkonsekvente, men de kan tolkes i retning av at de norske elevene har en trygg nasjonal identitet der gleden og stoltheten over landet også fører til åpenhet og nysgjerrighet overfor andre land og kulturer. For et annet av de 12 utsagnene viser svarene fra de norske elevene at mange av dem ikke er så



opptatt av å verne nasjonale tradisjoner og nasjonal kultur som det elevene i de andre nordiske landene gir uttrykk for. Det kan også underbygge tolkningen over.

### **Forskjeller i de norske elevenes svar**

Det er forskjeller på hvordan elevene svarer – særlig når man deler elevgruppen etter kjønn. Det utsagnet som klart skiller elevene, er E4: *Vi bør alltid være oppmerksomme og stoppe trusler utenfra mot Norges politiske uavhengighet*. Over halvparten av guttene er *enige* eller *svært enige* i dette utsagnet. Jentene er mer delt: 43% er mot og 40% er for.

Opp mot 20% av jentene *vet ikke*, noe som er dobbelt så mange som for guttene. Igjen synes guttene å gi uttrykk for en sterkere patriotisk nasjonalisme enn det jentene gjør.

Når det gjelder andre bakgrunnsvariabler som antall bøker hjemme, planer for videre utdanning og skåre på den kognitive testen, er utslagene små.

### **Holdninger til det å være norsk**

En side ved den nasjonale identiteten er hva det vil si å være norsk. En tredjedel av elevene fikk i oppgave å forholde seg til en del utsagn i denne sammenhengen. Dette var en del av den *nasjonale* delen av undersøkelsen. Tabell 5.4 viser elevenes svar på utsagnene i undersøkelsen. Tabellen er rangert etter hvor viktig de synes egenskapen er.

Det er spesielt tre momenter elevene legger vekt på: Man må kunne snakke norsk, ha norsk statsborgerskap – og *føle* seg norsk. Mens de to første dreier seg om konkrete forhold, legger den siste vekt på at norsk identitet er noe som kommer innenfra: Alle som *føler* seg norske, *er* norske. Det å ha bodd lenge i Norge, være født i landet eller ha norske foreldre, får noe mindre tilslutning blant elevene. Det betyr at de sterkeste indikatorene på en mulig etnosentrisk nasjonalisme ikke får den største tilslutningen, men flertallet mener at dette også er viktige kriterier for å være norsk.

Ser vi på de tre utsagnene som får størst tilslutning, kan de tolkes i retning av at elevene generelt sett har en tolerant holdning. Felles språk forbindes riktignok med den etnosentriske nasjonalismen, men i debatten om at innvandrere bør beherske norsk, er det ikke denne siden ved språket som er trukket fram. Det er den rent instrumentalistiske: For å kunne fungere godt i Norge bør man beherske norsk, ikke minst i jobbesammenheng. Elever kan ha sagt seg enig i dette utsagnet ut fra en inkluderende tankegang: «Det er en fordel for deg selv at du behersker norsk, vi vil gjerne kommunisere med deg». Men en annen tolkning er også mulig: Bare de som har norsk som morsmål, er norske. I og med at mange

av elevene ikke samtidig har sagt at det er viktig å være født i Norge og ha norske foreldre, må de ha besvart spørsmålet ut fra ønsket om å inkludere flest mulig som norske. I samme retning peker vekten som legges på norsk statsborgerskap: Er man norsk *statsborger*, er man *norsk* – en holdning som stemmer godt med demokratisk nasjonalisme.

**Tabell 5.4: Egenskaper ved å være norsk**

N = 1112		Ikke viktig i det hele tatt/ikke særlig viktig	Nokså viktig/svært viktig	Vet ikke
<b>d</b>	Å kunne snakke norsk	7	91	2
<b>g</b>	Å føle seg norsk	9	87	4
<b>b</b>	Å ha norsk statsborgerskap	17	80	3
<b>c</b>	Å ha bodd i Norge mesteparten av sitt liv	17	80	3
<b>f</b>	Å respektere lovene, Stortinget og regjeringen	16	78	6
<b>a</b>	Å være født i Norge	28	68	4
<b>h</b>	Å ha norske foreldre	42	52	6
<b>e</b>	Å være protestantisk kristen	64	18	18

Etnosentrisk nasjonalisme bygger mer på følelser av enhet mellom folk. Felles språk kan gi en slik følelse av enhet. Det samme kan det at slekten har bodd lenge i landet. Men tatt i betraktning at mange elever ikke synes det siste er så viktig, er det grunn til å tro at de gir uttrykk for et tolerant syn når de mener at den som *føler* seg norsk, *er* norsk. Med andre ord er det å være norsk mer et personlig anliggende enn noe som andre kan bestemme.

Når det gjelder utsagnene om å ha bodd lenge i landet, være født i Norge og ha norske foreldre, kan disse tyde på en sterk etnosentrisk nasjonalisme. Men elevene kan ha svart slik de har, ikke i første rekke ut fra at disse kriteriene er nødvendige for å være norsk, men mer ut fra at da er man *i hvert fall* norsk. De er med andre ord ikke nødvendige betingelser, men understreker at man er norsk.

Den vekt som legges på respekt for lover, Storting og regjering peker i retning av en demokratisk nasjonalisme. Men også dette utsagnet kan besvares ut fra en ekskluderende tankegang: Dersom man ikke følger norske lover, er man ikke norsk. Og da var det mange nordmenn som ikke var norske!

Elevene legger vekt på både den etnosentriske og den demokratiske nasjonalismen. Det virker som likevel om det er den demokratiske nasjonalismen som først og fremst kommer til uttrykk. Dette er den klart mest tolerante formen for nasjonalisme. Den er inkluderende: Alle som er medlemmer av nasjonalstaten, er statsborgere, tilhører nasjonen. Den tolerante

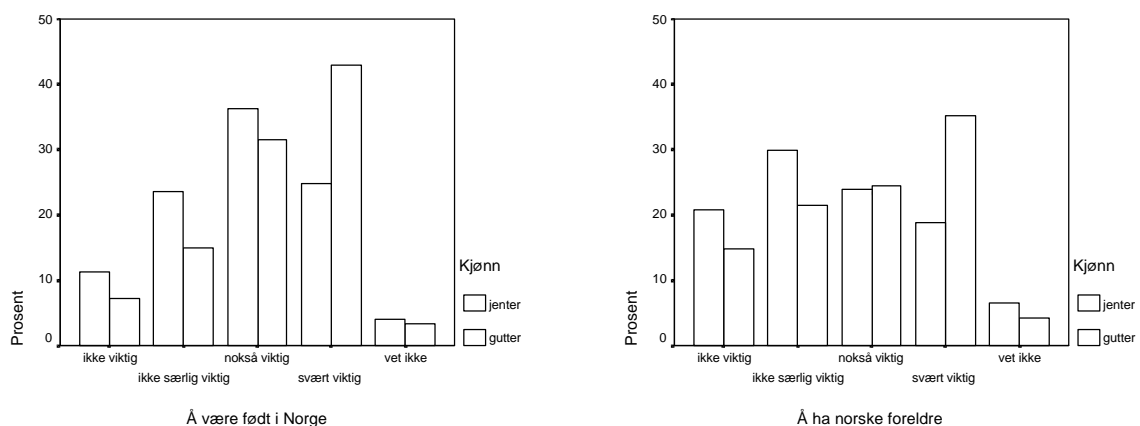
holdningen kommer også fram ved at man ikke trenger være protestantisk kristen for å være norsk. Den enkeltes religiøse overbevisning brukes i liten grad som et etnosentrisk skille mellom «oss» og «de andre».

At den etnosentriske nasjonalfølelsen likevel kommer såpass klart til uttrykk, stemmer overens med annen forskning som viser at de fleste steder blir etterkrigsmigrasjonen ansett som et problem. Det kan virke som om «vi som bor i landet» bruker debatten om «dem som kommer tilflyttende» til å bearbeide og vedlikeholde forestillingene om «vårt» nasjonale fellesskap – som kanskje ikke er så innlysende. L97 er også preget av dette: «Vi» har en nasjonal tradisjon som skolen skal bygge på, og denne skal gi «oss» en plattform som gjør «oss» tolerante overfor «andre». Det blir ikke presisert i planen at disse «andre» er de som bor utenfor landegrensene, dermed er det rimelig å tolke «de andre» også som mennesker som bor innenfor landets grenser. Men planen legger stor vekt på at utdanningen skal *utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir* (L97, s. 20).

Ellers kan det være grunn til å nevne at meningsmålinger viser at nordmenn generelt har en mer positiv holdning til innvandrere nå enn tidligere. Dette kan også være en indikasjon på at tallene fra IEA-undersøkelsen kan tolkes i en positiv retning, som en inkluderende demokratisk nasjonalisme.

### **Forskjeller i elevenes svar**

Generelt er guttene mer restriktive enn jentene når det gjelder hvem som kan kalle seg norske. Skilnadene kommer spesielt tydelig fram der elevflokkene er mest delt, og særlig når det gjelder å være født i Norge og å ha norske foreldre. Stolpediagrammene i figur 5.5 viser dette.



**Figur 5.5: Egenskaper ved det å være norsk. Kjønnforskjeller**

Når det gjelder det å være født i Norge, er det flest jenter på de tre første svaralternativene. Mange av jentene synes det *ikke er viktig* eller *særlig viktig*.

Selv om også flertallet av jentene mener dette er viktig, synes de fleste at det er *nokså viktig*. Guttene tillegger derimot det å være født i Norge langt større vekt og mener det er *svært viktig*. Dette kan tyde på en klarere etnosentrisk nasjonalisme.

Når det gjelder det å ha norske foreldre, er ikke forskjellene så store, men også her er guttene i klart flertall på svarkategorien *svært viktig*, og til sammen synes et flertall av guttene at dette er viktig. Et flertall av jentene synes det *ikke er viktig i det hele tatt* eller *ikke særlig viktig*.

Det er også en klar sammenheng mellom hvor godt man har gjort det på den kognitive kartleggingen og hvor aksepterende elevene er overfor «andre» og om disse kan kalles norske. Det mest høytskårende kvartilet mener det ikke er så viktig å være født i Norge. Enda mindre viktig synes de det er å ha norske foreldre. Guttene er fortsatt mer restriktive enn jentene.

En større del av det lavest skårende kvartilet (20 riktige svar av 38 og under) synes det er *svært viktig* å være født i Norge og å ha norske foreldre.

## Regional tilhørighet

En tredjedel av elevene ble også spurt om hvilken region de følte seg *mest* knyttet til. De fleste elevene føler seg mer knyttet til lokalmiljøet, byen eller kommunen enn til Norge. (se tabell 5.6) Men én av fire føler at identiteten deres er mer knyttet til nasjonen enn til lokalmiljøet. Én av ti føler seg som verdensborger. Dette er flere enn de elevene som indikerer at de har innvandrerbakgrunn ved aldri eller av og til å snakke norsk hjemme. En måte å tolke dette på er at den nasjonale identiteten ikke er *for* sterk blant elevene – i retning av nasjonalsjåvinisme. Både det lokale og det internasjonale står sterkt – særlig det første. Den mer internasjonale orienteringen finner vi også i to andre utsagn andre steder i undersøkelsen. I tabell 5.10 om *oppfatninger av Norge* er det et utsagn (a) om at elevene heller ville bodd i Norge enn i noe annet land i verden. Under halvparten sier de helst ville bodd i Norge, mens én av fem tydeligvis kunne tenke seg å bo i andre land. For en tredjedel av elevene er bosted av mindre betydning, og de er verken enig eller uenig i utsagnet.

Det er et tilsvarende spørsmål i tabell 5.1: *Jeg ville foretrekke å bosette meg i et annet land*. Også her gir én av fem uttrykk for at de kan tenke seg å bosette seg andre steder enn i Norge. Her stiger imidlertid antallet som ville bo i Norge til godt over halvparten, altså høyere enn svarprosenten i tabell 5.10 En årsak er nok at alternativet *vet ikke* er brukt i stedet for *verken enig eller uenig*. Elevene må dermed ta standpunkt, og da vil flere fortsette å bo i Norge. En måte å tolke dette på er at elevene ikke er så opptatt av hvor de skal bo og at den nasjonale identiteten ikke er så sterk at det eneste alternativet er å bo i Norge. L97 legger noe større vekt på det felles norske enn det elevene gir uttrykk for. Det lokale

har alltid stått sterkt i Norge – noe særlig Mønsterplanen fra 1987 ga uttrykk for – og det gjør det fortsatt, slik det kommer til uttrykk i tabell 5.6.

**Tabell 5.6: Regional tilknytning**

	<b>N = 1036</b>	<b>Prosent</b>
<b>a</b>	Byen/kommunen du bor i	46
<b>c</b>	Norge	27
<b>f</b>	Hele verden	12
<b>b</b>	Landsdelen du bor i	11
<b>d</b>	Norden	2
<b>e</b>	Vest-Europa	2

Verken Norden eller Vest-Europa er identitetsfaktorer å regne med. Kan dette henge sammen med Norges forhold til EU? Norden er mer splittet enn tidligere, og Norge er ikke medlem av EU.

Markeds- og medieinstituttet har gjennomført en liknende undersøkelse blant voksne (MMI 2000). Her trengte ikke respondentene å velge mellom ulike områder, men kunne si hva de følte seg knyttet til uten å kutte ut andre områder. Den viste at nordmenn følte tilhørighet både til hjemby/-bygd og til hjemland. Ganske mange følte tilhørighet til Europa, faktisk større tilhørighet enn det folk i EU gjorde til sammen. Det er mulig at elevene også ville vist større tilknytning til Norge, Norden, Europa eller verden om de ikke måtte velge bare ett alternativ.

## **Nasjonale symboler**

Også elevenes forhold til nasjonale symboler forteller noe om deres nasjonale identitet. I tabell 5.7 er det nevnt noen faktorer som kan fungere som symboler på Norge og det norske. Elevene skulle velge det viktigste symbolet. (Tabellen er rangert etter hva elevene syntes var viktigst.) Oppgaven stod i den norske delen av undersøkelsen. Det er interessant at det først og fremst er den norske naturen de fleste elevene forbinder med norsk identitet. De fleste elever bygger nok sine forestillinger på egne opplevelser og på sine inntrykk fra fjernsynet. Skal man lete etter mulige sammenhenger med hva elevene lærer på skolen, kan vi merke oss at det blir, ikke minst i geografibøker, lagt vekt på Norge som et vakkert land. Elevene er nok også klar over at norsk natur trekker turister til landet.

På tross av den vekten som legges på 17. mai-feiringen, er det ikke nasjonalsangen og norske flagg de fleste elevene mener er de viktigste symbolene på det norske, men disse symbolene er andrevalget til elevene. I tabell 5.1 blir også dette tatt opp. I utsagn E3 og E10 bes elevene om å ta

stilling til følgende: *Det norske flagget er viktig for meg, og den norske nasjonalsangen er viktig for meg.* Når elevene ikke behøver å velge mellom symboler, ser vi at både flagg og nasjonalsang betyr mye for omkring to tredjedeler av elevene. Men også i denne tabellen kommer kanskje elevenes forhold til naturen fram ved at nesten 90% av elevene er *glade* i Norge (utsagn E7).

**Tabell 5.7: Nasjonale symboler**

	<b>N = 1069</b>	<b>Prosent</b>
<b>e</b>	Naturen i Norge	40
<b>b</b>	Flagget og nasjonalsangen	23
<b>f</b>	Idrettsstjerner	18
<b>c</b>	Oljeindustrien	13
<b>a</b>	Kjente kunstnere som Ibsen, Grieg og Munch	4
<b>d</b>	Handelsflåten	1

Det er interessant å se at Norge som oljenasjon vektlegges av såpass mange som 13% av elevene. I 1950- og 60-årene ville nok handelsflåten hatt en liknende stilling.

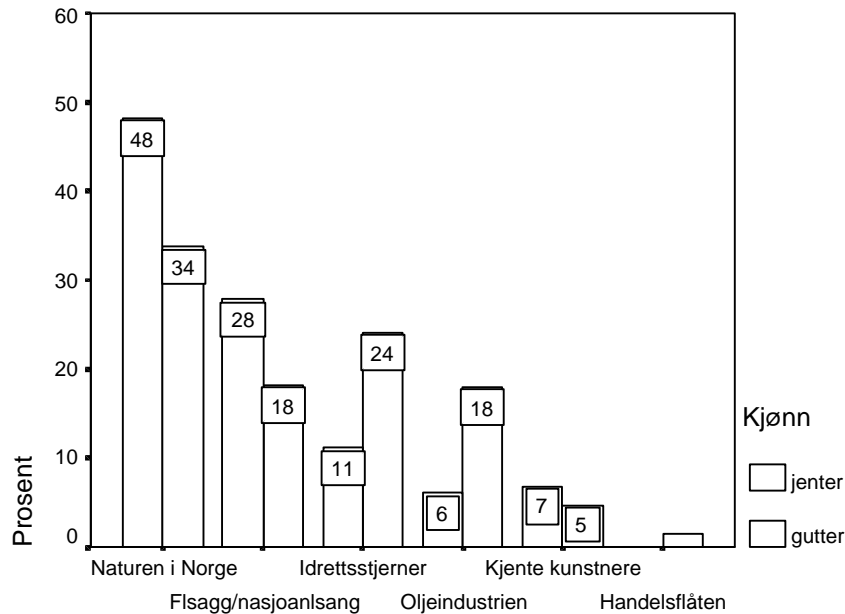
Norsk kunst tillegges liten symbolsk verdi. Men kanskje er det valgt feil representanter? Det er mulig at navn som Gaarder, A-ha og Weidemann hadde gjort at elevene hadde tillagt kunsten større betydning. Lærebøkene legger stor vekt på kulturpersoner, men uten at de tillegges symbolsk verdi. Det er først og fremst personenes nasjonale betydning som vektlegges, ikke hvorvidt de er internasjonalt kjente.

### **Forskjeller i elevenes svar**

Det er klare forskjeller mellom guttenes og jentenes valg av symboler for Norge. Dette kommer til uttrykk i figur 5.8. Jentene dominerer når det gjelder naturen, flagget og nasjonalsangen – og kjente kunstnere. Guttene er i flertall når det gjelder idrettsstjerner, oljeindustrien og handelsflåten. Det er bare gutter som har oppgitt handelsflåten som symbol, og det er tre ganger så mange gutter som jenter som mener at oljeindustrien er det viktigste symbolet.

Blant elevene med få bøker hjemme, utpeker mange flagget og nasjonalsangen som de viktigste symbolene. Jo høyere sosiokulturelt lag, jo mindre betyr flagget og nasjonalsangen for mange. Dersom vi knytter disse to symbolene til det å være patriotisk, er elevene fra det høyeste sosiokulturelle laget mindre patriotiske enn de fra lavere lag. Noe av det samme kommer fram når det gjelder hvordan elevene har gjort det på den kognitive kartleggingen. De som er i det kvartilet som har skåret lavest, er mer «patriotiske». Om det dreier seg om et

reelt patriotisk sinnelag, eller om det er slik at de har lært at flagget og nasjonalsangen er nasjonale symboler, er vanskelig å si. Mange i denne gruppen mener også at idrettsstjerner er viktige symboler på Norge.



**Figur 5.8: Synet på nasjonale symboler. Kjønnforskjeller**

De elevene som har skåret høyt, er mer opptatt av naturen som symbol. Ellers er forskjellene små. Og stort sett er det slik at naturen får de fleste «stemmene» uansett oppdeling av elevene. At høy kognitiv skåre og mange bøker hjemme går i samme retning, stemmer overens med at elever som har mange bøker hjemme, skårer noe bedre enn elever med få bøker hjemme.

Å sette funnene her i en etnosentrisk/demokratisk nasjonal ramme er vanskelig. Naturen appellerer til følelsene, akkurat som de mest patriotiske symbolene: flagget og nasjonalsangen. Det er disse to valgmulighetene nesten to tredjedeler av de spurte elevene velger. Det kunne tyde på at en etnosentrisk nasjonalisme gjør seg gjeldende. Men det er forskjell på de to: Man kan vel si at vekten på norsk natur viser en mer nøytral tilknytning til landet. Flagg og nasjonalsang appellerer sterkere til rent nasjonalistiske følelser. Når mange gutter er opptatt av slikt vi kan skryte av, gode sportsresultater og norsk oljeindustri, gir det muligens en indikasjon på at «vi er de beste» – med andre ord en viss nasjonalsjåvinisme. Selvsagt går det an å skryte av naturen også, men dette er noe nordmenn er heldige som har, det er ikke noe «menneskeskapt» resultat slik sportsresultater og oljeutvinning er.

## Nasjonal stolthet

Det er tydelig at gode norske resultater i internasjonale konkurranser fører til nasjonal stolthet. I tabell 5.9 rangeres sportsresultater som den faktoren som gir de aller fleste elevene stolthetsfølelse. Det samme kommer fram i svarene på utsagn f i tabell 5.10: *Når Norge gjør det bra i sport internasjonalt, blir jeg stolt over å være norsk*. Man har lov til å vise stolthet på dette området uten å bli sett på som sjåvinistisk av den grunn.

**Tabell 5.9: Nasjonal stolthet (fordeling i prosent)**

	N = 1114	Ikke stolt i det hele tatt/ikke særlig stolt	Nokså stolt/Svært stolt	Vet ikke
<b>f</b>	Sportsresultater	8	87	5
<b>c</b>	Det Norge har oppnådd økonomisk	11	80	9
<b>l</b>	Norsk mat	19	75	6
<b>i</b>	Vår historie	18	71	11
<b>k</b>	Vikingtiden	23	64	13
<b>a</b>	Måten demokratiet fungerer på	18	62	20
<b>b</b>	Vår politiske innflytelse i verden	23	62	15
<b>g</b>	Landets kunst og litteratur	26	60	14
<b>j</b>	Rettferdig og lik behandling av alle samfunnsgrupper	31	54	15
<b>h</b>	Norges væpnede styrker (forsvaret)	31	53	16
<b>e</b>	Det Norge har oppnådd innen vitenskap og teknologi	33	53	14
<b>d</b>	Velferdssystemet (trygder, sykehus, eldreomsorg og annen offentlig støtte)	39	50	11

*Måten det norske demokratiet fungerer på og Norges politiske innflytelse i verden* kommer lenger ned på listen over hva elevene er stolte av. Verken velferdssystem eller rettferdighet og lik behandling skårer særlig høyt hos mange av elevene. En årsak kan være at de sammenlikner med hvordan det burde være i Norge, ikke med hvordan det er mange andre steder i verden. Med andre ord kan sammenhengen elevene har satt utsagnet inn i, bety mye for hvordan de har svart.

Interessant er det at norsk *mat* gir elevene mer stolthetsfølelse enn norsk historie og vikingtid! Om norsk mat er pizza og pasta, skal være usagt, men når maten får større tilslutning enn typisk nasjonale symboler som norsk historie og særlig vikingtiden, kan det tolkes i retning av at en etnosentrisk nasjonalisme ikke er det som vektlegges sterkest verken i skolen eller i samfunnet ellers. I samme retning kan synet på forsvaret peke. Bare rundt halvparten av elevene mener at Norges væpnede styrker gjør dem stolte. Det er også mulig å trekke den motsatte konklusjonen: Forsvaret får forbausende stor tilslutning. I forhold til svarene på



de andre utsagnene havner forsvaret likevel langt nede på lista. Det kan ellers virke som om forsvaret blir sett på som viktig av de aller fleste. 83% av alle elevene mener at voksne bør være villige til å avtjene verneplikt, noe som kommer fram i elevenes oppfatninger av *den gode samfunnsborgeren*.

### **Forskjeller i elevenes svar**

Det er forskjeller i hvordan elevene har forholdt seg til utsagnene, forskjeller som ikke bare skyldes tilfeldigheter. Men skilnadene er forholdsvis små når det gjelder de fleste utsagnene.

Det utsagnet der forskjellene kommer klarest til syne, er det som dreier seg om velferdssystemet. Klart flere gutter enn jenter er svært stolte av velferdssystemet vårt.

60% av det lavest skårende kvartilet på den kognitive testen er nokså eller svært stolte av velferdssystemet. Elevene i det høyest skårende kvartilet er mer negative. Over halvparten av disse er ikke stolte i det hele tatt eller ikke særlig stolte av velferdssystemet. Av de som oppgir at de ikke er født i Norge, er 60% stolte av velferdssystemet, men av dem som er født i Norge, er det altså 10 prosentpoeng færre. Igjen kan det virke som om elevene bedømmer velferdssystemet ut fra hvordan det burde være og ikke ut fra forholdene i andre land. Slike sammenlikninger er noe som mer hører til lærestoffet i 10. klasse, så dette kan også ha spilt en viss rolle for hvordan elevene har svart. Elevene i 10. klasse har dessverre ikke fått spørsmålet, så vi kan ikke sammenlikne.

### **Hva gjør ellers elevene stolte av å være norsk?**

*Tabell 5.10: Oppfatninger av Norge (fordeling i prosent)*

	N = 1114	Svært uenig/ Uenig	Verken uenig eller enig	Svært enig/enig
<b>f</b>	Når Norge gjør det bra i sport internasjonalt, blir jeg stolt over å være norsk	8	17	75
<b>a</b>	Jeg vil heller bo i Norge enn i noe annet land i verden	21	33	46
<b>d</b>	Stort sett er Norge et bedre land enn de fleste andre	26	30	44
<b>g</b>	Norge er et forbilde for andre land	20	40	40
<b>e</b>	Folk bør støtte sitt land selv om det handler galt	39	28	33
<b>c</b>	Verden ville blitt bedre hvis folk i andre land var mer lik nordmenn	43	33	24
<b>b</b>	Det er trekk ved dagens Norge som gjør meg skamfull	37	40	23

En tredjedel av elevene er videre blitt bedt om å ta stilling til utsagn om Norge som et bedre land enn andre. Dette har selvfølgelig også noe med nasjonal identitet og stolthet å gjøre. I tabell 5.10 (rangert etter tilslutning til *svært enig / enig*) ser vi at av den delen av elevene som har en mening om utsagnene, mener

de fleste at Norge er et godt land å bo i, bedre enn de fleste, og at Norge kan tjene som et forbilde for andre land.

Igjen ser vi at sportsbegivenheter får fram en sterk nasjonalfølelse hos de fleste. Men akkurat disse følelsene er muligens mer situasjonsbestemt, mens de andre utsagnene i tabell 5.10 gir uttrykk for dypereliggende følelser.

Ganske mange tar ikke stilling ved å krysse av at de er *verken enig eller uenig*. De to utsagnene e: *Folk bør støtte sitt land selv om det handler galt*, og c: *Verden ville blitt bedre hvis folk i andre land var mer lik nordmenn*, kan tolkes som en form for nasjonalsjåvinisme. De får tilslutning fra relativt mange elever, henholdsvis 24% og 33%. Det er likevel grunn til å understreke at ingen av utsagnene er slik formet at man ikke kan si seg enig i dem ut fra andre motiver. Det er et viktig demokratisk prinsipp at man følger de flertallsbeslutninger som er gjort, selv om man tilhører mindretallet og mener den retningen flertallet har valgt, er feil.

### **Forskjeller i elevenes svar**

Elevgrupper svarer forskjellig på de ulike utsagnene. Den største forskjellen mellom grupper av elever finnes i svarene til utsagn e: *Folk bør støtte sitt land selv om det handler galt*. Blant elevene i det høyeste kvartilet på den kognitive testen er 70% av elevene *uenig* eller *svært uenig* i dette utsagnet. 20% av elevene fra det laveste kvartilet er av samme mening.

Det er en klar sammenheng mellom antall bøker hjemme og hvordan elevene svarer. Prosentandelen som er uenig i utsagnet, øker med antall bøker hjemme. Den samme tendensen gjør seg gjeldende når det gjelder mors og fars utdanning. Dess høyere utdanning, dess lavere tilslutning til utsagnet.

Jentene er mindre enige enn guttene i utsagnene: *Folk bør støtte sitt eget land selv om det handler galt*. At guttene er mer opptatt enn jentene av å støtte nasjonen uansett, kommer også fram ved at flere av guttene enn av jentene er enige i utsagn d: *Stort sett er Norge et bedre land enn de fleste andre* og utsagn c: *Verden ville blitt bedre hvis folk i andre land var mer lik nordmenn*. Mens 15% av jentene gir sin tilslutning til at verden ville blitt bedre, støttes dette av 30% av guttene.

Blant elevene som skårer høyt, er det ellers flere enn blant dem som skårer lavt, som mener at de blir stolte når nordmenn gjør det godt i internasjonale sportsstevner. Dette er et litt overraskende resultat som antakelig viser at sport står i en særstilling: Det er lov å gi uttrykk for sterke nasjonale følelser i denne sammenhengen uten at man dermed er «nasjonalsjåvinist» på andre områder.

## Hovedtrekk ved elevenes holdning til nasjonen

De fleste elever i alle land har en positiv holdning til landet sitt. De norske elevene er svært glade i landet sitt og stolte av det – uten å være spesielt opptatt av norsk historie og vikingtiden. Norske helter synes å være av det sportslige slaget. Nasjonale symboler som flagget og nasjonalsangen er nok viktige, men det er norsk natur de fleste ser som det mest typiske symbolet for Norge. Norske elever er ikke fremmede for å flytte utenlands selv om de er svært glade i landet sitt.

Elevene virker aksepterende overfor dem som kommer fra andre land og slår seg ned i Norge. Bare de kan norsk, har norsk statsborgerskap og føler seg som norske, så mener de aller fleste elevene at de *er* norske.

Det kan virke som om de norske elevene har en nasjonal identitet som spesielt ønsker å forsvare Norge fra utenlandsk politisk innflytelse. Ellers virker de fleste åpne for påvirkning utenfra.

De aller fleste elevene heller mer mot en demokratisk nasjonalisme enn mot en etnosentrisk.

Guttene er mer restriktive enn jentene og kan i noen grad helle mer mot en etnosentrisk nasjonalisme. Guttene kan virke mer opptatt av det man kan skryte av, og virker derfor mer patriotiske enn jentene. Mens guttene oftere svarer *svært enig / uenig*, svarer jentene mer mot midten: *enig / uenig*. Jentene utgjør også ofte den største gruppen blant dem som har svart *vet ikke*. Guttenes andel av positive svar på utsagn som kan tolkes i en sjåvinistisk retning, er klart større enn jentenes.

Det er en liten gruppe elever som har holdninger som ikke er i tråd med dem som kommer til uttrykk i L97.

Undersøkelsen synes å gi uttrykk for at det store flertallet av elevene har utviklet holdninger i tråd med L97. Tolkningene av elevenes svar peker i én retning: Flertallet av elevene synes å ha en sunn form for nasjonal stolthet.

## Holdninger til innvandrere

Spørsmål om nordmenns holdninger til og handlinger overfor folk med opprinnelse i andre kulturer og språksamfunn utløser ofte sterke følelser og heftig politisk, ideologisk og etisk debatt. På dette feltet har skolen gjennom læreplanverket plassert seg i en utvetydig rolle: Undervisningen skal bidra til å utvikle toleranse overfor anderledeshet og overfor etnisk mangfold. Den har som uttalt mål å fremme aksepterende og støttende holdninger. «Fargerikt fellesskap» har i mange år vært et mobiliserende slagord både for innhold og arbeidsmåter i undervisningen og for skolens innsats i ad hoc-kampanjer til

støtte for utvikling av tolerante holdninger. Disse idealene forhindrer likevel ikke at læreplanen også peker på problemer som kan oppstå i møtet mellom forskjellige livsformer:

*Utdanningen...må også gjøre tydelig de konflikter som kan ligge i møtet mellom ulike kulturer. Åndsfrihet innebærer ikke bare romslighet for andre syn, men også mot til å ta personlig standpunkt, trygghet til å stå alene og karakterstyrke til å tenke og handle etter egen overbevisning (L97, Generell del. s. 10).*

Ved å formulere seg slik foregriper læreplanen noe av det aller vanskeligste i verdi- og holdningslæringen: Hvor går grensen for elevenes frihet til å handle etter egen overbevisning – på grunnlag av holdninger som inngår i et personlig standpunkt, samtidig som skolen skal bidra til å utvikle helt bestemte holdninger i elevenes demokratiske beredskap og kompetanse?

I dette avsnittet ser vi nærmere på noen sider ved elevenes holdninger til innvandreres rettigheter.

## Hovedresultater

- Elever i alle land gir sterk støtte til innvandreres rettigheter.
- Fire av fem norske elever er enige i at innvandrere bør ha de samme rettigheter som alle andre.
- Norske elever ligger over det internasjonale gjennomsnittet når det gjelder støtte til innvandreres rettigheter.
- Både i Norge og internasjonalt er jentene mer støttende overfor innvandreres muligheter og rettigheter enn guttene.
- Elevene uttrykker mindre støtte når saksforholdet de tar stilling til, er politisk kontroversielt eller vanskelig.
- Støtte til innvandrere samvarierer positivt med kunnskaper om demokratiet.
- Elevenes opplevelse av å ha lært demokratirelaterte holdninger og ferdigheter på skolen har betydning for deres støtte til innvandreres rettigheter.
- Skolen ser ut til å være en viktig bidragsyter til elevenes holdninger til innvandring.

For å kartlegge 14-åringenes holdninger til innvandrere, ble elevene bedt om å ta stilling til åtte utsagn om innvandreres og flyktingers rettigheter. De markerte enighet på en fire-delt skala med *svært uenig / uenig og enig / svært enig* eller svare *vet ikke*. Fem av utsagnene er brukt i en samlevariabel for «positiv

holdning til innvandrere». Tabell 5.11 viser prosentvis fordeling av de norske elevenes svar, fordelt på jenter og gutter.

**Tabell 5.11: Holdninger til innvandreres rettigheter (fordeling i prosent)**

	Utsagn om muligheter/rettigheter	Svært uenig/ uenig			Enig/svært enig			Vet ikke		
		I alt	J.	G.	I alt	J.	G.	I alt	J.	G.
	(J.= jenter og G.= gutter)									
H1	Barna til innvandrere bør ha de samme muligheter til utdanning som andre barn i landet.	9	3	17	87	94	79	3	3	4
H2	Alle land bør ta i mot flyktninger som prøver å slippe vekk fra krig eller politisk forfølgelse.	12	6	19	80	86	73	8	8	9
H3	Innvandrere bør ha de samme rettigheter som alle andre.	13	7	20	81	87	73	6	6	7
H4	Innvandrere som har levd i et land i flere år, bør ha rett til å stemme ved valgene.	17	10	25	74	80	67	9	10	8
H5	Innvandrere bør ha anledning til å fortsette å snakke sitt eget språk.	21	12	31	72	81	62	7	7	7
H6	Innvandrere bør kunne beholde sine egne vaner og sin egen livsstil.	20	14	26	71	76	67	9	10	8
H7	Hvis det er mange innvandrere i et land, blir det vanskelig med samhold og fedrelandskjærlighet.	47	55	38	34	22	46	19	23	16
H8	Innvandrere bør forbys å delta i politisk virksomhet.	70	75	65	18	11	25	12	15	10

Til tross for at en iøynefallende stor andel av 9.-klassingene synes å uttrykke innvandrerstøttende holdninger i tråd med læreplanintensjoner og holdningsmål på dette feltet, er det variasjoner i bildet. Det virker som om enigheten synker når utsagnene blir mer konkrete eller refererer til bestemte, kanskje politisk mer kontroversielle saksforhold. Det gjelder utsagn H4, H5, H6 og H8 – og i enda høyere grad utsagn H7 (legg merke til at utsagn H7 er negativt formulert).

34 % av elevene samlet og hele 46 % av guttene er enige i at *det blir vanskeligere med samhold og fedrelandskjærlighet hvis det er mange innvandrere i et land* (utsagn H7). Nå er ikke utsagnet nødvendigvis en indikator på aksepterende eller avvisende holdninger til innvandrere. Det kan tenkes å referere til et faktisk forhold der den som svarer, ikke eksponerer annet enn et «ja» eller et «nei»: Slik er det, eller slik er det ikke. På den annen side kan utsagnet sies å fange opp komplekse kunnskaps- og følelsesforhold som aktualiseres når kulturelle tradisjoner møtes, og at det nettopp av den grunn gir indikasjoner om holdninger til innvandrere på et mer forpliktende plan enn mange av de andre utsagnene. Det virker umiddelbart lettere å være enig i at *innvandrere bør ha de samme rettigheter som alle andre*, enn i et utsagn som konkretiserer og utfordrer trekk ved det elevene kanskje oppfatter som kulturelle tradisjoner og konvensjoner. En slik oppfatning styrkes ved at det foreligger en

klar positiv samvariasjon mellom utsagn H7 og utsagn H6: Jo mer enige elevene er i at *mange innvandrere gjør det vanskelig med samhold og fedrelandskjærlighet*, jo mer sannsynlig er det at de er enige i at *innvandrere bør forbys å delta i politisk virksomhet* ( $r. = 0,35$ ). Omvendt finner vi klare negative samvariasjoner mellom enighet i utsagn H7 og enighet i alle de *andre* utsagnene om innvandrere: Jo mer enige elevene er i at *mange innvandrere gjør det vanskelig*, jo mindre tilbøyelig er de til å uttrykke støtte på de andre områdene som variablene beskriver.

Utsagn H2 bruker begrepet *flyktninger* og ikke innvandrere. Den handler derfor strengt tatt om noe litt annet enn de øvrige utsagnene. Det er i og for seg mulig at elevene gir de to begrepene ulikt meningsinnhold, og at utsagnet derfor tapper elementer i noe som er forskjellig fra holdninger til innvandrere. En reliabilitetsanalyse viser imidlertid at utsagnet passer godt sammen med utsagnene som er tatt med i den internasjonale samlevariabelen i tabell 5.12. Uansett, av de elevene som tar stilling, er fire av fem enige i utsagnet.

## Norge i forhold til andre land

Tabell 5.12 viser prosentvis fordeling for norske elever (Norge) og internasjonalt gjennomsnitt (Int.) når det gjelder uenighet/enighet for hvert av de fem utsagnene som er brukt i den internasjonale samlevariabelen for holdninger til innvandrere. Tallene her gjelder elevene som har tatt stilling til utsagnet (*vet ikke* er tatt bort).

**Tabell 5.12: Holdninger til innvandreres rettigheter. Norske elever og internasjonalt gjennomsnitt (fordeling i prosent)**

		Svært uenig		Uenig		Enig		Svært enig	
		Norge	Int.	Norge	Int.	Norge	Int.	Norge	Int.
<b>H5</b>	Innvandrere bør ha anledning til å fortsette å snakke sitt eget språk.	10	8	12	15	50	54	28	23
<b>H1</b>	Barna til innvandrere bør ha de samme muligheter til utdanning som andre barn i landet.	4	3	6	7	43	50	47	40
<b>H4</b>	Innvandrere som har levd i et land i flere år, bør ha rett til å stemme ved valgene.	7	6	12	16	48	52	33	26
<b>H6</b>	Innvandrere bør kunne beholde sine egne vaner og sin egen livsstil.	8	6	13	14	48	53	31	27
<b>H3</b>	Innvandrere bør ha de samme rettigheter som alle andre.	5	5	9	14	44	49	42	32

Niendeklassingene uttrykker tilsynelatende en ganske overveldende støtte til innvandreres muligheter og rettigheter. 86 % av 9.-klassingene som tar stilling, er *enige* eller *svært enige* i at *innvandrere bør ha de samme rettigheter som alle andre* (utsagn 5). Omkring 80 % av dem som tar stilling, er tilsvarende enige i at

*innvandrere bør ha anledning til å forsette å snakke sitt eget språk (utsagn H5), at innvandrere som har levd i et land i flere år, bør ha rett til å stemme ved valgene (utsagn H4) og at innvandrere bør kunne beholde sine vaner og livsstil (utsagn H6).*

**Tabell 5.13: Holdninger til innvandreres rettigheter. Internasjonal skala**

Land	Gjennom snitt skåre	8	10	12
Colombia	▲ 10.8 (0.04)		●	
Kypros	▲ 10.8 (0.03)		●	
Sverige	▲ 10.7 (0.08)		●	
Hellas	▲ 10.6 (0.05)		●	
Polen	▲ 10.6 (0.06)		●	
Hong Kong	▲ 10.5 (0.05)		●	
Chile	▲ 10.4 (0.03)		●	
Portugal	▲ 10.3 (0.03)		●	
USA	▲ 10.3 (0.06)		●	
Norge	▲ 10.3 (0.07)		●	
Romania	▲ 10.2 (0.06)		●	
Australia	10.0 (0.08)		●	
Belgia (fransk)	10.0 (0.09)		●	
Tsjekkia	10.0 (0.06)		●	
Finland	9.8 (0.06)		●	
Russland	9.8 (0.06)		●	
Italia	▼ 9.8 (0.05)		●	
Slovakia	▼ 9.8 (0.05)		●	
England	▼ 9.7 (0.07)		●	
Estland	▼ 9.7 (0.04)		●	
Bulgaria	▼ 9.7 (0.10)		●	
Litauen	▼ 9.6 (0.03)		●	
Danmark	▼ 9.6 (0.05)		●	
Latvia	▼ 9.5 (0.05)		●	
Ungarn	▼ 9.5 (0.05)		●	
Slovenia	▼ 9.4 (0.05)		●	
Sveits	▼ 9.4 (0.07)		●	
Tyskland *	▼ 9.2 (0.07)		●	

( ) Standardfeil angitt i parentes

● = Gjennom snitt (± 2 SE).

▲ Landets gjennom snitt er signifikant høyere enn det internasjonale gjennom snittet på 10.

▼ Landets gjennom snitt er signifikant lavere enn det internasjonale gjennom snittet på 10.

\* ITyskland er ordet "innvandrere" oversatt med "fremmede"

Source: IEA CIVED Education Study, Standard Population of 14-year-olds tested in 1999.

Den klareste støtten viser seg i forhold til utsagn H1 om utdanningsmuligheter for barn av innvandrere. 90% av alle elevene (94% av jentene, jfr. tabell 5.11) er

enige i at barn av innvandrere bør ha de samme muligheter til utdanning som andre barn i landet. Det er faktisk flere enn andelen som er enige i at alle land bør ta i mot flyktninger som prøver å slippe vekk fra krig eller politisk forfølgelse (som ikke er tatt med ved konstruksjonen av den internasjonale samlevariablen) – kanskje nettopp fordi utsagnet henviser til «desired opportunities» for barn, og fordi det fortsatt er nærliggende for 14-åringene å identifisere seg med dem. Det er likevel 17 % av guttene som er uenige i utsagnet, noe som går fram av tabell 5.11, som bare gjelder norske elever.

Tabell 5.13 viser internasjonal gjennomsnittsskåre for støtte til innvandreres rettigheter. Elever i Colombia, Kypros og Sverige skårer høyest. Det er vanskelig å se sosiale og kulturelle fellestrekk mellom de tre landene som kan bidra til forståelse av hvorfor 14-åringene der skårer særlig høyt. I Sverige er det for eksempel mange innvandrere, i de to andre landene svært få. Sverige bruker omkring dobbelt så mye på undervisning som Colombia og Kypros (i % av BNP). Sverige er forholdsvis fredelig. Colombia har lenge vært i en borgerkrigsliknende situasjon. På Kypros er det sterke motsetninger mellom grekere og tyrkere. Det synes altså heller ikke her å være noen direkte sammenheng mellom makropregete samfunnsforhold og 14-åringenes holdninger.

Land der elevene skårer signifikant lavere enn det internasjonale gjennomsnittet, er både tradisjonelle vest-europeiske demokratier og tidligere kommunistland. Tyske elever skårer aller lavest på variabelen. Som i Sverige er det mange innvandrere i Tyskland, og forskjellen i skåre mellom de to landene er slående. Det er mulig at holdningsskåre for elevene fra det tidligere DDR er utslagsgivende for Tyskland.

Elever fra en klassisk velferdsstat, Danmark, og elever fra et rikt velstandssamfunn, Sveits, skårer også relativt lavt. Dette brogete bildet gir inntrykk av at heller ikke 14-åringenes holdninger til innvandrere utelukkende kan «avleses» av sosiologiske forhold på makronivå, men at de utvikles i en kompleks samspill mellom sosiale, økonomiske og kulturelle forhold på den ene siden, og elevens aktive selvfortolkning på den andre.

### ***Kjønnsforskjeller i holdning til innvandrere***

Tabell 5.14 viser den internasjonale fordelingen av forskjeller i jentenes og guttenes skåre. Svenske jenter skårer høyest, tyske gutter lavest. Forskjellen er størst mellom finske jenter og gutter (10.5 mot 9.1), samtidig som forskjellen mellom jentenes og guttenes innvandrerstøtte er påfallende stor i Norden.



Tabell 5.14: Støtte til innvandreres rettigheter. Internasjonal skala fordelt på kjønn

Land	G jsnitt skåre jenter	G jsnitt skåre gutter	8 10 12		
			[Scale with markers for 8, 10, 12]		
Sverige	11.3 (0.09)	10.1 (0.12)	▲	●	◇
Kypros	11.1 (0.05)	10.6 (0.05)	▲	●	◇
Colombia	10.9 (0.06)	10.7 (0.06)		●	◇
Polen	10.9 (0.06)	10.2 (0.09)	▲	●	◇
Norge	10.9 (0.07)	9.7 (0.09)	▲	●	◇
Hellas	10.8 (0.06)	10.3 (0.06)	▲	●	◇
USA	10.7 (0.06)	10.0 (0.11)	▲	●	◇
Hong Kong	10.6 (0.06)	10.4 (0.07)		●	◇
Finland	10.5 (0.07)	9.1 (0.07)	▲	●	◇
Chile	10.5 (0.05)	10.3 (0.05)		●	◇
Australia	10.4 (0.10)	9.6 (0.11)	▲	●	◇
Belgia (fransk)	10.4 (0.08)	9.6 (0.11)	▲	●	◇
Portugal	10.4 (0.04)	10.3 (0.04)		●	◇
Tsjekkia	10.4 (0.07)	9.6 (0.08)	▲	●	◇
Romania	10.3 (0.07)	10.0 (0.07)		●	◇
Italia	10.1 (0.05)	9.5 (0.07)	▲	●	◇
Danmark	10.0 (0.05)	9.1 (0.07)	▲	●	◇
England	10.0 (0.09)	9.5 (0.08)	▲	●	◇
Russland	10.0 (0.06)	9.7 (0.08)	▲	●	◇
Slovakia	9.9 (0.05)	9.5 (0.07)	▲	●	◇
Bulgaria	9.9 (0.13)	9.4 (0.08)	▲	●	◇
Estland	9.9 (0.04)	9.5 (0.06)	▲	●	◇
Slovenia	9.8 (0.06)	9.1 (0.06)	▲	●	◇
Litauen	9.8 (0.04)	9.4 (0.05)	▲	●	◇
Sveits	9.8 (0.08)	9.0 (0.09)	▲	●	◇
Ungarn	9.7 (0.05)	9.3 (0.07)	▲	●	◇
Latvia	9.7 (0.06)	9.3 (0.06)	▲	●	◇
Tyskland *	9.5 (0.08)	9.0 (0.09)	▲	●	◇

( ) Standardfeiler angitt i parentes

▲ Kjønnforskjeller som er  
signifikante på 0.05 nivå

|●| = G jennom snitt for gutter (± 2 SE).  
|◇| = G jennom snitt for jenter (± 2 SE).

\* ITyskland er ordet "innvandrere" oversatt med "fremmede"

Source: IEA Civic Education Study, Standard Population of 14-year-olds tested in 1999.

Studier av forskjeller i jenters og gutters holdninger til minoritetsgrupper på deres *egen alder* har påvist at jentene har en tendens til å uttrykke mer positive holdninger overfor mange slike grupper. Det gjelder både husokkupanter, «blitzere», nynorskungdom, homofile, militærnekttere, medlemmer av kristelige skolelag og altså innvandrerungdom (Øia 1994). Det er grunn til å tro at jentenes

holdninger til minoritetsgrupper på deres egen alder også omfatter minoritetsgrupper mer generelt, hvilket Civic-undersøkelsen bekrefter.

### ***Forskjeller i de norske elevenes svar***

I Civic-utvalget er det 180 elever som oppgir at de *aldri* eller bare *av og til* snakker norsk hjemme. Elever med minoritetsspråklig bakgrunn har en gjennomsnittsskåre på 10.8 for støtte til innvandreres rettigheter – mot 10.3 for *alle* norske elever. Det er selvsagt ikke overraskende at minoritetsspråklige elever i sterkere grad støtter rettighetene til en gruppe de langt på vei må antas å identifisere seg med, selv om vi ikke kan vite om de skiller mellom rettigheter for sin *egen* etniske gruppe og for andre etniske minoriteter med fremmedkulturell forankring når de svarer.

Materialet viser en svak, men signifikant samvariasjon mellom elevenes planer for egen utdanning og støtte til innvandreres rettigheter. De elevene som planlegger sju eller åtte års videre utdanning etter grunnskolen, viser den klareste støtten til innvandreres rettigheter. Deres gjennomsnittsskåre for støtte er 10.8. For elevene som planlegger mer enn fire års utdanning er støtten 10.5. Elevene som oppgir at de tenker seg mindre enn 2 år videre utdanning etter grunnskolen, har en gjennomsnittsskåre på 9.1. Det er altså særlig denne gruppen som skiller seg ut ved å ligge under det internasjonale gjennomsnittet for støtte til innvandrere. Disse 14-åringene har for øvrig betydelig dårligere kunnskaper/ferdigheter om demokratiet enn gjennomsnittet av elevene (skår = 86 mot gjennomsnittet = 103).

Generelt er det en viss samvariasjon mellom kognitiv skåre og holdninger til innvandrere: De 25% beste elevene skårer gjennomsnittlig 10.8 på holdningsskalaen – de 25% av elevene som har minst kunnskap om demokratiet, skårer 9.7.

Verken antall bøker hjemme eller foreldrenes utdanning ser ut til å bety mye for 14-åringenes støtte til innvandreres rettigheter, overraskende nok. Det kan riktignok påvises en signifikant positiv samvariasjon mellom antall bøker, foreldreutdanning og innvandrerstøtte, men tallene er *meget* små ( $r = 0,10$  og lavere). De elevene hvis foreldre *begge* har universitetsutdanning, viser imidlertid en noe høyere skåre enn gjennomsnittet av alle elever (10.8 mot 10.3), mens barn av foreldre som bare har grunnskoleutdanning, skårer som gjennomsnittet.

Elever som er best «samtidsoorientert», er også mest støttende overfor innvandrere. Med dette menes at de elevene som oppgir at de *av og til* eller *ofte* er med på diskusjoner om det som skjer i norsk politikk, om det som skjer i internasjonal politikk, og som *leser artikler* i aviser eller *følger nyheter* i

fjernsyn og radio, skårer over gjennomsnittet på skalaen for innvandrerstøtte (10.7), og at de som *sjelden* eller *aldri* gjør dette skårer under (9.8).

Ser vi på enkeltutsagn, er det mulig å finne slike der flere elever gir uttrykk for negative holdninger. Det gjelder ofte fra fem til ti prosent av elevene. Ser vi derimot på hvor mange elever som svarer *konsekvent* negativt, får vi et annet bilde. 29 elever gir uttrykk for negative holdninger til kvinners rettigheter, mens 103 ikke vil støtte innvandreres rettigheter. Det vil si at ca 3% uttrykker en negativ holdning til innvandrere slik denne kommer til uttrykk i samlevariabelen *holdninger til innvandrere*. Ser vi på hvor mange elever som er viser negative holdninger til kvinners og innvandreres rettigheter, er dette en gruppe på 12 elever. 4 promille av elevene gir altså uttrykk for negative holdninger både til kvinners og innvandreres rettigheter. De andre elevene gir uttrykk for ulike grader av støtte – slik dette kommer fram av de to samlevariablene. Elevene i disse gruppene ligger også under gjennomsnittsskåren på de andre samlevariablene, men med maksimum et halvt standardavvik. De gir med andre ord uttrykk for mer ”lunkne” holdninger enn gjennomsnittet.

Hovedinntrykket er likevel at de aller fleste elevene har holdninger som er i tråd med dem L97 ønsker at skolen skal fremme – og som også er herskende i flertallet i befolkningen.

### ***Innvandrerstøtte og skole***

Vi finner store forskjeller mellom *klasser* i støtte til innvandrere. Det er faktisk over to elevstandardavvik mellom klassen der elevene uttrykker mest støttende holdninger (skåre = 12.6) og klassen med minst støttende holdninger (skåre = 8.4)

Det er ikke enkelt å peke på hvilke faktorer og mekanismer som kan forklare så store forskjeller. Pedagogisk teori peker på at forskjeller mellom klasser først og fremst må tilskrives samspillet mellom lærer og elever (Telhaug 2000), men det er svært komplisert å vise til hvilke kvaliteter i dette samspillet som skulle disponere for utvikling av spesielt innvandrerstøttende holdninger hos elevene. Det *kan* jo tenkes at læreplanmomentene omkring toleranseutvikling blir behandlet med ulik aktsomhet og innfallsvinkel i de forskjellige klassene. Og hvis vi antar at undervisningskvalitet faktisk betyr noe for utviklingen av de unges holdninger, så vil forskjeller mellom klasser være en konsekvens. På dette læringsfeltet er imidlertid forholdet mellom undervisningsens in-put og læringens out-put ganske omdiskutert. Mye synes å tyde på at virkningene av formell toleranseundervisning er ganske små (Vogt 1997). Potensielle virkninger av undervisning og klassemiljø må også vurderes i forhold til elevgruppens sosioøkonomiske og sosiokulturelle sammensetning: Det er ikke usannsynlig at de klasser som uttrykker de mest positive holdningene representerer et ikke-tilfeldig elevutvalg i forhold til slike bakgrunnsfaktorer.

I forarbeidene til Civic-undersøkelsen (Fase 1) ble det pekt på at elevenes opplevelse av et *åpent klasseromsklima* betyr mye, både for kunnskaps- og holdningsskårer. Materialet for de norske elevene viser at det er en positiv og signifikant samvariasjon mellom åpent klasseromsklima og innvandrerstøtte, men at samvariasjonen mellom *skoledeltakelse* og innvandrerstøtte er enda tydeligere: Jo mer elevene deltar i skolens liv, og jo mer de opplever et åpent klasseromsklima, jo mer sannsynlig er det at de eksponerer støtte til innvandrere.

For elever som har skårer i det øvre kvartilet på begge disse variablene, viser innvandrerstøtten seg å være særlig sterk: Deres skåre for innvandrerstøtte ligger på 11,6. For elever som har skårer i det nedre kvartilet på begge variablene, ligger støtten på 9,1.

En siste skolefaktor som har betydning for elevenes innvandrerstøtte, er deres oppfatning av *innholdet i undervisningen*. Elevene ble bedt om å ta stilling til sju utsagn om hva de synes de har lært på skolen ved å markere uenighet / enighet (firedelt skala fra *svært uenig* – *svært enig* eller *vet ikke*). Utsagnene er gjengitt i kapitel 7.

En reliabilitetsanalyse viser at utsagnene fungerer godt i en samlevariabel. På alle enkeltvariablene *bortsett fra* på den siste *lært at det er viktig å stemme ved Stortings- og kommunevalg*, skårer elevene gjennomsnittlig høyere enn 2,5, som er det nøytrale gjennomsnittet på en firedelt skala. For «stemme ved valgene»-variabelen ligger elevenes gjennomsnittsskåre på 2,4. Det høyeste gjennomsnittet, 3,2, finner vi på variabelen *lært å samarbeide i grupper med andre elever*.

Elever som er mest enige i at de har lært «noe» på de demokratiområdene variabelen beskriver, er samtidig mest innvandrerstøttende. Snittverdien på innvandrerstøtte for elevene som er *svært enige* i at de har lært dette på skolen er, 11,2 poeng, for de som er *svært uenige* 9,7 poeng. Opplevelse av å ha lært noe om demokratiemner på skolen samvarierer dessuten positivt både med opplevelse av et *åpent klasseromsklima* ( $r. = 0,36$ ) og med *skoledeltakelse* ( $r. = 0,40$ ).

Disse tre skolebetingete faktorene ser altså ut til å være virksomme bidragsyttere til elevenes holdninger på dette feltet.

## **Hovedtrekk ved elevenes støtte til innvandrere.**

Elever i alle land gir sterk støtte til innvandreres rettigheter. Norske elever ligger over det internasjonale gjennomsnittet for støtte til innvandreres rettigheter. Fire av fem elever er enige i at innvandrerne bør ha de samme rettighetene som alle andre.

Eleven som er *mest tilbøyelig* til å støtte innvandreres rettigheter, er relativt kunnskapsrik, oftest jente, oppgir å lese om og delta i diskusjoner om samfunnsspørsmål og uttrykker tro på verdien av å delta i skolens liv. Politisk interesse eller politisk aktivitet betyr derimot mindre for tendensen til å uttrykke innvandrerstøttende holdninger. Graden av patriotisme (fedrelandskjærlighet), slik den ble kartlagt i avsnittet om holdninger til nasjonen, betyr ingenting for elevenes holdninger på dette området.

Tre skolerelaterte forhold slår ganske sterkt ut for elevenes positive holdninger til innvandreres rettigheter. Det er elevenes tro på betydningen av å delta i skolens liv utover undervisningen, opplevelse av et åpent klasseromsklima og opplevelsen av å ha lært noe om demokrati på skolen. Elever som samlet skårer høyt på disse variablene, uttrykker mer støttende holdninger enn de lavtskårende.

Samtidig er det karakteristisk for holdningene til innvandrere at de i noe mindre grad enn for støtte til kvinners rettigheter, er entydig positive. Støtten har en tendens til å synke når utsagnet elevene tar stilling til, griper inn i vanskelige verdispørsmål og politisk kontroversielle saker. Her kan vi kanskje ane konturene av holdningsprofiler som tenderer mot en «konvensjonell» form for toleranse – sett i relasjon til læreplanverkets normative forestillinger om toleranse som *respekt* for anderledeshet og for livsstiler som skiller seg fra flertallets.

De minoritetsspråklige elevene er mer tilbøyelige til å uttrykke innvanderstøttende holdninger enn gjennomsnittet for alle elevene.

Det er store forskjeller mellom klasser i holdninger på dette feltet, men det er meget vanskelig å grunngi hvorfor forskjellene er såpass store. De kan henge sammen med sammensetningen av elevene på bakgrunn av sosiokulturelle forhold, men også med undervisningens form og innhold, jfr. det som er sagt ovenfor om skolerelaterte faktorer og innvanderstøtte.

## Holdninger til anti-demokratiske grupper

For ytterligere å hente inn kunnskap om 14- og 15-åringenes toleranse, ble elevene også bedt om å ta stilling til fire utsagn om hvilke muligheter *folk som tilhører anti-demokratiske grupper burde ha*. Utsagn om ytringsmuligheter for anti-demokratiske grupper berører kjernepunkter i demokratisk sinnelag og demokratisk praksis, og de setter ønsket om toleranse og overbærenhet på vanskelige prøver.

Denne skalaen er ikke rapportert internasjonalt. Tallene gjelder derfor bare for Norge.

## Hovedresultater

- De norske elevene er nølende i sin støtte til anti-demokratiske gruppers ytringsrett.
- Elever som støtter anti-demokratiske gruppers ytringsmuligheter, er i hovedsak deltakerorienterte.
- Det er mange elever som ikke tar stilling til spørsmålene som reises om anti-demokratiske gruppers offentlige ytringsmuligheter.

Tabell 5.15 viser svarfordelingen for de norske elevene i prosent for hvert av utsagnene om anti-demokratiske grupper. Svarfordelingen er delt inn i *alt* og for *jenter* og *gutter*.

**Tabell 5.15: Støtte til anti-demokratiske grupper. I alt og fordelt på kjønn (fordeling i prosent)**

	Utsagn om muligheter/rettigheter (J.= jenter og G.= gutter)	Svært uenig/ uenig			Enig/svært enig			Vet ikke		
		I alt	J.	G.	I alt	J.	G.	I alt	J.	G.
<b>G3</b>	Medlemmer av grupper som er mot demokratiet, bør ikke få lede TV-programmer der de presenterer sitt syn.	45	45	42	35	29	41	21	26	15
<b>G10</b>	Medlemmer av grupper som er mot demokratiet, bør ikke få stille til valg	53	55	50	27	19	34	21	26	16
<b>G14</b>	Medlemmer av grupper som er mot demokratiet, bør ikke få legge fram sitt syn offentlig.	57	59	56	19	12	25	24	29	19
<b>G7</b>	Medlemmer av grupper som er mot demokratiet, bør ikke få gjennomføre fredelige demonstrasjoner eller møter.	60	60	61	18	13	23	22	27	16

Bildet av elevenes holdninger til anti-demokratiske gruppers ytringsfrihet, slik det kommer til uttrykk i tabell 5.15, er enda mindre entydig «positivt» enn det som gjaldt for støtte til kvinner og innvandrere. Det betyr at elevene er noe mer tilbakeholdende med støtte til anti-demokratiske ytringer. Denne tilbøyeligheten kan kanskje ses i forhold til toleranseavgrensningen som foretas på side 10 i læreplanens generelle del:

*Toleranse er ikke det samme som holdningsløshet og likegyldighet...*

og den uttrykker muligens en sunt kritisk sans overfor demokratiets motstandere. Men de store *vet ikke*-andelene av svarene kan også tyde på at dette er ytterst kompliserte utsagn å ta stilling til, og at elevenes holdningsprofil derfor mer er et uttrykk for forvirring enn for kritikk. Generelt gir data av den typen vi opererer med her lite *direkte* innblikk i det meningsuniverset de tar sikte på å beskrive, eller i den livsverdenen som svarene er en del av. Derfor kan det godt være elevene som tar stilling til disse utsagnene, svarer som de gjør

fordi de mener at støtte til selve demokratiet er viktigere enn støtte til ytringsfriheten, og at det derfor ligger helt logiske overveielser i holdningsprofilen som svarene uttrykker.

Svarene varierer fra at 18% er *enige* eller *svært enige* i at antidemokratiske grupper ikke bør få gjennomføre fredelige demonstrasjoner eller møter, til at hele 35 % er *enige* eller *svært enige* i at antidemokrater ikke bør få lede TV-programmer der de presenterer sitt syn.

### **Forskjeller i elevenes svar**

Det er til dels store og påfallende forskjeller mellom jentenes og guttenes grad av enighet i påstandene: Eksempelvis er 41% av guttene mot 29% av jentene enige i påstand 1. *Vet ikke*-prosenten er altså gjennomgående ganske høy. Det er ikke uventet fordi påstandene som nevnt rører ved svært vanskelige dilemmaer og vurderinger. Både den høye *vet ikke*-andelen og svarfordelingen for øvrig kan kanskje også tyde på at elevene – som så mange i voksensamfunnet – har et uavklart forhold til ytringsfrihet og ytringsmuligheter som et kjernepunkt i demokratisk praksis. Tross dette er likevel noe over halvparten av elevene *uenige* i at medlemmer av grupper som er mot demokratiet, ikke bør få stille til valg. Og omkring 60% synes å mene både at de bør få gjennomføre fredelige demonstrasjoner, og at de bør få legge fram sitt syn offentlig.

Det er mange trekk ved forholdet mellom bakgrunnsfaktorer og støtte til kvinner og innvandrere som også gjelder for støtte til anti-demokratiske gruppers ytringsmuligheter:

Jentene er mer støttende enn guttene. Støtten samvarierer svakt positivt med antall bøker hjemme, med lengden av planlagt utdanning etter grunnskolen, med kunnskapskåre og sterkt med støtte til kvinner og innvandrere. Skoledeltakelse og opplevelse av et åpent klasseromsklima samvarierer også positivt med støtte til anti-demokratiske ytringer, men sammenhengen er ikke så sterk som for innvandrerstøtte.

Det er likevel ingen positiv sammenheng (heller en svak negativ sammenheng) mellom *politisk interesse* (jeg er interessert i politikk) eller *politisk deltakelse* og støtte til anti-demokratiske grupper. Det samme gjelder forholdet mellom elevenes opplevelse av hva de har lært på skolen (*innholdet i undervisningen*), og støtte til anti-demokrater.

For øvrig korrelerer både *politisk interesse* (jeg er interessert i politikk) og *politisk deltakelse* negativt signifikant med støtte til anti-demokratiske grupper, selv om samvariasjonen er svak. En tilsvarende negativ, men ikke signifikant, samvariasjon foreligger mellom opplevelsen av å ha lært noe om demokrati på skolen og støtte til anti-demokratiske grupper. En mulig tolkning av dette kan gå i retning av at elever som føler at de har lært noe om demokrati, og som tross alt

uttrykker en viss politisk interesse, er på vakt mot demokratiets motstandere og derfor er mindre rede til å støtte anti-demokratiske ytringer i det offentlige rom. En slik vaksomhet kan ha både en kunnskapsbase og en mer «ideologisk» politisk forankring. Tolkningen er imidlertid lett spekulativ, for sammenhengene er som nevnt svake.

Vi finner en interessant samvariasjon mellom elevenes oppfatning av en *god voksen samfunnsborger* (se kapittel 4) og støtte til anti-demokratiske grupper. Den innebærer at elever som verdsetter en *representativt orientert samfunnsborger*, er *mindre* tilbøyelige til å støtte anti-demokratiske ytringer, mens elever som verdsetter en *deltakerorientert samfunnsborger*, er mer tilbøyelige til å støtte slike ytringer. Både den negative og den positive samvariasjonen er signifikant, men svak. Likevel kan forskjellen i måten de to oppfatningene av samfunnsborgeren varierer med støtte til anti-demokratiske ytringer på, gi en indikasjon om at elever som opplever og gir uttrykk for at det er bra å være med, også utvikler en mer «ukonvensjonell» toleranse.

Når det gjelder 10.-klassingene, er det ingen endringer i deres støtte til anti-demokratiske grupper sammenliknet med elevene som ett år yngre.

## **Hovedtrekk ved elevenes støtte til anti-demokratiske grupper.**

Elevene er mer nølende med støtte til anti-demokratiske gruppers ytringsmuligheter i det offentlige rom enn de er med støtte til kvinner og innvandrere. De elevene som uttrykker støtte, karakteriseres ved å ha gode kunnskaper om demokrati, de verdsetter en deltakende samfunnsborger og de støtter kvinners og innvandreres rettigheter, men de er ikke interessert i politikk.

Det er mange elever som ikke tar stilling til om grupper som er mot demokratiet, bør få ytre seg i offentligheten (omkring 20% av alle elevene, blant jentene opp til en tredjedel). Det skyldes antakelig at spørsmålene viser til vanskelige verdivalg. Svarmønsteret på denne variabelen kan tolkes både i retning av at elevene som tar stilling, uttrykker en kritisk holdning overfor demokratiets motstandere, og i retning av at elevene kanskje ikke tenker på ytringsretten som et grunnprinsipp i levende demokratier.



# Holdninger til kvinners rettigheter

Holdninger til kvinners politiske, sosiale og økonomiske rettigheter fanger opp viktige trekk ved elevenes orientering mot kvinners og menns like muligheter til utfoldelse i samfunnslivet. Læreplanverket understreker sterkt skolens arbeid for likestilling på dette området – både innholdsmessig og i forhold til virksomheten i klasserommet. Realisering av likestilling som politisk program har så å si funnet et av sine viktigste nedslagsfelter i læreplaner og skolehverdag. Her representerer skolen en solid bro mellom uttrykte samfunnsverdier og utvikling av elevenes demokratiske sinnelag.

## **Hovedresultater**

- Elevene i alle land uttrykker sterk støtte til kvinners politiske rettigheter. De norske elevene ligger på «verdenstoppen» i likestillingsorientering.
- Over 90% av elevene mener at kvinner bør delta i politikken og stille til valg på lik linje med menn.
- Jentene gir uttrykk for klart sterkere støtte enn guttene til kvinners rettigheter.
- Skoledeltakelse betyr mer for støtten til kvinners rettigheter enn det kunnskaper om demokratiet betyr.
- Det er ingen sammenheng mellom politisk interesse og støtte til kvinners rettigheter.
- Støtte til kvinners rettigheter henger sammen med støtte til minoritetsgruppers rettigheter

For å kartlegge 14-åringenes holdninger til kvinners politiske rettigheter ble elevene bedt om å ta stilling til seks utsagn, og markere enighet på en firedelt skala (*svært uenig / uenig – enig / svært enig* eller ved å svare *vet ikke*). Tabell 5.16 viser de norske elevenes svar.

Tabellen viser at det få elever som lar være å ta stilling til utsagnene om kvinners rettigheter – med et lite forbehold for de to siste utsagnene, der i underkant av 10% sier at de ikke vet. Støtten til kvinners rettigheter er ellers ganske formidabel, selv om det kan påvises forskjeller mellom jentene og guttene. Uenigheten mellom kjønnene er størst for de to siste utsagnene med en nesten påfallende høy enighet blant guttene. Dette er kanskje de to utsagnene som mest tydelig utfordrer et mer konvensjonelt maskulint selvbilde, selv i et land med mange kvinnelige politikere og med høy kvinneandel i arbeidslivet. Men dette betyr ikke at 14-årige gutter i Norge ikke uttrykker støtte til kvinners

rettigheter! For det er høy enighet både om likelønn og om at kvinner bør delta i politikk og stille til valg.

**Tabell 5.16: Støtte til kvinners rettigheter (fordeling i prosent)**

	(J.= jenter og G.= gutter)	Uenig			Enig			Vet ikke		
		I alt	J.	G.	I alt	J.	G.	I alt	J.	G.
<b>G1</b>	Kvinner bør stille til valg og delta i politikken på lik linje med menn.	6	4	8	90	93	87	4	4	5
<b>G4</b>	Kvinner bør på alle måter ha de samme rettigheter som menn.	6	2	10	91	96	85	4	2	5
<b>G6</b>	Kvinner bør holde seg borte fra politikk.	89	95	83	7	2	12	4	3	5
<b>G11</b>	Menn og kvinner bør lønnes likt når de har samme slags arbeid.	6	2	10	89	95	84	5	3	7
<b>G13</b>	Menn er bedre kvalifisert enn kvinner til å være politiske ledere.	76	88	64	15	6	24	9	6	12
<b>G9</b>	Når det er lite arbeid bør menn få arbeid før kvinner.	79	91	66	14	5	23	7	4	11

## Norge i forhold til andre land

Basert på de seks påstandene er det laget en samlevariabel for støtte til kvinners politiske rettigheter.

**Tabell 5.17: Støtte til kvinners rettigheter. Internasjonal samlevariabel. Norsk og internasjonalt gjennomsnitt (fordeling i prosent)**

		Svært uenig		Uenig		Enig		Svært enig	
		Norge	Int.	Norge	Int.	Norge	Int.	Norge	Int.
<b>G1</b>	Kvinner bør stille til valg og delta i politikken på lik linje med menn.	3	4	3	7	37	48	57	41
<b>G4</b>	Kvinner bør på alle måter ha de samme rettigheter som menn.	2	3	4	6	25	32	69	58
<b>G6</b>	Kvinner bør holde seg borte fra politikk.	71	52	22	33	3	9	4	6
<b>G9</b>	Når det er lite arbeid, bør menn få arbeid før kvinner.	56	40	29	35	9	17	6	8
<b>G11</b>	Menn og kvinner bør lønnes likt når de har samme slags arbeid.	3	3	3	6	23	33	71	58
<b>G13</b>	Menn er bedre kvalifisert enn kvinner til å være politiske ledere.	54	36	29	36	10	19	6	9

Tabell 5.17 viser prosentvis fordeling av svaralternativene for hvert av utsagnene for norske elever (Norge) og det internasjonale gjennomsnittet (Int.). Det går fram av tabellen at de norske elevene som tar stilling til utsagnene, uttrykker sterkere enighet eller uenighet enn det internasjonale gjennomsnittet av 14-åringer gjør. For eksempel er 71% av de norske elevene som har tatt

stilling svært uenig i utsagnet *kvinner bør holde seg borte fra politikk*, mens det internasjonale gjennomsnittet er 52%. Når det gjelder utsagnet *kvinner bør stille til valg og delta i politikken på lik linje med menn*, svarer 58% av de norske elevene at de er *svært enige*, mens det internasjonale gjennomsnittet er på 41%.

Tabell 5.18: Støtte til kvinners rettigheter. Internasjonal skala

Land	Gjennomsnitt skåre	8	10	12
Danmark	▲ 10.9 (0.05)			●
Norge	▲ 10.9 (0.04)			●
England	▲ 10.7 (0.05)			●
Australia	▲ 10.7 (0.05)			●
Tyskland	▲ 10.5 (0.05)			●
Sveits	▲ 10.5 (0.07)			●
USA	▲ 10.5 (0.09)			●
Finland	▲ 10.5 (0.05)			●
Sverige	▲ 10.4 (0.06)			●
Kypros	▲ 10.3 (0.04)			●
Belgia (fransk)	10.1 (0.10)			●
Colombia	10.1 (0.07)			●
Portugal	10.1 (0.05)			●
Polen	10.1 (0.07)			●
Hellas	10.0 (0.05)			●
Italia	10.0 (0.07)			●
Tsjekkia	9.9 (0.05)			●
Slovenia	9.9 (0.04)			●
Chile	▼ 9.8 (0.05)			●
Ungarn	▼ 9.8 (0.04)			●
Hong Kong	▼ 9.6 (0.05)			●
Slovakia	▼ 9.5 (0.05)			●
Litauen	▼ 9.5 (0.04)			●
Estland	▼ 9.4 (0.04)			●
Russland	▼ 9.2 (0.04)			●
Latvia	▼ 9.1 (0.05)			●
Romania	▼ 9.1 (0.05)			●
Bulgaria	▼ 9.0 (0.10)			●

( ) Standardfeil angitt i parentes

● = Gjennomsnitt (± 2 SE)

▲ Landets gjennomsnitt er signifikant høyere enn det internasjonale gjennomsnittet på 10.

▼ Landets gjennomsnitt er signifikant lavere enn det internasjonale gjennomsnittet på 10.

Source: IEA *CEIE Education Study*, Standard Population of 14-year-olds tested in 1999.

Selv om forskjellene mellom de norske 14-åringene og deres jevnaldrende i andre land ikke er like store på alle variablene, kan svarfordelingen indikere at de norske elevene har tydeligere holdninger eller sterkere overbevisninger på

dette området enn det som er vanlig internasjonalt: De tar oftere de «riktige» ytterkategoriene på skalaen i bruk når de markerer enighet eller uenighet. Av alle elevene i undersøkelsen uttrykker de norske og de danske sterkest støtte til kvinners rettigheter. Det går fram av tabell 5.18.

Tabellen viser at elever i England og Australia også skårer særlig høyt for støtte til kvinners politiske rettigheter. Kontrasten finnes blant elevene i Bulgaria, Romania, Latvia og Russland.

Alle landene som ligger under det internasjonale gjennomsnittet (10.0) for støtte til kvinners politiske rettigheter i tabell 5.18, har et BNP per innbygger som er mindre enn 5000 \$ (bortsett fra Hong Kong). De fleste landene der elevene uttrykker lav støtte til kvinners politiske rettigheter, er post-kommunistiske land som har gått gjennom store sosiale og økonomiske forandringer det siste tiåret. En rekke av dem har en arbeidsløshet på mer enn 10%. Det ser altså ut til at unge menneskers syn på kvinners rettigheter og politiske deltakelse henger sammen med anerkjente indikatorer for velstand og velferd.

Samtidig er det en tendens til at støtten er sterkere i land med høy andel kvinner i nasjonalforsamlingene (Danmark og Sverige med omkring 40% kvinneandel; Norge med omkring 35% kvinner på Stortinget). På den andre siden finnes det land der unge mennesker uttrykker ganske sterk støtte til kvinners rettigheter selv om det er relativt lav kvinnerepresentasjon i nasjonalforsamlingene i disse landene (Kypros har 7% kvinneandel, USA 13%). Det er med andre ord ingen mekanikk i forholdet mellom bestemte sosiologiske forhold og tilhørende holdninger. Dette kan kanskje tyde på at også unge mennesker faktisk står relativt fritt til å bestemme hvilken tyngde og betydning de faktorer som påvirker dem, skal få for deres holdningsdannelse.

### ***Kjønnforskjeller i støtte til kvinners rettigheter.***

Variabelen *Støtte til kvinners rettigheter* er den hvor vi finner de klareste forskjellene mellom jentenes og guttenes skåre i hele studien av 14-åringenes demokratiske beredskap.

Tabell 5.19 viser at jentene i alle land uttrykker betydelig sterkere støtte enn guttene – selv om det er viktig å være klar over at støtten i det store og hele er høy.

**Tabell 5.19: Kjønnsforskjeller i støtte til kvinners rettigheter. Internasjonal skala**

Land	G jsnitt skåre jenter	G jsnitt skåre gutter		8			10			12		
Danmark	11.8 (0.04)	10.1 (0.07)	▲					●			◇	
Norge	11.8 (0.05)	9.9 (0.06)	▲					●			◇	
England	11.6 (0.06)	9.8 (0.08)	▲					●			◇	
Australia	11.5 (0.05)	9.7 (0.07)	▲					●			◇	
USA	11.4 (0.07)	9.6 (0.11)	▲					●			◇	
Finland	11.4 (0.05)	9.5 (0.06)	▲					●			◇	
Sveits	11.3 (0.08)	9.7 (0.07)	▲					●			◇	
Tyskland	11.3 (0.05)	9.7 (0.07)	▲					●			◇	
Kypros	11.2 (0.05)	9.5 (0.06)	▲					●			◇	
Sverige	11.0 (0.07)	9.7 (0.09)	▲					●			◇	
Belgia (fransk)	11.0 (0.09)	9.3 (0.13)	▲					●			◇	
Polen	10.9 (0.13)	9.2 (0.09)	▲					●			◇	
Hellas	10.9 (0.06)	9.0 (0.07)	▲					●			◇	
Slovenia	10.7 (0.06)	9.1 (0.05)	▲					●			◇	
Italia	10.6 (0.08)	9.2 (0.06)	▲					●			◇	
Colombia	10.5 (0.06)	9.7 (0.08)	▲					●			◇	
Tsjekkia	10.4 (0.07)	9.4 (0.05)	▲					●			◇	
Ungarn	10.4 (0.05)	9.1 (0.05)	▲					●			◇	
Portugal	10.4 (0.06)	9.8 (0.06)	▲					●			◇	
Chile	10.3 (0.07)	9.3 (0.05)	▲					●			◇	
Litauen	10.0 (0.05)	8.9 (0.04)	▲					■			◇	
Hong Kong	10.0 (0.06)	9.2 (0.06)	▲					●			◇	
Slovakia	9.9 (0.05)	9.1 (0.06)	▲					●			◇	
Estland	9.9 (0.04)	8.9 (0.04)	▲					■			◇	
Latvia	9.5 (0.07)	8.5 (0.06)	▲					●			◇	
Russland	9.5 (0.05)	8.9 (0.07)	▲					●			◇	
Romania	9.5 (0.07)	8.7 (0.06)	▲					●			◇	
Bulgaria	9.4 (0.13)	8.6 (0.08)	▲					●			◇	

( ) Standardfeiler angitt i parentes

▲ Kjønnsforskjeller som er signifikante på 0.05 nivå

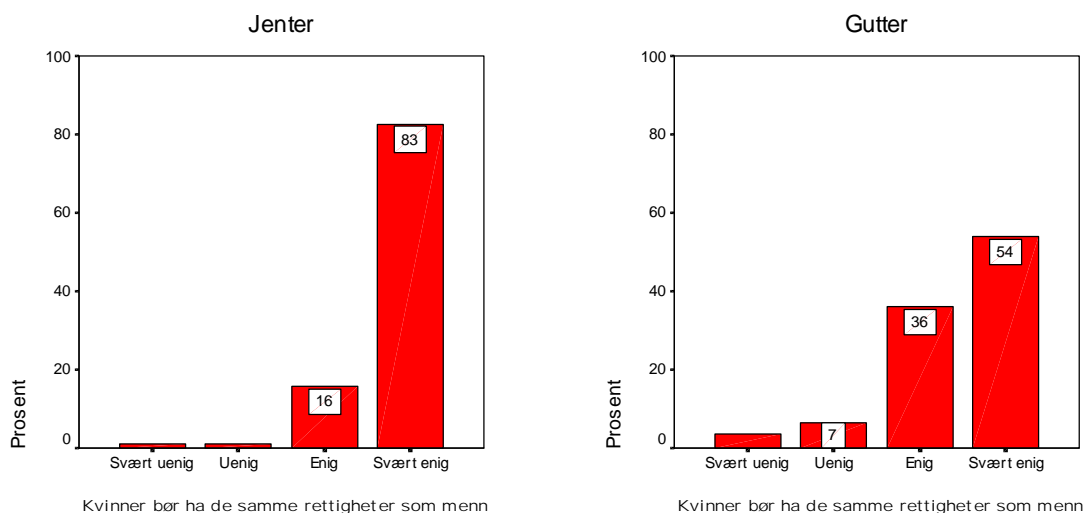
● = G jennom snitt for gutter ( $\pm 2 SE$ ).  
◇ = G jennom snitt for jenter ( $\pm 2 SE$ ).

Source: IEA Civic Education Study, Standard Population of 14-year-olds tested in 1999.

Norge er et av de landene der det er særlig store forskjeller mellom jentene og guttene, sammen med Australia, England, Finland, Hellas og USA. Men som det går fram av tabell 5.19, skyldes dette særlig at jentene har svært høye verdier, *ikke* at guttene har lave. Norske gutter har faktisk mer positive holdninger til kvinners rettigheter enn gutter i alle land unntatt Danmark.

## Forskjeller i de norske elevenes svar

I figur 5.20 gis et inntrykk av forskjellen i skåre for norske jenter og gutter på utsagnet *kvinner bør på alle måter ha de samme rettigheter som menn*.



**Figur 5.20:** Eksempel på kjønnsforskjeller i elevenes svar

Her går det fram at 83% av jentene er *svært enige* i påstanden, men at bare 54% av guttene er *svært enige*. Ser man begge alternativene for enighet *samlet*, er forskjellen likevel ikke mer enn 9 prosentpoeng mellom jentene og guttene. Videre ser vi at det er ganske få gutter, 10%, som er direkte uenige i at kvinner bør ha de samme rettigheter som menn.

Kan det påvises noen sammenheng mellom elevenes *kunnskaper om demokrati* slik de kartlegges på den kognitive testen i studien, og deres holdningsmønster når det gjelder *støtte til kvinners rettigheter*? Vi finner en signifikant, men ikke påfallende sterk sammenheng mellom kunnskapsskåre og holdning på denne variabelen ( $r = 0,27$ ). Samvariasjonen antyder at elever som skårer høyt på kunnskapstesten, også uttrykker sterkest støtte til kvinners rettigheter. Likevel ligger de 25% beste elevene på kunnskapstesten bare 0.6 poeng over gjennomsnittet for alle elever i støtte til kvinners rettigheter. Det er mindre enn en tredjedels standardavvik. Også elever med kunnskapsskåre forholdsvis langt under gjennomsnittet (i Norge = 103) uttrykker støtte til kvinners rettigheter. Dette understreker nok at 9.-klassingene i Norge generelt bærer med seg en sterk orientering i retning av like politiske rettigheter for kvinner og menn.

Det er vanlig å anta at elevenes «kulturelle kapital» i form av antall bøker hjemme henger tydelig og positivt sammen med en rekke holdningsvariable. Det ser ikke ut til å være tilfellet overfor støtte til kvinners politiske rettigheter. Fraværet av en klarere positiv samvariasjon mellom antall bøker og holdningsskåre på denne variabelen, skyldes nok at de norske 14-åringene i sin

alminnelighet er så sterkt likestillingsorienterte. I tillegg oppgir de aller fleste elevene at de har mer enn 200 bøker hjemme. At ikke den kulturelle kapitalen betyr mer enn den tilsynelatende gjør på dette feltet, kan jo tyde på at dette er holdninger som er så aksepterte og så utbredt i norsk samfunnsliv at de opptrer relativt uavhengig av sosiokulturell bakgrunn.

Derimot viser tallene at elever som *aldri* eller *av og til* snakker norsk hjemme skårer gjennomsnittlig lavere for støtte til kvinners rettigheter (9.9 i snitt mot 10.9 for de som alltid snakker norsk hjemme). I denne gruppen er det også stor forskjell mellom jentenes og guttenes støtte: Jenter som *aldri* eller *av og til* snakker norsk hjemme har en skåre på 11.0, mens guttene i samme kategori skårer 9.2.

Det er mulig at disse tallene fanger opp noe av den uroen som også svært unge kvinner med innvandrerbakgrunn har uttrykt i den senere tid, og som nettopp dreier seg om deres rettigheter i forhold til opprinnelseskulturens forventninger og krav. Her ligger også et ømtålig politisk problem på lur: I hvilken grad bør og kan det norske samfunnet, ikke minst gjennom skolen, gripe inn i og påvirke kulturelle normer som er forankret i helt andre tradisjoner og samfunnsformer som ikke uten videre godtar norske flertallsforestillinger om menneskerettighetenes universelle gyldighet?

I kapitel 4 tok vi for oss elevenes oppfatninger av hva en god samfunnsborger er eller gjør. To oppfatninger gjør seg gjeldende: Den ene er at en god samfunnsborger er representativt orientert. Den andre er orientert mot at en god samfunnsborger er mer aktivt deltakende på et personlig plan. Det viser seg å være en viss samvariasjon mellom en deltakerorientert oppfatning av samfunnsborgeren og støtte til kvinners rettigheter, men ingen samvariasjon mellom en representativ oppfatning av samfunnsborgeren og støtte til kvinners rettigheter. Denne forskjellen bidrar til inntrykket av at elever som verdsetter deltakelse (jf. avsnittet om skoledeltakelse ovenfor), også utvikler de mest positive holdningene til kvinners rettigheter.

### **Støtte til kvinners rettigheter og skole**

Støtte til kvinners politiske rettigheter synes å henge sammen med to skolerelaterte variable: elevenes tiltro til at *deltakelse i skolens liv* og deres opplevelse av et *åpent klasseromsklima*: Jo større tiltro elevene har til betydningen av å delta i skolens liv, jo mer sannsynlig er det at de uttrykker støtte til kvinners politiske rettigheter ( $r. = 0,31$ ). Det samme gjelder deres opplevelse av et åpent klima i undervisningen ( $r. = 0,24$ ). De 25% av elevene som skårer høyest *både* på *skoledeltakelse* og *åpent klasseromsklima*, har en gjennomsnittsskåre på 12.3 for støtte til kvinners rettigheter, mot 10.9 for alle elevene. Men dette er et vanskelig farvann å navigere i når det gjelder de to variabelenes forklaringspotensial; det kan ikke uten videre slås fast at de to

skolefaktorene *påvirker* tilbøyeligheten til å uttrykke støtte. Muligens er det like gjerne slik at elever som i utgangspunktet er støttende overfor kvinners rettigheter, samtidig er tilbøyelige til å delta i skolens liv og å erfare undervisningen og klimaet i klassen som åpent.

Ovenfor viste vi til en korrelasjon mellom elevenes kunnskapsskåre og skåre for støtte til kvinners rettigheter på  $r. = 0,27$ . Hvis vi undersøker denne sammenhengen på *klassenivå*, øker korrelasjonen til  $r. = 0,35$ . Men forskjellen mellom de 25% *minst* støttende og de 25% *mest* støttende klassene på bakgrunn av kunnskapsskåre utgjør ikke mer enn 0.5 poeng. Samtidig ligger de 25% beste klassene på kunnskapstesten bare 0.2 poeng høyere enn gjennomsnittet for alle klassene i støtte til kvinners rettigheter (11.1 mot 10.9). Det er mulig å tenke seg at en det å være elev i en klasse som gjør det godt, i den forstand at klassen samlet sett har gode kunnskaper om demokrati slik elevene er blitt kartlagt her, kunne ha betydning for positive holdninger hos den enkelte elev. Men det er vanskelig å se at en slik «klasse-kunnskaps-effekt» er særlig virksom hva gjelder støtte til kvinners rettigheter.

Vi kan ikke se noen som helst forskjell mellom 9.- og 10.-klassingene i støtte til kvinners rettigheter. Selv om 10.-klassingene gjennomsnittlig gjør det bedre på *kunnskapstesten* (111 poeng) enn de ett år yngre 9.-klassingene (103 poeng), synes ikke bedre kunnskap om demokrati å virke inn på den gjennomsnittlige støtten.

## **Hovedtrekk ved elevenes støtte til kvinners rettigheter.**

Elever i alle land gir sterk støtte til kvinners rettigheter. Opp til 90% av de norske elevene gir uttrykk for at de er *enige* eller *svært enige* i støtte til kvinners politiske rettigheter. Dette gjelder i særlig grad jentene, som viser en vesentlig høyere gjennomsnittsskåre enn guttene på denne variabelen, men ved internasjonal sammenlikning er også norske gutter utvetydig orientert mot like rettigheter for kvinner og menn.

Graden av støtte samvarierer positivt og signifikant med elevenes skåre for kunnskaper om demokratiet, med tiltro til betydningen av skoledeltakelse, med oppfatningen om at en god samfunnsborger er aktivt deltakende, og med elevenes opplevelse av et åpent klasseromsklima. Varigheten av planlagt framtidig utdanning spiller mindre rolle for støtte til kvinners rettigheter. Om elevene er interessert i politikk, er helt uten betydning for støtte til kvinners rettigheter.

Materialet viser i tillegg en klar og tydelig sammenheng mellom støtte til kvinners rettigheter og positiv holdning til innvandrere ( $r. = 0,44$ ). Samvariasjonen tyder på at vi står overfor en mer generell elevholdning, en mental beredskapstilstand, som ikke er begrenset til et bestemt saksforhold.



Denne antakelsen styrkes av at det også foreligger en sterk positiv sammenheng mellom støtte til kvinners rettigheter og støtte til minoriteter ( $r = 0,55$ ). Minoritetsvariabelen blir ikke rapportert separat her, men fire utsagn om minoritetsrettigheter inngår i det spørsmålsbatteriet elevene er bedt om å ta stilling til. Positive holdninger til rettigheter og utfoldelsesmuligheter for både kvinner og minoritetsgrupper ser altså ut til å være en egenskap for elever som selv verdsetter selvutfoldelse og deltakelse.

## Holdninger til myndighetene og media

Holdningen til myndigheter og medier er kartlagt som tillit til disse institusjonene. Tillit kan sies å være en forutsetning for at befolkningen i et land vil anerkjenne de politiske institusjonenes maktutøvelse. På den måten er et minimum av tillit til myndighetene et vilkår for et regimes legitimitet. I et demokrati er det likevel ufravikelig at velgernes tillit til myndighetene ikke overstiger deres evne til regimekritikk – med mangel på interesse og likegyldighet som mulige konsekvenser.

### Hovedresultater

- Norske elever uttrykker sammen med de danske sterkest tillit til myndighetene internasjonalt.
- Et flertall av de norske elevene gir uttrykk for at de som oftest eller alltid har tillit til politiske institusjoner som Stortinget, regjeringen, rettsvesenet og kommunestyret.
- Seks av ti elever gir uttrykk for at de bare noen ganger eller aldri har tillit til politiske partier.
- Opp mot 80% av elevene i Norge har tillit til FN.
- Tilliten til skolen er lavere enn tilliten til mange andre institusjoner.
- Elever som opplever et åpent klasseromsklima, uttrykker sterkest tillit til myndigheter og andre institusjoner.
- Et flertall av elevene har liten tro på at politikere vil holde sine løfter.
- Nær halvparten av elevene mener regjeringen og regjeringsmedlemmene gjør sitt beste for folk flest.
- To av tre elever gir uttrykk for at de som oftest eller alltid har tillit til nyheter i fjernsyn og i aviser.

## Tillit til myndighetene

For å kartlegge 14-åringenes *tillit til de som bestemmer*, ble elevene bedt om å gi uttrykk for hvor ofte de synes de kunne *stole på* hver av 12 institusjoner som var listet opp. Formuleringen *stole på* brukes her som en indikator på tillit.

Svaralternativene var *aldri, bare noen ganger, som oftest og alltid, samt vet ikke*.

Seks av variablene er brukt som grunnlag for den internasjonale samlevariablen *Tillit til myndighetene* (Trust in Government-related Institutions).

Svarfordelingen på alle spørsmålene om tillit blir gjengitt i tabell 5.21.

**Tabell 5.21: Tillit til myndigheter, institusjoner og media (fordeling i prosent)**

		<b>Aldri/noen ganger</b>	<b>Som oftest/alltid</b>	<b>Vet ikke</b>
<b>D4</b>	Politiet	16	80	4
<b>D9</b>	FN	13	77	10
<b>D5</b>	Nyhetssendingene TV	28	69	3
<b>D11</b>	Stortinget	22	68	10
<b>D1</b>	Den norske regjering	25	66	9
<b>D6</b>	Nyhetssendingene radio	31	65	5
<b>D3</b>	Rettsvesenet	21	64	15
<b>D10</b>	Skolen	36	59	5
<b>D12</b>	Folk som bor i Norge	32	59	9
<b>D2</b>	Kommunestyret der du bor	33	58	10
<b>D7</b>	Nyheter i avisene	38	58	3
<b>D8</b>	De politiske partiene	54	37	9

I Norge gir 14-åringene uttrykk for høy tillit til flere sentrale formelle maktinstitusjoner i det politiske systemet: 68% av elevene mener at de kan stole på Stortinget og 66% på regjeringen, men tilliten til kommunestyret er noe lavere.

Den institusjonen som skårer høyest på tillitsbarometeret, er imidlertid politiet. 80% av elevene mener at de kan stole på politiet, mens rettsvesenet får en tillitsoppslutning på 64%.

Det har vært et uttalt mål for politiet å skape tillit hos barn og unge – og de unge vet blant annet gjennom slik tillitsskapende kontakt i barnehage og skole hva politiet er, mens rettsvesenet for de aller fleste er en mer anonym institusjon. Det kan være en av grunnene til forskjellen i tillit til de to maktinstansene. Samtidig er det også mulig at 14-åringer har uklare forestillinger om hva ordet *rettsvesen* faktisk betegner.

Tabell 5.21 viser at elevenes tillit til *politiske partier* er lav. Vel 50% sier at de *aldri* eller *bare noen ganger* kan stole på partiene. Her ser det ut til at elevene uttrykker holdninger som ligger svært nær voksensamfunnets oppfatninger av politikere og partier i samtiden. Det er et gjennomgangstema i offentlig debatt i hvilken grad politikere er til å stole på, og det ville være rart om ikke de nesten aggressivt politikerforaktende synspunktene fra denne debatten setter spor etter seg i 14-åringens holdningdannelse (jf. okto-genmodellen for politisk sosialisering).

Den høye tilliten til myndighetsorganer som regjering og Storting, gjør dette bildet litt selvmotsigende. Det er som om elevene ikke er helt klar over at disse maktinstansene er satt sammen av representanter fra politiske partier. En stor del av elevene kan synes lite oppmerksomme på at det nettopp er de politiske partienes programmer og styrkeforholdet partiene imellom som gir grunnlaget for debattene i Stortinget, og som er utgangspunktet for dannelsen av landets regjering. Det er imidlertid ikke noe i undersøkelsen som tyder på at et stort antall elever ikke er kjent med dette. En alternativ forklaring kan være at elevene opplever myndighetene som mer ansvarlige og tillitsfulle enn de politiske partiene nettopp fordi de framstår på en slik måte. Den rollen som de ulike mediene tildeler partiene og representanter for myndighetene, kan derfor være del av forklaringen på selvmotsigelsen, som i så tilfelle mer er en tilsynelatende selvmotsigelse.

Det er for øvrig et gjennomgående trekk ved elevenes svarprofiler at spørsmål eller utsagn som inneholder ordet *politikk* eller *politisk*, ser ut til å støte elevene fra seg: Det er som om dette er en stimulus som utløser skepsis og tilbaketrekning.

Tilliten til FN er også sterk blant de norske elevene, mens tilliten til den institusjonen der elevene gjennomfører undersøkelsen, skolen, er lavere. Riktignok svarer et flertall av elevene at de *som oftest* eller *alltid* har tillit til skolen, men hele 37% uttrykker at de *aldri eller bare noen ganger* har en slik tillit.

### ***Norge i forhold til andre land***

De norske elevene uttrykker gjennomgående sterkere tillit til de offentlige institusjonene enn det internasjonale gjennomsnittet for alle elevene. De norske elevene følger imidlertid trenden vi også finner internasjonalt. Tilliten til myndighetene er høyere enn tilliten til de politiske partiene.

Når vi bare ser på elevene som har tatt stilling (*vet ikke* er tatt ut) er tilliten til nasjonalforsamling og regjering internasjonalt på 51% og 49%, mens den blant norske elever er henholdsvis 75% og 72%. Når det gjelder tilliten til politiske

partier, er det internasjonale gjennomsnittet 28%, mens det norske sammenliknbare tallet er 41%.

**Tabell 5.22: Tillit til myndighetene. Internasjonal samlevariabel. Norsk og internasjonalt gjennomsnitt (fordeling i prosent)**

Hvor mye synes du at du kan stole på hver av de følgende institusjonene?		Aldri		Bare noen ganger		Som oftest		Alltid	
		Norge	Int.	Norge	Int.	Norge	Int.	Norge	Int.
<b>D1</b>	Den norske regjering	6	11	22	42	64	39	8	9
<b>D2</b>	Kommunestyret der du bor	7	8	28	38	56	44	8	10
<b>D3</b>	Rettsvesenet	5	7	20	28	59	44	16	20
<b>D4</b>	Politiet	6	9	11	26	47	41	36	24
<b>D8</b>	politiske partier	12	23	47	49	37	24	4	4
<b>D11</b>	Stortinget	5	13	20	36	58	39	17	12

Blant landene som deltar i undersøkelsen, ligger Norge helt i toppen sammen med Danmark og Sveits (se tabell 5.23 neste side). Også de andre nordiske landene ligger over det internasjonale gjennomsnittet. Alle de fem landene der elevene uttrykker lavest tillit til myndighetene, er post-kommunistiske. Selv om det har gått ti år siden jernteppet ble løftet og de demokratiske bestrebelsene startet opp i disse landene, har det ikke lyktes dem å etablere myndigheter som inngir tillit hos unge mennesker.

### **Forskjeller i de norske elevenes svar**

Det er svært små forskjeller mellom *jenter og gutter* i tillit til de forskjellige institusjonene: Bare en åttendels standardavvik skiller mellom jentenes og guttenes gjennomsnittsskåre på samlevariabelen for tillit. Men jentene ser ut til uttrykke litt høyere tillit til *skolen og politiet* enn guttene, noe som kanskje avbilder helt tradisjonelle trekk ved kjønnetes selvforståelse.

Elever med *minoritetsspråklig bakgrunn* har noe mindre tillit til regjeringen enn det som kommer til uttrykk i det nasjonale gjennomsnittet: 72% av elevene som snakker norsk hjemme har tillit til landets regjering; 54% av elevene som *av og til* eller *aldri* snakker norsk hjemme, uttrykker tillit til regjeringen.

Den samme tendensen finner vi i elevenes tillitsforhold til de øvrige institusjonene. Med forbehold om at det er ganske få minoritetsspråklige elever i utvalget, virker det grunnleggende bildet av 14-åringenes tillit til myndighetene noe mer negativt for de minoritetsspråkliges vedkommende.

Egne utdanningsplaner ser ut til å samvariere med tillit: Jo mer utdanning elevene planlegger å ta, jo oftere har de tillit til myndighetene. Mens 68 % av dem som bare vil ta videregående skole, sier at de som oftest eller alltid har tillit

til regjeringen, sier 78% av dem som planlegger de lengste utdanningene det samme. Derimot viser foreldrenes utdanning eller antall bøker i hjemmet ingen betydningsfulle forskjeller i tillit.

**Tabell 5.23: Tillit til myndighetene. Internasjonal skala**

Land	Gjennomsnitt skåre	8	10	12
Danmark	▲ 11.4 (0.04)			●
Norge	▲ 10.8 (0.04)		●	
Sveits	▲ 10.7 (0.04)		●	
Kypros	▲ 10.5 (0.04)		●	
Hellas	▲ 10.4 (0.05)		●	
USA	▲ 10.4 (0.07)		●	
Australia	▲ 10.3 (0.06)		●	
Slovakia	▲ 10.3 (0.05)		●	
Hong Kong	▲ 10.2 (0.05)		●	
Sverige	10.2 (0.06)		●	
Italia	▲ 10.1 (0.03)		●	
Finland	10.1 (0.05)		●	
Ungarn	10.1 (0.05)		●	
Romania	10.0 (0.08)		●	
England	10.0 (0.04)		●	
Tyskland	10.0 (0.04)		●	
Chile	10.0 (0.05)		●	
Belgia (fransk)	9.9 (0.07)		●	
Polen	9.9 (0.05)		●	
Colombia	9.9 (0.09)		●	
Tsjekkia	▼ 9.7 (0.05)		●	
Estland	▼ 9.7 (0.04)		●	
Portugal	▼ 9.6 (0.04)		●	
Litauen	▼ 9.5 (0.05)		●	
Latvia	▼ 9.5 (0.06)		●	
Russland	▼ 9.4 (0.06)		●	
Bulgaria	▼ 9.2 (0.07)		●	
Slovenia	▼ 8.6 (0.05)	●		

( ) Standardfeil angitt i parentes.

|●| = Gjennomsnitt (± 2 SE).

▲ Landets gjennomsnitt er signifikant høyere enn det internasjonale gjennomsnittet på 10

▼ Landets gjennomsnitt er signifikant lavere enn det internasjonale gjennomsnittet på 10

Source: IEA Civic Education Study, Standard Population of 14-year-olds tested in 1999.

De elevene som ser mye på nyheter på TV, ligger noe over gjennomsnittet for norske elever når det gjelder tillit til myndighetene, mens de som oppgir at de ser mye på TV generelt, ligger noe under gjennomsnittet.

Elevenes kunnskapsskåre ser ikke ut til å ha noen sammenheng med tilliten til rettsvesenet, til regjeringen og til skolen. Samlevariabelen (opplevelse av) åpent klasseromsklima står i en interessant relasjon til elevnes tillitsprofiler. Elever som hyppigst opplever et klasseromsklima preget av denne formen for åpenhet, oppgir oftere tillit til myndighetene enn de som opplever det sjeldnere.

Når opplevelse av et åpent klima aggregeres til klassenivå, er sammenhengen tydeligere: Klasser som er mest preget av åpenhet, viser størst tillit.

Korrelasjonen øker fra  $r = 0,23$  på elevnivå til  $r = 0,35$  på klassenivå. Det gir en indikasjon om at «livet i klassen» har en mulig innvirkning på tillitsvariabelen.

Noe over en tredjedel av elevene uttrykker lav tillit til skolen. Denne gruppen har få tydelige kjennetegn, og den fordeler seg med egenskaper omtrent på samme måte som elevene som har tillit til skolen. Elevene med lav tillit opplever imidlertid klasseromsklimaet som noe mer lukket, og de gir også noe lavere støtte til kvinners rettigheter. Den lave tilliten til skolen hos en del av elevene ser ikke ut til å være noe som er mer framtrædende i enkelte klasser enn i andre.

## Holdninger til det politiske systemet

Når forholdet til myndighetene blir konkretisert til kommunikasjon og handlinger, blir elevenes svar mer nyanserte. Under halvparten av elevene mener at regjeringen gjør sitt beste for å finne ut hva vanlige mennesker ønsker, 31 % mener at regjeringen bryr seg lite om vanlige mennesker, og hele 62 % er av den oppfatning at politikerne fort glemmer ønskene fra velgerne. Det virker som om elevene mener at regjeringen nok lytter til vanlige mennesker, men at de som utgjør institusjonen har en tendens til å glemme velgerne når det kommer til stykket. Dette kan tolkes som en beskrivelse av de faktiske forhold fra elevenes side. På den andre siden kan svarene igjen tolkes som et uttrykk for noe av den politikerforakten som finnes både i enkelte partier, men også i dagspressen. Det gis mange ganger inntrykk av at politikerne sitter der for sin egen del, og mye tyder på at dette kan være en medvirkende forklaring også i elevflokk.

**Tabell 5.24: Holdninger til det politiske systemet (fordeling i prosent)**

		Svært uenig/ uenig		Enig/ svært enig		Vet ikke	
		Norge	Int.	Norge	Int.	Norge	Int.
<b>17</b>	Politikerne glemmer fort ønskene til velgerne som har valgt dem.	<b>19</b>	20	<b>62</b>	67	<b>19</b>	13
<b>13</b>	Regjeringen gjør sitt beste for å finne ut hva vanlige mennesker ønsker.	<b>35</b>	48	<b>46</b>	39	<b>19</b>	13
<b>19</b>	Når folk organiserer seg for å kreve forandringer, lytter politikerne til dem.	<b>34</b>	42	<b>39</b>	39	<b>27</b>	19
<b>14</b>	Regjeringsmedlemmene bryr seg svært lite om vanlige menneskers meninger.	<b>50</b>	32	<b>31</b>	54	<b>19</b>	13

Mest interessant i denne sammenheng er allikevel den siste påstanden i tabell 5.24, der en tredjedel av elevene er uenige i påstanden om at dersom folk organiserer seg, så vil politikerne lytte til dem. Dette kan synes som et uttrykk for en manglende tro på organisert politisk virksomhet, og det kan være dette som gjenspeiler seg i elevenes ganske svake vilje og motivasjon for deltakelse i representativt orientert politisk virksomhet. På den andre siden; en tredjedel av elevene tror faktisk at det nytter å organisere seg. Her ligger det et potensial både for skolen, organisasjonslivet og samfunnet.

Det er videre verdt å merke seg at ganske mange av elevene ikke klarer eller ønsker å ta stilling til hver av de ulike påstandene. 6% av elevene har ikke kunnet eller villet svare på noen av dem. Det synes derfor som om mange av elevene synes ett eller flere av disse spørsmålene var vanskelige å ta stilling til. Det er kanskje ikke så merkelig at elever i 9. klasse ikke føler at de er i stand til å vurdere kommunikasjon med regjeringen og dens handlinger.

### ***Norske resultater i forhold til internasjonalt gjennomsnitt***

I Norge svarer langt flere elever *vet ikke* enn det de gjør i andre land. Vanskeligst synes elevene i Norge og også internasjonalt det er å vurdere hva som skjer når noen organiserer seg for forandringer. Men ca. 40% av elevene både i Norge og internasjonalt har tro på slik organisering, et kjernepunktet i en deltakerdemokratisk tenkning.

De norske elevene kan synes litt mindre skeptiske til politikere enn den gjennomsnittlige internasjonale eleven, men forskjellen her ligger antakelig begravet i *vet ikke*-gruppen. Tallene gir belegg for å si at elevene nærer en kraftig skepsis til den måten politikere avleverer løfter og holder dem på. Elevenes svar er at politikere i hovedsak ikke holder sine løfter.

Når det gjelder forholdet til regjeringen og regjeringsmedlemmer, er elevenes tro på dem større enn den vi finner internasjonalt. Dette stemmer bra med tallene der vi kartlegger elevenes tillit.

### ***Forskjeller i de norske elevenes svar***

Flere jenter enn gutter synes disse spørsmålene var vanskelige å besvare. Av de 6 % som ikke har svart på noen av dem, utgjør to tredjedeler jenter og en tredjedel gutter. Gutter og jenter svarer i tillegg signifikant forskjellig på disse spørsmålene. Guttene har en mer positiv oppfatning av det politiske systemet enn det jentene har. De ser i noen grad ut til å stole mer på at myndighetene gjør det beste for dem.

Er det noen sammenheng mellom det å ha oppfatninger om det politiske systemet og elevenes kunnskaper om det politiske feltet? Vi kan ikke finne klare sammenhenger. Når det gjelder spørsmålet om *regjeringen bryr seg om hva vi*

mener, ligger gjennomsnittsskåren for dem som svarer positivt, altså at de er *enige* eller *svært enige* i påstanden på 105, altså noe over gjennomsnittet for hele utvalget, som er på 103. Dette mønsteret går igjen for alle spørsmålene i tabell 5.24. Dersom vi ser på *vet ikke*-gruppas prestasjoner på de kognitive indikatorene, viser det seg at denne gruppa har en lavere gjennomsnittsskår enn hele utvalget, 97 mot 103.

## Tillit til medier

Tabell 5.25 (vedlegg 5 bak i rapporten) viser det internasjonale gjennomsnittet for *tillit til nyheter* i fjernsyn og aviser. Bare svarene fra elevene som har tatt stilling, er med. Omtrent halvparten av 14-åringene oppgir at de har tillit til nyhetssendingene i mediene, mest til TV-nyhetene. De norske elevenes tillit til nyhetene ligger signifikant over det internasjonale gjennomsnittet for alle de tre medienes vedkommende.

Norge med 71% befinner seg i gruppen som har sterkest tillit til nyheter i fjernsyn. Andre land der elevene uttrykker sterk tillit, er Danmark med 82%, Finland med 75%, Lithauen med 75%, Portugal med 73% og Sverige med 70%. I alle de nordiske landene uttrykker elevene sterk tillit. Land der elevene uttrykker lav grad av tillit, er Italia med 39% og Hellas med 43%. Spesielt interessante er tallene fra Italia hvor mange private fjernsynskanaler eies av én person.

Norge er også blant de landene der elevene har størst tillit til nyheter i avisene. I Norge svarer 60% av elevene som har tatt stilling, at de *som oftest* eller *alltid* har tillit til nyheter i avisene. Andre land med sterk tillit er Danmark med 71%, Finland med 61%, Litauen med 63%, Portugal med 64% og USA og Kypros med 60%. Også her er de nordiske landene sterkt til stede, unntaket er Sverige, der elevene synes mer skeptiske til avisnyheter enn de var til fjernsynsnyheter. Land der elevene gir uttrykk for lav grad av tillit, er England med 28%, Hong Kong med 34% og Slovenia med 38%. De engelske elevene har dramatisk lav tillit til nyhetene i avisene, en så lav tillit at det nesten bør lyde et lite varsko hos dem som leser rapportresultatene der. Et interessant trekk er at den lave tilliten til fjernsyn i Italia i noen grad oppveies av en større tillit til nyheter i aviser fra 45% av de elevene som har tatt stilling.

Elevene i undersøkelsen er blitt spurt om de stoler på nyhetene generelt, og ikke spesielt om *politiske* nyheter. Undersøkelsen skiller ikke mellom nyhetstyper. Det kan godt være at elevene faktisk mener at nyhetsformidlingen i norske medier er til å stole på. Men muligens hadde tillitsprofilen sett annerledes ut hvis elevene hadde vært bedt om å ta stilling til innholdskomponenter i nyhetene. Særlig når det gjelder politiske nyheter, er det grunn til å anta at tilliten ville vært lavere, gitt 14-åringenes avstand fra den partipolitiske verdenen.



## Hovedtrekk ved elevenes tillit til myndighetene og media

Elevenes tillitsprofil avtegner en bølgedal i forhold til politiske partier, men en bølgetopp i forhold til lovgivende, utøvende og dømmende myndigheter. De norske 14-åringene er faktisk blant dem som uttrykker mest tillit til disse institusjonene av alle elevene i undersøkelsen. Det er vanskelig å si noe mer konkret om hva elevene faktisk legger i det å ha tillit til myndighetene, men svarene kan tyde på at Storting, regjering og domstoler faktisk er etablert som legitime maktutøvere i elevenes bevissthet.

Hvis de utsagnene elevene skal ta stilling til konkretiseres i retning av at for eksempel *regjeringen* er identisk med *politikerne* i regjeringen og hva disse gjør eller ikke gjør, så synker tilliten. Dette er en tendens som også gjelder for de andre holdningsvariablene: Jo mer konkrete utsagnene er, jo høyere blir andelen *vet ikke*-svar samtidig som enigheten synker.

De norske elevene uttrykker også relativt sterk tillit til mediens nyhetsdekning.

# KAPITEL 6

## INTERESSE OG ENGASJEMENT

Interesse for og engasjement i det som skjer i samfunnet, regnes i alle demokratiske land som en nødvendig og ønskelig side ved det å være en god samfunnsborger. I den norske læreplanen er dette uttrykt slik i innledningen til samfunnsfagplanen.

*Alle elevane er samfunnsmedlemmer og skal etter kvart på ulikt vis ta del i utforminga og styringa av samfunnet. Samfunnsfaget tek sikte på å førebu elevane på ulike oppgåver i samfunnet... (L97 s. 184).*

Civic-undersøkelsen kartlegger elevenes interesse for samfunnsspørsmål og politikk og deres nåværende og framtidige engasjement og deltakelsesprofil. Det gjøres ved hjelp av en rekke spørsmål som både direkte og indirekte gir indikasjoner på interesse og hvordan elevene opplever seg beredt til å tre inn i ulike oppgaver i samfunnet.

Deltakelsesaspektet i undersøkelsen går videre enn tilslutning til og deltakelse i politiske organisasjoner. Særlig viktig regnes elevenes deltakelse i klasse- og elevrådsarbeid hvor elevene skal *utvikle medråderett, samhandling og oppleve egenutvikling* som nødvendige betingelser for deltakelse. Også deltakelse i organisasjonslivet regnes som betydningsfullt. Vi har i studien en antakelse om at elevene i organisasjonslivet vil få økte kunnskaper som kan gi økt tilslutning til den demokratiske styreform. Deltakelsesaspektet kommer også tydelig fram ved at elevene skal være med både i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen.

### Interesse for politikk

Elevens interesse for politikk blir kartlagt både direkte ved at elevene får spørsmål om det, og indirekte når de svarer på spørsmål om hvor mye og med hvem de diskuterer politiske spørsmål, og om de følger med på nyheter i mediene.

### Hovedresultater

- I de fleste land er 14- og 15-åringer bare moderat interessert i politikk.

- Med noen få unntak uttrykker jentene internasjonalt mindre interesse for politikk enn guttene.
- Norske elever uttrykker en svakere interesse for politikk enn det internasjonale gjennomsnittet for alle elevene, men høyere enn elevene i de andre nordiske landene.
- Elevene som har gode demokratirelaterte kunnskaper, oppgir større interesse for politikk enn elevene som presterer svakere på den kognitive delen av testen.
- 70% av elevene sier at de diskuterer politikk enten med foreldre, jevnaldrende eller lærere
- Hjemmet er den viktigste arenaen for elevenes politiske diskusjoner.
- 90% av de norske elevene ser nyheter på fjernsyn av og til eller ofte.

### «Jeg er interessert i politikk»

Elevene i undersøkelsen har tatt stilling til følgende utsagn *Jeg er interessert i politikk*. Svarene fordeler seg på alternativene *svært uenig – uenig - enig – svært enig* og *vet ikke*. 28% av elevene erklærte seg for *enige* eller *svært enige* i utsagnet. 11 % av de norske elevene svarte her *vet ikke*. Nær en fjerdedel av alle norske elever oppfatter altså seg selv som interessert i politikk.

### **Norge sammenliknet med andre land**

I tabell 6.1 er antallet norske elever som oppgir at de er interessert, 31%. Det skyldes at bare de elevene *som har tatt stilling*, er tatt med. De norske elevene gir uttrykk for en interesse som ligger under det internasjonale gjennomsnittet, men over tallene for de andre nordiske landene. Internasjonalt vil vi karakterisere interessen for politikk som moderat. Bare i fire land, Colombia, Kypros, Russland og i Slovakia, oppgir mer enn 50% av elevene som tar stilling, at de er *enig* eller *svært enig* i utsagnet. I tre av landene i undersøkelsen – England, Finland og Sverige – oppgir under en fjerdedel av elevene at de er interessert i politikk.

I tidligere forskning har en i de fleste land funnet at gutter og menn uttrykker en større politisk interesse enn kvinner. I Civic-undersøkelsen er det imidlertid slik at forskjellen i den politiske interessen mellom de to kjønnene ser ut til å være relativt liten i mange land. Det gjelder blant annet Belgia, Bulgaria, Litauen, Polen, Portugal, Romania, Sverige og USA. Her er ikke forskjellene signifikante.

**Tabell 6.1: Interesse for politikk**

Land	Andelelever som er enige eller sterkt enige i utsagnet "Jeg er interessert i politikk"		
	Totalt	Jenter	Gutter
Australia	▲ 31 (1.2)	28 (1.4)	35 (1.7)
Belgia (fransk)	38 (1.4)	35 (1.8)	41 (2.3)
Bulgaria	40 (1.4)	36 (1.6)	44 (2.2)
Chile	46 (1.4)	46 (1.9)	46 (1.6)
Colombia	63 (1.4)	63 (1.9)	64 (1.7)
Danmark	▲ 30 (1.0)	26 (1.7)	34 (1.2)
England	▲ 25 (1.0)	21 (1.5)	28 (1.4)
Estland	▲ 34 (1.1)	30 (1.3)	39 (1.4)
Finland	▲ 21 (1.1)	17 (1.5)	26 (1.5)
Hellas	▲ 38 (0.9)	32 (1.2)	45 (1.5)
Hong Kong (SAR)	▲ 37 (1.2)	29 (1.4)	45 (1.6)
Italia	▲ 44 (1.0)	38 (1.4)	50 (1.3)
Kypros	▲ 66 (0.9)	60 (1.5)	73 (1.4)
Latvia	▲ 41 (1.1)	38 (1.6)	45 (1.5)
Litauen	40 (1.0)	37 (1.6)	42 (1.4)
Norge	▲ 31 (1.1)	25 (1.3)	37 (1.6)
Polen	43 (1.9)	40 (2.7)	46 (3.1)
Portugal	35 (1.2)	32 (1.6)	38 (1.4)
Romania	45 (1.5)	41 (1.7)	49 (1.9)
Russland	▲ 54 (1.6)	50 (2.0)	59 (2.1)
Slovakia	▲ 54 (1.1)	48 (1.7)	62 (1.8)
Slovenia	▲ 35 (1.1)	29 (1.3)	40 (1.4)
Sveits	▲ 33 (1.1)	25 (1.5)	42 (1.6)
Sverige	23 (1.5)	20 (1.8)	25 (2.0)
Tsjekkia	▲ 28 (1.0)	20 (1.4)	36 (1.5)
Tyskland	▲ 42 (1.1)	36 (2.1)	50 (1.6)
Ungarn	▲ 39 (1.2)	35 (1.4)	43 (1.8)
USA	39 (1.4)	37 (1.7)	41 (2.2)
<b>Internasjonalgjennitt</b>	39 (0.2)	35 (0.3)	44 (0.3)

( ) Standardfeiler angitt i parentes.

▲ Kjønnforskjeller som er signifikante på 0,05 nivå.

Source: IEA Civic Education Study, Standard Population of 14-year-olds tested in 1999.

### **Forskjeller i de norske elevenes svar**

De norske guttene oppgir at de i større grad er *interessert i politikk* enn det jentene er. Ca. 33% av guttene oppgir en slik interesse, mens tilsvarende tall for jentene er 22%. Dette er en forskjell som vi ikke fant når vi analyserte de kognitive spørsmålene. Der var gjennomsnittsskåren nesten den samme for gutter og jenter.

Antall bøker i hjemmet samvarierer positivt med politisk interesse. Elevene med flest bøker i hjemmet er også mest interessert i politikk. De elevene som oppgir størst interesse for politikk, har også foreldre med lengre utdanning enn gjennomsnittet. Det er også klare korrelasjoner mellom det å være interessert i politikk og det å diskutere politikk med foreldre eller andre voksne ( $r = 0,41$ ).

Unge mennesker med politisk interesse oppgir også at de diskuterer politikk langt oftere enn sine jevnaldrende. Videre utdanningsplaner ser også ut til å ha betydning for politisk interesse; jo lenger utdanning elevene planlegger, jo mer interessert er de i politikk. Elevene med innvandrerbakgrunn oppgir verken større eller mindre interesse for politikk enn hele utvalget.

Elevenes prestasjoner på de kognitive spørsmålene ser i noen grad ut til å ha betydning for deres politiske interesse. Blant elevene som presterer best, øvre kvartil, er det 45% som sier seg interessert i politikk. I nedre kvartil er denne interessen bare halvparten så stor, 23%.

Det å ha vært medlem i ulike råd og organisasjoner kan være både en kilde til politisk interesse og bety en videreutvikling av en allerede eksisterende interesse hos unge mennesker. Vi finner en svak sammenheng mellom politisk interesse og det å være med i en politisk ungdomsorganisasjon, mellom politisk interesse og det å være med i en miljøorganisasjon og mellom politisk interesse og det å være med i en organisasjon som hjelper til i lokalsamfunnet. Det er altså slik at de elevene som er med i denne typen organisasjoner, har en noe større politisk interesse enn resten av utvalget. Når det gjelder de resterende organisasjonene – idrett, speideren og religiøse bevegelser – finner vi ingen slik sammenheng.

### ***Forskjeller på klassenivå***

Når vi aggregerer til klassenivå, det vil si at vi sammenlikner klasse for klasse i materialet, trer klarere forskjeller fram. Klassene kan deles inn i grupper hvor den gjennomsnittlige interessen er ulik. Vi kan bruke en skala fra 1 til 4 hvor tall over 2,5 antyder stigende interesse og tall under synkende interesse. Fjerdedelen av klassene med minst interesse har et gjennomsnitt som er lavere enn 1,7. Klassene med høyest interesse har et gjennomsnitt over 2,2. Bare et fåtall klasser kan karakteriseres som interessert i politikk, men de finnes.

I klassene der gjennomsnittet på kunnskapsspørsmålene er høyt, viser også elevene i gjennomsnitt større interesse for politikk enn i de klassene der snittet er middels eller lavere ( $r = 0,30$ ). Det kan altså synes som om det er en sammenheng mellom interessen for politikk i en klasse og det at klassen i gjennomsnitt er faglig sterk. Klasseromsklimaet ser også ut til å ha betydning for elevenes politiske interesse, eller omvendt. I de klassene der opplevelsen av klasseromsklimaet ligger over gjennomsnittet, finner vi også en politisk interesse over gjennomsnittet.

Politisk interesse i en klasse ser også ut til å samvarierte positivt med elevenes oppfatning av den gode samfunnsborger som representativt orientert. Videre uttrykker elevene i noe mer interesserte klasser en sterkere vilje til å delta i representativ politisk virksomhet i framtiden, her definert som det å melde seg inn i et politisk parti, å skrive leserbrev og å stille til valg ( $r = 0,56$ ). Interesse for politikk ser i mindre grad ut til å gjelde mer deltakerorienterte aktiviteter.

## Diskusjoner om politikk

Alle elevene har tatt stilling til utsagnet *når politiske spørsmål eller problemer blir diskutert, har jeg vanligvis noe jeg gjerne vil si*. Her svarer 48% av elevene at de er *enige* eller *svært enige* i utsagnet, mens 14% svarte *vet ikke*. Antallet elever som her gir en indikasjon på en viss politisk interesse, ligger langt over antallet som erklærte seg interessert i politikk. Og tallet blir enda høyere når elevene skal presisere hvem de diskuterer politikk med.

En indirekte indikator på interesse for politikk har vi i elevenes svar på spørsmålene *om i hvilken grad de diskuterer politikk med henholdsvis jevnaldrende, foreldre/familie og lærere*. Spørsmålene er splittet opp og skiller mellom norsk politikk og internasjonal politikk. Elevene kunne krysse av for fire svaralternativer: *aldri, sjelden, av og til og ofte*. De kunne også krysse av for *vet ikke*, men bare et forsvinnende lite antall elever brukte dette alternativet. I tabellen er svarfrekvensen for *ofte* markert et par steder i parentes.

**Tabell 6.2: Diskusjoner om politikk (fordeling i prosent)**

Hvor ofte er du med på diskusjoner om det som skjer i norsk politikk?		Aldri/sjelden		Av og til/ofte		Vet ikke	
		Norge	Int.	Norge	Int.	Norge	Int.
L1	med andre ungdommer	63	62	34 (6)	36	3	3
L2	med foreldre eller andre voksne i familien	47	42	51 (14)	56	3	3
L3	med lærere	61	60	35	37	4	3
Hvor ofte er du med på diskusjoner om det som skjer i internasjonal politikk?		Aldri/sjelden		Av og til/ofte		Vet ikke	
		Norge	Int.	Norge	Int.	Norge	Int.
L4	med andre ungdommer	64	67	31	30	5	3
L5	med foreldre eller andre voksne i familien	51	48	44	49	5	3
L6	med lærere	63	63	32	34	5	3

Et relativt høyt antall elever sier at de diskuterer både norsk og internasjonal politikk. Flest sier at de gjør det *av og til*, men noen har også krysset av for *ofte*. Vanligst er det at elevene diskuterer politikk i hjemmet, nær halvparten krysser her av for *av og til* eller *ofte*. Noe mindre vanlig er det å diskutere med jevnaldrende og lærere, men også her går ca. en tredjedel av svarene i positiv retning.

Det er ikke alltid slik at det er de samme elevene som diskuterer politikk med familie, jevnaldrende eller lærere. Noen diskuterer bare med jevnaldrende, andre bare med foreldre/familie og noen bare med lærere. Bare 9% sier at de diskuterer politikk *av og til* eller *ofte* i *alle* disse situasjonene, mens *hele* 70% av de som svarte på spørsmålet sier de diskuterer i en eller flere av dem. Dette siste tallet er langt høyere enn tallet for dem som er politisk interesserte, og viser at de som sier de ikke er interesserte, i alle fall ikke er helt uinteresserte. Det er derfor en viktig korrigerende av det relativt lave tallet for politisk interesse.

Det er flere elever, omtrent halvparten, som oppgir at de diskuterer nasjonal og internasjonal politikk med sine foreldre eller andre voksne i familien. Hjemmet ser altså ut til å være en vel så sentral arena for utvikling av denne komponenten av demokratisk kompetanse som skolen.

Det å diskutere politikk med jevnaldrende ser ut til å øke sannsynligheten for at man diskuterer politikk med foreldrene (nasjonal politikk  $r. = 0,56$ ; internasjonal politikk  $r. = 0,44$ ). Vi finner altså en stor gruppe elever som diskuterer på begge disse arenaene. Elevene som diskuterer med læreren, er i mindre grad de samme elevene som diskuterer politikk ellers. At mange elever opplever at lærere ikke diskuterer politikk i klasserommet, kan være et annet utslag av elevenes politikoppfatning, at de ikke oppfatter temaene som politiske. En annen mulig forklaring kan være at lærere ikke ønsker å framstå som politiske, og at de derfor avstår fra å delta i politiske diskusjoner i klasserommet.

Spørsmålene som er analysert her, inneholder begrepet *politikk*. Flere steder i undersøkelsen finner vi at begrepet politikk så å si støter elevene fra seg. Politikk er noe abstrakt, noe som elevene ikke assosierer med eget liv. At de diskuterer spørsmål som både er dagsaktuelle og som opptar elevene i timene i samfunnsfag, er noe de kanskje ikke oppfatter som politiske diskusjoner?

### ***Norge i forhold til andre land***

Svarene fra de norske elevene ligger helt nær de internasjonale gjennomsnittene. Men å diskutere både nasjonal og internasjonal politikk ser ut til å være noe vanligere i andre land enn i Norge. Forskjellene er imidlertid ikke store.

### ***Forskjeller mellom de norske elevene***

Noe flere jenter enn gutter svarer at de diskuterer politikk. Størst er forskjellen mellom gutter og jenter når de diskuterer norsk politikk med sine foreldre. Forskjellene slår imidlertid, som vi kunne se i forrige avsnitt, ikke ut i en interesse for politikk hos jentene. Flere gutter enn jenter oppfattet seg som interessert i politikk.

Er de «diskuterende» elevene flinkere enn sine medelever? Det kan se slik ut. Mens gjennomsnittsskåren for alle kunnskaps- og ferdighetsspørsmålene i vårt

materiale ligger på 103, har de som diskuterer nasjonal eller internasjonal politikk *av og til* eller *ofte* en noe høyere gjennomsnittsskåre. Sterkest slår dette ut for elevene som oppgir at de diskuterer med sine foreldre. Elevene som svarer at de aldri diskuterer internasjonal politikk med sine foreldre, har en gjennomsnittlig skåre på 93, mens de som ofte gjør dette, har en skåre på 114. Undersøkelsen gir imidlertid ikke svar på et eventuelt spørsmål om det er diskusjon som gjør at eleven presterer høyere, eller om de diskuterer fordi de i utgangspunktet er høytpresterende, eller om politiske diskusjoner heller skyldes andre forhold.

## Nyheter i ulike medier

I en gruppe spørsmål ble elevene bedt om å besvare hvor ofte de går til de forskjellige mediene for å orientere seg. De ble spurt om hvor ofte de leser artikler i avisene om det som skjer i Norge og i andre land og om hvor ofte de ser på nyheter i fjernsynet og hører på nyheter i radio. Spørsmålene er plassert sammen med dem som kartlegger politiske diskusjoner under overskriften *politisk handling*.

Det å holde seg orientert om politiske spørsmål blir i denne undersøkelsen sett på som en politisk handling og dermed et indirekte uttrykk for politisk interesse. Svarene på mediespørsmålene vil derfor indikere i hvilken grad elevene følger med på nyheter om samfunnsspørsmål og politikk – selv om det ikke direkte er spurt om det. Til enhver tid er nyheter både i aviser, radio og fjernsyn en blanding av samfunnsspørsmål og politikk og en rekke andre temaer.

**Tabell 6.3:** *Hvor mye følger elevene med på nyheter? (fordeling i prosent)*

		Aldri/ sjelden	Av og til/ofte	Vet ikke
<b>L7</b>	Leser artikler i avisene om det som skjer i Norge.	18	80	2
<b>L8</b>	Leser artikler i avisene om det som skjer i andre land.	18	80	2
<b>L9</b>	Ser på nyheter i fjernsynet.	10	88	2
<b>L10</b>	Hører på nyheter i radio.	52	45	2

Nær 90% av norske elever oppgir at de ser nyheter på fjernsyn *av og til* eller *ofte*. Dette innebærer at unge mennesker har gode muligheter til å følge med på det som skjer i politikken og i samfunnet. Vi ser at åtte av ti norske elever også leser avisnyheter om eget land. Under halvparten av elevene oppgir at radioen er en primær kilde til nyheter.

De høye tallene indikerer at avisene og fjernsynet må være en viktig kilde til elevenes kunnskaper, ferdigheter og oppfatninger om politikk og det politiske feltet. De norske jentene ser i litt større grad enn guttene ut til å følge med på



nyhetene. Dette gjelder både fjernsynssendingene, det å lese aviser og det å høre på radio.

### ***Norge i forhold til andre land***

Det er ikke bare i Norge at elevene oppgir å se mest nyheter på TV. I alle land ser elevene mer TV-nyheter enn de hører på radionyheter eller leser nyheter i avisene. Norge ligger imidlertid noe høyere enn det internasjonale gjennomsnittet. De største konsumentene av TV-nyheter finner vi i Tsjekkia, Hellas, Ungarn, Latvia og Polen. De som ser minst på TV-nyheter, er elevene fra Australia, Bulgaria, Danmark, England, Sverige og USA.

I de fleste landene leser elevene mer innenriks nyhetsstoff i avisene enn de hører på radio. Blant mediene er det derfor slik at aviser, er den nest viktigste kilden til nyheter etter TV i langt de fleste landene (se tabell 6.4 som vedlegg 6 bak i rapporten). Det eneste klare unntaket er Romania, der aviser og nyheter på radio viser seg å være like viktige for elevene. I fem andre land er differansen mellom å lese nyheter og høre på nyheter på radio verken stor eller signifikant, nemlig i Australia, Belgia (fr.), Polen, Tyskland, og Ungarn. For Norges vedkommende er denne forskjellen klar: 82% av de norske elevene oppgir at de *av og til* eller *ofte* leser innenriksstoff i avisene, mens bare 47% oppgir at de hører radio *ofte* eller *av og til*.

I langt de fleste landene er det også slik at elevene er mer orientert mot innenrikspolitikken enn utenrikspolitikken i sitt valg av stoff når de leser avisene. I Norge, i likhet med sju av de andre landene som er med i undersøkelsen (Belgia (fr.), England, Estland, Latvia, Slovakia, Slovenia og Sveits), er situasjonen imidlertid en annen. Her leser elevene like mye som eller mer utenriksstoff i avisene enn de leser innenriksstoff.

Jentene leser i større grad utenriksstoff i avisene og hører mer på nyheter på radioen enn guttene. Guttene på sin side henter mer av sitt nyhetsstoff fra TV. Det er signifikante forskjeller mellom kjønnene. I antall timer ser jentene mer på TV enn guttene, denne forskjellen er også signifikant.

I halvparten av landene finner vi ingen forskjell mellom kjønnene når det gjelder i hvilken grad elevene oppgir å lese aviser, eller se og høre nyhetsstoff på TV eller i radio. I de fleste landene med slike forskjeller ser vi at gutter ser mer på TV enn jentene, og at jentene leser mer politisk stoff i avisene enn guttene. Et unntak er Polen, der jenter ser noe mer TV-nyheter enn guttene. Gutter ser mer TV-nyheter enn jenter på Kypros og i Estland, Tyskland og Slovakia. Jenter leser mer avisnyheter enn gutter i Belgia (fr.), Latvia, Litauen og Tsjekkia. En klarere kjønnsforskjell finner vi mellom gutter og jenter når det gjelder det å høre på nyhetene på radio; i 15 av landene hører jentene signifikant mer på radio

enn det guttene gjør. Vi finner ingen land der guttene hører mer på radionyheter enn jentene.

### ***Forskjeller i de norske elevenes svar***

Elevene med minoritetsspråklig bakgrunn følger noe mindre med på nyheter enn utvalget for øvrig. Mens 82% av hele utvalget oppgir at de leser innenriksnyheter i avisene, oppgir bare 72% av elevene med minoritetsspråklig bakgrunn at de gjør det samme. De leser imidlertid utenriksnyheter i vel så stor grad som hele utvalget. Når det gjelder å følge nyhetssendingene på TV, oppgir 83% av de minoritetsspråklige elevene at de gjør dette, mot 90% i hele utvalget.

Er det noen sammenheng mellom det å være aktiv når det gjelder tilegnelse av nyhetsstoff og kognitivt nivå? Korrelasjonene er svake, men de er der. Våre norske data antyder en svak sammenheng mellom det å skåre høyt på den kognitive testen og det å orientere seg politisk. I Norge er det altså en svak sammenheng mellom det å være kunnskapsrik og det å lese om nyheter i avisene eller se på nyhetene på TV. Korrelasjonene mellom de ulike måtene å orientere seg på er sterkere. Leser man først nasjonale nyheter i avisene, er det også naturlig at man leser utenriksstoffet ( $r. = 0,69$ ).

### **Hovedtrekk ved elevenes politiske interesseprofil**

I de fleste land er 14- og 15-åringene bare moderat interessert i politikk. Med noen få unntak uttrykker jentene internasjonalt mindre interesse for politikk enn guttene. Norske elever uttrykker en svakere interesse for politikk enn det internasjonale gjennomsnittet for alle elevene, men høyere enn elevene i de andre nordiske landene.

I undersøkelsen finner vi ingen enkeltfaktor som peker seg ut som årsaken til, eller som sterkt bidrar til politisk interesse hos unge mennesker. Gjennomgangen av de ulike bakgrunnsvariablene viser at det å være politisk interessert som 14-15-åring i utgangspunktet synes å være påvirket av flere ulike faktorer. Hjemmets betydning må kunne sies å være klar, likeså elevenes deltakelse i råd og organisasjoner, både i skolesammenheng og ellers i samfunnslivet. Det å diskutere politikk med andre mennesker, både voksne og jevnaldrende ser også ut til å ha en sammenheng med politisk interesse. Diskusjoner forårsaker kanskje ikke politisk interesse, men bekrefter den og utvikler den videre. Elevene som har gode demokratirelaterte kunnskaper, oppgir større interesse for politikk enn de elevene som presterer svakere på våre kognitive spørsmål.

Mellom en tredjedel og halvparten av elevene diskuterer politikk *av og til* eller *ofte* med sine jevnaldrende, foreldre eller lærere. Hele 70% av elevene oppgir at de diskuterer *politikk av og til* eller *ofte* enten med foreldre, jevnaldrende eller lærere. Flest elever diskuterer politikk med sine foreldre; dette synes å være den

viktigste arenaen for politisk diskusjon. Jentene diskuterer i noen grad mer enn guttene. Det kan synes som om begrepet politikk også her skremmer en del elever fra å svare positivt.

Unge mennesker ser ut til å følge med på nyheter, og dermed også politiske nyheter, i aviser og TV. Dette skulle gi norske skoleelever et godt utgangspunkt for deltakelse i et demokratisk samfunn. Gutter ser noe mer på TV-nyheter, jentene leser noe mer aviser. Mediebruken ser bare i liten grad ut til å henge sammen med elevenes kunnskapsnivå og hjemmebakgrunn.

Elevenes svar på spørsmål om politikk her og andre steder i undersøkelsen kan tolkes som en reaksjon mot selve begrepet *politikk*. Det kan synes som om politikerskepsis og kanskje også politikerforakt, som vi vet har sterke røtter i deler av befolkningen, også har festet seg hos mange i denne ungdomsgruppen.

## Deltakelse i skolesamfunnet og i organisasjoner

I dette avsnittet ser vi nærmere på elevenes *deltakelsesprofil*. Vi spør hva som kjennetegner deres nåværende profil, hva som øves og praktiseres i skolen, og hva de svarer når de blir spurt om betydningen av deltakelse.

### Hovedresultater

- Nesten halvparten av de norske elevene har vært eller er tillitsvalgte i klassen eller elevrådet.
- Det kan virke som færre klasser enn ventet holder regelmessig klasseråd, samtidig som elever innen samme klasse ofte ikke er enige om de har klasseråd. Arbeidet i både klasseråd og elevråd regnes som viktig av elevene.
- Elevene opplever at de i liten grad deltar i planlegging, valg av arbeidsmåter og hvordan skolearbeidet skal vurderes.
- Elevene har et sterkt ønske om mer medinnflytelse i skolehverdagen.
- 74% av elevene har vært eller er aktive i idrett eller et idrettslag.
- 5% av 14-15-åringene har vært eller er med i en politisk ungdomsorganisasjon.
- 15% av ungdommene har vært eller er med i en miljøorganisasjon.
- Elevene tillegger elevdeltakelse i skolen stor betydning.

- Mange av elevene mener at de kan ta opp urettferdighet i klassen eller på skolen med sine lærere.

## Klasseråd og elevråd

Det har i flere tidligere læreplaner vært avsnitt eller kapitler som betoner betydningen av klasse- og elevrådsarbeid. I L97 er det som nevnt i kapittel 2, en egen *læreplan for klasse- og elevrådsarbeid*. Det som skiller L97 fra tidligere læreplaner, er dens status som forskrift. Det som står der *skal* gjennomføres. Planen hadde imidlertid bare vært virksom i to år da undersøkelsen ble gjennomført. De mer spesielle planene prioriteres som oftest etter læreplanene i fag i implementeringsbestrebelsene i skolen. Et tegn på det er at det ikke er utviklet noe sentralt introduksjons- eller etterutdanningstilbud for lærere på dette området, slik det er gjort for nesten alle læreplaner for fag. Tross dette har vi spurt elevene om praktiseringen av klasse- og elevrådsarbeid.

60% av elevene svarer at de har klasseråd *hver uke*, mens 22% svarer at de har klasseråd 1–2 ganger per måned. Bare 14% har klasseråd sjeldnere, og noen få, 4%, sier at de aldri har klasseråd. På 66% av skolene er det en elev som leder klasseråd, og ca. en tredjedel av elevene oppgir at de har ledet klasseråd.

Hvor ofte de egentlig har klasseråd, synes imidlertid for mange elever noe uklart. Innefor samme klasse opptrer ofte ulike svar. Dette gjør at vi i undersøkelsen ikke får sikkert svar på hvordan situasjonen *er*, men mer få et bilde av hvordan elevene *oppfatter* situasjonen. At elevene svarer forskjellig kan ha med *klassens time* å gjøre. Mange opplever antakelig klassens time som klasseråd selv om det formelt er elevtime med variert innhold. Det kan også tenkes at elever ikke kopler klasseråd og klassens time.

Frekvensen av klasseråd synes likevel ved første øyekast god. Seks av ti elever mener de har slike råd hver uke. På bakgrunn av den anbefalte timeressursen til klassens time på 9. trinn mener vi likevel at dette er noe svakere enn ventet og ønsket. Frekvens og elevaktivitet sier heller ikke noe om kvaliteten på klasserådet. Men når sju av ti elever sier seg enig i påstanden *arbeidet i klasseråd er viktig for elevene* mener vi det indikerer at denne viktige demokratiske arenaen har begynt å finne sin form og plass i skolens demokratiske liv.

Også det representative nivået som elevrådet representerer, fungerer på et flertall av skolene. 45% av elevene sier at elevrådet på skolen har møte 1–2 ganger per måned og ca. 30% at det møter hver måned eller sjeldnere. Imidlertid sier hele 23% at de *ikke vet* hvor ofte elevrådet møter. Det kan tyde på noen kommunikasjonsproblemer mellom elevråd, klasseråd og elevene. Tross dette sier 71% av elevene seg også enig i påstanden *arbeidet i elevrådet er viktig for elevene*.

I undersøkelsen er det også stilt spørsmål som indikerer elevdeltakelse i skolen på en annen måte. I kartleggingen av bakgrunnsdata for den enkelte elev var det tre spørsmål som angikk skolen. Svarene på disse spørsmålene i tabell 6.5 gir også indikasjoner om elevdeltakelsen.

**Tabell 6.5: Deltakelse i skoleråd og skoleaktiviteter**

Har du deltatt i/vært medlem av noen av følgende råd eller organisasjoner?	Prosent nei	Prosent ja
tillitsvalgt i klassen/elevrådet	53	47
redaksjon i skoleavisen	87	13
elevutveksling mellom skoler	89	11

Nær halvparten av elevene svarer at de har vært eller er tillitsvalgte i klassen og/eller elevrådet. Spørsmålet skiller ikke disse to nivåene, men det er rimelig å anta at flertallet har deltatt som tillitsvalgte på klassenivå. En tredjedel av elevene opplyste på et annet spørsmål at de har ledet klasseråd, noe som kan indikere et stort antall tillitsvalgte på dette nivået. Mange, ja svært mange elever har fått trening som deltakerdemokratiske eller representative aktører i skolesamfunnet.

### **Klasserommet som demokratisk arena**

Den kanskje største demokratirelaterte utfordringen som L97 brakte med seg, var signalene om den økte innflytelsen som elevene skal få over sin skolehverdag. I kapittel 2 viste vi hvordan dette kommer helt konkret til uttrykk på flere måter. Dette gjør planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av undervisningen til et demokratisk treningsfelt. Arenaen klasserommet vil kanskje vise seg å bli den viktigste deltakerdemokratiske arenaen i skolesamfunnet og vil måtte vies betydelig oppmerksomhet i seinere undersøkelser om demokrati og demokratiopplæring i skolen.

Om lag en tredjedel av elevene i undersøkelsen ble stilt spørsmål om mulig elevdeltakelse på denne areanen. Tabell 6.6 viser hvordan elevene svarte om sin deltakelse i *planleggingen*, i *valg av arbeidsmåter* og i *vurderingsarbeidet* i klassen.

Et flertall av elevene sier at de *ikke i det hele tatt* eller *i liten grad* opplever denne formen for deltakelse i klasserommet. Dette gjelder særlig planleggingen av undervisningen, der bare 19% svarer positivt, mens resultatene for valg av arbeidsmåter og drøfting av vurderingsarbeid viser at nær en tredjedel av elevene opplever dette *i noen grad*. Svært få elever svarer at dette praktiseres *i stor grad*. På et annet spørsmål (tabell 6.7 og 6.8) om hva de som elever ville like i forhold til hva det er mulig å være med og bestemme, svarer ca. 70% at de *ønsker* å være med og bestemme hvordan det skal arbeides i timene, mens bare

20% *opplever* dette. Elevene opplever i liten grad å være deltakere i planlegging, valg av arbeidsmåter eller når det gjelder å diskutere hvordan vurdering skal foregå. Norsk skole kan synes å ha et stykke igjen til intensjonene på denne demokratiske arenaen er oppfylt.

**Tabell 6.6: Elevdeltakelse i planlegging, valg av arbeidsmåter og vurderingsarbeidet (fordeling i prosent)**

<b>C12</b>	<b>N=1070</b>	<b>Ikke i det hele tatt</b>	<b>I liten grad</b>	<b>I noen grad</b>	<b>I stor grad</b>
<b>a.</b>	Har klassen vært med å <i>planlegge</i> undervisning i dette skoleåret?	42	40	18	1
<b>b.</b>	Har dere diskutert <i>hvordan</i> dere skal arbeide i timene i noe fag dette skoleåret?	19	41	36	4
<b>c.</b>	Har dere i klassen diskutert <i>hvordan</i> skolearbeidet skal vurderes?	26	36	32	6

Ser vi på resultatene på klassenivå, avtegner det seg et tydelig bilde av forskjeller mellom klasser. Det er stor samstemthet i elevenes svar på de tre spørsmålene. De som har en opplevelse av medvirkning på ett av områdene, har det også i stor grad på de andre. Videre er det ganske stor forskjell fra klasse til klasse. Med forbehold om at relativt få elever i hver klasse har besvart disse spørsmålene (de ble rotert), avtegner det seg et sammensatt bilde av noen klasser der elevene mener de har relativt stor grad av medvirkning, mange klasser med relativt liten grad av medvirkning og av en del klasser med mer sprikende oppfatninger.

### **Medbestemmelse og ønske om mer medbestemmelse**

I Sverige har Skolverket i flere år kartlagt elevers oppfatning av medbestemmelse og ønske om mer medbestemmelse. De har brukt en gruppe spørsmål som avviker noe fra måten vi vanligvis stiller spørsmål på i Norge. Hos oss bruker vi *vet ikke* som et femte alternativ. I Sverige bruker de en nøytral midtkategori (*Verken lite eller mye*) som det femte alternativet. I Civicundersøkelsen har vi likevel "lånt" spørsmålene og stilt dem til de norske elevene.

De norske elevenes svar på disse spørsmålene indikerer en oppfatning av liten medinnflytelse. Bare rundt en tiendedel av elevene mener at de har innflytelse på utforming av skolebygning og skolegård, reglene på skolen og bruken av skolens penger til materiell, turer osv. Sju av ti elever er helt klare på at slik innflytelse har de ikke.

**Tabell 6.7: Hvor mye er det mulig for deg som elev å bestemme? (fordeling i prosent)**

<b>C14</b>	<b>N=1068</b>	<i>Ikke i det hele tatt/ svært lite</i>	<i>Verken lite eller mye</i>	<i>Mye/ svært mye</i>
<b>a.</b>	Hvordan f.eks. skolebygningen og skolegården skulle være?	75	17	9
<b>b.</b>	Reglene på skolen?	70	18	12
<b>c.</b>	Hvordan skolen bruker pengene sine på forskjellige områder, f.eks. materiell, vikarer, turer?	69	20	11
<b>d.</b>	Hvilke lærere dere har?	79	12	9
<b>e.</b>	Hvordan dere skal arbeide i timene, f.eks. arbeide sammen, gjøre egne undersøkelser, bruke arbeidsbøker eller lytte til læreren?	50	29	21

Noe overraskende kan det synes at en tiendedel av elevene også mener å ha innflytelse på hvilke lærere de har. Lærersystemet i ungdomsskolen er vanligvis ikke ordnet slik at elever har slik medinnflytelse. Organisering av lærerarbeid i forhold til klasser er vanligvis heller ikke tema i elevrådet. En analyse på klassenivå indikerer at relativt mange elever i et mindre antall klasser oppgir å ha slik innflytelse. Sammenholdt med en sterkere opplevelse av åpent klasseromsklima enn gjennomsnittet, tyder det på at det er kartlagt reell medbestemmelse. Vi vet fra klasseråd i ungdomsskolen at lærere i klasser kan være tema, og at slike diskusjoner på litt sikt kan føre til endring i lærersituasjonen i klassen.

**Tabell 6.8: Hvor mye ville du som elev like å bestemme? (fordeling i prosent)**

<b>C13</b>	<b>N=1068</b>	<i>Ikke i det hele tatt/ svært lite</i>	<i>Verken lite eller mye</i>	<i>Mye/ svært mye</i>
<b>a.</b>	Hvordan f.eks. skolebygningen og skolegården skulle være?	26	24	50
<b>b.</b>	Reglene på skolen?	13	19	68
<b>c.</b>	Hvordan skolen bruker pengene sine på forskjellige områder, f.eks. materiell, vikarer, turer?	16	23	61
<b>d.</b>	Hvilke lærere dere har?	14	22	64
<b>e.</b>	Hvordan dere skal arbeide i timene, f.eks. arbeide sammen, gjøre egne undersøkelser, bruke arbeidsbøker eller lytte til læreren?	11	21	68

Når elevene blir bedt om å ta stilling til hvordan medbestemmelsen *burde* være, endrer tallene seg kraftig, se tabell 6.8. Nær to tredjedeler av norske elever kan meget godt tenke seg å ha innflytelse på de fleste av de aktuelle områdene. De to områdene som får høyest skåre, er reglene på skolen og spørsmål knyttet til arbeidsmåter og undervisningen. Bare halvparten av elevene sier de er interessert i innflytelse på utformingen av skolebygning og skolegård.

Elevene som svarer at de ikke ønsker å få være med og bestemme, er også en interessant gruppe fra et demokratisynspunkt. Dreier dette seg om generell motvilje mot medvirkning eller om en mer situasjonsbestemt vegring? Er de for eksempel interessert i politikk? Diskuterer de politikk? Hva mener de om medinnflytelse i skolen? Hva mener de å ha lært i skolen? Flere av disse spørsmålene vil bli drøftet i en sekundær analyse av materialet.

## Deltakelse i råd, organisasjoner og liknende

Flere spørsmål tar for seg elevenes aktivitet i råd eller organisasjoner. På de aller fleste spørsmålene er andelen elever som ikke har svart, ganske høy – mellom 10% og 17%. En forklaring kan være at elevene har problemer med å forstå uttrykkene som brukes, og at den klubben eller organisasjonen de er medlem av hører inn under et annet område. En annen grunn kan være at de er usikre på hva som menes med «deltatt i».

**Tabell 6.9: Deltakelse i råd, organisasjoner og aktiviteter**

Har du deltatt i / vært medlem av noen av følgende råd eller organisasjon	Nei i %	Ja i %	Ubesvart i %	Ja %	
				Jenter	Gutter
<b>Politiske organisasjoner</b>					
En politisk ungdomsorganisasjon	79	5	16	6	4
En miljøorganisasjon	71	14	15	16	12
En menneskerettsorganisasjon	78	5	17	5	5
<b>Ideelle og/ eller humanitære organisasjoner/aktiviteter</b>					
En FN eller UNESCO- organisasjon	81	2	17	2	3
En organisasjon som hjelper til i lokalsamfunnet	69	15	16	14	15
Samlet inn penger til veldedig formål	14	78	8	83	72
En organisasjon for en bestemt folkegruppe	77	5	18	6	5
<b>Andre organisasjoner</b>					
Speideren	60	25	15	26	26
En religiøs organisasjon	67	17	16	20	14
Fritidsaktiviteter					
En data- eller PC-klubb/ gruppe	71	11	17	5	18
Klubb/forening som driver med tegning, maling, musikk eller drama	46	41	13	54	27
Er aktiv i idrett eller med i et idrettslag	18	74	8	72	75

Svarene til elevene viser at svært mange elever ikke er med i frivillige råd og organisasjoner eller deltar i etterspurte aktiviteter. Idrettslag og idrettsaktiviteter skiller seg imidlertid positivt ut. Det samme gjør innsamling til veldedige formål. I begge tilfeller er også prosenten for *ubesvart* mindre. Tabell 6.9 viser hvordan svarene fordeler seg for dem som har svart. I tillegg står det hvor



mange av alle elevene som ikke har svart. Hvor mange jenter og gutter som er aktive, er også tatt med.

Svært mange elever oppgir at de har samlet inn penger til veldedig formål eller at de har vært med i idrett eller idrettslag. Den første formen for deltakelse skjer ofte i skoleregi, og det kan forklare det høye tallet. Slike aktiviteter er med på å påvirke elevenes samfunnsforståelse og holdninger. Mer fritidspregete aktiviteter som idrett er også viktig deltakelse, både fordi elevene på denne måten møter organisasjonslivet og fordi fysisk fostring er bra. Utfordrende er det også å delta i organisasjoner som hjelper til i lokalsamfunnet. 15% oppgir at de har deltatt eller deltar i slike organisasjoner.

Vi har delt inn elevenes andre svar i forskjellige kategorier hvorav de to første må sies å ha spesiell interesse i forhold til engasjement i samfunnet og i det politiske liv. De tre første organisasjonene kan knyttes direkte til politikken og samfunnsdebatten. De neste gruppene er mer indirekte knyttet til demokratirelaterte forhold.

Relativt få elever krysser av for medlemskap i en politisk ungdomsorganisasjon, men det kan like gjerne sies å være overraskende at såpass mange i 14- og 15-åringene mener å ha vært eller være med i politiske ungdomsorganisasjoner. For 10. klasse er andelen elever som krysser av for medlemskap i en politisk ungdomsorganisasjon den samme. I Øias undersøkelse fra 1995 oppga 6% av utvalget å være med i en politisk ungdomsorganisasjon (Øia 1995). Antallet i Civic-undersøkelsen ligger altså lavere – særlig fordi det inkluderer både de som sier de har vært og er medlemmer.

Det ser ikke ut til å være noen sammenheng mellom prestasjoner i kunnskapsdelen av undersøkelsen og medlemskap i en politisk ungdomsorganisasjon. Litt flere jenter enn gutter har krysset av for medlemskap i en politisk ungdomsorganisasjon.

Bokmengde i hjemmet har ingen betydning for medlemskap i en politisk og demokratirelatert organisasjon. Men foreldrenes utdanning ser ut til å spille en rolle. Elevene som er aktive, har foreldre med betydelig høyere gjennomsnittlig utdanning enn hele utvalget.

14% av elevene krysser for at de *har deltatt / deltar i* eller *har vært / er* medlemmer i miljøorganisasjon. Miljøorganisasjonene «Blekkulf» og «Natur og Ungdom» er to organisasjoner som fanger opp så unge mennesker. Noe flere jenter (16%) enn gutter (12%) krysser av for tidligere eller nåværende medlemskap i en miljøorganisasjon. Sammenholder vi dette medlemskapet med kartleggingen av elevenes oppfatning av en *god voksen samfunnsborger som gjør noe for å beskytte miljøet*, og oppfatningen av om *det sannsynligvis eller sikkert er statens ansvar å kontrollere forurensning av miljøet*, så finner vi tankevekkende svar. Det synes som om medlemskapet bare svakt bidrar til

sterkere miljøfavorable oppfatninger. I hele utvalget av elever er det 68% som sier miljøbeskyttelse kjennetegner en god samfunnsborger. Blant medlemmene i miljøorganisasjon, svarer 69% det samme. 78% av hele utvalget sier det er statens ansvar å kontrollere forurensing, men det gjelder 82% av de som har miljømedlemskap.

5% av de elevene som svarer, krysser av for menneskerettsorganisasjoner, og på dette området er nok Amnesty International den meste sentrale organisasjonen. 5% av elevene krysser av for medlemskap i organisasjon for bestemt folkegruppe. En nærmere analyse viser at dette gjelder elever som organiserer seg både av egeninteresse og antakelig i solidaritet med andre folkegrupper. Andelen minoritetsspråklige elever er noe høyere blant dem som krysser av for dette medlemskapet, noe som tyder på en viss egeninteresse.

### **Andre forskjeller i elevenes svar**

Det er ikke store forskjeller mellom kjønnene når det gjelder deltaking i mange av rådene eller organisasjonene. På et par avkrysninger er guttene i flertall. Det er data-pc-klubb og speideren. Men når det gjelder innsamling av penger, medlemskap i en forening som driver med tegning, maling, musikk eller drama og deltaking i religiøse organisasjoner, blir forskjellene endret. Generelt sett er jentene mer med i råd og organisasjoner enn det guttene er.

### **Aktivitetsnivå**

Elevene ble også bedt om å svare på hvor ofte de deltar i møtene/aktivitetene de krysset av for over. Dette spørsmålet gir et godt mål på hvordan aktivitetsnivået til elevene er. Svarene er gjengitt i tabell 6.10.

**Tabell 6.10: Tidsbruk og aktivitetsnivå**

<b>Tidsbruk</b>	<b>Andel i %</b>
Nesten hver dag (4 eller flere dager i uken)	16
Flere dager (1 til 3 dager i uken)	44
Noen ganger hver måned	12
Aldri eller nesten aldri	21
Vet ikke	7

Av alle elevene er det 60% som oppgir å være med på aktiviteter én dag eller mer i uka. Det er liten forskjell på aktivitetsnivået for dem som deltar i idrettslag, andre organisasjoner og mer demokratirelaterte organisasjoner. Dersom elevene er aktive, bruker de aller fleste noe tid per uke til aktiviteten. Men omtrent 23% sier at de aldri eller nesten aldri er på møter eller driver med aktiviteter.

## Betydningen av deltakelse i skolesamfunnet

Både i målanalysen og i innledningen til dette kapittelet har vi beskrevet den betydningen skolen har som demokratisk arena. En seksjon spørsmål kartlegger elevenes egen oppfatning av denne betydningen. For sju utsagn om betydningen av deltakelse i skolesamfunnet, gjengitt i tabell 6.11, ble elevene bedt om å krysse av for *svært uenig*, *uenig*, *enig*, *svært enig* og *vet ikke*. I tabellen er svarfrekvensen for *svært enig* satt i parentes.

Fire av disse spørsmålene blir brukt i en internasjonal samlevariabel for betydningen av elevdeltakelse i skolen (tabell 6.12 og 6.13). Det er de fire spørsmålene som dreier seg om å samarbeide og om å gå sammen om noe.

**Tabell 6.11: Betydningen av elevdeltakelse på skolen (fordeling i prosent)**

		<i>Svært uenig/ uenig</i>	<i>Enig/ svært enig</i>	<i>Vet ikke</i>
<b>J1</b>	Skolen blir bedre når vi velger elevrådsmedlemmer som kan foreslå forandringer	12	82 (36)	6
<b>J2</b>	Når eleven samarbeider, skjer det mange positive forandringer her på skolen.	11	84 (33)	5
<b>J3</b>	Hvis elevene organiserer seg for å fremme sine synspunkter, kan det hjelpe til med å løse problemer her på skolen	10	80 (28)	10
<b>J4</b>	Hvis noen i min klasse kjenner seg urettferdig behandlet, er jeg villig til å snakke med læreren sammen med dem	23	63 (22)	14
<b>J5</b>	Elever som går sammen om noe, kan få større innflytelse over det som skjer på skolen enn elever som står alene	9	81 (38)	11
<b>J6</b>	Jeg er interessert i å delta i diskusjoner om problemer på skolen	27	61	12
<b>J7</b>	Når skole spørsmål diskuteres, har jeg vanligvis noe jeg gjerne vil si	28	60	12

På alle spørsmålene som handler om å samarbeide, gå sammen, organisere seg og delta i elevråd, svarer mer enn fire av fem elever at dette har stor eller svært stor betydning. Det ser ut til at elevene har en sterk tiltro til felles opptreden og felleskapets betydning i skolesamfunnet. Elevene må i denne sammenheng karakteriseres som felleskapsorienterte. Relativt få elever svarer *vet ikke*, og relativt få elever stiller seg skeptiske eller likegyldige til betydningen av det å gå sammen.

De tre andre utsagnene i seksjonen dreier seg om eleven selv. Seks av ti elever erklærer seg villige til å snakke med læreren hvis noen i klassen føler seg urettferdig behandlet. Dette kan være en indikator på viljen til å stille opp for andre. Men det kan også være en indikator på lærernes vesen i norsk skole. Den norske læreren er ikke en person som flertallet av elever er redde for. De to siste spørsmålene i seksjonen er mer en egenerklæring om interesse og aktivitetsnivå

enn indikatorer på skolens betydning. Seks av ti elever erklærer at de er interesserte i å delta i diskusjoner om problemer på skolen. Og like mange mener å ha noe å si når skole spørsmål diskuteres.

### **Norge i forhold til andre land**

På alle de fire utsagnene som inngår i den internasjonale samlevariabelen for elevdeltakelse, uttrykker de norske elevene den samme eller sterkere enighet enn det internasjonale gjennomsnittet. Men det er viktig å merke seg at i nesten alle deltakende land uttrykkes det fra elevene en *sterk* tiltro til et felles engasjement i skolesamfunnet.

**Tabell 6.12: Samlevariabelen for betydningen av elevdeltakelse (fordeling i prosent)**

		Svært uenig		Uenig		Enig		Svært enig	
		Norge	Int	Norge	Int.	Norge	Int.	Norge	Int.
<b>J1</b>	- velge elevrådsmedlemmer	6	5	8	11	48	54	38	30
<b>J2</b>	- å arbeide sammen	3	3	8	10	54	54	35	34
<b>J3</b>	- organiserer seg for å løse problemer	3	3	8	10	58	58	31	29
<b>J5</b>	- elever som går sammen	3	3	7	10	48	50	42	37

I tabell 6.13 er det internasjonale gjennomsnittet satt til 10. Det er viktig å huske på at dette i utgangspunkt er uttrykk for en sterk støtte til betydningen av elevdeltakelse. Den sterkeste støtten finner vi i land som Kypros, Hellas og Portugal. Svakere støtte finner vi i landene Latvia, Slovenia og Sveits. De norske elevene plasserer seg noe over gjennomsnittet med en skåre på 10.3.

I nær alle land uttrykker jentene sterkere støtte til betydningen av deltakelse på skolen enn det guttene gjør. De kan dermed synes noe mer felleskapsorienterte enn guttene.

### **Forskjeller i de norske elevenes svar**

Det er små forskjeller mellom de elevene som svarer at deltakelse i skolesamfunnet er betydningsfullt, og de elevene som mener det motsatte. Det er ingen forskjell mellom kjønnene, ingen forskjell i kognitiv profil eller i holdninger, og gruppene har omtrent den samme opplevelsen av klasseromsklimaet. Elevene som planlegger lang utdanning, uttrykker noe sterkere elevdeltakelsens betydning enn dem som planlegger en kortere.

**Tabell 6.13: Internasjonal skala for betydningen av elevdeltakelse**

Land	Gjennom snitt skåre	8	10	12
Australia	9.9 (0.06)		●	
Belgia (fransk)	▼ 9.6 (0.06)		●	
Bulgaria	9.8 (0.10)		●	
Chile	▲ 10.5 (0.04)			●
Columbia	10.0 (0.07)		●	
Danmark	▲ 10.2 (0.04)			●
England	9.9 (0.05)		●	
Estland	9.9 (0.05)		●	
Finnland	▼ 9.7 (0.04)		●	
Hellas	▲ 10.8 (0.05)			●
Hong Kong	▼ 9.8 (0.05)		●	
Italia	▼ 9.7 (0.04)		●	
Kypros	▲ 11.3 (0.05)			●
Latvia	▼ 9.5 (0.05)		●	
Litauen	10.0 (0.05)		●	
Norge	▲ 10.3 (0.06)		●	
Polen	▲ 10.5 (0.08)		●	
Portugal	▲ 10.8 (0.05)			●
Romania	▲ 10.4 (0.06)		●	
Russland	▼ 9.7 (0.05)		●	
Slovakia	10.1 (0.05)		●	
Slovenia	▼ 9.5 (0.05)		●	
Sveits	▼ 9.5 (0.05)		●	
Sverige	▲ 10.2 (0.06)		●	
Tsjekkia	▼ 9.6 (0.05)		●	
Tyskland	▼ 9.2 (0.04)		●	
Ungarn	▼ 9.4 (0.04)		●	
USA	10.1 (0.07)		●	

( ) Standardfeiler angitt i parentes.

|●| = Gjennom snitt (± 2 SE).

▲ Landets gjennom snitt er signifikant høyere enn det internasjonale gjennom snitt på 10.

▼ Landets gjennom snitt er signifikant lavere enn det internasjonale gjennom snitt på 10.

Source: IEA Civic Education Study, Standard Population of 14-year-olds tested in 1999.

## Hovedtrekk ved elevenes deltakelsesprofil

Ut fra hva elevene oppfatter som gruppe virker det som om regelmessige klasseråd holdes noe mindre enn en kunne forvente. Arbeid både i klasseråd og elevråd synes de aller fleste elevene er viktig, og nesten halvparten av elevene har vært eller er tillitsvalgte i klassen.

L97 framholder sterkt at elevene skal være med i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningsopplegg. Elevene gir uttrykk for at de i liten grad har innflytelse på planleggingen, valg av arbeidsmåter og hvordan arbeidet skal vurderes. Samtidig har elevene et sterkt ønske om medinnflytelse i skolehverdagen. Det kan virke som om skolen fortsatt må endres på dette feltet før intensjonene i læreplanen er gjennomført.

De norske 14-åringene er i liten grad medlemmer i organisasjoner som arbeider med samfunnsspørsmål og politikk. De er imidlertid ikke færre enn det resultater fra andre undersøkelser viser. Relativt mange elever deltar i innsamling av penger og med idrettsaktiviteter. Dette er en viktig kontaktflate til organisasjonsliv og samfunnsspørsmål.

Et av de viktigste samfunnene unge mennesker deltar i, er skolesamfunnet. Den sterke tiltroen til betydningen av elevdeltakelse både kollektivt og individuelt tyder på at elevene opplever dette som et påvirkbart og i noen grad demokratisk samfunn. Svar på andre spørsmål viser at de ikke føler at de har stor formell medbestemmelse, men disse svarene tyder på at en opplevelse av en uformell og indirekte innflytelse og medbestemmelse er til stede. Positivt er det at elevene opplever lærerne som personer de kan ta opp urettferdighet med og som de ikke er redde for. Det kan tyde på en demokratisk holdning blant lærerne.

## Forventet politisk deltakelse

Det å motivere unge mennesker til å stemme og å delta i andre måter å påvirke politiske beslutninger på, er et sentralt tema i Civic-studien. Et hovedmål med en demokratiserende skole er å oppnå framtidig engasjement og deltakelse fra dem som vokser opp. Hvordan tror elevene i undersøkelsen at de vil engasjere seg og delta når de blir voksne?

### Hovedresultater

- Åtte av ti norske elever oppgir at de vil stemme ved valg, en tendens som også er tydelig internasjonalt.
- Representativ politisk virksomhet utover det å stemme, som for eksempel å melde seg inn i et politisk parti eller stille til valg, ser ut til å virke tiltrekkende for svært få elever, både i Norge og internasjonalt. I forhold til situasjonen blant voksne er resultatene bra.
- Norske elever vil i mindre grad enn det internasjonale gjennomsnittet delta i annen form for politisk aktivitet, som for eksempel å gå i demonstrasjonstog eller samle underskrifter.

- Norske elever vil i mindre grad enn det internasjonale gjennomsnittet delta i handlinger som her betegnes som sivil ulydighet, for eksempel spraye slagord eller å blokkere trafikken.

14- 15-åringers tanker om hvordan de tror de vil handle i framtiden, må selvfølgelig behandles med varsomhet. Å *uttale seg om framtiden* er ikke lett, heller ikke for ungdommer som skal uttale seg om en annen fase av livet enn den de i dag befinner seg i. Dette er derfor en rapport som kartlegger hvordan dagens 14- og 15-åringer ser på situasjonen, og resultatene må bare varsomt brukes som en prediktor for senere handlinger.

For å kartlegge elevenes mulige politiske adferd som voksne har vi i undersøkelsen brukt 12 ulike spørsmål som kan kategoriseres på ulike måter. Vi har valgt en firedeling i to typer representativ og to typer deltakerdemokratisk aktivitet.

- vanlig representativ deltakelse som innebærer å stemme ved valg og sette seg inn i bakgrunnen for valget
- aktiv partipolitisk deltakelse som innebærer innmelding i politisk parti og selv å stille til valg
- aktiv deltakelse eller deltakende politisk virksomhet
- aktivistisk deltakelse eller sivil ulydighet

De to typene representativ virksomhet blir kartlagt ved hjelp av fire (fem) spørsmål i undersøkelsen. En slik deltakelse innebærer å stemme ved stortingsvalg, å skaffe seg informasjon om kandidatene før en stemmer, å melde seg inn i et politisk parti og å stille som representant ved kommunevalg. Et femte spørsmål i denne seksjonen hvor elevene svarer på spørsmålet: *Hva tror du at du kommer til å være med på når du selv blir voksen?* handler om å skrive leserinnlegg til en avis om sosiale eller politiske saker eleven er opptatt av. Dette spørsmålet kan like gjerne knyttes til mer deltakerorientert politisk virksomhet slik vi har presentert dette i denne rapporten. Det er imidlertid brukt som et kjennetegn på representativ virksomhet internasjonalt og blir derfor rapportert sammen med disse spørsmålene.

Sammen med spørsmålet om å skrive leserinnlegg blir to andre spørsmål regnet som *deltakende politisk virksomhet*. Her har elevene svart på spørsmålet: *Hva tror du at du kommer til å gjøre (i løpet av de nærmeste årene)?* Spørsmålene handler om å samle inn underskrifter og delta i ikke-voldelige demonstrasjoner. To andre spørsmål handler om i hvilken grad elevene vil delta i innsamlingsaksjoner og bruke tid til å hjelpe fattige eller eldre i lokalsamfunnet. Disse spørsmålene ligger i utenfor det som undersøkelsen regner som deltakende politisk virksomhet, og har mer karakter av veldedighet. Tre spørsmål handler

videre om elevenes vilje til å utøve *sivil ulydighet* som politisk uttrykk. Deres tanker om å male på vegger, blokkere trafikk og okkupere offentlige bygninger blir rapportert til slutt i dette kapittelet.

På alle spørsmålene om mulig framtidig deltakelse har elevene fire svaralternativer pluss *vet ikke*. De kunne velge mellom *jeg kommer helt sikkert* eller *sannsynligvis ikke til å gjøre dette* på den ene siden, og *jeg kommer sannsynligvis* eller *helt sikkert til å gjøre dette* på den andre. Fordelingen av svarene gjengis i tabell 6.14.

## Framtidig representativ virksomhet

**Tabell 6.14: Framtidig representativ politisk virksomhet (fordeling i prosent)**

		Vil sikkert eller sannsynligvis ikke gjøre	Vil sikkert eller sannsynligvis gjøre	Vet ikke
<b>M1</b>	Stemme ved Stortingsvalg	12	81	7
<b>M2</b>	Skaffe meg informasjon om kandidatene før jeg stemmer	18	73	9
<b>M3</b>	Melde meg inn i et politisk parti	72	14	14
<b>M5</b>	Stille opp som kandidat ved kommunevalg	79	9	12
<b>M4</b>	Skrive brev til en avis om sosiale eller politiske saker jeg er opptatt av	71	16	13

Å stemme ved valg regnes for den vanligste aktiviteten innenfor det vi kaller representativ politisk virksomhet.. Av de norske elevene svarer hele 81% at de *sannsynligvis* eller *helt sikkert* kommer til å stemme ved Stortingsvalg som voksne. 12 % regner at de neppe eller ikke vil gjøre dette, mens 7 % oppgir at de *ikke vet*.

Når 81% har intensjonen om å stemme ved stortingsvalg, er det langt flere enn antallet førstegangselgere som virkelig bruker stemmeretten ved Stortingsvalg. Det tallet var ved siste stortingsvalg i 1997 nær 60%. Elevenes intensjon sier imidlertid ikke noe om hvor raskt de regner med å bruke stemmeretten sin. Det kan være at de etter hvert som de får en rimelig oversikt over de ulike alternativene, vil stemme, men at det kan komme til å ta tid for mange. Det viktige å registrere her er intensjonen som er meget positiv.

### **Norge i forhold til andre land**

Viljen til å stemme ved valg til nasjonalforsamlingen synes stor i alle landene som deltar i studien. I alle landene svarer mer enn halvparten av de 14 år gamle elevene at de kommer til å avgi stemme ved nasjonale valg. På Kypros, i Ungarn og i Slovakia sier rundt 90% at de *sannsynligvis* eller *helt sikkert* vil stemme ved nasjonale valg, mens rundt 70% av elevene i Belgia (fr.), Bulgaria, Tsjekkia,



Estland, Tyskland og Sveits oppgir at de kommer til å gjøre det. I alle de andre landene i studien får det å stemme ved nasjonale valg et sted mellom 70% og 90% oppslutning.

### ***Forskjeller i de norske elevenes svar***

Litt flere jenter enn gutter sier at de vil stemme. De minoritetsspråklige elevene ser ikke ut til å ville delta i stortingsvalg i samme grad som de norskspråklige elevene. Mens 82% av dem som oppgir norsk som hjemmets språk vil delta ved stortingsvalg, oppgir 63% av dem som har minoritetsspråklig bakgrunn, det samme.

Det er en sammenheng mellom antall bøker i hjemmet og vilje til å avgi stemme. Tilsvarende sammenheng finner vi mellom foreldrenes utdanningsnivå og viljen til å stemme ved stortingsvalg. Også egne utdanningsplaner samvarierer med viljen til å stemme.

Elevene som oppgir at de diskuterer politikk, vil i større grad stemme ved stortingsvalg enn de elevene som ikke diskuterer politikk. Det er også en viss sammenheng mellom viljen til å stemme og det holde seg orientert om nyhetsspørsmål gjennom aviser, radio og TV. Det er en klar sammenheng i materialet mellom elevenes resultater på den kognitive delen av undersøkelsen og deres vilje til å avgi stemme ved stortingsvalg ( $r. = 0,40$ ).

Skolens klima, både med hensyn til elevenes mulighet til å delta i skolens og undervisningens utforming, ser også ut til å kunne styrke elevenes vilje til å avgi stemme ved stortingsvalg. Skolen kan derfor sies å ha et potensial for å bidra til demokratisk deltakelse nettopp ved å styrke disse sidene ved sin virksomhet.

### ***Annen representativ deltakelse***

I tillegg til mulig bruk av stemmeretten er det i undersøkelsen stilt spørsmål om i hvilken grad elevene vil skaffe seg informasjon om kandidatene før de stemmer. Nesten like mange som sier at de vil stemme, opplyser at de vil skaffe seg slik informasjon.

Det er færre elever som sier at de vil melde seg inn i et politisk parti og stille som kandidat ved kommunevalg. Så få som henholdsvis 14% og 9% vil sannsynligvis eller sikkert gjøre det. En første reaksjon på disse lave tallene er at de er for lave. I et representativt demokrati bør flere være villige til å delta i den partipolitiske virksomheten og stille til lokale valg. På den andre siden representerer tallene et betydelig antall individer. 14% av et kull på 50 000 ungdommer er 7000. 9% av det samme kullet er 4500. Hvis så mange fra hvert kull virkelig meldte seg inn i politiske partier og stilte seg til disposisjon i lokalpolitikken, ville nok det politiske miljøet uttrykke tilfredshet. Så høye tall

ville være i pakt med ideen om at det i et representativt demokrati nettopp skal være representativitet.

I år 2000 er ca. en kvart million samfunnsborgere medlemmer i politiske partier. Dette utgjør ca. 7% av de som har stemmerett. I Civic-undersøkelsen sier 14% av de norske elevene at de *sannsynligvis* eller *helt sikkert* vil melde seg inn i et politisk parti. Sett i forhold til situasjonen for de norske politiske partiene ved årtusenskiftet, er intensjonene til elevene i undersøkelsen positive – selv om vi nok sikkert vil finne at det skjer et frafall i forhold til de ungdommelige intensjonene.

## Norge i forhold til andre land

**Tabell 6.15: Fordelingen av svar på spørsmål om representativ politisk deltakelse (fordeling i prosent)**

Hva tror du at du kommer til å være med på, når du selv blir voksen?		Jeg kommer helt sikkert ikke til å gjøre dette		Jeg kommer sannsynligvis ikke til å gjøre dette		Jeg kommer sannsynligvis til å gjøre dette		Jeg kommer helt sikkert til å gjøre dette	
		Norge	Int.	Norge	Int.	Norge	Int.	Norge	Int.
M3	Melde meg inn i et politisk parti	38	39	45	40	13	16	4	5
M4	Skrive brev til en avis om sosiale eller politiske saker jeg er opptatt av	36	35	46	43	14	17	4	5
M5	Stille opp som kandidat ved kommunevalg	54	43	36	37	7	15	3	5

I Norge er det færre enn i de fleste andre landene som sier at de vil delta i partipolitikken og i lokalpolitikken. Et tallmessig uttrykk for dette finner vi i tabell 6.15. Tre spørsmål er knyttet sammen til en samlevariabel vi kaller *representativ politisk deltakelse*. Tabellen viser hvordan de norske resultatene fordeler seg i forhold til det internasjonale gjennomsnittet. Merk at sammenlikningen er gjort ut fra tallene for de elevene som har tatt stilling. *Vet ikke*-svarene er tatt ut, og summen for elevene som har tatt stilling, blir derfor 100%.

Tabell 6.16 viser den internasjonale skalaen for framtidig representativ deltakelse. Den høyeste skåren finner vi i Colombia, Hong Kong, Latvia, Polen, Romania og USA. Andre land som ligger signifikant over det internasjonale gjennomsnittet er Chile, Kypros og Portugal. Med unntak av USA har disse landene gjennomgått betydelige politiske endringer de siste 15–25 år. Selv i disse høytstående landene er det imidlertid bare en liten gruppe elever som akter å delta i det representative demokratiet utover det å stemme.

**Tabell 6.16: Framtidig representativ deltakelse, internasjonal skala**

Land	Gjennom snitt skåre	8	10	12
Columbia	▲ 11.1 (0.06)			●
Romania	▲ 10.5 (0.05)		●	
Hong Kong	▲ 10.5 (0.05)		●	
Polen	▲ 10.5 (0.06)		●	
USA	▲ 10.5 (0.05)		●	
Latvia	▲ 10.5 (0.07)		●	
Portugal	▲ 10.4 (0.04)		●	
Kypros	▲ 10.4 (0.04)		●	
Chile	▲ 10.2 (0.05)		●	
Russland	10.0 (0.06)		●	
Bulgaria	10.0 (0.08)		●	
Slovenia	10.0 (0.04)		●	
Estland	9.9 (0.04)		●	
Hellas	9.9 (0.05)		●	
Ungarn	▼ 9.9 (0.04)		●	
Slovakia	▼ 9.8 (0.05)		●	
Italia	▼ 9.8 (0.05)		●	
Australia	▼ 9.8 (0.05)		●	
Sverige	▼ 9.8 (0.04)		●	
Norge	▼ 9.7 (0.04)		●	
Sveits	▼ 9.7 (0.05)		●	
Belgia (fransk)	▼ 9.7 (0.07)		●	
Finland	▼ 9.7 (0.05)		●	
England	▼ 9.7 (0.05)		●	
Tyskland	▼ 9.6 (0.04)		●	
Litauen	▼ 9.6 (0.05)		●	
Danmark	▼ 9.5 (0.04)		●	
Tsjekkia	▼ 9.4 (0.04)		●	

( ) Standardfeiler angitt i parentes.

●| = Gjennom snitt (± 2 SE).

▲ Landets gjennom snittersignifikant høyere enn det internasjonale gjennom snitt på 10.

▼ Landets gjennom snittersignifikant lavere enn det internasjonale gjennom snitt på 10.

Source: IEA C ivit Education Study, Standard Population of 14-year-olds tested in 1999.

De laveste skårene for representativ politisk deltakelse finner vi i Danmark, Litauen, Tsjekkia og Tyskland. Andre land som ligger signifikant under det internasjonale gjennomsnittet, er Norge sammen med Australia, Belgia (fr.), England, Finland, Italia, Slovakia, Sveits, Sverige og Ungarn. Det synes ikke å være noe mønster i dette.

I ni land markerer guttene en større vilje til representativ politisk virksomhet enn jentene. Landene er Belgia (fr.), Estland, Hellas, Hong Kong, Italia, Kypros, Litauen, Romania og Sveits.

### ***Forskjeller i de norske elevenes svar***

Det ser ikke ut som om elevenes vilje til å melde seg inn i et politisk parti og stille til lokalvalg som voksne har noen sammenheng med elevenes prestasjoner på den kognitive testen. Tilsvarende gjelder for elevenes sosioøkonomiske status: Verken elevenes utdanningsplaner, foreldrenes utdanningsnivå eller antall bøker i hjemmet synes å samvariere med et ønske om å utøve representativ politisk virksomhet.

Det kan synes som om guttene er noe mer tilbøyelige til å ville delta i representativ politisk virksomhet enn jentene. Mens 17% av guttene sier at de *sannsynligvis* eller *helt sikkert* kommer til å melde seg inn i et politisk parti, sier bare 11% av jentene det samme. 11% av guttene vil stille til valg, mens bare 8% av jentene sier det samme.

Det er ikke slik at de elevene som stiller seg positive til representativ politisk virksomhet, også er de som er medlemmer av en politisk ungdomsorganisasjon i dag, de er verken mer eller mindre representert her enn gjennomsnittet. Når det gjelder disse elevenes holdninger til ulike samfunnsproblemer, til kvinners rettigheter, til innvandreres rettigheter osv. er det lite som skiller dem fra resten av utvalget.

Hva slags kjennetegn kan vi ellers finne hos den relativt lille gruppen som sier seg rede for aktiv representativ virksomhet? Ikke uventet oppgir disse elevene å være langt mer interessert i politikk enn sine jevnaldrende. De både mener seg å vite mer om politikk enn andre, og de har gjerne noe å si når politiske spørsmål diskuteres. De diskuterer også mer politikk med sine jevnaldrende, men også med lærere og andre voksne. Disse elevene ser imidlertid ikke ut til å holde seg mer orientert om politiske spørsmål gjennom de ulike mediene enn sine jevnaldrende.

Vi finner altså en gruppe elever som synes svært nær gjennomsnittet når det gjelder bakgrunn og kognitive prestasjoner, men som allikevel synes å være langt mer interessert i politikk enn sine jevnaldrende. Disse elevene kan tenke seg å gå inn i et politisk parti, og de kunne også tenke seg å stille som kandidat til kommunevalg. Spørsmålet her blir: Hva er det som har bidratt til et slikt standpunkt? Den første analysen av data i undersøkelsen gir ingen sikre svar på det spørsmålet.

## Deltakende politisk virksomhet

I undersøkelsen blir det spurt om elevenes vilje til *deltakende politisk virksomhet* når de blir voksne. Dette er aktiviteter som dreier seg om deltakelse utover det å delta innenfor rammene av det representative demokratiet. I tabell 6.17 ser vi hva de norske elevene svarte på fem slike spørsmål, to som vi karakteriserer som *aktiv deltakelse*, og tre som vi karakteriserer som *aktivistisk deltakelse* eller *sivil u lydighet*. Internasjonalt er begrepet «ulovlige aktiviteter» brukt som betegnelse på de tre siste spørsmålene.

**Tabell 6.17: Deltakende politisk virksomhet (fordeling i prosent)**

		Helt sikkert ikke/ sannsynligvis ikke gjøre	Sannsynligvis /helt sikkert gjøre	Vet ikke
<b>M8</b>	Samle underskrifter til et opprop	54	26	20
<b>M9</b>	Delta i en fredelig protestmarsj eller møte	50	32	18
<b>M10</b>	Male slagord på en vegg	76	12 Gutter 17	12
<b>M11</b>	Blokkere trafikken for å protestere mot noe	79	11 Gutter 15	10
<b>M12</b>	Okkupere offentlige bygninger i protest	78	11 Gutter 16	11

I Norge oppgir 26% av elevene at de vil komme til å samle underskrifter til et opprop, mens 32% regner med at de vil komme til å delta på et møte eller i en protestmarsj. Dette er høyere tall enn antallet elever som sier de vil melde seg inn i et politisk parti eller stille til valg, noe som kan tolkes som en noe sterkere tilslutning til deltakerorientert politisk virksomhet. Tallet for deltakelse i demonstrasjon er imidlertid lavere enn det vi finner i elevenes oppfatning av hva som er bra for demokratiet. 65% av elevene mener det er bra for demokratiet når man demonstrerer.

### **Norge i forhold til andre land**

Internasjonalt ser resultatene for de to enkeltspørsmålene som handler om deltakende politisk virksomhet mer variert ut. Svarfordelingen på disse spørsmålene er gjengitt i tabell 6.18.

I to av landene i undersøkelsen, Chile og Colombia, sier over tre fjerdedeler av elevene at de er villige til å samle underskrifter til et opprop. På den andre siden av skalaen finner vi Norge, der under en tredjedel kunne tenke seg å gjøre det samme. Norge er her i selskap med seks andre land: Estland, Finland, Tsjekkia, Slovakia og Sverige. I de resterende landene var viljen til å samle underskrifter verken stor eller liten.

**Tabell 6.18: Internasjonal skår for de to enkeltvariablene om deltakende politisk virksomhet**

Land	Prosent av de elevene som tror de vil ...					
	samle underskrifter til et opprop			delta i en fredlig protestmarsj eller møte		
	Totalt	Jenter	Gutter	Totalt	Jenter	Gutter
Australia	▲ 53 (1.2)	59 (1.8)	47 (1.8)	41 (1.2)	41 (1.6)	40 (1.6)
Belgium (French)	▲ 62 (1.4)	71 (1.4)	53 (2.3)	57 (1.4)	58 (1.4)	55 (1.7)
Bulgaria	34 (1.7)	32 (2.1)	37 (2.0)	38 (1.7)	35 (1.8)	42 (2.8)
Chile	77 (0.8)	78 (1.3)	75 (1.0)	▲ 47 (0.8)	42 (1.6)	51 (1.2)
Colombia	75 (1.2)	77 (1.1)	72 (1.7)	66 (1.2)	67 (1.6)	65 (1.7)
Danmark	43 (1.2)	46 (1.8)	39 (1.4)	46 (1.2)	47 (1.6)	45 (1.5)
England	▲ 45 (1.0)	54 (1.4)	36 (1.4)	28 (1.0)	28 (1.2)	27 (1.4)
Estland	33 (1.2)	35 (1.8)	31 (1.4)	37 (1.2)	34 (1.3)	39 (1.6)
Finland	▲ 27 (1.0)	31 (1.5)	22 (1.4)	21 (1.0)	23 (1.6)	19 (1.2)
Hellas	▲ 46 (1.2)	40 (1.6)	51 (1.6)	78 (1.2)	78 (1.3)	78 (1.0)
Hong Kong (SAR)	59 (0.8)	59 (1.3)	59 (0.9)	▲ 46 (0.8)	41 (1.1)	52 (1.3)
Italia	47 (1.0)	50 (1.5)	45 (1.4)	▲ 70 (1.0)	74 (1.0)	66 (1.6)
Kypros	64 (1.0)	65 (1.2)	63 (1.5)	86 (1.0)	87 (0.8)	85 (1.1)
Latvia	44 (1.5)	46 (2.2)	42 (1.7)	39 (1.5)	38 (1.7)	40 (1.9)
Litauen	34 (1.1)	35 (1.4)	34 (1.7)	35 (1.1)	33 (1.4)	37 (1.6)
Norge	32 (1.2)	33 (1.5)	31 (1.5)	39 (1.2)	40 (1.7)	38 (1.7)
Polen	48 (1.1)	51 (1.3)	44 (2.0)	43 (1.1)	41 (1.8)	45 (1.9)
Portugal	54 (1.3)	57 (1.8)	51 (1.7)	42 (1.3)	38 (1.8)	45 (1.6)
Romania	46 (1.7)	44 (1.9)	48 (2.1)	▲ 41 (1.7)	32 (1.8)	48 (1.5)
Russland	34 (1.0)	32 (2.1)	36 (2.2)	▲ 46 (1.0)	41 (1.7)	52 (2.1)
Slovakia	32 (1.2)	35 (1.8)	30 (1.7)	▲ 39 (1.2)	35 (1.9)	43 (1.6)
Slovenia	36 (1.2)	34 (1.5)	38 (1.7)	35 (1.2)	32 (1.4)	38 (1.5)
Sveits	▲ 42 (1.1)	47 (1.5)	37 (1.4)	40 (1.1)	40 (1.3)	40 (1.5)
Sverige	31 (1.8)	32 (2.2)	29 (2.1)	36 (1.8)	35 (2.0)	36 (2.5)
Tsjekkia	▲ 29 (1.0)	33 (1.7)	24 (1.4)	28 (1.0)	26 (1.6)	31 (1.6)
Tyskland	▲ 41 (1.3)	47 (1.7)	35 (1.4)	38 (1.3)	38 (1.6)	37 (1.0)
Ungarn	▲ 45 (1.1)	51 (1.4)	39 (1.5)	37 (1.1)	35 (1.5)	39 (1.7)
USA	▲ 50 (1.5)	56 (2.2)	44 (1.8)	39 (1.5)	42 (1.6)	36 (1.8)
<b>Internasjonalt gj.snitt</b>	45 (0.2)	48 (0.3)	43 (0.3)	44 (0.2)	43 (0.3)	45 (0.3)

( ) Standardfeil er angitt i

Prosenten er basert på de som har tatt



Kjønnsforskjeller som er signifikante på 0,05 nivå..

Source: IEA Civic Education Study, Standard Population of 14-year-olds tested in

I fire land rapporterer mer enn to tredjedeler av elevene at de er villige til å delta i ikke-voldelige demonstrasjoner, dette gjelder Colombia, Hellas, Kypros og Italia. I tre land, England, Finland og Tsjekkia, vil færre enn en tredjedel delta på denne måten. De resterende landene rapporterer verken lavt eller høyt når det gjelder elevenes vilje til deltakelse i ikke-voldelige demonstrasjoner. I Norge er denne formen for politisk virksomhet noe som en drøy tredjedel av elevene sier de vil delta i.

I de fleste landene (21 land) fant en ingen forskjell på gutters og jenters vilje til deltakelse i ikke-voldelige demonstrasjoner. I fem land ville flere gutter enn

jenter delta: Chile, Hong Kong, Romania, Russland og Slovenia. I Italia og USA rapporterte flere jenter enn gutter at de ville delta i slike demonstrasjoner.

### ***Forskjeller i de norske elevens svar***

Jentene svarer her noe mer positivt enn guttene. Flere jenter enn gutter sier at de vil delta i slike politiske aktiviteter som voksne. Det ser også ut til at de elevene som stiller seg positive til denne formen for demokratisk deltakelse, i større grad enn gjennomsnittet er positive til kvinners rettigheter, de er mer positive til innvandreres rettigheter, og de er generelt mer opptatt av alle former for politisk deltakelse i framtiden.

Når det gjelder skolens bidrag til disse holdningene, kan vi analysere dette i forhold til to ulike former for skolemedvirkning. For det første i forhold til kognitiv skår, altså om elevene som stiller seg positive til denne formen for deltakelse, også gjør det bra på kunnskapsspørsmålene i undersøkelsen. En slik sammenheng er svak når det gjelder å samle inn underskrifter, men sterk når det gjelder å delta i en fredelig demonstrasjon. Det er dobbelt så mange av elevene i øvre kognitive kvartil i forhold til nedre kvartil som kunne tenke seg å delta. En annen måte å bedømme skolens bidrag på, er å se i hvilken grad elevenes oppfatning av innflytelse og klasseromsmiljø samvarierer med deres framtidige deltakelsesprofil. Her finner vi en svak sammenheng mellom det å oppfatte klasseromsklimaet som åpent og innflytelsen over undervisningen som stor og en vilje til deltakende politisk virksomhet i framtiden.

I noen grad ser elevenes kunnskaps- og ferdighetsprofil ut til være viktig for deres mulige deltakelse i samfunnslivet. Det synes videre som om framtidig deltakelse ytterligere kan stimuleres gjennom et åpent klasseromsklima og ved å la elevene oppleve at de har innflytelse over sin studiesituasjon. Handling og egeninnsats i klasse- og skolesammenheng kan danne grunnlaget for ytterligere innsats i samfunnet for øvrig.

### ***Sivil ulydighet***

De tre siste spørsmålene i tabell 6.17 kartlegger elevenes tanker om det å delta i politiske aktiviteter som delvis må sies å bevege seg utover lovens rammer, her kalt sivil ulydighet. Langt de fleste elevene avviser denne formen for politiske ytringer og aktiviteter. Vi ser imidlertid av tabellen at hver av de ulike handlingene får en oppslutning fra hver 10. elev. 13% kan tenke seg å male slagord på vegg, 11% å blokkere trafikken og 11% å okkupere bygninger i protest. Det viser seg at disse elevene langt på vei er de samme.

## **Norge i forhold til andre land**

Tabell 6.19 (vedlegg 7 bak i rapporten) viser tall for potensiell sivil ulydighet for de deltagende landene. I sammenligningen er *vet ikke*-gruppen tatt ut, slik at tallene er noe høyere enn dem vi så tabell 6.17.

Også internasjonalt finner vi at det bare er en liten minoritet av elevene som oppgir at de har til hensikt å delta i sivil ulydighet. Det å male slagord på en vegg var den mest foretrukne uttrykksformen av disse. Det er allikevel en nokså lav oppslutning om disse uttrykksmidlene; i Chile, Hellas og på Kypros oppgir en tredjedel av elevene at de kunne tenke seg å være med på en slik virksomhet. For 13 andre lands vedkommende rapporterer under 15% av elevene at de er villige til å bruke et slikt virkemiddel. For de resterende landene ligger oppslutningen om det å male slagord på en vegg på mellom 15% og 30%.

Resultatene for de andre formene for sivil ulydighet, å blokkere trafikken og å okkupere bygninger, var svært like. Det er særlig ett land, Hellas, som utmerker seg ved at over 40% av elevene rapporterer at de er villige til delta i disse formene for politisk virksomhet. I tre av landene, Belgia (fr.), Bulgaria og Kypros, rapporterer over 20% at de vil delta i slik sivil ulydighet, men for seks av landene, Estland, Finland, Slovakia, Sverige, Tsjekkia og Ungarn, er det færre enn 10% av elevene som rapporterer vilje til å delta i denne formen for sivil ulydighet. I de resterende landene, deriblant Norge, er det mellom 10% og 20% av elevene som vil blokkere trafikken eller okkupere en offentlig bygning for å fremme en politisk sak.

I alle landene er det en klart og merkbar forskjell på gutters og jenters vilje til deltakelse i handlinger som dette. Guttene er generelt mer villige til å gjøre bruk av disse virkemidlene enn det jentene er. Det er bare i to land at forskjellen ikke er signifikant.

## **Forskjeller i de norske elevens svar**

Som ventet er flere gutter enn jenter villige til å gå utover vanlig deltakelse for å forfekte sine synspunkter. Jo mer ukonvensjonell deltakelsen blir, jo flere gutter er det som vil være aktive. Det ser altså ut til at jentene vil ha et større politisk engasjement innenfor legitim virksomhet, mens der sivil ulydighet eller illegitime virkemidler tas i bruk, overtar guttene denne lille arenaen.

De elevene som stiller seg positive til sivil ulydighet som politisk uttrykksmiddel, skiller seg ellers ikke fra gjennomsnittet når det gjelder bakgrunn. De har ikke flere bøker i hjemmet, de skal verken ta kortere eller lengre utdanning enn gjennomsnittet, foreldrenes utdanningsnivå ligger også nær gjennomsnittet for hele utvalget. Heller ikke de minoritetspråklige elevene skiller seg nevneverdig fra resten av utvalget når det gjelder vilje til å uttrykke seg gjennom sivil ulydighet.



Når det gjelder skolemessige faktorer, synes det som om samvariasjonene er negative, men små med hensyn både til elevenes kunnskapsskåre og til deres opplevelse av innflytelse på undervisningen og opplevelsen av klasseroms-klimaet. Der elevene er villige til å ta i bruk sivil ulydighet, er det altså en tendens, selv om den er meget svak, til at disse elevene er svakere på den kognitive delen av undersøkelsen, og at de ikke opplever seg som aktive deltakere i undervisning og klasserom. Elevene er svakt negative både til kvinners rettigheter og til innvandreres rettigheter.

## Særtrekk ved de nordiske elevenes beredskap og interesse

**Tabell 6.20: Politisk interesse, deltakelse og tillit til myndigheter. Internasjonalt gjennomsnitt og gjennomsnitt for Norden og fire regioner i Europa**

Variabel	Int. gj.snitt	Norden	De baltiske land	Øst-Europa	Sør-Europa	Vest-Europa
Jeg er interessert i politikk - prosent	39	<b>26</b>	38	48	46	35
Jeg kommer til å samle underskrifter til et opprop – prosent	45	<b>33</b>	37	38	53	48
Jeg kommer til å delta i en fredelig protestmarsj eller møte - prosent	44	<b>36</b>	37	38	69	41
Fremtidig politisk deltakelse – skalaverdi	10	<b>9,7</b>	10	10	10	9,7
Den representativt orienterte samfunnsborger - skalaverdi	10	<b>9,2</b>	10	10,1	10,8	9,4
Den deltakerorienterte samfunnsborger – skalaverdi	10	<b>9,6</b>	9,8	10	0,8	9,5
Tillit til myndighetene - skalaverdi	10	<b>10,6</b>	9,6	9,7	10,2	10,2

**Int.gj.snitt:** Gjennomsnitt i prosent og skala-verdier for alle 28 land i undersøkelsen.

**Norden:** Danmark, Norge, Finland, Sverige.

**De baltiske land:** Estland, Latvia, Litauen.

**Øst-Europa:** Bulgaria, Polen, Romania, Slovakia, Slovenia, Tsjekkia, Ungarn, Russland.

**Sør-Europa:** Italia, Hellas, Kypros, Portugal.

**Vest-Europa:** Belgia (fransk), England, Tyskland, Sveits.

Tabell 6.20 viser skårer på seks variabler for politisk interesse, deltakelse og orientering, samt en variabel for tillit til myndighetene. Skårene viser internasjonalt gjennomsnitt for elevene i Norden og fire andre europeiske regioner på hver av de sju variablene.

De nordiske og norske elevene uttrykker samlet sett en vesentlig sterkere tillit til myndighetene enn gjennomsnittet av elever i andre land. Nesten uavhengig av elevenes sosio-økonomiske og sosiokulturelle bakgrunn, eksponerer de en svært stor tillit til maktens institusjoner, med unntak for de politiske partier. Samtidig skårer de norske 14-åringene, sammen med 14-åringer fra de øvrige nordiske

land, lavest i Europa både på *politisk interesse* og på en rekke indikatorer for *framtidig politisk deltakelse*.

Denne påfallende forskjellen mellom fravær av en «politisert» selvforståelse og den høye tilliten til myndighetene kan virke underlig. Den omvendte kombinasjonen, høy interesse og sterk deltakelsesorientering sammen med lav tillit til myndighetene, slik vi finner den i de øst- og sør-europeiske landene i undersøkelsen, virker umiddelbart mer forståelig. En slik kombinasjon kan blant annet være uttrykk for et regimes lave legitimitet og et ønske om forandring. Det er ikke mye som tyder på at det er tilfellet for nordiske og norske 14-åringer.

De nordiske land er alle sammen utpregete velferdsstater med høyt velstandsnivå og med gode levekår for nesten alle grupper i befolkningen. 14-åringene er, med noen opplagte unntak for barn som opplever en relativ fattigdom, på en nesten selvfølgelig måte innhyllt i denne velstandsvelferden. På mange måter har dette gjort de partipolitiske motsetninger mindre synlige og mindre betydningsfulle. «Det gode liv» og særlig den materielle behovstilfredsstillelse som følger av det, kan sies å ha erstattet nødvendigheten av interesse- og verdikamp gjennom ideologisk begrunnet partipolitisk virksomhet, med ønsket om selvrealisering gjennom forbruk som ideologi. Svært mange kulturkritikere har pekt på trekk ved samfunnslivet i den post-industrielle og post-moderne tid som ligner det som her er antydnet (Lach 1982, Postman 1985, Skårderud 1998).

De norske og nordiske elevenes tillitsprofil kan på denne skissemessige bakgrunn kanskje tolkes mer som et uttrykk for passivitet eller likegyldighet, enn som et uttrykk for anerkjennelse av myndighetenes legitime maktutøvelse. For hvorfor skal man være opptatt av partipolitikk i mer tradisjonelle former når samfunnet likevel går på skinner? Det er som om de unges mangel på partipolitisk orientert oppmerksomhet blir en følge av at de synes å leve i en velstandspolstret tilværelse som rett og slett gjør partipolitikken mindre betydningsfull. En av partienes viktigste tradisjonelle funksjoner har jo nettopp vært å fange opp og kanalisere (materielle) interesser inn mot kampen om makt over fordelingen av goder, en kamp som ikke er så synlig i et moderne velferdssamfunn, men som pågår i andre deler av verden der også unge mennesker gir uttrykk for en sterkere politisk interesse slik data fra Civicundersøkelsen tyder på.

## **Hovedtrekk ved elevenes framtidige deltakerprofil**

Norske elever kan sies å ville ta det demokratiske ansvaret det er å stemme ved stortingsvalg. Relativt mange elever sier de vil stemme når de får stemmerett. Det er noen flere jenter enn gutter som svarer at de har denne intensjonen, men forskjellen er ikke stor. Mange svarer også at de vil skaffe seg informasjon om

kandidatene før de stemmer. Dette krever noe mer enn en stemmetur annethvert år. Få elever sier at de *sannsynligvis* eller *helt sikkert* vil melde seg inn i et politisk parti eller stille til valg. Dette kan være et tilstrekkelig antall til å sikre representativiteten i vårt demokrati. Men det kan også være at tallene blir oppfattet som for lave og som uttrykk for en manglende vilje, og at noe bør gjøres på grunnlag av tallene. Noe av denne manglende viljen synes å kunne knyttes til begrepet *politikk*. Spørsmål som inneholder det begrepet, gir nesten alltid svakere svar enn både politikere, medier og skolen kunne ønske. På bakgrunn av tallene over kan vi si at elevenes holdning til deltakelse i det representative demokratiet, er minst like god som den vi finner i den voksne befolkningen.

Norske elever er mer tilbøyelige til å delta i andre demokratiske aktiviteter enn representativ virksomhet, men samtidig er de det i mindre grad enn det internasjonale gjennomsnittet.

Den mer krevende aktive demokratiske rollen sitter lenger inne hos elevene enn det å stemme ved stortingsvalg. Selv om relativt mange er usikre og svarer vet ikke, så er tendensen klar. Et mindretall av elevene er sikre på at de vil engasjere seg i politiske spørsmål, ytre seg i media, delta i underskriftsaksjoner eller gå i demonstrasjonstog. De norske elevene er mindre villige til å delta i disse aktivitetene enn den internasjonale gjennomsnittseleven.

Få elever erklærer seg som aktivistiske. Det kan være at vi her er på sporet av en gruppe elever som av ulike grunner har et sterkt engasjement og ønsker å gjøre noe med det. Men mer sannsynlig er dette elever som ikke føler at de blir hørt, og som derfor er frustrerte.

Resultatene i undersøkelsen kan ses som et potensial for engasjement hos 14-15-åringene som foreløpig ikke synes helt fanget opp av de politiske ungdomsorganisasjonene og de ulike interesseorganisasjonene. Det er flere elever som kunne tenke seg å gjøre en innsats, enten gjennom det som her er kalt representativ politisk virksomhet, deltakende politisk virksomhet eller sivil ulydighet, enn det vi har registrert som medlemmer i ulike organisasjoner. Øia har i sin undersøkelse fra 1995 spurt ungdom mellom 13 og 19 år om nettopp dette; *Hvorfor deltar du ikke i en politisk ungdomsorganisasjon?* (vår understreking). Svarene han fikk dreide seg i hovedsak om ungdommenes syn på egne forutsetninger. Om lag 70% svarte at de ikke kunne nok om politikk. Mer enn halvparten var bekymret for å måtte forsvare partiets standpunkter. To av tre var også usikre på hvilket parti de eventuelt skulle melde seg inn i (Øia 1995).

# KAPITTEL 7

## SKOLE OG LÆRERE

Utvikling og læring av demokratisk beredskap og kompetanse foregår som et omfattende samspill i *møtet* mellom en rekke påvirkningsinstanser på den ene siden, og elevenes kognitive og følelsesmessige utvikling og deres aktive valg av identitet og livsstil på den andre.

I studien er dette møtet formulert i oktogenmodellen som ble presentert i kapittel 1. Skole inkludert lærere, læreplanintensjoner og klasseromsdeltakelse ble sett på som en av mange formidlere eller *broer* mellom storsamfunnets idealer, verdier og den enkelte eleven.

Civic-studien antar at de *viktigste* påvirkere i elevenes umiddelbare nærhet er foreldre, familie og slektninger; venner og jevnaldrende; organisasjonstilknytninger; mediene – og *skole via lærerne og deres arbeid med læreplanenes mål*. I analysen av både kognitive og affektive resultater, er den eventuelle betydningen av mulige påvirkere fortløpende vurdert. I dette kapittelet samles og suppleres spørsmål og indikatorer om hvilken betydning skole og lærere kan tenkes å ha. Som vist i kapittel 2, er skolen gitt og pålagt en rolle som hovedformidler av kunnskaper og ferdigheter, men også av verdier og holdninger i det norske samfunnet. I tillegg ser studien skolen som et sted der forsterkning skjer. Skolen har en rolle som et sted der inntrykk og impulser fra jevnaldrende, media og hjemmet blir ordnet og bearbeidet og noen ganger også utfordret.

Dette kapittelet er delt i to. Først analyseres en rekke skolerelaterte spørsmål. Dette føres videre i jakten på mulige sammenhenger mellom elevresultater og det som skjer i skolen. I andre del rapporteres og drøftes spørsmål som lærere i de undersøkte klassene har besvart.

### Elevene og demokratiundervisningen

Her vil vi drøfte spørsmål som dreier seg om skolens mulige rolle i forhold til elevenes demokratiske beredskap og engasjement som

- læring av kunnskaper og ferdigheter
- utvikling av oppfatninger

- bevisstgjøring og påvirkning av verdier og holdninger
- utløsning av interesse, engasjement og deltakelse

I Civic-undersøkelsen er det tatt i bruk instrumenter som gir både *direkte* og *indirekte* indikasjoner på dette. I spørreskjemaene ble elevene spurt *direkte* om sin oppfatning av eget læringsutbytte, sin oppfatning av undervisningens karakter og miljøet i klasserommet. Mer *indirekte* indikatorer finner vi i ulike samvariasjoner mellom skolerelaterte variabler og kognitive og affektive variabler, både på individnivå og på klassenivå. Ulikheter på klassenivå *kan* være et resultat av en rekke skolerelaterte faktorer som skoletradisjon, lærerpåvirkning, undervisningsprofil og klassemiljø, men det kan også henge sammen med spesielle bosetningsmønstre av sosioøkonomisk og/eller sosiokulturell karakter.

## Hovedresultater

- En stor gruppe elever mener at de har lært sentrale demokratirelaterte kunnskaper, ferdigheter og holdninger i skolen.
- Undervisningen i klassene i undersøkelsen er preget av både formidling og elevaktiviserende arbeidsformer, både det tradisjonelle og det mer moderne.
- Norske elever har større muligheter til å ytre seg enn i de fleste andre land.
- Norske elever opplever et åpnere klasseromsklima enn elever i de fleste andre land.
- Det er noen forskjeller mellom klassene og i klassene i opplevelsen av åpent klasseromsklima.
- Jenter opplever oftere et åpent klasseromsklima enn guttene.

## Elevenes oppfatning av eget læringsutbytte

I Civic-undersøkelsen blir elevene bedt om å ta stilling til utsagn om oppfatninger av hva de har arbeidet med og lært i skolen. Elevene fikk fire svaralternativer pluss *vet ikke*. I tabell 7.1 er fordelingen av elevenes svar gjengitt. Tallene for *svært uenig* og *uenig* er samlet og *enig* og *svært enig* er samlet. Tallet i *parentes* forteller hvor mange elever som har krysset av for *svært enig*.

Elevene er av den oppfatning at de arbeider med og lærer om en rekke demokratirelaterte forhold i skolen. Nesten alle elever har opplevd og mener å ha lært å samarbeide med andre elever. På spørsmål som berører elevenes toleranseprofil og empati, svarer fire av fem elever at de mener å ha lært på

skolen å forstå andres oppfatninger. Også på spørsmål som angår problemløsning i samfunnet, en helt sentral politisk ferdighet, og på spørsmål om å beskytte miljøet, et viktig politisk spørsmål, svarer relativt mange elever at de har lært om dette. Men bare halvparten av elevene mener at de har lært at det er viktig å stemme ved Stortings- og kommunevalg. En mulig del av forklaringen kan være tidspunktet for undersøkelsen. Denne undersøkelsen ble gjennomført i april/mai 1999. Først flere måneder etter, i september, var det kommunevalg. Mange lærere velger å legge undervisningen om valg og det representative demokratiet til nettopp valgår, og mange elever kan derfor ha unngått å få undervisning om dette i 8. og 9. skoleår, selv om det ifølge planen er lærestoff i 9. klasse. Svarfordelingen kan også skyldes at elevene faktisk har lært dette andre steder – før det ble tatt opp på skolen.

**Tabell 7.1: Elevenes oppfatning av eget læringsutbytte (fordeling i prosent)**

		<b>Svært uenig/ uenig</b>	<b>Enig/ svært enig</b>	<b>Vet ikke</b>
<b>K1</b>	På skolen har jeg lært å forstå folk som har andre oppfatninger.	19	70 (15)	11
<b>K2</b>	På skolen har jeg lært å samarbeide i grupper med andre elever.	7	89 (33)	4
<b>K3</b>	På skolen har jeg lært hvordan jeg kan bidra til å løse problemer i samfunnet.	34	53 (10)	13
<b>K4</b>	På skolen har jeg lært fedrelandskjærlighet og lojalitet til mitt land.	39	47 (11)	14
<b>K5</b>	På skolen har jeg lært hva jeg kan gjøre for å beskytte miljøet.	24	68 (15)	8
<b>K6</b>	På skolen har jeg lært å bry meg om det som skjer i andre land.	22	70 (18)	8
<b>K7</b>	På skolen har jeg lært at det er viktig å stemme ved Stortings- og kommunevalg.	44	41 (9)	15

Svarene på disse utsagnene om hva de har lært, kan lede oss til å hevde at elevene har et svært positivt bilde av sin egen læring. Det er derfor viktig å merke seg at bare et mindre antall elever svarer *svært enig* på spørsmålene (tallet i parentes i tabellen). Bare på spørsmålet om læring av samarbeid svarer så mange som en tredjedel at de er sterkt enige. På de andre spørsmålene gir bare et mindre antall elever uttrykk for at de er *svært* enige. Dette kan tas som en indikasjon på noe usikkerhet i forhold til læringen. Men hovedinntrykket av at en stor del av elevene mener å ha lært viktige demokratiske kunnskaper, ferdigheter og holdninger på skolen, står fast.

### **Forskjeller mellom land**

De norske svarene varierer noe, men ikke mye fra de internasjonale gjennomsnittstallene. Den internasjonale fordelingen for elevene som har *tatt stilling* til spørsmålet er gjengitt i tabell 7.2 (vedlegg 8 bakerst i rapporten).

Forskjellen mellom land er størst på spørsmålet om i hvilken grad elevene har lært å *bidra til å løse problemer i samfunnet*. Andelen av de norske elevene (61%) som svarer positivt på dette, ligger noe under det internasjonale gjennomsnittet på 68%. Landene som trekker opp det internasjonale gjennomsnittet her, er Colombia med 92% og følgende land med over 80% av elevene som er *enige / svært enige*, Chile, Kypros, Hellas, Portugal, Romania, Slovakia og Slovenia. Når det gjelder land vi gjerne sammenlikner oss med, svarer 63% fra Danmark, 32% fra Finland og 61% fra Sverige at de har lært å bidra til å løse problemer i samfunnet. Med unntak av Finland svarer altså omtrent samme andel elever i hvert av de nordiske landene at de mener å ha lært hvordan en løser problemer i samfunnet.

Det kan være at ulike oppfatninger av innholdet i utsagnet *bidra til å løse problemer i samfunnet*, kan forklare noen av ulikhetene mellom landene. En analyse av dette krever imidlertid data av mer kvalitativ karakter enn det har vært mulig å skaffe gjennom Civic-undersøkelsen.

### **Forskjeller mellom de norske elevene**

Gutter og jenter i Norge oppfatter det de har lært, litt ulikt. På spørsmålet om de har lært at det er viktig å stemme ved valg, er forskjellen på 10 prosentpoeng i guttenes favør. Også på spørsmålet om fedrelandskjærlighet og lojalitet er det noen flere gutter enn jenter som mener å ha lært om dette. På spørsmålene om forståelse for andre, samarbeid og det å bry seg om det som skjer i andre land, er det noen flere jenter (mellom fem og ti prosentpoeng) som mener å ha lært dette. Først og fremst tror vi dette avspeiler årvåkenhet og interesse i klasserommet, interesser som er dokumentert også tidligere i denne rapporten. Guttene synes noe mer interessert i emner som valg, lojalitet, patriotisme og å aksjonere. Liknende funn er rapportert i kapittelet som handler om holdninger til nasjonen. Jentene synes noe mer interessert i forhold som har å gjøre med miljø, toleranse, solidaritet og å følge reglene.

### **Elevenes oppfatning av undervisningen og klimaet i klassen**

I en seksjon med 12 spørsmål ble elevene bedt om å ta stilling til noen påstander om skolehverdagen. Tittel på seksjonen var «Undervisningen i klasserommet», og elevene ble bedt om spesielt å tenke på det som skjer i undervisningen i samfunnsfag, norsk og religion når de krysset av for de ulike alternativene. I tabellen er henholdsvis alternativene *aldri* og *sjelden* og alternativene *av og til* og *ofte* slått sammen. I tabell 7.3 er de 12 spørsmålene ordnet slik at de vi regner som mer tradisjonelle undervisningsformer, er samlet først, mens de som vi karakteriserer som mer moderne og åpne, er samlet sist. Prosenttallet for elevene som har krysset av for *ofte* står i parentes.

De seks siste spørsmålene er brukt i samlevariabelen *åpent klasseromsklima* i den internasjonale delen av undersøkelsen. Denne samlevariabelen er også brukt som en bakgrunnvariabel i analysen av en rekke andre variabler i undersøkelsen.

**Tabell 7.3: Oppfatninger av undervisningen (fordeling i prosent)**

		<i>Aldri/ sjelden</i>	<i>Av og til/ ofte</i>	<i>Vet ikke</i>
<b>N4</b>	Lærerne understreker at det er viktig å lære fakta eller årstall når de underviser i samfunnsfag.	21	71 (32)	8
<b>N6</b>	Lærerne krever at elevene skal huske årstall og definisjoner.	34	60 (20)	7
<b>N10</b>	For å få gode karakterer i disse fagene er det viktigst å huske årstall og fakta.	29	62 (25)	9
<b>N11</b>	Lærerne underviser og elevene noterer.	18	77 (41)	4
<b>N12</b>	Elevene arbeider med lærebøkene.	6	89 (64)	5
<b>N9</b>	Elevene tar initiativet til å diskutere aktuelle politiske og sosiale spørsmål i klassen.	39	52 (16)	9
<b>N1</b>	Elevene kan fritt være uenige med lærerne om politiske og sosiale spørsmål.	13	81 (55)	6
<b>N5</b>	Elevene kan fritt uttrykke sine meninger i klassen selv om de er forskjellige fra det de andre elevene mener.	12	81 (52)	7
<b>N2</b>	Elevene blir oppmuntret til å gjøre seg opp sine egne meninger.	16	78 (46)	6
<b>N3</b>	Lærerne respekterer våre meninger og oppmuntrer oss til å uttrykke dem i klassen.	24	70 (36)	6
<b>N7</b>	Lærerne oppfordrer oss til å diskutere politiske og sosiale spørsmål som folk er uenige om.	34	54 (16)	12
<b>N8</b>	Lærerne presenterer flere sider av en sak når de forklarer noe i klassen.	25	66 (23)	9

Elevenes svar på spørsmålene om hva som preger undervisningen i sentrale demokratirelaterte fag, kan synes å sprike, men vi antar at svarene i større grad gjenspeiler et mangfold av gammel og ny læringstenkning, en variasjon i bruk av tradisjonelle og mer moderne arbeidsmåter og metoder i undervisningen. Svært mange elever mener at de utfordres til huskepregede aktiviteter, og at disse også er viktige i karaktersettingen, samtidig mener mange av de samme elevene at det foregår åpne dialoger og diskusjoner og at det oppmuntres til meningsdannelse, til å vurdere ulike syn i en sak og til politiske diskusjoner.

De tre første spørsmålene dreier seg om å huske fakta eksemplifisert med årstall. Elevenes tanker vil uvegerlig trekkes mot historieundervisningen som en del av samfunnsfaget. Nær 60% av elevene mener at dette preger den undervisningen de opplever. Og nesten halvparten av disse elevene opplever det sterkt ved å krysse av for *ofte*. På de to neste spørsmålene gjelder arbeidsformen undervise/notere og lærebøkens betydning i undervisningen. På begge disse spørsmålene mener et meget stort antall elever at undervisningen preges av slike tradisjonelle aktiviteter. Nesten åtte av ti elever sier at de *av og til* eller *ofte*



opplever en formidlingspreget undervisning, og halvparten av disse svarer *ofte*. Ni av ti elever sier at de arbeider med lærebøker, og to tredjedeler av disse elevene at de *ofte* gjør dette. Det forteller noe om lærebokas betydning som undervisningshjelpemiddel i samfunnsfag og beslektede fag, den er meget stor. Dette bekrefter igjen et inntrykk mange som har arbeidet med og i ungdomsskolen har, og det bekrefter tidligere forskning, blant annet TIMSS-undersøkelsen (Lie et al 1977).

Den andre halvdel av spørsmålene om undervisning illustrerer et helt annet arbeids- og klasseromsklima. Samlet illustrerer disse spørsmålene et klima preget av bestemte lærerholdninger og tilsvarende muligheter og åpninger for elevene. Lærerne respekterer elevenes meninger, oppfordrer dem til å diskutere politiske og sosiale spørsmål, oppmuntrer dem til å gjøre seg opp egne meninger og presentere flere sider av samme sak. Elevene kan fritt være uenige med sine lærere, og de kan fritt uttrykke sine meninger i klasserommet. Så mange krysser av for *av og til* eller *ofte* på disse påstandene, at det også gjelder mange av dem som tidligere krysset av for de mer tradisjonelle svarene. Avkrysningene på disse åpne klasseromsspørsmålene gir grunn til å påstå at et stort flertall av elevene oppfatter sine klasserom, i alle fall i sentrale demokratidannende fag, som et sted der det blir fremmet viktige demokratiske ferdigheter og holdninger.

### **Norge i forhold til andre land**

Tabell 7.4 viser den internasjonale og norske fordelingen av svar på utsagnene som inngår i samlevariabelen *åpent klasseromsklima*. Merk at tallene gjelder for de elevene som har tatt stilling til utsagnet. *Vet ikke*-gruppen er tatt ut.

**Tabell 7.4: Opplevelse av et åpent klasseromsklima. Norsk og internasjonalt gjennomsnitt (fordeling i prosent)**

Undervisning i klasserommet		Aldri		Sjelden		Av og til		Ofte	
		Norge	Int.	Norge	Int.	Norge	Int.	Norge	Int.
<b>N1</b>	Elevene kan fritt være uenige med lærerne om politiske og sosiale spørsmål.	6	11	9	22	27	38	58	29
<b>N2</b>	Elevene blir oppmuntret til å gjøre seg opp sine egne meninger.	4	6	13	18	34	38	49	38
<b>N3</b>	Lærerne respekterer våre meninger og oppmuntrer oss til å uttrykke dem i klassen.	9	8	17	18	36	36	38	39
<b>N5</b>	Elevene kan fritt uttrykke sine meninger i klassen selv om de er forskjellige fra det de andre elevene mener.	4	5	10	17	30	39	56	39
<b>N7</b>	Lærerne oppfordrer oss til å diskutere politiske og sosiale spørsmål som folk er uenige om.	10	15	29	29	43	39	18	16
<b>N8</b>	Lærerne presenterer flere sider av en sak når de forklarer noe i klassen.	7	7	21	21	46	45	26	27

De norske elevene uttrykker gjennomgående en klarere opplevelse av åpent klasseromsklima enn det som det internasjonale gjennomsnittet gir uttrykk for. På tre av spørsmålene er de norske elevenes svar i tillegg særlig sterke ved at mange har krysset av for *ofte*. Det gjelder utsagnene om at *elevene fritt kan være uenige med lærerne om politiske og sosiale spørsmål* og om *elevene fritt kan uttrykke sine meninger i klassen selv om de er forskjellige fra det de andre elevene mener*. På det siste utsagnet *elevene blir oppmuntret til å gjøre seg opp sine egne meninger* svarer de norske elevene 10 prosentpoeng sterkere enn det internasjonale gjennomsnittet. Alle disse utsagnene er knyttet til den svært viktige demokratiske verdien og ferdigheten det er å kunne ytre seg, og det er betydningsfullt at de svarer så sterkt og positivt.

Tabell 7.5 presenterer elevenes opplevelse av åpent klasseromsklima rangert for de 28 landene som deltok i Civic-undersøkelsen. Norske elever plasserer seg helt i toppen av denne skalaen sammen med Hellas, USA og Colombia. Tabellen viser at Norge (10.6) og Sverige (10.2) skårer litt, men signifikant over det internasjonale gjennomsnittet, mens Danmark (10.0) og Finland (10.0) har samme skåre som det internasjonale gjennomsnittet.

I en del land er ikke oppfatningen av åpenhet like sterk som i de nordiske landene. Dette gjelder Slovenia, Bulgaria, Tsjekkia, Romania og Ungarn. I alle disse landene har de relativt nylig opplevd store samfunnsmessige forandringer. Det kan være at behovet for nytt demokratirelatert innhold i skolen i seg selv bidrar til at formidling mer enn praktisering blir ansett for viktig. Men det kan også være at kunnskaps- og formidlingstunge tradisjoner henger med inn i den nye tid. Elevene i fransk Belgia svarer også at de oppfatter klasseromsklimaet som mindre åpent enn i andre vestlige land. Dette kan ha sammenheng med fransk skoletradisjon, som nok er mer lærerstyrt og formidlingspreget enn den vi for eksempel finner i Norden.

### ***Forskjeller mellom jenter og gutter internasjonalt***

Det er signifikante forskjeller mellom jenters og gutters oppfatning av klasseromsklimaet, både internasjonalt og nasjonalt (tabell 7.6, vedlegg 9 bak i rapporten), og det er jentene som opplever miljøet i klasserommet som mest åpent. Størst er forskjellen i Italia og i en del post-kommunistiske land. Minst er forskjellen i fransk Belgia, Chile, Hong Kong og Romania. Hva kan ligge bak en slik kjønnsforskjell i oppfatningene? En enkel, men erfaringsbasert forklaring kan kobles til jenters og gutters klasseromsadferd på dette alderstrinnet. Jentene regnes for å ligge litt foran guttene i modning. De er vanligvis snillere og stillere enn guttene. Det fører til at flere gutter enn jenter må tilsnakkes i klasserommet, noe som enkelte gutter neppe opplever som åpent, men snarere som et mer lukket klasseromsklima. I Norge er forskjellen mellom jenter og gutter 0,5

poeng noe som tilsvarer et kvart standardavvik. Forskjellen er ikke spesielt stor, men den er verdt å merke seg.

Når det gjelder spørsmålene som illustrerer et mer tradisjonelt klima med mer meddelende undervisning, er det ingen kjønnsforskjeller å spore.

**Tabell 7.5: Opplevelse av et åpent klasseromsklima. Internasjonal skala**

Land	Gjennomsnitt skåre	8	10	12
Colombia	▲ 10.8 (0.1)		●	
Norge	▲ 10.6 (0.1)		●	
USA	▲ 10.5 (0.1)		●	
Hellas	▲ 10.5 (0.1)		●	
Kypros	▲ 10.4 (0.1)		●	
Sveits	▲ 10.4 (0.1)		●	
Polen	▲ 10.4 (0.1)		●	
Tyskland	▲ 10.4 (0.1)		●	
Italia	▲ 10.4 (0.1)		●	
Chile	▲ 10.3 (0.1)		●	
Sverige	▲ 10.2 (0.1)		●	
Slovakia	10.2 (0.1)		●	
Russland	10.1 (0.1)		●	
Australia	10.1 (0.1)		●	
England	10.0 (0.1)		●	
Finnland	10.0 (0.1)		●	
Danmark	10.0 (0.1)		●	
Litauen	▼ 9.8 (0.1)		●	
Estland	▼ 9.7 (0.1)		●	
Portugal	▼ 9.7 (0.1)		●	
Hong Kong	▼ 9.6 (0.0)		●	
Latvia	▼ 9.6 (0.1)		●	
Romania	▼ 9.5 (0.1)		●	
Tsjekkia	▼ 9.5 (0.1)		●	
Ungarn	▼ 9.4 (0.1)		●	
Slovenia	▼ 9.3 (0.0)		●	
Belgia (fransk)	▼ 9.3 (0.1)		●	
Bulgaria	▼ 9.3 (0.1)		●	

( ) Standardfeil angitt i parentes.

|●| = Gjennomsnitt (± 2 SE).

▲ Landets gjennomsnitt er signifikant høyere enn det internasjonale gjennomsnittet på 10.

▼ Landets gjennomsnitt er signifikant lavere enn det internasjonale gjennomsnittet på 10.

Source: IEA Civic Education Study, Standard Population of 14-year-olds tested in 1999.

## **Forskjeller mellom klasser i Norge**

Når vi aggregerer elevdataene til klassenivå, finner vi også forskjeller i oppfatningene av hva som preger undervisningen og miljøet i klassen. Samlevariabelen for åpent klasseromsklima viser at klassegjennomsnittet varierer fra 8.2 til 12.4. Forskjellen utgjør 2 elevstandardavvik, og den er relativt stor. Denne forskjellen gjelder imidlertid ganske få klasser. Ser vi på grensene for klassene i nederste kvartil og øverste kvartil, så er forskjellen betydelig mindre. 1,1 poeng tilsvarer et halvt elevstandardavvik. Dette illustrerer en noe mer enhetlig oppfatning av klasseromsklimaet og noe likere klasser. Likevel er forskjellene såpass store at elevenes oppfatning av klasseromsklimaet er brukt aktivt som bakgrunnsvariabel og indikator på skolens betydning i hele undersøkelsen.

Enkeltvariablene der forskjellen mellom gjennomsnittet i klasser er størst, er svar på følgende tre spørsmål: *Lærerne oppfordrer elevene til å diskutere politiske og sosiale spørsmål som folk er uenige om; Elevene blir oppmuntret til å gjøre seg opp sine egne meninger; Lærerne respekterer elevenes meninger og oppmuntrer dem til å uttrykke dem i klassen.* Alle disse spørsmålene er knyttet til sentrale demokratiske ferdigheter, og de er sentrale i forhold til våre forestillinger om hva som er viktig for å bygge en demokratisk beredskap. Alle spørsmålene er knyttet til initiativ, oppfordring og oppmuntring fra lærer. Ulikhetene i oppfatning når det gjelder disse utsagnene, er derfor sterke indikatorer på klasserommets og lærers betydning.

## **Klasseromsklima og demokratisk beredskap**

Utgangspunktet for denne delen av analysen er den forestillingen at lærernes undervisningspraksis og elevenes klasseromserfaringer («den erfarte læreplan») er betydningsfulle faktorer for den demokratiske beredskapen og kompetansen som utvikles i skolen. Det er vanskelig å måle resultater av undervisning. Det gjelder også resultater av undervisning som ønsker å fremme bestemte verdier og holdninger. Likevel gir Civic-studien flere indikasjoner om sammenhenger mellom klasseromspraksis og demokratisk beredskapstilstand. Og det ser ut til å være nære forbindelser mellom politiske intensjoner og premisser for L97, slik de kom til uttrykk i Innst.S. nr.15 (1995/96), og den demokratiske kompetansen som elevene dokumenterer i undersøkelsen.

**Tabell 7.7:** *Samvariasjoner mellom opplevelse av åpent klasseromsklima andre forhold. Enkeltelever og klasser*

<b>Åpent klasseromsklima</b>	<b>Kunnskaper og ferdigheter</b>	<b>Kvinner politiske rettigheter</b>	<b>Innvandrerers rettigheter</b>
Enkeltelever	0.22	0.23	0.21
Klasser	0.35	0.38	0.25

Det er klare samvariasjoner mellom opplevelse av et åpent klasseromsklima og elevenes kunnskaps- og holdningsprofil. I tabell 7.7 er klasseromsklima korrelert med samlet skåre for kunnskaper og ferdigheter, for støtte til kvinners politiske rettigheter og for støtte til innvandreres rettigheter. I samme tabell ser vi at korrelasjonskoeffisientene blir betydelig høyere på *klassenivå*, noe som tyder på at dette er en variabel som virkelig har å gjøre med ”sam-stemningen” i en klasse, og som ikke bare henger sammen med elevenes tilfeldige sammensetning i klassen. Det politiske miljøets og læreplanenes ambisjonsnivå når det gjelder likestilling, og elevenes erfaring av det flerstemmige klasserommet ser ut til å være en kombinasjon som bidrar til å utvikle de norske elevenes sterke likestillingsorientering.

Klasseromsklimaet kan også se ut til å ha en viss innvirkning på støtte til *innvandreres rettigheter*, men denne effekten er mye svakere enn for støtte til kvinners rettigheter.

Det er vanskelig å si noe om retningen på sammenhengen mellom opplevelse av et åpent klasseromsklima og henholdsvis kunnskapsskåre og holdningsskåre. Fører et slikt klima til at elevene blir kunnskapsmessig flinkere? Eller er det flinke elever som opplever undervisningen som åpen ved at de observerer og tolker sine omgivelser på en annen måte enn de mindre flinke? Likevel: Når sammenhengene studeres på *klassenivå*, og korrelasjonskoeffisienten tydelig øker slik som her, er det grunn til å anta at samspillet mellom lærer og elever har betydning for læringsmotivasjonen generelt, og dermed for utvikling av både kunnskaper og holdninger. På den andre siden er det ikke tvil om at elevenes kulturelle kapital og sosiale ballast påvirker deres læring og deres oppfatning av skolen som sosialiseringsfaktor. På den måten er skolen så å si tvunget til også å reprodusere ulikhet (Hernes 1975).

Sammenhengen i opplevelsen av å være deltaker i et klasseromsklima preget av åpenhet, og høyere skårer på andre variable som finnes på flere områder i civic-materialet, kan ha flere forklaringer. Det kan være at et slikt klima faktisk påvirker utviklingen av visse kunnskaper, oppfatninger, ferdigheter og holdninger hos elevene. Hvis samspillet mellom lærer og elever preges av åpenhet og anerkjennelse, er det mulig at dette stimulerer til nysgjerrighet, undring, undersøkelse og læring; altså til det L97 i kortform karakteriserer som hensikten med opplæringen: *opplevelse, erkjennelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse*. Den internasjonale Civic-rapporten er nokså utvetydig på dette punktet når de sier at *Open classroom climate is...a predictor of student outcomes* (Torney-Purta et al. 2001).

*Kunnskaper om demokratiet* (kunnskapsskåre) og *tillit til myndighetene* er to eksempler på slike «student outcomes» som samvarierer positivt med et åpent klasseromsklima. Det er liten tvil om at L97 gjennom sine beskrivelser av forholdet mellom lærer og elever ligger nær opp til det åpne klasseromsklima

som et ideal for undervisningen i norske skoler. På den annen side er det ikke utenkelig at det er kunnskaps- og ressursrike elever i de klasser som rapporterer om opplevelse av mest åpenhet, og at både å erfare, gå inn i og nyttiggjøre seg et slikt klima i skolearbeidet forutsetter visse egenskaper hos elevene. Samtidig kan det tenkes at det er lettere for lærer å bidra til formingen av et slikt klima når visse intellektuelt pregete elevforutsetninger er tilstede.

Det kan med andre ord være at elevenes ulike forutsetninger lever og utvikles i et samspill med deres mer eller mindre selvstendige tolkninger av den «input» som undervisningen innebærer, og at dette til sammen utgjør den livsverden (Bengtsson 1998) som deres kunnskaper og holdninger vokser fram i. Men en slik oppfatning av forholdet mellom opplevelse av klimaet i klassen og elevenes skåre på andre variable gjør selvsagt ikke betydningen av et åpent klima mindre viktig

Læring skjer i samspill mellom stimulering og inntrykk på den ene side, og refleksjon og bearbeidelse på den annen. Elever mottar, innhenter, siler, vurderer, forkaster og godtar informasjon og in-put. Gjennom aktiv utvelgelse dannes de bilder av subjektivt gyldig kunnskap og gyldige oppfatninger som blir viktige punkter for orientering i tilværelsen.

## **Hovedtrekk ved elevens oppfatning av skolen**

Mange elever mener å ha lært sentrale demokratirelaterte kunnskaper, ferdigheter og holdninger i skolen. Et stort antall elever er av den oppfatning at forståelse for andre og samarbeid er lært. Like mange mener å ha lært hvordan de kan bidra til å beskytte miljøet og å bry seg om det som skjer i andre land.

Over halvparten av elevene mener også å ha lært hvordan de kan bidra til å løse problemer i samfunnet, men uten at undersøkelsen gir svar på hva slags problemer det dreier seg om.

Elevene har opplevelser både av tradisjonell formidlingspreget undervisning og av et mer moderne klasserom preget av aktive elever og diskusjon. De norske elevenes opplevelse av dette er sterkere enn i de fleste andre landene i undersøkelsen.

Norske elever opplever store muligheter for å ytre seg i klasserommet. Sterkest oppleves dette av jentene.

Det er forskjeller mellom klasser i opplevelsen av åpent klasseromsklima som indikerer at lærerne og skolen er betydningsfulle når det gjelder å påvirke dette klimaet.

# Lærerne og demokratiundervisningen

Civic-studien har i første rekke vært opptatt av *elevenes* demokratirelaterte kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Studien kartlegger også noen aspekter ved *lærernes* oppfatninger og praksis. Data fra denne delen av studien kan ikke brukes til å «forklare» elevenes læring, men de kan likevel kaste lys over forhold omkring undervisningen som uttrykk for noen trekk ved lærernes profesjonelle selvforståelse. Dataene kan følgelig gi et visst innsyn i hvordan lærerne som underviser i demokratiemner, fortolker sitt oppdrag, og hvordan de bidrar til det *faglige innholdet* i undervisningen.

## Hovedresultater

- Lærerne mener at demokratiundervisningen er viktig for å fremme demokratisk beredskap hos elevene, og at den betyr mye for landet vårt.
- Lærerne mener at demokratiopplæringen ikke bør organiseres som et eget fag.
- Lærerne mener at demokratiemner bør være obligatorisk lærestoff.
- Lærerne er ikke helt enige om hvilke emner som er viktige i demokratiopplæringen.
- Internasjonalt forekommer lærerstyrte arbeidsmåter ofte i undervisningen.
- Lærerne rapporterer om uoverensstemmelser mellom kunnskaps- og ferdighetsområder som demokratiundervisningen *faktisk* legger vekt på, og områder den *bør* legge vekt på.
- Lærerne har forskjellige oppfatninger av hva elever bør lære for å bli «gode samfunnsborgere».
- Lærerne mener at de bør diskutere med elevene hvilke emner det skal arbeides med i demokratiopplæringen.

I studien er det foreløpig ikke gjort forsøk på å koble data fra elevene og lærerne sammen, for eksempel slik at lærernes valg av emner og arbeidsmåter kan analyseres i relasjon til elevenes kunnskaps- eller holdningsskåre for hver av de 154 klassene. Informasjonen fra lærerne kan likevel gi et bilde av hvilke demokratiske de ønsker å framheve i undervisningen. Indirekte gir derfor dataene kunnskap om mulige virkninger av demokratiopplæringen, blant annet gjennom utviklingen av det *klasseromsklimaet* som lærernes foretrukne undervisningsstil inviterer til.

I Norge har 416 lærere som underviser i demokratirelaterte emner, svart på spørsmål om hvordan de oppfatter denne undervisningens betydning og posisjon. De har også svart på spørsmål om sine holdninger til hva en god samfunnsborger er, om sine oppfatninger av innholdet i undervisningen og om valg av arbeidsmåter. Nær halvparten av lærerne underviste i samfunnsfag våren 1999. Av dem var 152 samfunnsfaglærere i de undersøkte klassene. 25% av lærerne underviste i KRL, 15% i norsk og 4% i naturfag og/eller i kombinasjoner av disse fagene. Ni lærere har ikke oppgitt undervisningsfag.

Lærerne i samfunnsfag tar i sin undervisning opp emner som mest direkte berører temaer i Civic-undersøkelsen, men hovedtendensen i deres svarmønstre skiller seg ikke vesentlig fra de øvrige lærernes.

Ikke overraskende er lærerne enige om at «demokratiopplæring» *betyr noe for elevenes politiske og demokratiske utvikling* (98% enighet), og at slik undervisning *betyr mye for landet vårt* (95% enighet). 94% av de norske lærerne er uenige i at demokratiopplæringen bør foregå som et eget fag, samtidig som like mange mener at demokratiemner bør være obligatorisk lærestoff. 97% mener at stoffet først og fremst bør knyttes til fagene samfunnsfag, norsk, KRL og naturfag, mens 80% mener at stoffet bør integreres i alle fagene det blir undervist i skolen.

Lærere som underviser på et fagfelt, vil naturlig nok mene at «deres» fagområde er betydningsfullt. Det følger av faglig identifikasjon gjennom utdanning, profesjonell selvforståelse og av allmenne behov for selvrespekt. Mer interessant er det at lærerne så utvetydig er enige om at demokratiundervisningen ikke bør være reservert ett enkelt fag, men hører hjemme i mange fag. Det tyder på at lærerne i overveldende grad slutter seg til tanken om at *demokratiet skal være en bærebjelke i grunnskolen* jfr. Innst.S. nr 151(1995/96), og at de har et «generøst» demokratisyn som både omfatter mange slags kunnskap, verdier og praktisk handling.

I det følgende vil vi gi et noe mer konkret bilde av hvilke demokrati-relaterte emner lærerne definerer som viktige, og hva de mener elevene bør lære for å bli *gode samfunnsborgere*.

### **Emner i undervisningen**

Tabell 7.8 gir en oversikt over de demokratirelaterte emnene lærerne tar opp i undervisningen, og som de er bedt om å ta stilling til når det gjelder hvor viktige de er for demokratiopplæringen. 15 av dem får en gjennomsnittsskåre på 3.0 eller høyere (skala fra 1 = *ikke viktig* til 4 = *svært viktig*). Dette antyder at *alle* disse emnene blir oppfattet som viktige. De øvrige fem emnene, «internasjonale organisasjoner», «folkevandringer», «økonomiske spørsmål», «trykdeordninger» og «fagforeninger» ser ut til å få en lavere prioritet i



undervisningen. Dette tilsvarer det internasjonale gjennomsnittet (tall i parentes).

**Tabell 7.8: Emner i undervisningen. Norsk og internasjonal (i parentes) gjennomsnittskåre**

	<b>Emne</b>	<b>Viktighet</b>
<b>Historie</b>	Viktige hendelser i landets historie	3.2 (3.4)
<b>Grunnloven og det politiske system</b>	Grunnloven (Forfatningen)	3.2 (3.3)
	Ulike oppfatninger av demokrati	3.0 (3.1)
	Valg og valgordninger	3.0 (3.0)
	Ulike politiske systemer	3.1 (3.0)
	Rettsvesen og lovverk	3.1 (3.0)
<b>Borger- og menneskerettigheter</b>	Statsborgerlige rettigheter og plikter	3.1 (3.6)
	Menneskerettigheter	3.5 (3.6)
	Likestilling mellom menn og kvinner	3.3 (3.2)
	Kulturforskjeller og minoriteter	3.3 (3.2)
<b>Internasjonale organisasjoner og relasjoner</b>	Internasjonale organisasjoner	2.9 (2.9)
	Internasjonale spørsmål og problemer	3.2 (3.1)
	Folkevandringer	2.6 (2.7)
<b>Økonomi og velferd</b>	Økonomiske spørsmål	2.7 (2.9)
	Trygdeordninger	2.3 (3.0)
	Fagforeninger	2.8 (2.6)
<b>Medier</b>	Farer ved propaganda og manipulering	3.4 (3.3)
	Medier	3.4 (3.3)
<b>Andre forhold</b>	Miljøspørsmål	3.2 (3.4)
	Viktige verdier	3.3 (3.2)

Det avtegner seg altså et mangslungent bilde av lærernes oppfatning av stoffområder som er viktige for demokratiopplæringen. Både kunnskaper om det demokratiske systemet (eksempelvis Grunnlov og forfatning, borgerretter, rettsvesen og lovverk) og holdninger til demokratiske verdier (eksempelvis menneskeretter, likestilling, farer ved propaganda og manipulering) inngår i dette bildet. En *faktoranalyse* av lærernes svar på hvilke emner de tar opp, tyder på at det forekommer et visst mønster i oppfatningene, det vil si at emnene lærerne prioriterer henger sammen i knipper. Når de fem «minst populære» emnene tas bort, avtegner det seg to grupper:

Den første er satt sammen av sju emner: Grunnloven, statsborgerlige retter, oppfatninger av hva demokrati er, politiske systemer, valg og valgordninger, rettsvesen og lovverk og landets historie.

Det andre svarknippet består av åtte emner: Menneskeretter, internasjonale problemer, likestilling, kulturforskjeller, miljøspørsmål, verdier i samfunnet, medier og faren ved propaganda og manipulering.

Svarmønstrene er interessante i den forstand at de kan tyde på to litt forskjellige tilnærminger til demokratiundervisningen. Den første synes i hovedsak å legge vekt på forutsetninger for og rammer omkring demokratiske livsformer – ved å legge vekt på forfatningen, politiske systemer, valgordninger, lovverk og historie. På den måten kan dette emneknippet peke i retning av en slags *formalisme* som i praktisk undervisning vil komme til å legge vekt på demokratiske former og prosedyrer.

Den andre tilnærmingen kan se ut til å skyve tyngdepunktet noe over mot verdi- og holdningsaspekter ved demokratisk virksomhet. På denne måten antyder den noe i retning av en slags *aktivisme* i demokratisk forståelse. Det er fristende å betegne den første tilnærmingen som *representativt orientert* og den andre som *deltakerorientert*, i tråd med tidligere språkbruk i rapporten. Men – for det første er det vanskelig å si om slike kategoriseringer overhodet tilsvarer de respektive lærernes selvforståelse, og for det andre gir ikke disse dataene innsyn i hvordan undervisningen faktisk foregår i praksis.

Selv om faktoranalysen muligens avdekker forskjeller i lærernes meningsunivers og i deres «livsverden» innenfor demokratiundervisningen, er det likevel vanskelig å si om de to tilnærmingene er så kategoriske at de går på bekostning av hverandre. En *korrelasjonsanalyse* tyder tvert imot på at det er en positiv samvariasjon mellom de to emneknippene ( $r. = 0,38$ ). Dette kan tolkes som en tendens til at lærere som legger vekt på legalistiske og formelle sider ved demokratiet i undervisningen, *også* vil legge vekt på aktivistiske og verdimesse elementer.

All undervisning er avhengig av og preges av en reflekterende tolkningsaktivitet der læreren legger sine oppfatninger inn i lærestoff og læreplaner (Fuglestad 1993). De svarmønstrene som avtegner seg i lærernes forhold til demokrati-stoffet, gir derfor visse holdepunkter for å anta at deres preferanser kan komme til å fargelegge undervisningen – og dermed elevenes læring. Det er bare helt marginale forskjeller mellom mannlige og kvinnelige lærere i oppfatningen av hvilke emner som er viktige i demokratiundervisningen.

## «Er» og «bør» i demokratiopplæringen

Som antydnet, det generelle mønsteret er at lærerne mener at en lang rekke emner hver for seg er viktige å ta opp i undervisningen. Likevel kan det synes som om lærerne gir uttrykk for en viss avstand mellom det demokratiundervisningen faktisk dreier seg om, og de temaene den ideelt sett bør behandle. Lærerne ble

bedt om å ta stillingen til følgende utsagn: *Når jeg tenker på demokratiopplæringen ved min skole, tror jeg mest vekt... blir lagt på / bør legges på*

- *kunnskap om samfunnet*
- *elevens kritiske tenkning*
- *elevens sosial og politiske deltakelse*
- *utvikling av verdier*

Dette betyr at lærerne ble oppfordret til å gi et personlig inntrykk av det faktiske innholdet i demokratiopplæringen på sin skole, og til å uttrykke et mer normativt syn på det samme. Én av innholdskomponentene dreier seg om kunnskap, to om ferdigheter og én om holdninger.

Blant lærerne som tar stilling på riktig måte til utsagnet (i Norge bare litt under halvparten av hele utvalget), svarer nesten 80% at mest vekt *blir* lagt på *kunnskap om samfunnet*, og bare 7% at det *bør* legges mest vekt der. Særlig *kritisk tenkning*, men også *deltakelse* og *utvikling av verdier* får tilslutning som normative forestillinger om hva det bør legges mest vekt på. Til sammen 93% av disse lærerne gir uttrykk for en slik oppfatning.

Det er viktig å legge merke til at prosenten ubesvart/feilbesvart er stor for denne variabelen (over 50%). Det skyldes nok at det er vanskelig for lærerne å ta et utvetydig valg mellom *er* og *bør* for hvert av de fire kunnskaps- og ferdighetsområdene i spørsmålet – nettopp fordi skolene svært ofte forsøker å legge vekt på flere av dem. En slik oppfatning styrkes av det som er sagt ovenfor om hvilke kunnskapsområder lærerne synes er viktige i demokratiundervisningen. Svarfordelingen kan likevel være meningsfull i den forstand at lærerne ønsker å dreie undervisningen mer over mot tenkeferdigheter, verdier og deltakelse, men at dette er vanskeligere å realisere i praksis. De *ideale fordringer* på dette feltet berører helt sentrale utfordringer i all didaktikk: *Hvordan drive for eksempel en verdi- og holdningsundervisning som verken er overtalende og manipulativ eller triviell og tannløs?*

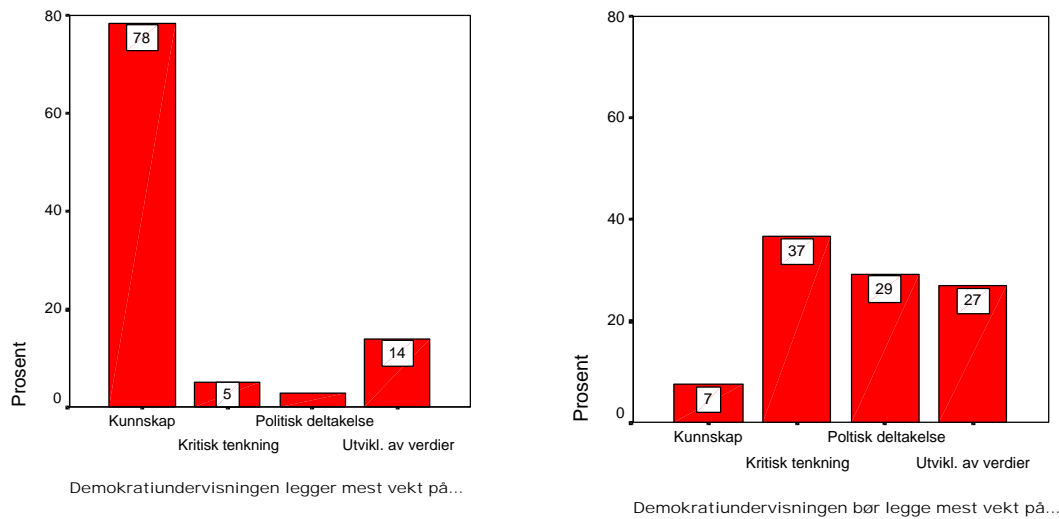
Dette er spørsmål som antakelig får for lite oppmerksomhet i lærerutdanning og fagdidaktisk undervisning.

Figur 7.9 viser diagrammer over *legger vekt på* og *bør legge vekt på* for de norske lærerne:

Når det gjelder spørsmålet om hva demokratiundervisningen *bør* legge mest vekt på, skiller lærerne som underviser i KRL seg ut på en interessant måte. Bare 15% av dem vil legge vekt på «sosial og politisk deltakelse», mens hele 46% vil legge mest vekt på «utvikling av verdier».

Den internasjonale svarfordelingen på disse variablene går fram av tabell 7.10 (vedlegg 10 bak i rapporten). Tallene her avviker noe fra tallene som er brukt i diagrammet fordi de internasjonale er vektet etter hvor mange elever den enkelte

lærer representerer. Tabellen viser at Norge er ett av de land der det er påfallende store forskjeller mellom lærenes oppfatning av «er» og «bør» for innholdet i demokratiundervisningen.



**Figur 7.9: Innholdet i demokratiundervisningen**

## Hva bør elever lære for å bli gode samfunnsborgere?

Lærerne ble bedt om å ta stilling til 15 utsagn som beskriver hva elevene *bør lære å forstå* for å bli gode samfunnsborgere (skala fra *helt uenig* til *helt enig*) Tabell 7.11 (vedlegg 11 bak i rapporten) viser den internasjonale fordelingen for åtte av utsagnene.

Den enkeltfaktoren som får nesten enstemmig tilslutning fra lærerne i alle landene, er *kunnskap om landets historie*. Den høye oppslutningen om historiekunnskap som en forutsetning for å bli en god samfunnsborger synes å tilsvare den vekten lærerne gir historie som emne i demokratiundervisningen. Dette står i klar kontrast til elevenes oppfatning av historiekunnskap som en mindre vesentlig egenskap ved en god voksen samfunnsborger (se kapittel 4). Lærere i alle land slutter opp om at det er viktig å *adlyde lovene*. *Aktiviteter for å beskytte miljøet og delta i aksjoner som fremmer menneskeretter* blir også framhevet som ferdigheter det er viktig å lære for å bli en god samfunnsborger.

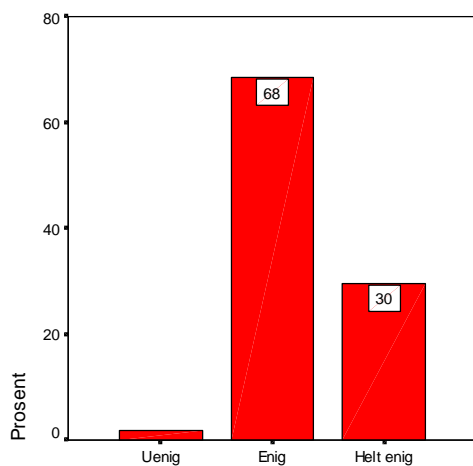
*Å være med i et politisk parti* ser derimot ut til å være minst viktig blant de 15 faktorene. Med unntak av de kypriotiske lærerne avviser det store flertall av lærerne i alle landene at dette er noe elevene bør lære – på samme måte som elevene gjør (se kapittel 4).

Det er store forskjeller i oppslutningen om viljen til *å gjøre militærtjeneste for å forsvare landet*. Lærere fra de fleste vest-europiske landene er tilbakeholdne på

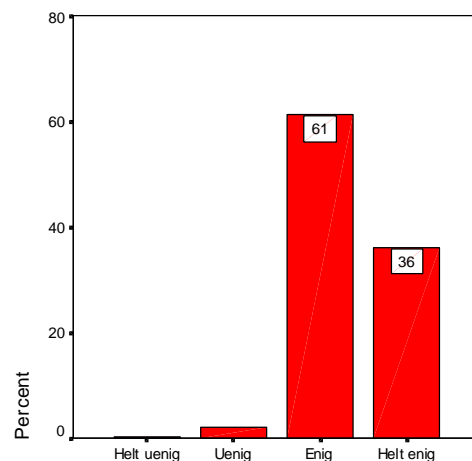
dette punktet, hvilket kanskje skyldes den relativt avspente politiske situasjon denne delen av verden befinner seg i.

Kontrasten til oppslutningen om militærtjeneste blant lærerne i Hellas og på Kypros, og i en rekke øst-europiske land, er slående.

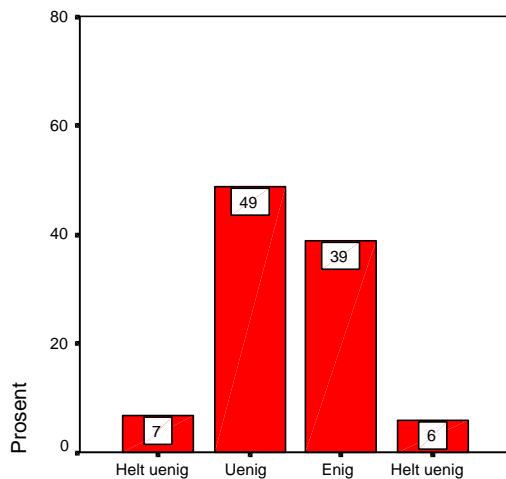
Svarfordelingen for de norske lærerne på fire av enkeltvariablene er vist i figur 7.12. Vi bør kanskje særlig merke oss at 80% av lærerne mener at det ikke er vesentlig for elevene å lære å forstå at medlemskap i et politisk parti er viktig for



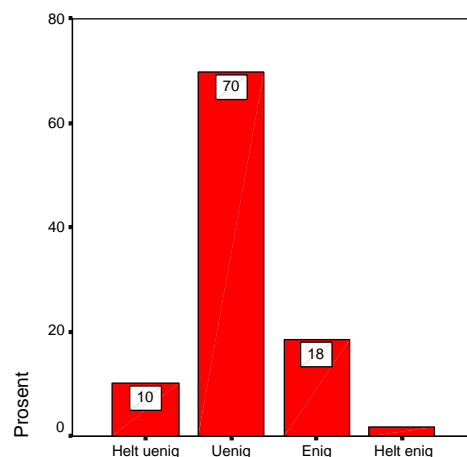
...adlyde lovene (N=409)



...ha kunnskap om landets historie (N=414)



gjøre militærtjeneste for å forsvare landet (N=400)



...være med i et politisk parti (N=406)

**Figur 7.12: Egenskaper ved en god samfunnsborger**

å være en god samfunnsborger, mens 20% mener det er viktig. Elevene er som kjent blitt spurt om sin oppfatning av hva en god voksen samfunnsborger er. De avviser også at partimedlemskap er et kjennetegn på godt samfunnsborgerskap. I Norge er mellom 7% og 8% av velgerne medlemmer av de politiske partiene som er representert på Stortinget. Det er altså relativt få av velgerne som faktisk går til det skritt å melde seg inn i et parti. Partimedlemskap ser derfor ikke ut til å ha særlig høy prioritet, selv om folk ellers kan være aktive deltakere i samfunnslivet. Lærernes oppfatning kan derfor ses som en avbildning av at såpass få er medlemmer av politiske partier.

Også når det gjelder oppfatninger av hva elevene bør lære for å bli gode samfunnsborgere, er det interessant å undersøke mulige mønstre i svarene fra de norske lærerne, slik *faktoranalyse* gir mulighet for. Analysen gir som resultat at to sett oppfatninger kan skilles ut. Det ene er sammensatt av følgende seks variable:

### ***Elevene bør lære å forstå at det er viktig...***

- adlyde lovene
- å være med i et politisk parti
- å arbeide hardt
- å ære villig til å gjøre militærtjeneste for å forsvare landet
- å vise respekt for landets politiske ledere
- å være glade i og lojale mot fedrelandet

Det andre settet består av disse ni variablene:

### ***Elevene bør lære å forstå at det er viktig ...***

- å stemme ved valgene
- å delta i fredelige demonstrasjoner mot lover man mener er urettferdige
- å ha kunnskap om landets historie
- å følge med i politiske spørsmål i aviser, radio eller TV
- å delta i arbeid for å hjelpe folk i nærmiljøet
- å delta i aksjoner som fremmer menneskeretter
- å delta i politiske debatter
- å delta i aktiviteter for å beskytte miljøet

- å motarbeide en lov som krenker menneskeretter

Med en liten overdrivelse, som ikke er større enn at den blir berettiget, kan disse to hovedfaktorene i lærernes svar karakteriseres som henholdsvis en *lydighets*-faktor og en *aktivisme*-faktor. Den første oppfatningen av en god samfunnsborger synes å legge vekt på hardt arbeid, lydighet, respekt, patriotisme og innordning. Den andre synes å være opptatt av politisk virke både i tradisjonell forstand og på «grasrota» i form av ad hoc-aksjonisme. De to faktorene minner altså sterkt om dem vi pekte på under behandlingen av hvilke *emner* lærerne mener er viktige i demokratiundervisningen.

Kan vi finne noen sammenhenger mellom mønstrene i læreres svar for disse faktorenes vedkommende? Ja – og nei.

Den aller tydeligste samvariasjonen finnes mellom oppfatningen av en god samfunnsborger som *aktivistisk*, og *deltakerorientering* når det gjelder prioritering av emner som tas opp i undervisningen ( $r. = 0,48$ ). Det finnes ingen samvariasjon mellom oppfatningen av en god samfunnsborger som *lydig*, og deltakerorientering i emnevalg ( $r. = 0,09$ ). Derimot finnes det en positiv og signifikant samvariasjon mellom *lydig samfunnsborger* og *representativ orientering* i prioritering av demokratiemner i undervisningen ( $r. = 0,23$ ), men denne sammenhengen er faktisk enda sterkere for lærere som legger vekt på et aktivistisk samfunnsborgerideal ( $r. = 0,36$ ).

Da vi tidligere i kapittelet behandlet emner som lærerne tar opp i undervisningen, viste vi til at de to emnegruppene som det var mulig å skille mellom, ikke utelukket hverandre. Det gjør heller ikke de to *samfunnsborgeridealene*. Likevel ser det ut til å være mulig å sammenfatte med følgende: Jo mer aktivismeorienterte lærerne er i sitt syn på en god samfunnsborger, jo mer vil de legge vekt på emner knyttet til demokratisk deltakelse uten å overse betydningen av emner knyttet til det formelle, representative demokratiet.

## Bruk av arbeidsmåter

Lærerne ble bedt om å besvare spørsmålet *Hvor ofte er følgende læringsaktiviteter i bruk i dine klasser?* (skala fra 1 *aldri* til 4 *svært ofte*). Spørsmålet er formulert slik at det er vanskelig å si om lærerne som svarer, bare gjør det på egne vegne, eller om de gir uttrykk for oppfatninger som også gjelder for kolleger som underviser i respondentens klasse.

Følgende utsagn ble brukt:

- læreren velger emner som diskuteres i klassen
- elevene arbeider med prosjekter som innebærer innsamling av informasjon utenfor skolen

- elevene arbeider med stoffet i lærebøker
- elevene løser oppgaver i arbeidsbøker/hefter
- elevene har gruppearbeid som emner de skal presentere for klassen
- elevene deltar i rollespill og simuleringer (dramatiseringer)
- læreren stiller spørsmål og elevene svarer
- læreren foreleser/forteller/forklarer og elevene noterer
- læreren lar elevene diskutere kontroversielle emner i klassen
- elevene deltar i aktiviteter i lokalsamfunnet

Tabell 7.13 (vedlegg 12 bak i rapporten) viser de internasjonale gjennomsnittskårer for hvor ofte åtte av de omtalte arbeidsmåter er i bruk.

I de fleste av de 26 landene (i Colombia og USA er ikke lærerne med i undersøkelsen) ser det ut til at mer eller mindre lærerstyrte eller lærersentrerte arbeidsmåter forekommer hyppigst. En blanding av *bruk av lærebøker* og *forelesning* (i kombinasjon med bruk av *arbeidshefter*) er mest fremtredende.

Danmark, Norge og Sverige er blant de landene der *gruppearbeid* forekommer oftest.

Lærernes skårer tyder også på at *diskusjon av kontroversielle emner* forekommer relativt ofte i demokratiundervisningen, mens for eksempel *rollespill* og *dramatiseringer* og til dels også *prosjekter* er langt sjeldnere i bruk.

Det er ikke slik at lærerne bare bruker én bestemt form for arbeidsmåter, enten lærerstyrte eller elevaktiviserende i sine klasser. Det går heller ikke an å legge noen avgjørende kvalitets- eller effektivitetsbedømmelse inn i de to betegnelsene i forhold til elevenes demokratiske dannelse. Tvert imot tyder analysen av data fra de norske lærerne på at verken valg av emner og stoff, eller valg av arbeidsmåter er smalt og ensidig. Men til tross for denne tydelige tendensen til mangfold i klasserommet *kan* det pekes på en annen tendens i lærernes oppfatning av hvor ofte de forskjellige arbeidsmåtene forekommer i undervisningen. Det viser seg at lærernes oppfatninger henger sammen i faktorer eller knipper, slik vi viste til under avsnittene om *emner som tas opp i undervisningen*, og om oppfatninger av hva en *god samfunnsborger* er.

Den første faktoren består av variablene *elevene arbeider med prosjekter*, *elevene har gruppearbeid*, *elevene deltar i rollespill og simuleringer*, *elevene diskuterer kontroversielle emner i klassen*, *elevene deltar i aktiviteter i lokalsamfunnet*. Sterkt forenklet kan denne undervisningsstilen sies å *privilegere*



elevenes aktive utfoldelse og medvirkning i læreforløpet. Vi kaller den her *elevaktiv*.

Den andre hovedfaktoren er satt sammen av variablene *læreren velger emner som diskuteres i klassen, elevene arbeider med stoffet i lærebøker, elevene løser oppgaver i arbeidsbøker/hefter, læreren stiller spørsmål, og elevene svarer, læreren foreleser og elevene noterer*. Tilsvarende forenklet kan denne stilen gis samlebetegnelsen *lærerinitiert*, selv om valg av disse arbeidsmåtene også innebærer en aktivisering av elevene.

Lærerinitierte og elevaktive arbeidsmåter samvarierer verken positivt eller negativt ( $r. = -0,02$ ). Det er altså ikke slik at det ene settet med arbeidsmåter utelukker bruk av det andre. Det er ingen lærere i dette utvalget som sier at de *aldri* bruker elevaktive arbeidsmåter. 121 sier at de gjør det *av og til*. Det er bare 37 lærere som sier at de bruker slike arbeidsmåter *ofte* eller *svært ofte*.

Tilsvarende om lærerinitierte arbeidsmåter: bare 13 lærere sier at de *av og til* eller *aldri* bruker slike arbeidsmåter. 149 svarer at de anvender lærerinitierte arbeidsmåter *ofte* eller *svært ofte*.

Det store flertallet av lærerne befinner seg derfor på midten, i den forstand at de bruker de forskjellige arbeidsmåtene i et vekselspill med hverandre. Men til tross for denne viktige hovedtendensen kan det altså samtidig pekes på en viss sammenheng mellom prefererte arbeidsmåter, slik det er gjort ovenfor.

Lærernes forhold til emner i undervisningen, til samfunnsborgerskap og til bruk av arbeidsmåter kan ses i sammenheng med hverandre: Gir dataene grunnlag for å si at det finnes bestemte *lærertyper* eller *lærerstiler*? En antakelse om at det finnes *tradisjonelle* og *moderne* (i noen sammenhenger benevnt progressive) lærerstiler i praksis, gjør at vi kan forestille oss to hovedkombinasjoner: en (moderne) lærerstil som kan tenkes å legge vekt på *deltakende emner*, på en *aktivistisk samfunnsborger* og som prefererer *elevaktive arbeidsmåter*. Den andre (tradisjonelle) lærerstilen kan tenkes å legge vekt på *representative emner*, på en *lydig samfunnsborger* og den preferer *lærerinitierte arbeidsmåter*.

Dataene gir få holdepunkter for å si at det finnes to så distinkte lærerstiler i demokratiopplæringen. Riktignok finner vi flere signifikante korrelasjoner mellom de variablene som inngår i typologien *tradisjonell* og *moderne*: Oppfatningen om at elevene må lære å forstå at en god samfunnsborger er lydig, samvarierer eksempelvis med prioritering av representativt orienterte emner i undervisningen ( $r. = 0,23$ ), men ikke med prioritering av deltakende emner ( $r. = 0,10$ ). Et aktivistisk syn på den gode samfunnsborger samvarierer ganske klart med prioritering av deltakerorienterte emner i undervisningen ( $r. = 0,48$ ). Men dette synet samvarierer også med valg av representativt orienterte emner, selv om korrelasjonen er lavere ( $r. = 0,36$ ). Det er en viss sammenheng mellom

bruk av elevaktive arbeidsmåter, et aktivistisk syn på samfunnsborgeren og prioritering av deltakende emner i undervisningen, men korrelasjonene er lave.

Det er dessuten svært få lærere som svarer så systematisk at de kan plasseres enten i kategorien *tradisjonell* (28 lærere) eller i kategorien *moderne* (22 lærere), og det er små forskjeller mellom yttergruppene oppfatning av betydningen av demokratiopplæringen og deres oppfatning av hva elevene lærer på skolen.

## Hovedtrekk ved lærernes oppfatning av demokratiopplæringen

Hovedinntrykket av lærerne i Civic-undersøkelsen er både at de tillegger demokratiopplæringen betydning for elevnes politiske og demokratiske utvikling, og at de er bredt orientert mot emnevalg og arbeidsmåter. Lærerne ser ikke ut til å arbeide ensidig og begrensende ut fra én oppfatning av demokrati-begrepet, men de lar både representative og deltakerorienterte aspekter ved demokratiet komme til orde i undervisningen. På samme måte ser lærerne ut til å kombinere både evne til *tilpasning* og evne til *kritikk* i sine oppfatninger av hva elevene bør lære å forstå for å bli gode samfunnsborgere.

De lærerne som tar stilling, er enige om at innholdet i demokratiundervisningen i større grad bør legge vekt på elevenes *kritiske tenkning*, på sosial og politisk *deltakelse* og på å utvikle *verdier* og i noe mindre grad på *kunnskap om samfunnet*. De lærerne som underviser i KRL, legger særlig sterk vekt på å utvikle verdier i demokratiundervisningen.

Det er et hovedinntrykk at demokratiundervisningen tar i bruk et variert sett av arbeidsmåter.

Når de norske elevene er blant dem som i sterkest grad opplever et klasseromsklima som er åpent for diskusjon og uenighet, synes dette å ha en parallell i lærernes bruk av «dialogiske» og elevaktiviserende arbeidsmåter.

Det er mulig å påvise visse mønstre og sammenhenger i lærernes preferanser hva gjelder valg av emner i demokratiundervisningen, i deres oppfatninger av hva elevene bør lære for å bli gode samfunnsborgere, og i valg av arbeidsmåter. Disse mønstrene utgjør likevel ikke så tydelige meningskonstruksjoner at vi kan si at elevene utsettes for ensidige oppfatninger eller framgangsmåter i demokratiopplæringen.



# KAPITTEL 8

## OPPSUMMERING OG KOMMENTARER

I dette kapittelet oppsummerer vi resultatene fra Civic-undersøkelsen som er gjennomført i Norge og 27 andre land. Oppsummeringen er delt i tre hoveddeler der den første tar for seg elevenes demokratiske beredskap og engasjement og elevenes og lærerens oppfatning av skolen og undervisningen. Den andre hoveddelen oppsummerer forskjeller og sammenhenger i materialet som betydningen av bakgrunnsfaktorene og sammenhenger mellom samlevariablene. Til slutt oppsummeres skole og skolens betydning under overskriften «Skole, undervisning og læring».

### Formål og hovedspørsmål

Formålet med Civic-undersøkelsen har vært å gi et bilde av 14/15-åringenes *demokratiske beredskap og vilje til engasjement*. På denne bakgrunn ble hovedproblemstillingene i undersøkelsen dels formulert som fellesspørsmål for alle landene som deltok, og dels som videreføringer av disse spørsmålene i oppdraget fra KUF.

De internasjonale hovedspørsmålene kan sammenfattes til hvordan elevene oppfatter hva demokrati er og hvilke borgerrettigheter og -plikter de knytter til sin demokratioppfatning; om kjønn og sosiokulturell tilhørighet har betydning for demokratiske holdninger og praksis; og om skolens mulige rolle i utviklingen av elevenes kunnskaper om og holdninger til demokrati.

Problemstillingene i oppdraget fra KUF er særlig rettet mot hva elevene skal lære av demokratirelevante oppfatninger, kunnskaper og holdninger – og mot faktiske læringsresultater. KUFs oppdragsbeskrivelse forsterker på den måten skole- og undervisningsperspektivet i den norske rapporteringen.

Med tanke på elevenes demokratiske kompetanse og beredskap retter Civic-studien særlig oppmerksomhet mot skolen som sosialiseringsinstitusjon. Ambisjonene i det norske læreplanverket og i læreplanene i svært mange andre land som deltar i undersøkelsen, peker fram mot en *bred og omfattende* demokratisk kompetanse og beredskap som et resultat av demokrati-undervisningen. Civic-undersøkelsen retter søkelyset mot noen færre, men *grunnleggende* aspekter ved denne beredskapen. Dette har gjort det mulig å gjennomføre en undersøkelse med bruk av de samme instrumentene i 28 land

med til dels meget ulike samfunnsforhold og kulturtradisjoner, men med det fellestrekk at de oppfatter seg som demokratier.

Undersøkelsen har operasjonalisert sitt *beredskaps*begrep med følgende momenter:

- kunnskaper om demokratiet og demokratiske institusjoner
- ferdigheter i å tolke politisk informasjon
- oppfatninger av sosiale og politiske forhold som er bra eller dårlig for demokratiet, den gode samfunnsborger og statens rolle
- holdninger til egen nasjon, kvinners og innvandreres rettigheter, anti-demokratiske grupper og myndighetene

I samspill med hverandre antas disse faktorene å påvirke og utløse elevenes politiske *interesse* og vilje til *engasjement*, og deres forestillinger om framtidig demokratisk deltakelse.

## Elevenes demokratiske beredskap og engasjement

Samlevariablene som er brukt i undersøkelsen, gir et bilde av hvordan de norske elevene skårer og hvor de befinner seg i forhold til elevene de 27 andre landene som har deltatt i undersøkelsen. Tabell 8.1 gir en oversikt over de norske elevenes gjennomsnittsskårer og gjennomsnitt på de internasjonale samlevariablene (skalaene).

De norske elevene skårer som det internasjonale elevgjennomsnittet på to samlevariabler. Det gjelder variabel 6: «Statens ansvar for velferd, miljø og lov og orden» og variabel 8: «Holdninger til nasjonen». Elevene skårer signifikant lavere enn det internasjonale elevgjennomsnittet på 3 variable. Det gjelder variabel 4: «Den representativt orienterte samfunnsborger», variabel 7: «Statens ansvar for arbeid og økonomi», og variabel 12: «Representativ politisk deltakelse».

På de øvrige ni variablene skårer de norske elevene signifikant høyere enn det internasjonale gjennomsnittet. Særlig høyt skårer de norske elevene på støtte til kvinners rettigheter, tillit til myndighetene og i oppfatningen av klasseromsklimaet som åpent.

**Tabell 8.1: Norske og internasjonale gjennomsnittsskåre på samlevariablene.**

Variabel		Skåre norske elever	Int. gj.snitt-skåre
1	Kunnskaper om demokrati	103 $\Delta$	100
2	Ferdigheter i tolkning av informasjon	103 $\Delta$	100
3	Samlet kognitiv skåre	103 $\Delta$	100
4	Den representativt orienterte samfunnsborger	9.3 $\blacktriangledown$	10
5	Den deltakerorienterte samfunnsborger	10.2 $\Delta$	10
6	Statens ansvar for velferd, miljø og lov orden	10.0	10
7	Statens ansvar for arbeid og økonomi	9.6 $\blacktriangledown$	10
8	Holdninger til nasjonen	9.9	10
9	Støtte til innvandreres rettigheter	10.3 $\Delta$	10
10	Støtte til kvinners rettigheter	10.9 $\Delta$	10
11	Tillit til myndighetene	10.8 $\Delta$	10
12	Representativ politisk deltakelse	9.7 $\blacktriangledown$	10
13	Betydningen av elevdeltakelse på skolen	10.3 $\Delta$	10
14	Opplevelse av et åpent klasseromsklima	10.6 $\Delta$	10

$\blacktriangledown$  = skåre signifikant *under* internasjonalt gjennomsnitt

$\Delta$  = skåre signifikant *over* internasjonalt gjennomsnitt

I et internasjonalt perspektiv gir dette følgende bilde av den norske gjennomsnittseleven: Han og hun har relativt gode kunnskaper om demokratiet og ferdigheter i å tolke politisk informasjon. Bortsett fra vilje til å stemme når de blir voksne, ser de ikke seg selv som en særlig aktive deltakere i det representative demokrati. Samtidig er den norske gjennomsnittseleven noe mer orientert mot en mer direkte aksjonspreget deltakelse i demokratisk virksomhet. Han og hun mener at staten bør ha mer ansvar for borgernes velferd, lov og orden og for miljøet enn for folks arbeid og økonomi. Han og hun, særlig *hun*, er sterkt likestillingsorienterte og støttende overfor innvandreres rettigheter i samfunnslivet, og gjennomsnittseleven uttrykker sterk tillit til myndigheter og politiske institusjoner – bortsett fra politiske partier. Den norske eleven har tiltro til at det betyr noe å delta på forskjellige måter i skolens liv, og opplever i høy grad en demokratiundervisning og et klasseromsklima som er åpent for uenighet og diskusjon.

Hovedinntrykket må utfylles med følgende momenter til en beskrivelse av elevenes demokratiske beredskap, internasjonalt og i Norge:

## **Hovedtrekk ved elevenes beredskap**

### ***I de fleste land har elevene grunnleggende kunnskaper om demokrati og demokratiske institusjoner***

Resultater fra undersøkelsen viser at elevene i de fleste land har grunnleggende kunnskaper om demokrati, demokratiske institusjoner og sentrale demokratiske rettigheter og plikter. Mange av de norske elevene svarer riktig på spørsmål som dreier seg om hensikten med lover (84%), betydningen av politiske rettigheter (80%) og hensikten med flere politiske partier (83%). De norske elevene plasserer seg internasjonalt i gruppen som er signifikant bedre enn gjennomsnittet.

### ***Elevene i de fleste land dokumenterer ferdigheter i å tolke politisk informasjon***

De norske elevene skårer høyt med 77% og 79% riktige svar, når de tolker tegninger med politisk budskap. Like høyt antall riktige svar kom på spørsmål der de identifiserte et politisk standpunkt og demonstrerte en politisk avveining. Et flertall av elevene svarer også riktig på spørsmål som skiller fakta og meninger og andre spørsmål som krever resonnement. Internasjonalt plasserer de norske elevene seg signifikant over gjennomsnittet.

### ***Internasjonalt og i Norge slutter elevene seg til allment aksepterte oppfatninger av hva som er bra eller dårlig for demokratiet***

Elevenes oppfatning er at det er svært bra for demokratiet når innbyggere fritt kan velge politiske ledere, når alle har rett til å uttrykke sine meninger fritt og når det finnes mange organisasjoner folk kan melde seg inn i. Det er ikke bra for demokratiet når rike forretningsfolk har større innflytelse over styre og stell enn andre, når politikere har innflytelse på dommere og rettsvesen og hvis ett selskap eier alle aviser i et land.

### ***Elever i alle land er enige i at gode samfunnsborgere adlyder lovene og stemmer ved valg***

93% av de norske elevene svarer at en god voksen samfunnsborger adlyder lovene, 70% svarer at det er viktig å stemme ved alle valg. Oppfatningen av den gode samfunnsborgeren som medlem i et politisk parti får mindre støtte både internasjonalt og blant de norske elevene. Derimot er det viktig at samfunnsborgeren arbeider for menneskeretter og for å beskytte miljøet. Samlet illustrerer dette en sterkere støtte til en direkte deltakende samfunnsborger enn til en som begrenser seg til deltakelse rettet mot det representative demokrati.

### ***Elever i alle land støtter statens ansvar for befolkningens velferd***

Det er særlig statens ansvar for helseomsorg, de eldres levestandard, grunnutdanning, og lov og orden som får sterk støtte. Mellom 80 og 90% av elevene internasjonalt uttrykker at disse områdene *sannsynligvis* eller *absolutt* bør være statens ansvar. De norske elevene støtter også disse sidene ved velferdsstaten. Elevene i Norge gir lavere støtte til statens ansvar for arbeid og økonomi enn det internasjonale gjennomsnittet. Det motsatte er tilfelle i land som nylig har hatt sosialistiske økonomier.

### ***De fleste elevene har et positivt bilde av sitt eget land***

Flertallet av elevene i landene som deltar i undersøkelsen har ganske positive følelser overfor sitt eget land som et nasjonalt og symbolsk fellesskap. De norske elevene er mer preget av en demokratisk nasjonalisme enn av en etnosentrisk nasjonalisme. De er glade (88%) og stolte av landet sitt (82%), men dette forhindrer ikke at de også har positive holdninger til andre land. Elevene ser på naturen som et viktigere symbol på Norge enn felles kultur og felles historie.

### ***Elever i alle land gir sterk støtte til innvandreres rettigheter***

Støtten til innvandreres rettigheter er sterk internasjonalt. Norske elever befinner seg i gruppen som er signifikant høyere enn gjennomsnittet. Over 80% av de norske elevene er enige i at innvandrere bør ha de samme rettigheter som alle andre, mens 71% mener at innvandrere bør ha anledning til å snakke sitt eget språk.

### ***De norske elevene er nølende i sin støtte til anti-demokratiske gruppers ytringsrett***

Nær halvparten av de norske elevene støtter anti-demokratiske gruppers rett til å ytre seg, holde møter, stille til valg og lede TV-programmer. En stor gruppe elever tar ikke stilling til dette vanskelige spørsmålet, og en like stor gruppe er imot de anti-demokratiske gruppers ytringsrett.

### ***Elever i alle land gir sterk støtte til kvinners rettigheter***

Støtten til kvinners politiske rettigheter er sterk internasjonalt og spesielt sterk i Danmark og Norge. 90% av de norske elevene mener at kvinner bør stille til valg og delta i politikken på lik linje med menn. Bare 14% av elevene mener menn bør få arbeid før kvinner når det er lite arbeid å få.



### ***Tilliten til myndighetene varierer mye fra land til land***

Norske elever uttrykker sammen med danske sterkest tillit til myndighetene av landene som er med. De norske elevenes tillit til media er noe mindre og til politiske partier relativt lav. Nær 70% av elevene uttrykker tillit til Stortinget, mens noe under 40% har tillit til politiske partier. Tilliten til offentlige myndigheter og politiske partier er likevel sterkere enn gjennomsnittet for andre deltakerland, og tilliten til mediene nær den samme som gjennomsnittet.

### **Hovedtrekk ved elevenes interesse og engasjement**

De faktorene i elevenes demokratiske beredskap som er trukket fram ovenfor, kan ses på som forutsetninger for å utvikle interesse og engasjement for demokratiet som samfunns- og styringsform – samtidig som interesse og engasjement står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. Her følger en sammenfatning av tilstanden for 14-åringenes interesse og engasjement.

#### ***I de fleste land er 14-åringer moderat interessert i politikk.***

Bare i fire land svarer mer enn 50% av elevene at de er interessert i politikk. I Norge svarer under 30% at de er det. De norske elevenes direkte interesse for samfunnsspørsmål kan derfor synes liten. Indirekte uttrykker de imidlertid sterkere interesse gjennom at nær 40% sier at de diskuterer politiske spørsmål med særlig foreldre og familie, men også med venner og lærere. Mellom 80% og 90% av elevene svarer at de følger med på nyheter i aviser og fjernsyn.

#### ***Relativt få norske elever er med i politiske organisasjoner og interesseorganisasjoner***

Elevenes engasjement kommer blant annet til uttrykk gjennom deltakelse i organisasjonslivet i dag. 5% oppgir at de har vært eller er med i en politisk ungdomsorganisasjon. Henholdsvis 14% og 5% har vært eller er med i organisasjoner som arbeider for miljøet og menneskerettigheter.

#### ***Mange norske elever har deltatt i innsamlingsaksjoner og idrett***

Over tre fjerdeler av 14-åringene i Norge svarer at de har samlet inn penger til veldedig formål. Nesten like mange svarer at de har vært med i eller er aktive i idrett og idrettslag. Mange elever får gjennom dette kontakt med sosiale utfordringer og organisasjonslivet.

#### ***Bortsett fra stemmegivning er elevene internasjonalt lite støttende til tradisjonelt politisk engasjement***

Når det gjelder en mulig framtidig deltakelse i det representative demokrati, markerer de norske elevene seg internasjonalt. 81% sier de sannsynligvis eller

sikkert vil stemme ved valg når de blir voksne, et høyere tall enn det internasjonale gjennomsnittet. Nesten like mange svarer at de vil skaffe seg informasjon om kandidatene før de stemmer. For andre former for tradisjonell politisk deltakelse som å melde seg inn i et parti (14%), stille til valg (9%) ligger Norge signifikant under det internasjonale gjennomsnittet. Tallene kan virke lave, men det dreier seg om mange personer, henholdsvis 7000 og 4500, fra dette alderskullet.

### ***Mange elever er åpne for andre former for deltakelse i samfunnslivet***

De norske elevene er mer tilbøyelige til å være åpne for andre former for framtidig deltakelse i samfunnslivet enn den representative. Over 30% kan tenke seg å delta i en fredelig protestmarsj eller møte, og 26% kan tenke seg å samle underskrifter til et opprop og 16% skrive leserinnlegg i avisen.

### **Hovedtrekk ved elevenes og lærernes oppfatning av skolen**

Her følger en sammenfatning av elevenes oppfatning av elementer i demokratiundervisningen, av betydningen av skoledeltakelse og opplevelsen av åpent klasseromsklima. Til slutt gis en sammenfatning av lærernes syn på demokratiundervisningen.

### ***Elevene gir uttrykk for at de har lært viktige demokratiske ferdigheter og holdninger på skolen***

Elever i alle land gir gjennomgående uttrykk for at de på skolen har lært ferdigheter som dreier seg om å forstå andre og å omgås andre. Nesten alle de norske elevene mener de har lært å samarbeide med andre elever. 80% mener at de har lært å forstå andres oppfatninger

### ***Elever i mange land mener at skolen ikke har lært dem betydningen av å stemme ved valgene***

I nesten alle land oppgir omkring halvparten eller færre elever at de har lært noe om betydningen av å delta ved lokale og nasjonale valg. I Norge er det 48% av elevene som mener at dette er noe skolen har formidlet. Det kan være at de øvrige elevene mener at de har lært mer om dette utenfor skolen.

### ***Nær halvparten av de norske elevene har vært tillitsvalgte i klassen eller elevrådet***

Læreplanverket understreker at klasse- og elevrådsarbeid kan gi viktige bidrag til utvikling av elevenes demokratiske beredskap. 47% av elevene har hatt eller har posisjoner som tillitsvalgt i skolesammenheng. 1/3 har ledet klasseråd. Sju

av ti elever er enige i at "Arbeidet i klasserådet er viktig for elevene". Elevenes oppfatning av hvor ofte de har klasseråd varierer imidlertid mye.

### ***Relativt få elever mener at de har vært med på planlegging og vurdering av undervisningen***

Klare mindretall blant elevene oppgir at de har vært med på planlegging av undervisningen (19%), at de har diskutert hvordan klassen skal arbeide (40%) eller hvordan skolearbeidet skal vurderes (38%). Svært få har gjort det i stor grad. På andre spørsmål svarer imidlertid elevene at de gjerne vil ha mer medbestemmelse over planlegging, bruk av arbeidsmåter (68%) og andre forhold på skolen.

### ***Norske elever har tro på betydningen av å delta i skolesamfunnet.***

Over 80% av de norske elevene har sterk tro på betydningen av å delta i skolens liv, i form av å velge elevrådsmedlemmer, arbeide sammen, og å organisere seg for å fremme synspunkter. Slik deltakelse er en viktig trening i demokrati. Tiltro til skoledeltakelse varierer mellom landene, og norske elever ligger over det internasjonale gjennomsnittet. Mange norske elever mener at de kan ta opp urettferdighet i skolesamfunnet med sine lærere.

### ***Norske elever er blant dem som opplever klasseromsklimaet som spesielt åpent for diskusjon***

I Civic-sammenheng blir elevenes opplevelse av et åpent klasseromsklima sett på som viktig både for utvikling elevenes kunnskaper og for deres demokratiske verdier og deltakelse. Elever i de fleste land har en opplevelse av klasseromsklimaet som åpent. De norske elevene, særlig jentene, er av de som sterkest gir uttrykk for opplevelse av et klasseromsklima som er åpent for uenighet og diskusjon. Åtte av ti elever mener de fritt kan være uenige og uttrykke sine meninger ovenfor sine lærere. Færre elever opplever at de oppfordres til å diskutere politikk, men likevel flere enn det internasjonale gjennomsnittet.

### ***Lærerne mener at demokratiundervisningen fremmer elevenes demokratiske beredskap***

Lærere i alle land er enige om at demokratiundervisningen betyr noe for elevenes demokratiske og politiske utvikling, og at den betyr mye for landet. Nesten 100% av lærerne i Norge slutter seg til det. De er samtidige unisont enige om at demokratiopplæringen ikke bør foregå som et eget fag, men at den bør knyttes til fagene samfunnsfag, norsk, KRL og naturfag og at den bør være obligatorisk.

### ***Lærerne tar opp svært varierte emner i demokratiundervisningen***

Lærerne tar opp en lang rekke demokratirelaterte emner i undervisningen. Disse inkluderer både kunnskaper om det demokratiske system og holdninger til demokratiske verdier. Lærere i alle land er enige om at «kunnskap om landets historie» er et av de viktigste emner i undervisningen og at slik kunnskap er viktig for elevene for å bli en god voksen samfunnsborger.

### ***Internasjonalt og i Norge er det uoverenstemmelser mellom hva som blir lagt vekt på og hva det bør legges vekt på***

Mange av lærerne er opptatt av at demokratiundervisningen bør legge mer vekt på elevenes kritiske tenkning, politiske deltakelse og på verdier, og mindre vekt på kunnskap om samfunnet. Fire av fem norske lærere som besvarte spørsmålet, mener at demokratiundervisningen legger mest vekt på kunnskaper, mens et stort flertall samtidig mener at vekten bør legges på de tre andre emneområdene.

### ***Internasjonalt forekommer lærerstyrte arbeidsmåter oftest i undervisningen***

I de aller fleste land i undersøkelsen forekommer meddelende eller lærestyrte arbeidsmåter hyppigst. Norske lærere bruker likevel et variert sett av arbeidsmåter i demokratiundervisningen. Norge (og Sverige og Danmark) er blant de land der gruppearbeid forekommer oftest og der lærerne også legger opp til diskusjon av kontroversielle emner i undervisningen.

## **Forskjeller og sammenhenger i materialet**

I det følgende ser vi på hvordan bakgrunnsvariabler viser likheter og forskjeller mellom elevene i undersøkelsen. Videre ser vi på hvordan samlevariablene korrelerer og tyder på sammenhenger i materialet.

### **Betydningen av bakgrunnsvariabler**

De ulike bakgrunnsvariablene er kort beskrevet i kapittel 1: «Civicundersøkelsen, metoder og analyse».

### ***Geografisk tilhørighet, språk og alder***

Tre variabler som man kunne vente seg utslag på, er geografisk tilhørighet, språk (bokmål/nynorsk) og ulik alder mellom elevene i 9. klasse. Men det trer ikke fram noen signifikante forskjeller når vi bruker disse variablene. Derfor henvises det ikke til disse variablene i rapporten.

### **Minoritetsspråklig bakgrunn**

Generelt skiller elever med minoritetsspråklig bakgrunn seg lite ut fra gjennomsnittet. De har litt lavere kognitiv skåre, de støtter kvinners rettigheter i litt mindre grad og er ikke fullt så positive til nasjonen som gjennomsnittet. De er noe mer positive til innvandrere enn det gjennomsnittet er. Forskjellene er små, og det er viktig å merke seg at det ikke er større forskjeller på samlevariablene for oppfatninger, holdninger, interesse og engasjement for de minoritetsspråklige elevene.

### **Kjønnsforskjeller**

Den variabelen som oftest viser signifikante forskjeller mellom elevene, er kjønn. Det er noen kjønnsforskjeller å spore i samlevariablene. Jentene er mest positive til kvinners og innvandreres rettigheter. De norske guttene er likevel – internasjonalt sett – blant de mest positive til kvinners rettigheter.

Samlevariabler kan også skjule kjønnsforskjeller. Et eksempel på det er den kognitive skåren for gutter og jenter for alle spørsmål. Samlet skåre viser nærmest ingen forskjell. Men på flere enkeltspørsmål har jentene og guttene ganske ulike skårer. For eksempel svarer 10 prosentpoeng flere jenter enn gutter rett på et spørsmål om en rettighet i FNs barnekonvensjon, mens guttene skårer over 10 prosentpoeng bedre enn jentene på et par spørsmål knyttet til økonomi.

Når det gjelder holdninger til nasjonen viser guttene en mer nasjonalistisk og patriotisk holdning enn jentene, til dels i en etnosentrisk forstand.

På de fleste områder og svært mange enkeltutsagn er det helt ubetydelige kjønnsforskjeller. Det gjelder for eksempel oppfatningen av den representativt orienterte samfunnsborgeren (kapittel 4), begge samlevariablene om hva som skal være statens ansvar (kapittel 4) og interesse for politikk (kapittel 6).

### **Egen utdanning**

Bakgrunnsvariabelen som forteller om elevenes egen utdanning henger sterkest sammen med den kognitive skåren, men det er også en viss samvariasjon mellom denne og støtte til kvinner og innvandrere, til framtidig politisk deltakelse og at staten har ansvar for velferd, miljø, lov og orden. Det er ikke samvariasjon mellom denne bakgrunnsvariabelen og holdninger til nasjonen og at det er staten som har ansvar for arbeid og økonomi.

### **Deltakelsesprofil**

Det er liten sammenheng mellom medlemskap i de ulike organisasjonene og samlevariablene for kognitiv skåre, oppfatninger, holdninger, interesse og engasjement. Det henvises derfor ganske sjeldent til elevenes deltakerprofil i rapporten.

## **Familie**

Antall bøker hjemme har vist seg å være en god indikator på sosiokulturell bakgrunn. Også denne variabelen viser forskjeller i måten elevene svarer på. Utslagene er ofte i samsvar med utslagene på den kognitive testen. Jo flere bøker, jo høyere skåre. Ellers er det en viss samvariasjon mellom bøker hjemme og støtte til kvinners rettigheter, interesse for politikk, støtte til innvandrere og at staten skal ha ansvar for velferd, miljø, lov og orden.

Et annet utsagn der antall bøker hjemme viser forskjeller mellom elever, er betydningen av flagg og nasjonalsang. Jo flere bøker man har hjemme, jo mindre betyr flagg og nasjonalsang.

Mors og fars utdanning sier vanligvis noe om elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. Det er ganske stor samvariasjon mellom mors og fars utdanning på den ene siden og skåre på den kognitive testen. Ellers er det ikke i så mange sammenhenger denne variabelen samvarierer med elevenes oppfatninger, holdninger, interesse eller engasjement.

## **Medier og nyhetsorientering**

Det å følge med på nyheter slår generelt sett svært lite ut. Nesten alle elevene oppgir at de holder en avis, og dermed skiller ikke denne variabelen mellom ulike grupper av elever. Det eneste stedet der det er en svak samvariasjon, er om man daglig har tilgang på avis og skåre på den kognitive delen av undersøkelsen. Men når det gjelder holdninger til myndighetene, har elever som ser mye på nyheter på TV, noe større tillit til myndighetene. De som ser svært mye eller ikke i det hele tatt på TV, har noe lavere skåre på den kognitive testen enn det gjennomsnittet har.

## **Sammen med venner/jevnaldrende**

Elevene ble spurt om de var mye sammen med jevnaldrende og om de var mye ute om ettermiddagen/kveldene. Disse indikatorene har gitt få og små utslag, og det er derfor i liten grad henvist til samvær med jevnaldrende i analysene av elevenes kognitive skåre, oppfatninger, holdninger, interesse og engasjement.

## **Betydningen av disse funnene**

I og med at flere av bakgrunnsvariablene samvarierer med elevenes kognitive skåre, oppfatninger, holdninger, interesse og engasjement, er det klart at det ikke bare er *skolefaktorer* som har betydning for utviklingen av elevenes demokratiske beredskap. Ikke minst elevenes hjemmebakgrunn har betydning i denne sammenhengen.

## Sammenhenger mellom samlevariablene

Tabell 8.2 viser korrelasjonene for de norske resultatene på alle de internasjonale samlevariablene som er brukt i undersøkelsen. Tabellen er delt av den svarte diagonalen slik at tallene over viser korrelasjonene på elevnivå. Tallene under den svarte diagonalen viser korrelasjonene på klassenivå. Korrelasjoner over 0,20 på elevnivå og 0,24 på klassenivå er skraveret med gråtone. Korrelasjonen på klassenivå må være høyere enn på elevnivå for å være signifikant.

**Tabell 8.2: Korrelasjon mellom samlevariablene**

	Den representativt orienterte samfunnsborger	Den deltakerorienterte samfunnsborger	Statens ansvar for arbeid og økonomi	Statens ansvar for velferd, miljø og orden	Tillit til myndighetene	Holdninger til nasjonen	Støtte til kvinners rettigheter	Støtte til innvandreres rettigheter	Betydningen av elevdeltakelse på skolen	Representativ politisk deltakelse	Opplevelse av et åpent klasseromsklima	Samlet kognitiv skåre
Den representativt orienterte samfunnsborger		0,39**	0,15**	0,15**	0,24**	0,20**	0,02	0,06**	0,15**	0,24**	0,09**	0,08**
Den deltakerorienterte samfunnsborger	0,37**		0,26**	0,32**	0,17**	0,19**	0,26**	0,25**	0,25**	0,10**	0,18**	0,18**
Statens ansvar for arbeid og økonomi	0,13	0,23**		0,44**	0,11**	0,13**	0,16**	0,18**	0,21**	0,00	0,12**	0,06**
Statens ansvar for velferd, miljø og orden	0,23**	0,38**	0,54**		0,16**	0,20**	0,26**	0,21**	0,25**	0,08**	0,17**	0,26**
Tillit til myndighetene	0,33**	0,20**	0,05	0,22**		0,29**	0,15**	0,13**	0,16**	0,12**	0,23**	0,06**
Holdninger til nasjonen	0,21**	0,17*	0,08	0,18*	0,44**		0,09**	0,03	0,22**	0,04*	0,16**	0,02
Støtte til kvinners rettigheter	0,04	0,39**	0,23**	0,33**	0,17*	0,14		0,44**	0,31**	0,01	0,23**	0,27**
Støtte til innvandreres rettigheter	0,12	0,34**	0,16*	0,21**	0,07	0,16*	0,47**		0,30**	0,05*	0,21**	0,19**
Betydningen av elevdeltakelse på skolen	0,10	0,33**	0,27**	0,41**	0,16*	0,26**	0,43**	0,36**		0,06**	0,21**	0,14**
Representativ politisk deltakelse	0,29**	0,04	0,10	0,11	0,16	0,09	0,12	0,11	0,03		0,06**	0,10**
Opplevelse av et åpent klasseromsklima	0,11	0,27**	0,01	0,20*	0,35**	0,28**	0,38**	0,25**	0,26**	0,03		0,21**
Samlet kognitiv skåre	0,06	0,32**	0,01	0,26**	0,19*	0,03	0,35**	0,14	0,19*	0,01	0,34**	

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). \* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabell 8.2 viser at det er høyest korrelasjon på elevnivå mellom to par samlevariabler: holdninger til innvandrere og til kvinners rettigheter som det ene paret, og at staten skal ha ansvar for velferd, miljø, lov og orden – og for arbeid og økonomi. Nesten like høy korrelasjon er det mellom den representativt orienterte og den deltakerorienterte samfunnsborgeren. Det er ganske høy korrelasjon mellom støtte til kvinners og innvandreres rettigheter og elevdeltakelse i skolesamfunnet. På klassenivå stiger korrelasjonen mellom de to

samlevariablene om statens ansvar mer enn samvariasjonen mellom støtte til kvinners og innvandreres rettigheter.

De to korrelasjonene som stiger mest fra elev- til klassenivå, er betydningen av elevdeltakelse og at staten skal ha ansvar for velferd, miljø, lov og orden, dessuten åpent klasseromsklima og støtte til kvinners rettigheter. Dette er viktige indikatorer på skolens betydning.

Den samlevariabelen som korrelerer mest med alle de andre, er den deltakerorienterte samfunnsborgeren. Den samlevariabelen som korrelerer minst med de andre, er framtidig politisk deltakelse. En annen samlevariabel som korrelerer lavt med de andre er representativ politisk deltakelse i framtiden. Den korrelerer bare sterkt med oppfatningen av den representativt orienterte samfunnsborgeren. Disse manglende korrelasjonene er verdt å merke seg. Vi har ikke funnet at disse elevene har spesielt god skåre, i stedet fordeler elevene seg over hele skalaen av resultater. Det indikerer at elevene som er interessert i politikk og kan tenke seg å delta mer aktivt i det representative demokrati er svært mangfoldige og derfor representerer alle kategorier elever. De må virkelig kunne karakteriseres som representative.

### ***Betydningen av disse funnene***

De aller fleste høye korrelasjonene stiger fra individnivå til klassenivå. Dette kan være indikasjoner på at klassen – og dermed skolemiljøet – har betydning for hvilken demokratisk kompetanse elevene utvikler.

## **Skole, undervisning og læring**

En av hovedbegrunnelsene for å gjennomføre Civic-studien, har vært å undersøke *skolens* ansvar og betydning for utvikling av elevenes demokratiske beredskap og engasjement.

Studien antar at skolen er en av de institusjoner som mest eksplisitt forbereder unge mennesker på deres rolle som samfunnsborgere, det vil i denne sammenheng si som deltakere i demokratisk politisk virksomhet. I forlengelsen av de internasjonale problemstillingene, er derfor oppdraget fra KUF særlig rettet mot demokratirelaterte læringsmål i læreplanverket og mot elevenes læringsresultater.

### ***Hva skal elevene lære?***

Rapportens analyse av læreplanverket og av Stortingets behandling av prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolen, viser at elevene bør utvikle en dobbelt oppfatning av demokratiet. Denne demokratiforståelsen omfatter både *kunnskaper* om det representative demokratiske system slik det er



vokst fram som et resultat av politisk vilje gjennom historisk strid og vilje til å delta i dette som velger, og den omfatter *vilje* og *evne* til demokratisk deltakelse som går langt ut over bruk av stemmeretten ved valgene.

I dokumentene blir demokratiundervisningen videre knyttet til utvikling av elevenes kommunikative *ferdigheter* (lese, forstå, tolke) og deres dialogiske ferdigheter (lytte, spørre, argumentere, kritisere).

Læreplanverket og Stortingsbehandlingen legger også vekt på en demokratioppfatning som er knyttet til utvikling og integrering av demokratiske *holdninger* og et «demokratisk sinnelag» basert på akseptering av grunnleggende menneskerettigheter. Læreplanverket er særlig tydelig når det gjelder utvikling av elevenes likestillingsorientering og deres toleranse overfor anderledeshet basert på kulturell og religiøs tilknytning.

Læreplanverket understreker i tillegg at det er nødvendig å *beherske* kulturelt definerte forståelsesformer for å kunne delta i demokratisk virksomhet, men at en slik «nasjonal» felleskunnskap ikke står i motsetning til internasjonalt medansvar. I tillegg foreskriver læreplanene en lang rekke spesifikke demokratirelaterte kunnskaper, ferdigheter og holdninger som mål for elevenes læring. Disse er det gjort rede for i kapittel 2.

### **Og hva har de lært?**

Både skolens formelle undervisning og det sosiale miljø elevene beveger seg i gjennom skoletiden, påvirker hele deres kognitive og emosjonelle forestillingsverden. Det er imidlertid vanskelig å isolere skolens relative betydning for elevenes læring av demokratirelevante kunnskaper, ferdigheter, oppfatninger og holdninger. Slik læring er et resultat av et mangesidig samspill mellom alle de instansene som inngår i Civic-studiens grunnmodell for demokratisk dannelse, *oktogenmodellen*.

Resultatene av kartleggingen av elevenes kunnskaper om demokrati (kognitiv skåre) viser at elevene har gode kunnskaper om grunnleggende trekk ved demokratiske institusjoner og prosesser, og at de behersker grunnleggende ferdigheter i å forstå/tolke politisk kommunikasjon.

Elevene støtter grunnleggende menneskerettspregede oppfatninger av sosiale og politiske forhold som er bra for demokratiet og identifiserer forhold som ikke er bra for demokratiet. Eleven er svært likestillingsorienterte og gir uttrykk for tolerante holdninger ovenfor innvandrere.

Elevene har kunnskaper om demokratiet som et representativt politisk system, og de fleste er villige til å bruke stemmeretten som voksne. I tillegg er de mer orientert mot direkte aksjonspreget politisk deltakelse enn gjennomsnittet i andre land, inkludert de andre nordiske.

Mindre grupper av elever har noe svakere kunnskaper og ferdigheter enn gjennomsnittet, og de uttrykker oppfatninger som ikke alltid er konsekvente og konsistente. Det er også en liten gruppe elever som ikke utvikler de oppfatningene og holdningene som L97 ønsker å fremme, men denne gruppen må betegnes som forbausende liten.

## **Betydningen av skole**

I undersøkelsen viser tre skolerelaterte resultatområder seg som særlig betydningsfulle. Det er kognitiv skåre, opplevelsen av åpent klasseromsklima og betydningen av elevdeltakelse i skolesamfunnet.

### ***Kognitiv skåre***

I Civic-undersøkelsen regnes den samlede skåre for kunnskaper og ferdigheter for en skolerelatert variabel, selv om den også i noen grad henger sammen med sosiokulturell og -økonomisk bakgrunn.

Den kognitive skåren samvarierer klart med flere av de andre samlevariablene. Det er høyest samvariasjon mellom kognitiv skåre og støtte til kvinners rettigheter, åpent klasseromsklima og at staten har ansvar for velferd, miljø, lov og orden. I flere sammenhenger er det grunnlag for å trekke den konklusjonen at jo høyere skåre på den kognitive testen, jo mer demokratiske oppfatninger og holdninger har elevene.

Ut fra den kognitive skåren deles elevene ofte i fire like store grupper – kvartiler. Det høyest skårende kvartilet blir sammenliknet med det lavest skårende kvartilet når det gjelder hvilke oppfatninger, holdninger og hvilket engasjement de to gruppene gir uttrykk for. Materialet viser betydelige forskjeller mellom de to gruppene i synet på hva som er bra og ikke bra for demokratiet og flere andre variabler. Elevene i det kvartilet som skårer høyt på den kognitive delen av testen, svarer i tillegg langt mer konsekvent og konsistent enn det elevene i det lavtskårende kvartilet gjør. Et annet eksempel på dette er at elever med lave kunnskapsskåre er mindre tilbøyelige til å si at det er statens oppgave å støtte velferdsstaten enn elever som skårer høyt.

Elevene med høyest skåre på kunnskaper og ferdigheter er de som synes mest åpne for å delta i demokratiske aktiviteter. I alle land er det en positiv samvariasjon mellom kunnskaper og framtidig demokratisk deltakelse. Jo mer elevene vet om demokratiske prosesser og institusjoner, jo mer tilbøyelige er de til å si at de kommer til å stemme som voksne. At samvariasjonen stiger når resultatene aggregeres til klassenivå, er en indikator på skolens betydning for elevenes læring.

## **Åpent klasseromsklima**

Det er positiv samvariasjon mellom denne samlevariabelen og mange av de andre samlevariablene. Sterkest er samvariasjonen mellom opplevelse av et åpent klasseromsklima og tillit til myndighetene, støtte til kvinners rettigheter, støtte til innvandrere, kognitiv skåre og betydningen av elevdeltakelse. Både tillit, holdninger, kunnskaper og deltakelse er helt sentrale demokratiske egenskaper. Det er minst samvariasjon mellom åpent klasseromsklima og framtidig politisk deltaking og den representativt-orienterte samfunnsborgeren. Det ville jo vært rimelig å tenke seg at åpent klasseromsklima førte til et større ønske om framtidig politisk deltakelse. En tolkning av tallene kan som nevnt tidligere være at de «kommende politikere» skiller seg lite ut, ergo er de som «alle andre» og dermed representative.

## **Elevdeltakelse i skolesamfunnet**

Samlevariabelen for betydningen av elevdeltakelse på skolen korrelerer positivt med alle de andre samlevariablene i undersøkelsen. Det er høyest samvariasjon mellom denne variabelen og støtte til kvinners og innvandreres rettigheter, at staten har ansvar for velferd, miljø, lov og orden, at staten har ansvar for arbeid og økonomi, foruten åpent klasseromsklima. Det synes som om troen på betydningen av deltakelse også bidrar til sentrale demokratiske oppfatninger og holdninger.

## **Konklusjon**

Demokratisk kompetanse læres på mange arenaer, men skolen har formulert sitt demokratiserende læringsprosjekt med særlig tyngde og systematikk. I Civic-undersøkelsen gir lærerne uttrykk for at demokratiundervisningen har betydning for elevenes demokratiske utvikling. Elevene dokumenterer kunnskaper, ferdigheter og holdninger og gir uttrykk for at de har lært viktige demokratiske egenskaper på skolen. Samtidig henger klasseromsklima og skoledeltakelse sammen med en rekke momenter i elevenes demokratiske beredskap. Til sammen gir dette gode holdepunkter for å hevde at skolen er en betydningsfull arena for forberedelse til demokratisk politisk deltakelse.

## **Avsluttende kommentar**

Civic-undersøkelsen er en stor undersøkelse med mange data som belyser situasjonen blant norske 9. klassinger på en rekke demokratirelaterte områder. I denne rapporten er bare en del av dataene og mulighetene for analyse benyttet, og både medlemmer av Civic-gruppen og andre vil gjøre sekundære analyser av materialet. Dataene blir frigitt til bruk av alle interesserte ved utgangen av 2002.

Civic-studien og Civic-undersøkelsen har allerede ført til oppmerksomhet om flere områder hvor demokratiopplæringen i skolen kan videreutvikles. På enkelte områder kan de demokratirelaterte kunnskapene og ferdighetene styrkes. Også når det gjelder bevisstgjøring om oppfatninger, verdier og holdninger kan undervisningen endres slik et stort flertall av lærerne ga uttrykk for.

For å spre resultater og muligheter som finnes i undersøkelsen til skoler og lærerutdanning, vil en rekke spørsmål og resultater fra undersøkelsen bli lagt ut på Internett. Tanken er at instrumentene skal kunne benyttes i motivering til, planlegging og gjennomføring av demokratiundervisning. Undersøkelsens spørsmål, utsagn og tilnærminger kan brukes som kartleggingsredskap for preforståelse av elevenes demokratiprofil og som samtale- og diskusjonsknagger. I tillegg til stoff fra undersøkelsen vil det også bli lagt ut annet fagdidaktisk relevant stoff som kan brukes i demokratiopplæringen i skolen.

**Oversikt over skoler som deltok i undersøkelsen – organisert etter fylke og kommune**

<b>Fylke</b>	<b>Kommune</b>	<b>Skole</b>
<b>Østfold</b>	Fredrikstad	Borge
		Cicignon
	Moss	Haugeåsen
		Hoppern
Rakkestad	Rakkestad	
	Sarpsborg	Valaskjold
<b>Akershus</b>	Asker	Hovedgården
	Bærum	Bjørnegård
	Lysaker	Mølladammen
		Ramstad
		Ringstadbekk
		Råholt
	Eidsvoll	Hammer
	Lørenskog	Nannestad
	Nannestad	Vormsund
	Nes	Fløyebånn
	Oppegård	Hellerasten
		Ingieråsen
		Kjellervolla
	Skedsmo	Ski
	Ski	Vevelstad
	Vestby	Risil
	Ås	Ås
<b>Oslo</b>	Oslo	Bjølsen
		Bøler
		Engebråten
		Hersleb
		Holmlia
		Kristelig gymnas ungdomsskole
		Nordberg
		Nordseter
		Ris
		Skøyenåsen
		Stasjonsfjellet
		Tokerud
		<b>Hedmark</b>
Rendalen	Fagertun	
Stange	Romedal	
Trysil	Trysil	
<b>Oppland</b>	Dovre	Dovre
	Gjøvik	Bjørnsveen
		Vardal

	Gran	Brandbu
		Gran
	Nordre land	Dokka
	Søndre land	Søndre Land
<b>Buskerud</b>	Drammen	St.Hallvard
	Kongsberg	Vestsiden
	Lier	Tranby
	Nedre Eiker	Eknes
		Veiavangen
	Nes	Nes
	Ål	Ål
<b>Vestfold</b>	Larvik	Brunla
		Tanum
		Tjodalyng
	Nøtterøy	Borgheim
	Sandefjord	Bugården
		Ranvik
	Tønsberg	Ringshaug
		Teigar
<b>Telemark</b>	Bamle	Langesund
	Bø	Bø
	Kragerø	Kragerø
	Nome	Lunde
	Porsgrunn	Kjølnes
	Siljan	Siljan
	Skien	Gulset
<b>Aust-Agder</b>	Arendal	Hisøy
	Grimstad	Fjære
		Holvika
<b>Vest-Agder</b>	Farsund	Lista
	Kristiansand	Fiskå
		Grim
		Vingvoll
	Lyngdal	Å
<b>Rogaland</b>	Egersund	Lagård
	Gjesdal	Gjesdal
	Haugesund	Haraldsvang
		Hauge
		Håvåsen
	Hå	Ogna
	Karmøy	Skudeneshavn
		Stangeland
	Klepp	Klepp
		Orstad
	Sandnes	Riska
	Sola	Sola

	Stavanger	Tananger Kannik Kristianslyst
	Time	Time
<b>Hordaland</b>	Bergen	Kirkevoll Kjøkkelvik Nattland St.Paul Ytre Arna Ytrebygda
	Bømlo	Bremnes
	Fjell	Ågotnes
	Kvam	Øystese
	Lindås	Knarvik
	Stord	Stord
	Sund	Sund
	Vaksdal	Dale
	Øygarden	Øygarden
<b>Sogn og Fjordane</b>	Aurland	Aurland
	Førde	Førde
	Gaular	Viksdalen
	Hornindal	Hornindal
	Selje	Selje
	Stryn	Stryn
	Vik	Flatbygdi
<b>Møre og Romsdal</b>	Aukra	Riksfjord
	Fræna	Fræna
	Haram	Brattvåg Fjørtoft
	Kristiansund	Langveien Nordlandet
	Molde	Bekkevoll
	Sula	Sula
	Ålesund	Kolvikbakken Spjelkavik
<b>Sør-Trøndelag</b>	Trondheim	Flatåsen Hoeggen Rosenborg Sunnland Sverresborg
<b>Nord-Trøndelag</b>	Inderøy	Inderøy
	Levanger	Skogn Neset
	Stjørdal	Hegra Stokkan
	Vikna	Rørvik

<b>Nordland</b>	Andøy	Risøyhamn
	Bodø	Hunstad
		Tverlandet
	Evenes	Liland/Evenes
	Gildeskål	Nygårdsjøen
	Hemnes	Korgen
	Leirfjord	Leirfjord
	Meløy	Ørnes
	Rana	Selfors
	Rødøy	Tjongsfjord
	Vefsen	Finnbrauten
	Vestvågøy	Leknes
	<b>Troms</b>	Balsfjord
Bardu		Bardu
Harstad		Seljestad
Målselv		Olsborg
Sørreisa		Sørreisa
Tromsø		Grønnåsen
		Kvaløysletta
<b>Finnmark</b>	Båtsfjord	Båtsfjord
	Vadsø	Sentrum



**Oversikt over antall forespurte skoler og antall positive svar i undersøkelsen.**

<b>Fylker</b>	<i>Antall trukne skoler</i>	<i>Skoler som svarte ja til å gjennomføre undersøkelsen</i>	<i>Skoler som gjennomførte undersøkelsen</i>
Østfold	8	7	6 (75%)
Akershus	21	16	16 (76%)
Oslo	20	13	12 (60%)
Hedmark	6	5	4 (67%)
Oppland	6	6	6 (100%)
Buskerud	9	6	6 (67%)
Vestfold	9	8	8 (89%)
Telemark	10	7	7 (70%)
Aust-Agder	4	2	2 (50%)
Vest-Agder	6	5	5 (83%)
Rogaland	24	17	16 (67%)
Hordaland	16	13	13 (81%)
Sogn og Fjordane	7	7	7 (100%)
Møre og Romsdal	12	10	10 (83%)
Sør-Trøndelag	9	5	5 (56%)
Nord-Trøndelag	8	7	6 (75%)
Nordland	15	12	12 (80%)
Troms	7	7	7 (100%)
Finnmark	3	2	2 (67%)
<b>Hele landet</b>	<b>200</b>	<b>155</b>	<b>150 (75%)</b>

I tillegg deltok fem reserveskoler fra fylkene Akershus, Aust-Agder, Buskerud, Oppland og Hordaland.

**Tabell 3.3: Internasjonal skåre for kunnskaper og ferdigheter**

Land	Gjennomsnitt			80	100	120
	Kunnskaper	Ferdigheter	Samlet kognitiv skåre			
Polen	▲ 112 (1.3)	▲ 106 (1.7)	▲ 111 (1.7)			
Finland	▲ 108 (0.7)	▲ 110 (0.6)	▲ 109 (0.7)			
Kypros	▲ 108 (0.5)	▲ 108 (0.5)	▲ 108 (0.5)			
Helles	▲ 109 (0.7)	▲ 105 (0.7)	▲ 108 (0.8)			
Hong Kong	▲ 108 (1.0)	▲ 104 (1.0)	▲ 107 (1.1)			
USA	● 102 (1.1)	▲ 114 (1.0)	▲ 106 (1.2)			
Italia	▲ 105 (0.8)	▲ 105 (0.7)	▲ 105 (0.8)			
Slovakia	▲ 107 (0.7)	▲ 103 (0.7)	▲ 105 (0.7)			
Norge	▲ 103 (0.5)	▲ 103 (0.4)	▲ 103 (0.5)			
Tsjekka	▲ 103 (0.8)	● 102 (0.8)	▲ 103 (0.8)			
Australia	● 99 (0.7)	▲ 107 (0.8)	● 102 (0.8)			
Ungarn	▲ 102 (0.6)	● 101 (0.7)	● 102 (0.6)			
Slovenia	▲ 102 (0.5)	● 99 (0.4)	● 101 (0.5)			
Danmark	● 100 (0.5)	● 100 (0.5)	● 100 (0.5)			
Tyskland	● 99 (0.5)	● 101 (0.5)	● 100 (0.5)			
Russland	● 102 (1.3)	▼ 96 (1.3)	● 100 (1.3)			
England	▼ 96 (0.6)	▲ 105 (0.7)	● 99 (0.6)			
Sverige	▼ 97 (0.8)	▲ 102 (0.7)	● 99 (0.8)			
Sveits	▼ 96 (0.8)	● 102 (0.8)	● 98 (0.8)			
Bulgaria	● 99 (1.1)	▼ 95 (1.3)	● 98 (1.3)			
Portugal	▼ 97 (0.7)	▼ 95 (0.7)	▼ 96 (0.7)			
Belgia (fransk)	▼ 94 (0.9)	▼ 96 (0.9)	▼ 95 (0.9)			
Estland	▼ 94 (0.5)	▼ 95 (0.5)	▼ 94 (0.5)			
Litauen	▼ 94 (0.7)	▼ 93 (0.7)	▼ 94 (0.7)			
Romania	▼ 93 (1.0)	▼ 90 (0.7)	▼ 92 (0.9)			
Latvia	▼ 92 (0.9)	▼ 92 (0.8)	▼ 92 (0.9)			
Chile	▼ 89 (0.6)	▼ 88 (0.8)	▼ 88 (0.7)			
Colombia	▼ 89 (0.8)	▼ 84 (1.2)	▼ 86 (0.9)			

( ) Standardfeiler angitt i parentes.

- ▲ Landets gjennomsnitt er signifikant høyere enn det internasjonale gjennomsnittet.
- Ingen signifikante forskjeller mellom landets gjennomsnitt og det internasjonale gjennomsnittet.
- ▼ Landets gjennomsnitt er signifikant lavere enn det internasjonale gjennomsnittet.

- ◊ = Gjennomsnittlig skåre for kunnskaper (± 2 SE).
- = Gjennomsnittlig skåre for ferdigheter (± 2 SE).
- = Gjennomsnittlig samlet kognitiv skåre.

Source: *EA C iv Education Study*, Standard Population of 14-year-olds tested in 1999.

**Tabell 4.17: Oppfatninger av den gode samfunnsborger. Graden av enighet mellom land**

	4= svært viktig; 3=nokså viktig; 2=lite viktig; 1=ikke viktig			
Uts. Nr.	Utsagn	Enkelt-spørsmål	Represen-tativt orientert	Deltaker-orientert
	<b>Spørsmål med høy grad av enighet mellom land: (forskjellen mellom gjennomsnittstallet for de forskjellige land er mindre enn: 0,70):</b>			
B1	Adlyder lovene	viktig, 3,65		
B12	Deltar ofte i politiske diskusjoner		blandet, 2,37	
	<b>Spørsmål med moderat grad av enighet mellom land (forskjellen mellom gjennomsnittstallet for de forskjellige land 0,70 – 1,00)</b>			
B11	Støtter opp om arbeid for menneskerettigheter			viktig, 3,23
B13	Gjør noe for å beskytte miljøet			viktig, 3,14
B9	Arbeider til beste for folk i lokalsamfunnet			viktig, 3,13
B2	Stemmer ved alle valg		viktig, 3,12	
B15	Er uvillig til å følge en lov som krenker menneskerettigheter	Blandet, 2,86		
B8	Følger med på politiske spørsmål i aviser, radio eller TV		blandet, 2,85	
B3	Er medlem av et politisk parti		blandet, 2,11	
	<b>Spørsmål som det ikke er enighet om mellom land (forskjellen mellom gjennomsnittstallet for de forskjellige land er større enn 1,00)</b>			
B14	Er glad i sitt land og støtter opp om det	Viktig, 3,20		
B7	Er villig til å gjøre militærtjeneste for å forsvare landet	Viktig, 3,18		
B4	Arbeider hardt	Viktig, 3,12		
B6	Kjenner landets historie		blandet, 2,96	
B10	Viser respekt for politiske ledere		blandet, 2,89	
B5	Vil delta i en fredelig demonstrasjon mot en lov han/hun mener er urettferdig			blandet, 2,83

# Vedlegg 5

**Tabell 5.25: Tillit til medier. Internasjonal fordeling**

Land	Prosent av elever som <i>alltid</i> eller som <i>oftest</i> stoler på...	
	nyhetssendingene på TV	nyheter i avisene
Australia	▼ 50 (1.0)	50 (1.0)
Belgia (fransk)	58 (1.7)	54 (1.8)
Bulgaria	59 (1.6)	▼ 44 (1.4)
Chile	64 (0.9)	54 (1.0)
Colombia	60 (1.4)	▲ 58 (1.4)
Danmark	▲ 82 (0.7)	▲ 71 (1.1)
England	▲ 66 (1.1)	▼ 28 (0.9)
Estland	63 (1.0)	53 (1.0)
Finnland	▲ 75 (1.1)	▲ 61 (1.0)
Hellas	▼ 42 (1.0)	53 (0.9)
Hong Kong	▼ 59 (0.8)	▼ 34 (1.1)
Italia	▼ 39 (1.1)	▼ 45 (0.9)
Kypros	▲ 66 (0.9)	▲ 60 (0.8)
Latvia	66 (1.2)	50 (1.3)
Litauen	▲ 75 (0.9)	▲ 63 (1.0)
Norge	▲ 71 (1.0)	▲ 60 (1.0)
Polen	▲ 68 (1.2)	▲ 57 (1.2)
Portugal	▲ 73 (0.8)	▲ 64 (0.9)
Romania	▲ 66 (1.1)	▼ 45 (1.3)
Russland	61 (1.4)	▼ 44 (1.1)
Slovakia	▼ 58 (1.1)	53 (1.1)
Slovenia	▼ 52 (1.1)	▼ 38 (1.0)
Sveits	▼ 53 (1.1)	51 (1.1)
Sverige	▲ 70 (1.5)	▲ 57 (1.2)
Tsjekkia	▼ 57 (1.1)	51 (1.2)
Tyskland	▼ 54 (0.8)	53 (0.9)
Ungarn	▲ 68 (1.0)	▲ 56 (1.1)
USA	▼ 53 (1.5)	▲ 60 (1.3)
<b>Internasjonalgjennitt</b>	62 (0.2)	52 (0.2)

( ) Standardfeiler angitt i parentes



Landets gjennomsnittsignifikant høyere enn det internasjonale gjennomsnitt.



Landets gjennomsnittsignifikant lavere enn det internasjonale gjennomsnitt.

Source: IEA Civic Education Study, Standard Population of 14-years-olds tested

Tabell 6.4: *mye følger elevene internasjonalt med på nyheter?*

Land	Prosent av elevene som av og til eller ofte ...								
	leser avisnyheter om eget land			ser på nyheter på fjernsyn			lytter til nyheter på radio		
	Totalt	Jenter	Gutter	Totalt	Jenter	Gutter	Totalt	Jenter	Gutter
Australia	65 (1.2)	67 (1.4)	63 (1.9)	80 (0.8)	81 (1.1)	80 (1.2)	▲ 63 (1.1)	69 (1.4)	55 (1.5)
Belgia (fransk)	▲ 60 (1.5)	66 (2.0)	55 (1.8)	81 (1.1)	81 (1.6)	81 (1.4)	▲ 56 (1.4)	60 (1.8)	52 (1.6)
Bulgaria	72 (1.4)	75 (1.4)	69 (2.5)	73 (1.7)	74 (1.9)	73 (1.9)	▲ 47 (1.4)	48 (1.9)	47 (1.7)
Chile	61 (1.1)	63 (1.7)	59 (1.2)	89 (0.6)	87 (0.9)	90 (0.8)	▲ 47 (1.1)	49 (1.6)	46 (1.3)
Colombia	77 (1.3)	78 (1.4)	74 (1.8)	92 (0.7)	92 (0.9)	93 (1.0)	▲ 56 (2.3)	55 (3.6)	57 (2.2)
Danmark	65 (1.1)	67 (1.6)	63 (1.4)	83 (0.7)	81 (1.0)	86 (1.2)	▲ 47 (1.2)	49 (1.6)	46 (1.3)
England	70 (1.2)	72 (1.5)	68 (1.8)	78 (0.9)	78 (1.2)	78 (1.3)	▲ 55 (0.8)	59 (1.2)	50 (1.5)
Estland	75 (1.0)	76 (1.3)	74 (1.1)	▲ 84 (0.8)	81 (1.2)	87 (1.1)	▲ 70 (0.9)	73 (1.2)	67 (1.4)
Finland	73 (1.0)	76 (1.3)	70 (1.5)	89 (0.8)	89 (1.1)	90 (1.0)	▲ 45 (1.1)	53 (1.5)	36 (1.5)
Hellas	57 (1.1)	57 (1.4)	58 (1.3)	89 (0.7)	90 (0.7)	88 (1.1)	▲ 42 (1.1)	41 (1.3)	43 (1.5)
Hong Kong (SAR)	73 (0.9)	73 (1.0)	73 (1.2)	87 (0.7)	89 (0.8)	86 (0.9)	▲ 59 (0.9)	63 (1.1)	55 (1.2)
Italia	62 (1.2)	65 (1.5)	60 (1.7)	90 (0.7)	91 (0.7)	89 (1.1)	▲ 41 (1.0)	46 (1.5)	36 (1.1)
Kypros	68 (1.1)	67 (1.4)	70 (1.4)	▲ 89 (0.6)	86 (0.9)	93 (0.7)	▲ 55 (1.2)	53 (1.5)	57 (1.7)
Latvia	▲ 69 (1.4)	73 (1.8)	64 (1.8)	89 (1.0)	90 (1.0)	88 (1.6)	▲ 62 (1.4)	64 (1.5)	60 (2.0)
Litauen	▲ 71 (1.0)	77 (1.2)	65 (1.3)	84 (0.8)	83 (1.0)	85 (0.9)	▲ 52 (1.1)	56 (1.4)	48 (1.6)
Norge	82 (0.9)	83 (1.3)	80 (1.1)	90 (0.6)	91 (0.9)	90 (0.9)	▲ 47 (1.1)	50 (1.5)	43 (1.5)
Polen	73 (0.9)	76 (1.7)	70 (1.7)	▲ 91 (0.6)	93 (0.7)	89 (1.1)	▲ 71 (1.3)	77 (1.6)	64 (1.7)
Portugal	69 (1.0)	68 (1.3)	71 (1.3)	93 (0.5)	93 (0.6)	94 (0.8)	▲ 55 (1.0)	56 (1.4)	53 (1.3)
Romania	60 (1.5)	62 (2.0)	58 (1.7)	86 (0.8)	87 (1.1)	86 (1.1)	▲ 62 (1.3)	65 (1.4)	59 (1.7)
Russland	75 (1.4)	79 (1.4)	71 (2.1)	89 (0.7)	88 (1.0)	90 (1.1)	▲ 57 (1.8)	59 (2.6)	55 (1.7)
Slovakia	71 (1.1)	71 (1.4)	70 (1.3)	▲ 92 (0.6)	90 (0.9)	94 (0.7)	▲ 58 (1.0)	60 (1.4)	55 (1.3)
Slovenia	65 (1.1)	64 (1.5)	65 (1.3)	84 (1.0)	84 (1.2)	84 (1.3)	▲ 56 (1.2)	57 (1.7)	54 (1.7)
Sveits	65 (1.1)	63 (1.5)	66 (1.3)	84 (0.9)	83 (1.0)	85 (1.3)	▲ 59 (1.0)	61 (1.4)	57 (1.4)
Sverige	79 (1.2)	80 (1.9)	78 (1.4)	84 (1.2)	83 (1.2)	86 (1.5)	▲ 47 (1.2)	54 (1.8)	40 (1.3)
Tsjekkia	▲ 69 (1.1)	73 (1.5)	65 (1.6)	94 (0.5)	94 (0.6)	93 (0.8)	▲ 60 (1.2)	66 (1.4)	55 (1.6)
Tyskland	68 (1.0)	69 (1.4)	67 (1.3)	▲ 83 (0.7)	80 (1.1)	85 (1.1)	▲ 65 (1.0)	70 (1.3)	60 (1.6)
Ungarn	61 (1.2)	63 (1.4)	58 (1.5)	90 (0.6)	91 (0.8)	90 (0.9)	▲ 59 (0.9)	63 (1.3)	54 (1.5)
USA	62 (1.3)	63 (1.6)	60 (1.8)	79 (1.1)	81 (1.5)	77 (1.2)	▲ 44 (1.6)	48 (1.9)	40 (1.7)
<b>Internasjonalt gj.snitt</b>	68 (0.2)	70 (0.3)	67 (0.3)	86 (0.2)	86 (0.2)	87 (0.2)	55 (0.2)	58 (0.3)	52 (0.3)

( ) Standardfeil er angitt i parentes.

Source: *EACIE Education Study*, Standard Population of 14-year-olds tested in 1999.

Tabell 6.19: Internasjonale tall for sivil ulydighet

Land	Prosent av de elevene som tror de vil ...								
	male slagod på en vegg			blokkere trafikken for å protestere mot noe			okkupere offentlige bygninger i protest		
	Totalt	Jenter	Gutter	Totalt	Jenter	Gutter	Totalt	Jenter	Gutter
Australia	▲ 20 (1.1)	15 (1.1)	26 (1.6)	▲ 18 (1.2)	12 (1.1)	25 (1.7)	▲ 17 (1.1)	11 (1.1)	24 (1.5)
Belgia (fransk)	▲ 23 (1.3)	17 (1.3)	30 (2.1)	▲ 23 (1.6)	14 (1.6)	31 (2.2)	▲ 22 (1.6)	16 (1.3)	29 (2.4)
Bulgaria	▲ 22 (1.7)	18 (1.7)	26 (2.1)	▲ 22 (1.5)	16 (1.8)	27 (1.9)	▲ 20 (1.7)	15 (1.7)	25 (2.3)
Chile	▲ 31 (0.9)	22 (1.3)	38 (1.2)	▲ 19 (0.8)	14 (0.9)	23 (0.9)	▲ 14 (0.7)	10 (0.7)	18 (1.0)
Colombia	▲ 23 (1.5)	18 (1.5)	30 (1.6)	▲ 20 (1.3)	17 (1.7)	23 (1.7)	▲ 15 (1.1)	12 (1.1)	20 (1.6)
Danmark	▲ 15 (0.9)	9 (0.9)	21 (1.3)	▲ 15 (0.9)	10 (1.0)	20 (1.2)	▲ 12 (0.8)	8 (1.0)	16 (1.2)
England	▲ 14 (0.9)	9 (0.9)	19 (1.3)	▲ 11 (0.8)	8 (0.7)	15 (1.4)	▲ 11 (0.8)	8 (0.9)	15 (1.2)
Estland	▲ 22 (0.9)	15 (0.9)	30 (1.5)	▲ 12 (0.7)	8 (0.8)	17 (1.4)	▲ 9 (0.7)	6 (0.6)	13 (1.3)
Finland	▲ 10 (0.8)	7 (1.0)	13 (1.4)	▲ 5 (0.7)	3 (0.6)	9 (1.1)	▲ 8 (0.7)	5 (0.7)	12 (1.2)
Hellas	▲ 30 (1.0)	24 (1.3)	36 (1.3)	▲ 42 (1.0)	38 (1.5)	46 (1.3)	▲ 41 (1.1)	37 (1.6)	44 (1.5)
Hong Kong (SAR)	▲ 18 (1.1)	13 (1.0)	23 (1.5)	▲ 17 (1.1)	13 (1.1)	22 (1.5)	▲ 17 (1.2)	12 (1.2)	22 (1.6)
Italia	▲ 20 (1.0)	17 (1.2)	24 (1.4)	▲ 18 (1.0)	14 (1.0)	23 (1.5)	▲ 24 (1.0)	22 (1.4)	26 (1.3)
Kypros	▲ 37 (1.1)	33 (1.3)	42 (1.4)	▲ 28 (0.9)	22 (1.3)	34 (1.3)	▲ 28 (1.0)	23 (1.3)	32 (1.6)
Latvia	▲ 21 (1.3)	13 (1.5)	29 (1.8)	▲ 17 (1.2)	9 (1.0)	25 (2.0)	▲ 15 (1.3)	10 (1.3)	21 (1.8)
Litauen	▲ 15 (0.8)	10 (0.7)	21 (1.3)	▲ 13 (0.7)	6 (0.7)	20 (1.3)	▲ 10 (0.7)	4 (0.5)	16 (1.4)
Norge	▲ 15 (0.9)	9 (0.9)	20 (1.2)	▲ 12 (0.9)	8 (1.0)	16 (1.2)	▲ 12 (0.7)	6 (0.8)	18 (1.0)
Polen	▲ 18 (0.9)	11 (1.1)	25 (1.4)	▲ 17 (1.1)	9 (1.0)	25 (1.7)	▲ 16 (1.0)	9 (1.1)	22 (1.6)
Portugal	▲ 13 (0.8)	9 (0.8)	17 (1.3)	▲ 11 (0.7)	7 (0.8)	15 (1.2)	▲ 10 (0.7)	7 (0.8)	14 (1.1)
Romania	▲ 15 (1.1)	10 (1.1)	20 (1.6)	▲ 14 (0.8)	8 (1.1)	20 (1.1)	▲ 13 (0.8)	8 (1.2)	17 (1.1)
Russland	▲ 23 (1.1)	19 (1.6)	27 (1.7)	▲ 13 (1.1)	8 (1.1)	18 (1.9)	▲ 9 (0.8)	6 (0.8)	13 (1.5)
Slovakia	▲ 13 (0.8)	9 (1.0)	16 (1.2)	▲ 7 (0.7)	5 (0.8)	10 (1.0)	▲ 6 (0.7)	4 (0.7)	8 (1.0)
Slovenia	▲ 18 (1.0)	9 (1.0)	27 (1.5)	▲ 12 (0.8)	6 (0.7)	18 (1.3)	▲ 12 (0.9)	5 (0.7)	18 (1.4)
Sveits	▲ 16 (1.1)	12 (1.3)	20 (1.3)	▲ 13 (0.8)	7 (1.0)	17 (1.1)	▲ 12 (0.9)	8 (0.9)	16 (1.4)
Sverige	▲ 12 (1.2)	8 (1.2)	17 (1.9)	▲ 9 (0.8)	6 (0.9)	12 (1.2)	▲ 10 (1.0)	6 (0.8)	14 (1.6)
Tsjekkia	▲ 12 (1.0)	6 (0.9)	18 (1.7)	▲ 7 (0.8)	4 (0.6)	11 (1.3)	▲ 7 (0.8)	3 (0.6)	11 (1.5)
Tyskland	▲ 16 (0.9)	12 (1.1)	21 (1.1)	▲ 13 (0.7)	10 (0.9)	16 (1.0)	▲ 12 (0.8)	9 (1.1)	15 (0.9)
Ungarn	▲ 10 (0.7)	5 (0.7)	14 (1.1)	▲ 8 (0.7)	6 (0.8)	11 (1.1)	▲ 7 (0.6)	4 (0.6)	9 (0.9)
USA	▲ 15 (1.2)	9 (1.0)	21 (1.8)	▲ 13 (1.1)	8 (1.1)	18 (1.6)	▲ 14 (1.0)	11 (1.3)	17 (1.5)
<b>Internasjonalt gj.snitt</b>	18 (0.2)	13 (0.2)	24 (0.3)	15 (0.2)	11 (0.2)	20 (0.3)	14 (0.2)	10 (0.2)	19 (0.3)

( ) Standardfeiler angitt i parentes. Prosenten er basert på de som har tatt stilling.

▲ Kjønnforskjeller som er signifikante på 0,05 nivå

Source: *EA Civic Education Study*, Standard Population of 14-year-olds tested in 1999.

Tabell 7.2: Oppfatning av eget læringsutbytte. Norsk og internasjonal gjennomsnittsfordeling

Land	Prosent av elevene som er "Enig" eller "Svært enig".						
	På skolen har jeg lært å samarbeide i grupper med andre elever	På skolen har jeg lært å forstå folk som har andre oppfatninger	På skolen har jeg lært hva jeg kan gjøre for å beskytte miljøet	På skolen har jeg lært å bry meg med det som skjer i andre land	På skolen har jeg lært hvordan jeg kan bidra til å løse problemer i samfunnet	På skolen har jeg lært å verdsette rikheten og kulturen i andre land	På skolen har jeg lært at det er viktig å stemme ved stortings- og kommunevalg
Australia	90 (0.9)	88 (1.0)	76 (1.1)	70 (1.2)	67 (1.1)	60 (1.0)	55 (1.5)
Belgia (fransk)	90 (1.1)	80 (1.8)	74 (1.7)	71 (1.7)	62 (1.7)	47 (1.2)	49 (2.5)
Bulgaria	82 (1.3)	77 (1.7)	73 (1.8)	60 (1.5)	65 (1.4)	63 (1.5)	42 (2.2)
Chile	94 (0.5)	94 (0.4)	89 (0.7)	77 (0.9)	81 (0.7)	87 (0.6)	76 (1.1)
Colombia	96 (0.4)	93 (0.6)	94 (0.6)	78 (1.0)	91 (1.0)	90 (0.9)	89 (0.9)
Danmark	92 (0.5)	72 (0.9)	78 (1.1)	68 (1.1)	63 (1.0)	44 (1.1)	39 (1.3)
England	94 (0.7)	90 (1.0)	77 (0.9)	74 (1.1)	70 (1.1)	54 (1.3)	41 (1.2)
Estland	91 (0.7)	85 (0.9)	76 (1.0)	71 (1.1)	54 (1.3)	48 (1.3)	43 (1.5)
Finnland	93 (0.6)	83 (0.9)	67 (1.5)	67 (1.2)	32 (1.3)	55 (1.5)	34 (1.4)
Helles	92 (0.6)	87 (0.9)	82 (0.8)	68 (1.0)	83 (0.8)	79 (1.1)	72 (1.1)
Hong Kong (SAR)	91 (0.6)	85 (0.8)	85 (0.8)	72 (0.8)	65 (0.9)	57 (1.1)	71 (1.0)
Italia	91 (0.7)	87 (0.9)	65 (1.2)	79 (1.1)	77 (1.1)	61 (1.3)	54 (1.2)
Kypros	93 (0.6)	88 (0.7)	88 (0.8)	81 (0.9)	80 (0.8)	91 (0.7)	72 (1.1)
Latvia	87 (1.0)	81 (1.1)	76 (1.4)	72 (1.3)	61 (1.5)	52 (1.6)	48 (1.6)
Litauen	87 (0.8)	79 (1.0)	84 (0.9)	74 (1.0)	62 (1.2)	57 (1.2)	43 (1.3)
Norge	92 (0.6)	79 (1.1)	74 (1.1)	76 (1.0)	61 (1.3)	55 (1.0)	48 (1.3)
Polen	89 (1.1)	79 (1.5)	77 (1.3)	74 (1.7)	74 (2.1)	81 (1.1)	70 (1.4)
Portugal	96 (0.5)	95 (0.5)	92 (0.6)	76 (0.9)	82 (0.9)	84 (0.8)	48 (1.1)
Romania	91 (0.8)	89 (0.8)	93 (0.5)	69 (1.2)	83 (1.2)	88 (1.0)	78 (1.2)
Russland	88 (0.8)	87 (0.8)	80 (1.5)	78 (1.2)	45 (1.2)	66 (1.3)	64 (1.8)
Slovakia	95 (0.5)	87 (0.8)	88 (0.8)	76 (1.0)	86 (0.9)	79 (1.1)	68 (1.2)
Slovenia	92 (0.6)	80 (1.0)	78 (1.0)	57 (1.0)	80 (1.1)	64 (1.2)	35 (1.2)
Sveits	92 (0.8)	83 (0.8)	64 (1.4)	77 (1.1)	74 (0.9)	48 (1.7)	44 (1.8)
Sverige	91 (1.1)	84 (1.4)	73 (1.5)	76 (1.6)	61 (1.2)	42 (2.0)	57 (1.8)
Tsjekkia	90 (0.9)	74 (1.2)	78 (1.1)	57 (1.5)	69 (1.6)	58 (1.1)	42 (1.6)
Tyskland	86 (0.7)	77 (1.0)	69 (1.2)	74 (0.9)	69 (1.1)	48 (1.3)	39 (1.3)
Ungarn	90 (0.6)	71 (1.0)	84 (1.0)	57 (1.2)	45 (1.1)	69 (1.3)	52 (1.2)
USA	91 (0.9)	89 (1.1)	76 (1.2)	75 (1.1)	73 (1.0)	68 (1.3)	73 (1.4)
<b>Internasjonalt gj.snitt</b>	91 (0.1)	84 (0.2)	79 (0.2)	72 (0.2)	68 (0.2)	64 (0.2)	55 (0.3)

( ) Standardfeil angitt i parentes. Prosenten er basert på de som har tatt stilling.

Source: IEA Civic Education Study, Standard Population of 14-year-olds tested in 1999.

**Tabell 7.6: Opplevelse av et åpent klasseromsklima. Kjønnforskjeller. Internasjonal skala**

Land	Gjennittskåre kvinner	Gjennittskåre menn	8	10	12
Australia	10.4 (0.1)	9.7 (0.1)	▲	●     ◆	◆
Belgia (fransk)	9.6 (0.1)	9.0 (0.1)		●     ◆	
Bulgaria	9.4 (0.1)	9.2 (0.1)		● ●	
Chile	10.5 (0.1)	10.1 (0.1)		●     ◆	
Colombia	11.0 (0.1)	10.5 (0.1)	▲		●     ◆
Danmark	10.3 (0.1)	9.7 (0.1)	▲		●     ◆
England	10.4 (0.1)	9.7 (0.1)	▲		●     ◆
Estland	10.0 (0.1)	9.5 (0.1)	▲		●     ◆
Finland	10.3 (0.1)	9.7 (0.1)	▲		●     ◆
Hellas	10.8 (0.1)	10.2 (0.1)	▲		●     ◆
Hong Kong	9.7 (0.1)	9.6 (0.1)		●	
Italia	10.8 (0.1)	9.9 (0.1)	▲		●     ◆
Kypros	10.6 (0.1)	10.3 (0.1)	▲		●     ◆
Latvia	9.9 (0.1)	9.3 (0.1)	▲	●     ◆	
Litauen	10.1 (0.1)	9.5 (0.1)	▲	●     ◆	
Norge	10.9 (0.1)	10.4 (0.1)	▲		●     ◆
Polen	10.7 (0.1)	10.0 (0.1)	▲		●     ◆
Portugal	9.9 (0.1)	9.4 (0.1)	▲	●     ◆	
Romania	9.6 (0.1)	9.3 (0.1)		●     ◆	
Russland	10.5 (0.1)	9.7 (0.1)	▲	●     ◆	
Slovakia	10.4 (0.1)	9.9 (0.1)	▲		●     ◆
Slovenia	9.6 (0.1)	9.1 (0.1)	▲	●     ◆	
Sveits	10.7 (0.1)	10.2 (0.1)	▲		●     ◆
Sverige	10.5 (0.1)	9.9 (0.1)	▲		●     ◆
Tsjekkia	9.8 (0.1)	9.1 (0.1)	▲	●     ◆	
Tyskland	10.6 (0.1)	10.1 (0.1)	▲		●     ◆
Ungarn	9.6 (0.1)	9.2 (0.1)	▲	●     ◆	
USA	10.8 (0.1)	10.3 (0.1)	▲		●     ◆

( ) Standardfeiler angitt i parentes

▲ Kjønnforskjeller som er signifikante på 0,05 nivå.

● | | = Gjennitt for menn (± 2 SE).  
| | ◆ = Gjennitt for kvinner (± 2 SE).

Source: *EA Civic Education Study*, Standard Population of 14-year-olds tested in 1999.



**Tabell 7.10: Lærernes oppfatninger av innholdet i demokratiundervisningen. Internasjonale gjennomsnitt**

Land	Kunnskap om samfunnet		Elevenes kritiske tenkning		Elevenes politiske og sosiale deltagelse		Utvikling av verdier	
	det blir lagt vekt på	det bør legges vekt på	det blir lagt vekt på	det bør legges vekt på	det blir lagt vekt på	det bør legges vekt på	det blir lagt vekt på	det bør legges vekt på
Belgia	24 (7.3)	24 (6.5)	29 (6.5)	23 (6.1)	12 (5.9)	25 (6.5)	34 (7.0)	28 (6.0)
Bulgaria	33 (4.0)	18 (3.3)	22 (4.9)	22 (3.6)	6 (2.0)	25 (4.0)	40 (4.3)	35 (4.7)
Chile	41 (5.6)	13 (3.3)	7 (2.5)	33 (6.5)	6 (2.8)	25 (4.6)	45 (6.2)	29 (5.3)
Danmark	48 (4.1)	10 (2.0)	27 (3.8)	44 (4.3)	2 (1.1)	17 (3.2)	22 (3.3)	28 (3.3)
England	35 (4.0)	12 (2.8)	14 (3.1)	35 (4.2)	9 (2.6)	17 (2.7)	42 (4.6)	37 (4.4)
Estland	61 (4.8)	5 (1.9)	18 (3.9)	35 (4.7)	4 (1.6)	24 (4.2)	16 (3.5)	36 (5.3)
Finland	79 (3.5)	15 (3.4)	13 (2.5)	59 (4.6)	3 (1.8)	6 (2.2)	5 (1.8)	20 (3.9)
Helles	65 (2.9)	9 (2.0)	17 (2.6)	39 (3.2)	5 (1.4)	24 (3.1)	13 (2.0)	28 (3.2)
Hong Kong (SAR)	49 (4.4)	9 (2.9)	10 (2.1)	42 (5.5)	12 (2.7)	6 (2.2)	29 (3.9)	43 (4.9)
Italia	82 (2.7)	2 (0.9)	12 (2.3)	69 (2.8)	1 (0.7)	10 (1.9)	5 (1.6)	19 (2.4)
Kypros	78 (5.1)	7 (4.2)	4 (2.2)	11 (5.8)	4 (2.0)	59 (9.7)	15 (4.0)	23 (8.1)
Latvia	52 (3.6)	8 (1.8)	14 (2.7)	41 (4.5)	11 (2.2)	18 (3.1)	22 (3.3)	32 (3.3)
Litauen	40 (5.4)	6 (2.2)	16 (3.9)	31 (3.8)	14 (4.4)	32 (4.0)	30 (4.8)	31 (4.2)
Norge	80 (3.6)	7 (2.7)	3 (1.7)	41 (4.8)	3 (1.3)	25 (3.9)	14 (2.9)	28 (3.9)
Portugal	63 (2.9)	40 (2.6)	13 (2.0)	29 (2.6)	4 (1.2)	19 (2.1)	21 (2.6)	12 (2.0)
Romania	77 (2.5)	3 (1.0)	16 (2.5)	43 (4.0)	2 (0.7)	24 (4.3)	5 (1.5)	31 (3.3)
Russland	58 (3.6)	10 (2.2)	11 (3.0)	19 (3.0)	5 (1.7)	11 (2.3)	26 (3.8)	59 (4.3)
Slovakia	60 (5.1)	9 (2.0)	17 (3.5)	34 (4.8)	1 (0.9)	17 (3.3)	22 (4.2)	39 (4.7)
Slovenia	30 (3.7)	8 (1.9)	30 (3.5)	34 (3.0)	5 (1.8)	18 (2.4)	35 (3.7)	40 (3.2)
Sveits	54 (9.0)	9 (4.1)	23 (6.7)	46 (9.2)	5 (3.2)	10 (4.1)	18 (5.5)	36 (7.6)
Sverige	71 (6.6)	18 (5.0)	16 (5.0)	60 (6.3)	0 (0.2)	0 (0.2)	13 (4.3)	22 (5.3)
Tsjekkia	51 (3.3)	3 (1.0)	18 (3.1)	42 (3.5)	4 (2.4)	18 (4.1)	27 (3.7)	38 (3.9)
Tyskland	59 (6.0)	4 (2.5)	21 (5.5)	30 (5.5)	1 (0.1)	44 (5.5)	19 (5.0)	22 (4.9)
Ungarn	71 (4.2)	10 (2.7)	12 (2.8)	39 (4.2)	4 (1.8)	23 (3.5)	13 (3.0)	28 (3.8)

( ) Standardfeiler angitt i parentes. Prosenten er basert på de som har tatt stilling.

Source: IEA Civic Education Study, Standard Population of 14-year-olds tested 1999

Tabell 7.11: Lærernes oppfatning av hva elevene bør lære for å bli gode samfunnsborgere. Internasjonale gjennomsnitt

Land	Prosenteloverhvis lærerne mener eller svarene de iateleverne må lære å forstå betydningen av følgende for å bli gode samfunnsborgere							
	ha kunnskap om landets historie	adlyde lovene	være med i et politisk parti	være villig til å gjøre militære tjenester for å forsvare landet	delta i fredlige demonstrasjoner og lovbrudd som er urettferdige	delta i aksjoner som fremmer menneskerettigheter	motarbeide lov som krenker menneskerettigheter	delta i aktiviteter for å beskytte miljøet
Australia	98 (1.2)	97 (1.2)	16 (2.7)	20 (2.9)	83 (2.9)	94 (1.7)	63 (3.8)	98 (1.1)
Belgia	98 (1.0)	98 (1.3)	8 (2.3)	16 (3.6)	74 (4.3)	97 (1.4)	93 (2.2)	97 (1.5)
Bulgaria	99 (0.4)	100 (0.4)	12 (2.3)	89 (1.9)	81 (3.4)	96 (1.0)	84 (2.4)	99 (0.6)
Chile	100 (0.0)	99 (0.6)	18 (2.3)	49 (3.5)	68 (2.9)	96 (1.1)	60 (3.8)	99 (0.9)
Danmark	95 (1.5)	95 (1.3)	16 (2.2)	23 (2.6)	58 (3.1)	84 (2.5)	73 (3.1)	84 (2.5)
England	94 (1.2)	96 (1.3)	16 (2.3)	23 (2.6)	76 (2.5)	81 (2.3)	56 (3.4)	94 (1.5)
Estland	100 (0.4)	100 (0.4)	11 (2.0)	92 (1.8)	75 (2.6)	93 (1.2)	87 (2.6)	n.a. (n.a.)
Finland	100 (0.0)	100 (0.3)	6 (1.7)	61 (4.5)	58 (4.6)	94 (2.2)	68 (3.9)	92 (2.6)
Hellas	100 (0.3)	97 (1.2)	19 (2.9)	95 (1.7)	93 (1.7)	99 (0.5)	56 (3.3)	98 (0.8)
Hong Kong (SAR)	97 (0.9)	100 (0.0)	11 (1.4)	55 (2.4)	75 (2.1)	87 (1.8)	46 (2.7)	97 (0.8)
Italia	98 (0.8)	97 (1.0)	13 (2.1)	59 (3.3)	90 (2.1)	96 (1.3)	80 (2.7)	96 (1.4)
Kypros	100 (0.0)	99 (0.3)	51 (3.4)	98 (0.8)	96 (1.3)	100 (0.0)	85 (2.5)	98 (0.8)
Latvia	100 (0.2)	99 (0.4)	13 (2.5)	80 (2.4)	80 (2.7)	94 (1.8)	81 (2.6)	97 (1.3)
Litauen	99 (0.7)	95 (1.4)	10 (1.8)	85 (2.5)	77 (2.3)	96 (1.4)	85 (2.1)	74 (2.6)
Norge	98 (0.9)	98 (0.6)	21 (2.8)	46 (3.0)	67 (2.7)	86 (2.0)	98 (0.9)	93 (1.7)
Polen	96 (2.5)	98 (0.8)	10 (2.5)	84 (3.2)	79 (3.2)	95 (1.3)	100 (0.4)	99 (0.5)
Portugal	96 (1.0)	99 (0.5)	8 (1.2)	40 (2.4)	85 (1.8)	99 (0.4)	57 (2.9)	100 (0.0)
Romania	99 (0.4)	100 (0.2)	32 (2.9)	95 (1.1)	88 (2.1)	97 (1.0)	64 (3.5)	99 (0.7)
Russland	100 (0.0)	100 (0.0)	15 (2.8)	94 (1.5)	74 (3.3)	95 (1.9)	78 (3.2)	n.a. (n.a.)
Slovakia	99 (0.6)	100 (0.3)	5 (1.2)	84 (2.3)	85 (2.1)	97 (0.9)	85 (2.8)	100 (0.2)
Slovenia	99 (0.6)	97 (0.8)	4 (1.0)	65 (2.9)	72 (2.7)	96 (1.0)	69 (2.5)	98 (0.9)
Sveits	96 (1.4)	93 (1.8)	11 (2.4)	42 (4.1)	65 (3.7)	82 (3.0)	76 (2.9)	81 (3.0)
Sverige	93 (2.8)	99 (0.5)	20 (5.5)	30 (5.4)	86 (5.0)	97 (2.3)	83 (4.4)	87 (4.8)
Tsjekkia	99 (0.8)	100 (0.3)	6 (1.9)	81 (2.5)	84 (1.9)	95 (1.5)	85 (2.4)	98 (0.9)
Tyskland	99 (0.5)	97 (1.3)	18 (3.3)	44 (4.2)	81 (3.7)	93 (2.1)	74 (4.3)	94 (2.3)
Ungarn	100 (0.0)	100 (0.0)	3 (1.4)	60 (3.9)	64 (4.2)	93 (2.1)	30 (3.6)	94 (2.6)

( ) Standardfeiler angitt i parentes. Prosenten er basert på de som har tatt stilling.

Tabell 7.13: Hyppighet i lærernes bruk av arbeidsmetoder. Internasjonal skala

Land	Lærebøker	Spørring og svaring	Forelesning	Arbeidshefter	Gruppearbeid	Prosjektarbeid	Rollespill	Diskusjon av kontrollversjellemer
Australia	2.6 (0.07)	2.9 (0.06)	2.3 (0.05)	2.7 (0.06)	2.8 (0.05)	2.7 (0.06)	2.4 (0.06)	2.8 (0.05)
Belgia	1.6 (0.08)	2.9 (0.07)	1.7 (0.08)	2.7 (0.09)	2.3 (0.08)	2.2 (0.07)	1.6 (0.07)	2.5 (0.06)
Bulgaria	3.4 (0.05)	3.3 (0.03)	2.7 (0.06)	3.0 (0.06)	2.3 (0.06)	2.3 (0.07)	2.0 (0.06)	2.9 (0.05)
Chile	3.0 (0.08)	3.1 (0.05)	2.6 (0.06)	3.1 (0.05)	3.2 (0.06)	2.8 (0.06)	2.8 (0.07)	3.0 (0.06)
Danmark	2.6 (0.04)	2.5 (0.04)	2.1 (0.05)	2.1 (0.05)	2.9 (0.04)	2.7 (0.04)	1.9 (0.05)	2.8 (0.05)
England	2.4 (0.05)	2.9 (0.04)	1.9 (0.04)	2.8 (0.05)	2.5 (0.05)	2.4 (0.04)	2.3 (0.04)	2.7 (0.04)
Estland	3.1 (0.04)	3.1 (0.04)	2.3 (0.06)	2.6 (0.06)	2.3 (0.05)	2.1 (0.03)	2.2 (0.05)	2.7 (0.04)
Finland	2.8 (0.06)	3.1 (0.05)	2.4 (0.06)	1.9 (0.07)	2.4 (0.06)	2.1 (0.04)	1.6 (0.06)	2.9 (0.07)
Helles	3.5 (0.04)	3.5 (0.04)	2.7 (0.07)	2.9 (0.06)	2.0 (0.05)	2.2 (0.05)	1.3 (0.03)	3.1 (0.06)
Hong Kong (SAR)	2.8 (0.06)	3.7 (0.02)	2.6 (0.06)	3.4 (0.04)	3.0 (0.04)	2.7 (0.04)	2.5 (0.04)	3.0 (0.03)
Italia	3.1 (0.05)	3.2 (0.04)	2.9 (0.05)	2.4 (0.05)	2.4 (0.05)	2.0 (0.05)	1.6 (0.05)	3.0 (0.04)
Kypros	3.7 (0.04)	3.2 (0.05)	2.7 (0.06)	2.7 (0.05)	2.3 (0.05)	2.2 (0.04)	1.7 (0.04)	2.7 (0.06)
Latvia	3.1 (0.05)	3.0 (0.04)	2.3 (0.04)	2.7 (0.05)	2.4 (0.04)	2.2 (0.03)	2.1 (0.04)	2.6 (0.04)
Litauen	2.8 (0.05)	2.9 (0.05)	2.1 (0.05)	3.0 (0.06)	2.5 (0.05)	2.0 (0.04)	2.3 (0.05)	3.0 (0.04)
Norge	3.2 (0.03)	2.7 (0.05)	2.5 (0.04)	3.0 (0.04)	2.7 (0.04)	2.6 (0.05)	2.0 (0.04)	2.5 (0.04)
Polen	3.1 (0.08)	3.3 (0.06)	2.8 (0.08)	2.5 (0.06)	3.1 (0.05)	2.9 (0.06)	2.7 (0.08)	3.2 (0.07)
Portugal	3.3 (0.04)	3.1 (0.04)	2.5 (0.04)	2.9 (0.03)	2.3 (0.02)	2.2 (0.02)	1.9 (0.03)	2.5 (0.03)
Romania	3.5 (0.05)	3.5 (0.04)	3.2 (0.05)	2.5 (0.05)	2.2 (0.06)	1.9 (0.04)	2.1 (0.05)	3.0 (0.05)
Russland	3.1 (0.07)	3.3 (0.04)	2.9 (0.05)	2.6 (0.07)	2.1 (0.05)	2.2 (0.05)	2.1 (0.05)	2.8 (0.05)
Slovakia	3.3 (0.04)	3.1 (0.04)	1.8 (0.05)	2.1 (0.05)	2.3 (0.04)	2.2 (0.03)	2.4 (0.05)	2.4 (0.04)
Slovenia	2.7 (0.05)	2.6 (0.04)	1.9 (0.05)	2.8 (0.05)	2.7 (0.04)	2.2 (0.03)	2.3 (0.04)	3.0 (0.03)
Sveits	2.6 (0.07)	2.6 (0.05)	1.6 (0.05)	2.9 (0.05)	2.5 (0.06)	2.2 (0.04)	1.9 (0.06)	2.5 (0.05)
Sverige	3.0 (0.07)	2.6 (0.10)	2.2 (0.07)	2.5 (0.08)	2.7 (0.07)	2.7 (0.07)	2.0 (0.06)	2.5 (0.09)
Tsjekkia	2.7 (0.05)	3.1 (0.04)	2.3 (0.06)	2.1 (0.05)	2.2 (0.04)	2.1 (0.04)	2.2 (0.05)	2.7 (0.07)
Tyskland	3.0 (0.06)	2.8 (0.04)	1.5 (0.05)	3.0 (0.05)	2.3 (0.05)	2.0 (0.05)	1.9 (0.06)	2.9 (0.06)
Ungarn	3.1 (0.06)	2.9 (0.06)	2.3 (0.06)	2.0 (0.06)	2.3 (0.05)	2.1 (0.05)	1.9 (0.05)	2.9 (0.05)
<b>Internasjonalgjennitt</b>	<b>3.0 (0.01)</b>	<b>3.0 (0.01)</b>	<b>2.4 (0.01)</b>	<b>2.6 (0.01)</b>	<b>2.5 (0.01)</b>	<b>2.3 (0.01)</b>	<b>2.1 (0.01)</b>	<b>2.8 (0.01)</b>

( ) Standardfeiler angitt i parentes.

Source: IEA *CEIE Education Study*, Standard Population of 14-year-olds tested 1999.

# Referanser

- Bengtsson, Jan (1998) *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Biggs, John B & Collis, K.F. (1982) *Evaluating the quality of Learning*. N.Y.: Academic Press.
- Goodlad, John I. (1979) *Curriculum Study: the study of curriculum practice*. N.Y.: McGraw-Hill.
- Engelstad, Fredrik (1987) Verdier. *Norsk samfunnsleksikon*. Oslo: Pax.
- Hellesnes, Jon (1992) Ein utdana mann og eit dana menneske, i Dale, E. L. (red) *Pedagogisk filosofi*. Ad Notam I. Oslo: Gyldendal.
- Hernes, Gudmund (1975) *Ulikhetens reproduksjon*. København: Christian Ejlers Forlag.
- Kaase, Max & Newton, K. (1995) *Beliefs in Government*. Vol 5. Oxford University Press.
- KUF (1996) *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Kvale, Steinar (2000) Eksamen som konstruksjon av kunnskap. *Uniped* 3/2000. UiT.
- Lasch, Christopher (1982) *Den narcissistiske kultur*. Oslo: Pax.
- Lie, Svein, Kjærnsli, M. & Brekke, G. (1997) *Internasjonalt lys på trettenåringers kunnskaper, holdninger og undervisning i norsk skole*. ILS/UiO.
- Markeds- og Mediatitutttet (MMI) (1995) *Norsk Monitor*.
- Markeds- og Mediatitutttet (MMI) (2000) Undersøkelse på oppdrag av NHO 15. – 26. november 2000. Referert etter *Aftenposten* 7. januar 2001.
- Ommundsen, Reidar (1987) Holdning. *Norsk samfunnsleksikon*. Oslo: Pax
- Postman, Neill (1985) *Amusing ourselves to death: public discourse in the age of show business*. London: Heinemann.
- Skårderud, Finn (1998) *Uro. En reise i det moderne selvet*. Oslo: Aschehoug

Slagstad, Rune (2000) *Kunnskapens hus: fra Hansteen til Hanseid*. Oslo: Pax.

Stortingsinnstilling S. 15 (1995-96) Om prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolen.

Stortingsmelding 29 (1994-95) Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan.

Tangerud, Hans (1975) *Vurdering av grunnskolen sett i lys av en fellesskapsideologi*. Lillehammer.

Telhaug, Alfred O. (2000) Helten i den norske skolen. *Dagbladet* 12.06.2000.

Telhaug, Alfred O. (1999) *Norsk utdanningspolitisk retorikk 1945-2000*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Torney-Purta, Judith, Schwille, J. & Amadeo, J.-A. (eds.) (1999) *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. IEA. Amsterdam.

Torney-Purta, Judith, Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001) *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries*. IEA. Amsterdam

Vogt, W. Paul (1997) *Tolerance & Education. Learning to Live with Diversity and Difference*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Øia, Tormod (1994) *Norske ungdomskulturer*. Oplandske bokforlag.

Øia, Tormod (1995) *Apolitisk ungdom? Sjølbergingsgenerasjonen og politiske verdier*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.