

## **Abstract**

Over the last years there has been an increasing emphasis on democracy and citizenship education in both national and international education policies. International organizations, such as the UN and EU, explicitly agree that one of the school's primary tasks is to promote democratic values and principles that can ensure a more just, peaceful, tolerant and including world. This thesis investigates the factors that explain variation in students' democratic values and attitudes, as well as how civic education can ensure support for these values and attitudes. The analysis uses data from the International Civic and Citizenship Education Study from 2009, a study conducted among 8<sup>th</sup> graders in 38 countries. Four multilevel analyses are conducted to examine how variables on individual-, class- and country level affect students' democratic values and their attitudes towards gender equality, immigrants and ethnic groups. This research shows that characteristics on individual level are more important for democratic attitudes and values than class and country characteristics, but it also states that characteristics of the students' teaching environment and the country from which they come from are significant. At the individual level, high socioeconomic background and strong democratic knowledge and skills have a positive effect on attitudes and values. At the class level, the models show that both an open discussion environment and the students' experience of the opportunity to participate in decision-making processes in school life have a positive correlation with attitudes and values. In addition, students from countries where citizenship education is a separate subject in school, show higher support for democratic values and attitudes than students from countries where citizenship education is integrated in other subjects. This indicates that education policy and school leadership should emphasize on teaching democratic knowledge and skills, a democratic school community and teachers who are conscious of their role as dialogue facilitators in citizenship education. Finally, the implementation of a separate citizenship subject should be considered.

## **Sammendrag**

De siste årene har det blitt lagt stadig større vekt på demokrati- og medborgerutdanning i nasjonal og internasjonal utdanningspolitikk. Internasjonale organisasjoner som FN og EU er tydelige på at en av skolens fremste oppgaver er å fremme grunnleggende demokratiske verdier og prinsipper som kan sikre en mer rettferdig, fredelig, tolerant og inkluderende verden. Denne masteroppgaven ser på hvilke faktorer som forklarer variasjon i elevers demokratiske verdier og holdninger, og hvordan medborgerutdanning kan sikre støtte til disse verdiene og holdningene. Analysen baserer seg på data fra International Civic and Citizenship Education Study 2009, en studie gjennomført blant 8. klassinger fra 38 land. Det gjennomføres fire flernivåanalyser for å se på hvordan variabler på individ-, klasse- og landnivå påvirker elevers demokratiske verdier, holdninger til likestilling, holdninger til innvandrere og holdninger til etniske grupper. Studien viser at egenskaper på individnivå har større betydning for demokratiske holdninger og verdier enn egenskaper på klasse- og landnivå, men at også egenskaper ved elevenes undervisningsmiljø og hvilket land de kommer fra er av betydning. På individnivå viser høy sosioøkonomisk bakgrunn og gode demokratiske kunnskaper og ferdigheter seg å ha en positiv effekt på holdninger og verdier. På klassenivå viser modellene at både et åpent diskusjonsklima og elevenes opplevelse av muligheten for å delta i beslutningsprosesser i skolehverdagen har en positiv sammenheng med holdninger og verdier. I tillegg viser elever som kommer fra land hvor medborgerutdanning er et eget fag i skolen høyere støtte til demokratiske verdier og holdninger enn elever som kommer fra land hvor medborgerutdanning ikke er et eget fag. Dette indikerer at utdanningspolitikk og skoleledelse bør vektlegge god undervisning i demokratiske kunnskaper og ferdigheter, et demokratisk skolesamfunn og lærere som er bevisste sin rolle som dialogfasilitatorer. I tillegg bør implementering av et eget medborgerfag vurderes.



## **Forord**

Denne masteroppgaven markerer slutten på min tid som lektorstudent ved NTNU. Det har vært en spennende og givende periode, og jeg har fått muligheten til å fordype meg i et bredt spekter av fagområder og temaer innen statsvitenskap, språk, pedagogikk og didaktikk. I tillegg har jeg vært så heldig at jeg har studert et semester ved Universidad de Buenos Aires, noe som har gitt spennende innsikt i latinamerikansk kultur og politiske historie.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder, Arild Blekesaune, for all veiledning og støtte i arbeidet med masteroppgaven. Som veileder har ditt gode humør og din tro på meg og mitt prosjekt vært avgjørende, spesielt i møtet med et litt kronglete datasett.

En stor takk rettes også til Ann-Helen for korrektur og heiarop. Takk til Enya, Maria og Anne for faglige innspill om oppgavens form og innhold. Takk til mamma, pappa og Esten for uvurderlig støtte i en hektisk masterinnspurt.

Til sutt vil jeg takke alle mine fantastiske venner, som alltid gjør livet til en fest! Jeg setter utrolig stor pris på dere.

Til tross for at jeg har fått flere bidrag fra andre i prosessen, er alle eventuelle feil og mangler ved oppgaven mitt ansvar alene.

Trondheim, juni 2017

Marit Melhuus



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b>	<b>1</b>
1.1	<i>Oppgavens gang</i>	2
<b>2</b>	<b>Teori og tidligere forskning</b>	<b>3</b>
2.1	<i>Medborgerskap og medborgerutdanning</i>	3
2.1.1	Medborgerskap	3
2.1.2	Medborgerutdanning	4
2.2	<i>Medborgerkompetanse og demokratiske verdier og holdninger</i>	5
2.2.1	Demokratiske verdier og holdninger	6
2.3	<i>Overnasjonale anbefalinger om medborgerutdanningens form</i>	10
2.4	<i>Tidligere forskning på hva som påvirker elevers demokratiske verdier og holdninger</i>	12
2.4.1	Forklaringer på individnivå	12
2.4.2	Forklaringer på klassenivå	16
2.4.3	Forklaringer på landnivå	18
2.5	<i>Forskningsspørsmål og hypoteser</i>	21
<b>3</b>	<b>Metode</b>	<b>23</b>
3.1	<i>Metodisk tilnærming</i>	23
3.2	<i>Datamaterialet</i>	25
3.3	<i>Operasjonaliseringer</i>	26
3.3.1	Demokratiske verdier og holdninger	26
3.3.2	Variabler på individnivå	27
3.3.3	Variabler på klassenivå	30
3.3.4	Variabler på landnivå	31
3.5	<i>Validitet og reliabilitet</i>	33
<b>4</b>	<b>Analyse</b>	<b>37</b>
4.1	<i>Flernivåmodellen</i>	37
4.2	<i>Demokratiske verdier</i>	38
4.3	<i>Holdninger til likestilling</i>	42
4.4	<i>Holdninger til innvandreres rettigheter</i>	45
4.5	<i>Holdninger til etniske gruppers rettigheter</i>	48
<b>5</b>	<b>Diskusjon</b>	<b>51</b>
5.1	<i>Oppsummering av funn</i>	51
5.2	<i>Variasjon i ungdoms demokratiske verdier og holdninger</i>	52
5.2.1	Effekter på individnivå	52
5.2.2	Effekter på klassenivå	55

5.2.3 Effekter på landnivå .....	56
5.2.4 Evaluering av hypoteser .....	59
5.3 Implikasjoner for utdanningspolitiske vedtak og implementeringer .....	61
<b>6 Konklusjon .....</b>	<b>65</b>
<b>Litteratur .....</b>	<b>67</b>
<b>Appendiks A – Variabelegenskaper .....</b>	<b>73</b>
<b>Appendiks B – Stolpediagram, avhengig variabler .....</b>	<b>74</b>
<b>Appendiks C – Ulike omkodinger av landvariabler .....</b>	<b>76</b>
<b>Appendiks D - Grafiske framstillinger av demokratiske verdier og holdninger .....</b>	<b>77</b>

## Tabelliste

TABELL 1 DESKRIPTIV STATISTIKK FOR AVHENGIGE VARIABLER .....	27
TABELL 2 DESKRIPTIV STATISTIKK OVER UAVHENGIGE VARIABLER PÅ INDIVIDNIVÅ .....	29
TABELL 3 DESKRIPTIV STATISTIKK OVER UAVHENGIGE VARIABLER PÅ KLASSENIVÅ .....	31
TABELL 4 OVERSIKT OVER GEOGRAFISK INNDELING AV DELTAGERLAND .....	32
TABELL 5 DESKRIPTIV STATISTIKK OVER VARIABLER PÅ LANDNIVÅ .....	33
TABELL 6 RANDOM INTERCEPT MODEL MED TRE NIVÅ FOR AVHENGIG VARIABEL DEMOKRATISKE VERDIER	38
TABELL 7 RANDOM INTERCEPT MODEL MED TRE NIVÅ FOR AVHENGIG VARIABEL HOLDNINGER TIL LIKESTILLING .....	42
TABELL 8 RANDOM INTERCEPT MODEL MED TRE NIVÅ FOR AVHENGIG VARIABEL HOLDNINGER TIL INNVANDRERE .....	45
TABELL 9 RANDOM INTERCEPT MODEL MED TRE NIVÅ FOR AVHENGIG VARIABEL HOLDNINGER TIL ETNISKE GRUPPER .....	48
TABELL 10 OVERSIKT OVER STØTTEDE OG IKKE STØTTEDE HYPOTESER .....	60
TABELL 11 DE AVHENGIGE VARIABLENES SKJEVHET OG SPISSHET .....	73
TABELL 12 OVERSIKT OVER CRONBACH'S ALPHA FOR DE SAMMENSATTE MÅLENE .....	73
TABELL 13 KORRELASJONSMATRISER FOR UAVHENGIGE VARIABLER PÅ INDIVIDNIVÅ .....	73
TABELL 14 OMKODING LAND, INGLEHART-WELZELS KULTURELLE KART .....	76
TABELL 15 OMKODING LAND, MBU EGET LAND ELLER IKKE .....	76

## Figurliste

FIGUR 1 DEMOKRATISKE VERDIER OG HOLDNINGER .....	10
FIGUR 2 LANDENES Plassering hos Inglehart og Welzels kulturelle verdenskart .....	19
FIGUR 3 EN oversikt over studiens uavhengige variabler og nivå .....	25
FIGUR 4 Grafisk framstilling av grunnleggende demokratiske verdier i de ulike landene .....	74
FIGUR 5 Grafisk framstilling av holdninger til likestilling i de ulike landene .....	74
FIGUR 6 Grafisk framstilling av holdninger til innvandrere i de ulike landene .....	74
FIGUR 7 Grafisk framstilling av holdninger til etniske grupper i de ulike landene .....	75
FIGUR 8 Demokratiske verdier: Kjønn og demokratiske kunnskaper og ferdigheter .....	77
FIGUR 8 Demokratiske verdier: Åpent diskusjonsklima .....	77
FIGUR 10 Demokratiske verdier: Kjønn og MBU eget fag .....	77
FIGUR 11 Demokratiske verdier: Innvandrerbakgrunn og MBU eget fag .....	77
FIGUR 11 Holdninger til likestilling: Kjønn og demokratiske kunnskaper og ferdigheter .....	78
FIGUR 12 Holdninger til likestilling: Demokratiske kunnskaper og ferdigheter .....	78
FIGUR 13 Holdninger til likestilling: Elevmedvirkning .....	78
FIGUR 15 Holdninger til innvandrere: Kjønn og demokratiske kunnskaper og ferdigheter .....	79
FIGUR 16 Holdninger til innvandrere: Elevenes sosioøkonomiske bakgrunn .....	79
FIGUR 17 Holdninger til innvandrere: Kjønn og elevmedvirkning .....	79
FIGUR 18 Holdninger til innvandrere: Kjønn og MBU eget fag .....	79
FIGUR 19 Holdninger til etniske grupper: Kjønn og demokratiske kunnskaper og ferdigheter .....	80
FIGUR 20 Holdninger til etniske grupper: Elevmedvirkning .....	80
FIGUR 21 Holdninger til etniske grupper: Sosioøkonomisk bakgrunn og MBU eget fag .....	80
FIGUR 22 Holdninger til etniske grupper: Kjønn og MBU eget fag .....	80





## Forkortelser

CivEd	The Civic Education Study, forgjengeren til ICCS, gjennomført i 2009
EDC	Education for Democratic Citizenship, Europarådets medborgerutdanningsprogram
EU	Den Europeiske Union
FN	De Forente Nasjoner
ICCS	International Civic and Citizenship Education Study
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
MBU	Medborgerutdanning (brukes i fotnoter, tabeller og figurer)
UNESCO	FNs organisasjon for utdanning, forskning og kultur
WVS	World Values Survey



# 1 Innledning

Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace. (UN General Assembly, 1948, art. 26,2)

Allerede i Verdenserklæringen om menneskerettigheter fra 1948 settes det søkelys på skolens ansvar for å styrke respekten for menneskerettigheter, frihet og toleranse på tvers av alle folkeslag. Siden da har mye skjedd, både i verden og i utdanningsdiskursen, men tematikken er fortsatt like aktuell, og i 2014 meldte UNESCO, FNs organisasjon for utdanning, forskning og kultur at det overordnede målet for FNs utdanningsprogram fra 2014-2022 er utdanning for fred og bærekraftig utvikling, hvor styrket globalt medborgerskap er et viktig mål (UNESCO, 2014).

Det overordnede temaet i denne studien er medborgerskap og demokratisk opplæring i skolen, der jeg fokuserer på utviklingen av demokratiske verdier og holdninger blant elever. Frihet og menneskerettigheter er selve grunnlaget for et hvert demokratisk samfunn (Meyer-Bisch, 1995). Dagens samfunn gjennomgår store strukturelle og sosiale endringer, som utfordrer fellesskapsfølelsen vår, og gjør at vi aktivt må jobbe for å sikre den felles forståelsen av samfunnets demokratiske grunnlag. Her står skolen i en særstilling hva angår muligheten til å sikre demokratisk opplæring i samfunnet (Stray, 2009; Torney-Purta, 2002). Dette har gitt utdanning en ny rolle, og et nytt formål: å skape og sikre mer rettferdige, fredelige, tolerante og inkluderende samfunn (UNESCO, 2014). Sentralt i dette står medborgernes støtte til grunnleggende demokratiske verdier og holdninger: like rettigheter for alle mennesker, uavhengig av kjønn og etnisk og nasjonal bakgrunn. Ut fra dette formuleres mitt forskningsspørsmål:

*Hva forklarer elevers variasjon i støtte til demokratiske verdier og holdninger?*

I anledning det økte fokuset på medborgerutdanning og skolens rolle i å sikre demokratiets framtid, har internasjonale organisasjoner som FN, EU og UNESCO kommet med overnasjonale anbefalinger og retningslinjer for hvordan medborgerutdanningen bør være, og hva den bør inneholde. Både UNESCO og Europarådet framhever skolen som et demokratisk minisamfunn, og vektlegger elevenes dialogkompetanse, så vel som en utvikling av elevenes kunnskaper og ferdigheter (Birzea, 2000; Duerr, Spajic-Vrkaš & Ferreira Martins, 2000;

UNESCO, 2015). Hva gjelder konkrete anbefalinger til hvordan den praktiske gjennomføringen av medborgerutdanningen skal skje, tillegges medlemslandene nasjonal frihet. Ulike land har derfor ulik praksis for hvordan medborgerutdanningen skal foregå. I tillegg er det store forskjeller i hvor høyt ulike nasjoner prioriterer medborgerutdanning, og hvilke dimensjoner av utdanningen de ser på som mest nødvendig. Landenes ulike didaktiske og politiske prioriteringer er blant annet med på å bestemme formen på medborgerutdanningen (Stray, 2009; UNESCO, 2015). Det antas at elevenes demokratiske verdier og forutsetninger påvirkes av hvilket land de kommer fra, og hvordan medborgerutdanningen gjennomføres i de ulike landene, og på bakgrunn av dette ønsker jeg å finne ut hva land bør vektlegge i planlegging og gjennomføring av medborgerutdanning. Mitt andre forskningsspørsmål blir derfor:

*Hvordan kan medborgerutdanning best mulig sikre elevers støtte til demokratiske verdier og holdninger?*

## **1.1 Oppgavens gang**

Denne studien består av fire hovedkapitler, i tillegg til innledning og konklusjon. I oppgavens innledning har jeg vist bakgrunn for oppgavens tema og begrunnet valg av sentrale forskningsspørsmål, i tillegg til at oppgavens oppbygging gjennomgås. I kapittel 2 presenteres medborgerskapskompetanse og medborgerutdanning som teoretiske begrep, før studiens hovedfokus, demokratiske verdier og holdninger, presenteres og konseptualiseres. Videre presenteres internasjonale anbefalinger fra Europarådet og UNESCO, før tidligere forskning på variasjon i elevers demokratiske verdier og holdninger begrunner valg av hypoteser. Kapittel 3 begynner med en metodisk gjennomgang av flernivåanalyse, før datamaterialet fra International Civic and Citizenship Education Study 2009 presenteres. Operasjonaliseringer av de ulike avhengige og uavhengige variablene presenteres, og studiens reliabilitet og validitet vurderes. I kapittel 4 presenteres fire flernivåanalyser, hvor effekten av ulike variabler på individ-, klasse- og landnivå på de avhengige variablene *demokratiske verdier*, *holdninger til likestilling*, *holdninger til innvandrere* og *holdninger til etniske grupper* vurderes. I kapittel 5 diskuteres resultater fra analysen opp mot tidligere forskning og hypoteser, i tillegg til mulige implikasjoner for utdanningspolitiske vedtak og implementeringer. Til slutt oppsummeres studiens viktigste funn i kapittel seks, før forslag til videre forskning presenteres.

## 2 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet presenteres tidligere forskning både om medborgerskap og medborgerutdanning generelt, og støtte til demokratiske verdier og holdninger spesielt. De senere årene har vi sett et økt fokus på skolen sin rolle som ansvarlig for medborgerutdanning, både gjennom nasjonale styringsdokument og læreplaner, og blant de store internasjonale organisasjonene som FN, UNESCO og EU. Med utgangspunkt i tidligere forskning på temaet, presenteres ulike faktorer som kan ha betydning for variasjon i støtte til demokratiske verdier og holdninger, samt en tilhørende hypotese. Elevenes demokratiske kunnskaper og ferdigheter, i tillegg til bakgrunnsfaktorer som sosioøkonomisk bakgrunn, kjønn og nasjonal bakgrunn, er individuelle egenskaper det forventes å skape variasjon i demokratiske verdier og holdninger. Som effekt på klassenivå trekkes et åpent diskusjonsklima i klasserommet og elevenes muligheter for deltakelse og påvirkning på beslutninger om egen skolehverdag, fram som faktorer. For å forklare varians mellom land fokuseres det på om medborgerutdanning er et eget undervisningsfag i landenes læreplaner eller ikke, og hvor landet plasseres hos Inglehart og Welzels kulturelle verdenskart.

### 2.1 Medborgerskap og medborgerutdanning

#### 2.1.1 Medborgerskap

Begrepet medborgerskap, på engelsk *citizenship*, kommer opprinnelig fra den filosofiske og statsvitenskapelige diskursen, men har de senere årene blitt stadig mer aktuelt innen utdanning og forskning. På norsk har begrepet to betydninger og dimensjoner: statsborgerskap og medborgerskap, som skiller mellom citizenship som status og citizenship som rolle. Mens statusdimensjonen kan forstås som passiv, og begrenses til rettigheter man har som borger i en stat, er rollebegrepet aktivt og har en klar verdi- og handlingsdimensjon. For at demokratiet som politisk styreform skal opprettholdes, kreves det aktive og deltagende borgere, og en felles forståelse for demokratiets fundamentale forutsetninger (Stray, 2009, 2012). I sin rapport for Europarådet peker Audigier (2000) på at medborgerskap ikke lenger kun handler om den politiske autoriteten borgerne er en del av, men at det i stadig større grad handler om at ulike mennesker skal leve sammen med andre mennesker i samfunnet, og i ulike situasjoner og omstendigheter i politiske og sosiale fellesskap. Det har et klart normativt fokus, og må forstås ut fra samfunnets politiske, kulturelle og sosiale forventinger til menneskers verdigrunnlag, og hvordan vi skal oppføre oss og samhandle som demokratiske deltagere (Brochmann, 2002;

Stray, 2012, 2014). Dette støttes av Stray (2014), som poengterer at det å lære og leve sammen i et politisk, stabilt fellesskap er selve essensen i det demokratiske medborgerskapet.

### **2.1.2 Medborgerutdanning**

I dagens multikulturelle og heterogene demokratier er menneskerettighetsprinsippene et viktig rammeverk når en skal diskutere ulikheter og løse konflikter. Medborgerskap er ikke medfødt, men må læres. Skolen har de senere årene fått en stadig større rolle, og tillegges ofte ansvaret for den demokratiske opplæringen i samfunnet (Stray, 2014; Torney-Purta, 2002). Det finnes flere grunner til at skolene tillegges en såpass viktig rolle i medborgerutdanningsprosjektet. Et av de sterkeste argumentene ligger i viktigheten til kompetansen. Dagens samfunn og demokrati har blitt så komplekse og avanserte at vi ikke kan ta for gitt at det er nok å vokse opp i et demokrati for å tilegne seg forståelse av, og oppslutning om, demokratiske prosesser. Ikke bare er det viktig for mennesker selv at de har medborgerkompetanse, det er like viktig for samfunnet i sin helhet at alle mennesker har det (Stray, 2014). Skolen er den offentlige institusjonen hvor unge mennesker tilbringer mest tid, og lærere har en unik sjanse til å påvirke unge mennesker og deres demokratiske kunnskap, verdier, holdninger og oppførsel. Målet bør være at utdanningsløpet skal påvirke både demokratiske holdninger og verdier, kunnskaper og atferd på tvers av ulike samfunnsgrupper. Utdanning spiller en nøkkelrolle i arbeidet med å skape et rettferdig og tolerant samfunn, og i å sikre samarbeid mellom ulike mennesker og grupper som tilrettelegger for at alle kan utnytte sine rettigheter og bidra fullt og helt i samfunnet (Osler, 2005; Torney-Purta, 2002). Forholdet mellom medborgerskap og utdanning er blitt et viktig nasjonalt og internasjonalt utdanningspolitisk tema. Gjennom læring og overføring av demokratiske verdier og holdninger integreres individet i den demokratiske kulturen nasjonen er bygget på. Skolen er et naturlig sted å begynne prosessen med å sikre befolkningens medborgerkompetanse - den skal inkludere alle landets borgere, og kan i mange tilfeller være det første stedet hvor unge mennesker deltar som medborgere, og kjenner på det å være medlem av et større samfunn (John Ainley, Schulz & Friedman, 2013b; Stray, 2009). Det økte fokuset på skolens ansvar for global medborgerutdanning har gitt utdanning en ny rolle og et nytt formål: den skal skape og sikre mer rettferdige, fredelige, tolerante og inkluderende samfunn (UNESCO, 2014).

Internasjonale organisasjoner som EU, FN, Europarådet og OECD jobber med å styrke utdanning for demokratisk medborgerskap, og har et felles ønske om en økt bevissthet rundt skolens rolle i utviklingen av dette. Her trekkes skolens medborgerutdanning, fram som

essensielt for å styrke nasjoners demokratiske utvikling og stabilitet. Flere av disse organisasjonene publiserer anbefalinger og veiledninger som nasjonale utdanningsmyndigheter oppfordres til å implementere i de ulike nasjonale læreplanene og styringsdokumentene (Stray, 2009, 2011). UNESCO, FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon, omtaler medborgerutdanning som ”et paradigme som sammenfatter hvordan utdanningen kan utvikle kunnskap, ferdigheter, verdier og holdninger som elevene trenger for å sikre en verden som er mer rettferdig, fredelig, tolerant, inkluderende, sikker og bærekraftig” (UNESCO, 2014, s. 9). Videre understrekes utdanningens ansvar om å ikke bare utvikle kunnskap og kognitive ferdigheter, men også om å sikre mulighetene for internasjonalt samarbeid og sosial utveksling, gjennom utvikling av elevers verdier, holdninger og myke ferdigheter. Medborgerutdanningen spiller en kritisk rolle i det å sikre at mennesker innehar den nødvendige kompetansen for å lykkes i dagens samfunn, og for at dagens samfunn skal bli gode samfunn (UNESCO, 2014). Europarådet har siden 1997 arbeidet med sitt prosjekt Education for Democratic Citizenship, hvor målsetningen er at skolen i større grad skal bidra til å styrke demokratisk medborgerskap, og at medborgerutdanning skal prioriteres i utdanningspolitikken (Birzea, 2000). Gjennom oppfordringer og styringsdokument fra nasjonale organer og internasjonale organisasjoner, stilles det dermed klare forventninger og krav til skolens medborgerutdanning. Skolen er demokratiets opplæringsinstitusjon, der barn og nykommere skal forberedes til å bli fremtidige deltagere i demokratiet (Biesta, 2009; Stray, 2009). Skolen bidrar i den politiske kulturen gjennom undervisning og deltagelse i politiske prosesser og uformelle diskusjoner, og som den viktigste offentlige arenaen for meningsdanning blant elever (Solhaug & Børhaug, 2012). Skolens rolle som en offentlig institusjon alle borgere skal integreres i, stiller den i en særstilling hva angår potensiale for å sikre at alle borgere tilegner seg de kunnskapene og ferdighetene, verdiene og holdningene som er nødvendige for å sikre fredelige, tolerante, inkluderende og demokratiske samfunn.

## **2.2 Medborgerkompetanse og demokratiske verdier og holdninger**

Medborgerskapet baseres på et slags idealbilde av en kompetent og aktivt deltagende borger i et demokratisk samfunn. Hvordan vi som borgere lever opp til dette idealet, om vi innehar de nødvendige forutsetningene for å fungere som medborgere, sier noe om hvilken medborgerkompetanse vi har. Medborgerkompetanse er et flerdimensjonalt begrep, og tilsvarer det som Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo (2011, s. 5) har kalt ”demokratisk beredskap”, som *”bygger på et omfattende sett av kunnskaper, ferdigheter og oppfatninger, og på en orientering mot bestemte verdier og holdninger som til sammen antas å påvirke både vilje og evne til*

*engasjement og handling*”. Ulike demokratimodeller som dialogdemokrati, deltakerdemokrati og liberalt demokrati vil vektlegge ulike demokratiske prinsipper, ha ulike idealer for medborgernes deltakelse og kompetanse, og prioritere de forskjellige dimensjonene ulikt. Dette vil igjen føre til at det mellom ulike nasjoner, og over tid innad i samfunn, vil være en variasjon i hvilke aspekt ved medborgerkompetansen som vektlegges. Blant liberale perspektiver på demokrati og medborgerskap fokuseres det på maksimering av individets frihet, mens deltakerdemokratiet vektlegger individets mulighet for innflytelse, og folkets forpliktelse til å delta i å styre seg selv, der deltakende borgere er både veien og målet i medborgerutdanningen. Dialogdemokratiet derimot, fokuserer på *det bedre argument* og diskursetikk, og kan ses på som en slags middelvei mellom det liberale demokratiet og deltakerdemokratiet. Det er viktig å huske at dette er ulike forståelser av demokrati, og at alle disse retningene er representert i alle reelle demokratiske stater, bare i ulik grad (Solhaug & Børhaug, 2012). Ulike demokratimodeller og ulike politikere vil altså møtes langs politiske skillelinjer, og vektlegge ulike aspekt ved demokratiet, som for eksempel frihet og likhet, rettigheter og forpliktelser og forholdet mellom individet og staten eller fellesskapet. Felles for alle disse modellene og demokratisynene er at de er basert på menneskerettighetene: et likt sett internasjonalt anerkjente, grunnleggende demokratiske verdier, som likhet og toleranse, ytringsfrihet og rettssikkerhet (Stray, 2011).

Jeg ønsker derfor å vektlegge Europarådet og O’Sheas (2003) vinkling på en medborger som en person som lever sammen med andre mennesker i et politisk fellesskap. Jeg vil derfor også vektlegge de relasjonelle og normative aspektene ved medborgerskapet, og fokusere på hvordan vi som individer lever sammen i dagens mangfoldige og globaliserte demokratiske samfunn, da med de grunnleggende menneskerettslige prinsippene som utgangspunkt.

### **2.2.1 Demokratiske verdier og holdninger**

Menneskerettighetene er internasjonalt anerkjent etiske normer og juridiske regler, som skal respekteres og følges, og fungere som rammer for nasjonale lover i demokratiske stater. Likeverd og menneskeverd er selve essensen i menneskerettighetene. De er sterkt individfokuserte, og inneholder 30 artikler som definerer individets rettigheter, og krav staten må overholde overfor dens innbyggere (Stray, 2011). I de to første artiklene understrekes det at menneskeverdet og likeverd er universelle konsept som gjelder for alle mennesker. Vi skal behandle hverandre som søsken, og ingen skal forskjellsbehandles på bakgrunn av hudfarge, kjønn, religion, meninger eller nasjonal bakgrunn (UN General Assembly, 1948). Sodaro



(2008) beskriver demokratiet og dets viktigste prinsipper som et gresk tempel med to grunnsteiner og tre søyler. De tre søylene er folkesuverenitet, retter og friheter og økonomisk velferd, og grunnsteinene er rettsstat og demokratiske verdier som frihet, likhet, inkludering, rettferdighet, respekt, toleranse, kompromiss og tillit. Disse to grunnsteinene er tett knyttet sammen, og er selve grunnlaget for demokratiet. Prinsippet om rettsstat baseres på verdier, og en av statens viktigste oppgaver er å implementere disse verdiene i samfunnet, ved hjelp av lover formulert for å promotere frihet, respekt og toleranse, og det likt for alle.

Dagens demokratiske samfunn er sammensatte og komplekse, og gjennomgår stadig sosiale endringer gjennom økt urbanisering, teknologisering, immigrasjon og endrede familiemønstre. I vesten ser vi en økende intoleranse mot andre mennesker, noe som øker behovet for et sterkere fokus på fellesskapet og en felles forståelse av samfunnet og dets demokratiske grunnlag. Oppslutning om demokratiske prinsipper og deltakelse blir avgjørende for at borgerne kan veie opp for denne trenden. Essensielt for demokratisk medborgerskap og den demokratiske kulturen unge må inkluderes i blir derfor støtte til grunnleggende demokratiske verdier og prinsipper som ytrings- og protestfrihet, allmenn stemmerett og respekt for politiske og sosiale rettigheter, og disse er sentrale i den demokratiske kulturen unge må innlemmes i (Stray, 2009, 2014). Grunnleggende demokratiske verdier blir derfor den første av i alt fire dimensjoner i begrepet demokratiske verdier og holdninger.

I tillegg til grunnleggende demokratiske verdier, er like rettigheter for alle et av demokratiets viktigste prinsipper. UNESCO har likestilling som ett av to overordnede mål, og er tydelig på at medborgerutdanning spiller en viktig rolle i utviklingen av likestilling. Likestilling er en grunnleggende menneskerettighet, og medborgerutdanning kan støtte likestilling mellom kjønn gjennom å utvikle kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger som fremmer tanken om likeverd og skaper respekt mellom kjønn. Forhåpentligvis kan dette føre til at unge mennesker setter spørsmålsteget ved kjønnsroller og fordommer som skaper diskriminering og stereotyper på bakgrunn av kjønn (UNESCO, 2015). Likestilling og likt medborgerskap for kvinner bør være en felles politisk og konstitusjonell verdi i alle demokratiske samfunn. 35% av verdens kvinnelige befolkning har opplevd fysisk og/eller seksuell vold fra partner eller ikke-partner, 133 millioner kvinner har blitt utsatt for kjønnslemlestelse og årlig blir nesten 15 millioner jenter, eller 37'000 daglig, giftet bort før fylte 18 år (UN, 2016). Det er ingen tvil om at det fortsatt er en lang vei å gå før kvinner og menn har like rettigheter, og like muligheter for et fritt og lykkelig liv. Også i den vestlige verden, hvor tallene ikke er like dystre, er det fortsatt mye arbeid som gjenstår. Likt medborgerskap på tvers av kjønn inkluderer både konstitusjonelt,

demokratisk, sosialt, seksuelt og globalt medborgerskap. Likestilling påvirkes både av offentlige tiltak, juridiske vedtak, institusjonskultur og mellommenneskelig oppførsel. En viktig debatt er hvorvidt forskjeller mellom kvinner og menn har ulik betydning i de offentlige og private sfærer, og om det forklarer eller rettferdiggjør politisk, økonomisk og sosial ulikhet (Grossmann & McClain, 2009).

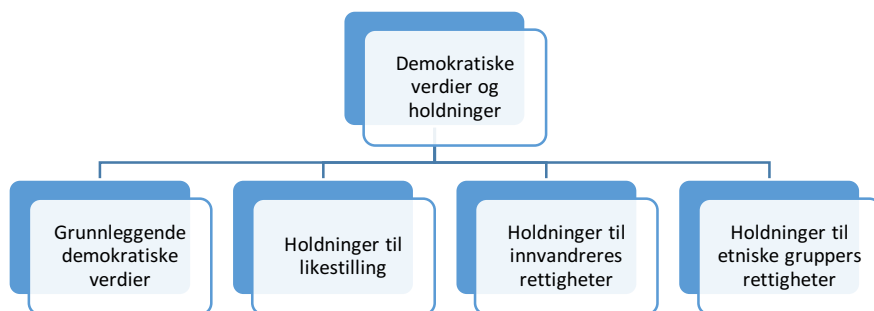
Per juni 2016 utgjorde kvinner en andel på bare 22,8 % av verdens nasjonalforsamlinger, og kun 19 kvinner var stats- eller regjeringsledere. Det til tross for at det er bevist at kvinnelig lederskap har en positiv påvirkning på politiske beslutningsprosesser (UN Women, 2016). Diskriminering på arbeidsplassen er et godt eksempel på at det fortsatt er en vei å gå hva gjelder full likestilling for vanlige borgere, også i vestlige land, og på verdensbasis tjener fortsatt kvinner i arbeidsmarkedet 24 % mindre enn menn (UN, 2016). Seksuell trakassering, diskriminering i lønns- og ansettelsesforhold og overtredelse av andre lovbestemte rettigheter er store utfordringer for et likestilt arbeidsmarked, noe som også gjenspeiles i antall slike saker som tas opp i USAs høyesterett (Grossmann & McClain, 2009). Holdninger til like rettigheter for alle mennesker, uavhengig av kjønn, utgjør en viktig del av demokratiske verdier og holdninger, og holdninger til likestilling blir derfor den andre dimensjonen i begrepet.

Gjennom globaliseringsprosesser har verdens samfunn utviklet seg til multikulturelle nasjonsstater preget av mangfold, og dagens samfunn består av flere ulike minoriteter: innvandringsgrupper, urbefolkninger, nasjonale minoriteter, rasegrupper og etniskreligiøse grupper (Kymlicka & Norman, 2000; Osler, 2005). De siste årene har vi i vesten sett en økende intoleranse og diskriminering, hvor spesielt høyreekstreme grupperinger ses på som en trussel mot demokratier (Osler, 2014). Et multikulturelt samfunn med suksess må sikre at borgerne føler en felles tilhørighet slik at alle kan delta aktivt og utøve sitt medborgerskap på grunnlag av likhet og gjensidig respekt. For å lykkes med dette må samfunnet ikke bare verdsette, men også styrkes av mangfoldet, samtidig som det må fremme et underliggende sett med delte idealer, verdier og mål som alle kan relatere seg til. Det er viktig at alle samfunnets medlemmer kan bidra til samfunnet og få nytte av dets goder. Det å inkludere ulike samfunnsgrupper i demokratiseringsprosesser, og det generelle politiske livet, ser ut til å være en av de største utfordringene mange multikulturelle demokratier står overfor. For å lykkes kreves det stor åpenhet og en universell anerkjennelse av at demokratiet i seg selv styrkes når alle har muligheten til å delta, og at det derfor er i alles interesse at alle borgere verdsettes likt og har de samme rettighetene (Osler, 2005).

Weissberg (1998) argumenterer for at like viktig som det å være politisk aktiv og orientert, er det å ha toleranse for annerledeshet. Dette innebærer fravær av fordommer basert på rase, religion og etnisitet, og at man ikke dømmer andre, eller det som er annerledes. Større toleranse forebygger ødeleggende splittelse mellom grupper, noe som er en utfordring i dagens vestlige verden. Kymlicka og Norman (2000) argumenterer for at det moderne demokratiet er avhengig av borgere med kvaliteter, verdier og holdninger og deres måte å identifisere seg på. De framhever menneskers tanker om nasjonale, regionale, etniske og religiøse identiteter, deres evner til å jobbe med mennesker som er annerledes enn seg selv og hvordan vi deltar i politiske prosesser som avgjørende for at liberale samfunn skal fungere optimalt. Dette er også noe både UNESCO og Europarådet understreker er viktig i arbeidet med medborgerutdanning; at den bør være verdiorientert og promotere demokratiske og menneskerettslige prinsipper og verdier, som verdighet, likhet og pluralisme, solidaritet og rettssikkerhet. Den bør motarbeide diskriminering, og sikre en mer rettferdig, fredfull og bærekraftig verden, og la elever utvikle holdninger som empati, solidaritet og respekt for det som er annerledes (Bîrzea, Cecchini, Harrison, Krek & Spajić-Vrkaš, 2005; UNESCO, 2014, 2015). For å kunne utnytte seg positivt av mangfold, og for at demokratiet skal blomstre, kreves det ikke bare grunnleggende demokratiske strukturer, men en kultur for menneskerettigheter hvor mangfold ses på som en styrke. Toleranse og frihet er viktige demokratiske idealer, og i samfunn med strukturelle ulikheter blir det særlig viktig å gi alle en følelse av tilhørighet. En viktig faktor i dette er menneskers positive holdninger til like rettigheter og muligheter for alle, uavhengig av etnisitet og rase (Osler, 2005; Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, 2010). Som en utvidelse av generelle demokratiske verdier, blir derfor en støtte til mangfold og holdninger til innvandrere og ulike etniske grupperinger, og deres rettigheter, en viktig dimensjon av demokratiske verdier og holdninger.

Figur 1 viser en operasjonalisering av demokratiske verdier og holdninger, hvor begrepet er inndelt i de fire dimensjonene grunnleggende demokratiske verdier, holdninger til likestilling, holdninger til innvandreres rettigheter og holdninger til etniske gruppers rettigheter. Oppdelingen danner en ramme for resten av oppgaven, og inndelingen vil senere brukes som utgangspunkt for utvelgelse av variabler, og gjennomføring av fire, uavhengige flernivåanalyser.

Figur 1 Demokratiske verdier og holdninger



### 2.3 Overnasjonale anbefalinger om medborgerutdanningens form

Hvordan medborgerutdanningen skjer i ulike land bestemmes av ulike retningslinjer, undervisningsmodeller, didaktiske tilnærminger og regionale tradisjoner hva angår medborgerundervisning og dens innhold. Felles for alle er at den knyttes til de verdiene og normene samfunnet er bygd på, og dermed spesifikke dannelsesoppdrag (Stray, 2009). Flere internasjonale organisasjoner har et økt fokus på internasjonal medborgerutdanning, og har i den anledning kommet med overnasjonale anbefalinger og retningslinjer for medborgerutdanningens form, som medlemsland oppfordres til å følge.

Europarådet understreker at kompetanse i å lytte, innen dialog, deltakelse og ansvar er avgjørende i medborgerutdanning (Audigier, 2000). Hele utdanningssystemet bør styres etter felles verdier; menneskerettighetene, politisk pluralisme og respekt for lover og regler. Disse bør være grunnlaget for nasjonale styringsdokument, som skal styre medborgerutdanningen i skolen. Elevenes deltagelse bør være en viktig del av læringen, i tillegg til nøkkelkompetanser for demokratisk medborgerskap; sosiale ferdigheter og ferdigheter innen kommunikasjon, deltakelse, og andre egenskaper som trengs for å mestre livet. Birzea (2000, s. 69) definerer dette som "knowing how to do, how to be, how to live together and how to become". Det holder ikke med kunnskap om demokratiske prinsipper og verdier, like viktig er det at elevene har ferdigheter, motivasjon og holdninger til å utøve medborgerskapet. Videre understrekes det at medborgerutdanningen kan skje både som et eget fag, som en del av et fag eller som gjennomgående i alle fag, men at dette må forankres i læreplaner og styringsdokument. Medborgerutdanning må inn som en viktig del av utdanningen for alle lærere, og læringen bør

fokusere på elevenes personlige erfaringer. De må inkluderes i det demokratiske minisamfunnet skolen er og skal være, gjennom debatter og samarbeid (Birzea, 2000; Duerr et al., 2000).

UNESCO deler mange av Europarådets oppfordringer om hva medborgerutdanning er og hvordan den bør være, men også UNESCO understreker at det ikke fins en ensidig måte å undervise i medborgerskap på. Politiske beslutninger som omhandler medborgerutdanning vil påvirkes av både lands sosiokulturelle, politiske og økonomiske kontekst, deres utdanningspolitikk, politiske systemer, skoler og læreplaner, lærernes kapasitet og elevenes behov. UNESCO peker likevel på en del faktorer som viser seg å være suksessfulle i medborgerutdanning. Medborgerutdanningen bør være implementert i utdanningspolitikk og styringsdokument, og dekke både lokale, nasjonale og globale aspekter. Den bør være langsiktig og bærekraftig, og inngå i undervisning hvert skoleår. Den bør utvikles i samarbeid med lokalsamfunnet, og inngå som en viktig del av ordinær lærerutdanning, så vel som etterutdanning. Lærerens viktigste rolle er å være en guide og fasilitator, som oppfordrer elevene til å delta aktivt, og tilrettelegger for personlig og sosial vekst gjennom utvikling av kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger. Både klasse- og skolemiljøet bør være inkluderende og preget av respekt, og det anbefales å tilrettelegge for autentiske prosjekter, for eksempel ved å lage en studentavis som tar for seg internasjonale forhold. I tillegg fremheves fordelene ved å tilrettelegge for arbeid som basert på refleksjon, som mappeoppgaver, kameratveiledning, logg og selvevaluering Det er viktig at læreren er en rollemodell, noe som inkluderer å være oppdatert på dagsaktuelle tema, ha gode holdninger og oppføre seg rettferdig og **miljøbevisst**. I tillegg er det viktig, spesielt i flerkulturelle miljø, å involvere elevenes familier deres som en ressurs til kunnskap og forståelse (UNESCO, 2015).

I og med at de utdanningspolitiske retningslinjene fra de store internasjonale organisasjonene åpner for nasjonal frihet og egne implementeringer, har ulike land ulike praksis for medborgerutdanning. De vanligste måtene medborgerutdanning implementeres i utdanningssystemet på, er som et grunnleggende prinsipp i hele skolesystemet, som et tverrfaglig emne, som en integrert del av ett eller flere fag eller som et eget fag i læreplanen. Disse praksisene utelukker ikke hverandre, men kan være ekstra suksessfulle hvis de kombineres<sup>1</sup>. Det er opp til de ulike landene å avgjøre hvilken tilnærming til medborgerutdanning som er mest hensiktsmessig for de (John Ainley et al., 2013a; UNESCO, 2015). Hvor høyt land prioriterer medborgerutdanning, og hvordan de velger å implementere

---

<sup>1</sup> For en mer detaljert beskrivelse av de ulike måtene å gjennomføre medborgerutdanning på, se UNESCO, 2015 (s.48-50) og hele John Ainley, Schulz & Friedman, 2013a

det i utdanningspolitikken, gjør sitt til at medborgerutdanningen varierer fra land til land. Det antas derfor at elevenes utbytte av medborgerutdanningen, og følgelig deres medborgerkompetanse og demokratiske verdier og holdninger, vil ha en tilsvarende variasjon på tvers av land. Egenskapene til en slik variasjon vil kunne implisere hvilke deler av medborgerutdanningen som har størst effekt på utviklingen av verdier og holdninger, og vil forhåpentligvis kunne danne grunnlaget for utdanningspolitiske anbefalinger for demokratisk utdanning for verdier og holdninger. Dette danner grunnlaget for resten av oppgaven, og er hovedårsaken til valg av flernivåanalyse som metode.

## **2.4 Tidligere forskning på hva som påvirker elevers demokratiske verdier og holdninger**

Tidligere forskning om hva som påvirker demokratiske holdninger og verdier, kan deles inn i faktorer på individnivå, klassenivå og landnivå. På individnivå blir elevene påvirket av bakgrunnsfaktorer som kjønn, innvandringsbakgrunn og sosioøkonomisk bakgrunn, i tillegg til deres demokratiske kunnskaper og ferdigheter. Det diskuteres hvordan elevenes oppfatning av et åpent diskusjonsklima i klassen og deres muligheter for påvirkning av beslutninger om undervisning og læringsmiljø kan ha en innvirkning på verdier og holdninger. På landnivå ses demokratiske verdier og holdninger i sammenheng med resultater i verdidelen av World Values Survey, og hvordan medborgerutdanningen er lagt opp i de ulike landene.

### **2.4.1 Forklaringer på individnivå**

Egenskaper ved elevenes bakgrunn viser seg ofte å ha stor effekt på deres suksess i møte med utdanningsinstitusjoner, noe som er mye diskutert i tidligere forskning. Særlig elevenes kjønn, innvandrerbakgrunn og foreldres utdanning har vist seg å skape strukturelle ulikheter som skolen ikke har evnet å veie opp for (Bakken, 2009; Imsen, 2010; Nordahl, Løken, Knudsmoen, Aasen & Sunnevåg, 2011; OECD, 2016). I tillegg ønsker jeg å se på elevenes kunnskaps- og ferdighetsnivå, en egenskap på individnivå som skolen i større grad har mulighet til å påvirke. Jeg begynner med å presentere følgende hypotese:

***H1:** Egenskaper ved elevene vil ha større betydning for deres støtte til demokratiske holdninger og verdier, enn egenskaper på klasse- og landnivå.*

Det hjelper ikke at en stat er demokratisk, hvis ikke befolkningen støtter demokratiet og dets prinsipper. Mange statsvitere har derfor kommet med ulike teorier om hva som påvirker

menneskers støtte til demokratiet, og både økonomiske, sosiale, kulturelle og politiske forklaringer har blitt presentert i anerkjent forskning fra siste halvdel av 1900-tallet og fram til nå. De siste tiårene har man derimot sett et økt fokus på sammenhengen mellom kunnskaper om og støtte til demokratiet (Canache, 2012; Cho, 2014; Mattes & Bratton, 2007; Miller, Hesli & Reisinger, 1997). Disse konkluderer med at en bedre forståelse av demokratiet - det å lære mer om hva demokrati er og hvordan det fungerer - gir en dypere støtte til det. Cho (2014) har analysert data fra World Values Survey fra 2005-2008, og sett på sammenhengen mellom demokratisk forståelse, altså forståelse av hva demokrati er, hva det innebærer og støtte til det som institusjon og styresett i 44 land, og fant en konkav, signifikant sammenheng mellom de to variablene. Det er vanlig å anta at det er en sammenheng mellom kunnskaper om det holdningen omfatter og holdningene selv, og norske undersøkelser viser at kunnskaper om demokratiet er noe av det som har størst påvirkning på elevers demokratiske verdier og holdninger. Gode kunnskaper og ferdigheter, blant annet innen å trekke slutninger om demokratirelevante spørsmål, gir vesentlig høyere støtte til demokratiske holdninger og verdier (Fjeldstad, 2011; Mikkelsen, 2011a). Det å utvikle kunnskap om og forståelse for demokrati og medborgerskap har et stort fokus i medborgerutdanning i mange land (Schulz et al., 2010). Solhaug og Børhaug (2012) kaller kunnskap om politikk og samfunn en hjørnestein i medborgernes kompetanse, og tradisjonelt skolens fremste bidrag i demokrati- og medborgerutdanningen. En opplyst forståelse av demokrati styrker dets kulturelle grunnlag, og det forventes derfor at det er en positiv sammenheng mellom økte demokratiske kunnskaper og ferdigheter, og støtte til demokratiske holdninger og verdier. På bakgrunn av dette formuleres følgende hypotese:

***H2: Det vil være en positiv sammenheng mellom elevers demokratiske kunnskaper og ferdigheter og deres demokratiske verdier og holdninger.***

Sosioøkonomisk bakgrunn er en av de faktorene som oftest inkluderes i utdanningsforskning, og foreldres utdanning spiller en betydelig rolle for elevers resultater (Bakken, 2009). Sosiologene Boudon og Bourdieu har begge kommet med betydelige bidrag til teorier om foreldres bakgrunn og elevers potensiale for å lykkes i skolen. I Boudons (1974) verditeori fokuseres det på sosialisering og overføring av verdier og normer. En kan ikke anta at alle gjør så godt en kan, men at ulike sosiale lag verdsetter utdanning forskjellig. Elever fra lave sosiale lag ser på utdanning som mindre verdifull, og er mindre interessert og motivert. Elever fra høyere sosiale lag har arvet holdninger fra sine foreldre, og ser i større grad på utdanning som en viktig og langsiktig investering, noe som gir de høyere sannsynlighet for å lykkes i skolen

enn ungdom fra lavere sosiale lag. Også den franske sosiologen og antropologen Pierre Bourdieu (2011 [1986]) har gjennom sin teori om kulturell kapital pekt på sammenhengen mellom skoleresultater og hvilket sosialt lag elever kommer fra. Han forklarer de strukturelle ulikhetene med at den kulturelle kapitalen er ulikt fordelt mellom sosiale klasser. Høy kulturell kapital innebærer å kunne analysere og tilegne seg kroppslige disposisjoner for hvordan en skal te seg i ulike sammenhenger, tilegne seg kunnskap og kjennskap til for eksempel politikk og språklig kompetanse. Ved å forstå den aktuelle kulturens referanserammer, det være seg skolehverdagen eller samfunnets holdninger og verdier, og selv være riktig ”kultivert” og håndtere de ulike kvalitetene som gir uttelling i utdanningssystemet, evner elever fra høyere sosiale lag bedre å møte skolens, og det øvrige samfunnets, forventinger (Broady & Palme, 1989a, 1989b). Disse ferdighetene gir uttelling i skolesystemet, og konseptet om kulturell kapital forklarer i følge Bourdieu (2011 [1986]) hvorfor elever fra ulike sosiale lag lykkes forskjellig i skolen, og at de sosiale forskjellene reproduseres gang på gang.

Disse teoriene støttes også av nyere forskning. Sosioøkonomisk bakgrunn kan påvirke verdier og holdninger direkte, men også indirekte gjennom økte skoleprestasjoner og økte demokratiske kunnskaper og ferdigheter. Det er stor sammenheng mellom sosial bakgrunn og forutsetning for læring. Elever med høy sosial kapital er i større grad orientert om, eller har kunnskaper om, samfunnet og hvordan samfunnet er organisert. Høy sosial kapital inkluderer elever i et felles norm- og verdigrunnlag og bidrar til høyere tillit til andre (Stray, 2009, 2014). Elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn har i større grad utviklet språklige ferdigheter, begrepsforståelse og skolerlevant kunnskap, noe som skaper fordeler i utdanningssystemet (Bakken, 2009). Med bakgrunn i dette formuleres følgende hypotese:

***H3:** Det vil være en positiv sammenheng mellom elevers sosioøkonomiske bakgrunn og deres demokratiske verdier og holdninger.*

Flere eldre studier av kjønns påvirkning på politisk toleranse (Corbett, 1982; Nunn, Crockett & Willians, 1978; Stouffer, 1955) peker på at menn er mer tolerante enn kvinner. Dette ble begrunnet med at jenter, på grunn av samfunnets kjønnsroller, hadde færre muligheter til å diskutere med mennesker med ulike synspunkt og ulik bakgrunn. Jenter var mer religiøse og ble tillatt mindre frihet av foreldrene sine, og menn møtte mennesker med ulik bakgrunn i arbeidslivet. Dette er en forklaring som ikke er gyldig i dagens samfunn. I både norske og internasjonale undersøkelser har en sett at jenter er mer tolerante overfor andre samfunnsgrupper, og i større grad enn gutter støtter demokratiske rettigheter til ulike grupper, som for eksempel muslimer, asylsøkere og andre innvandrere (Mikkelsen et al., 2011; Solhaug,



2003; Sotelo, 1999). Dette kan forklares med at jenter i større grad enn gutter definerer seg selv ut fra relasjoner og gruppedlemskap, noe som fremmer gjensidig avhengighet for jenter, og en følelse av uavhengighet blant gutter (Sotelo, 1999). I tillegg gjør jenter det generelt sett bedre enn gutter i skolen, noe som forklares av arbeidsinnsats og motivasjon, og at skolen ikke er godt nok tilpasset gutters behov. Jenter ser ut til å ha en større evne og vilje til å passe inn, og tilpasser seg lettere de krav og normer som stilles til de, enn gutter gjør. Mange lærere gir dessuten uttrykk for at jenter er mer motiverte og har bedre arbeidsinnsats enn gutter, noe som igjen påvirker prestasjonene deres, og kan skape forskjeller mellom kjønnene. (Imsen, 2010; Nordahl et al., 2011; Younger & Warrington, 1996). Dette kan påvirke demokratiske holdninger og verdier både direkte og indirekte gjennom økt utbytte av andre former for medborgerutdanning og økte demokratiske kunnskaper og ferdigheter. Med bakgrunn i dette formuleres følgende hypotese:

***H4:** Jenter vil ha høyere støtte til demokratiske verdier og holdninger enn gutter.*

Noe annet som ofte trekkes fram som viktig for elevers skolerresultater, er deres nasjonale bakgrunn. **Minoritets elever** gjør det tradisjonelt dårligere på skolen enn elever uten innvandringsbakgrunn, noe som blant annet bekreftes av flere PISA-undersøkelser (OECD, 2004, 2016). Forskjellene mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn varierer fra land til land, men er til tider stor, og i de fleste tilfeller signifikant. En viktig forklaringsfaktor for at elever med innvandrerbakgrunn oppnår dårligere resultater er språklige utfordringer. Skolen evner ikke alltid å tilrettelegge for elever med andre morsmål, og de som ikke behersker undervisningsspråket vil derfor få lavere utbytte av undervisningen. I tillegg til å skulle tilegne seg den kunnskapen og ferdighetene elevene skal lære, må de også beherske det nye språket. Mange elever kan relativt raskt mestre bruk av det nye språket i hverdagslige situasjoner, mens det akademiske språket som til tider blir brukt i skolen er mer krevende, og vil skape faglige utfordringer (Bakken, 2003; OECD, 2004; Schulz et al., 2010). Det understrekes at differansen i resultater ikke skyldes motivasjon og innsats. Elever med innvandrerbakgrunn viser tvert i mot høyere motivasjon, og en høyere innsats for skolerresultater. De viser seg ofte å være mer ambisiøse enn elever uten innvandrerbakgrunn hva angår planer om høyere utdanning, og de utsettes for et sterkere mobilitetspress fra foreldrene (Bakken, 2003).

Elever med innvandringsbakgrunn viser også utfordringer med å tilpasse seg de aktuelle landenes kulturelle normer, og minoritetsfamilier kan oppleve større avstand både til skolens og landets dominerende kultur (Schulz et al., 2010). Hvis elevenes bakgrunn er fra land med kort tradisjon for demokrati, og andre normer for likhet og levemåte, kan det ta tid å tilpasse

seg det nye landets normer og verdier. Tordis Borchgrevink (2002) kaller likestilling for ”det flerkulturelle demokratiets hodepine”, og diskuterer dilemmaet rettsstaten står overfor når grupper som skal beskyttes fra majoritetskulturen baserer seg på prinsipper som går på bekostning av individets rettigheter. Særlig i flere religiøse miljøer har likestillingen en vei å gå, og forholdet mellom religionsfrihet og kvinners rettigheter stiller to sett av menneskerettigheter opp mot hverandre (Borchgrevink, 2002). Elever med innvandringsbakgrunn kan ha både vestlig- og ikke-vestlig bakgrunn, men en kan anta at i vestlige land vil den største andelen elever med ikke-vestlig bakgrunn ha innvandringsbakgrunn. Det vil derfor være sannsynlig at innvandringsbakgrunn fører til lavere opplutning om kvinners rettigheter, og dermed lavere holdninger til likestilling. Også eksterne forhold kan forklare svakere skoleresultater blant elever med innvandrerbakgrunn. Dette kan være lavere sosioøkonomisk bakgrunn, og svakere økonomiske ressurser. Foreldre med innvandringsbakgrunn kan møte utfordringer i et nytt arbeidsmarked, og gå glipp av erfaringer og kunnskap som har stor overføringsverdi til barna. Flere studier viser at forskjellen i skoleprestasjoner mellom elever med og uten innvandringsbakgrunn blir mindre når det kontrolleres for sosioøkonomisk bakgrunn (Bakken, 2003; Schulz et al., 2010). På bakgrunn av dette formuleres følgende hypotese:

***H5:** Elever uten innvandrerbakgrunn vil ha høyere støtte til demokratiske verdier og holdninger enn elever med innvandringsbakgrunn.*

#### **2.4.2 Forklaringer på klassenivå**

Resultater mellom elever varierer ikke bare mellom elevenes bakgrunn og deres egenskaper, men også mellom skoler og klasser. Både læringsmiljø og undervisningsmetoder påvirker elevenes læringsutbytte (Bakken, 2009; Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001). Videre forklaringsfaktorer på forskjeller i medborgerkompetanse og demokratiske verdier og holdninger finner vi derfor i klasserommet og skolehverdagen, altså omgivelsene den demokratiske læringen skjer i. Dette understrekes av ICCS, som tillegger skolen så stor betydning i medborgerutdanning at undervisning er inkludert i tittelen på studien. I elevenes møte med skole, lærere og medelever skjer det læring og utvikling som virker inn på elevenes kunnskaper og ferdigheter, verdier og holdninger og deres evne og vilje til engasjement. Denne påvirkningen skjer både direkte, gjennom målbevisst undervisning, og indirekte, ved at inntrykkene elevene har med seg inn i skolen ordnes, bearbeides og diskuteres, slik at verdier, oppfatninger og kunnskaper dempes og forsterkes (Mikkelsen, 2011b). En viktig demokratiutfordring i skolen er å gi barn og unge større muligheter for aktiv, demokratisk

medvirkning (Stray, 2012). Europarådet anbefaler at hele utdanningssystemet skal styres etter et sett felles verdier, og at deler av læringen bør være selvregulert, slik at elevene lærer å leve sammen, vektlegge deltagelse og lærer å ta avgjørelser. Medborgerskap skal læres, utvikles og utøves i skole, og utdanningsinstitusjoner og skolehverdagen skal la barn og unge få utøve sine rettigheter og plikter som demokratiske borgere (Birzea, 2000; Stray, 2009). Det er spesielt to trekk ved læringsmiljøene jeg skal se på: et åpent diskusjonsklima i klassen og elevenes oppfatning av deltakelse i beslutningsprosesser i skolen.

Både ICCS og dens forgjenger, CivEd-studien, vektlegger de positive effektene av et åpent og inkluderende diskusjonsklima i klasserommet (Schulz et al., 2010; Torney-Purta et al., 2001). Det at elevene opplever at de kan utforske ulike tema og egne og andres meninger er en viktig faktor i medborgerutdanning. Ikke bare rom for, men også oppfordring om å delta fritt i samtaler og diskusjoner i klassen har i tidligere medborgerstudier vist seg å være en sterk faktor i elevenes kunnskaper og støtte for demokratiske verdier. Elever som i størst grad deltok i problematiske og utfordrende diskusjoner i et støttende diskusjonsklima viste også høy politisk tillit og interesse (Torney-Purta et al., 2001).. Wittek (2012) er særlig opptatt av dialog og diskusjon i klasserommet, og oppfordrer til at all undervisning, alltid, skal baseres på dialogiske deltakerstrukturer der det å sette ord på egen forståelse, lytte til andres meninger, argumentere mot eller endre egne oppfatninger er viktige innslag. Det å skape en læringskultur der elevene engasjerer seg er det viktigste vi kan gjøre for å stimulere elevenes læring generelt, og medborgerutdanning spesielt. Denne læringskulturen må hele tiden inkludere elevenes forståelse, tolkning og relevante erfaring til det som er i fokus, slik at elevenes innspill blir tatt imot som bidrag til felles kunnskapsutvikling. Hennes dialogiske tilnærming til læring argumenterer for at læring skjer både *i og mellom* mennesker. Ved å delta i gode og utfordrende dialoger der alle får komme til orde, og man lytter til hverandres meninger, utfordres de moralske kravene til deltakerne, og man kan forsøke å komme fram til felles løsninger og enighet. Dette støttes av Hess (2009). Gjennom politiske diskusjoner om kontroversielle tema blir elevene mer tolerante for andre mennesker og deres synspunkt og fremmer det deliberative demokratiet – samtaledemokratiet. Elevene lærer mer om viktige problemstillinger og utfordringer i samfunnet vårt, og de lærer seg å diskutere på en saklig måte. Westrheim (2012) påpeker at veien, det at alle i samfunnet eller skoleklassen ”har hatt mulighet til å si sine meninger, at argumenter og meningsbrytninger er transparente, og at muligheter for enighet diskuteres” (ibid., s.219) ofte er viktigere enn målet. Alle som deltar i samtalen må ha både vilje og evne til å lytte til andres argumentasjon. I et stadig mer flerkulturelt og heterogent samfunn stilles det stadig større krav til diskusjonen og romsligheten i klasserommet, og

samfunnet forøvrig, og det er derfor viktig at skolen utvikler en inkluderende praksis, og en flerkulturell tenkning. Dette bidrar til å formulere følgende hypotese:

***H6:** Det vil være en positiv sammenheng mellom elevers oppfatning av et åpent diskusjonsklima og deres demokratiske verdier og holdninger.*

Det andre aspektet ved skole- og læringsmiljø jeg ønsker å diskutere, er elevers opplevelse av demokratiske deltakelse og innflytelse i skolen. I en anbefaling til FNs Generalforsamling i 1974 skrev UNESCO (1974) at en viktig faktor, både i generell internasjonal utdanning og i medborgerutdanning, var at elevene selv fikk delta i organiseringen av studier og skolehverdagen. Europarådet (Duerr et al., 2000) oppfordrer til at en del av medborgerutdanningen bør være å inkludere elever i beslutningsprosesser, og på den måten sikre flere muligheter for tilegning av kunnskap og ferdigheter og praktisere demokrati og medborgerskap. En demokratisk skole vil tilby mange ulike muligheter for læring og personlig vekst, noe som vil skape inkludering og et sosialt fellesskap. Dette støttes av tidligere forskning (Dahl, 2015; Mikkelsen, 2011b; NOU, 2011; Stray, 2009), som viser til at elevers demokratiske deltakelse i skolen er viktig for medborgerkompetansen deres. Hvis skolen skal gjøre elever rustet til å delta i et demokratisk samfunn, er det nyttig for elevene å ikke bare lære om demokratiske prosesser, men også få erfaring med deltakelse gjennom faktisk demokratisk deltakelse i skolen. Gjennom inkludering i, og positive erfaringer med, skoledemokratiet vil elevene få større innsikt i hvordan deltakerdemokratiet fungerer, og forhåpentligvis utvikle sin støtte til grunnleggende demokratiske verdier. Derfor formuleres følgende hypotese:

***H7:** Det vil være en positiv sammenheng mellom elevmedvirkning og elevers demokratiske verdier og holdninger.*

### **2.4.3 Forklaringer på landnivå**

Som tidligere nevnt forventes det å finne variasjon i elevers demokratiske verdier og holdninger, avhengig av hvilket land de kommer fra. Dette fordi de overnasjonale styringsdokumentene fra organisasjoner som UNESCO og Europarådet ikke kommer med konkrete anbefalinger om hvordan medborgerutdanningen faktisk skal organiseres i undervisningen. Det forventes derfor variasjon mellom land i elevers demokratiske verdier og holdninger, avhengig av didaktiske tilnærminger og regionale tradisjoner for medborgerutdanning i de ulike landene (Stray, 2009).

Ronald Inglehart og Christian Welzel (2010) har gjennom bruk av data fra flere runder med World Values Survey, WVS, analysert hvordan moderniseringen av stater spiller en

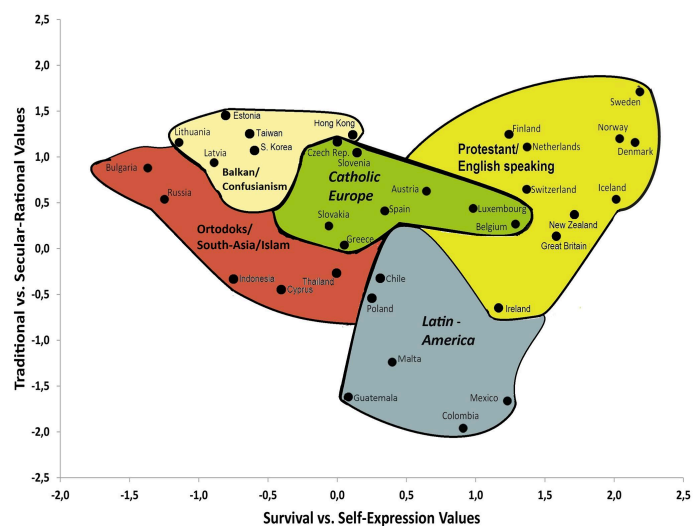
nøkkelrolle i økonomisk og demokratisk utvikling og likestilling. Når land moderniseres gjennom økonomisk utvikling, slipper landets innbyggere i like stor grad å konsentrere seg om å overleve økonomisk. Dette fører til en verdi- og holdningsendring i befolkningen, da den i

større grad kan bruke ressurser og energi på å utvikle seg selv og samfunnet, blant annet ved å kreve demokrati og likhet. Disse selvrealiseringsverdiene har vist seg å ha en sterk sammenheng med en styrking av det sivile samfunnet, likestilling og demokratisering, og handler derfor ikke bare om å realisere seg selv som individ, men i like stor grad om en selvrealisering for samfunnet. De har kategorisert ulike kulturelle verdier og holdninger i to akser: en tradisjonell – og sekulær-relasjonell akse som definerer befolkningens religiøse verdier, og en overlevelses- og selvrealiseringsakse, som symboliserer befolkningens økonomiske og politiske verdier. Ved

å analysere resultatene fra ulike runder av WVS er ulike land blitt plassert langs disse to aksene, noe som danner det Inglehart og Welzel kaller et kulturelt verdenskart (Inglehart & Welzel, 2009, 2010). Spesielt aktuelt for min studie vil de landene som scorer høyt på selvrealiseringsaksen være, da disse samfunnene kjennetegnes av en generell støtte til og toleranse for grupper som kan bli sett på som annerledes, slik som utlendinger og seksuelle minoriteter, i tillegg til at de viser høy støtte til likestilling. Det at verdigrunnlagene for

samfunnene endres fra et fokus på overlevelse til selvrealisering påvirker også samfunnets tanker om barneoppdragelse, da det selvrealiserende samfunn har større fokus på at barn skal utvikle fantasi, selvfølelse og toleranse (Inglehart & Welzel, 2010). Med bakgrunn i Inglehart og Welzels kulturelle verdenskartet antas det at land som ligger i det øvre, høyre hjørnet ikke bare har utviklet en høy støtte til demokratiske verdier og holdninger blant den voksne befolkningen, men også at et økt fokus på dette i barneoppdragelse og hele det sivile samfunn,

Figur 2 Landenes plassering hos Inglehart og Welzels kulturelle verdenskart<sup>2</sup>



<sup>2</sup> Dette er en redigert utgave av Inglehart og Welzels kulturelle verdenskart, hvor kun landene aktuell for denne studien er inkludert (WVS, Udatert)

bidrar til at elever fra disse landene også har utviklet støtte til de samme verdiene. Med bakgrunn i dette formuleres følgende hypotese:

**H8:** *Elever fra land hvor moderniseringen har sikret en overgang til et selvrealiserende og sekulært samfunn vil vise høyere demokratiske verdier og holdninger enn elever fra andre land.*

Andre faktorer som kan påvirke hvor gode demokratiske verdier og holdninger det er i de ulike landene, er hvordan medborgerskapsutdanningen er lagt opp. Selv om det er retningslinjer for hvordan det bør gjøres og mye gjøres likt, er også mye frivillig og varierer fra hvert lands utdanningspolitikk. Noen har egne medborgerfag, mens andre har medborgerutdanning som en liten del av mange fag (John Ainley et al., 2013b). I England innførte de i 2002 demokrati og medborgerutdanning, *Citizenship education*, som et eget fag i skolen (Stray, 2014). Som en følge av det, drev de fra 2001 til 2010 utpreget forskning på hvordan medborgerutdanning som fag endrer unge menneskers demokratipraksiser, og det ble på bakgrunn av dette utgitt åtte rapporter (Keating, Kerr, Benton, Mundy & Lopes, 2010). Fokuset til studien var på hvordan ungdommers medborgerkompetanse har endret seg fra 2003 til 2009, hvilke faktorer som påvirker unge menneskers medborgerkompetanse og hvilke endringer som bør bli gjort i medborgerutdanning for å gjøre den mer effektiv. Etter at medborgerutdanning ble innført som fag, skjedde en økning i sivil og politisk deltakelse, altså i selve deltakelsesdimensjonen av medborgerkompetansen. Når det gjelder holdninger til likhet i samfunnet, spesielt til flyktninger og innvandrere, utviklet disse seg i en mer kritisk og negativ retning. På samme tid ble elevene mer positive til likestilling og menneskerettigheter (Keating et al., 2010). Dette kan komme av at det utover 2000-tallet har vært et økt fokus på religiøs ekstremisme og terrorisme i nyhetsbildet, og at den ellers så positive utviklingen i støtte til demokratiske verdier og holdninger har møtt større motstand på temaer som omhandler innvandring og multikulturalisme enn på temaer som menneskerettigheter og likestilling, som ikke er en politisk skillelinje på samme måte. Et annet, viktig, funn var at måten medborgerutdanningen ble gjennomført på var av stor betydning. Elever ved skoler som gjennomførte medborgerutdanning atskilt fra andre fag, og minimum 45 minutter per uke, var mer bevisste på at de mottok medborgerutdanning, og som en følge av dette hadde de også medborgerkompetanse. Rapporten konkluderte derfor med at medborgerutdanning bør gjennomføres akkurat slik: minimum 45 minutter ukentlig og atskilt fra andre fag – altså som et eget fag på timeplanen for elever i grunnskolen (Keating et al., 2010). Ut fra dette defineres den siste hypotesen:

*H9: Elever som kommer fra land hvor medborgerutdanning er et eget fag vil ha høyere støtte til demokratiske verdier og holdninger enn elever som kommer fra land hvor medborgerutdanning ikke er et eget fag.*

## **2.5 Forskningsspørsmål og hypoteser**

Med utgangspunkt i presentert teori og tidligere forskning, formuleres derfor følgende forskningsspørsmål:

*Hva forklarer variasjon i elevers demokratiske verdier og holdninger?*

Underliggende problemstillinger for analysen er.

*Hvordan kan medborgerutdanning sikre elevers støtte til demokratiske verdier og holdninger?*

Forankret i tidligere forskning formuleres også følgende hypoteser:

- H1:** Egenskaper ved elevene vil ha større betydning for deres støtte til demokratiske holdninger og verdier, enn egenskaper på klasse- og landnivå.
- H2:** Det vil være en positiv sammenheng mellom elevers demokratiske kunnskaper og ferdigheter og deres demokratiske verdier og holdninger.
- H3:** Det vil være en positiv sammenheng mellom elevers sosioøkonomiske bakgrunn og deres demokratiske verdier og holdninger.
- H4:** Jenter vil ha høyere støtte til demokratiske verdier og holdninger enn gutter.
- H5:** Elever uten innvanderbakgrunn vil ha høyere støtte til demokratiske verdier og holdninger enn elever med innvandringsbakgrunn.
- H6:** Det vil være en positiv sammenheng mellom elevers oppfatning av et åpent diskusjonsklima og deres demokratiske verdier og holdninger.
- H7:** Det vil være en positiv sammenheng mellom elevmedvirkning og elevers demokratiske verdier og holdninger.
- H8:** Elever fra land hvor moderniseringen har sikret en overgang til et selvrealiserende og sekulært samfunn vil vise høyere demokratiske verdier og holdninger enn elever fra andre land.
- H9:** Elever som kommer fra land hvor medborgerutdanning er et eget fag vil ha høyere støtte til demokratiske verdier og holdninger enn elever som kommer fra land hvor medborgerutdanning ikke er et eget fag.





### 3 Metode

I dette kapittelet presenteres metodiske valg og design, datasettet brukt i studien og operasjonaliseringer. Forutsetninger for, og tolkning av flernivåanalyse som metode gjennomgås, før datamaterialet fra ICCS diskuteres. Både tekniske og statistiske egenskaper ved de ulike variablene presenteres, og kapittelet avsluttes med en vurdering av studiens reliabilitet og validitet.

#### 3.1 Metodisk tilnærming

For å studere variasjonen i demokratiske verdier og holdninger gjennomfører jeg en flernivåanalyse. Det fins både statistiske og substansielle grunner for å gjennomføre en flernivåanalyse. Den substansielle grunnen er at jeg ønsker å analysere effekter på ulike nivåer, for å se hvordan både trekk ved elevene, ved klassene de går i og ved landene de kommer fra påvirker deres demokratiske holdninger og verdier. Den statistiske grunnen for bruk av flernivåanalyse ligger i forutsetningen om statistisk uavhengige observasjoner som gjelder ved vanlig regresjonsanalyse. Mine hierarkiske strukturerte data bryter med dette prinsippet. På grunn av felles miljø, historie og opplevelser har elever fra samme klasse, eller fra samme land, ofte en del likhetstrekk. De elevene som kommer fra samme klasse og samme land vil da være statistisk avhengige av hverandre, noe som ofte fører til at standardfeilen underestimeres. En flernivåanalyse vil derimot ta hensyn til denne avhengigheten. Ved å inkludere faktorer fra nivå 2 (og 3) i regresjonslikningen, vil man dessuten ta hensyn til miljøet individet er en del av. (Mehmetoglu & Jakobsen, 2017; Strabac, 2012).

Det er to krav som bør oppfylles for at en flernivåanalyse skal kunne gjennomføres. Det første er at den avhengige variabelen skal være kontinuerlig og normalfordelt. Kravet om kontinuitet er relativt, da det er mulig å gjennomføre analyser med ordinale variabler med fem eller flere kategorier, noe som er tilfelle i denne studien (Strabac, 2012). En variabels skjevhet og spisshet forteller hvorvidt den lener seg mot en side, og hvor spiss toppen er. I Stata har en perfekt normalfordelt variabel verdien 0 for skjevhet og 3 for spisshet. De fire avhengige variablene har en skjevhet som varierer fra -0,705 til -0,881 og en spisshet som varierer fra 3,887 til 4,432<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> En komplett oversikt over variablenes verdier for skjevhet og spisshet finnes i tabell 11, Appendiks A

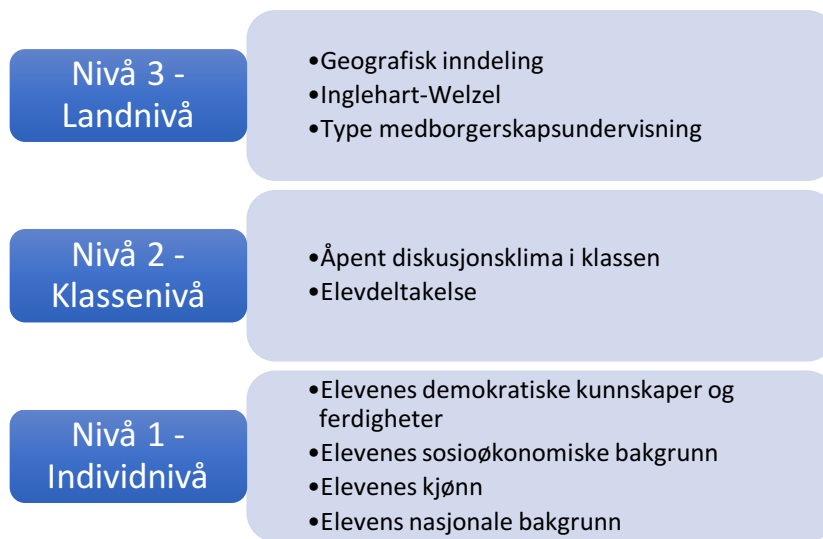
De aktuelle avhengige variablene er derfor ikke perfekt normalfordelte, men har ikke et større avvik fra ønsket verdi enn at det går fint (Mehmetoglu & Jakobsen, 2017; Midtbø, 2012).

Det andre kravet en flernivåanalyse må oppfylle er et tilfredsstillende antall analyseenheter på de ulike nivåene. Flernivåanalyse fungerer godt når grupper trekkes ut fra en større populasjon. Det passer godt med variabler på klassenivå, hvor klasser og skoler er trukket ut tilfeldig. Dette kan derimot være mer problematisk når en skal se på signifikans og koeffisienter på landnivå, hvor de deltakende landene sjelden blir plukket ut tilfeldig, men heller har et sterkt regionalt fokus, eller selv har initiert sin deltakelse i studien (Stegmueller, 2013). I litteraturen er det noe uenighet om hvor mange observasjoner det bør være på de ulike nivåene, da for få observasjoner kan skape utfordringer på grunn av for få frihetsgrader. Stegmueller (2013) og Hox (2010) argumenterer for at det er tilstrekkelig med henholdsvis 20 og 30 enheter med et stort nok antall observasjoner i hver enhet på øvre nivå. Jeg konkluderer derfor med at mine 38 land og over 6000 skoleklasser ikke vil skape utfordringer for meg. I tillegg er det et viktig trekk ved flernivåanalyse at det ikke er nødvendig med like mange observasjoner i hver gruppe. Det har altså ikke noe krav om at det skal være like mange elever i hver klasse, eller like mange klasser fra hvert land (Strabac, 2012).

Fordi ulike land og ulike klasser har ulikt gjennomsnitt a den avhengige variabelen, er det brukt en random intercept model. Denne modellen forventer at effektene av variablene på de ulike nivåene er de samme, men at skjæringspunktet på y-aksen er ulik på tvers av enhetene i de ulike nivåene. Regresjonslinjene kan derfor tolkes på samme måte som ved en vanlig, lineær regresjon, og koeffisientene angir hvor mye den avhengige variabelen øker med hvis den uavhengige variabelen  $X$  øker med én enhet (Mehmetoglu & Jakobsen, 2017)

Jeg har gjennomført en trenivåanalyse, med variablene *demokratiske kunnskaper og ferdigheter*, *sosioøkonomisk bakgrunn*, *kjønn* og *nasjonal bakgrunn* på nivå 1, *et åpent diskusjonsklima* og *elevdeltakelse* på nivå 2 og *land* på nivå 3. Analysen gjennomføres ved å dele elevenes demokratiske verdier og holdninger inn i fire ulike samlevARIABLER; *grunnleggende demokratiske verdier*, *holdninger til likestilling*, *holdninger til innvandreres rettigheter* og *holdninger til etniske gruppers rettigheter*. Jeg vil ta for meg en og en avhengig variabel hver for seg, og analysere hvordan de ulike uavhengige variablene påvirker, samt forklare dekomponert varians for de ulike modellene.

Figur 3 En oversikt over studiens uavhengige variabler og nivå



### 3.2 Datamaterialet

Analysen baserer seg på data hentet fra International Civic and Citizenship Education Study, ICCS, 2009. ICCS er den største, internasjonale studien som omhandler medborgerutdanning, og baserer seg på data hentet fra mer enn 140 000 8. klassinger, 62 000 lærere og 5300 rektorer fra 38 land i 2008 og 2009. ICCS ser på hvordan ulike land forbereder sine unge på rollen som aktive medborgere. Både elevens relevante kunnskap og forståelse, deres holdninger til det å være medborgere og deltagere i samfunnet, deres verdier og oppfatninger og deres nåværende og fremtidige demokratiske deltakelse ble analysert. Den sammenligner medborgerutdanning på tvers av land, og ser på hvordan forskjeller mellom land kan forklares av karakteristikk ved elevene, skolene og de ulike landene. Den har et todelt fokus; den ser både på opplæring som blir gitt i skolen og elevenes muligheter for politisk deltakelse utenfor skolen, og omhandler både demokrati og medborgerskap, sosial samhandling og mangfold og nasjonal identitet og internasjonale forhold. Undersøkelsen ble initiert av *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, IEA (Schulz et al., 2010). Datasettet er offentlig tilgjengelig, og ble lastet ned fra hjemmesiden til IEA (<http://rms.iea-dpc.org/>) i januar 2017. Også i 1999 og 2016 gjennomførte IEA en undersøkelse vedrørende medborgerutdanning. Undersøkelsen som ble gjennomført i 2016, og de første rapportene om resultatene, skal foreligge i slutten av 2017 og begynnelsen av 2018 (HiOA, Udatert; IEA, 2017). Av de 38 landene som deltok i 2009 var 26 fra Europa, seks fra Latin-Amerika, fem fra Asia og ett land fra Oseania. Alle land som IEA har samarbeid med ble invitert til å delta. I utgangspunktet var det 8. klasse fra hvert land som skulle delta. I de landene hvor den gjennomsnittlige 8. klassing var yngre enn 13,5 år, ble 9. klassingene målgruppen.

Studien består av fire felles deler. Del 1 ble utdelt til elever, hvor de fikk utdelt et spørreskjema som omhandlet fire dimensjoner av medborgerskap; verdier, holdninger, tidligere og nåværende deltakelse og forventet framtidig deltakelse. I tillegg fikk elevene spørsmål om seg selv, hjemmet og familien, deltakelse i ulike aktiviteter, sider ved skolen og skolelivet og deres forhold til religion. Del 2 var et oppgavehefte til elevene, ment for å måle de demokratiske kunnskapene og ferdighetene deres, og et spørreskjema med regionsspesifikke spørsmål. Del 3 og 4 gikk til ansatte ved skolene; en del til lærere for å kartlegge arbeidet i klasserommet, og ett spørreskjema til skolens ledere om skolens arbeid med medborgerutdanning (Schulz et al., 2010; Schulz, Losito & Kerr, 2011). Jeg har benyttet meg av data fra elevenes spørreskjema, samt resultater fra kunnskaps- og ferdighetstesten deres.

### **3.3 Operasjonaliseringer**

#### **3.3.1 Demokratiske verdier og holdninger**

Alle de fire avhengige variablene er samlevariabler på ordinalnivå, satt sammen av fem eller seks spørsmål, hvor elevene skulle si om de var sterkt uenig, uenig, enig eller sterkt enig i ulike påstander. Grunnen til at jeg har slått sammen de aktuelle variablene er at jeg ønsker et mer generelt og sammensatt mål på de ulike demokratiske verdiene og holdningene, og flere av disse variablene måler aspekter ved det samme begrepet. På den måten styrkes også begrepsvaliditeten, da jeg får målt det jeg ønsker å måle på en mer tilfredsstillende og pålitelig måte (Skog, 2013).

For å kontrollere at jeg kan slå sammen variablene har jeg gjennomført reliabilitetstesten Cronbach's Alpha. De ulike skalavariablene har en Cronbach's Alpha på henholdsvis 0,65, 0,78, 0,79 og 0,83, noe som bekrefter at jeg kan slå de sammen (Midtbø, 2012).

En del av variablene måtte snus før jeg slo de sammen, slik at alle gikk i samme retning hva angikk støtte til demokratiske verdier og holdninger. De ble kodet slik at en stigende verdi på variabelen indikerer økt støtte til demokratiske verdier og holdninger. Grunnvariablene hadde verdier fra 1 til 4, og de sammensatte målene har derfor fått verdier fra 5 til 20 eller 6 til 24, avhengig av om de ble satt sammen av fem eller seks variabler.

Den første avhengige variabelen er *grunnleggende demokratiske verdier*. Dette er en samlevariabel satt sammen av fem ulike påstander: a) alle burde alltid ha rett til å uttrykke sine meninger fritt, b) alle mennesker burde få sine sosiale og politiske rettigheter respektert, c) mennesker burde alltid kunne fritt og offentlig kritisere de som styrer, d) alle borgere bør ha

rett til å fritt velge sine ledere og e) mennesker burde ha rett til å protestere hvis de mener en lov er urettferdig (Brese, Jung, Mirazchiyski, Schulz & Zuehlke, 2014a).

Den andre avhengige variabelen er *støtte til likestilling*, eller støtte til kvinners rettigheter. Denne er satt sammen av seks ulike påstander: a) menn og kvinner bør ha like muligheter til å sitte i en regjering, b) menn og kvinner bør ha like rettigheter på alle mulige måter, c) kvinner bør holde seg ute av politikken, d) hvis det er få ledige jobber bør menn ha større rett til en jobb enn kvinner, e) menn og kvinner bør få likt betalt når de utfører samme jobb og f) menn er bedre kvalifisert til å være politiske ledere enn kvinner (Brese, Jung, Mirazchiyski, Schulz & Zuehlke, 2014b).

Den tredje avhengige variabelen omhandler *støtte til like rettigheter for innvandrere*, og er satt sammen av fem ulike spørsmål: a) innvandrere bør ha mulighet til å fortsette og snakke sitt eget språk, b) barn av innvandrere bør ha de samme mulighetene til utdanning som andre barn i landet, c) innvandrere som bor i landet i mange år bør ha rett til å stemme i valg, d) innvandrere bør ha mulighet til å fortsette med sine egne skikker og livsstiler og e) innvandrere bør ha alle de samme rettighetene som andre i landet har (Brese et al., 2014b).

Den siste avhengige variabelen handler om *elevenes holdninger til like rettigheter for alle etniske grupper og folkegrupper*. Denne er satt sammen av spørsmålene a) alle etniske grupper bør ha like muligheter til å få en god utdanning i dette landet, b) alle etniske grupper bør ha like muligheter for å få gode jobber i dette landet, c) skoler bør lære elever å respektere medlemmer av alle etniske grupper, d) medlemmer av alle etniske grupper bør oppmuntres til å stille til valg og e) medlemmer av alle etniske/folkegrupper bør ha samme rettigheter og plikter (Brese et al., 2014b).

Tabell 1 Deskriptiv statistikk for avhengige variabler

Variabel	N	Gj.snitt	St.avvik	Min	Maks
Demokratiske verdier	134758	17,18	2,13	5	20
Holdninger til likestilling	134574	20,09	3,38	6	24
Holdninger til innvandreres rettigheter	133852	15,85	2,85	5	20
Holdninger til ulike etniske gruppers rettigheter	134641	16,47	2,79	5	20

### 3.3.2 Variabler på individnivå

For å teste hvilke individuelle effekter som påvirker elevens demokratiske verdier og holdninger, benytter jeg meg av de fire variablene demokratiske kunnskaper og ferdigheter, sosioøkonomisk bakgrunn, kjønn og nasjonal bakgrunn.

Som mål på elevenes *demokratiske kunnskaper og ferdigheter* har jeg slått sammen ICCS fems plausible verdier som til sammen måler demokratiske kunnskaper og ferdigheter. Disse resultatene kommer fra elevenes resultater i oppgaveheftet de fikk utdelt sammen med spørreundersøkelsen. Testen fokuserte på grunnleggende kunnskaper og ferdigheter i en felles forståelse av demokrati. Disse spørsmålene hadde fire innholdsområder; demokratiske samfunn og systemer, demokratiske prinsipper, demokratisk deltakelse og demokratiske identiteter. Alle oppgavene var laget slik at de skulle teste ett av to kognitive områder; oppgaver som går på ren viten og kunnskap, og oppgaver som tester evne til analyse og resonnement. Alle oppgavene dekket derfor ett innholdsområde og ett kognitivt område. I utgangspunktet var det 80 oppgaver i testen, men en av oppgavene ble fjernet av ICCS i ettertid (Fjeldstad & Mikkelsen, 2011). De 79 gjenværende oppgavene ble fordelt på 7 ulike hefter etter et balansert, roterende design. Hvert hefte bestod av tre klynger med spørsmål, slik at alle elevene svarte på tre grupper med spørsmål, men ikke tre like (Schulz & Friedman, 2011; Schulz et al., 2011). Denne måten å strukturere kunnskapsundersøkelser på er vanlig når en skal teste elevens kunnskaper om et angitt tema. Resultatene genererer plausible verdier, som er en samling verdier, generert på en spesiell måte for å beskrive elevgruppers kompetansenivå. Bruk av plausible verdier i kvantitative analyser har ofte utdanningspolitikk som bakenforliggende formål (Von Davier, Gonzalez & Mislevy, 2009). Basert på resultatene i testen har ICCS laget en egen variabel med navn *National civic knowledge scale*, med gjennomsnitt 150 og standardavvik 10. Det at denne variabelen er vektet gjør den lite egnet for sammenligning på tvers av land, noe som jo er formålet i denne oppgaven. Jeg har derfor benyttet meg av de variablene som var utgangspunktet for den ferdig vektete ICCS-variabelen. Elevenes resultater på den kognitive testen ble behandlet ved hjelp av plausible verdier, hvor fem separate estimat ble generert for hver student<sup>4</sup> (John Ainley & Schulz, 2011). Etter å ha slått sammen de fem plausible variablene, fikk kunnskapsvariabelen en minimumsverdi på 633,84 og en maksimumsverdi på 4242,62. Med et gjennomsnitt på 2498,67 og et standardavvik på 480,6. På grunn av at det høye gjennomsnittet skaper et unaturlig nullpunkt, og jeg valgte derfor å sentrere den med hensyn til gjennomsnittet, og fikk en ny kunnskap- og ferdighetsvariabel som går fra -1864,83 til 1743,95, og som har et gjennomsnitt på tilnærmet 0.

Som mål på *elevenes sosioøkonomiske bakgrunn* brukes ICCS sin samlev variabel ”National index of socio-economic background” (NISB). Denne består av høyeste yrkesstatus til

---

<sup>4</sup> Mer informasjon om hvordan demokratiske kunnskaper og ferdigheter er målt finnes i John Ainley og Schulz (2011), kapittel 1 av den internasjonale, tekniske rapporten.

foreldrene, høyeste utdanningsnivå til foreldrene målt i omtrentlig antall års utdanning, samt cirka antall bøker i hjemmet. Begrensninger i datasettet gjør at jeg benytter meg av denne ferdig standardiserte variabelen, med et gjennomsnitt 0 og standardavvik 1 for hvert land (Schulz & Friedman, 2011). Fordi ICCS har gjort om variabelen slik at den nå består av relative, og ikke absolutt tall, vil det ikke lenger være nivåforskjell mellom de ulike landene (Kristiansen, 2008). Det betyr at jeg ikke kan bruke variabelen til å forklare hvordan den sosioøkonomiske sammensetningen av klasser og land påvirker varians i støtte til demokratiske verdier og holdninger på nivå 2 og 3. Denne variabelen hadde egentlig verdier fra -5,27 til 4,73. For at det skulle bli lettere å analysere fortegn har jeg derfor kodet den om til å ha verdier fra 0,73 til 10,73, med likt gjennomsnitt og standardavvik.

Variabelen nasjonal bakgrunn har jeg kodet om til en dummy-variabel. Den er et svar på hvorvidt elevene eller minst en av foreldrene er født i utlandet. Den opprinnelige ICCS-variabelen bestod av tre kategorier; ikke minoritetsbakgrunn, 1. generasjons innvandrere og 2. generasjons innvandrere (Brese et al., 2014b). Jeg har slått sammen de to siste kategoriene, og har kategoriene 0 - ikke innvandringsbakgrunn, og 1- innvandrerbakgrunn. Dette er en variabel som ikke skiller mellom hvilke land eleven eller elevens foreldre kommer fra, hvilket språk som er morsmål og snakkes hjemme eller om eleven er født og oppvokst i det aktuelle landet eller ikke. En elev i Sverige med en norsk-født mor eller en elev i Chile med en argentinsk-født far vil nok ha færre vansker med å tilpasse seg systemet og kulturen enn en elev i Danmark eller England med ikke-vestlig bakgrunn, annen religion og annet språk. Dette kan påvirke resultatene mine.. Jeg har likevel valgt å slå sammen disse kategoriene, da de hver for seg utgjorde henholdsvis 3,5% (1. generasjonsinnvandrere) og 4,5 % (2. generasjons innvandrere) av utvalget, og ved å slå sammen disse slik at den ene verdien representerer 9 % av utvalget vil det gagne analysen.

Variabelen *kjønn* er dummykodet til at gutter har verdien 0 og jenter har verdien 1.

Tabell 2 viser deskriptiv statistikk for de uavhengige variablene på individnivå etter at alle omkodinger er gjort.

*Tabell 2 Deskriptiv statistikk over uavhengige variabler på individnivå*

Skalavariabel	N	Gj.snitt	St.avvik	Min	Maks
Demokratiske kunnskaper og ferdigheter	140650	-0,0000542	480,61	-1864,83	1743,95
Sosioøkonomisk bakgrunn	139262	6,04	1,000	0,73	10,73
Dummyvariabel	N	Antall 0	Antall 1	Prosent 0	Prosent 1

Jente	139366	68985	70381	49,5	50,5
Innvandrerbakgrunn	137059	126078	10981	91,99	8,01

### 3.3.2.1 Test av multikollinearitet mellom uavhengige variabler på individnivå

Mye av den tidligere forskningen på individnivå handler om hvordan ulike egenskaper ved elevene påvirker elevenes skoleresultater. Jenter, elever uten innvandrerbakgrunn og elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn får bedre resultater i skolen enn gutter, elever med innvandrerbakgrunn og elever med lav sosioøkonomisk status. En kan derfor anta at alle disse tre variablene korrelerer med den fjerde uavhengige variabelen, *demokratiske kunnskaper og ferdigheter*. Jeg ønsker derfor å kontrollere for multikollinearitet, at ikke noen av de uavhengige variablene korrelerer så sterkt at det er overflødig å bruke flere. Korrelasjonsmatrisen<sup>5</sup> forteller at det er sterkest korrelasjon mellom elevers sosioøkonomiske bakgrunn og deres demokratiske kunnskaper og ferdigheter, men at korrelasjonen ikke er problematisk stor (Midtbø, 2012). Resultatet fra korrelasjonsanalysen forteller at både sosioøkonomisk bakgrunn, kjønn og innvandrerbakgrunn korrelerer med demokratiske kunnskaper og ferdigheter, men at vi kan beholde variablene som de er.

### 3.3.3 Variabler på klassenivå

På klassenivå har jeg de to variablene åpenhet i klasseromsdiskusjoner og elevenes opplevde deltakelse. Begge er satt sammen av seks individuelle variabler på ordinalnivå som beskriver ulike hendelser i klasse- og skolesituasjonen, hvor elevene har svart aldri, sjelden, noen ganger eller ofte.

Åpenhet i klasseromsdiskusjoner er satt sammen av variabler med følgende spørsmål: Når det diskuteres politiske og sosiale saker i vanlige timer, hvor ofte skjer følgende ting: a) elever får åpenlyst motsi læreren, b) læreren oppfordrer elevene til å gjøre seg opp sin egen mening, c) læreren oppfordrer elevene til å uttrykke sin mening, d) elever bringer opp dagsaktuelle politiske saker for å diskutere i klasserommet, e) elever uttrykker meninger i klassen, også når de er annerledes enn flertallet sine meninger, f) lærere oppfordrer elever til å diskutere saker med mennesker som har andre meninger og g) lærere presenterer flere sider av en sak når han/hun forklarer den for klassen (Brese et al., 2014a). Dette gjør at variabelen åpent

<sup>5</sup> Se korrelasjonsmatrise i tabell 13, Appendiks B



diskusjonsklima blir en variabel på ordinalnivå hvor 7 indikerer totalt fravær av åpenhet og 28 indikerer fullstendig åpenhet.

Variabelen elevmedvirkning er satt sammen av seks variabler som omhandler elevenes oppfatning av egen innflytelse på ulike avgjørelser i skole; a) måten klasser undervises på, b) hva som læres bort i timene, c) undervisnings- og læringsmateriale, d) timeplanen, e) regler i klasserommet og f) regler på skolen (Brese et al., 2014b). Dette gjør at variabelen elevmedvirkning blir en variabel på ordinalnivå hvor 6 indikerer totalt fravær av elevmedvirkning og 24 indikerer fullstendig elevmedvirkning.

*Tabell 3 Deskriptiv statistikk over uavhengige variabler på klassenivå*

Variabel	N	Gj.snitt	St.avvik	Min	Maks
Åpent diskusjonsklima	134019	19,93	4,22	7	28
Elevmedvirkning	133934	15,41	5,08	6	24

### **3.3.4 Variabler på landnivå**

På landnivå brukes det tre forskjellige inndelinger på de 38 landene som er inkludert i studien. Den første er en rent geografisk inndeling, den andre er basert på Inglehart og Welzels teori om modernisering, kulturer og verdier og den tredje er basert på hvilken type medborgerutdanning som er standard i de ulike landene.

For den geografiske inndelingen er landene delt inn i Skandinavia, Vest-Europa, Sør-Europa, Øst-Europa, Latin-Amerika og Asia og Oseania, og brukes som et dummy-sett i analysen.

Tabell 4 Oversikt over geografisk inndeling av deltagerland

Skandinavia	Vest-Europa	Sør-Europa	Øst-Europa	Latin-Amerika	Asia og Oseania
Norge	England	Spania	Russland	Colombia	Taiwan
Sverige	Irland	Italia	Polen	Chile	Hong Kong
Finland	Belgia	Hellas	Tsjekkia	Dom. Republikk	Indonesia
Danmark	Nederland	Kypros	Slovakia	Guatemala	Sør-Korea
	Luxemburg	Malta	Slovenia	Mexico	Thailand
	Liechtenstein		Estland	Paraguay	New Zealand
	Sveits		Latvia		
			Litauen		
			Bulgaria		
			Østerrike		

For inndelingen basert på Inglehart og Welzels kultur- og verdiklassifisering, er det tatt utgangspunkt den oppdaterte utgaven av deres kulturelle verdenskart (WVS, Udatert). Grunnen til at jeg valgte å benytte meg av den nyeste utgaven, og ikke en som lå nærmere undersøkelsen min i tid, var rett og slett fordi den oppdaterte utgaven inkluderer flere av de aktuelle landene. Her har Inglehart og Welzel allerede klassifisert landene, og jeg benytter meg av den samme klassifiseringen. Landene er inndelt i 9 ulike grupperinger avhengig av hvordan innbyggerne svarer på WVS verdispørsmål. Fordi mange av gruppene var små har jeg slått sammen en del av gruppene. Jeg har da tatt utgangspunkt i hvilke grupper som var plassert nært på det kulturelle verdenskartet, og hvem som ut i fra det kunne antas å ha like verdier. Tre av landene var av uante årsaker ikke plassert, og jeg plasserte de i den kategorien hvis etikett ga mest mening; den Dominikanske Republikk og Paraguay i Latin-Amerika og Liechtenstein i den katolske gruppen<sup>6</sup>.

I tillegg ønsker jeg å se på hvordan organiseringen av medborgerutdanningen i ulike land påvirker støtte til demokratiske verdier og holdninger på landnivå. Jeg har laget en dummyvariabel, hvor de landene som har medborgerutdanning som et eget fag har verdi 1, og de hvor medborgerutdanning ikke er et eget fag, men inngår som en del av læreplaner og andre fag, har verdi 0. Informasjon om hvordan medborgerutdanningen er i de ulike fagene er hentet fra en egen rapport som omhandler dette, utgitt av ICCS. Nøyaktig halvparten av landene har

<sup>6</sup> For mer informasjon om de ulike grupperingene, se tabell 5. For mer informasjon om plassering og koding av alle land, se tabell 14 og 15 i appendiks C

medborgerskap som et eget fag, mens det hos den andre halvparten er medborgerutdanning integrert i andre fag. (John Ainley et al., 2013b)<sup>7</sup>.

Under følger en deskriptiv statistikk av de ulike landene på landnivå. En oversikt over hvilke fag som er kodet til hvilken gruppe fins i tabell 15 i appendiks C

Tabell 5 Deskriptiv statistikk over variabler på landnivå

	Antall elever	Prosentandel elever	Antall land	Prosentandel land
<b>Geografisk inndeling</b>				
Skandinavia	14292	10,2%	4	10,5%
Vest-Europa	19336	13,8%	7	18,4%
Sør-Europa	15165	10,7%	5	13,2%
Øst-Europa	34262	24,4%	10	26,3%
Latin-Amerika	29962	21,3%	6	15,8%
Asia og Oseania	27633	19,7%	6	15,8%
<b>Kultur- og verdibasert inndeling</b>				
Protestantisk/engelsktalende	29430	20,9%	9	23,7%
Katolsk	32060	22,8%	10	26,3%
Baltikum/konfusianisme	22729	16,2%	6	15,8%
Sør-Asia/Islam/Ortodoks	21077	15,0%	5	13,2%
Latin-Amerika	35354	25,1%	8	21,1%
<b>Er medborgerutdanning et eget fag i landet?</b>				
Nei, ikke eget fag	62178	44,2%	19	50%
Ja, eget fag	78472	55,8%	19	50%

### 3.5 Validitet og reliabilitet

Når det gjelder studiets reliabilitet, altså om gjentatte målinger med det samme måleinstrumentet ville gitt det samme resultatet (Ringdal, 2007), må det ses i sammenheng med rapportene og datasettet fra ICCS. Både den generelle internasjonale rapporten, og spesielt den tekniske rapporten, gir en svært detaljert innføring i hvordan undersøkelsen ble planlagt, gjennomført og behandlet. Alle landene har fått nøyaktige instruksjoner om hvordan datainnsamlingen og spørreundersøkelsene skal foregå. Selv om ikke spørreskjemaene fra alle land er offentlig tilgjengelig, har ICCS utgitt en oversikt over ulike begrep som er byttet ut i de ulike spørsmålene, og hva de er byttet ut med<sup>8</sup>. Et annet mål på reliabilitet er Cronbach's Alpha,

<sup>7</sup> Mer informasjon om medborgerutdanning i de ulike landene fins i ICCS 2009s Encyclopedia, ved John Ainley et al. (2013a)

<sup>8</sup> Mer informasjon om tilpasninger gjort i de ulike deltakerlandene fins i Brese et al. (2014a)

som måler intern konsistens mellom indikatorene i en indeks. Denne verdien bør være forholdsvis høy, og helst overstige 0,7 (Ringdal, 2007). Som vist i tabell 12 i appendiks A, har alle bortsett fra én variabel verdi høyere enn 0,7, og i og med at demokratiske verdier ikke scorer lavere enn 0,65, er det også godkjent.

Når det gjelder validitet, altså om vi faktisk måler det vi ønsker å måle, her støtte til demokratiske verdier og holdninger (Ringdal, 2007), er det mer å diskutere. Jeg har valgt å fokusere på prinsippet om likhet og toleranse, og fokusert på grunnleggende rettigheter og menneskerettighetsprinsipp, og da støtte til grunnleggende demokratiske verdier, holdninger til likestilling, innvandreres rettigheter og ulike etniske grupper og folkeslags rettigheter. Når man bruker et sekundært datasett som jeg har gjort, må man tilpasse undersøkelsen til datasettet, noe som legger visse begrensninger på studien. For å kartlegge ungdoms støtte til demokratiske verdier og holdninger er kjønn, etnisitet og migrasjon i denne studien, og i ICCS, trukket fram som grupper med potensiale for å bli diskriminert. For å sikre at man best får kartlagt toleranse og likeverd, er det nok flere marginaliserte grupper som burde blitt inkludert. I vesten har det etter årtusenskiftet vært et stort fokus på terrorisme og radikal islamisme, både i det generelle nyhetsbildet og i det politiske ordskiftet. Både i vestlige- og ikke-vestlige land marginaliseres religiøse minoriteter, og støtte til deres rettigheter er en viktig del av støtte til demokratiske verdier og holdninger. I tillegg kunne man inkludert spørsmål for å måle støtte til homofile, lesbiske, bifile og transpersoners sosiale og politiske rettigheter. Dette er også dimensjoner som burde blitt inkludert i støtte til demokratiske verdier, og holdninger til likhet og toleranse for alle.

I tillegg kan det på generelt grunnlag være utfordrende å måle holdninger og verdier blant ungdom, da dette påvirkes av hvilken livsfase du er i, og hvilken generasjon du tilhører. Elever er i en alder preget av deltakelse og mange nye inntrykk, og verdier kan raskt endres i takt med erfaringer og påvirkninger (Hellevik, 2014). Unge mennesker kan være både skråsikre og usikre, og deres oppfatninger av, og begrunnelser for, politiske standpunkt er i konstant endring. Dette, sammen med det at holdninger kan stå i motsetning til hverandre, gjør sitt til at vi må være oppmerksomme på både endringspotensiale og inkonsistens når vi forsøker å kartlegge unge menneskers verdier og holdninger til kompliserte og kontroversielle spørsmål innenfor politikk og samfunnsliv (Fjeldstad, 2011).

Det å forske på variabler som støtte til verdier og holdninger, og hvordan elevene opplever skoledemokratiet og klasserommet, kan være utfordrende. Spørsmålene kan ofte oppleves

ulike, og både hvordan elevene tolker spørsmål og svarkategorier kan påvirke prosjektets validitet. (Solhaug, 2003) anbefaler bruk av Likert-skala når en skal undersøke ungdommers toleranse. ICCS har ikke benyttet seg av Likert-skala, men navngitte kategorier. Elevene kan ha ulik definisjon på hva "litt enig" i påstandene om holdninger og verdier, eller "ofte" og "sjelden" betyr når det gjelder ulike hendelser i skole- og klassehverdagen. En annen potensiell feilkilde er det som kalles sosial ønskbarhet, det at respondentene endrer svarene etter hva de mener er sosialt akseptert og ønskbart (Ringdal, 2007). Det er et utbredt problem at respondenter ikke svarer det de mener, men heller det de tror de *bør* mene. Dette er i følge Solhaug (2003) spesielt vanlig i datainnsamling om toleranse. Folk har lite lyst til å åpent innrømme at de er intolerante, og de fleste vet hvilke holdninger som verdsettes høyt i samfunnet. Mange elever var nok dessuten klar over at de skulle sammenlignes internasjonalt, noe som kan ha trigget den sosiale ønskbarheten ytterligere.

I den norske ICCS-rapporten (Mikkelsen, 2011c) ble det rapportert at elevene hadde utfordringer knyttet til betydningen av ulike ord og begrep, både i oppgaveheftet og spørreskjemaet. De elevene som spurte fikk ikke svar på disse spørsmålene, og de som ikke forstod begrepene som ble brukt kan derfor ha hatt problemer med å svare godt på spørsmålene, og kanskje ikke fått vist den kunnskapen og de ferdighetene de innehar. I tillegg kom det fram at flere elever hadde hatt problemer med å svare på hvilken utdanning foreldrene deres hadde og hva de gjorde i yrkene sine. En kan anta at dette var gjeldende for flere land, og denne usikkerheten kan ha bidratt til unøyaktige svar. Dette kan igjen påvirke validiteten til elevenes sosioøkonomiske bakgrunn.

Mellom de ulike flernivåanalysene varierer antall observasjoner fra 123'955 til 124'867. Hvis jeg skulle ha endret det slik at det ble likt antall observasjoner i alle modeller, måtte jeg ha fjernet over 20 000 observasjoner, en betraktelig andel av observasjonene. I og med at de ulike modellene ikke skal sammenlignes med hverandre, er det ikke noe problem at de har ulikt antall observasjoner, og jeg har derfor valgt å beholde disse 20 000 observasjonene.



## **4 Analyse**

I dette kapitlet presenteres resultatene fra flernivåanalysene. Modellene vil presentere resultatene for de fire avhengige variablene demokratiske verdier, holdninger til likestilling, holdninger til innvandrere og holdninger til etniske grupper. Trenivåanalysene er inndelt etter variabler på individ-, klasse- og landnivå. For hver variabel presenteres også en dekomponering av varians, en utregning av modellens forklaringskraft og en analyse av forklaringskraft for de ulike variablene på landnivå.

### **4.1 Flernivåmodellen**

Som nevnt i metodekapitlet bruker jeg en random intercept model i flernivåanalysen. Dette gjør at konstantleddene varierer mellom ulike enheter på nivå 2, og mellom ulike enheter på nivå 3, men at effekten av variablene er lik, og at regresjonslinjene vil ha like stigningstall (Mehmetoglu & Jakobsen, 2017).

## 4.2 Demokratiske verdier

Tabell 6 Random intercept model med tre nivå for avhengig variabel DEMOKRATISKE VERDIER

Demokratiske verdier	B-koeffisient	Std.feil	z	Sig.*
<b>Nivå 1 - Individnivå</b>				
Kjønn, 1=jente	-0,1867579	0,017	-11,16	<0,001
Innvandrerbakgrunn, (1=innvandrerbakgrunn)	0,1723274	0,031	5,65	<0,001
Sosioøkonomisk bakgrunn	0,0052236	0,006	0,86	0,387
Demokr. kunnskaper og ferdigheter	0,001992	0,000	102,86	<0,001
Samspill: kjønn og kunnskaper/ferdigheter				
1= jente	-0,0003282	0,000	-13,91	<0,001
<b>Nivå 2 - Klassenivå</b>				
Elevmedvirkning	0,0274452	0,001	20,91	<0,001
Åpent diskusjonsklima	-0,055863	0,009	-6,36	<0,001
Åpent diskusjonsklima <sup>2</sup>	0,002796	0,000	12,15	<0,001
<b>Nivå 3 - Landnivå</b>				
Geografisk landinndeling, Øst-Europa = referansekategori				
Skandinavia	-0,0864544	0,299	-0,29	0,773
Vest-Europa	-0,1075776	0,211	-0,51	0,611
Sør-Europa	0,3893944	0,197	1,98	0,048
Latin-Amerika	0,9763023	0,282	3,46	0,001
Asia og Oseania	-0,3646656	0,185	-1,97	0,049
Inglehart-Welzels inndeling, prot/engelsktalende = referansekategori				
Katolsk	0,2148514	0,213	1,01	0,314
Baltikum/konfusianisme	0,2256997	0,254	0,89	0,374
Sør-Asia/islam/ortodoks	0,4978426	0,258	1,93	0,054
Latin-Amerika	0,0476344	0,324	0,15	0,883
MBU eget fag (0=nei, 1=ja)	0,2503156	0,121	2,07	0,039
MBU samspill:				
1= eget fag, innvandrerbakgrunn	-0,0997682	0,044	-2,25	0,025
1= eget fag, jente	-0,0540322	0,022	-2,44	0,015
Konstantledd	16,24228	0,183	88,92	<0,001
N	124'867			
Var N-1	3,524			
Var N-2	0,125			
Var N-3	0,104			
Log Likelihood	-257520.54			

\*Sig. på 0,05-nivå



Tabell 6 viser flernivåmodellen som analyserer sammenhengen mellom de ulike hypoteserelevante uavhengige variablene, og den avhengige variabelens støtte til demokratiske verdier. Ved hjelp av verdier hentet fra nullmodellen er det mulig å estimere variansfordelingskoeffisienten, VPC, også kalt intraclass correlation coefficient. Denne forteller oss hvor mye av variansen i den avhengige variabelen som finnes på de ulike nivåene. Variansen til nivå 1 kan betegnes som  $\text{Var}(e)$ , nivå 2 som  $\text{Var}(u_0)$  og variansen til nivå 3 som  $\text{Var}(v_0)$ , hvor  $v_0$  er den uforklarte variansen på de ulike nivåene. Disse verdiene hentes ut fra modellenes nullmodell (Mehmetoglu & Jakobsen, 2017). VPC for ønsket nivå, nivå  $\alpha$ , regnes ut med formelen

$$VPC(\alpha) = \frac{\text{var}(\alpha)}{\text{var}(e) + \text{var}(u_0) + \text{var}(v_0)}$$

Fra nullmodellen finner vi at den uforklarte variansen er 4,15 på nivå 1, 0,26 på nivå 2 og 0,14 på nivå 3. Ut fra dette beregnes VPC til de ulike nivåene å være 91,1% på individnivå, 5,8% på klassenivå og 3,1 % på landnivå. Dette indikerer at over 90 % av variansen i elevers støtte til demokratiske verdier forklares av variabler på individnivå, mens kun 3,1% forklares av faktorer på landnivå, noe som forteller at forskjeller mellom individer har mye mer å si for hvilke verdier de har, enn forskjeller mellom klasser og land. Hvis VPC er på mer enn 5% bør den ikke ignoreres, men hvis den er lavere kan man vurdere ennivåmodeller (Mehmetoglu & Jakobsen, 2017). Jeg velger likevel å beholde modellen som en flernivåmodell da det er en forutsetning for å kunne svare på problemstillingen, i tillegg til at VPC er høy nok for modellene til de tre andre avhengige variablene. På individnivå ligger de fire hypoteserelevante variablene *kjønn*, *innvandringsbakgrunn*, *sosioøkonomisk bakgrunn* og *demokratiske kunnskaper og ferdigheter*. I tillegg har jeg inkludert et ledd som viser samspillet mellom kjønn og demokratiske kunnskaper og ferdigheter. Alle variablene er signifikante på 0,05-nivå, bortsett fra sosioøkonomisk bakgrunn, som ikke virker å ha betydning på elevers støtte til demokratiske verdier. Gutter og elever med innvandringsbakgrunn viser høyere støtte til demokratiske verdier enn jenter og elever uten innvandringsbakgrunn. Det er også en positiv korrelasjon mellom det å inneha demokratiske kunnskaper og ferdigheter, og støtte til demokratiske verdier. I tillegg til å se på de uavhengige variablene hver for seg, ønsker jeg å se på samspillet mellom ulike variabler. Hvis vi ser på to uavhengige variabler,  $X_1$  og  $X_2$ , kan det hende  $X_1$  påvirker  $Y$  mye når  $X_2$  har høy verdi, mens den påvirker  $Y$  lite når  $X_2$  har lav verdi, og det er nettopp dette samspillet er (Skog, 2013). Jeg ønsker også å se på om effekten av demokratiske kunnskaper og

ferdigheter er lik blant jenter og gutter, noe den ikke viser seg å være<sup>9</sup>. Den negative koeffisienten forteller oss at en økning i demokratiske kunnskaper og ferdigheter påvirker gutters støtte til demokratiske verdier sterkere enn det påvirker jenter. Forskjellene mellom gutter og jenters støtte til demokratiske verdier vil derfor øke i takt med deres kunnskaper og ferdigheter om demokratiet. For å kunne sammenligne styrken i ulike variablers påvirkning på elevers støtte til demokratiske verdier, må variablene ha like mange kategorier, slik som dummyvariablene kjønn og innvandringsbakgrunn har. Vi kan derfor fastslå at elevenes kjønn og innvandringsbakgrunn har forholdsvis lik påvirkning på deres støtte til demokratiske verdier. På klassenivå finner vi de to signifikante variablene *elevmedvirkning* og *åpent diskusjonsklima*, i tillegg til et andregradslegg for diskusjonsklima for å teste en eventuell kurvelineær sammenheng. Elever som opplever at de får delta i avgjørelser som påvirker deres skolehverdag har høyere støtte til demokratiske verdier. I noen tilfeller vil den empiriske sammenhengen mellom en uavhengig og en avhengig variabel avvike, og vi vil i stedet ha en kurvelineær sammenheng. Hvor mye den avhengige variabelen, Y, stiger, kan være forskjellig ved ulike verdier av den uavhengige variabelen X (Skog, 2013). Dette er tilfellet for variabelen åpenhet i klasseromsdiskusjoner også. Ved lite åpenhet er det en negativ sammenheng mellom diskusjonsklima og støtte til demokratiske verdier, men etterhvert som den når et visst nivå av åpenhet, snur grafen og vi får en positiv og sterkere sammenheng mellom de to variablene<sup>10</sup>.

På nivå 3 finner vi dummysettene *geografisk landinndeling*, inndeling etter *Inglehart og Welzels kulturelle verdenskart* og dummyvariabelen *land med medborgerutdanning som eget fag*. For dummysettene er det svært få av de ulike koeffisientene som er statistisk signifikante, og jeg har dermed kjørt en f-test for å finne ut om dummysettene i sin helhet har en signifikant effekt på den avhengige variabelen. F-testen forteller oss at den samlede effekten av den geografiske inndelingen er signifikant med en p-verdi på 0,002, mens den samlede effekten av den kulturelle inndelingen ikke er det, da den har en p-verdi på 0,29 (Midtbø, 2012). Effekten av det å ha medborgerutdanning som et eget fag i skolens påvirkning på elevers støtte til demokratiske verdier, uttrykkes ved hjelp av tre koeffisienter – én for variabelen i seg selv, og to for samspillsledd med henholdsvis kjønn og innvandringsbakgrunn. Med en p-verdi på 0,003 er den samlede effekten signifikant, noe også koeffisientene er hver for seg. Av den geografiske inndelingen kommer det fram at elever fra Latin-Amerika og Sør-Europa har en høyere støtte

---

<sup>9</sup> For en grafisk framstilling av demokratiske kunnskaper og ferdigheters innvirkning på jenter og gutters støtte til demokratiske verdier, se figur 8 i appendiks D

<sup>10</sup> For en grafisk framstilling av den kurvelineære sammenhengen mellom åpent diskusjonsklima og elevers demokratiske verdier, se figur 9 i appendiks D

til demokratiske verdier enn det elever fra referansekategorien, Øst-Europa, mens elevene fra Asia og Oseania har lavere demokratiske verdier enn elevene fra referansekategorien. I modellen ser vi også at elever fra land hvor medborgerutdanning er et eget fag i skolen, ikke overraskende, har høyere støtte til demokratiske verdier. Jeg ønsker også å se hvordan medborgerutdanning som eget fag kan påvirke forskjellen i støtte til demokratiske verdier mellom kjønn, og mellom elever med og uten innvandringsbakgrunn. Jeg har derfor innført to samspillsledd som begge er statistisk signifikante. Samspillsleddet med medborgerutdanning som eget fag og innvandringsbakgrunn forteller at elever med innvandringsbakgrunn har lavere effekt av å ha medborgerutdanning som et eget fag enn elever uten innvandringsbakgrunn<sup>11</sup>. I land som har et eget medborgerfag er forskjellene i støtte til demokratiske verdier mellom elever med og uten innvandringsbakgrunn mindre, selv om det å innføre et eget fag ikke klarer å jevne ut forskjellene helt. Når det gjelder et eventuelt medborgerfags påvirkning på jenter og gutters demokratiske verdier, viser den negative koeffisienten at et slikt fag vil ha større påvirkning på gutter enn på jenter. Det vil si at forskjellene mellom kjønnene øker, men det er snakk om en marginal forskjell<sup>12</sup>. I tillegg til VPC, som regner ut hvor mye av variansen som kan forklares av egenskaper ved de ulike nivåene, er det mulig å regne ut  $R^2$ , som forteller oss hvor mye av den avhengige variabelen som faktisk er forklart. Ligningen for  $R^2$  for nivå  $\alpha$  er

$$R^2(\alpha) = \frac{\text{var}(e)_b - \text{var}(e)_m}{\text{var}(e)_b},$$

hvor  $\text{var}(e)_b$  er variansen fra nullmodellen og  $\text{var}(e)_m$  er variansen fra den fulle modellen, begge fra nivå  $\alpha$ . Med de variablene som er inkludert i denne modellen kan vi beregne nivåenes  $R^2$ , som forteller oss at modellene forklarer 14,99% av variansen på individnivå, 52,33% av variasjonen på klassenivå og 27,24% av variasjonen på landnivå. På landnivå er lagt til ulike måter å klassifisere land på, for å se om noen av inndelingene har særlig stor forklaringskraft. Ved å utvide modellen stegvis på landnivå og regne ut  $R^2$  for hvert dummysett, kommer jeg fram til at den geografiske inndelingen alene forklarer 13,5% av variasjonen på landnivå. Når jeg legger til Inglehart og Welzels inndeling forklares ytterligere 8,11%, og når jeg legger de variablene som omhandler medborgerutdanning som et eget fag tillegges  $R^2$  5,63% forklaringskraft, og vi ender på totalt 27,24%.

---

<sup>11</sup> For en grafisk framstilling av samspillet mellom innvandringsbakgrunn og et eget MBU-fag på elevers støtte til demokratiske verdier, se figur 11 i appendiks D

<sup>12</sup> For en grafisk framstilling av samspillet mellom kjønn og MBU-fag på elevers støtte til demokratiske verdier, se figur 10 i appendiks D

### 4.3 Holdninger til likestilling

Tabell 7 Random intercept model med tre nivå for avhengig variabel HOLDNINGER TIL LIKESTILLING

Likestilling	B-koeff.	Std.feil	z	Sig.*
<b>Nivå 1</b>				
Kjønn, 1=jente	1,613853	0,016	103,00	<0,001
Innvandrer, 1=innvandrerbakgrunn	-0,0077409	0,031	-0,25	0,804
Sosioøkonomisk bakgrunn	0,0024796	0,008	0,29	0,77
Kunnskaper og ferdigheter	0,0030439	0,000	111,81	<0,001
Kunnskaper og ferdigheter <sup>2</sup>	-8,67E-07	0,000	-29,01	<0,001
Samspill, kjønn og kunnskaper/ferdigheter 1= jente	0,0004291	0,000	12,95	<0,001
<b>Nivå 2 - Klassenivå</b>				
Åpent diskusjonsklima	0,0607316	0,002	29,43	<0,001
Elevmedvirkning	-0,052201	0,010	-5,48	<0,001
Elevmedvirkning <sup>2</sup>	0,0020258	0,000	6,44	<0,001
<b>Nivå 3 - Landnivå</b>				
Geografisk landinndeling, Øst-Europa = 0				
Skandinavia	0,7513608	0,431	1,74	0,081
Vest-Europa	1,022647	0,305	3,35	0,001
Sør-Europa	1,099947	0,283	3,88	<0,001
Latin-Amerika	1,290428	0,406	3,18	0,001
Asia og Oseania	0,4801026	0,267	1,80	0,072
Inglehart-Welzels-inndeling, protestantiske/engelsktalende = 0				
Katolsk	0,1025178	0,308	0,33	0,739
Baltikum/konfusianisme	-0,0744342	0,366	-0,20	0,839
Sør-Asia/islam/ortodoks	-1,336521	0,372	-3,59	<0,001
Latin-Amerika	-0,4774126	0,467	-1,02	0,306
MBU eget fag (0=nei, 1=ja)	-0,1411608	0,174	-0,81	0,416
Konstantledd	18,13693	0,373	48,57	<0,001
N	124548			
Var N-1	6,720			
Var N-2	0,362			
Var N-3	0,215			
Log Likelihood	-297625,13			

\*Sig. på 0,05-nivå

Tabell 7 viser flernivåmodellen som analyserer sammenhengen mellom de ulike hypoteserelevante uavhengige variablene, og den avhengige variabelen *holdninger til likestilling*. Jeg ønsker først å regne ut VPC for de ulike nivåene. Den uforklarte variansen er henholdsvis 6,7 på nivå 1, 0,36 på nivå 2 og 0,21 på nivå 3. Ut fra tilsvarende verdier i nullmodellen, beregnes det at den totale variasjonen i holdninger til innvandreres rettigheter er fordelt med henholdsvis 80,5% på individnivå, 8,4% på klassenivå og 11,1% på landnivå. VPC er dermed godt fordelt på de ulike nivåene, ligger godt over grensen på 5% og det er derfor anbefalt med en flernivåanalyse.

På individnivå ligger de fire variablene *kjønn*, *innvandrerbakgrunn*, *sosioøkonomisk bakgrunn* og *demokratiske kunnskaper og ferdigheter*, i tillegg til *andregradsleddet til kunnskaper og ferdigheter*, og et samspillsledd mellom *kjønn* og *kunnskaper og ferdigheter*. Verken elevenes innvandrerbakgrunn eller sosioøkonomiske bakgrunn har en signifikant innvirkning på elevers holdninger til likestilling, slik de andre variablene på individnivå har. Jenter har, ikke overraskende, klart høyere støtte til likestilling enn det gutter har. Elevers støtte til likestilling øker i takt med deres demokratiske kunnskaper og ferdigheter, og den kurvelineære sammenhengen forteller oss at økningen er stor for lave kunnskaper og ferdigheter, men at den avtar for elever med særlig høye demokratiske kunnskaper og ferdigheter<sup>13</sup>. Samspillsleddet mellom kjønn og kunnskaper og ferdigheter viser at kunnskaper og ferdigheter har en aning større innvirkning på jenter enn på gutter. Jenters holdninger til likestilling vil altså stige mer med økte kunnskaper og ferdigheter enn det gutters vil, men forskjellene er ikke kjempestore. Det gjør at økte kunnskaper og ferdigheter også vil skape noe større forskjeller mellom kjønnes holdninger til likestilling.<sup>14</sup>

På klassenivå er det, i tillegg til de to variablene *åpent diskusjonsklima* og *elevmedvirkning*, lagt inn et andregradsledd for elevmedvirkning for å teste en eventuell kurvelineær sammenheng med støtte til likestilling. Alle variablene er signifikante med en p-verdi på <0,001. Åpent diskusjonsklima har en positiv koeffisient, noe som forteller at en økt oppfatning av et åpent diskusjonsklima i klassen vil gi økt støtte til likestilling blant 8. klassinger. Det negative førstegradsleddet og det positive andregradsleddet til elevenes oppfatning av medvirkning forteller oss at det er en konveks sammenheng mellom de to variablene. Støtte til

---

<sup>13</sup> For en grafisk framstilling av den kurvelineære sammenhengen mellom demokratiske kunnskaper og ferdigheter og støtte til likestilling, se figur 13 i appendiks D.

<sup>14</sup> For en grafisk framstilling av hvordan endring i demokratiske kunnskaper og ferdigheter påvirker jenter og gutters holdninger til likestilling, se figur 12 i appendiks D

likestilling synker ved lave demokratiske kunnskaper og ferdigheter, men snur, og stiger, for høyere verdier<sup>15</sup>.

Den *geografiske inndelingen av land* har en samlet, signifikant effekt på elevers holdninger til likestilling. Når jeg setter Øst-Europa som referansekategori, blir alle koeffisientene positive, og både Vest-Europa, Sør-Europa og Latin-Amerika blir signifikante. Det vil si at elever fra alle disse regionene er mer positive til likestilling enn det elever fra Øst-Europa er. Den største forskjellen finner vi mellom elever fra Latin-Amerika og elevene i referansekategorien. Også den samlede effekten for *Inglehart og Welzels kulturelle verdensinndeling* er signifikant. Her er protestanter og engelsktalende referansekategori, og av enkeltvariablene er det kun Sør-Asia/islam/ortodokse som har en signifikant effekt på støtte til likestilling. Mennesker fra disse gruppene viser en god del lavere støtte til likestilling enn det mennesker fra de protestantiske og engelsktalende landene gjør. Om *medborgerutdanning er et eget fag i landet* eller ikke, har ingen signifikant sammenheng med elevers holdninger til likestilling.

Med variablene fra modellen forklares 26,5% av variasjonen på individnivå, og 62,2% av variasjonen på klassenivå. På landnivå forklarer den geografiske inndelingen hele 69% av variasjonen alene. Når jeg legger til den kulturelle inndelingen øker forklaringskraften ytterligere 13,7% til hele 82,7%. Ved å legge til de ulike leddene for medborgerutdanning som eget fag, er det en marginal økning med 0,3%, og modellen får en samlet forklaringskraft på 83% på landnivå.

---

<sup>15</sup> For en grafisk framstilling av den kurvelineære sammenhengen mellom elevers opplevde medvirkning og støtte til likestilling, se figur 14 i appendiks D

## 4.4 Holdninger til innvandreres rettigheter

Tabell 8 Random intercept model med tre nivå for avhengig variabel HOLDNINGER TIL INNVANDRERE

Holdninger til innvandrere	B-koeffisient	Std.feil	z	Sig.*
<b>Nivå 1 - Individ</b>				
Kjønn, 1=jente	1,4780	0,054	27,49	<0,001
Innvandrer, 1=innvandrerbakgrunn	1,5730	0,030	51,59	<0,001
Demokr. kunnskaper og ferdigheter	0,0015	0,000	54,11	<0,001
Sosioøkonomisk bakgrunn	-0,3345	0,067	-4,97	<0,001
Sosioøkonomisk bakgrunn <sup>2</sup>	0,0285	0,005	5,29	<0,001
Samspill, kjønn og kunnskaper/ferdigheter 1= jente	-0,0001	0,000	-3,92	<0,001
<b>Nivå 2 - Klasse</b>				
Åpent diskusjonsklima	0,0659	0,002	32,72	<0,001
Elevmedvirkning	0,0845	0,002	35,84	<0,001
Samspill, kjønn og elevmedvirkning 1=jente	-0,0582	0,003	-18,45	<0,001
<b>Nivå 3 - Land</b>				
Geografisk landinndeling Skandinavia = referansekategori				
Vest-Europa	-0,6031	0,328	-1,84	0,066
Sør-Europa	0,2110	0,428	0,49	0,622
Øst-Europa	-0,0669	0,417	-0,16	0,873
Latin-Amerika	1,4877	0,551	2,70	0,007
Asia og Oseania	0,2458	0,412	0,60	0,551
Inglehart-Welzels-inndeling Protestantiske/engelsktalende = referansekategori				
Katolsk	0,1396	0,298	0,47	0,639
Baltikum/konfusianisme	0,2032	0,355	0,57	0,567
Sør-Asia/islam/ortodoks	0,2675	0,360	0,74	0,458
Latin-Amerika	0,2536	0,452	0,56	0,575
MBU eget fag (0=nei, 1=ja)	0,4536	0,169	2,69	0,007
Samspill 1= MBU eget fag, jente	-0,1883	0,030	-6,24	<0,001
Konstantledd	13,09099	0,311	42,03	<0,001
N	123955			
Var N-1	6,434			
Var N-2	0,294			
Var N-3	0,202			
Log Likelihood	-293275,76			

\*Sig. på 0,05-nivå

Tabell 8 viser flernivåmodellen som analyserer sammenhengen mellom de ulike hypoteserelevante uavhengige variablene, og den avhengige variabelen holdninger til innvandrere og deres rettigheter. Jeg ønsker først å regne ut VPC for de ulike nivåene. Den uforklarte variansen er henholdsvis 6,43 på nivå 0,29 på nivå 2 og 0,2 på nivå 3. Ut fra de tilsvarende verdiene i nullmodellen, beregnes det at den totale variasjonen i holdninger til innvandreres rettigheter er fordelt med henholdsvis 84,5% på individnivå, 5,5% på klassenivå og 7% på landnivå, og alle verdier er høyere enn grensa på 5%.

På individnivå finnes de fire uavhengige variablene *kjønn*, *innvandringsbakgrunn*, *demokratiske kunnskaper og ferdigheter* og *sosioøkonomisk bakgrunn*. I tillegg har jeg inkludert et andregradsledd for sosioøkonomisk bakgrunn, og et samspillsledd for effekten av kunnskaper og ferdigheter på kjønn. Alle de seks variablene på individnivå er signifikante. Både det å være jente og å ha innvandringsbakgrunn medfører høyere støtte til innvandreres rettigheter, hvorav kjønn har svakere innvirkning enn innvandringsbakgrunn. Elever med høye demokratiske kunnskaper og ferdigheter oppgir en signifikant høyere støtte til innvandreres rettigheter. Samspillsleddet som inkluderer kjønn og kunnskaper og ferdigheter har negativ koeffisient, og forteller oss at en økning i demokratiske kunnskaper og ferdigheter har større effekt på gutters støtte til innvandreres rettigheter enn på jenters, og økte kunnskaper og ferdigheter kan dermed utligne forskjellen mellom kjønnene<sup>16</sup>. For den sosioøkonomiske bakgrunnens innvirkning på elevens holdninger til innvandrere, er det en konveks kurvelineær sammenheng, da førstegradsleddet er negativt og andregradsleddet er positivt<sup>17</sup>. Det vil si at holdninger til innvandrere synker ved lave verdier for sosioøkonomisk bakgrunn, og øker for høye. Fra den grafiske fremstillingen av kurvelineariteten, ser vi at bunnpunktet er på en sosioøkonomisk bakgrunn tilsvarende omtrent 6.<sup>18</sup>

Også på klassenivå er alle variabler signifikante. Både et *åpent diskusjonsklima* og *elevmedvirkning* gjør elever mer positive til like rettigheter for innvandrere. Samspillsleddet viser dessuten at elevmedvirkning har en sterkere effekt på gutters holdninger til innvandring

---

<sup>16</sup> For grafisk framstilling av samspillet mellom kjønn og demokratiske kunnskaper og ferdigheter, se figur 15 i appendiks D

<sup>17</sup> For grafisk framstilling av kurvelineær sammenheng mellom sosioøkonomisk bakgrunn og holdning til innvandrere, se figur 16 i appendiks D

<sup>18</sup> For en grafisk framstilling av samspillet mellom den kurvelineære sammenhengen mellom elevens sosioøkonomiske bakgrunn og deres holdninger til innvandring, se figur 16 i appendiks D



enn jenters, og at økt elevmedvirkning ikke bare fører til mer positive holdninger til innvandrere, men også at guttene tar igjen jentene og kjønnsforskjellene utlignes.

Blant de ulike dummysettene på landnivå, har ikke inndelingen basert på *Inglehart og Welzels kulturelle verdenskart* en signifikant effekt. Det har derimot den *geografiske inndelingen*, hvor den samlede effekten er signifikant, selv om det av de individuelle koeffisientene kun er Latin-Amerika som er signifikant. Der viser elevene høyere støtte til innvandreres rettigheter enn det skandinaviske elever gjør. Når det kommer til forskjellen på *land med medborgerutdanning som eget fag*, og land med medborgerutdanning som en del av andre fag, fører et eget fag til mer støttende holdninger til innvandreres rettigheter. Medborgerutdanning som eget fag kan også, bidra til å utjevne forskjellene mellom kjønnes holdninger til innvandrere, da det har større effekt på gutters enn på jenters holdninger<sup>19</sup>.

Med de aktuelle variablene i modellen min forklarer jeg 9,7% av variasjonen på individnivå, og 34,8% av variasjonen på klassenivå. På landnivå gir kun den geografiske inndeling en R<sup>2</sup> på hele 59,9%. Når jeg legger til den kulturelle inndelingen blir det liten endring, med en økning på 0,5%. Med variablene som ser på effekten av å ha medborgerutdanning som eget fag tillegges nye 4,3% forklaringskraft, og modellen forklarer til slutt 64,6% av variasjonen på landnivå.

---

<sup>19</sup> For en grafisk framstilling av samspillet mellom kjønn og MBU som eget fag, se figur 18 i appendiks D

## 4.5 Holdninger til etniske gruppers rettigheter

Tabell 9 Random intercept model med tre nivå for avhengig variabel HOLDNINGER TIL ETNISKE GRUPPER

Holdninger til etniske grupper	B-koeff.	Std.feil	z	Sig.*
<b>Nivå 1 - Individ</b>				
Kjønn <sub>1=jente</sub>	0,5296993	0,022	24,06	<0,001
Innvandrere <sub>1=innvandrerbakgrunn</sub>	0,8537276	0,029	29,09	<0,001
Sosioøkonomisk bakgrunn	0,0507554	0,012	4,38	<0,001
Demokratiske kunnskaper og ferdigheter	0,0017233	0,000	67,36	<0,001
Samspill, jente og kunnskaper/ferdigheter <sub>1= jente</sub>	0,0003222	0,000	10,35	<0,001
<b>Nivå 2 - Klasse</b>				
Åpent diskusjonsklima	0,077828	0,002	39,95	<0,001
Elevmedvirkning	-0,0846706	0,009	-9,39	<0,001
Elevmedvirkning <sup>2</sup>	0,0048854	0,000	16,42	<0,001
<b>Nivå 3 - Land</b>				
Geografisk landinndeling <sub>Øst-Europa= referansekategori</sub>				
Skandinavia	0,3096069	0,351	0,88	0,378
Vest-Europa	0,1880849	0,249	0,76	0,45
Sør-Europa	0,2613695	0,231	1,13	0,258
Latin-Amerika	1,888635	0,331	5,7	<0,001
Asia og Oseania	0,7069232	0,217	3,26	0,001
Inglehart-Welzels-inndeling <sub>Protestantiske /engelsktalende = referansekategori</sub>				
Katolsk	0,2447687	0,251	0,97	0,33
Baltikum/konfusianisme	0,3130955	0,299	1,05	0,294
Sør-Asia/islam/ortodoks	0,2642834	0,303	0,87	0,383
Latin-Amerika	0,0692712	0,380	0,18	0,856
MBU som eget fag <sub>1 = eget fag</sub>	0,6866206	0,169	4,06	<0,001
MBU samspill <sub>1 = eget fag og jente</sub>	-0,2336527	0,029	-8,02	<0,001
MBU samspill <sub>1=eget fag og sosioøkonomisk bakgrunn</sub>	-0,0411656	0,015	-2,72	0,007
Konstantledd	13,30347	0,312	42,68	0
N	124'642			
Var N-1	6,066			
Var N-2	0,243			
Var N-3	0,142			
Log Likelihood	-291042,73			

\*Sig. på 0,05-nivå

Flernivåmodellen i tabell 9 viser den statistiske sammenhengen mellom de ulike uavhengige variablene og den avhengige variabelen holdninger til like rettigheter for alle etniske grupper. Den uforklarte variansen er henholdsvis 6,1 på nivå 1, 0,2 på nivå 2 og 0,1 på nivå 3 i den fulle modellen, og 6,9 på nivå 1, 0,4 på nivå 2 og 0,5 på nivå 3 i den tomme modellen. Ut fra de siste verdiene beregnes VPC for de ulike nivåene, og kommer fram til at den totale variasjonen i holdninger til like rettigheter for alle etniske grupper er fordelt med 88,6% på individnivå, 5,6% på klassenivå og 5,8% på landnivå. Det er derfor et godt grunnlag for å gjennomføre en flernivåanalyse.

På individnivå ligger de fire uavhengige variablene *kjønn*, *innvandringsbakgrunn*, *demokratiske kunnskaper og ferdigheter* og *sosioøkonomisk bakgrunn*. I tillegg er det inkludert et samspillsledd for effekten av demokratiske kunnskaper og ferdigheter på kjønn. Alle de fem variablene er signifikante. Både det å være jente og det å ha innvandringsbakgrunn medfører høyere støtte til like rettigheter for alle etniske grupper, hvorav det å ha innvandringsbakgrunn har en klart sterkere effekt på holdningene, enn det å være jente har. Høy sosioøkonomisk bakgrunn og gode demokratiske kunnskaper og ferdigheter bidrar også til å styrke elevers holdninger til etniske grupper. Samspillsleddet kunnskaper og ferdigheters innvirkning på de ulike kjønnenes holdninger til etniske grupper, forteller oss at en økning i kunnskaper og ferdigheter påvirker jenter mer enn det påvirker gutter. Dette gjør at forskjellen mellom kjønnene øker i takt med en økning i kunnskapene og ferdighetene deres<sup>20</sup>.

På klassenivå ligger de to hypoteserelevante variablene *åpent diskusjonsklima* og *elevmedvirkning*, i tillegg til et andregradsledd for elevmedvirkning for å teste en eventuell kurvelineær effekt på holdninger til etniske grupper. Alle variablene er signifikante, og viser blant annet at et åpent diskusjonsklima har en positiv innvirkning på elevers holdninger til etniske grupper. Elevmedvirkning har et negativt førstegradsledd, og et positivt andregradsledd, noe som forteller om en konveks kurvelineær sammenheng, hvor holdninger til etniske grupper synker for lave verdier av elevmedvirkning, og stiger for høye verdier<sup>21</sup>.

Dummysettet basert på en geografisk inndeling av land har samlet sett en signifikant effekt på holdninger til etniske grupper, selv om det kun er to grupper som har en enkeltvis signifikant effekt. Både elever fra Latin-Amerika og Asia og Oseania viser bedre holdninger til etniske

---

<sup>20</sup> For en grafisk framstilling av samspillet mellom elevers kjønn og demokratiske kunnskaper og ferdigheter og deres holdninger til etniske grupper, se figur 19 i appendiks D

<sup>21</sup> For en grafisk framstilling av den kurvelineære sammenhengen mellom elevmedvirkning og holdninger til etniske grupper, se figur 20 i appendiks D

grupper enn elever fra referansekategori, Øst-Europa, hvorav de latinamerikanske er mest positive. Inndelingen basert på Inglehart og Welzels kulturelle verdenskart, har derimot ingen signifikant effekt på elevers holdninger til etniske grupper og deres rettigheter. For å analysere effekten av å ha medborgerutdanning som et eget fag i skolen, har jeg i tillegg til å se på den individuelle effekten, også sett på samspillsledd med kjønn og sosioøkonomisk bakgrunn. Alle variablene er signifikante, og modellen viser at elever fra land hvor medborgerutdanning er et eget fag har høyere støtte til like rettigheter for alle etniske grupper. De negative koeffisientene i begge samspillsleddene forteller at et eget medborgerfag har større positiv innvirkning på gutter enn jenter, og på de med lav sosioøkonomisk bakgrunn enn høy. I land med medborgerutdanning som eget fag er derfor både forskjellene mellom gutter og jenters holdninger til etniske grupper, og mellom elever med lav og høy sosioøkonomisk bakgrunn mye mindre enn i andre land<sup>22</sup>.

Variablene i denne flernivåmodellen forklarer til sammen 12,1% av variasjonen på individnivå, 43,9% av variasjonen på klassenivå og 68,6% av variasjonen på landnivå. På landnivå gir kun den geografiske inndeling en  $R^2$  på hele 63%. Når jeg legger til den kulturelle inndelingen blir det liten endring, med en økning på 1,4%. For variablene som ser på effekten av å ha medborgerutdanning som eget fag tillegges nye 4,2% forklaringskraft, og modellen forklarer til slutt 68,6% av variasjonen på landnivå.

---

<sup>22</sup> For en grafisk framstilling av samspill mellom MBU som eget fag og kjønn, og MBU som eget fag og sosioøkonomisk bakgrunns innvirkning på elevers holdninger til etniske grupper, se figur 21 og 22 i appendiks D.

## 5 Diskusjon

I dette kapittelet skal jeg se funnene i analysen i sammenheng med tidligere forskning innen medborgerutdanning og demokratiske verdier og holdninger. Utgangspunktet for denne oppgaven var å undersøke hvilke faktorer som påvirker ungdoms støtte til demokratiske verdier og holdninger, og hvilke utdanningspolitiske implikasjoner dette medfører. Analysen ble gjennomført ved hjelp av data samlet inn fra 38 forskjellige land i fire ulike verdensdeler. Blant hypotesene bekreftes den positive sammenhengen mellom de uavhengige variablene demokratiske kunnskaper og ferdigheter, sosioøkonomisk bakgrunn, et åpent diskusjonsklima og elevmedvirkning med elevers støtte til demokratiske verdier og holdninger. Også det å ha medborgerutdanning som et eget fag har en positiv innvirkning på elevers demokratiske verdier og holdninger. Det bekreftes at variabler på individnivå har størst effekt, men at også egenskaper ved klasse- og landnivå er av betydning.

### 5.1 Oppsummering av funn

Resultatene fra de fire flernivåanalysene viser signifikante sammenhenger, både på individ-, klasse- og landnivå. For støtte til grunnleggende demokratiske verdier viser gutter og elever med innvandrerbakgrunn høyere oppslutning enn jenter og elever uten innvandrerbakgrunn. Sosioøkonomisk bakgrunn viser ingen signifikant effekt, mens økte demokratiske kunnskaper og ferdigheter, elevmedvirkning og et åpent diskusjonsklima har en positiv effekt på elevers verdier. På landnivå har elever fra Latin-Amerika høyere støtte til demokratiske verdier enn elever fra Øst-Europa, og det motsatte er tilfelle med elever fra Asia og Oseania. Det å komme fra et land hvor medborgerutdanning er et eget fag har en positiv effekt på elevers støtte til grunnleggende demokratiske verdier. Hva gjelder holdninger til likestilling, har jenter høyere oppslutning om like rettigheter for begge kjønn enn gutter, og elever uten innvandrerbakgrunn har høyere oppslutning enn elever med innvandrerbakgrunn. Heller ikke for holdninger til likestilling er elevenes sosioøkonomiske bakgrunn signifikant. En økning i demokratiske kunnskaper og ferdigheter har en positiv innvirkning på holdninger til likestilling, det samme har et åpent diskusjonsklima og elevmedvirkning. På landnivå viser elever fra Vest-Europa, Sør-Europa og Latin-Amerika høyere støtte til likestilling enn elever fra Øst-Europa. Hva gjelder inndelingen etter Inglehart og Welzels kulturelle verdenskart og moderniseringsteori, viser elever fra de landene som er mest moderniserte større oppslutning om holdninger til likestilling enn elever fra land fra land som ikke har det samme fokuset på selvrealisering. Jenter og elever med innvandrerbakgrunn har høyere oppslutning om holdninger til innvandrere og

deres rettigheter enn gutter og elever uten innvandrerbakgrunn. Det samme har elever med høy sosioøkonomisk status, og gode demokratiske kunnskaper og ferdigheter. Begge variablene på klassenivå, elevmedvirkning og et åpent diskusjonsklima, har en positiv effekt på holdninger til innvandrere. På landnivå viser den geografiske inndelingen at elever fra Latin-Amerika er mer positive til innvandrere og deres rettigheter enn elever fra Skandinavia, noe også elever fra land hvor medborgerutdanning er et eget fag er. Også hva gjelder holdninger til like rettigheter for alle etniske grupper, er jenter mer positive enn gutter, og elever med innvandrerbakgrunn er mer positive enn elever uten innvandrerbakgrunn. Høy sosioøkonomisk status og gode kunnskaper og ferdigheter har en positiv effekt på støtte til etniske grupper, noe også et åpent diskusjonsklima og elevdeltakelse har. Hva gjelder variabler på landnivå, viser latinamerikanske elever en signifikant større støtte til like rettigheter for alle etniske grupper enn østeuropeiske elever. Også her har det å komme fra et land hvor medborgerutdanning er et eget fag en positiv effekt på elevers holdninger til etniske grupper.

## **5.2 Variasjon i ungdoms demokratiske verdier og holdninger**

### **5.2.1 Effekter på individnivå**

Elevers demokratiske kunnskaper og ferdigheter er den variabelen på individnivå som har en mest ensidig effekt på elevers demokratiske verdier og holdninger. Høye kunnskaper om, og ferdigheter i, demokrati og demokratiske prinsipper har en positiv effekt på alle de fire dimensjonene. Effektene på støtte til demokratiske verdier, holdninger til innvandrere og holdninger til etniske grupper er forholdsvis like, mens effekten på holdninger til likestilling er noe større. Dette viser at en bedre forståelse av hva demokrati er, og hvordan det fungerer, gir en sterkere støtte til demokratiske prinsipper. Økte kunnskaper og ferdigheter har også positiv innvirkning på alle samspillsledd, men det er tvetydig om det bidrar til å utjevne de strukturelle forskjellene som fins i utdanningssystemet på bakgrunn av kjønn og innvandrerbakgrunn. I de tilfellene den øker forskjellene mellom kjønn, blir uansett ikke forskjellene større enn at den totale positive effekten bør veie tyngst. Også tidligere forskning er tydelig på effekten av kunnskaper og ferdigheter på holdninger og verdier, både generelt og i medborgerutdanning spesielt. Demokratiske kunnskaper og ferdigheter har vært blant de faktorene som har hatt mest positiv påvirkning på elevers verdier og holdninger (Cho, 2014; Fjeldstad, 2011; Mikkelsen, 2011a). Solhaug og Børhaug (2012) stadfester at tradisjonelt er det å utvikle elevenes kunnskap om politikk og samfunn et av skolens viktigste bidrag i medborgerutdanningen. Det er ikke tilfeldig at det er et stort fokus på å utvikle elevers demokratiske kunnskaper og ferdigheter i

medborgerutdanningen i mange land, noe denne studien bekrefter. Dermed bekreftes også **H2**: *Det vil være en positiv sammenheng mellom elevers demokratiske kunnskaper og ferdigheter og deres demokratiske verdier og holdninger.*

Effekten av elevenes sosioøkonomiske bakgrunn på de demokratiske verdiene og holdningene deres er kun signifikante for holdninger til innvandrere og holdninger til etniske grupper. For begge disse variablene har elevenes sosioøkonomiske bakgrunn en positiv effekt. Variablen er, som tidligere nevnt, satt sammen av foreldres utdanning, yrke og antall bøker i hjemmet. Dette tyder på at elever fra hjem med høyere kulturell kapital har lært seg hvordan de skal oppføre seg i ulike sammenhenger, forstår samfunnets referanserammer bedre og møter samfunnets forventninger i større grad, som for eksempel de normative forventningene til aktuelle verdier og holdninger. Kapitalen inkluderer elevene i samfunnets felles norm- og verdigrunnlag, og bidrar til høyere tillit til andre mennesker (Broady & Palme, 1989a, 1989b).

Også for sosioøkonomisk bakgrunns effekt på holdninger til innvandrere og etniske grupper, kan elevenes demokratiske kunnskaper og ferdigheter ha en indirekte effekt. Boudons (1974) verditeori forklarer sammenhengen mellom sosial bakgrunn og skolerresultater med motivasjon og innsats. I hjem med høy sosioøkonomisk status vil utdanning verdsettes mer enn i hjem med lav sosioøkonomisk status. Elever fra høyere sosiale lag vil i større grad se på utdanning som noe viktig, noe som vil gi utslag i motivasjonen og resultatene deres. Sammenhengen mellom sosial bakgrunn, skolerresultater og dermed også holdninger til innvandrere og etniske grupper, kan også forklares med at elever med høy kulturell kapital har tilegnet seg ferdigheter som gjør at de lettere tilpasser seg utdanningssystemet, og derfor oppnår bedre resultater enn elever med lav kapital (Bourdieu, 2011 [1986]). Det ser altså ut til at skolen ikke evner å veie opp for de fordelene elevene med høy sosioøkonomisk status tar med seg inn i utdanningssystemet. Når det er sagt viser utregning av samspillsleddet mellom sosioøkonomisk bakgrunn og det å ha medborgerutdanning som et eget fag, at et eget fag faktisk klarer å demme opp for hele 80 % av forskjellen mellom elever med lavest og høyest sosioøkonomisk bakgrunn. **H3**: *Det vil være en positiv sammenheng mellom elevers sosioøkonomiske bakgrunn og deres demokratiske verdier og holdninger*, bekreftes for halvparten av modellene.

Effekten av kjønn på demokratiske verdier og holdninger er signifikante for alle de fire uavhengige variablene. Analysen viser at gutter har høyere støtte til generelle demokratiske verdier enn det jenter har, men at jenter viser høyere oppslutning både om holdninger til likestilling, til innvandrere og til etniske grupper. Det er interessant å se at den minste

differansen mellom gutters og jenters oppslutning om demokratiske verdier og holdninger finner vi for den demokratiske verdier, den eneste variabelen gutter har større oppslutning om enn jenter. Når variablene konkretiseres, med støtte til like rettigheter for begge kjønn og ulike minoriteter, viser jentene seg likevel å være mest positive. Det er vanskelig å si noe om årsaker til dette, men en mulig forklaring kan være at denne variabelen ikke referer til utgrupper. Det at jentene viser høyere støtte til ulike utgrupper og minoriteter støttes også av tidligere forskning (Fjeldstad, 2011; Solhaug, 2003; Sotelo, 1999), hvor jenter blant annet har vist høyere toleranse overfor muslimer, asylsøkere og andre innvandrere. En forklaring på jenters høyere toleranse for andre sosiale grupper kan være at de i større grad enn guttene definerer seg som en del av et fellesskap, og opplever en større avhengighet til verden rundt seg enn gutter. En annen forklaring kan være at jenter ofte viser større tilpasningsevne enn gutter hva angår krav og normer (Nordahl et al., 2011), noe som muligens kan overføres til skolen og samfunnets normer om oppslutning til demokratiske verdier og holdninger.

Den største differansen mellom jenters og gutters oppslutning om demokratiske verdier og holdninger ligger i deres holdninger til likestilling. Det at jenter har større oppslutning om dette enn gutter er ikke nødvendigvis veldig overraskende, da det tross alt handler om jenters rettigheter. Det er likevel noe overraskende at gutter viser såpass mye lavere oppslutning om dette enn jenter. Det er vanskelig å si noe om hvorfor differansen er så stor, og det er godt mulig den endres etterhvert som guttene blir eldre og gjennomgår en modningsprosess. Noe av differansen mellom jenters og gutters resultater kan også forklares av at jenter generelt sett lykkes bedre i skolen enn gutter. Demokratiske kunnskaper og ferdigheter har en positiv effekt på demokratiske verdier og holdninger, og når jenter tradisjonelt viser høyere motivasjon, tilpasningsevne og vellykkethet i skolen, kan en anta at noe forskjellene mellom kjønn kan forklares av forskjeller i kunnskaper og ferdigheter (Imsen, 2010; Nordahl et al., 2011). Dette bekreftes ved å se på resultatene i regresjonsmodellen i tabell 14 i Appendiks B. **H4: Jenter vil ha høyere støtte til demokratiske verdier og holdninger enn gutter**, blir den første hypotesen som forkastes.

Også elevenes nasjonale bakgrunn har en tvetydig effekt på elevenes demokratiske verdier og holdninger. Elever med innvandrerbakgrunn viser høyere oppslutning om grunnleggende demokratiske verdier, holdninger til innvandrere og holdninger til etniske grupper enn elever uten innvandrerbakgrunn. Det er kun holdninger til likestilling hvor elever uten innvandrerbakgrunn har høyere oppslutning enn 1. eller 2. generasjons innvandrere. Dette bryter både med hypotesen, og med tidligere forskning. Når det er sagt er det ikke nødvendigvis



så overraskende at innvandrere er positive til like rettigheter for innvandrere og ulike etniske grupper. Til forskjell fra elever uten innvandrerbakgrunn, blir dette inngrupper for elever med innvandrerbakgrunn, grupper de er en del av, eller i det minste kan relatere seg til. Noen har kanskje opplevd rasisme, fordommer eller negative tilbakemeldinger fra majoritetskulturen i landet, og kan i større grad enn elever uten denne ballasten relatere seg til hvorfor det er viktig å støtte opp om disse demokratiske verdiene og holdningene. Den høyere støtten til grunnleggende demokratiske verdier elever med innvandrerbakgrunn rapporterer om, er ikke særlig mye høyere enn elever uten innvandrerbakgrunns støtte til den samme verdien. Koeffisienten på 0,17 er den minste variasjonen internt i et dummysett i studien. Det er viktig å huske at innvandrervariabelen er kodet slik at både 1. og 2. generasjons innvandrere blir tildelt verdien innvandrerbakgrunn. Den skiller ikke på hvilket språk som snakkes i hjemmet, hvor lenge elevene har bodd i land eller den kulturelle og geografiske avstanden mellom landet eleven har røtter i og landet eleven bor i. Over halvparten av elevene med innvandrerbakgrunn er født og oppvokst i ”det nye landet”, noe som kan gjøre forskjellene i resultater mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn mindre enn først antatt. Med bakgrunn i dette forkastes **H5**: Elever uten innvandrerbakgrunn vil ha høyere støtte til demokratiske verdier og holdninger enn elever med innvandringsbakgrunn.

### 5.2.2 Effekter på klassenivå

Et åpent diskusjonsklima, hvor det er rom for å ytre ulike meninger, har en signifikant og positiv effekt på alle de fire dimensjonen til demokratiske verdier og holdninger. Elever som opplever at lærerne oppfordrer de til å gjøre seg opp, og uttrykke sine egne meninger, og diskutere dagsaktuelle tema i klasserommet, viser seg altså å være mer støttende til demokratiske prinsipper og like rettigheter for utgrupper. Et viktig aspekt ved et slikt miljø, er at det også må være rom for meninger som avviker fra flertallets meninger, at lærerne belyser flere sider av en sak og at elever blir vant til å føre en konstruktiv diskusjon med elever med andre meninger enn de selv har. Ved å bli presentert ulike meninger om mer eller mindre kontroversielle tema, blir elevene mer tolerante, både for andre mennesker og for avvikende synspunkt (Hess, 2009). Meningsdannelse i et heterogent diskusjonsklima skaper både politisk tillit og toleranse for det som er annerledes, og elevenes moral utvikles (Torney-Purta et al., 2001; Wittek, 2012). Ved at elevene blir vant til å omgås mennesker med andre meninger, utvikle vilje og evne til å lytte til andres argumentasjon og skille mening og sak fra person, styrkes både samtaledemokratiet, elevenes kommunikative egenskaper, og deres oppslutning om demokratiske verdier og holdninger til like rettigheter for alle. Derfor beholdes **H6**: *Det vil være en positiv sammenheng*

*mellom elevers oppfatning av et åpent diskusjonsklima og deres demokratiske verdier og holdninger.*

Også elevenes oppfatning av demokratisk deltakelse og innflytelse i skolen viser å ha en utelukkende positiv effekt på støtte både til grunnleggende demokratiske verdier, holdninger til likestilling, innvandrere og ulike etniske grupper. I tillegg viser samspillsleddet med kjønn for holdninger til innvandrere<sup>23</sup>, at økt elevmedvirkning i ytterste konsekvens kan helt jevne ut den forholdsvis store differansen mellom jenter og gutters holdninger til dette. Dette trekkes også fram som et viktig aspekt i de overnasjonale anbefalingene. Skolen skal være et demokratisk minisamfunn preget av debatter og samarbeid. Elevenes deltagelse i organiseringen av studier og studiehverdag skal være en viktig del av læringen, og en viktig faktor i medborgerutdanningen. Når elevene får delta i demokratiske beslutningsprosesser, tilegner de seg erfaringer med demokratisk virksomhet og demokratiske beslutningsprosesser, noe som styrker både de demokratiske kunnskapene og ferdighetene deres, og oppslutningen om demokrati (Birzea, 2000; Duerr et al., 2000). Det å inkluderes i, og få positive erfaringer med demokratiske prosesser viser seg altså å gi positive utslag på elevers støtte til demokratiske verdier og holdninger. Derfor kan jeg også beholde andre hypotesen på klassenivå, **H7: Det vil være en positiv sammenheng mellom elevmedvirkning og elevers demokratiske verdier og holdninger.**

### **5.2.3 Effekter på landnivå**

Den første inndelingen på landnivå var en naturlig oppdeling av landet etter geografisk plassering, og ikke forankret i tidligere forskning. Det ble derfor ikke utviklet en hypotese relatert til den geografiske inndelingen av land. Dette var derimot den eneste variabelen på landnivå, hvor den samlede effekten av variablene var signifikant for alle de fire avhengige variablene. For å få individuelle, signifikante verdier for de ulike dummysettene, har jeg måttet variere hvilken region jeg har satt som referansekategori. For demokratiske verdier viser elever fra Latin-Amerika høyere oppslutning enn elever fra Øst-Europa, som igjen viser høyere oppslutning enn elever fra Asia og Oseania. Hva gjelder holdninger til likestilling, har både elever fra Latin-Amerika, Sør-Europa og Latin-Amerika høyere oppslutning om dette enn elever fra Øst-Europa. Latinamerikanske elever viser dessuten signifikant større oppslutning om like rettigheter for innvandrere enn skandinaviske elever, og høyere oppslutning om holdninger til etniske grupper enn østeuropeiske elever. Ved første øyekast synes jeg det er

---

<sup>23</sup> For en grafisk framstilling av dette, se figur 17 i appendiks D

overraskende at det rapporteres om så høy oppslutning om demokratiske verdier og holdninger blant latinamerikanske elever. Ved nærmere ettertanke er det flere trekk ved regionen som kan være årsak til dette funnet. Nyere latinamerikansk politisk historie er turbulent. Etter andre verdenskrig har sosialismen som styreform stått sterkt i den latinamerikanske befolkningen. I tillegg var regionen på 70- og 80-tallet preget av særs blodige militærdiktatur og enorme menneskerettighetsbrudd (Toer, 2015). Hva gjelder holdninger til innvandrere er Latin-Amerika en region preget av mye migrasjon, både internt, mellom latinamerikanske land, og gjennom migrasjon til USA grunnet fattigdom og vold i hjemlandet. Mange av elevene har kanskje venner, familie eller bekjente som er migranter, og kan derfor i større grad relatere seg til innvandrere. Dessuten er mange latinamerikanske land preget av stor grad av etnisk mangfold, hvor urfolk utgjør en stor andel av befolkningen. Disse egenskapene kan ha bidratt til at latinamerikanske elever har høyere oppslutning om demokratiske verdier og holdninger enn sine jevnaldrende elever fra andre regioner. Dette kan forklare potensielt interessante kausale forhold mellom egenskaper ved land og variasjon i befolkningens demokratiske verdier og holdninger, men kan også være vanskelig å generalisere til andre regioner. Funnene blir heller ikke nytte for samfunnet før man finner muligheter for å demme opp for ulikheter i medborgerkompetanse forklart av variasjon i lands politiske historie og kulturelle trekk.

Resultater fra WVS har vist at i land hvor moderniseringsprosessen har kommet særlig langt, har dette hatt en positiv effekt på borgernes verdier og holdninger. Ut fra min analyse kan jeg fastslå at denne moderniseringsteorien ikke har en signifikant effekt på elevers demokratiske verdier, holdninger til innvandrere eller holdninger til etniske grupper. Den har derimot en signifikant effekt på elevers holdninger til likestilling, hvor hypotesen om at elever fra de samfunnene hvor moderniseringsprosessen har kommet lengst, henholdsvis land gruppert som protestantiske og engelsktalende land, har klart bedre holdninger til like rettigheter for begge kjønn enn elever fra Sør-Asia, muslimske og ortodokse land. I disse landene er det ifølge Inglehart og Welzel (2010) høyere oppslutning om religiøse og tradisjonelle verdier, og den økonomiske situasjonen i landene gjør sitt til at oppslutning om toleranse for grupper som blir sett på som annerledes, slik som mennesker fra andre land er svakere. De selvrealiserte samfunnene har vist seg å blant annet ha en sterk sammenheng med holdninger til likestilling, noe som bekreftes også i denne studien. Det er dog den eneste av de fire dimensjonene som er signifikant, og det antas derfor at det ikke er noen sammenheng mellom hvor moderne og selvrealisert et land er, og ungdoms oppslutning om demokratiske verdier, holdninger til innvandrere og holdninger til etniske grupper. En av grunnene til dette kan være at Inglehart og Welzels studie er basert på WVS, hvor kun voksne deltar. Det er mulig at overføringen av

verdier til ungdom ikke har kommet så langt som Inglehart og Welzel påstår. I tillegg kan det påvirke resultatet at tre av landene i ICCS-studien ikke er inkludert i det kulturelle verdenskartet som omkodingen av land har tatt utgangspunkt i. Dette fører til at jeg forkaster **H8**: *Elever fra land hvor moderniseringen har sikret en overgang til et selvrealiserende og sekulært samfunn vil vise høyere demokratiske verdier og holdninger enn elever fra andre land.*

Det å ha medborgerutdanning som et eget fag i skolen viser seg å ha en signifikant, positiv effekt på elevers demokratiske verdier, deres holdninger til innvandrere og holdninger til etniske grupper. Dette støtter opp under forskning gjort på effekten av innføringen av et eget citizenship-fag i England i 2002 (Keating et al., 2010). Resultatene fra den engelske studien viste at selv om det ble innført et medborgerutdanningsfag, sank holdningene til likhet i samfunnet, spesielt hva angikk politiske skillelinjer som innvandring og flyktningpolitikk, men at støtten til generelle demokratiske verdier og holdninger økte. I denne studien har derimot et medborgerfag en positiv effekt på støtte til like rettigheter for innvandrere og etniske grupper. Dette kan bekrefte antagelsen jeg tok om at den negative effekten i den engelske studien i større grad må tillegges det offentlige ordsiftet og fokus på terrorisme og religiøs ekstremisme, og i mindre grad medborgerutdanning som fag. Bortsett fra den ene ikke-signifikante verdien, støtter mine resultater opp under både hypotesen, og rapporten fra England som konkluderer med at medborgerutdanning bør være et eget fag i skolen, som undervises minimum 45 minutter ukentlig. I denne studien har jeg også inkludert hele fem samspillsledd med effekten av medborgerutdanning som et eget fag. Disse forteller at et eget medborgerutdanningsfag i skolen bidrar til å jevne ut forskjellene mellom ungdom med og uten innvandrerbakgrunns demokratiske verdier. Det bidrar også til å jevne ut forskjellene mellom jenter og gutters holdninger til innvandrere, og deres holdninger til etniske grupper. Det har også en stor effekt på forskjellen mellom elever med lav og høy sosioøkonomisk bakgrunns holdninger til etniske grupper, hvor den kan fjerne opp mot 80% av differansen. Hva gjelder samspillsleddet med kjønn og demokratiske verdier, skjer det motsatte. Forskjellen er større mellom jenters og gutters støtte til demokratiske verdier i land med medborgerutdanning som eget fag enn i land hvor medborgerutdanning ikke er et eget fag. Når det er sagt er denne forskjellen marginal. Dette forteller at ikke bare kan et eget medborgerfag bidra til å øke elevers støtte til demokratiske verdier og holdninger alene, det kan også jevne ut forskjeller som oppstår på grunn av elevers bakgrunnsfaktorer, faktorer skolen ellers har utfordringer med å demme opp for. Den siste hypotesen beholdes: **H9**: *Elever som kommer fra land hvor medborgerutdanning er et eget fag vil ha høyere støtte til demokratiske verdier og holdninger enn elever som kommer fra land hvor medborgerutdanning ikke er et eget fag.*

#### 5.2.4 Evaluering av hypoteser

Formålet for denne studien har vært å finne ut hva som forklarer variasjon i ungdoms demokratiske verdier og holdninger. Dekomponering av varians for de ulike nivåene forteller oss at for variasjonen av de fire dimensjonene som til sammen utgjør demokratiske verdier og holdninger, så kan 80,5% til 91,1 % av variasjonen forklares av variabler på individnivå, 5,5% til 8,4 % forklares av variabler på klassenivå og 3,1% til 11,1% forklares av variabler på landnivå. Dermed bekreftes **H1**: *Egenskaper ved elevene vil ha større betydning for deres støtte til demokratiske holdninger og verdier, enn egenskaper på klasse- og landnivå.*

Av de øvrige hypotesene forkastes **H4, H5 og H8** som forventet at det å være jente, ikke ha innvandrerbakgrunn og å komme fra land som har gått inn i siste fase av moderniseringsprosessen skulle ha positiv innvirkning på demokratiske verdier og holdninger.

**H3 og H9**, som antok at både høy sosioøkonomisk bakgrunn og et å komme fra land hvor medborgerutdanning er et eget fag skulle ha positiv innvirkning på demokratiske verdier og holdninger beholdes, da alle signifikante verdier viste en positiv sammenheng. Disse variablene var dog ikke signifikante i alle de fire modellene.

Til slutt beholdes **H2, H6 og H7** som forventet at en økning både i demokratiske kunnskaper og ferdigheter, et åpent diskusjonsklima og oppfattet elevmedvirkning ville ha en positiv effekt på elevers demokratiske verdier og holdninger.

Tabell 10 Oversikt over støttede og ikke støttede hypoteser

Hypotese	Støttet	Ikke støttet
<b>H1:</b> Egenskaper ved elevene vil ha større betydning for deres støtte til demokratiske holdninger og verdier, enn egenskaper på klasse- og landnivå.	X	
<b>H2:</b> Det vil være en positiv sammenheng mellom elevers demokratiske kunnskaper og ferdigheter og deres demokratiske verdier og holdninger.	X	
<b>H3:</b> Det vil være en positiv sammenheng mellom elevers sosioøkonomiske bakgrunn og deres demokratiske verdier og holdninger.	X*	
<b>H4:</b> Jenter vil ha høyere støtte til demokratiske verdier og holdninger enn gutter.		X
<b>H5:</b> Elever uten innvandrerbakgrunn vil ha høyere støtte til demokratiske verdier og holdninger enn elever med innvandringsbakgrunn.		X
<b>H6:</b> Det vil være en positiv sammenheng mellom elevers oppfatning av et åpent diskusjonsklima og deres demokratiske verdier og holdninger.	X	
<b>H7:</b> Det vil være en positiv sammenheng mellom elevmedvirkning og elevers demokratiske verdier og holdninger.	X	
<b>H8:</b> Elever fra land hvor moderniseringen har sikret en overgang til et selvrealiserende og sekulært samfunn vil vise høyere demokratiske verdier og holdninger enn elever fra andre land.		X
<b>H9:</b> Elever som kommer fra land hvor medborgerutdanning er et eget fag vil ha høyere støtte til demokratiske verdier og holdninger enn elever som kommer fra land hvor medborgerutdanning ikke er et eget fag.	X*	

\* Effektene er positive, men ikke signifikante for alle de fire dimensjonen av demokratiske verdier og holdninger.

### 5.3 Implikasjoner for utdanningspolitiske vedtak og implementeringer

Den underliggende problemstillingen for studien har vært hvordan medborgerutdanning kan sikre elevers støtte til demokratiske verdier og holdninger. Internasjonale organisasjoner som FN og EU har begge medborgerutdanning som et viktig fokusområde hva angår både demokratiserings- og utdanningspolitikk. De har kommet med ulike anbefalinger, men er forsiktige med å komme med for konkrete retningslinjer for hvordan medlemsland skal gjennomføre medborgerutdanning i sine land. Dette bestemmes derimot av ulike behov, prioriteringer, undervisningsmodeller og didaktiske tilnærminger og regionale tradisjoner i de ulike landene (Stray, 2009). Felles for alle er at medborgerutdanningen knyttes til de verdiene og normene samfunnet er bygd på, og dermed spesifikke dannelsesoppdrag. Flere internasjonale organisasjoner har et økt fokus på internasjonal medborgerutdanning, og har i den anledning kommet med overnasjonale anbefalinger og retningslinjer for medborgerutdanningens form, som medlemsland oppfordres til å følge (Stray, 2009). Antagelsen om at medborgerkompetanse og demokratiske kunnskaper og ferdigheter varierer på tvers av land, har vist seg å stemme. Det har vært vanskelig å finne regionale sammenhenger i denne variasjonen, men studien har likevel funn som er svært interessante for ulike tilnærminger til medborgerundervisning i ulike land. De tre nivåene studien er inndelt i hjelper oss å kategorisere disse funnene. På individnivå er det inkludert fire variabler, hvorav tre av disse er egenskaper elevene har med seg inn i sitt møte med skolen, og som skolen har lite mulighet til å endre på. Skolen kan ikke endre elevenes innvandrerbakgrunn eller kjønn, men har i mange år forsøkt å veie opp for de fordelene jenter, elever uten innvandrerbakgrunn og elever med høy sosioøkonomisk status har med seg, uten å nødvendigvis lykkes så godt med det (Bakken, 2009; OECD, 2004, 2016; Schulz et al., 2010; Sotelo, 1999). Den variabelen på individnivå som utdanningsinstitusjoner har størst mulighet til å påvirke er elevenes demokratiske kunnskaper og ferdigheter. Det er derfor interessant å se at den er den eneste faktoren på individnivå som har en utelukkende positiv innvirkning på demokratiske verdier og holdninger, og at den i flere tilfeller bidrar til å jevne ut de strukturelle ulikhetene mellom kjønn, nasjonal bakgrunn og sosioøkonomisk bakgrunn. Det er nok heller ikke tilfeldig at mange ser på demokratiske kunnskaper og ferdigheter som skolens fremste bidrag i demokrati- og medborgerutdanningen (Solhaug, 2012). Å sikre videre fokus på elevers demokratiske kunnskaper og ferdigheter vil være viktig for en styrking av oppslutning om demokratiske verdier, toleranse, generell medborgerkompetanse og demokratiet som helhet.

Det er verdt å legge merke til at i tillegg til demokratiske kunnskaper og ferdigheter, er de to variablene på klassenivå de eneste variablene som har en utelukkende positiv innvirkning på oppslutning om demokratiske verdier og holdninger, og som er signifikant for alle dimensjoner. Det er ingen tvil om at læringsmiljø, skolekultur og undervisningsmetoder er en viktig faktor i elevenes utvikling av kunnskaper og ferdigheter, verdier og holdninger og vilje til engasjement (Mikkelsen, 2011b; Torney-Purta et al., 2001). Både Europarådet og UNESCO understreker viktigheten av gode diskusjoner og elevdeltakelse for å utvikle medborgerkompetanse (Birzea, 2000; Duerr et al., 2000; UNESCO, 2015), noe som også er viktige funn i denne studien. Holdninger til like rettigheter for innvandrere, og like rettigheter for ulike etniske grupper, er i følge den deskriptive statistikken i tabell 3 de to dimensjonene av demokratiske verdier og holdninger ungdom har lavest oppslutning om. Det er derfor særlig interessant at effekten av et åpent diskusjonsklima viser seg å være størst for nettopp disse to variablene. Det ser altså ut til at effekten av et åpent diskusjonsklima blir større, jo mer kontroversielt temaet som tas opp er. Dette tyder på at det å la elevene få diskutere, argumentere, gjøre seg opp sine egne meninger og høre andre avvikende meninger om saker, er spesielt nyttig innen kontroversielle tema, og understreker på nytt at dialog og forståelse er en viktig faktor for å skape toleranse for utgrupper, og sikre oppslutning om viktige demokratiske og menneskerettslige prinsipper i samfunnet.

Mens viktigheten av demokratiske kunnskaper og ferdigheter, elevdeltakelse og gode diskusjoner er en del av konkrete anbefalinger fra overnasjonale organisasjoner, har disse ikke ønsket å uttale som om medborgerundervisningen skal implementeres i ulike fag, være et eget fag eller på en annen måte inkluderes i fag- og læreplaner (UNESCO, 2015). Av de 38 landene som deltok i ICCS 2009, hadde nøyaktig halvparten av landene et eget medborgerfag. Denne studien bekrefter det som ble erfart etter innføringen av et eget medborgerfag i England i 2002 - at et eget medborgerfag har en klar positiv innvirkning på elevers demokratiske verdier og holdninger, i tillegg til at det jevner ut strukturelle forskjeller mellom elever som skolen ellers sliter med å jevne ut. Når det er sagt er det ressurskrevende å innføre nye fag i skolen, og det krever politisk vilje for å ha så stort fokus på demokrati og medborgerutdanning, da en implementering av et eget medborgerfag nødvendigvis vil gå på bekostning av andre fag. En langsiktig visjonær tanke, motivert av noen av de resultater fra denne oppgaven, kan være en motivator inn i fremtidig utdanningspolitisk tankegang. Alternativt kan en anta at medborgerkompetansen vil øke, også ved et generelt økt fokus på medborgerutdanning, og mer avsatt tid til for eksempel kunnskapsformidling og ferdighetsutvikling, fruktbare diskusjoner



og et aktivt skoledemokrati, enten gjennom en implementering av dette i bestemt fag sine læreplaner, eller som et underliggende prinsipp i alle skolens fag.

Det er uansett inspirerende å se at av de ni ulike uavhengige variablene inkludert i denne studien, er det kun de, og alle de, variablene som utdanningspolitikk, skolekultur og undervisning faktisk har mulighet til å påvirke som viser konsistente, positive effekter på elevers demokratiske verdier og holdninger.



## 6 Konklusjon

Hensikten med denne oppgaven har vært å utforske hva som forklarer variasjon i elevers støtte til demokratiske verdier og holdninger, og hvordan medborgerutdanningen best kan sikre denne støtten. Allerede i *Verdenserklæringen om menneskerettigheter* fra 1948 (UN General Assembly), ble det understreket at en viktig side ved utdanning og undervisning er å styrke respekten for menneskerettighetene og de grunnleggende frihetene, og arbeide for forståelse, toleranse og vennskap på tvers av landegrensar, hudfarge og religioner. De siste årene har vi sett et økt fokus på dette, og medborgerutdanning har blitt en viktig del av både nasjonal og internasjonal utdanningspolitikk. Med bakgrunn i teori og tidligere forskning på området, har jeg utarbeidet en trenivåanalyse som vurderer hvordan ulike variabler på individ-, - klasse- og landnivå forklarer variasjonen i de fire dimensjonene grunnleggende demokratiske verdier, holdninger til likestilling, holdninger til innvandrere og holdninger til etniske grupper. Elever er en heterogen gruppe med ulik bakgrunn, og har derfor ulike forutsetninger for å lykkes i skolen. Det antas derfor at størsteparten av variasjonen forklares av variabler på individnivå. Overnasjonale styringsdokument, for eksempel fra UNESCO og Europarådet, er tydelige i betydningen av fokus på medborgerutdanning, men gir rom for variasjon i gjennomføring på nasjonalt nivå. Ut fra dette forventer jeg at det også skal være variasjon i elevers støtte til demokratiske verdier og holdninger på tvers av land.

De fire regresjonsmodellene bekrefter at hovedtyngden av variasjonen ligger på individnivå, men at også egenskaper ved elevenes undervisningsmiljø og hvilket land de kommer fra er av betydning. På bakgrunn av analysenes resultater konkluderer jeg med følgende:

Egenskaper ved elevene vil ha større betydning for de demokratiske holdningene og verdiene deres enn egenskaper på klasse- og landnivå. På individnivå vil både høy sosioøkonomisk status og gode demokratiske kunnskaper og ferdigheter ha en positiv innvirkning på elevers støtte til demokratiske verdier og holdninger. På klassenivå vil både et åpent diskusjonsklima og elevenes opplevelse av deltakelse og innvirkning bidra til å øke elevenes demokratiske verdier og holdninger. Elever som kommer fra land hvor medborgerutdanning er et eget fag har høyere støtte til demokratiske verdier og holdninger enn elever fra land hvor medborgerutdanning ikke er et eget fag.

Dette impliserer at demokratiske stater har gode muligheter til å sikre den oppvoksende befolkningens oppslutning om demokratiske verdier og holdninger, menneskerettslige prinsipp

og toleranse Dette gjøres gjennom utdanningspolitikk og skoleledelse som fokuserer på god undervisning i demokratiske kunnskaper og ferdigheter, et demokratisk skolesamfunn og lærere som er bevisste sin rolle som dialogfasilitatorer. Studiens funn peker på at det mest effektive vil være å implementere et eget medborgerfag i skolen. Dette er dog en ressurskrevende og komplisert prosess, og det antas at økt fokus på medborgerutdanning i alle fag og skolen for øvrig også vil ha positiv effekt på elevers medborgerkompetanse generelt, og demokratiske verdier og holdninger spesielt.

Dagens internasjonale nyhetsbilde preges i stor grad av terror og religiøse konflikter, og synet på innvandring har blitt en tydelig skillelinje i så vel nasjonal som internasjonal politikk. Som nyvalgt amerikansk president har Donald Trump frontet en restriktiv innvandringspolitikk og innreiseforbud for statsborgere fra utvalgte muslimske land. Både Trump og hans meningsmotstandere er svært aktive i det offentlige ordskiftet, og det er naturlig å anta at ungdom lar seg påvirke av denne offentlige debatten. Kanskje er holdninger til innvandrere som en homogen gruppe et for vidt begrep. Videre forskning på demokratiske verdier og holdninger burde derfor, i takt med den generelle utviklingen i samfunnet, fokusere mer på religiøse grupper og minoriteter, og kanskje spesielt holdninger til muslimer. I tillegg til å fokusere på politiske rettigheter kunne en dessuten ha utvidet holdningsbegrepet til å omhandle sosial toleranse. Elever skal ikke bare utdannes til å bli framtidige medborgere. De er også borgere og medmennesker i en sammensatt og flerkulturell skole, en skole som skal oppleves som inkluderende for absolutt alle elever.

## Litteratur

- Ainley, J. & Schulz, W. (Red.). (2011). *Overview of the IEA International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Ainley, J., Schulz, W. & Friedman, T. (2013a). *ICCS 2009 Encyclopedia. Approaches to civic and citizenship education around the world*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Ainley, J., Schulz, W. & Friedman, T. (2013b). Introduction. I J. Ainley, W. Schulz & T. Friedman (Red.), *ICCS 2009 Encyclopedia. Approaches to civic and citizenship education around the world*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Audigier, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship* (Project «Education for Democratic Citizenship»). Strasbourg: Europarådet.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* (Rapport nr. 15/03): Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. (2009). *Ulikhet på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* (NOVA-rapport nr. 8/09). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Biesta, G. J. J. (2009). *Beyond Learning. Democratic education for a human Future*. London: Paradigm Publisher.
- Birzea, C. (2000). *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*. Strasbourg: Council of Europe.
- Birzea, C., Cecchini, M., Harrison, C., Krek, J. & Spajić-Vrkaš. (2005). *Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools*. Paris.
- Borchgrevink, T. (2002). Likestilling. Det flerkulturelle demokratiets hodepine. I G. Brochmann, T. Borchgrevink & J. Rogstad (Red.), *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge* (s. 146-173). Oslo: Universitetsforlaget.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (2011 [1986]). The Forms of Capital. I I. Szeman & T. Kaposy (Red.), *Cultural Theory. An Anthology*. Sussex: Wiley-Blackwell.
- Brese, F., Jung, M., Mirazchiyski, P., Schulz, W. & Zuehlke, O. (2014a). *ICCS 2009 User Guide for the International Database. Supplement 2: National Adaptions of International Questionnaires* (2. utg.). Hamburg: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Brese, F., Jung, M., Mirazchiyski, P., Schulz, W. & Zuehlke, O. (2014b). *ICCS 2009 User Guide for the International Database. Supplement 3: Variables Derived from the Survey Data* (2. utg.). Hamburg: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Broadly, D. & Palme, M. (1989a). Pierre Bourdieus kultursociologi: Emilie Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu. I H. Thuen & S. Vaage (Red.), *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Broady, D. & Palme, M. (1989b). Pierre Bourdieus utdanningsociologi. I H. Thuen & S. Vaage (Red.), *Oppdragelse til det moderne: Emilie Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brochmann, G. (2002). Statsborgerskap, medborgerskap og tilhørighet. I G. Brochmann, T. Borchgrevink & J. Rogstad (Red.), *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Canache, D. (2012). Citizens' Conceptualizations of Democracy. *Comparative Political Studies*, 45(9), 1132-1158.
- Cho, Y. (2014). To Know Democracy Is to Love It. *Political Research Quarterly*, 67(3), 478-488.
- Corbett, M. (1982). *Political Tolerance in America*. New York: Longman.
- Dahl, K. E. (2015). *Morgendagens medborgere og demokratisk opplæring i skolen. Et kvantitativt studie av medborgerskapskompetanse hos norske niendeklassinger* (Masteroppgave). NTNU, Trondheim
- Duerr, K., Spajic-Vrkaš & Ferreira Martins, I. (2000). *Strategies for Learning Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- Fjeldstad, D. (2011). *Holdninger som er betydningsfulle for demokrati og medborgerskap* (Norsk ICCS-rapport). Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Fjeldstad, D. & Mikkelsen, R. (2011). *Kunnskaper og ferdigheter* (Norsk ICCS-rapport). Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Grossmann, J. L. & McClain, L. C. (2009). Introduction. I L. C. McClain & J. L. Grossmann (Red.), *Gender Equality. Dimensions of Women's Equal Citizenship*. New York: Cambridge University Press.
- Hellevik, O. (2014). Ungdommens verdisynd – livsfase- eller generasjonsbetinget? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 1(1).
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion*. New York: Routledge.
- HiOA. (Udatert). International Civic and Citizenship Education Study 2016 (ICCS). Hentet 10.03.2017 fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Prosjekter/Ungdom/International-Civic-and-Citizenship-Education-Study-2016-ICCS>
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel Analysis. Techniques and Applications* (2. utg.). New York: Routledge.
- IEA. (2017). Publications. International Civic and Citizenship Study 2016. Hentet 05.05.2017 fra <http://iccs.iea.nl/index.php?id=52>
- Imsen, G. (2010). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Inglehart, R. & Welzel, C. (2009). How Development Leads to Democracy: What We Know About Modernization. *Foreign Affairs*, 88(2), 33-48.
- Inglehart, R. & Welzel, C. (2010). Changing mass priorities: The link between modernization and democracy. *Perspectives on Politics*, 8(02), 551-567.
- Keating, A., Kerr, D., Benton, T., Mundy, E. & Lopes, J. (2010). *Citizenship education in England 2001-2010: young people's practices and prospects for the future: the eighth*

- and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*. England: Department for Education.
- Kristiansen, J. E. (2008). Absolutte og relative tall. *Samfunnsspeilet/Statistisk sentralbyrå*(4).
- Kymlicka, W. & Norman, W. (2000). Citizenship in Culturally Diverse Societies: Issues, Contexts, Concepts. I W. Kymlicka & W. Norman (Red.), *Citizenship in Diverse Societies*. New York: Oxford University Press.
- Mattes, R. & Bratton, M. (2007). Learning about Democracy in Africa: Awareness, Performance, and Experience. *American Journal of Political Science*, 51(1), 192-217.
- Mehmetoglu, M. & Jakobsen, T. G. (2017). *Applied Statistics Using Stata. A Guide for the Social Sciences*. London: SAGE.
- Meyer-Bisch, P. (Red.). (1995). *Culture of democracy: a challenge for schools*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Midtbø, T. (2012). *Stata. En entusiastisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mikkelsen, R. (2011a). *Demokratiske verdier og oppfatninger av samfunnsborgerskap* (Norsk ICCS-rapport). Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Mikkelsen, R. (2011b). *Elevene og skolen* (Norsk ICCS-rapport). Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Mikkelsen, R. (2011c). *ICCS 2009 - bakgrunn, innhold, metoder, gjennomføring og analyse* (Norsk ICCS-rapport). Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. & Lauglo, J. (2011). *Morgendagens samfunnsborgere* (Norsk ICCS-rapport 2009). Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Miller, A. H., Hesli, V. L. & Reisinger, W. M. (1997). Conceptions of Democracy Among Mass and Elite in Post-Soviet Societies. *British Journal of Political Science*, 27, 157-190.
- Nordahl, T., Løken, G., Knudsmoen, H., Aasen, A. M. & Sunnevåg, A.-K. (2011). *Kjennetegn på skoler med små kjønnsforskjeller* (14/2011). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- NOU. (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*. Oslo.
- Nunn, C. Z., Crockett, H. J. & Willians, J. A. (1978). *Tolerance for Nonconformity* San Francisco: Jossey-Bass.
- O'Shea, K. (Red.). (2003). *Developing a Shared Understanding. A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship*.
- OECD. (2004). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003* (Programme for International Student Assessment): Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2016). *PISA 2015. Results in Focus* (Programme for International Student Assessment). Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Osler, A. (2005). Looking to the future: democracy, diversity and citizenship education. I A. Osler (Red.), *Teachers, Human Rights and Diversity: educating citizens in multicultural societies*. Sterling: Trentham Books Limited.
- Osler, A. (2014). Identitet, demokrati og mangfold i skoler: nasjonale og internasjonale perspektiver. I J. Madsen & H. Biseth (Red.), *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W. & Friedman, T. (2011). Scaling procedures for ICCS questionnaire items. I W. Schulz, J. Ainley & J. Fraillon (Red.), *ICCS 2009. Technical Report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Losito, B. & Kerr, D. (Red.). (2011). *ICCS questionnaire development*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Skog, O.-J. (2013). *Å forklare sosiale fenomener. En regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sodaro, M. J. (2008). *Comparative Politics. A Global Introduction* (3. utg.). New York: McGraw-Hill
- Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap* (Ph.d.-avhandling). Universitetet i Oslo, Oslo
- Solhaug, T. (2012). Nasjon, medborgerskap og skolen. I T. Solhaug, K. Børhaug, O. S. Stugu & O. K. Hagaløkken (Red.), *Skolen, nasjonen og merborgaren* (s. 9-2). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sotelo, M. J. (1999). Gender Differences in Political Tolerance Among Adolescents. *Journal of Gender Studies*, 8(2), 211-217.
- Stegmueller, D. (2013). How Many Countries for Multilevel Modeling? A Comparison of Frequentist and Bayesian Approaches. *American Journal of Political Science*, 57(3), 748-761.
- Stouffer, S. (1955). *Communism, Conformity and Civil Liberties*. New York: Doubleday.
- Strabac, Z. (2012). Flernivåanalyse. I T. A. Eikemo & T. H. Clausen (Red.), *Kvantitativ analyse med SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2. utg.). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Stray, J. H. (2009). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse* (Ph.d.-avhandling). Universitetet i Oslo, Oslo
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17-33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2014). Skolens demokratimandat. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Toer, M. (2015). *De Moctezuma a Chávez: repensando la historia de América Latina* (6. utg.). Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.



- Torney-Purta, J. (2002). The School's Role in Developing Civic Engagement: A Study of Adolescents in Twenty-Eight Countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203-212.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- UN. (2016). Gender Equality: Why it matters. Hentet 14.04.2017 fra [http://www.un.org/sustainabledevelopment/wp-content/uploads/2016/08/5\\_Why-it-Matters\\_GenderEquality\\_2p.pdf](http://www.un.org/sustainabledevelopment/wp-content/uploads/2016/08/5_Why-it-Matters_GenderEquality_2p.pdf)
- UN General Assembly. (1948). *Universal Declaration of Human Rights (217 [III] A)*. Paris.
- UN Women. (2016). Facts and figures: Leadership and political participation. Hentet 10.05.2017 fra <http://www.unwomen.org/en/what-we-do/leadership-and-political-participation/facts-and-figures>
- UNESCO. (1974). *Recommendation of 1974 on Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. (1). Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Hentet fra [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13088&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- UNESCO. (2014). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Von Davier, M., Gonzalez, E. & Mislevy, R. (2009). What are plausible values and why are they useful. *IERI monograph series*, 2, 9-36.
- Weissberg, R. (1998). *Political Tolerance. Balancing Community and Diversity*. California: Sage Publications.
- Westrheim, K. T. (2012). Demokrati i det flerkulturelle klasserommet. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 212-233). Bergen: Fagbokforlaget.
- Witteck, L. (2012). Demokratil ring i praksis. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 162-183). Bergen: Fagbokforlaget.
- WVS. (Udatert). Findings and Insights. Cultural map - WVS wave 6 (2010-2014). Hentet 24.04.2017 fra <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp?CMSID=Findings>
- Younger, M. & Warrington, M. (1996). Differential Achievement of Girls and Boys at GCSE: Some Observations from the Perspective of One School. *British Journal of Sociology of Education*, 17(3), 299-313.



## Appendiks A – Variabelegenskaper

Tabell 11 De avhengige variablenes skjevhet og spisshet

Verdier	Skjevhet	Spisshet
Demokratiske verdier	-0,798	4,432
Holdninger til likestilling	-0,881	3,887
Holdninger til innvandreres rettigheter	-0,705	4,066
Holdninger til etniske gruppers rettigheter	-0,823	4,312

Tabell 12 Oversikt over Cronbach's Alpha for de sammensatte målene

Variabel	N	Cr. Alpha	Variabel	N	Cr. Alpha
Demokratiske verdier	5	0,65	Åpent diskusjonsklima	7	0,76
Holdninger til likestilling	5	0,78	Elevdeltakelse	7	0,89
Holdninger til innvandreres rettigheter	6	0,79	Demokratiske kunnskaper og ferdigheter	5	0,99
Holdninger til etniske gruppers rettigheter	5	0,94			

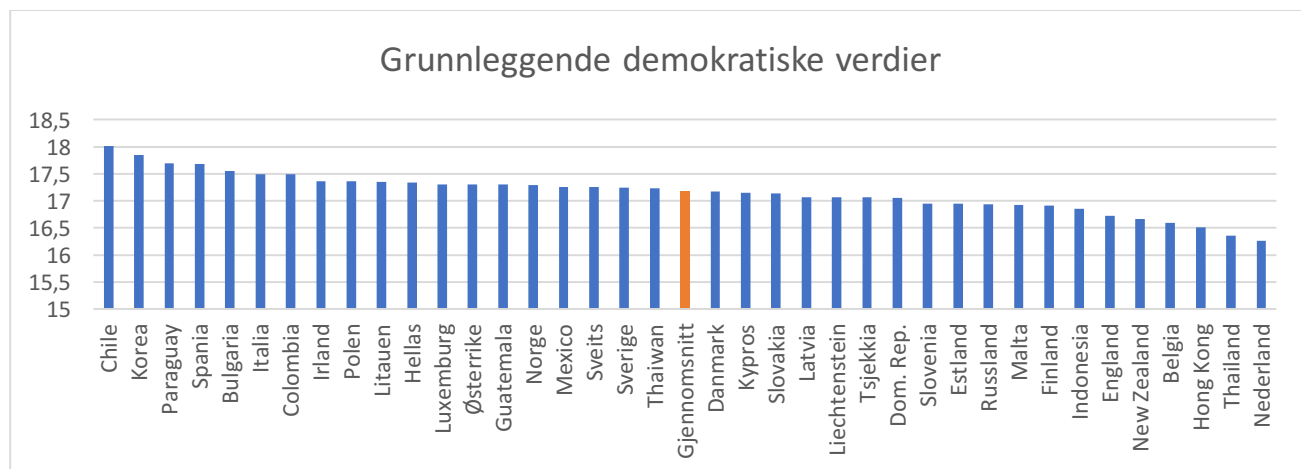
Tabell 13 Korrelasjonsmatrise for uavhengige variabler på individnivå

	Kunnskaper/ ferdigheter	Sosioøk. bakgrunn	Kjønn	Innvandr.- bakgrunn
Dem. kunnskaper og ferdigheter	1			
Sosioøkonomisk bakgrunn	0,3104*	1		
Kjønn	0,0945*	-0,0128*	1	
Innvandrerbakgrunn	-0,0443*	-0,1057*	-0,001	1

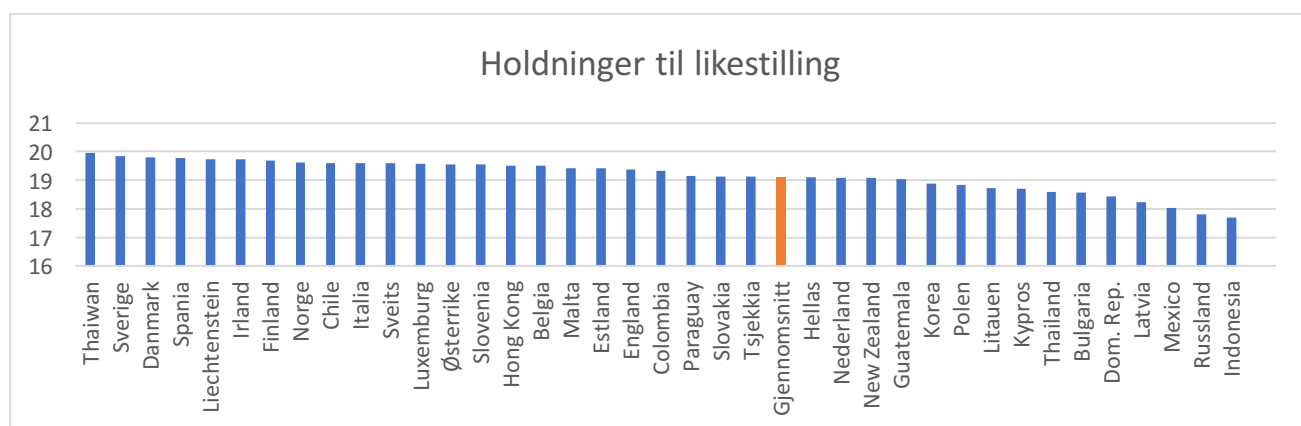
\*Sig. På 0,001-nivå

## Appendiks B – Stolpediagram, avhengig variabler

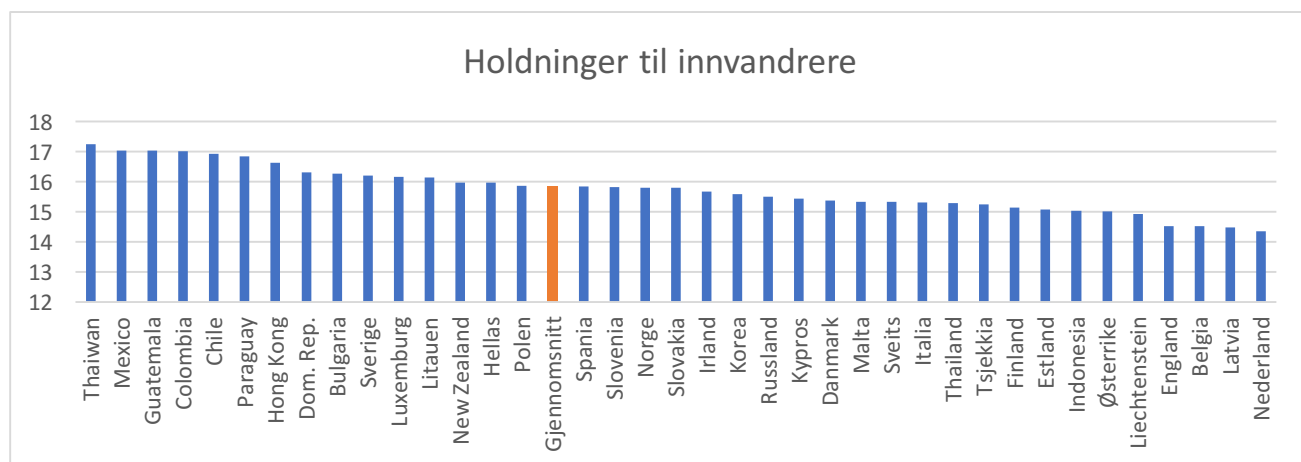
Figur 4 Grafisk framstilling av grunnleggende demokratiske verdier i de ulike landene



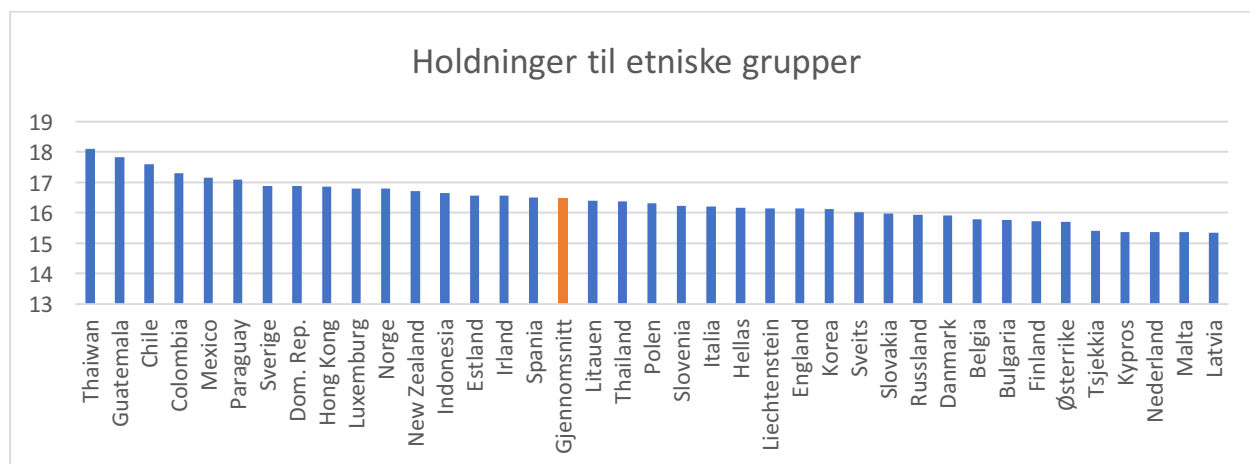
Figur 5 Grafisk framstilling av holdninger til likestilling i de ulike landene



Figur 6 Grafisk framstilling av holdninger til innvandrere i de ulike landene



Figur 7 Grafisk framstilling av holdninger til etniske grupper i de ulike landene



## Appendiks C – Ulike omkodinger av landvariabler

Tabell 14 Omkoding land, Inglehart-Welzels kulturelle kart

Protestantisk/ engelsktalen de	Katolsk	Baltikum/ konfusianisme	Sør-Asia/ islam/ ortodokse	Latin- Amerika
Sveits	Østerrike	Estland	Kypros	Chile
Danmark	Belgia	Litauen	Thailand	Colombia
Finland	Tsjekkia	Latvia	Bulgaria	Guatemala
Nederland	Spania	Hong Kong	Russland	Mexico
Norge	Hellas	Korea	Indonesia	Malta
Sverige	Italia	Taiwan		Polen
England	Luxemburg			Dom. republikk*
Irland	Slovakia			Paraguay*
New Zealand	Slovenia			
	Liechtenstein*			

\*Ikke en del av WVS, plassert etter naturlig tilhørighet

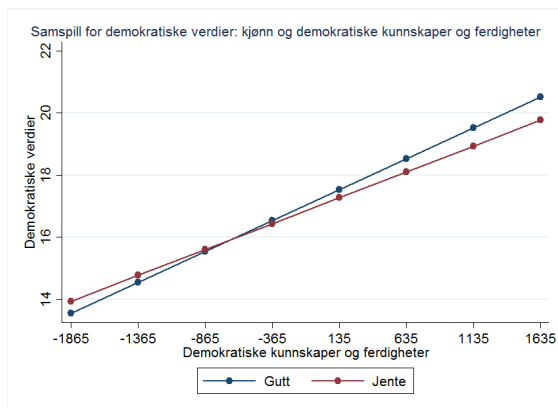
Tabell 15 Omkoding land, MBU eget land eller ikke

0 = Ikke eget fag	1 = Eget fag
Østerrike	Sveits
Belgia	Colombia
Bulgaria	Tsjekkia
Chile	Dom. Rep.
Kypros	England
Danmark	Spania
Finland	Estland
Hellas	Indonesia
Guatemala	Irland
Hong Kong	Korea
Italia	Litauen
Liechtenstein	Luxemburg
Latvia	Mexico
Malta	Polen
Nederland	Paraguay
Norge	Russland
New Zealand	Slovakia
Sverige	Slovenia
Thailand	Taiwan

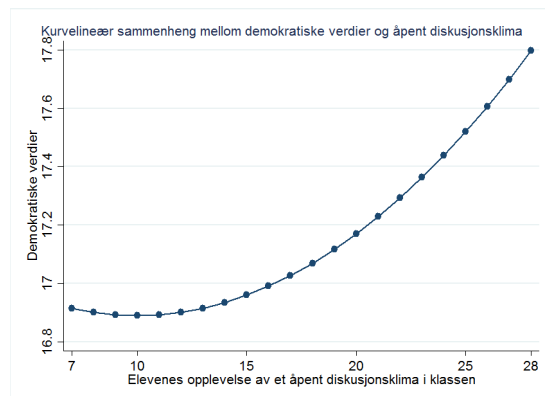
# Appendiks D - Grafiske framstillinger av demokratiske verdier og holdninger

## Grafiske framstillinger av støtte til demokratiske verdier

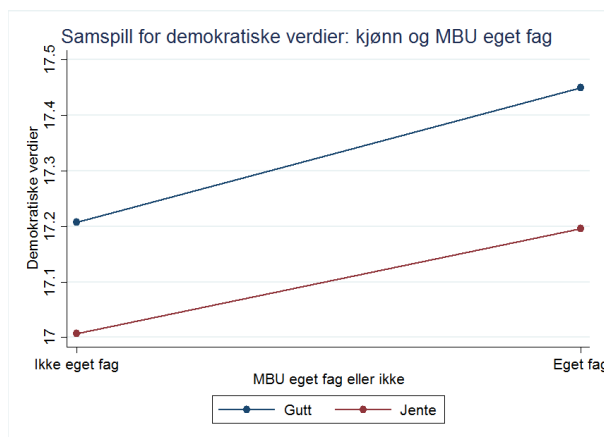
Figur 8 Demokratiske verdier: Kjønn og demokratiske kunnskaper og ferdigheter



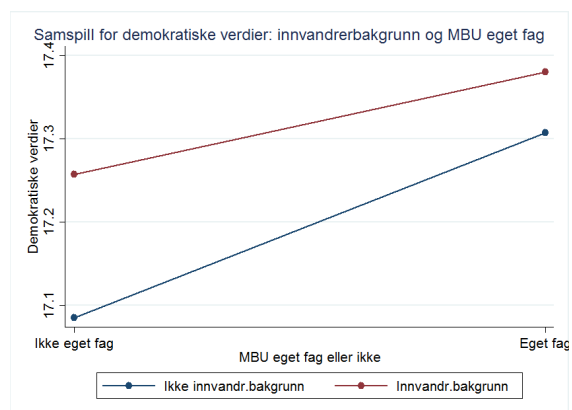
Figur 9 Demokratiske verdier: åpent diskusjonsklima



Figur 10 Demokratiske verdier: kjønn og MBU eget fag

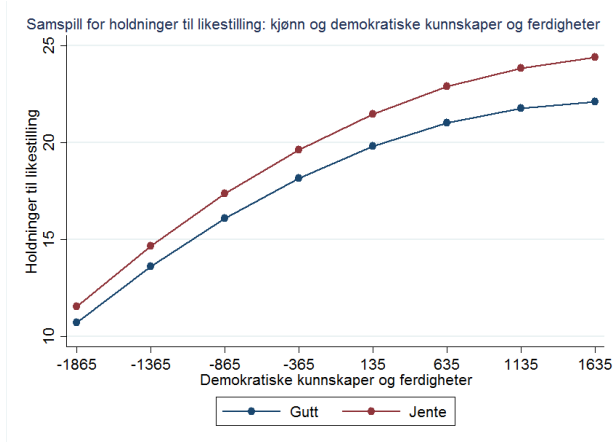


Figur 11 Demokratiske verdier: innvandrerbakgrunn og MBU eget fag

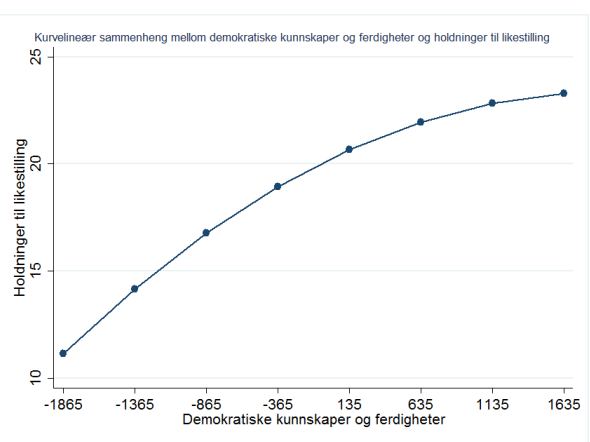


## Grafiske framstillinger av holdninger til likestilling

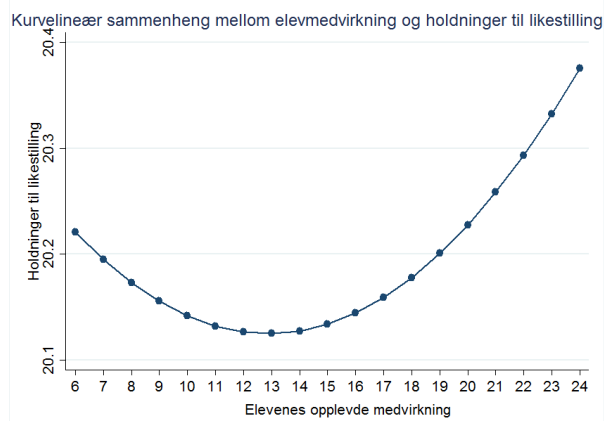
Figur 12 Holdninger til likestilling: kjønn og demokratiske kunnskaper og ferdigheter



Figur 13 Holdninger til likestilling: demokratiske kunnskaper og ferdigheter



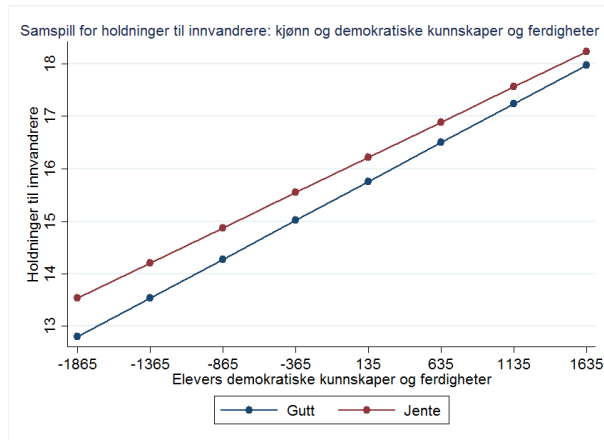
Figur 14 Holdninger til likestilling: elevmedvirkning



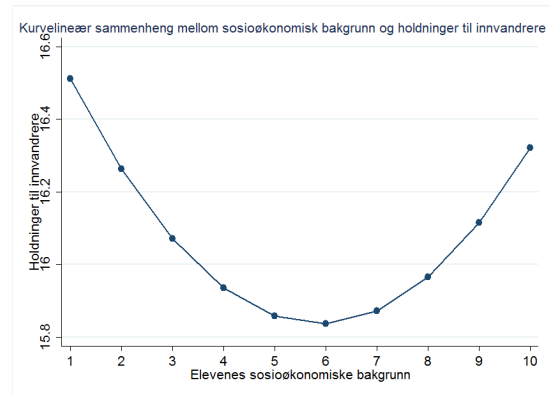


## Grafiske framstillinger av holdninger til innvandrere

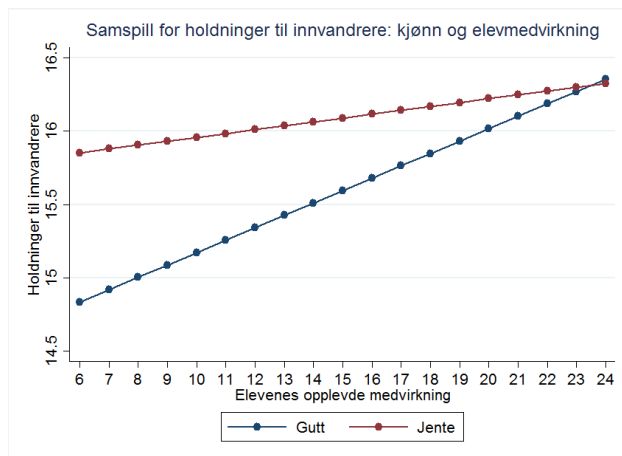
Figur 15 Holdninger til innvandrere: kjønn og demokratiske kunnskaper og ferdigheter



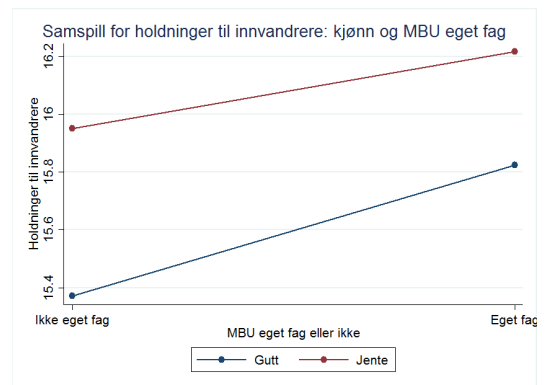
Figur 16 Holdninger til innvandrere: elevenes sosioøkonomiske bakgrunn



Figur 17 Holdninger til innvandrere: kjønn og elevmedvirkning

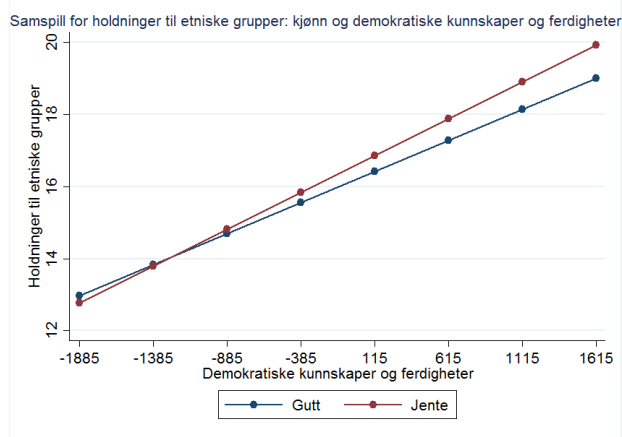


Figur 18 Holdninger til innvandrere: kjønn og MBU eget fag

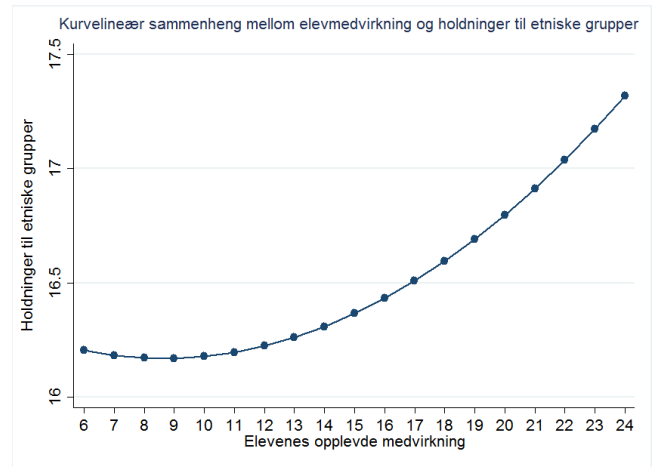


## Grafiske framstillinger av holdninger til etniske grupper

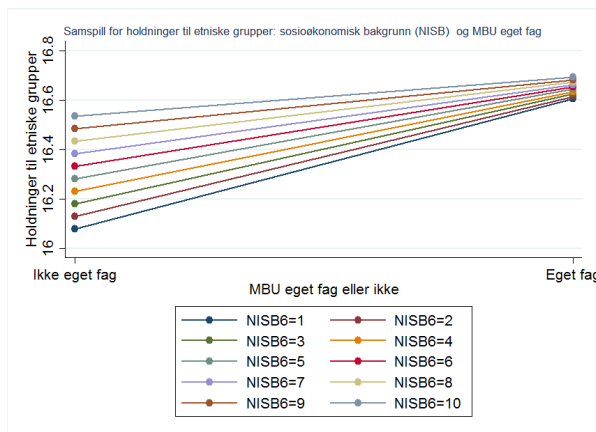
Figur 19 Holdninger til etniske grupper: kjønn og demokratiske kunnskaper og ferdigheter



Figur 20 Holdninger til etniske grupper: elevmedvirkning



Figur 21 Holdninger til etniske grupper: sosioøkonomisk bakgrunn og MBU eget fag



Figur 22 Holdninger til etniske grupper: kjønn og MBU eget fag

