

# **MASTEROPPGAVE**

## **Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i samfunnsfag**

**18. mai 2021**

En innholdsanalyse av demokratisyn og medborgeridealer  
i den danske og norske læreplanen  
En kvalitativ undersøkelse

A content analysis of democratic understandings and citizenship in the  
Danish and Norwegian curriculum  
A qualitative research

**Emnekode: SKUT5910**

Lotte Sigbjørnsen

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Forord

Denne avhandlingen markerer avslutningen på et seks år langt studieløp, både ved Høgskolen på Vestlandet og Oslomet. Gjennom studiet i Bergen, fikk vi reise på et seks ukers praksisopphold ved en ungdomsskole i Tanzania. I løpet av disse ukene fikk jeg virkelig erfare hvor heldige vi er som bor i et land hvor utdanningsinstitusjonene og demokratiet står såpass sterkt. Det var under dette oppholdet jeg bestemte meg for å fordype meg i samfunnsfag, og jeg ble særlig interessert i demokrati. Derfor var det heller ingen tvil om hva jeg ville da DEMOCIT presenterte prosjektet sitt 1 år senere. Jeg vil takke DEMOCIT for at de inkluderte meg i prosjektet. Denne prosessen har gitt meg innsikt som vil gjøre meg til en bedre samfunnsfaglærer, og det blir spennende å følge med på hva de får til videre.

Anders Granås Kjølsvold skal ha stor takk for å ha guidet meg gjennom denne prosessen. Takk for alle gode, konstruktive (og alltid raske) tilbakemeldinger.

Takk også til medstudentene mine i DEMOCIT-prosjektet, og særlig Frid Kramviken som jeg har snakket og diskutert med på daglig basis.

Takk til min kjære samboer, Jone, som har vært ekstra god å ha da jeg i oktober ble syk med Covid-19, og i tiden etter som har vært preget av ettervirkninger. Tusen takk for at du har bidratt til tull og godt humør under en noen ganger ensom skriveprosess.

Takk til øvrig familie og venner som har hjulpet og støttet meg.

Oslo, 14 mai 2021

Lotte Sigbjørnsen

## Sammendrag

Dette arbeidet inngår i forskningsprosjektet DEMOCIT. Denne avhandlingen er en kvalitativ innholdsanalyse av norske og danske læreplaner for grunnskolen. Avhandlingen tar til sikte på å analysere hvilke demokratisyn og medborgeridealer som gjenspeiles i norske Kunnskapsløftet 2020 og danske Fælles Mål 2019. Underproblemstillingene mine har vært knyttet til hvorvidt læreplanene legger til rette for elevers utvikling av politisk mestringstro, og om de oppfordrer til systemkritikk eller systemlojalitet.

Den metodiske tilnærmingen i denne masteravhandlingen er basert på en kvalitativ innholdsanalyse med en systematisering av læreplanenes innhold. Resultatene er basert på ulike kategoriseringer av Briseids demokratisyn og medborgeridealene til Westheimer & Kahne, og Sætra & Stray. Denne avhandlingen sikter på å se på innholdet av de to læreplanene, heller enn den komparative sammenhengen mellom dem.

Resultatene har vist at både den norske og danske læreplanen har en dominerende forekomst av det liberale demokratisynet og de individuelt orienterte medborgeridealene. De andre perspektivene forekommer også, på noen steder også i stor grad, men er ikke like gjennomgående som de mer individuelle perspektivene. På grunn av den dominerende individualiseringen i læreplanene, legges det heller ikke særlig til rette for utvikling av politisk mestringstro, som utvikles gjennom øving på argumentasjon, diskusjon og annen dialogbasert undervisning. Den danske læreplanen legger imidlertid noe mer til rette for utviklingen av politisk mestringstro, enn den norske.

Til tross for at kritisk tenkning overordnet er et prioritert emne, blir det ikke vektlagt i like stor grad i de konkrete kompetansemålene. De innledende, generelle delene i Kunnskapsløftet fremstår som noe idealistiske, og det samme ser man i Danmark hvor kritisk tenkning er prioritert i innledende del og undervisningsveiledningen. Det mangler med andre ord en kobling mellom de overordnede delene og kunnskapsmålene. I tillegg er kritisk tenkning avgrenset til å i stor grad omhandle kildekritikk. Det kan derfor virke som at læreplanene oppfordrer til systemlojale borgere.

## Abstract

This master assignment is a part of a research project called DEMOCIT. This dissertation is a qualitative content analysis of the Norwegian and Danish curriculum in light of different understandings of democracy and citizenship. It aims to reveal what different understandings that are reflected in Norwegian Kunnskapsløftet 2020 and Danish Fælles Mål 2019. It also aims to find out whether the curricula facilitate students' development of political efficacy, and whether they encourage system criticism or system loyalty.

The method in this dissertation is based on a content analysis with a systematization of the content of the curriculum. The results are based on Briseid's different understandings of democracy, and the different categories of citizens created by respectively Westheimer & Kahne, and Sætra & Stray. I take a closer look at the content of the two, rather than the comparative coherence between them.

This analysis reveals that both the Norwegian and Danish curriculum have a dominating occurrence of liberal democracy, and the individually oriented citizens. The other categories occur as well, sometimes even in a larger degree. However, the more individual categories are dominant. Because of the dominating individualization in the two, the development of political efficacy is not prioritized. This is developed through for example exercises in argumentation, discussion and other dialogue-based teaching. However, the danish curriculum facilitates the development of political efficacy somewhat more than the Norwegian one.

Despite the fact that critical thinking is generally a prioritized topic, it is not emphasized to the same extent in the specific learning objectives. The introductory, general parts of Kunnskapsløftet appear to be somewhat idealistic, and the same can be seen in Fælles Mål, where critical thinking is a priority in the introductory parts and the teaching guide. In other words, there is not a link between the general parts and the concrete competence goals. In addition, it appears that critical thinking is largely limited to source criticism. It may therefore appear as though the curriculum encourage to system-loyal citizens.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>i</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>ii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>iii</b>
<b>1 Bakgrunn</b> .....	<b>1</b>
<i>Innledning</i> .....	1
<i>Valg av tema</i> .....	1
<i>Problemstilling</i> .....	2
<i>Avhandlingens oppbygning</i> .....	3
<i>ICCS</i> .....	3
Demokratiforståelse – resultater fra kunnskapstesten .....	4
Samfunnspolitisk engasjement .....	5
<i>Politisk mestringstro</i> .....	9
<b>2 Teoretisk bakgrunn</b> .....	<b>12</b>
<i>Demokratiforståelser</i> .....	12
Liberalt demokrati .....	12
Kommunitarisk demokrati .....	13
Republikansk demokrati .....	14
Deliberativt demokrati .....	15
<i>Medborgeridealer</i> .....	17
Westheimer og Kahne .....	18
Sætra og Stray .....	19
<b>3 Læreplan</b> .....	<b>23</b>
<i>Læreplanutvikling i Norge</i> .....	24
Kunnskapsløftet 2006 .....	24
Ludvigsenutvalget .....	26
Fagfornyelsen .....	27
Diskusjon om demokratisk medborgeropplæring i skolen .....	28
<i>Læreplanutvikling i Danmark</i> .....	33
Forskjeller mellom norsk og dansk skole .....	33
Danske læreplaner .....	33
Klare mål 2001/2002 .....	35
Fælles Mål .....	35
Forenklede Fælles Mål .....	37
Kritikk av de danske reformene .....	38
<i>Oppsummering</i> .....	41
<b>4 Metode</b> .....	<b>44</b>
<i>Utvalg av metode og forberedelse</i> .....	44
<i>Læreplananalyse</i> .....	48
<i>Fremdrift og utfordringer</i> .....	49
<b>5 Analyse av Fælles Mål 2019</b> .....	<b>51</b>

<i>Folkeskolens formål</i> .....	51
<i>Samfundsfagets formål og identitet</i> .....	54
<i>Kompetansemål Samfundsfag</i> .....	61
<i>Undervisningsveiledning</i> .....	64
<i>Videre drøfting</i> .....	67
Kritisk tenkning .....	67
Konkurransesstaten .....	68
Sentrale begreper i og for det danske demokratiet.....	69
Majoritetskultur .....	70
<b>6 Analyse av Kunnskapsløftet 2020</b> .....	<b>73</b>
<i>Formålet med opplæringen</i> .....	73
<i>Opplæringens verdigrunnlag</i> .....	76
<i>Prinsipper for læring, utvikling og danning</i> .....	81
<i>Samfunnsfag – om faget</i> .....	87
<i>Kompetansemål i samfunnsfag</i> .....	93
<i>Videre drøfting</i> .....	100
Danning eller utdanning? .....	100
Politisk mestringsstro .....	101
Kildekritikk eller systemkritikk? .....	102
<b>7 Avsluttende drøfting</b> .....	<b>105</b>
<i>Avsluttende refleksjoner</i> .....	109
<b>8 Litteraturliste</b> .....	<b>111</b>

# 1 Bakgrunn

## Innledning

Demokrati og medborgerskap er blitt et gjennomgående og tverrfaglig mål i dagens norske og danske skole. Skolen, og gjerne spesielt samfunnsfag, skal utvikle elevers demokratiske kompetanse. Denne kompetansen er et resultat av deres kunnskap og forståelse, ferdigheter og egenskaper, men også evne og vilje til å delta i demokratiet. Hvilken demokratiforståelse gjenspeiles i de norske og danske læreplanene, og hvilke medborgeridealer oppfordrer de til? Forventer vi at elevene skal delta i valg, eller ønsker vi at de skal være mer deltakende gjennom demonstrasjoner og debatter? Ønsker vi utdanning som fremmer det individuelle, liberale demokratiet, eller ønsker vi å fremme mer deltakelse? Dette er noen av spørsmålene denne avhandlingen ønsker å besvare ved å se nærmere på utdanning for demokratisk medborgerskap i Danmark og Norge. Dette vil bli utført gjennom en kvalitativ innholdsanalyse av landenes læreplaner. Innledningsvis er det viktig å presisere at en læreplananalyse kun bidrar til å forklare og tolke læreplaner, og ikke svarer på hva som faktisk blir utført i klasserommet og andre faktorer som spiller inn på elevers læring. Denne avhandlingen hensyntar ikke om det er direkte samsvar mellom det som står skrevet i styringsdokumenter og den praksis som foregår i klasserommet. Det som til slutt ender opp som læring hos den enkelte eleven er påvirket av en rekke faktorer utenom læringsdokumentene. Det kan imidlertid ikke utelukkes at læreplanen spiller en sentral og normativ rolle i lærerens formelle autonomi, og på mange områder fungerer læreplanene som styringsgivende for opplæringens innhold. Derfor er det interessant å undersøke læreplanene nærmere. Læreplaner er som regel formulert av sentrale styresmakter, hvor både politiske, faglige og andre interesser er med på å utforme det endelige dokumentet. I nyere tid har også internasjonale aktører tatt del i påvirkningen av pedagogiske valg i læreplanen.

## Valg av tema

Sammenlignet med andre fag i skolen, er samfunnsfag et lite fag. Faget har til tross for dette vist seg å utgjøre en viktig del for elevers danningsreise og medborgerskapsopplæring, noe som igjen bidrar til å skape deltakende borgere. Samfunnsfagundervisningen i norsk grunnskole legger imidlertid størst vekt på å formidle kunnskap om politiske institusjoner og valgordning. Det empiriske grunnlaget for denne avhandlingen er danske og norske læreplaner. Læreplananalyse er gunstig fordi det gir oss en pekepinn på hva som foregår i skolen, samtidig

som det gir oss et bilde av hva som er den offisielle politikken og hva beslutningstakerne ønsker at undervisningen skal rettes mot. Å lære om demokrati i skolen kan være problematisk, da ulike praktiske valg og formuleringer i styringsdokumentene avgjør hvilken form for demokrati som blir fokusert på, og hvilken medborger det oppfordres til å skape.

Dette interessante temaet ble presentert for meg gjennom forskningsprosjektet Democracy, Equality, Learning and Mobilisation for Future Citizens (DEMOCIT). Prosjektet undersøker hvordan ungdom forstår og utøver demokrati og politisk deltakelse, og hvordan skolens undervisning kan gjenspeile disse forståelsene og stimulere til utvikling av demokratisk handlingskompetanse hos elevene. DEMOCIT vil gjennom dette prosjektet forsøke å endre lærerutdanningen i samfunnsfag slik at elevenes egne hverdagsforståelser av demokrati og medborgerskap inkluderes i undervisningen (OsloMet, 2020). Prosjektet gjennomføres parallelt med innføringen av læreplanreformen Fagfornyelsen, hvor «Demokrati og medborgerskap» er et fagovergripende tema. Et nordisk komparativt perspektiv er viktig for prosjektet, og avhandlingen er et bidrag til dette. Det gir en viss dybde i analysen å undersøke to skandinaviske læreplaner med et relativt likt utgangspunkt. Forhåpentligvis vil denne avhandlingen bidra med verdifull informasjon om hvordan demokrati og medborgerskap er prioritert i skolens styringsdokumenter, og om hvilke former for demokrati og medborgere styringsdokumentene signaliserer. Problemstillingene er utformet slik at avhandlingen besvarer nettopp dette.

## Problemstilling

*Hvilke demokratisyn og medborgeridealer gjenspeiles i den norske og den danske læreplanen?*

- Legger læreplanene til rette for utvikling av politisk mestringstro?
- Oppfordrer læreplanene til systemlojalitet eller systemkritikk?



## Avhandlingens oppbygning

Denne masteravhandlingen er delt inn i sju deler:

*Bakgrunn* – Her redegjør jeg for hensikten med dette arbeidet og setter det inn i en kontekst gjennom å se nærmere på tidligere data og undersøkelser på feltet. I tillegg vil jeg presentere og forklare temaet og problemstillingene mine.

*Teoretisk bakgrunn* – I dette kapitlet presenteres det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for kategoriseringen av data. Disse kategoriseringene er basert på ulike demokratiforståelser og medborgeridealer som blir presentert her.

*Læreplan* – Her vil jeg gjennomgå nyere læreplanutvikling i Norge og Danmark, og i tillegg se nærmere på sentrale kritiske bidrag.

*Metode* – I dette kapitlet forklares den metodiske tilnærmingen brukt i analysen av læreplanene. Jeg drøfter også fremdriften og begrensninger knyttet til metodevalg.

*Analyse av Fælles Mål 2019* – Her blir det gitt en presentasjon av den danske læreplanen, hvor innholdet blir kategorisert og drøftet innen de forskjellige typologiene.

*Analyse av Kunnskapsløftet 2020* – Her presenteres den norske læreplanen, hvor innholdet blir kategorisert og drøftet innen de forskjellige typologiene.

*Avsluttende drøfting* – I dette kapitlet vil jeg forsøke å samle de felles tendensene i læreplanene, og svare på problemstillingene presentert i det første kapitlet. I tillegg diskuterer jeg veien videre innen feltet, og vender blikket mot egen rolle som fremtidig samfunnsfaglærer.

## ICCS

I dagens globaliserte verden har et økende antall politiske aktører betraktelig påvirkningskraft på utviklingen av demokratiske samfunn, både nasjonalt og internasjonalt. Skolens mandat og oppgave, hvor de blant annet utvikler kommende generasjoner til aktive borgere, blir desto viktigere for at de skal kunne møte nye komplekse, sosiale og politiske utfordringer. At borgerne er interessert i politikk og tar en aktiv del i samfunnet, er en forutsetning for det

moderne demokratiet. Unges samfunnspolitiske engasjement blir sett på som viktig for demokratiets samfunn. Det vil være vanskelig å opprettholde samfunnet uten borgere som ønsker å diskutere sosiale og politiske spørsmål, orientere seg, delta i foreninger, protester og valg, og andre politiske aktiviteter. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) undersøker blant annet hvordan skolen forbereder elevene på det fremtidige livet som aktive samfunnsborgere (Bruun, Lieberkind, & Schunck, 2017, s. 4). ICCS-undersøkelsene bidrar til å gi oss et bilde av unge menneskers motivasjon til å delta i samfunnet som engasjerte medborgere. Undersøkelsen ble gjennomført på 9. trinn (samt enkelte 8.trinn) i 2009 og 2016 med en rekke land involvert. Elevene gjennomførte en kunnskapstest og besvarte et spørreskjema om demokrati og demokratiopplæring. Formålet var å undersøke hvordan unge kjenner til, utøver og forbereder seg til rollen som demokratiske medborgere i det nåværende og fremtidige samfunnet, og å sammenligne dem med ungdommer i andre land (Huang, Ødegård, Hegna, Svagård, Helland, & Seland, 2017, s. 3). Samtidig kunne man også vurdere skolens posisjon som demokratiforberedende institusjon. Selv om ICCS kun viser til ungdoms tanker om egen politisk deltakelse i fremtiden, kan «planned behaviour», eller intendert oppførsel, være et nyttig rammeverk for å forstå hvorfor noen ungdommer har større sannsynlighet for å eksempel bli involvert i politikk sammenlignet med andre. Unge som uttrykker et ønske om å delta i fremtidige politiske aktiviteter, vil i større grad delta på et senere tidspunkt i livet, enn de som ikke uttrykker dette (Huang et. al., 2017, s. 88). Studier viser altså at det er en korrelasjon mellom intendert deltakelse og det å faktisk delta senere i livet. Det er derfor interessant å se nærmere på ungdoms holdninger til fremtiden allerede tidlig i livet (Ødegård & Svagård, 2018, s. 29).

### Demokratiforståelse – resultater fra kunnskapstesten

Den andre delen av rapporten er en oversikt over resultatene fra kunnskapstesten. Kunnskapstesten måler elevenes faktakunnskap om samfunnet og dets systemer i demokratiet, demokratiske prinsipper og deltakelse, og evnen til tenkning, analyse og anvendelse av den nevnte kunnskapen (Huang et al., 2017, s. 45). Slik får hver enkelt elev et resultat basert på svarene, og de blir deretter delt inn i ulike kunnskapsnivåer - fra A, det høyeste nivået, til D, det laveste. På den måten kan man enkelt sammenligne gjennomsnittet i alle deltakende land. Denne avhandlingen vil i det følgende presentere de norske og danske resultatene fra kunnskapstesten, og sammenligne resultatene med det internasjonale gjennomsnittet.

De nordiske landene er blant de fem landene som har høyest skåre på kunnskapstesten, mens Danmark er på toppen av listen med 586 poeng. Norge har en skåre på 564 poeng, som er noe

høyere enn det internasjonale gjennomsnittet på 517 poeng. Selv om Norge skårer relativt høyt i internasjonal sammenheng, er det likevel Norge som har lavest gjennomsnittskåre av de nordiske landene (Huang et al., 2017, s. 45-46). Når det gjelder kunnskapsnivåene, er landene sortert etter andel elever de har på nivå A (det beste nivået). Også her er de nordiske landene i toppen, og over halvparten, 53,5 %, av de norske elevene er på nivå A. Øverst troner imidlertid Danmark med hele 62,4%, noe som er betraktelig høyere enn det internasjonale gjennomsnittet på 34,7%. I tillegg har de nordiske landene en mye lavere andel elever på nivå D eller lavere sammenlignet med det internasjonale gjennomsnittet. Det er dog viktig å understreke at også her er det Norge som har lavest andel elever i kunnskaps nivå A blant de nordiske landene (Huang et al., 2017, s. 45-48).

ICCS 2009 belyste at det fantes tydelige kjønnsforskjeller i forståelse og kunnskaper om demokrati og medborgerskap generelt, og at jenter presterte bedre enn gutter i samtlige deltakerland når det angår kunnskapstesten. Av ICCS 2016 fremgår det at det fortsatt er vesentlige kjønnsforskjeller i 19 av 21 land. Det internasjonale gjennomsnittet er på 25 poeng i kjønnsforskjell, og Norge plasserer seg derfor blant de landene som har stor kjønnsforskjell med 35 poeng. Danmark ligger imidlertid under det internasjonale gjennomsnittet med 23 poeng. Gjennomsnittsnivået for jenter er høyere enn gjennomsnittsnivået for gutter i alle de nordiske landene, men kjønnsgapet er for øvrig mindre i Danmark selv om det har økt også der siden 2009 med 15 poeng. Med andre ord presterer jenter bedre på kunnskap om demokrati og medborgerskap enn gutter i alle de nordiske landene. Det er imidlertid vesentlig større kjønnsforskjell i Norge, Sverige og Finland som befinner seg på den øverste tredjedelen av listen (Huang et al., 2017, s. 54-58).

### Samfunnspolitisk engasjement

Ved å undersøke den utførte kunnskapstesten, har man fått en oversikt over elevers kognitive aspekt. I tillegg har elevene besvart et spørreskjema for å kunne kartlegge deres engasjement, altså det atferdsmessige aspektet. Det er formålstjenlig å se nærmere på dette slik at man får en bedre forståelse for hva som er god læring til aktivt medborgerskap. Det blir kartlagt blant annet gjennom å undersøke hvordan elever skaffer seg informasjon og kommuniserer om samfunnspolitiske temaer, og undersøke elevers deltakelse i skoledemokratiske aktiviteter og deltakelse i samfunnspolitiske aktiviteter utenfor en skolekontekst. Elevers forventninger til fremtidig samfunnspolitiske engasjement som voksen analyseres også (Huang et al., 2017, s. 73-74). I det følgende skal avhandlingen presentere resultatene fra de relevante delene av

elevspørreskjemaene, og se nærmere på forskjeller mellom Norge og Danmark. I tillegg vil det bli sett nærmere på om det er en sammenheng mellom elevers kunnskapsnivå og deres engasjement i demokratiske- og samfunnspolitiske spørsmål.

Den første delen av spørreskjemaet omhandler hvordan elever finner informasjon om politikk, samfunnsspørsmål og nyheter i verden. Dette er interessant for å kunne undersøke elevers aktiviteter utenfor skoletiden. Når det gjelder samfunnspolitiske samtaler, fremgår det av resultatene at norske elever sjeldnere diskuterer nyheter og har samfunnspolitiske samtaler med foreldrene, enn de danske elevene. Av alle lands elever snakker de danske mest med foreldre og venner om politiske og sosiale emner. Norske elever ligger på sin side under det internasjonale gjennomsnittet på 51,82 poeng. De norske har 51,19 poeng, hvorav Danmark har 54,29 poeng (Huang et al., 2017, s. 79-80). En viktig forutsetning for å kunne utvikle og danne den politiske identiteten, og dermed også skape et utgangspunkt for politisk interesse og deltakelse, er at man engasjerer seg i samtaler med foreldre og venner om forskjellige politiske spørsmål (Bruun et al., 2017, s. 81-82). Den konkrete demokratiundervisningen i Danmark starter på et senere tidspunkt enn den norske, og man kan derfor undre på om den primære sosialiseringarenaen spiller en større rolle for danske elevers deltakelse i fremtiden. Man ser den samme tendensen om de danske elevers aktivitet når det gjelder politisk bruk av sosiale medier. Danske elever er mer samfunnspolitisk aktive på sosiale medier med sine 49,97 poeng, enn norske elever med sine 48,58 poeng, men begge elevgruppene befinner seg likevel under det internasjonale gjennomsnittet (Huang et al., 2017, s. 81).

Det er også interessant å se nærmere på elevers deltakelse i samfunnspolitiske aktiviteter på skolen, da dette kan gi en indikasjon på senere aktivitet i samfunnet. Ved å legge til rette for demokratisk deltakelse i skolehverdagen, kan det bidra til høyere politisk engasjement hos elevene. Under dette temaet ble elevene spurt om egen deltakelse i en rekke aktiviteter knyttet til demokrati i skolen, for eksempel elevråd, parlament eller studentdebatter. Av resultatene fremgår det at skoledemokratiet står sterkt hos de norske elevene. Samlet ser man at jenter er mer aktive i skoledemokratiet enn gutter, selv om det ikke er et betraktelig gap. Norge har 54,01 poeng, hvorav Danmark kun har 49,58 poeng. Skoledemokratiet står med andre ord vesentlig sterkere blant de norske elevene enn de danske elevene, inkludert sammenlignet med det internasjonale gjennomsnittet på 50,02 poeng (Huang et al., 2017, s. 81-86). Selv om skoledemokratiet er viktig for elevers engasjement, kan man også stille seg kritisk til utførelsen

av et demokrati innad i en institusjon som i utgangspunktet ikke er demokratisk i seg selv. Dette kommer jeg tilbake til senere i avhandlingen.

At mennesker opplever politisk selvtillit, er avgjørende for deres politiske aktivitetsnivå. De danske ICCS-resultatene gjenspeiler, i likhet med de norske, at politisk interesse og deltakelse kan være betinget av mestringstro (self-efficacy). Man må ha tillit til egne evner for å kunne uttale seg og bidra politiske fellesskapet. En må oppleve å kunne artikulere, diskutere og ikke minst forstå politiske emner, samt å organisere og bidra til politiske aktiviteter. Både de danske og norske elevene skårer likt som det internasjonale gjennomsnittet med 51 poeng i det avrundede resultatet, men de er litt under gjennomsnittet hvis man inkluderer desimaler. Majoriteten av elever har positiv selvoppfattelse (Bruun et al., 2017, s. 81-83). I avhandlingen kommer jeg til å gå nærmere inn på politisk mestringstro.

Neste del setter søkelys på elevers deltakelse i frivillige organisasjoner/felleskap. Dette er viktig fordi de blir ansett som «skoler i demokrati» og er en viktig læringsarena for politikk og demokrati. For å vurdere elevers politiske deltakelse er det derfor viktig å se nærmere på samfunnspolitiske aktiviteter utenfor skolekonteksten, for eksempel politiske ungdomsorganisasjoner, miljøgrupper, ungdomsforening og frivillige grupper. Det er flere norske jenter enn gutter som er aktive på denne arenaen - spesielt er gapet stort i lavterskelaktiviteter, som for eksempel aktiviteter rettet mot enkeltsaker. Norske elever skårer noe høyere i aktivitetsnivå sammenlignet med danske elever, hvor de norske har 48,27 poeng og de danske 47,37 poeng. Begge land skårer imidlertid lavere sammenlignet med det internasjonale gjennomsnittet på 50,02 poeng (Huang et al., 2017, s. 84-88). Det er likevel viktig å understreke at tesen om at elever blir lært i demokrati gjennom frivillige organisasjoner har blitt utfordret. I stedet for at det er «schools of democracy», kan de bli sett på som «pools of democracy», hvor organisasjonene tiltrekker seg allerede engasjerte ungdommer (Ødegård & Svagård, 2018, s. 34).

Som nevnt tidligere er intendert oppførsel et nyttig rammeverk for å forstå elevers politiske engasjement senere i livet. Ved å uttrykke et ønske om å delta senere i livet, vil man i større grad faktisk delta. Derfor blir det et viktig punkt i ICCS-undersøkelsen. Elevene skulle vurdere sannsynligheten for at de som voksne ville delta i ulike presenterte demokratiske og samfunnspolitiske aktiviteter. Hos norske elever står valgdemokratiet svært sterkt sammenlignet med de andre skandinaviske landene. Sammenligner man med det internasjonale

gjennomsnittet på 51,31 poeng skårer norske elever svært høyt også her med sine 54,39 poeng. Her har Danmark 52,44 poeng. De danske elevene skårer imidlertid høyere enn de norske på de mer forpliktende politiske aktivitetene. Danmark har her 50,80 poeng, mens de norske elevene har 48,52 poeng. Danskene bli dermed de elevene i Norden som i størst grad antar at de selv kommer til å delta i forpliktende aktiviteter som voksne. De nordiske landene er imidlertid under det internasjonale gjennomsnittet på 50,83 poeng. De norske elevene vil med andre ord være mer aktive i det tradisjonelle valget, mens de danske elevene vil være mer aktive på de mer forpliktene kanalene (Huang et al., 2017, s. 91-94).

Hva betyr så disse resultatene i praksis? Hva forteller de om ungdommers aktivitet og engasjement i demokratiet? Man skulle tro at et høyt kunnskapsnivå ville føre til høy fremtidig deltakelse. Det fremgår av ICCS resultatene at politisk mestringstro er den mest utslagsgivende faktoren for elevers aktivitet i demokratiet. Det er ikke nytenkende å mene at troen på egen kapasitet og evne til å skape endring vil påvirke egen motivasjon til å agere/handle. Elevers kunnskapsnivå viser seg å ha begrenset betydning for deltakelse, dog utenom valgdeltakelse. Av resultatene ser man derimot at politisk mestringstro og selvtillit har størst betydning for norske elevers vilje til å delta i demokratiet i fremtiden. Dette gjelder spesielt deltakelsesformene som er mer ressurskrevende, herunder medlemskap i partier og foreninger og deltakelse på aksjoner og ytringer (Ødegård & Svagård, 2018, s. 42). Det er likevel tydelig at det er en klar sammenheng mellom politisk mestringstro og alle de forskjellige deltakelsesformene, men sammenhengen er størst mellom de aktivitetene som krever mest energi, engasjement og tid (Ødegård & Svagård, 2018, s. 40-43). Individuer med lav politisk mestringstro har høyere sannsynlighet for å oppleve politisk apati og følelsen av utilstrekkelighet. Med andre ord understreker dette at man ved å arbeide med elevers mestringstro og handlingskompetanse, vil styrke den enkelte eleven og demokratiet i sin helhet (Hegna, Ødegård, & Seland, 2018). På bakgrunn av ICCS og annen forskning kan det konkluderes med at gjennomsnittet av nordiske unge har en god, solid og tillitsfull opplevelse av felleskapet, og dermed har unike muligheter til å kunne engasjere seg i samfunnet. Derfor kan man undre seg over hvorfor den politiske selvtilliten ikke er høyere. Man kunne gjerne forventet en høyere grad av politisk mestringstro med tanke på de gode mulighetene for demokratisk dannelse og den generelle tilliten de har til andre mennesker og samfunnets institusjoner (Lieberkind, 2020, s. 47).

I Norge har Fagfornyelsen bidratt til at demokrati og medborgerskap er blitt ett av tre prioriterte, tverrfaglige satsningsområder, herunder at elever skal bli stimulerte til samfunnsdeltakelse på forskjellige arenaer i samfunnet. Målet er å styrke elevers handlingskompetanse, og samtidig legge til rette for at skolen skal være en slags politisk sosialiseringarena gjennom en mer deltakelsesorientert demokratiutdanning. I Danmark lærer man om demokrati i flere fag enn samfunnsfag, og av de danske resultatene fremgår det at de er på toppen på kunnskapstesten, men at de ikke nødvendigvis er særlige aktive i demokratiet av den grunn. På grunn av disse refleksjonene blir det interessant å se nærmere på hva de ulike læreplanene oppfordrer til. Hvilken form for mobilisering oppfordrer de til? Er de lærebokbaserte eller mer dialogbaserte? Demokratiet er dynamisk, og krever kontinuerlig arbeid, deltakelse og aktivitet. Det understrekes altså at elevers politiske mestringstro er utslagsgivende for politisk aktivitet, men hva er egentlig politisk mestringstro?

### Politisk mestringstro

Politisk mestringstro blir i dag sett på som en av de viktigste mobiliseringsfaktorene for å skape aktive medborgere, og er en naturlighet i et demokrati i seg selv. Mestringstro kan bli sett på som forventninger og troen på at man kan klare å oppnå de mål man har satt seg. Men hva er *politisk* mestringstro, og hvorfor er det viktig? Politisk mestringstro har flere dimensjoner, og det er normalt å skille mellom ytre og indre mestringstro (internal and external efficacy). Ytre mestringstro refererer til hvordan borgere oppfatter myndigheters respons og tiltak, og om de er tilpasset deres behov og krav. Med andre ord blir dette en slags evaluering av forholdet mellom velger og politiker, eller borger og folkevalgt (Gil de Zúñiga, Diehl, & Ardévol-Abreu, 2017, s. 576). Mangel på svar, tiltak og respons på borgernes krav kan igjen før til økt deltakelse og respons blant folket, for eksempel gjennom protester og demonstrasjoner for å skape endring eller handling fra styresmakter. Dette kan for eksempel være klimakampen, Black Lives Matter-bevegelsen (BLM) og så videre. Indre politisk mestringstro regnes derimot som troen på egen kapasitet til å gjennomføre oppgaver og oppnå mål. Det politiske aspektet av mestringstroen er relatert til om man føler og opplever at man mestrer og forstår politiske fakta og prosesser, og om man føler at man selv kan påvirke politikk (Sulitzeanu-Kenan & Halperin, 2013). Indre politisk mestringstro involverer med andre ord en persons subjektive vurdering av egen politiske kunnskap og kompetanse, troen på egne ferdigheter og evnen til å påvirke/endre. Med andre ord argumenteres det for at kunnskap om demokratiet også er avgjørende for deltakelse, da det indirekte kan føre til høyere politisk mestringstro hos den enkelte (Reichert, 2016). Ved

å inneha kunnskaper om prosesser, politikk og demokratiet, vil en naturligvis stole mer på egne evner og kapasitet til å uttale seg om dem og handle. Likevel er en stor del av politisk mestringstro å ha tillit til at en skal kunne argumentere, presentere eller organisere aktiviteter eller politiske oppgaver eller samfunnsspørsmål (Ødegård & Svagård, 2018, s. 33). Da blir det også naturlig å argumentere for at utøvelsen av disse aktivitetene vil føre til økt politisk selvtillit. Det blir en stadig subjektiv vurdering av både egen politisk kunnskap, og evnen til å delta. Politisk mestringstro handler altså om å ha tro på egen kapasitet til å gjennomføre en oppgave og å oppnå enkelte mål.

Som nevnt tidligere kan mangelen på politisk mestringstro føre til apati og følelsen av utilstrekkelighet. Borgernes grad av politisk mestringstro kan også ha en vesentlig påvirkning på demokratiet i seg selv. Mangelen på det kan føre til politisk fremmedgjøring og videre at man som et alternativ søker etter andre, gjerne illegitime måter å påvirke på. Høy grad av politisk mestringstro hos innbyggerne kan føre til et mer stabilt demokratisk system fordi det øker innbyggeres tillit til de politiske styresmaktene og den politiske prosessen, samtidig som det vil oppfordre til at flere deltar i det politiske spillet, og ikke bare valget (Sulitzeanu-Kenan & Halperin, 2013). Jo mer man opplever at man forstår politikk og har innflytelse, desto mer sannsynlig er det at man faktisk vil delta (Gil de Zúñiga et al., 2017, s. 574-575). Slik er det motsatt også, og derfor er det viktig at borgere har tro på at de kan skape en forskjell og mestrer det politiske språket/spillet. Politisk mestringstro er ikke kun noe et individ opplever, men kan også betraktes som en drivkraft for demokratiet i seg selv (Ødegård & Svagård, 2018, s. 33-34). Ødegård og Svagård har sett på politisk mestringstro med en direkte korrelasjon til hvorvidt man mestrer ulike aktiviteter som beskriver en aktiv medborger. Dette kan for eksempel være å kunne diskutere aktuelle saker, argumentere for egne meninger om for eksempel politiske spørsmål, organisere grupper for å skape endring, skrive kronikker eller leserinnlegg og så videre. Å ha tillit til egen evne til å argumentere, presentere eller organisere aktiviteter rundt politikk og samfunnsspørsmål har vist seg å ha en stor betydning for elevens fremtidige engasjement og deltakelse (Ødegård & Svagård, 2018, s. 36-39). Å ha tro på seg selv og sine evner har med andre ord en direkte betydning for ens fremtidige liv som politisk aktive, og spesielt de politiske aktivitetene som krever mest tid og engasjement, for eksempel delta på protestaksjoner, kontakte politikere eller andre i offisielle embeter og skrive debattinnlegg. Samtidig vil en elev med lav politisk mestringstro ha større sannsynlighet for å erfare mangel på motivasjon eller entusiasme rundt politiske spørsmål og aktiviteter, og dermed føle seg utilstrekkelig og passiv.



På grunn av teorien om intendert oppførsel er det viktig at skolens demokratiopplæring fokuserer på å styrke elevers tro på egen mestring av deltakelse. Det argumenteres for at den klassiske lærebokbaserte tavleundervisningen alene ikke vil være tilstrekkelig, da en mer deltakende og dialogbasert undervisning også vil bidra til å øke elevers handlingskompetanse (Ødegård & Svagård, 2018). Skolen bør legge til rette for mer demokratirelaterte praksiser, som for eksempel aktiv deltakelse, kritisk evne, åpenhet, diskusjon og kritikk, samhandling og beslutningstaking (Huang et al., 2017, s. 117). Legger den norske og danske læreplanen opp til at undervisningen i skolen fremmer politisk mestringstro? Legger styringsdokumentene egentlig til rette for utdanning for aktivt medborgerskap, eller skaper skolen passive medborgere? Dette er spørsmål som vil bli forsøkt besvart i arbeidet med denne avhandlingen.

## 2 Teoretisk bakgrunn

### Demokratiforståelser

I motsetning til et samfunn med diktatur eller andre autoritære systemer, gir demokratiet rom for innflytelse på og påvirkning av beslutninger som angår fellesskapet. Retten vår til å påvirke er internalisert i blant annet avstemninger, debatter, valg og opplæringslov. Ved å ikke delta og påvirke demokratiet og den politiske prosessen, vil man bli overlatt til seg selv og beslutningstakerne vil omsider få makten alene (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 30). Demokratiet er dynamisk, og det krever konstant deltakelse og påvirkning.

Skolen skal bidra til å forberede elevene til å bli aktive og engasjerte medborgere i demokratiet vårt. Elevene skal blant annet lære å argumentere, reflektere, tenke kritisk og opparbeide seg kunnskap og viten. Dette står klart i formålsparagrafer og kompetansemål i de enkelte fagene, selv om de ulike landene gjerne viser til ulike oppfatninger av begrepene. Skolen har et såkalt demokratimandat som innebærer at de skal bidra til å skape demokratiske medborgere. Skolen og lærerne bør være bevisste på dette fordi hvordan de velger å undervise et emne på vil igjen gjenspeile et demokratisyn. Valg skolen og lærerne tar i sin praksis belyser ulike forståelser av demokratiet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 29). Ulike demokratiforståelser vil igjen resultere i ulike mål relatert til hva som er viktig av ferdigheter og kunnskaper om demokrati, og hvordan man kan være aktiv. Hvilken type medborger skal elevene bli? Og i hvilket demokrati? Ettersom ulike oppfatninger av demokratibegrepet vil bli brukt til å analysere læreplanene, vil de redegjøres for i det følgende.

### Liberalt demokrati

De fleste av dagens demokratier blir kalt for liberale, med blant annet frie valg, flere politiske partier, ytringsfrihet og fri presse. Det representative parlamentariske systemet er det alminnelige, med unntak av direkte demokrati hvor Sveits er det nærmeste eksemplet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 31). Det liberale synet på medborgerskapet i seg selv er mer av den klassiske liberalismen som fokuserer på den enkeltes individuelle rettigheter og selvstendighet for å sikre sin individuelle frihet. Samfunnet blir derfor en samling av forskjellige individer, og statens rolle er å beskytte alle disse individenes interesser. Staten i seg selv har ikke noe mål da dette kan gå utover individenes rettigheter (Christensen, 2015, s. 67-68). Det individuelle mennesket har få forpliktelser overfor fellesskapet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 34).

Liberalistene ser på mennesket som et rasjonelt vesen med fornuft og kritisk evne. De anser mennesker som egoistiske og selvstendige ved å kunne skape sine egne forutsetninger uten hjelp fra resten av samfunnet. Den grunnleggende liberale tanken er at den eneste måten man fullstendig kan respektere andre mennesker, er gjennom å gi hvert menneske rett til selvbestemmelse og autonomi. Liberalismens lange historie har ført til at teoriens ideer blir tolket forskjellig av ulike tenkere. Klassisk liberale vil enda være i mot statlig intervensjon i menneskers privatliv, mens de med et mer sosialliberalt syn vil se på velferdsstatens omfordelingspolitikk som berettiget for å skape et rettferdig fellesskap (Heywood, 2012). Høyre og Fremskrittspartiet blir ansett som de mest liberale av de norske partiene, da de ønsker å legge mest mulig til rette for individuelle valg og markedsrettede løsninger (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 35).

Liberalismen i skolen vil eventuelt føre til at elevene lærer om deres individuelle rettigheter og muligheter for deltakelse. Skolen skal, ifølge denne tradisjonen, imidlertid ikke danne et borgerideal som inneholder forpliktelser for fellesskapet. Skolen skal danne et ideal om at individet er uavhengig, men bevisste på egne rettigheter og med krav på beskyttelse mot overgrep fra staten (Christensen, 2015, s. 68-69). Under dette perspektivet blir det naturlig at individuelle kunnskapsmål og grunnleggende kunnskaper og ferdigheter står sentralt.

### Kommunitarisk demokrati

Ved å utvikle kommunitariske teorier ble det rettet søkelys mot problemer som oppstår med et altfor individfokusert samhold. Det var med andre ord en reaksjon på liberalismen. Nå begynte teoretikere å se verdien i at mennesker blir en del av et fellesskap. Denne demokratiforståelsen har røtter helt tilbake til Aristoteles, og fellesskapet er konstituerende for samfunnet. Dermed skal det ikke bare oppnås goder for den enkeltes interesser, men et høyere gode som alle må bidra til å oppnå. Med andre ord et felles gode som oppnås i samarbeid i et samfunn (polis). Moderne kommunitarister fokuserer også på at en felles interesse er noe annet og mer enn en samling av individuelle interesser. Det finnes altså et ideal om hva som er rett og galt, og medborgere bør rette seg etter disse idealene. Det trenger ikke nødvendigvis være staten som er basis, men også mindre lokale fellesskap. Likevel er det noen felles verdier som borgere skal tilegne seg for å holde sammen rundt samfunnet. Slik er man en del av et verdifelleskap, som igjen har betydning for egen identitet (Christensen, 2015, s. 68). Liberalister ser på mennesket som en egen autonom tilværelse som er naturlig fri, mens kommunitarister hovedsakelig ser mennesket som en del av et fellesskap, men fri innenfor fellesskapet. Det blir lagt vekt på at

individet forstår seg selv i et opplevd kulturelt fellesskap. Denne kulturen bidrar til å danne basis i identitet som sammen med å delta aktivt i samfunnet, binder mennesker sammen. Kommunitarisme kan oppfattes som forsvar for tradisjon, og fremstå som noe konservativ (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 38). Det kan være nærliggende å hevde at et samfunn med mangfold og flere kulturer derfor blir sett på som en utfordring. I motsetning til liberalister som vil gi alle mennesker selvbestemmelse og autonomi, mener kommunitaristene at det finnes mennesker som ikke er kapable til å ta beslutninger for dem selv - og disse kan man ikke være likegyldige til (Syse, 2004).

Ved å overføre det kommunitariske demokratiet til skolen vil man oppfatte skolen som en institusjon som oppdrar til sterke, felles verdier. Dette kan man gjerne kjenne igjen fra tidligere norsk historie hvor skolen ble brukt som en del av statens identitetspolitikk. En skole som oppdrar mot velferdsstatlige verdier og likestilling kan også betraktes som kommunitariske, så det trenger med andre ord ikke bety at det legger til rette for nasjonal-konservativ tankegang (Christensen, 2015, s. 69).

### Republikansk demokrati

Dette demokratisynet forsøker å være i en slags mellomposisjon hvor det ikke behøves et bestemt sterkt verdisett av borgerne slik som i den kommunitariske, og heller ikke at de blir betraktet som atomistiske individer slik som i den liberale. De andre demokratisynene ser på visse typer av verdier med spesielt syn på mennesket og fellesskapet. Det som derimot ligger i sentrum i dette demokratisynet er selve implementeringen og formålet med demokratiske prosesser (Christensen, 2015, s. 69). Ifølge dette synet skal de medborgerlige rettighetene sikre friheter til å kunne delta i seg selv. Det bidrar til å kunne utvikle en kollektiv vilje og et engasjement til fellesskapet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 37). Republikanismen er også inspirert av Aristoteles, men inkluderer ikke at det handler om et moralsk prosjekt slik som kommunitarismen. Kjernen i deltakerdemokratiet er at det er en felles sak, og det kreves en tilslutning hos borgerne til det politiske fellesskapet. Denne typen demokrati ønsker en sterk tilslutning til noe felles, for eksempel grunnloven og verdiene i den, men det gis likevel plass til forskjellige moralske, politiske, kulturelle og religiøse verdier. Gjennom aktivt medborgerskap blir man sosialisert inn i en felles politisk kultur (Christensen, 2015, s. 69). Med andre ord vil aktivt medborgerskap og deltakelse utdanne medborgere, og det blir kanskje sett på den viktigste funksjonen da deltakelse holder systemet stabilt. Når man aktivt deltar får man konkrete og praktiske erfaringer samtidig som ideologiske og teoretiske. Det kan bli sett på som

en myndiggjøring gjennom erfaringer som utvikler bevisstheten om de større strukturene rundt oss. Dette er det imidlertid stor uenighet om, og mange mener at man ikke kan bli mer samfunnsorientert kun ved deltakelse. Det er uklart hvordan prosessen foregår og hvilke kriterier som er avgjørende for å ta beslutninger, noe som svekker legitimiteten og den praktiske gjennomføringen av beslutninger. Liberalister har også kritisert dette synet da de finner det usannsynlig at mennesker kan komme frem til det beste for fellesskapet uten å inkludere egeninteresser (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 37).

Ved at skolen tar utgangspunkt i et republikansk demokratisyn, vil man oppmuntre til at elevene tilslutter seg idealet om en aktiv medborger, men på samme tid også legge til rette for moralsk og kulturell pluralisme (Christensen, 2015, s. 70). Denne deltakelsen bidrar til at elevene opplever sosial og politisk integrering (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 38). Deltakerdemokratiet vil i likhet med det kommunitariske synet ønske en aktiv tilegnelse av demokratiske grunnverdier, men deltakerdemokratiet mener likevel at det er mulighet til å legge til rette for en pluralisme av livsformer og verdiorienteringer (Christensen, 2015, s. 70).

### Deliberativt demokrati

Man kan oversette ordet deliberasjon til samtale eller dialog (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 38). Habermas beskrev deliberativt demokrati som en motsetning til den liberale og republikanske demokratioppfattelsen. Prosessen før valget og avstemningen blir sett på som viktig i deliberativt demokratiforståelse. Den beskriver med andre ord hvordan den politiske prosessen bør utformes. Deliberasjon kan bli betraktet som grundig, åpen og kritisk drøfting av et tema, hvor man målrettet ønsker å finne gode og riktige løsninger. Dette er gjerne saker hvor det er viktig at det avgjøres med en flertallsavgjørelse (Englund, 2004, s. 249). Hvis mennesker ønsker å komme frem til felles avgjørelse, forutsetter det at man har samtaler mellom de involverte partene (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 38). Drøftelsen av en sak er sentral og den skal sikres i uavhengige institusjoner for overveielse og råd. Det deliberative demokratiet legger vekt på uavhengige institusjoner der en ikke har direkte adgang til de politiske beslutningsprosessene. De offentlige diskusjonene skal ideelt sett være uavhengig av maktkampene i det parlamentariske spillet, og dermed ta avstand fra det politiske handlingspresset. Det er betinget av at det er en fri politisk kultur. Deliberativt demokrati blir gjerne sett på som for idealistisk, da den demokratiske prosessen er avhengig av at alle borgere ønsker det beste for hele samfunnet (Christensen, 2015, s. 70). Det politiske klimaet kan imidlertid til tider mangle den

rausheten en deliberativ prosess krever. Det sentrale for deliberasjon er at man gjennom prosesser der man må argumentere for sine synpunkter, lytte til motargumenter og betrakte fakta, skal komme nærmere de gode løsningene. Habermas er kritisk til deltakerdemokratiet nettopp fordi de ikke har en god løsning på den demokratiske prosessens om må foregå frem mot beslutningen blir tatt (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 39). Når folk gjennom demokratiske institusjoner skal ta beslutninger som angår hele befolkningen, er det en forutsetning at problemstillingen diskuteres slik at befolkningen også blir opplyst om konsekvensen av alle potensielle avgjørelser. I en deliberativ demokratisk prosess er det den rasjonelle samtalen som står i sentrum. Alle skal få komme til orde og beskrive sin mening, og gjennom diskusjoner hvor deltakerne hører på hverandre, er tanken at det beste argumentet skal få oppslutning.

Det som gjerne skiller deliberasjon fra dagens politiske klima, er at man gjennom deliberasjon skal være åpen for å endre oppfatningen sin hvis noen har et bedre argument. Det bedre argumentet skal være avgjørende, og tidligere var målet konsensus. Etter kritikk ble det dog sagt at man ikke nødvendigvis skal komme til enighet, men at dialogen skal være forståelsesorientert. Målet kan være å oppnå en gjensidig forståelse mellom partene enn at man er enige og fatter en beslutning. Det deliberative demokratiet er imidlertid kritisert fordi det nettopp er dialogbasert. Det vil være en klar fordel for dem som er gode til å argumentere og er sterke verbalt. Dette vil mest sannsynlig være medlemmer av den utdannede middelklassen (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 40).

For skolen vil det deliberative demokratiet være avhengig av at det er fokus på forståelse av demokratiske prosedyrer, og at skolen skal være et sted hvor man bli oppfordret til fri meningsutveksling. Det er gjerne forventet at man har en viss forståelse av samfunnsmessige problemstillinger, da det er naturlig at man tar del i diskusjonene om de felles problemene. Ved å stille høye krav til elever om kunnskap og ferdigheter, vil de dermed også kunne bli mer kvalifisert til debatt som borgere. For å få ens vilje gjennom deliberasjon må en kunne appellere til et flertall av velgerne. I skolen kan man altså erfare å måtte argumentere for egne synpunkter, men det må også understrekes at retten til uenighet også vektlegges (Christensen, 2015, s. 71). Den deliberative samtalen er også et viktig aspekt i utviklingen av politisk mestringstro. Hvis elever i stor grad diskuterer politiske emner, er det mer sannsynlig at de vil oppleve selvtillit og tro på egne politiske evner og ferdigheter. Deltakelse og mestringstro kan derfor sies å gå hånd i hånd (Gil de Zúñiga et al., 2017, s. 574). I skolen innebærer den deliberative samtalen at ulike synpunkter møtes og elevene hører forskjellige sider av argumenter. Elevene skal kunne vise toleranse og respekt for hverandres synspunkt (Englund,

2004, s. 257). Det er ikke avgjørende at man må bli enige, men i en ideell, deliberativ verden skal man kunne endre sitt ståsted etter det beste argumentet.

## Medborgeridealer

Det finnes en rekke ulike teoretiske definisjoner og kategoriseringer av begrepet «citizenship» som vi i Norge kaller «medborgerskap». Demokratisk medborgerskap kommer fra det engelske begrepet *democratic citizenship*. Det er direkte knyttet til statsborgerskap, men også det å være en aktiv deltager i samfunnet. Demokratisk medborgerskap skiller seg med andre ord fra statsborgerskap, da det er en rolle man har uavhengig av hvorvidt man har et pass, og det beskriver personen som er aktivt deltagende i det politiske landskapet (Stray, 2011, s. 14). Opplæring til demokratisk medborgerskap handler blant annet om hvordan vi mennesker skal leve sammen i et demokrati. Skolen kan bli sett på som en praksisarena hvor elever får muligheten til å tilegne seg kompetanse og kunnskap som kan anvendes senere som samfunnsdeltagere. I skolen tilegnes kunnskap samtidig som en kan prøve og teste sine meninger og forestillinger, og slik får en erfaringer som kan være demokratisk betydningsfulle til senere i livet (Stray, 2011, s. 45). Man skiller mellom tre ulike opplæringsstrategier for opplæring til demokratisk medborgerskap. Demokratisk medborgerskap kan læres på skolen, og god læring bør inkludere både læring *om* demokratiet, læring *for* demokratisk deltakelse og læring *gjennom* demokratisk deltakelse i praksis. Opplæring *om* demokratiet innebærer tilegnelse av kunnskap og forståelse av det politiske systemet og demokratiet med mål om å forme elever til informerte borgere. Opplæring *for* demokratiet innebærer at elever opparbeider seg ferdigheter og verdier som igjen vil utgjøre deres demokratiske beredskap, for eksempel å kunne tenke kritisk, kommunisere og reflektere. Denne opplæringsstrategien er mer aktiv, og kan arbeides med i alle fag. Opplæring *gjennom* demokrati innebærer at elevene skal kunne oppleve reell deltakelse og demokrati. Elevene skal kunne få praktisk erfaring med demokratiske prosesser, for eksempel gjennom leserbrev og annen deltakelse i lokalmiljøet, politisk engasjement og debattprogrammer (Stray, 2011, s. 107-109).

Idealtyper kommer opprinnelig fra den metodiske tilnærmingen til Max Weber. Der blir en idealtipe beskrevet som et teoretisk begrep som dannes ved at man trekker ut bestemte trekk ved et fenomen (Aakvaag, 2011, s. 68). Å undersøke såkalte idealtyper kan derfor være gunstig fordi de er forenklinger av den komplekse virkeligheten (Sætra & Stray, 2019a, s. 21). Det kan være formålstjenlig for denne avhandlingen å se på de ulike kategoriene av medborgeridealer

fordi demokratisk medborgerskap er noe som kan læres, erfares og praktiseres på skolen. Hvordan en aktiv medborger handler kan knyttes til, og er et resultat av, pedagogiske prosesser, læring, kunnskapstilegnelse og erfaringer gjort i skolen og ellers i livet (Stray, 2011, s. 14).

Avhandlingen vil i det følgende forsøke å gjøre rede for noen medborgeridealer som senere vil bli anvendt i den komparative analysen av læreplanene, og vurdere hvilken opplæringsstrategi som er mest passende.

### Westheimer og Kahne

I sin artikkel *What Kind of Citizen* har Joel Westheimer og Joseph Kahne (2016) delt medborgerne inn i kategoriene: «den personlig ansvarlige borger», «den deltagende borger» og «den rettferdighetsorienterte borger». Westheimer og Kahne forsøker å se nærmere på hvilken type medborger samfunnet behøver for å oppnå et effektivt demokratisk samfunn, og viser til at det finnes en rekke måter å være en aktiv medborger på. De ulike medborgerne representerer ulike nivåer i kunnskap og ferdigheter relatert til det politiske systemet, og ulike måter å engasjere seg på – uten at den ene nødvendigvis er bedre enn den andre (Westheimer & Kahne, 2016, s. 239). Det er forventet at skolen skal legge til rette for utdanning for demokratisk medborgerskap. Det logiske spørsmål blir derfor hvilken type demokratisk medborger læreplanene legger til rette for at skolen faktisk skal utvikle. Hvilken type medborger en utdanner elevene til, vil naturligvis være et politisk valg.

### *Den personlig ansvarlige medborgeren*

Den personlig ansvarlige borgeren ønsker å løse sosiale problemer og forbedre samfunnet blant annet ved å forbedre egen karakter. Denne idealtypen har en individualistisk orientering (Sætra & Stray, 2019a, s. 20). Dette innebærer å inneha kvaliteter eller verdier rundt blant annet det å være ærlig, ansvarlig, lovlydig, medfølelse, hjelpsom, betale skatt, resirkulere, frivillig arbeid og blodgivning (Westheimer & Kahne, 2016, s. 240). Ved å utdanne elever til denne formen for medborgerskap vil det være for å bygge karakter og fremme de nevnte verdiene. Denne borgeren er ansvarlig og lovlydig innenfor de rammene fellesskapet allerede har etablert (Sætra & Stray, 2019a, s. 20). Siden det i denne idealtypen fokuseres på individuelle trekk, kan man tenke seg at den gjenspeiler opplæring *for* demokrati. Man ser imidlertid at det vektlegges karaktertrekk, heller enn utvikling av ferdigheter som kritisk evne og refleksjon. Dermed blir det noe problematisk å trekke linjer til utdanning *for* demokratisk medborgerskap.



### *Den deltakende borgeren*

Den deltakende borgeren ønsker å aktivt delta i samfunnet på lokalt, regionalt eller nasjonalt nivå. Ved å utdanne elever til denne type medborger bør man rette fokus mot involvering i, og planlegging av, organisasjonsarbeid, og øve på utøvelse av ulike former for deltakelse. Her skal man blant annet øve på å organisere oppgaver og grupper og ta lederrollen (Westheimer & Kahne, 2016, s. 240-241). Dette kan minne om opplæring *gjennom* demokrati gjennom å utøve demokratiske praksiser i skolen. Mens den personlig ansvarlige borgeren gjerne vil bidra, vil den deltagende borgeren organisere aktiviteten. Denne idealtypen har vilje og evne til å delta i fellesskapsorienterte og kollektive tiltak i lokalmiljøet, heller enn individualistiske tiltak (Sætra & Stray, 2019a, s. 20).

### *Den rettferdighetsorienterte borgeren*

Den rettferdighetsorienterte borgeren ønsker å kritisk vurdere og analysere samspillet av sosiale, politiske og økonomiske krefter for å kunne gå i dybden av problemet. Denne typen borger ønsker å forbedre samfunnet ved å utføre strukturelle endringer (Westheimer & Kahne, 2016, s. 240-243). Sammenlignet med de andre medborgerne, kan denne typen medborger ha utbytte av en mer teoretisk tilnærming i undervisningen som den tradisjonelle undervisningen bygger på - med andre ord opplæring *om* demokratiet. Da kan de få en mer teoretisk opplæring om hvordan det politiske systemet er strukturert. Det bør imidlertid vektlegges å skape engasjement og diskusjon rundt disse nevnte strukturene, slik at de sammen kan lage kollektive strategier. Her fokuseres det på at man skal respektere hverandres argumenter og prioriteringer, og denne kommunikasjonen må også læres da konsensus ikke nødvendigvis er målet. Denne medborgeren vil gjerne se på bakenforliggende årsaker til problemet og strukturelle røtter, heller enn å mobilisere og for eksempel protestere for å skape endring. Denne type medborger undersøker og utvikler kollektive strategier for en større endring gjennom en kritisk-pedagogisk tilnærming. De vil løse problemer med å stille spørsmål, debattere og endre (Sætra & Stray, 2019a, s. 20).

### *Sætra og Stray*

Emil Sætra og Jannicke Stray (2019a) har tatt utgangspunkt i idealtyper som er mer tilpasset deres empiri og norsk kontekst. De ønsker å identifisere hvilken idealtipe som er grunnlaget for lærerens ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen, og har selv skissert tre ulike medborgeridealer.

### *Utdanning til politisk informert medborgerskap*

Den første idealtypen blir kalt utdanning til «politisk informert medborgerskap». Denne idealtypen understreker viktigheten av informasjon for å kunne velge politiske representanter. Det kan minne noe om Børhaugs «konkurransedemokrati», hvor demokratiet kan bli sett på som en konstant kamp om velgerne. Velgerne har egne behov og ønsker for samfunnet, og politikerne prøver aktivt å selge inn sitt partiprogram og løfter. Dette blir avgjort ved valg, og valg blir derfor naturligvis det viktigste temaet i politikkundervisningen. For å bli en informert velger bør det i skolen undersøkes hva de enkelte partiene mener og står for, samt se nærmere på enkeltsaker. Dette er hovedsakelig utdanning *om* demokrati, nærmere bestemt representativt demokrati (Sætra & Stray, 2019a, s. 21-22). Elevene lærer om det politiske systemet i Norge og dets partier, og undervisningen tar utgangspunkt i kunnskap og forståelse som gjør at elevene blir informerte borgere (Stray, 2011, s. 107). Dette kan for eksempel være demokratikunnskap, men også viktige nyheter slik at man holder seg oppdatert på aktuelle saker.

Denne idealtypen fordrer kunnskap hos individet, og fremstår som mer individualistisk orientert enn de andre. Man kan gjerne se noen likheter med Westheimer og Kahnes' personlig ansvarlige medborger, da de begge fokuserer i noe grad på ferdigheter og verdier hos den enkelte. Den personlig ansvarlige medborgeren ser også på valgdemokratiet som en viktig del av å bygge karakter. Karaktertrekk og verdier er imidlertid av større betydning for Westheimer og Kahnes' medborger, heller enn kunnskap om politikk og representasjon. Sammen utgjør de to de mer individuelt orienterte medborgeridealene.

### *Utdanning til rasjonelt autonomt medborgerskap*

Den neste idealtypen kalles utdanning til «rasjonelt autonomt medborgerskap», og er inspirert av opplysningstiden. Det handler om at mennesket skal kunne tenke selv, uten å nødvendigvis bli ledet av andre eller en autoritet. Om man ikke kunne ta egne, selvstendige valg uten en autoritet eller leder, ville denne ubeslutsomheten gjøre deg umyndig. Denne idealtypen fokuserer derfor på at utdanning skal oppfordre til rasjonalitet og autonomi. Dette synet er altså mer individualistisk orientert. Skolen skal med andre ord legge til rette for og utvikle elevers naturlige evner slik at de senere blir gode demokratiske medborgere. Skolen blir et redskap for demokratiet, og det er ikke tilstrekkelig kun med utdanning og kunnskap *om* demokratiet - i tillegg må det knyttes til utdanning *for* demokrati (Sætra & Stray, 2019a, s. 22). Dette innebærer

at elevene får ferdigheter og verdier som bidrar til å aktivere deres demokratiske beredskap. Elevene bør derfor utvikle evnen til å tenke kritisk, reflektere over saker og tema, og se dem fra flere sider (Stray, 2011, s. 107). Utdanningen blir således mer enn kun kunnskap om politikk og demokratiet.

Her kan man se noen likheter med Westheimer og Kahnes' rettferdighetsorienterte medborger som også fremhever evnen til å tenke kritisk og selvstendig reflektere over sosiale, politiske og økonomiske strukturer. Begge idealtypene vektlegger evnen kritisk tenkning og evnen til å ta autonome valg for å skape systemiske endringer eller finne årsaker til strukturendringer i samfunnet. De utgjør med andre ord de mer kritisk orienterte medborgeridealene.

### *Utdanning til sosialt intelligent medborgerskap*

Den siste idealtypen kalles utdanning til «sosialt intelligent medborgerskap», og innebærer en mer sosial orientering enn de to førstnevnte. Inspirert av Dewey, fokuseres det her på sosial intelligens heller enn individuell autonomi. Politikk og avgjørelser skal ikke utelukkende være opp til de folkevalgte og eksperter, da alle mennesker som blir påvirket av institusjonene bør være med å bidra, forme og kontrollere dem. Dette utelukker derimot ikke behovet for representative folkevalgte, men snarere at borgernes deltakelse og påvirkning ikke bør begrenses. Demokrati betyr med andre ord å delta. I motsetning til utdanning for rasjonelt autonomt medborgerskap, fokuseres det her på at intelligens er sosialt orientert og betinget. I stedet for å lære å tenke selv, skal man lære å tenke og reflektere gjennom interaksjon med andre. En demokratisk medborger skapes gjennom deltakelse i en demokratisk livsform (Sætra & Stray, 2019a, s. 23). Dermed kan man si at denne idealtypen ligger nært opplæring *for* demokrati, men at dette foregår via opplæring *gjennom* demokrati. Dette er fordi elever tilegner seg ferdigheter og verdier som aktiverer elevens demokratiske beredskap (for demokrati) gjennom aktiviteter i og utenfor skolen (gjennom demokrati), for eksempel ved å delta i demokratiske prosesser. Elevene får opplæring til demokratisk medborgerskap gjennom å erfare og praktisere nettopp demokrati (Stray, 2011, s. 107).

Det er noen likheter mellom denne idealtypen og Westheimer og Kahnes' deltagende borger. De er begge inspirert av Dewey, og er derfor sosialt orienterte. De fokuserer begge på den aktive delen av intelligens og deltakelse. Begge idealtypene understreker også viktigheten av å øve på utøvelse av deltakelse, og at elever på denne måten lærer av å erfare og praktisere demokrati. Man kan også se noen likheter mellom sosialt intelligent medborgerskap og den

rettferdighetsorienterte medborger. Den første anvender egen intelligens og utvikler den i sosial interaksjon med andre. Den rettferdighetsorienterte medborgeren er gjerne ikke like sosialt orientert, men det er imidlertid et viktig aspekt å kommunisere og respektere andres perspektiver. I likhet med den sosialt intelligente medborgeren, skal man altså mestre å reflektere og respektere andres meninger i interaksjon, spesielt når målet ikke er konsensus. De utgjør med andre ord de mer sosialt orienterte medborgeridealene.

### 3 Læreplan

Både Danmark og Norge er relativt gamle demokratier og tilhører de landene i verden med mest tillit til de politiske institusjonene innad i landet. Demokratiet er noe som må arbeides med og for, og historisk har grunnskolen spilt en aktiv rolle i å danne elever til medborgere i et demokratisk samfunn. Med samme samfunnsutvikling og noenlunde lik kultur har de to landene, og de andre landene i Norden for øvrig, hatt samme utvikling og vist de samme tendensene i etterkrigstiden. Nasjonal utdanningspolitikk innad i Norden har inspirert på tvers av landegrensene hvor de nordiske landene har utført liknende endringer. For eksempel er både Norge og Danmark tilhengere av enhetsskoleprinsippet, og etter at Sverige ledet vei har begge land innført tiårig grunnskole med et likeverdig tilbud til alle (Elstad, 2020, s. 24-25).

Denne avhandlingen vil forsøke å se nærmere på hvilke demokratiske læreplanene i Danmark og Norge oppfordrer til, og hvilke typer medborgere den legger til rette for å utvikle. Derfor blir det nødvendig å se på utviklingen av læreplanene i begge land. Læreplaner kan forstås på bakgrunn av den samfunnsmessige funksjonen de har. Dette kan blant annet bety at landets styresmakter kan bruke læreplanene bevisst for eksempel befestet eget politisk syn eller handling. De kan også bruke læreplanene til å speile samfunnet ved å utvikle holdningene, ferdighetene og kunnskapene som er viktige i et moderne, demokratisk samfunn. Med disse historiske bånd har blant annet den progressive pedagogikkbølgen som utviklet seg på 50-60-tallet vært sentral i begge land. I både Norge og Danmark var dermed 70-tallets pedagogiske idealer preget av prosjektarbeid, problembasert læring og utforskende arbeidsmetoder, og det ble en slags motsetning til tradisjonell pedagogikk som tidligere hadde vært førende. Arbeidsprosessen ble nå vesentlig, noe man gjenkjenner på føringene for arbeidsmåter i læreplanene - læreren skulle nå ha en veiledende rolle. Mens den nordiske enhetsskolemodellen var respektert i flere deler av verden på 1960-tallet, har internasjonale storskalatester fått en mer sentral rolle og endret oppfatningen av det nordiske skolesystemet. Målstyring kom sentralt inn etter tusenårsskiftet, og har nok ført til en større grad av kunnskapsorientering i skolene. Den veiledende lærerrollen ble nå heller erstattet av formuleringer som inneholder å vise lederskap og læringstrykk i opplæringen. I senere år kan det se ut til at internasjonale organisasjoner og tester har vært retningsangivende i skolepolitikken. Endringer av danske og norske læreplaner har i større grad blitt ført av internasjonale aktører, og den nasjonale suvereniteten kan ha blitt svekket som følge av det. En rekke reformer og satsninger har blitt

innført som en respons på disse internasjonale testene, og testene gir myndigheter empirisk grunnlag til endringene (Elstad, 2020, s. 29-35).

Hvordan har læreplaner i Norge og Danmark utviklet seg i nyere tid, og til hvilken hensikt? Det vil i det følgende redegjøres for utviklingen av norsk læreplan, og overgangen fra LK06 til Fagfornyelsen. Enkelte i Norge stiller seg kritiske til om skolen kan være en demokratidannende institusjon, noe som også vil bli inkludert i dette kapittelet. Deretter vil utviklingen av den danske læreplanen bli redegjort for, og herunder inkluderes flere sentrale kritikkskikkelser. Enkelte i Danmark kritiserer skolen for at internasjonal konkurranse er det eneste drivende for endringer, og andre stiller seg kritisk til hvordan demokrati- og medborgerskapsundervisningen har utviklet seg i nyere tid.

### Læreplanutvikling i Norge

Samfunnskunnskap var ikke et eget skolefag før planene for den niårige grunnskolen i 50- og 60- årene, og det såkalte reformgymnasiet i 70-årene. Før dette hadde samfunnsfag vært en del av historiefaget helt siden 1800-tallet. Danning til demokrati har likevel vært sentralt som oppdragelsesideal helt fra 1850-tallet gjennom nasjons- og demokratibyggningen. Denne avhandlingen vil ikke se så langt tilbake i tid, men heller forsøke å se nærmere på utviklingen av læreplanen fra det da revolusjonerende *Kunnskapsløftet 2006* til dagens *Kunnskapsløftet 2020*.

#### Kunnskapsløftet 2006

I 2001 kom det omdiskuterte PISA-sjokket, som var et resultat av at den mye omtalte PISA-testen viste at norske skoleelever lå under gjennomsnittet. Skolen ble anklaget for å ikke kunne tilrettelegge godt nok, og dermed produsere svake elever. Kunnskapsløftet (LK06) ble påbegynt under Bondevik 2-regjeringen, under daværende Utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet. I 2006 kom en omfattende læreplanreform som trådte i kraft under den rødgrønne regjeringen og kunnskapsminister Øystein Djupedal. Den hadde som intensjon å satse på mer kunnskap, noe navnet Kunnskapsløftet også tilsier. Kravene om høyere faglig nivå og kvalitet, prestasjoner og innsats var det tverrpolitisk enighet om (Thuen, 2017, s. 204). Denne planen brøt med de detaljerte fagplanene til Læreplanen fra 1997 (L97), og hadde færre og mer overordnede kompetansemål med en klarere målstyring. Flere detaljerte tema og begrep ble nå kuttet eller nedprioritert, og dette åpnet for mer valgfrihet i hva som skulle anvendes i

klasserommet (Brondbjerg, Christophersen, Jakobsen, & Sørensen, 2014, s. 35-37). Handlingsfrihet erstattet nå den sentralistiske detaljstyringen, og enhetsskoleideologien tilhørte nå fortiden. Friheten var imidlertid ikke absolutt frihet da målstyringen viste vei gjennom kvalitetsvurdering og motivasjonsfremmende tiltak som for eksempel prestasjonslønn til lærere og demonstrasjonsskole (Thuen, 2017, s. 206-207). Det ble også mer fokus på, og styrkning av, metodearbeid. Ikke før i LK06 var det egne kompetansemål som uttrykte at eleven skulle beherske samfunnsfaglige metoder (Brondbjerg et al., 2014, s. 35-38). Å tilegne seg grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving, regning og muntlige ferdigheter, skulle nå anvendes og prege alle fag. Den generelle delen av LK06 er derimot identisk med L97. Briseid er blant dem som mener at den tidligere læreplanen, L97, hadde en mer kommunitarisk tankegang hvor elevene skulle forankres i samfunnets grunnverdier og dermed danne identitet og tilhørighet hos elevene basert på felles referanserammer. Det å formidle fellesbakgrunnsinformasjon var beskrevet som et viktig utgangspunkt i demokratiopplæringen. LK06 har derimot dempet ned det kommunitariske perspektivet, og heller sidestilt det deliberative og liberale med et større fokus på elevdeltakelse og kritisk tenkning (Briseid, 2012, s. 61-62). Styrket individuell tilpasning, prestasjonskrav og konkurranse mellom skoler og elever skulle nå dempe det sosiale motivet og fellesskapshensynet (Thuen, 2017, s. 206).

Samfunnsfag var heller ikke like preget av det kommunitariske synet man så i L97. Her ble begreper som blant annet demokratisk deltakelse, drøfting, medborgerskap, bevisstgjøring, diskusjon, resonnering og kritisk tenkning inkludert i kompetansemålene. Dette kan peke i en mer deliberativ demokratiforståelse i måten kompetansemålene blir formulert på. Planen er imidlertid bygd opp om individuelle kompetansemål, med fokus på individuell oppbygging og «istandsetting» for å oppdra til demokrati, noe som kan peke mot en mer liberal tankegang (Briseid, 2012, s. 62). Christensen er noe uenig og påpeker at også den kommunitariske medborgerrollen gjenspeiles i samfunnsfaget. Spesielt i beskrivelsen hvor samfunnets normer er noe som er gitt på forhånd og som individet skal finne sin plass i. Han mener dette står i stil med deler av den generelle delen av læreplanen (Christensen, 2015, s. 24). Der uttrykkes det blant annet at «utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at man blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Samfunnskunnskapsdefinisjonen i LK06 skiller seg noe fra L97 ved at den dreier seg mer om det gjensidige samspillet mellom samfunnsstrukturen og menneskers individuelle handlinger, valg og forståelser (Brondbjerg et al., 2014, s. 35). Innholdet i faget er individualisert, og er dermed overlatt til lærere og elevers valg. Demokratiopplæringen er altså preget av å bygge

opp den enkelte kunnskap- og ferdighetsmessig gjennom disse individuelle kompetansemålene. Briseid påpekte at planen representerte konflikterende kunnskapssyn og hadde et sterkt individuelt preg (Briseid, 2012, s. 63).

### Ludvigsenutvalget

En rekke år senere, i 2015, ble Ludvigsenutvalget opprettet for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Ludvigsenutvalget kom frem til den konklusjon at det moderne samfunnet fører til at elever behøver nye former for kunnskap og ferdigheter, og dermed burde også læreplanen omstruktureres og dens innhold omprioriteres. De foreslo færre, prioriterte utdanningsmål samt å fornye innholdet i seg selv. De foreslo også fire kompetanseområder som læreplanen burde orientere seg rundt: fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og kompetanse i å utforske og skape. Utvalget mente at elever burde lære relevant kunnskap som kan anvendes senere i livet, for eksempel i arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 15-16). Dette var et ønske om å restrukturere læreplanene fordi de stadig inkluderte nye emner og kompetanser uten at noe ble fjernet. Dybdelæring ble inkludert, heller enn en stofftrengsel, og utvalget anbefalte færre kompetansemål i den nye læreplanen (NOU 2015: 8, 2015, s. 12). Lærere burde arbeide med hvordan kunnskap og ferdigheter skal læres, og dermed ha et bevisst forhold til selve læringen, fremfor hvilken kunnskap som skal undervises. Ved at elever reflekterer og har et bevisst forhold til egen læring, mente Ludvigsenutvalget at de ville bli mer forberedt på å løse problemer og utfordringer alene og i samarbeid med andre også. Disse nye formene for kunnskap og ferdigheter er bedre kjent som «21st century skills», og inkluderer blant annet å kunne samarbeide, tenke kritisk, tenke kreativt, løse problemer, mestre deliberasjon, IKT og andre ferdigheter som er relevante for dagens samfunn. Ludvigsenutvalget hadde et par innovative bidrag, og anbefalte herunder å innføre nye overordnede tema: bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunn, og folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 15-16).

Enkelte har kritisert Ludvigsenutvalget for å være for påvirket av internasjonale aktører, som for eksempel OECD, hvis ønske at skolen skal tilpasse elevene til den moderne kapitalismens krav. Slagstad er blant dem som har kritisert Ludvigsenutvalget for å være for orientert mot denne aktøren som premissleverandør i den utdanningspolitiske debatten. Dagens elever skal senere utgjøre en arbeidsstyrke som er tilpasningsdyktige, innovative, omstillingsklare og compatible. Det er viktig å understreke at hvordan skoler styres og struktureres først og fremst



kan betraktes som et politisk valg. Dagens testregime kan bli sett på som OECD-baserte, for eksempel gjennom de velkjente PISA-testene (Slagstad, 2018). Det er et vesentlig poeng at PISA ikke tester skolekunnskaper, ei heller forholder seg til det enkelte landets læreplaner. PISA-fagene utgjør kun lesing, matematikk og naturfag. De mener imidlertid å ha utviklet et gyldig mål for kvaliteten til et lands skolesystem, og resultatene blir sett på som en illustrasjon for hele skolesystemets kvalitet (Sjøberg, 2014, s. 34). I tillegg har Ludvigsenutvalget blitt kritisert for at deres beskrivelse av demokrati mangler vesentlige nøkkelord som for eksempel «rettsstat, «maktfordeling» eller «grunnlov», som klart gir en mangelfull innsikt i demokratiets fundamentale dimensjoner (Slagstad, 2018). Ser man på stortingsmeldinger og andre skoledokumenter fra nyere tid er det ikke mange henvisninger til for eksempel formålsparagrafen, eller vesentlige ord som danning eller allmenndanning. Det er imidlertid atskillige henvisninger til PISA, TIMSS og OECD. Det har ifølge enkelte gått fra et fokus på allmenndanning, solidaritet og samfunnsansvar, til testskårer, rangering og læringstrykk (Sjøberg, 2014, s. 33). Ludvigsenutvalget er et resultat av en prioritering fra øverste hold, og ble kritisert av flere for deres utredning. Resultatet ble imidlertid en ny læreplan med navnet Fagfornyelsen, som i dag er tydelig inspirert av utvalget.

### Fagfornyelsen

Prosessen for å fornye læreplanene i Kunnskapsløftet (LK06) blir kalt Fagfornyelsen. Disse nye læreplanene ble iverksatt og tatt i bruk i august 2020, og skal innføres på en periode over tre år. Som Ludvigsenutvalget foreslo, er det blitt færre, prioriterte utdanningsmål og et fornyet faglig innhold i Fagfornyelsen. I tillegg er det en overordnet del som erstatter LK06 sin generelle del av læreplanen, og den beskriver de verdier og grunnsyn som skal prege praksisen i grunnopplæringen. Skolen skal bygge sin praksis på verdiene som finnes i opplæringslovens formålsparagraf: menneskeverd, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang, respekt for naturen og miljøbevissthet og til slutt demokrati og medvirkning. Skolen skal se fagene i lys av de verdiene og prinsippene som hele opplæringen bygger på (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Ludvigsenutvalget understrekte viktigheten av at elever har et bevisst forhold til egen læring, at de skulle lære å lære samt utvikle en form for samhandlingskompetanse. Dette ser man igjen i Fagfornyelsen, og i den overordnede delen er det beskrevet prinsipper for læring, utvikling og danning. Herunder er det fokusert på blant annet sosial læring og utvikling, og kompetanse i fagene. Kunnskap innebærer å kjenne til og forstå, ferdigheter er å kunne beherske handlinger

og prosedyrer, mens kompetansebegrepet omfatter en forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning. Kompetansebegrepet er altså blitt bredere enn det var i LK06, og tenkning, praktiske ferdigheter og sosial og emosjonell læring har nå blitt inkludert. I den overordnede delen finner en også «å lære å lære». Dette kjenner man igjen fra Ludvigsenutvalget, og omhandler at elevene skal reflektere over egen læring og egne læringsprosesser, samt selvstendig kunne tilegne seg kunnskap. Kompetanseutvikling generelt kan tydelig oppfattes som prioritert i den overordnede delen (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Alle som arbeider i grunnopplæringen skal også bygge deres undervisning på tre tverrfaglige tema; demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. Disse temaene har tatt utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer, og alle fagene skal arbeide med disse temaene gjennom ulike problemstillinger. Slik skal elevene kunne se sammenhenger på tvers av fag og skape engasjement rundt temaene. De er i tillegg uttrykt i egne kompetansemål innenfor de enkelte fagene. Målet med disse er også å forberede elevene til å bli gode samfunnsborgere, og forberede dem til fremtidens arbeidsliv og samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Den nye læreplanen signaliserer at demokrati og medborgerskap skal være prioritert og tverrfaglig. I praksis er det en omfattende endring, fra å tidligere kun vektlegge kunnskap til utvikling av demokratiske verdier, holdninger og handlingskompetanse. I Fagfornyelsen er det fagspesifikke kjerneelementer som skal rydde opp i læreplanene. I samfunnsfag er det innført kjerneelementer som for eksempel *samfunnskritisk tenking og sammenhengar, undring og utforsking*, og *demokratiforståing og deltakelse* (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Jeg vil drøfte LK20 videre i analysedelen, men det er tydelig at demokrati er prioritert. Men hvilken demokratisk opplæring tar skolen utgangspunkt i, og hvilke deltakelsesarenaer oppfordres det til? Dette har vist seg å være noe problematisk, til tross for at det er stor enighet i at demokrati og medborgerskap er viktig. Avhandlingen vil i det følgende ta for seg noen av bidragene i denne debatten.

### Diskusjon om demokratisk medborgeropplæring i skolen

Den nye læreplanen legger opp til medborgerskapsoppdragelse i skolen, og dermed er skolen en viktig arena for elevers utvikling. Det er stor enighet om at medborgerskap er viktig, men selv om læreplanen legger føringer for hvordan det skal foregå, er det stor uenighet rundt hvordan skolens demokratimandat bør utformes. Avhandlingen vil nå prøve å redegjøre for sentrale bidrag i denne debatten.

## *Børhaug*

Kjetil Børhaug, statsviter og professor ved Universitetet i Bergen, er blant dem som stiller seg kritisk til endringene i læreplanen, og hvilket demokrati skolen formidler. I sin artikkel, *Ei endra medborgaroppseding*, mener han at disse endringene kan føre til en avpolitisert og individualisert politisk opplæring. Deltakelsesaspektet blir særlig fokusert på av både Ludvigsenutvalget og stortingsmeldingen. Ifølge Børhaug fremmer den nye læreplanen tre ulike ideer om hva demokrati som skoletema er, og derfor stiller han spørsmål til hvilken deltakelse skolen faktisk skal fremme. Hvilken deltakelse er sentral for medborgerskap? Hvilke arenaer er sentrale? Skal deltakelsen tilpasses til allerede etablerte institusjoner, eller skal de oppfordres til kritisk vurdering av dem? Demokratisk deltakelse vil ifølge Børhaug være i ulike former i forskjellige institusjonelle kontekster. Han peker i sin artikkel på at det deliberative arbeidet i skolen vil føre til apati og avmakt hos elevene når de innser at samfunnet ikke fungerer på denne måten. Det er paradoksalt at skolen, som i seg selv ikke er demokratisk, har ansvar for demokratisk oppdragelse. Det vil være misvisende å la elever tro at demokratiet innebærer at alle skal få uttrykke hva de mener og blir tatt hensyn til. Elever har dessuten ikke fulle rettigheter før senere i livet, og derfor bør det diskuteres om demokratiopplæring bør foregå i andre institusjoner enn skolen. Han argumenterer for at skolens demokratiopplæring bør forankres i det representative demokratiet, da det er det sentrale demokratiet i Vesten. Andre typer for demokratiopplæring vil derfor være politisk irrelevant (Børhaug, 2017, s. 2-8).

Børhaug kritiserer også at den samfunnskritiske dimensjonen av demokratiforståelsen har blitt svakere. Samfunnskritikken i skolen er mer selektiv i form av at man problematiserer diskriminering, forurensning, diktatur i fjerne land og hjemmesitting, samtidig som kritikk av politiske, rettslige og økonomiske institusjoner ikke er til stede. I tillegg har kildekritikk og digital kompetanse vært sentralt innen kritisk tenkning, men heller ikke dette gir grunnlag for å kunne vurdere og stille seg kritisk til samfunnsinstitusjoner ifølge ham (Børhaug, 2017, s. 8-9). Børhaug ser på læreplanen som tradisjonell og utdatert når den nok en gang ikke vektlegger demokratisk deltakelse på makronivå i en globalisert og digitalpreget verden. Han er enig i at engasjementet for store spørsmål starter på lokalt nivå sammen med andre mennesker i lokalsamfunnet, men synes likevel at dette bør innlemmes i institusjoner og organisasjoner som skal ta det videre til makronivå. Det er ingen kobling mellom lokalsamfunnet og høyere politisk engasjement, med unntak av gjennom valgdeltakelse. Han mener derfor at den demokratiske deltakelsen i så tilfelle blir for individuelt orientert hvor en blir oppfordret til å løse egne problemer sammen med andre mennesker med samme problemer (Børhaug, 2017, s. 14).

Ludvigsenutvalget foreslo å innføre fire kompetanseområder som fremtidens samfunn er avhengig av, og en av dem var samhandlingskompetanse. Samhandlingskompetansen innebærer blant annet deliberasjon, samarbeid og undersøkelser. Utvalget understrekte at dette var en viktig kompetanse for skole og arbeidsliv, og knytter pedagogikk og management-tenkning sammen. Børhaug på sin side mener at samhandlingskompetanse gir lite eller ingen forberedelse til politisk deltakelse i møte med institusjonene i det politiske systemet (Børhaug, 2017, s. 13). Dessuten mener Børhaug at det er problematisk i seg selv at utvalget skiller mellom demokrati som samhandling i skole og arbeidsliv på den ene siden, og det politiske livet på den andre siden. Med andre ord skiller de mellom samhandlingskompetansen i skolen og arbeidslivets hierarki, og demokratisk kompetanse. Fokuset på deltakelse i arbeidslivet går på bekostning av den senere politiske deltakelsen og gjør medborgeropplæringen avpolitisert (Børhaug, 2018, s. 275).

### *Stray og Sætra*

Et annet bidrag i debatten er Jannicke Stray og Emil Sætra sin artikkel *Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon*. I likhet med Børhaug, diskuterer de hvordan skolens demokratimandat kan og bør utformes. Ifølge Børhaug vil det deliberative arbeidet i skolen være en form for vranglære når elever innser at demokratiske institusjoner ikke fungerer på denne måten. Stray & Sætra synes derimot at Børhaug har en for smal forståelse av skolens rolle. De mener at skolen kan være en demokratidannende institusjon med fire sentrale betingelser til stede. Den første betingelsen er at skolen må ta utgangspunkt i et barne- og ungdomsperspektiv. Den andre er at dette perspektivet må understøttes av læringsteoretiske betingelser. Den tredje argumenterer for at skolen er en medierende institusjon, og den fjerde betingelsen argumenterer for at demokratiet bør forstås som noe mer enn en politisk styreform – en livsform (Stray & Sætra, 2018, s. 100).

Den første betingelsen fordrer at arbeidet med demokrati i skolen tar utgangspunkt i et barne- og ungdomsperspektiv. Det er viktig at barn gjennom skolen skal få oppleve tilrettelegging for at de skal kunne ytre meninger i saker som angår dem. Slik arbeides det med de demokratiske verdiene samfunnet bygger på, ifølge Stray & Sætra. Å mestre deliberasjon og å ha kompetanse til å fremme egne synspunkter, vil være sentrale evner for et velfungerende demokrati. Disse ferdighetene kan læres i institusjoner som ikke nødvendigvis er demokratiske, for eksempel ungdomsklubber, elevråd, NGO'er og ungdomspartier. Det viktige er at barnet erfarer

deliberasjon, samt mestring. Et annet gunstig sted å oppleve både deliberasjon, erfaringer, mestring og demokrati er, ifølge Stray og Sætra, skolen (Stray & Sætra, 2018, s. 102-104).

Den andre betingelsen omhandler betydningen av en læringsteoretisk forankret demokratilæring. Det betyr at demokratilæring bør være basert på hvordan barn og unge lærer, og den bør være forankret i læringsteori. Skolen er et møtested for mange elever med forskjellige bakgrunner. Måten skolen blir styrt og organisert på, hvordan det kommuniseres og hva som undervises, bygger på verdier og antagelser om hvordan samfunnet best kan fungere. Det er avgjørende for demokratiopplæring at skolen fortsetter å arbeide for utjevning og sosial mobilitet innenfor de gitte institusjonelle rammene, og at dette ikke bare skjer gjennom kunnskap om demokrati, men også deltakelse i demokratiske prosesser. Dette er ifølge Stray & Sætra elementært for at det skal forekomme en demokratisk identitetsdannelse hos elevene. I skolen prioriteres og utvikles kompetanser som kan bli politiske. Demokratilæringen kan ta utgangspunkt i skolen, men lærere kan også arrangere besøk til eksterne institusjoner gjennom skolen (Stray & Sætra, 2018, s. 104-106).

Den tredje betingelsen omhandler at skolen har en slags medierende funksjon. Det sentrale med for eksempel besøk til eksterne institusjoner, er at erfaringene og opplevelsene blir behandlet og arbeidet med i klasserommet før og etter besøket. Slik kan skolen bli sett på som en medierende arena som forbinder den enkelte eleven til samfunnet og det politiske livet. Ludvigsenutvalget var på sin side noe uklare i sitt samhandlingsbegrep. På den ene siden er det samhandling i skole og arbeidsliv, og på den andre siden er det politisk samhandling. Dette er noe motsetningsfylt - er utdanning et individuelt prosjekt som forbereder til arbeidslivet, eller skal skolen binde individer sammen til en felles politisk kultur? Børhaug foreslår på sin side at skolen som sagt bør forankres i det representative demokratiet, og politisk oppdragelse i seg selv bør skje utenfor skolen i nærhet til de politiske institusjonene. Stray og Sætra argumenterer for at skolen bør være en medierende institusjon, og således heller burde legge til rette for å være en arena hvor man gjennom medlemskap i grupper kan forsøke å formulere og prøve ut ideer og forestillinger. De mener at skolen dermed ikke nødvendigvis trenger å være demokratisk for å oppfordre til politisk engasjement. Dette mener de kan være særlig viktig for minoritetsungdom som opplever større tilhørighet til samfunnet når de har vært i klasser hvor de har blitt inkludert i samtaler og et godt klassemiljø. Tilpasset opplæring er derfor svært sentralt (Stray & Sætra, 2018, s. 106-108).

I sin kritikk av Ludvigsen-utvalget understreker Børhaug at de legger opp til en avpolitisert og individualisert demokratiopplæring. Han mener at det deliberative arbeidet i skolen er mer rettet mot management-tenkning heller enn faktisk, politisk demokrati. Han mener at det er misvisende og irrelevant å lære om demokrati på denne måten, og skolen bør heller se til det faktiske politiske livet – med andre ord det representative demokratiet. Stray og Sætra er på sin side uenige i at det representative demokratiet alene kan fungere som modell for skolens rolle som demokratidannende funksjon. De mener at skolens demokratimandat begrunnes i demokratiet som livsform, og de er her inspirert av Dewey. Dewey beskrev demokratibegrepet som noe mer enn bare det representative, politiske demokratiet. Den fjerde betingelsen omhandler derfor at demokrati ikke begrenser seg til å kun være en styreform, men den bør primært bli sett på som en livsform. Stray og Sætra mener at demokratiet er en måte å leve sammen på gjennom felles kommunisert erfaring, og for å bli en demokratisk medborger må en delta i dette. Dermed foreligger det en klar forbindelse mellom demokrati og utdanning. Demokrati er ikke begrenset til noe som skjer i forbindelse med politiske institusjoner, men noe som kan skje i enhver sosial gruppe. Det er med andre ord noe som må arbeides med i mange aktiviteter man i utgangspunktet ikke regner som politiske, og gjerne i samtlige av skolens undervisningsfag. Elevene befinner seg i overganger med ulike forutsetninger og bakgrunner, og demokrati-læringen bør starte i deres egen livsverden. Slik blir demokratiet ifølge Stray og Sætra en livsform gjennom deltakelse og læring i skolen (Stray & Sætra, 2018, s. 108-111).

## Læreplanutvikling i Danmark

Slik som i Norge har Danmark også i moderne tid vært preget av økt globalisering og ytterlige press utenfra, hvor internasjonale aktører har blitt mer førende for utdanningspolitikken. Det kan likevel se ut til at Danmark har gjort et mer omfattende arbeid i å bevare de danske kjerneverdiene innad i landet, som følge av økende trusler utenfra. Avhandlingen vil i det følgende se på forskjeller mellom den danske og norske skolen. Det blir deretter nødvendig å gjøre rede for eldre pedagogiske læreplanreformer, i et forsøk på å trekke linjer til dagens læreplan. Videre vil de nyere læreplanene bli gjennomgått, hvor det avsluttes med den nyeste læreplanen. En rekke kritiske syn på læreplanene vil også bli inkludert.

### Forskjeller mellom norsk og dansk skole

Danmarks offentlige grunnskole kalles folkeskolen, og den omfatter en 10-årig grunnskole som består av ett år med førskole og 1-9. klasse. De har også en ettårig 10. klasse som er frivillig (Hansen, 2019, s. 96). I Danmark er samfunnsfag et relativt nytt fag, og blir heller ikke undervist i før de to siste årene av folkeskolen. Faget er ulikt i Norge og Danmark - og dansk samfunnsfag inkluderer ikke geografi og historie slik som i norsk kontekst. Disse fagene har allerede blitt undervist i tidligere i utdanningsløpet. I Danmark er samfunnsfag selvstendig, og ikke en av flere disipliner innunder faget slik som i Norge. Faget inneholder forøvrig blant annet sosiologi, herunder identitet, sosiale forskjeller og media. I tillegg undervises det i nasjonal og internasjonal politikk, herunder blant annet ideologier, makt, demokrati, beslutningsprosesser, internasjonale konflikter og integrering. Samfunnsfag inneholder også økonomi, og disiplinen inkluderer emner som blant annet velferdsstaten, markedsøkonomi og globalisering (Hansen, 2019, s. 102). Lignende emner finner man i norsk kontekst igjen i samfunnskunnskapsdelen av samfunnsfag. Som den norske, har den danske læreplanen endret seg drastisk gjennom tidene. Avhandlingen vil nå forsøke å gjøre rede for sentrale deler av denne utviklingen.

### Danske læreplaner

Dansk samfunnsfag har, i likhet med den norske, tidligere vært preget av nasjonsbygging. Man kan gjerne argumentere for at skolen på denne tiden i større grad formidlet et kommunitarisk demokratisyn. På 1800-tallet skulle det daværende historiefaget medvirke til en nasjonal oppdragelse av unge danske, og bidra til en felles dansk identitet. Det nasjonale fellesskapet var kjernen i faget, og barn lærte om de nasjonale fortellingene med modige dansker i sentrum – spesielt etter det katastrofale slaget i 1864. Gjennom 1900-tallet ble elever undervist i

*Samfundslære* innunder historiefaget. Til tross for at demokratiet ble satt på dagsordenen gjennom store samfunnsendringer med blant annet mellomkrigstid, kommunisme og nazisme, verdenskrig og kald krig, hadde det likevel ikke noe særlig innflytelse på fagets innhold og pedagogiske praksis. Likevel ble den danske skolen i en helhet mer orientert mot å utdanne demokratiske borgere, som skulle evne å motstå anti-demokratiske og totalitære ideologier etter 1945. Overordnet var faget preget av en tradisjonell lærerundervisning med kunnskap om staten og dens institusjoner. Elevene skulle naturligvis oppdras til å ha lojalitet overfor disse, noe som samsvarer med et kommunitarisk demokrati. De skulle også fortsette å oppdras etter den luthersk-evangeliske tro slik det var uttrykt i skolens formålsparagraf (Brondbjerg et al., 2014, s. 11-13).

I løpet av 50- og spesielt 60-årene ble undervisningen noe «radikalisert» gjennom at barn ble satt mer i sentrum, med utgangspunkt i deres behov og forutsetninger. I 1950-årene ble det utviklet en flerfaglig opplæring kalt *Orientering* med historie, geografi og biologi som basisfag. Tverrfaglighet, selvstendig arbeid og ekskursjoner ble mer aktuelt i det daglige. *Samfundslære* lå imidlertid enda innunder historiefaget og bar stadig preg av en mer formell institusjonslære, til tross for at ungdoms- og studentopprør satte spørsmålstegn ved tradisjonelle autoriteter og verdier. Senere ble det en overgang til å ikke kun fokusere på innhold og kunnskap, men selve prosessens metoder gjennom å utvikle elevers personlige evner til å tenke og reflektere – å lære å lære. Målet var å frigjøre elevene fra ideologisk indoktrinering og manipulasjon, da målet tidligere hadde vært å sosialisere barn inn i de eksisterende institusjoner uten kritisk perspektiv (Brondbjerg et al., 2014, s. 13-16).

En reformpedagogisk bølge preget Norden på 1970-tallet, og vi kan se de samme samfunnskritiske tendensene både i Norge og Danmark. Med den nye folkeskoleloven i 1975, ble det satt et større fokus på en utvidelse av demokratiet i skolen, og denne gang fra en mer samfunnskritisk vinkel. Reformen fjernet kristen oppdragelse fra skolens formål til fordel for allsidig utvikling, selvvirksomhet og demokratisk medansvar. Det ble i formålet formulert et tydelig konfliktperspektiv på samfunnet. Ved å inkludere politiske debatter, samfunnsspørsmål og samfunnskonflikter i skolen, ble faget nå preget av en sterk aktualisering. *Samtidsorientering* ble introdusert som et obligatorisk fag, og fikk en særegen rolle for å realisere det nye fokuset på demokratisk dannelse (Christensen, 2015, s. 74-75). Etter en ytterligere revisjon av faget på 90-tallet ble det foreslått at fagbetegnelsen ble endret til «Samfundsfag». Årsaken var at faget skulle markere sin identitet som et selvstendig fag. Ved å tolke det nye formålet med faget ser



man at det er i retning av et demokratisk og politisk dannelsesideal (Brondbjerg et al., 2014, s. 16-20).

Nasjonsbyggingen og det kommunitariske fokuset på de felles danske kjerneverdier som var forut de nyere læreplanene, løfter frem flere drøftings spørsmål. Er folkeskolen og særlig medborgerskapsundervisningen i Samfunnsfag enda preget av dette? Er det en rød tråd i dansk pedagogisk utvikling, eller har reformene brutt med de foregående læreplanene?

### Klare mål 2001/2002

Gjennom Klare Mål 2002 ble det i begynnelsen av årtusenskiftet satt ytterligere fokus på fagligheten i folkeskolen enn før. De siste tiårene har skolen måttet forholde seg til en overordnet samfunnsmessig utvikling som har vært preget av globalisering og senmodernitet, samtidig som elevene har opplevd en økt frigjøring og individualisering. På samme tid har skolen vært preget av en økt test-kultur med stadige nasjonale og internasjonale tester, og således har konkurranseelementet blitt vektlagt (Brondbjerg et al., 2014, s. 20). Gjennom denne læreplanens sluttmaal ble det nå innført klarere og mer presise mål i hvert enkelt fag og tema. Her ble det også introdusert veiledende delmål som dekket den faglige progresjonen (Børne- og undervisningsministeriet, 2020).

Når det kommer til Samfunnsfagdelen, ble det opprinnelige formålet beholdt. Denne belyste kritisk evne, demokratisk dannelse, handlingskompetanse, diskusjon og verdier. Klare mål introduserte en ny overordnet struktur med hovedområdene: «Menneske stat», «Menneske og samfund», «menneske og natur» og «menneske og kultur». Sistnevnte inneholder mer verdidebatt, nasjonalisme og globalisering. Kompetansemålene til samfunnsfag var mer rettet mot det deskriptive og orienterende, spesielt for 9.klasse hvor de skulle «beskrive» eller «kjenne til». Ikke før i 10. klasse ble kompetansemålene lagt til rette for en mer vurderende og analyserende tilnærming. Det sto i strid med formålsparagrafen som blant annet oppfordret til at kritisk tenkning skulle gjennomsyre hele opplæringen (Brondbjerg et al., 2014, s. 20-21).

### Fælles Mål

Fælles Mål ble først introdusert i 2003-2006, og erstattet Klare Mål. Faghæfte for Fælles Mål bestod av fagformål, bindende trinn- og sluttmaal, samt veiledende leseplaner og undervisningsveiledninger til de enkelte fagene. De tidligere veiledende delmålene ble her altså

bindende nasjonale trinnmål. Sammen utgjorde slutt- og trinnmålene hva undervisningen skulle inneholde, og hva elevene skal ha lært av ferdigheter og kunnskaper etter klassetrinn (Børne- og undervisningsministeriet, 2020). I 2006 startet et utvalg å revidere læreplanen, og her ble blant annet Samfundsfag styrket.

### **Utvalg i 2006 – en styrkning av Samfundsfag**

I 2006 utarbeidet et utvalg, på vegne av den daværende regjeringen, en rekke anbefalinger til hvordan samfundsfaget kunne bli styrket. Faget skulle bli styrket fordi samfundsfag nå fikk status som prøvofag, og dermed ble de daværende faglige beskrivelsene vurdert. Det var også viktig for regjeringen å styrke blant annet Samfundsfag og historie fordi dette var «kulturbærende fag». Utvalget skulle ta utgangspunkt i en omprioritering fra den daværende innsats til en mer målrettet innsats. Rapporten konstaterer at en styrkning av samfundsfag i folkeskolen er avhengig av en styrkning av fagets faglige og metodiske innhold i tillegg til en sikkerhet i at lærerne har de nødvendige kompetansene til å undervise dette. Utvalget foreslo at fagets formål skulle endres slik at det skulle fremheve kunnskap om samfunnet og dets historiske endringer, kritisk evne og refleksjon, sosiokulturell oppmerksomhet og demokratisk dannelse, og til slutt samfunnsmessig deltakelse. Selv om all opplæring burde ha det som et formål, mente utvalget at samfundsfag hadde en forpliktelse til elevers demokratisk dannelse. Kunnskapsområder av betydning innen faget er blant annet kunnskap om demokrati som politisk idé, kunnskap om politiske oppfattelser, kunnskap om politisk kommunikasjon, retorikk og mediers rolle, og til slutt kunnskap om politiske strukturer og prosesser i Danmark, EU og globalt (L. D. Jensen, 2006, s. 2-5). Herunder er det også lagt til rette for at elevene skal lære om arbeidsplassdemokrati, noe som kan stå i stil til Ludvigsenutvalgets «management-tenkning».

Resultatet ble Fælles Mål 2009, og fagenes formål ble nå revidert, trinnmålene tilpasset, og enkelte fag samt lesing skulle nå styrkes (Børne- og undervisningsministeriet, 2020). Fra at faget tidligere skulle bidra til at elevene skulle «delta aktivt i samfunnsutviklingen», skulle det nå være et mål å utvikle kompetanser, kritisk sans og et personlig tilegnet verdigrunnlag. Dette ville således gjøre elevene kvalifisert og engasjert til å delta i samfunnsutviklingen på eget grunnlag. Det republikanske idealet vedvarer i læreplanen. Nå skapes det derimot engasjement gjennom personlig tilegnede verdier og kompetanser, noe som kan peke i en mer liberal retning. Her begynner man med andre ord å se på den opplyste, kompetente og kritiske borger, heller enn at det kun er egne verdier som skaper deltakelse (Christensen, 2015, s. 77). Kritisk evne

blir altså inkludert videre fra tidligere læreplaner, i tillegg til at elever skal kunne tilegne seg et eget personlig verdigrunnlag (Brondbjerg et al., 2014, s. 33). Nå skulle også samfundsfag bidra til at elevene skulle kjenne til samfunnets demokratiske spilleregler og grunnverdier, etter at de ble omtalt som «demokratiblinde». Samfundsfag ble gjennom denne læreplanen et mer normativt fag, og elevene skulle lære seg å respektere samfunnets spilleregler og grunnverdier (Christensen, 2015, s. 77).

### Forenklede Fælles Mål

Fra 2013 til 2015 ble Fælles Mål forenklet, mer presise og mer anvendelige enn før. Sluttmaal og trinnmaal for 9. klasse ble nå lagt sammen til kun trinnmaal, da dette skapte større forvirring for lærerne. Fælles Mål 2009 beskrev hva undervisningen skulle inneholde, mens de forenklede målene tar utgangspunkt i elevenes læringsutbytte. Det skjedde på bakgrunn av at det skulle være enklere for lærere å bruke målene som verktøy for undervisningen (Undervisningsministeriet, 2013, s. 1). Det viste seg nemlig at lærerne ikke brukte læreplanen i egen planlegging av undervisning da målene ble sett på som vage og vanskelig å bruke. De er formulert som kompetansemål og ferdighet- og kunnskapsmaal, selv om innholdet i utgangspunktet ikke er endret. En annen årsak til denne forenklingen var at internasjonal forskning viste at arbeid med maal, evaluering og tilbakemeldinger har stor betydning for den enkelte elevs læring. Denne læreplanen startet i skoleåret 2015/16 (Børne- og undervisningsministeriet, 2020). Nå skulle læreplanen ha til formål å understøtte arbeidet med elevers læringsutbytte gjennom å skape sammenheng mellom lærers undervisning, og maal for elevers læring (Undervisningsministeriet, 2013, s. 4). Formålsparagrafen for samfundsfag skulle ikke endres i seg selv, men heller tilpasses de kompetansemål som ble formulert for faget. Blant annet ble normativiteten i faget berørt (Christensen, 2015, s. 77). Samfundsfagets formål ble nå delt inn i 3 punkter:

Eleverne skal i faget samfundsfag opnå viden og færdigheder, så de kan tage reflekteret stilling til samfundet og dets udvikling. Eleverne skal opnå kompetencer til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund.

Stk. 2. Eleverne skal opnå forudsætninger for udvikling af kritisk tænkning og et værdigrundlag, så de kan deltage kvalificeret og engageret i samfundet. Eleverne skal opnå forståelse af, hvordan mennesker både påvirkes af og kan påvirke samfundet, og de skal kunne forstå hverdagslivet i et samfundsmæssigt perspektiv.

Stk. 3. Eleverne skal forholde sig til demokratiske grundværdier og spilleregler med henblik på deres egen deltagelse i samfundet (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 17).

Christensen er blant dem som har kritisert disse punktene for at de uttrykker at borgeren *kan* være aktivt deltagende, men at det ikke nødvendigvis er et direkte krav. De skal inneha kompetansene til å mestre å være aktivt deltakende i samfunnet, men det er likevel ikke obligatorisk å faktisk gjennomføre det og hvordan (Christensen, 2015, s. 78). Hele den nyeste, reviderte læreplanen for samfundsfag, Fælles Mål 2019, vil bli sett grundigere på i avhandlingens analysekapittel.

### Kritikk av de danske reformene

Carsten T. Nielsen er blant dem som kritiserer skolen for at internasjonal konkurranse er det eneste drivende for endring, da det internasjonalt konkurreres om kompetanse, kunnskap og utvikling. Utdanning blir derfor et viktig strategisk felt for politikere. Den normative basen i konkurransesstaten er økonomisk bærekraftighet og «personal employability», og rollen til utdanning blir derfor å kvalifisere og motivere til arbeid (Nielsen, 2015, s. 103). «Konkurransesstaten» har blitt en dominerende betegnelse på den styremåten hvor det avgjørende utgangspunktet er en optimalisering av den nasjonale konkurransedyktigheten – for eksempel gjennom å blant annet styrke økonomien, arbeidsledigheten og den internasjonale posisjonen. I motsetning til en velferdsstat, hvor innbyggernes velferd står i sentrum, vil konkurransesstaten først og fremst fremheve sin internasjonale konkurransevne. Konkurransesstaten er primært et politisk valg, og overgangen blir støttet av internasjonale organisasjoner som EU, OECD og Verdensbanken. Gjennom konkurransesstaten har pedagogikken i økt grad fått et økonomisk formål gjennom å gjøre velferdsstaten finansielt bærekraftig ved å mobilisere den potensielle arbeidskraften. Det har vært et sentralt forhold at man gjennom utbygging og effektivisering av utdanningssektoren således vil styrke statens konkurransevne (Pedersen, 2014, s. 13-25). Nielsen mener at skolen ikke lengre primært har som oppgave å legge til rette for elevers allsidige personlige utvikling, danning og medbestemmelse, men heller å utvikle kompetanser og ferdigheter for å forberede dem til videre utdanning og til slutt arbeid. Han mener at det også i Danmark har skjedd en endring fra dannelse til utdanning (Nielsen, 2015, s. 103-104). Selv om lærere og skoleledere er preget av en lang tradisjon med utgangspunkt i elevers allsidige personlige utvikling og danning, er de som evaluerer læreplanmålene fritatte fra denne tradisjonen (Nielsen, 2015, s. 107). Styringsmakter har gjerne et større fokus på reformbølgen New Public Management og dermed også behovet for effektivitetsstyring og kontroll i skolen. Man kan gjerne argumentere for at alle disse læringsmålene stammer fra et behov for kontroll fra evalueringsinstituttet og det offentlige. Det kan derfor være et spenningsforhold mellom lærere og skoleledere i skolen, og

politikere og departementer som iverksetter og påser at disse læringsmålene blir overholdt. Nielsens artikkel viser til at de siste reformene av læreplanene har blitt påvirket av konseptet konkurransesystemet. I tillegg har vi tidligere sett at også de norske læreplanene i økende grad blir påvirket av internasjonale aktører. Med en økende grad av læringsmålstyrt undervisning i begge land, kan man argumentere for at det systematiske og grundige arbeidet med målbare læringsmål, går på bekostning av det mindre målbare. Enkelte mener også at dette fører til manglende forståelse for betydningen av den læringen som dreier seg om den personlige og identitetsmessige utviklingen (Nielsen, 2015, s. 113-114).

### **Skovmand**

En annen sentral kritikkskikkelse er den danske pedagogen Keld Skovmand som stiller seg kritisk til læringsmålstyringen i folkeskolen. I sin analyse synes han det er vanskelig å forstå intensjonen og hensikten med den nyeste læreplanen. Verdier som ansees å være grunnleggende i og for det danske demokratiet er nesten ikke representert i læreplanen. Det er for eksempel vanskelig å finne en dannelsesstenkning bak læreplanreformen da begrepet kun blir brukt innen kunstoffaget og IKT. Andre sentrale ord som «medborgerskap» og «medborger» forekommer verken i målene, veiledningen eller læreplanen generelt. «Medborgerskap», som var noe til stede i Felles Mål 2009, er nå altså utelatt. Det samme gjelder ordene «frihet» og «folkestyre» som heller ikke forekommer i de bindende målene. Skovmand stiller seg svært kritisk til at sentrale begreper og verdier brukt i folkeskolens formål i liten eller ingen grad er representert i læreplanens mål. Han mener at det derfor mangler vesentlige systematiske koblinger mellom formål og læringsmålene i faget, og at det således kan føre til at viktige aspekter av skolens oppgave blir utelatt i undervisningen. Ved at aktivt medborgerskap ikke er prioritert gjennom konkrete mål i den nyeste læreplanen, blir det et åpent spørsmål hvordan det skal foregå, og man kan også risikere at det utelates (Skovmand, 2016, s. 148-151).

### **Dansk majoritetskultur i læreplanen**

Hvordan demokrati- og medborgerskapsundervisningen i Danmark har utviklet seg siden 1999 er blitt kraftig kritisert. Debatten omhandler hvorvidt tanken bak demokratiopplæring i folkeskolen er å bevare en dansk og kristen majoritetskultur. Formålet med undervisningen blir dermed å ha et ytterligere fokus på å assimilere ikke-etniske danske (og særlig muslimske) barn og unge inn i den danske majoritetskulturen for at de skal bli gode demokratiske medborgere.

Det danske valget i 2001 var historisk av den grunn at de multikulturelle spørsmålene og problemene ved innvandring var svært dominerende i den offentlige debatten. Majoriteten påsto at det Danmark nå trengte var en streng innvandringspolitikk med styrkede restriksjoner og integrering. Utdanning for aktivt medborgerskap skulle forsikre at de danske kjerneverdier skulle bevares og overføres til de ikke-etniske (Haas, 2008, s. 65). Rundt 2001 var det spesielt muslimske ungdommer som av regjeringen ble sett på som gruppen med manglende demokratisk tilhørighet og økt segregasjon, og i kjølvannet av terrorangrepet 9/11 var det gjerne en økende frykt for at denne isolasjonen kunne føre til fundamentalisme (K. K. Jensen & Mouritsen, 2015, s. 1-2). Frykten for manglende integrering av spesielt muslimer ble ytterligere forsterket etter Muhammed-karikaturene i 2005. I løpet av de syv årene med makten utførte regjeringen en rekke tiltak. Blant annet økte de antall undervisningstimer i fagene historie og dansk, samt obligatoriske kanoner innen disse fagene. Dette brøt med den lange tradisjonen hvor lærerne ble gitt en lokal autonomi og selv avgjorde hva de inkluderte i undervisningen. Det ble også avgjort at Bibelen skulle være et sentralt kulturelement, mens andre religioner forble fremmede (Sørensen, 2012, s. 4). Kristendomskundskab, historie og samfundsfag ble revidert og styrket, og fikk status som prøviefag. Årsaken var at regjeringen så på dem som «kulturbærende fag» (L. D. Jensen, 2006, s. 2). De innførte også et nytt obligatorisk fag kalt *Kristendomskundskab/livsoplysning/medborgerskap* i lærerutdanningen med den hensikt at lærere skulle overføre meningen med gode borgere til elever, samtidig som det ble koblet direkte til kristendommen. Medborgerskapsdelen av faget ble ikke inkludert før skoleåret 2007/8, og det forsterker gjerne betydningen av det kristne og vestlige i opplæringen. De fjernet også innvandreres rettigheter til morsmålsopplæring i skolen, samtidig som de innførte en strengere kontroll over muslimske skoler (K. K. Jensen & Mouritsen, 2015, s. 7-8). Å fjerne denne rettigheten for tospråklige elever er kanskje det klareste uttrykket for monokulturalisme i det danske skolesystemet (Sørensen, 2012, s. 4). Disse tiltakene ble ikke nødvendigvis sett på som særlig kontroversielle, og da venstresiden kom til makten i 2011 ble ikke endringene reversert.

Claus Haas er blant dem som stiller spørsmål til hvilke intensjoner som gjemte seg bak endringene i både læreplanen og innføringen av nytt fag med fokus på blant annet medborgerskap og demokrati. Utdanning til aktivt medborgerskap i Danmark har ifølge Haas vært begrenset til å kun være et slags tiltak mot kulturelt mangfold. Han ser på det som den statlige strategien for å sosioøkonomisk integrere og assimilere migranter og minoriteter. Assimilering innebærer at det kulturelle mangfoldet fjernes. Hovedaspirasjonen er å

minimalisere ulikheter fordi det potensielt kan utgjøre en fare for nasjonens kjerne og verdier. Nasjonen er basert på sin sosiale kjerne med sitt eget sett av verdier og holdninger som ikke-etniske må tilegne seg for å fullt bli en del av nasjonen – gjerne på bekostning av egen bakgrunn og identitet (Haas, 2008, s. 61).

Religiøs identitet i utdanningen har blitt trukket frem i økende grad, og med en mye mer konfronterende tilnærming mot muslimer. I 2003 ble det uttrykt at det danske samfunnet burde lære av mangfoldet og innvandrere måtte ønskes velkommen med likeverd. Religiøs identitet ble også henvendt gjennom generelle termer uten negativitet. I 2006 ble det derimot annonsert av Undervisningsministeriet at medborgerskapsopplæring måtte bli brukt som et redskap mot autoritære politiske ideologier som primært utgjør islamsk fundamentalisme. Derfor skulle den være spesielt rettet mot tospråklige, muslimske elever på grunn av deres sterke religiøse identitet og demokratiblindhet (Sørensen, 2012, s. 10).

Siden midten av 2000-tallet har konseptet som angår utdanning for demokratisk medborgerskap i Danmark hovedsakelig blitt brukt som et redskap for å kunne assimilere ikke-etniske til majoritetskulturen. Medborgerskapsundervisningen har primært blitt brukt til å påpeke trusler ved minoriteter og deres potensielt ekstreme holdninger. Ifølge Sørensen representerer utdanning for aktivt medborgerskap i Danmark et paradoks siden det i seg selv bidrar til en dedemokratisering. Han mener at det derfor bidrar til å reprodusere stereotypier og kan oppfattes som irrelevant, for abstrakt og dobbeltmoralsk for elever (Sørensen, 2012, s. 8-9). Slik utgjør medborgerskapsopplæring et verktøy for å hevde den danske suvereniteten gjennom å fokusere på dansk språk, kultur og kristendom, og de langvarige bekymringene for segregering. Hensikten med utdanning til aktivt medborgerskap i Danmark peker i retningen av å ha en monokulturell, assimilerende og normativ kjerne (Haas, 2008, s. 62-64).

## Oppsummering

Norge og Danmark har en del likheter i landenes læreplanutvikling. De ble kompetansestyrt omtrent på samme tid, og begge lands utvikling var en reaksjon på reformpedagogikken som kom på 60-tallet med gruppearbeid og stor frihet. Både i Norge og Danmark har samfunnsfaget blitt et mer kritisk, diskuterende og holdningspreget fag. I Danmark er imidlertid faget et selvstendig fag med en strammere læremålstyring, mens i Norge har samfunnskunnskap vært en likestilt disiplin av et felles samfunnsfag sammen med disiplinene geografi og historie. De

norske læreplanene har mer overordnede mål med verdier og premisser som skal gjennomsyre all undervisning, samt færre, prioriterte utdanningsmål enn de danske, noe som kan tolkes som et større handlingsrom for lærere. De danske læreplanene var svært åpne, men er blitt mer styrende med detaljerte mål gjennom tiden.

Noe som har vært sentralt i begge land er hvordan internasjonale aktører har implementert utdanningssystemet og vært drivende for endring. Skole er politikk, og den generelle utviklingen i begge land har vist at for eksempel OECD har vært retningsangivende og bidrar til å legge premissene for skolepolitikken. Det har blitt en slags felles forståelse for at troen på konkurranse fremmer kvalitet, og prioriteringer gjort i skolen bærer preg av dette – lærerens handlingsrom inkludert. Det er problematisk hvis skolen prioriterer utviklingen av ferdigheter og kunnskap målt i internasjonale tester. Nielsen og Skovmand er blant dem som mener at denne læringsmålstyrte undervisningen kan gå på bekostning av det mindre målbare med minst like stor betydning, for eksempel identitetsutvikling og dannelse til aktivt medborgerskap.

Utviklingen av «21st century skills» er blitt fremhevet, og skolens primære mål blir dermed å forberede unge til å bli produktive og fleksible arbeidstakere i en konkurransepreget global økonomi. I Norge er Børhaug blant dem som mener at den norske skolen gjennom fokuset på samhandlingskompetansen oppfordrer til deltakelse i arbeidslivet og ikke det politiske livet. Han har også stilt seg kritisk til at skolen, som i utgangspunktet ikke er en demokratisk institusjon, skal være en sentral demokratidannende arena. Børhaug frykter blant annet at det deliberative arbeidet i skolen kan føre til apati og avmakt når unge innser at det demokratiske samfunnet ikke fungerer slik. Stray & Sætra mener at det ikke er problematisk at skolen som institusjon bærer ansvaret for demokratisk oppdragelse av unge, så lenge det foreligger fire sentrale betingelser. Det første er at skolen må ta utgangspunkt i et barne- og ungdomsperspektiv. Det andre er at dette perspektivet må understøttes av læringsteoretiske betingelser. Det tredje argumenterer for at skolen er en medierende institusjon, og den fjerde betingelsen argumenterer for at demokratiet bør forstås som noe mer enn en politisk styreform – nemlig en livsform. LK06 dempet det kommunitariske perspektivet, og sidestilte heller det deliberative og liberale hvor elevdeltakelse og kritisk tenkning ble viktigere. I analysen vil det bli vurdert om dette er tilfellet også i LK20.

Det har vært en omfattende kritikk av demokrati- og medborgerskapsundervisningen i folkeskolen da det kunne se ut til at den hadde til hensikt å bevare en dansk og kristen



majoritetskultur. Formålet med undervisningen kunne derfor ha som hensikt å forsikre at de danske kjerneverdier skulle bevares og overføres. Gjennom å assimilere ikke-etniske, og særlig muslimske, barn og unge ville dette skape gode demokratiske medborgere. Dette kom på bakgrunn av at det var en frykt for manglende integrering av særlig muslimske grupperinger, og det ble innført en rekke tiltak som ytterligere uttrykket monokulturalisme i det danske skolesystemet. Undervisningsministeriet uttalte selv at medborgerskapsopplæring måtte bli brukt som et redskap mot autoritære politiske ideologier, særlig islamsk fundamentalisme. I avhandlingens historiegjennomgang, ble det stilt spørsmål til hvorvidt folkeskolen og faget Samfundsfag enda er preget av den tidligere nasjonsbyggingen og fokuset på de danske kjerneverdier som var forut de nyere læreplanene. Det kan virke som at behovet for å utdanne til en bestemt type nasjonalt orientert medborger er det samme som det var på 1800-tallets Danmark. Forskjellen er bare at forståelsen av hvem denne medborgeren er, er annerledes i 2021 enn før. Er det i dagens læreplan et konserverende og kommunitarisk perspektiv som vektlegger at ikke-etniske danske skal opplæres i demokratiske og danske verdier og holdninger? Bærer dagens demokrati- og medborgerskapsundervisning et preg av å oppfordre til assimilering til en homogen og normativ kjerne i majoritetskulturen? Disse spørsmålene fordrer en videre vurdering av om kritikken av de danske læreplanene også gjør seg gjeldende i dag.

## 4 Metode

Denne avhandlingen vil hovedsakelig forsøke å svare på hvilke demokratisyn og medborgeridealer som gjenspeiles i den norske og den danske læreplanen. Underproblemstillingene mine er relatert til hvorvidt læreplanene legger til rette for utvikling av politisk mestringstro, i tillegg til om de oppfordrer til systemlojalitet eller systemkritikk. I dette kapitlet vil jeg presentere den metodiske tilnærmingen brukt i analysen. Jeg vil i tillegg redegjøre for mine kategoriseringer og fremgang i analysen, samt drøfte ulike begrensninger og utfordringer knyttet til mitt metodevalg.

### Utvalg av metode og forberedelse

Denne avhandlingen ønsker hovedsakelig å svare på hvilke demokratisyn og medborgeridealer som formidles i læreplanene brukt i Danmark og Norge. Problemstillingen min gjør det naturlig å gjennomføre en innholdsanalyse, og rent konkret har det blitt foretatt en læreplananalyse av Kunnskapsløftet 2020 og Fælles Mål 2019. Denne kvalitative metoden tillater meg å gå i dybden av fenomenet jeg studerer. Denne avhandlingen sikter på å se på innholdet av de to læreplanene, heller enn sammenhengen mellom dem. Derfor er det ikke utført en konkret fullverdig komparativ analyse, noe som heller ikke har vært nødvendig for min problemstilling. Å undersøke to læreplaner har imidlertid vært gunstig for analysen min, og det har gitt meg perspektiver og innspill som hadde vært utelatt hvis jeg kun hadde undersøkt én av dem.

Før analysen måtte jeg ta ulike valg knyttet til hvilke prioriterte tema jeg ville undersøke. I utgangspunktet er mitt hovedfokus samfunnsfagets innhold, og særlig demokrati og medborgerskap. Etter å ha undersøkt læreplanene nærmere, ble det derimot tydelig at de overordnede delene også er sentrale og relevante for problemstillingen min. De generelle delene utgjør derfor en mye større del av særlig den norske analysen min enn først antatt. Årsaken til denne prioriteringen er at de generelle delene presenterer verdier og prinsipper som skal gjennomsyre all opplæring. Det blir derfor vanskelig å svare på problemstillingen min kun ved å undersøke samfunnsfag hvis lærerne skal se faget i lys av de overordnede delene av læreplanen. Den danske læreplanen har ikke en slik generell del, men heller «Faghæfter» som inkluderer skolens formålsparagraf, fagets formål og identitet, undervisningsveiledning og kompetansemål. I dansk kontekst analyserer jeg Fælles Mål, slik den blir uttrykt i «Samfundsfag – Faghæfte».

Før analysearbeidet startet, gjorde jeg et dypdykk i læreplanutviklingen i både Norge og Danmark. Det var viktig for meg å studere utviklingen av begge læreplanene før jeg i det hele tatt startet på analysen. Det ga meg et innblikk i sentrale tendenser, debatter og kritikk av læringsdokumentene, og det ga meg også muligheten til å drøfte og anvende den nasjonale kritikken tverrnasjonalt. Det har med andre ord vært hensiktsmessig for meg å analysere to sammenlignbare læreplaner som springer ut av en lik, skandinavisk kontekst. Slik har jeg tatt med meg inntrykk og fortolkninger av den ene inn i analysen av den andre læreplanen. Det å ta utgangspunkt i to læreplaner, har gjort det mulig for meg å for eksempel anvende sentrale, danske kritikkskikkelser på den norske læreplanen, og omvendt. Det har med andre ord vært en styrke å kunne ha disse tverrnasjonale perspektivene underveis i analysen min.

En kvalitativ innholdsanalyse innebærer en form for systematisering av utvalgte tekstsitater, bildeutsnitt eller annet innhold for å belyse problemstillinger. Dette kan gi et innblikk i hvilke fortellinger, argumenter, standpunkter, holdninger eller verdier som fremstår som sentrale i tekster (Grønmo, 2016, s. 142). I mitt tilfelle er disse kategoriene valgt ut og dannet på forhånd med hensikt i å undersøke hvilke verdier læreplanen formidler. Denne avhandlingen tar utgangspunkt i kategoriseringer av demokratisyn og medborgeridealene. De demokratiske kategoriene var i utgangspunktet de samme kategorier som Lars Gunnar Briseid (2012) anvendte i sin artikkel: liberal, kommunitarisk og deliberativ. Etter gjennomlesing av læreplanen, og råd fra veileder, ble det besluttet at avhandlingen også skulle inkludere det republikanske demokratisynet. Det gjør at denne analysen har både deduktive og induktive kvaliteter. Kategoriene er valgt ut og definert på forhånd, med utgangspunkt i problemstillingen min og hva jeg ønsker å undersøke. Analysen består derfor av å relatere teksten til disse kategoriene. Samtidig har nye kategorier blitt generert og definert på grunnlag av det som er det faktiske innholdet i læreplanene, hvor jeg har tilføyd ord og dannet kategorier basert på tidligere teorier. Inspirert av Briseids artikkel har jeg trukket ut enkelte ord og uttrykk som karakteriserer de nevnte demokratiske typologiene. I tillegg har jeg trukket ut og generert kategorier basert på ord og uttrykk som kjennetegner de ulike medborgeridealene til Westheimer & Kahne (2016) og Sætra & Stray (2019a). Årsaken til at disse inkluderes er at læreplanene særlig formidler hva og hvordan elevene skal opparbeide seg kunnskap og ferdigheter i løpet av utdanningsløpet. Gjennom å inkludere medborgeridealene, kan avhandlingen også vurdere hvilken type medborger utdanningsdokumentene oppfordrer til. Det har vært en styrke å inkludere medborgeridealene, siden store deler av læreplanen, og særlig kompetansemålene, uttrykker hva *elevene* skal lære og opparbeide seg av evner og kunnskaper.

Dette er nødvendig for å undersøke hvorvidt elementer fra læreplanene kjennetegner noen av kategoriene. De ulike ordene og uttrykkene som karakteriserer de ulike demokratiske typologiene ser slik ut:

<b>Kommunitarisk perspektiv:</b>	Kulturarv, forpliktende, allmenndannelse, verdier, normer, fellesskap, identitet, tilknytning, tilhørighet, samhold, referanserammer, obligatorisk, ansvarlighet, nasjonal egenart, livssyn, norsk/dansk, solidaritet.
<b>Deliberativt perspektiv:</b>	Kommunikasjon, dialog, samtale, diskusjon, rasjonell, vitenskapelig, saklig, objektiv, enighet, elevråd, klasseråd, rammeplan, kritikk, bevisstgjøring, studieteknikk, gruppearbeid, aktiv, samtale, dialog, meningsutveksling, spilleregler, debatt, refleksjon.
<b>Liberal perspektiv:</b>	Individ, interesser, rettigheter, individuelle kunnskapsmål, frihet, valg, grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, individualisering, øve/trene (individuell), kompetansemål, lokalt nivå, tilpasset opplæring, personlig utvikling.
<b>Republikansk:</b>	Deltakelse, felles sak, felles, grunnloven, felles politisk kultur, aktivt medborgerskap, fellesskap, pluralisme, demokratiske grunnverdier.

Når det gjelder medborgeridealene, har jeg skilt mellom Westheimer & Kahne sine, og Stray & Sætra sine. På grunn av likheter på tvers har jeg også samlet dem, og delt dem inn i individuelt orienterte, kritisk orienterte og sosialt orienterte. Ord og uttrykk som karakteriserer de forskjellige medborgeridealene ser slik ut:

Westheimer & Kahne	Stray & Sætra		
<b>De individuelt orienterte medborgeridealene</b>			
Den personlig ansvarlige medborgeren:	Forbedre og bygge egen karakter, individualistisk orientert, ærlig, ansvarlig, integritet, selvdisciplin	Utdanning til politisk informert medborger:	Informasjon om politisk representasjon, informerte velgere, valg i politikk, partiprogram, demokratikunnskap, aktuelle saker og nyheter (holde seg informert), individualistisk orientert
<b>De sosialt orienterte medborgeridealene</b>			
Den deltakende borgeren:	Aktivt delta i samf, uttrykke meninger, involvering, lederskapsferdigheter og planlegging av organisasjonsarbeid, utøve ulike former på deltakelse. Kollektive tiltak heller enn individuelle.	Utdanning til sosialt intelligent medborgerskap:	Sosial orientering, sosial intelligens, deltakelse, erfare og praktisere demokrati, tenke og reflektere i sosial interaksjon. Viktigheten av utøvelse, og erfare og praktisere demokrati.
<b>De kritisk orienterte medborgeridealene</b>			
Den rettferdighetsorienterte borgeren:	Kritisk vurdere og analysere samspillet, dybde, overordnet, strukturelle endringer, diskusjon (deliberativt), kritisk tenkning, kommunisere med andre, respekt for ulike meninger	Utdanning til rasjonelt autonomt medborgerskap:	Tenke selv, rasjonalitet, selvstendighet, autonomi, kritisk tenkning, refleksjon, individualistisk orientert.

## Læreplananalyse

For å analysere læreplanene har jeg nærlest dem, del for del, og plassert innholdet i de forskjellige kategoriene. Jeg har først tatt for meg demokratisyn, og deretter medborgeridealer. Enkelte demokratisyn fordrer også enkelte medborgeridealer. Eksempelvis vil det liberale demokratisynet ha noen av de samme kvalitetene som de individuelt orienterte medborgeridealene.

I utgangspunktet gikk jeg ut fra at jeg skulle finne ord og uttrykk fra skjemaet, og plassere dem i kategoriene deretter. Min erfaring ble imidlertid at jeg måtte se mer på det kontekstuelle, i tillegg til at et demokratisyn eller medborgerideal kan formidles uten å nevne de konkrete ordene i kategorien. For eksempel vil et kompetansemål som fordrer *samtale* naturligvis samsvare med de sosialt orienterte medborgeridealene selv om de ikke inneholder dette ordet konkret. Et annet eksempel er kompetansemål som inneholder *å ha kunnskap om*, som formidler de individuelt orienterte medborgeridealene, selv om det ikke inneholder akkurat dette. De ulike kategoriene har med andre ord blitt førende, men ikke definerende. Derfor har jeg tatt hensyn til kompleksiteten, og forsøkt å ha et mer nyansert blikk enn hva kategoriene tillater. I noen tilfeller var det i tillegg konflikterende demokratisyn. For eksempel kan verbet representere et liberalt demokratisyn, mens innholdet og temaet kan uttrykke et deliberativt demokratisyn. Et eksempel ser man i det danske Samfundsfagets formål hvor det etterspørres at elevene skal oppnå kunnskap og ferdigheter så de kan ta reflektert stilling til samfunnet og dets utvikling (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 17). Kunnskap og ferdigheter gjenspeiler et liberalt demokratisyn, mens evnen til å ta reflektert stilling til tema gjenspeiler et deliberativt demokratisyn. Det vil derfor ikke være tilstrekkelig å utelukkende undersøke det ene, da konteksten også er av betydning. I tillegg vil konteksten også bidra til å forstå kompleksiteten i de kognitive prosessene som kreves i et kompetansemål (Holt & Øyehaug, 2012, s. 197). Det kreves forskjellige evner ved eleven når det for eksempel etterspørres *å forklare* enn *å analysere*, eller *å samtale* enn *å presentere*. Kompleksiteten kan imidlertid også avgjøres av å se på konteksten, og dybden i et emne skiller særlig medborgeridealene fra hverandre. Skal elevene reprodusere eller forstå et begrep eller et emne, eller skal de tenke sammensatt og se sammenhenger på tvers av fagtemaer?

I et forsøk på å finne et mønster i funnene mine, deler jeg læreplanen opp i mindre deler. For eksempel analyserer jeg kapittelvis i den overordnede delen i den norske læreplanen. Slik har

jeg også kategorisert dataene systematisk, og fått oversikt over de ulike delene. Da blir det også tydeligere hvis ulike deler i læreplanene ikke samsvarer. I analysen har jeg delt de forskjellige kategoriene i fargekoder, og markert i læreplanen. Dette har gjort det enklere å få oversikt, og se på de overordnede eller gjentakende tendensene. Jeg har kontinuerlig brukt to dokumenter, hvorav det ene fargekoder demokratisyn og det andre medborgeridealer. Her er et eksempel som viser hvordan jeg har fargekodet medborgeridealer i kompetansemålene:

Færdigheds- og vidensområder og -mål					
Demokrati		Det politiske system, retsstat og rettigheter		Politiske partier og ideologier	
Eleven kan identifisere demokratiformer og andre styreform.	Eleven har viden om demokrati og andre styreform.	Eleven kan redegøre for politiske beslutningsprosesser i Danmark og forholdet mellom stat, region og kommune.	Eleven har viden om det politiske system og beslutningsprosesser i Danmark.	Eleven kan identifisere ideologisk indhold i politiske udsagn og beslutninger.	Eleven har viden om politiske ideologier og grundholdninger.
Eleven kan diskutere demokratiopfattelser og egne muligheder for deltagelse i demokratiet.	Eleven har viden om demokratiopfattelser.	Eleven kan diskutere sammenhænge mellem demokrati og retsstat (fx rettigheder og pligter for borgere i Danmark, borgernes retssikkerhed i et demokrati og menneskerettigheder mv.).	Eleven har viden om demokrati og retsstat, fx grundloven.	Eleven kan analysere den aktuelle parlamentariske situation og partiernes indbyrdes placering.	Eleven har viden om politiske partier, deres grundholdninger og mærkesager.

(Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 10).

*Dette utdraget inneholder mine markeringer.*

Fargekodene i dette eksempelet skiller mellom de **individuell**, **sosialt** og **kritisk** orienterte medborgeridealene. Deretter har jeg gått næyere gjennom hver og en av dem for å undersøke nærmere hvilken konkret medborger som uttrykkes.

### Fremdrift og utfordringer

En av flere fordeler ved å ta i bruk en kvalitativ innholdsanalyse er at kildene mine ikke blir påvirket av datainnsamlingen min, og tekstene og læreplanen vil ikke endre seg ved at jeg analyserer dem. Det utelukker derimot ikke at det også er flere ulemper og begrensninger ved

å ta i bruk kvalitativ metode. Mitt perspektiv som forsker kan påvirke min prioritering og tolkning av læreplanene. Utvalget av tekster, og tolkningen av innholdet, kan bli noe ensidig. Det å avgrense og velge å analysere enkelte deler av læreplanen, kan gå på bekostning av andre deler. Man kan gjerne velge utdrag som samsvarer med egen problemstilling eller tidligere funn (Grønmo, 2016, s. 180). Det er også viktig å poengtere at mine funn kun er basert på egne fortolkninger av tekstene. Kategoriene er tydelige, men språket i læreplanen fortolkes, og det vil naturligvis være en risiko at dette kan føre til ulike funn basert på forutsetninger hos forsker. Gjennom fortolkende lesing forsøker man å tydeliggjøre og redegjøre for hva en mistenker og tror at dataene betyr eller representerer (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2010, s. 165). Den danske læreplanen er naturligvis skrevet på dansk, og gjennom å analysere et annet språk kan man risikere at enkelte elementer og egenskaper ved teksten utelates og at det blir en mulig feilkilde. En fordelaktig side av å delta i dette forskningsprosjektet, er at vi er flere som analyserer det samme materialet. Det har vært gunstig å bli eksponert for flere perspektiver, og for å forsikre meg om at jeg ikke blir for påvirket av mitt eget perspektiv. Sammen har vi i stor grad drøftet og diskutert våre egne individuelle funn i lys av de ulike kategoriseringene, og dette har styrket avhandlingens validitet. Jeg står inne for mine subjektive fortolkninger, og gjennom at jeg kontinuerlig har argumentert for egne valg og konklusjoner i analysen, gjør jeg det mulig for lesere å forholde seg kritisk til mine meninger. Analysen min er i tillegg basert på tilgjengelige, offentlige dokumenter, som igjen gjør funnene etterprøvbare for lesere. Dette styrker arbeidets reliabilitet.

Den overordnede delen av LK20 har vært den delen av analysen som har vært mest tidkrevende, ettersom den er vesentlig mer omfattende enn den danske læreplanen. Denne generelle delen består av blant annet formålet, opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og danning, og ettersom de presenterer felles verdier for den norske opplæringen blir det vanskelig å ikke inkludere dem. Underveis i analysen og drøftingen av den danske læreplanen er det også tydelig at jeg har nye databehov, og grunnlaget for hvilke data som er relevante endres. Innholdet i dansk skole er strukturert på en annen måte enn den norske, og mye av medborgerskapsundervisningen foregår i faget *Kristendomskundskab*. Det blir derfor naturlig å trekke inn deler av dette faget i drøftingen av den danske læreplanen. Det ble mer tidkrevende enn først antatt i forsøket på å få oversikten over medborgerskapsopplæringen i Danmark. Dette viste seg å være en stor debatt, og det var tidkrevende å navigere seg i de mange ytringene innen feltet, samt få oversikt og trekke ut sentrale elementer fra nok en læreplan.



## 5 Analyse av Fælles Mål 2019

Ved å ta i bruk kategoriene presentert i metodekapittelet, vil jeg nå undersøke hvilke demokratisyn og medborgeridealer som gjenspeiles i den danske læreplanen. Det vil bli tatt utgangspunkt i kategoriseringer med ord og uttrykk som kjennetegn, inspirert av Briseid. For å se på hvilke medborgere læreplanen oppfordrer til, analyserer jeg ved bruk av ord og uttrykk som karakteriserer Westheimer & Kahne og Sætra & Stray sine medborgeridealer.

Fælles Mål 2019 består av folkeskolens formål med tre generelle overordnede punkter som skal dekke all opplæring i den danske skolen. Deretter vil faget Samfundsfag, formålet med faget, undervisningsveiledningen og de tilhørende kompetansemålene bli analysert.

### Folkeskolens formål

Folkeskolens formål er en del av Folkeskoleloven. Den fikk sin nåværende form i 2006, og er fordelt på 3 punkter som skal gjennomføre all undervisning i skolen.

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 4).

### Demokratisyn

Ved å ta utgangspunkt i Briseids demokratisyn ser det ut til at det liberale og republikanske dominerer i formålet, selv om det også er innslag av det deliberative og det kommunitariske demokratisynet i tillegg. Det liberale demokratisynet kommer blant annet til syne i punkt 1 gjennom å gi elevene kunnskaper og ferdigheter. Som nevnt i teoridelen, vil dette demokratisynet fremme opparbeidelse av individuelle ferdigheter og selvstendighet. Dette ser vi også videre i punkt 1 hvor folkeskolen skal fremme den enkelte elevs allsidige utvikling. En allsidig utvikling skal imidlertid romme flere typer ferdigheter, evner og interesser, så det kan

være noe problematisk å plassere det innen et liberalt demokratisyn. Det fremgår videre av punkt 1 at elevene skal bli fortrolige med dansk kultur og historie. Dette kan bli sett på som kommunitarisk, da det er fokus på felles verdier av nasjonal art som borgerne må tilegne seg med betydning for egen identitet. Denne kulturarven binder menneskene sammen gjennom en slags tilknytning til nasjonen. Den neste setningen sier imidlertid at eleven også skal ha forståelse for andre land og kulturer, og denne formen for pluralisme kjennetegnes mer av et republikansk demokratisyn. Det interessante er likevel forskjellen på å være *fortrolig* med egen kultur og historie, og ha *forståelse* for andre land og kulturer. Det fremstår som at tilknytningen til egen nasjon blir satt høyere enn bidragene fra andre kulturer. Dette stemmer overens med den nevnte kritikken av de danske reformene hvor læreplanen har fremstått som konserverende og kommunitarisk. I punkt 1 uttrykkes det også at folkeskolen forbereder elevene til videre utdanning. Har Nielsen et poeng i sin artikkel om konkurranseloven om at skolen har gått fra et fokus på danning til utdanning?

Av punkt 2 fremgår det at elevene skal utvikle erkjennelse og fantasi, samt få tillit til egne muligheter. Å få tillit til egne muligheter kan være liberal tenkning i den forstand at elevene skal bli bevisste på egne muligheter for deltakelse og individuelle rettigheter. Det tydeliggjør også utviklingen av politisk mestringstro. Under dette punktet etterspørres det også at elevene skal kunne ta stilling og handle. Å ta stilling til et emne eller en mening, fordrer en reflektert tilnærming og meningsutveksling, og dette kan knyttes til et deliberativt demokratisyn.

Det ser ut til at punkt 3 har noe konflikterende demokratisyn. Økt forekomst av «deltakelse» kan reflektere det republikanske demokratisynet som oppfordrer til aktivt medborgerskap, mens «medansvar» og «plikter» heller gjenspeiler et kommunitarisk demokratisyn som omhandler en slags felles ansvarlighet og solidaritet overfor staten. I tillegg nevnes også rettigheter, som i seg selv peker mot et liberalt demokratisyn med utgangspunkt i individuelle krav. Formålet avsluttes med at skolens virke skal være preget av åndsfrihet, likeverd og demokrati. Dette kan vitne om republikanske tendenser da skolens utøvelse altså skal foregå innen felles rammer som består av fellesskapets politiske grunnverdier.

### **Medborgeridealer**

Gjennom å ta i bruk ord og uttrykk som karakteriserer de forskjellige medborgeridealene, kan man se at Westheimer & Kahnes personlige ansvarlige medborger og Stray og Sætras politisk informerte medborger gjerne dominerer noe i folkeskolens formål. Som tidligere nevnt, blir det

i det første punktet konstatert at elevene skal få kunnskaper og ferdigheter som forbereder til videre utdanning, samt at skolen skal gi dem forståelse og fremme den enkelte elevs allsidige utvikling. Jeg mener at disse eksemplene bærer et individualistisk preg. Det å gi elevene ferdigheter og i tillegg fremme den enkelte elevs allsidige utvikling kan knyttes til Westheimer & Kahnes personlig ansvarlige medborger fordi de gjerne bygger og forbedrer den enkelte individuelle karakteren. Å gi eleven kunnskaper og fremme forståelse, kan knyttes til Sætra & Strays politisk informerte medborger som fokuserer på å danne informerte velgere. Disse skal dermed forberede dem til videre utdanning, som i seg selv er individuelt orientert og betinget av personlig kunnskap. Det er imidlertid flere medborgeridealer som er individualistisk orienterte, men disse forblir de mest passende fordi de omhandler forståelse, kunnskap og karakterbygging hos den enkelte.

Det følger av punkt 2 at folkeskolen skal utvikle arbeidsmetoder. Hvis dette gjelder utvikling av arbeidsmetoder elever selv skal anvende, kan man argumentere for at dette gjenspeiler Westheimer & Kahnes personlig ansvarlige medborger fordi det kan bidra at elevene utvikler evner som ansvarlighet og selvdisciplin. Videre i punkt 2 formidles det også at elevene blant annet skal få tillit til egne muligheter, og på bakgrunn av dette skal de kunne ta stilling og handle. «Egne muligheter» er individualistisk orientert slik som i det første punktet, men jeg mener dette kan knyttes mer til Sætra & Strays rasjonelt autonome medborger. Dette medborgeridealet omhandler blant annet selvstendighet og å kunne tenke selv. Å ha tillit til egne muligheter og evner, krever en form for autonomi som dette medborgeridealet fordrer. Når det kommer til å kunne ta stilling og handle på bakgrunn av dette, mener jeg det kan knyttes til flere medborgeridealer. I utgangspunktet vil det å ta stilling til noe og deretter handle aktivt ut fra eget standpunkt kunne knyttes til Westheimer og Kahnes deltakende borger. Denne medborgeren deltar aktivt, involverer seg i samfunnet, ytrer egne meninger og utøver ulike former for deltakelse. Stray og Sætras sosialt intelligente medborger har en del likhetstrekk, da deltakelse, praktisering av demokrati, samt tenke og reflektere i sosial interaksjon blir ansett som viktige egenskaper. Begge medborgeridealene tenderer mot kollektive tiltak. Å ta stilling og handle kan imidlertid også være et uttrykk for det rasjonelt autonome medborgerskapet til Sætra & Stray, som understreker viktigheten av å kunne tenke selv og selvstendig reflektere. Dette er viktige egenskaper å mestre for å kunne ta stilling til noe og handle. Foregår dette i samhandling med andre, kan man på samme måte knytte dette til den rettferdighetsorienterte borgeren til Westheimer & Kahne som også fordrer denne kritiske tilnærmingen, men med et mer kollektivt preg.

Det fremgår av punkt 3 at folkeskolen skal forberede elevene til deltakelse, medansvar, rettigheter og plikter. Deltakelse og medansvar kan gjenspeile den deltakende borgeren, utviklet av Westheimer & Kahne, hvor det å aktivt delta og involvere seg i samfunnet blir ansett viktige kvaliteter. De kan også knyttes til det sosialt intelligente medborgerskapet til Stray og Sætra, som trekker frem den sosiale delen ved deltakelsen, for eksempel gjennom å erfare og praktisere demokrati og viktigheten av utøvelse. Fokuset på rettigheter og plikter i samfunnet blir mer naturlig å knytte til de individuelt orienterte, som for eksempel Stray og Sætras politisk informerte medborger eller Westheimer og Kahnens personlig ansvarlige medborger. Førstnevnte vektlegger blant annet informerte velgere og demokratikunnskap, og det blir naturlig at rettigheter og plikter blir plassert her. Å være bevisst på egne rettigheter og plikter kan også knyttes til den personlig ansvarlige medborger fordi det kan bli sett på som en slags personlig ansvarlighet overfor staten og demokratiet.

## Samfundsfagets formål og identitet

### Demokratisyn

Folkeskolens formål uttrykker at skolen skal forberede elevene til deltakelse i et samfunn med frihet og folkestyre. Det utdypes at dette betyr at elevene i fremtidens samfunn kan være med på å utvikle og delta aktivt i et demokratisk samfunn. Som nevnt tidligere er Christensen blant dem som har kritisert nettopp dette i en tidligere versjon av læreplanen da det kan virke som at aktiv deltakelse ikke er et krav, men et valg. I skolen opparbeider man seg kvalitetene og ferdighetene til å være aktivt deltagende i demokratiet, uten at det direkte stilles krav til selve deltakelsen. Hvorvidt de faktisk ønsker å delta, og hvordan de skal gjøre det, blir opp til den enkelte eleven. I tillegg ser man i formålet for Samfundsfag at det blir henvist til «et demokratisk samfunn» og at elevene skal forholde seg til «demokratiske grunnverdier», og ved at dette blir uttrykt i ubestemt form forblir det uvisst hva et demokratisk samfunn er, hvorfor det er verdifullt og hvordan de selv kan spille en aktiv rolle i det (Christensen, 2015, s. 78). Jeg mener det er noe problematisk at slike tolkninger og vurderinger blir opp til den enkelte. Samfundsfagets formål beholder den samme formen som Christensen vurderte, og ved at disse målene er såpass åpne, kan det føre til ulike tolkninger av dem – hvilket demokratisyn representerer de?

Samfundsfagets formål uttrykker hvordan faget i samarbeid med andre skolefag kan medvirke til elevers demokratiske og politiske dannelse. Christensen mener formålet kan leses både som

deliberativt, republikansk og i prinsippet også liberalt, og jeg kan si meg noe enig med ham. Det å forholde seg til demokratiske grunnverdier kan knyttes både til det kommunitariske og det republikanske perspektivet. Tanken er likevel at elevene skal oppnå et *verdigrunnlag* og forholde seg til (felles) demokratiske grunnverdier. Jeg mener at dette refererer til en felles politisk kultur, og ikke til en særlig dansk nasjonal egenart. Jeg plasserer den derfor innen det republikanske demokratisynet heller enn det kommunitariske perspektivet. Det republikanske demokratisynet kan man kjenne igjen gjennom at eleven skal tilslutte seg et ideal om en aktiv medborger og aktiv tilegner seg demokratiske grunnverdier. Hvorvidt man til slutt blir en aktiv medborger blir opp til eleven selv, slik det også uttrykkes gjennom at de «kan delta kvalifisert og engasjert i samfunnet» (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 17).

Det deliberative demokratisynet kan komme til syne gjennom blant annet punktet som omhandler utvikling av kritisk tenkning og verdigrunnlag slik at de kan delta kvalifisert og engasjert i samfunnet. Deliberasjon kan bli sett på som en grundig, åpen og kritisk drøfting av tema, og i skolen kan dette for eksempel være meningsutveksling og diskusjon. Det kan også knyttes til det man ser i formålet som omhandler å stille høye krav til elever om kunnskap og ferdigheter, slik at de skal kan bli mer kvalifisert til debatt som borgere (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 17). Kunnskap og ferdigheter i seg selv kan bli sett på som et aspekt av et liberalt demokratisyn, men i denne konteksten kan det også bli sett på som en forutsetning for å reflektere og diskutere.

Når det gjelder det liberale perspektivet skal elevene i Samfundsfag oppnå kunnskap, ferdigheter og kompetanser. Dette er typiske ord som gjenspeiler et liberalt demokratisyn. Slik blir eleven uavhengig og opparbeider seg individuelle evner og ferdigheter. Her kan man gjerne argumentere for et mer overordnet liberalt demokratisyn da man danner et ideal om at individet er uavhengig, men bevisst på egne rettigheter.

Slik som i fagets formål, er det republikanske og deliberative også mest til stede under fagets identitet. Her forekommer det ord og uttrykk som man kan argumentere for gjenspeiler et dominerende deliberativt demokratisyn. Blant annet skal elevene i Samfundsfag møte undersøkende og analyserende arbeidsmetoder samt kommunikative og ekspressive arbeidsformer. Det er fokus på diskusjon, et åpent forum preget av forskjellige holdninger og hvilke spilleregler som gjelder i et demokratisk samfunn - noe som er sentrale trekk innen deliberasjon. Eleven skal selv få prøve ut forskjellige synspunkter, og diskutere og ta stilling til

emner. Fagets identitet bærer også preg av et republikansk demokratisyn, for eksempel gjennom å understreke viktigheten av borgernes deltakelse og at elevene skal forholde seg til demokratiske grunnverdier med hensyn til egen deltakelse i samfunnet. I tillegg uttrykkes det at elevenes ytringsfrihet i skolen skal foregå innenfor rammene av åndsfrihet, likeverd og demokrati. Denne oppfordringen til aktivt medborgerskap innenfor felles satte rammer er noe som kjennetegner et republikansk demokratisyn, da dette blir sett på som den viktigste funksjonen for å holde demokratiet stabilt. Det er også noe preg av en liberal retning hvor elevene skal *forstå*, som peker mot noe mer individuelt og grunnleggende for den enkelte (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 18).

### **Medborgeridealer**

Slik som i folkeskolens formål, fremgår det også av fagets formål at elevene skal oppnå kunnskap og ferdigheter, og i utdypet versjon formidles det at elevene skal bli kompetente borgere (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 17). Ferdigheter kan derfor også her knyttes til Westheimer & Kahnes personlig ansvarlige medborger fordi det er kvaliteter og evner som bygger elevens individuelle karakter. Kunnskaper kan på sin side knyttes til Sætra & Strays politisk informerte medborger gjennom utviklingen av informerte borgere. Videre i punkt 1 etterspørres det at elevene skal kunne ta reflektert stilling til samfunnet og dets utvikling, og også denne kan minne noe om folkeskolens formål. I motsetning til i folkeskolens formål hvor elevene skal ta stilling til, skal de i samfunnsfagets formål ta *reflektert* stilling til noe. Jeg mener dette avgrenser hvilke medborgeridealer som gjenspeiles her. For å kunne ta reflektert stilling til noe, krever det en kritisk tilnærming for å mestre å se på emnet med et mer nyansert blikk. Derfor kan dette knyttes til Westheimer & Kahnes rettferdighetsorienterte borger som kritisk vurderer og analyserer, eller til Sætra & Strays rasjonelt autonome medborger som trekker frem å tenke kritisk og selvstendig, samt refleksjon. Det fremgår av utdypet versjon at for å ta stilling til samfunnsmessige utviklinger og problemstilling, kreves det at man har kunnskap og forståelse for dem. Selv om kunnskap og forståelse kan knyttes til de mer individualistiske medborgeridealene, kan man like gjerne argumentere for at dette forsterker påstanden om at det gjenspeiler den rettferdighetsorienterte borgeren til Westheimer & Kahne. Denne type medborger krever nemlig en forståelse for strukturelle aspekter av samfunnet og en viss dybde for å inneha et analytisk blikk. Videre i punkt 1 skal elevene oppnå kompetanser til aktiv deltakelse. Ordet kompetanser i seg selv kan bli sett på som et individualistisk uttrykk, men aktiv deltakelse retter det mer mot den deltakende borgeren til Westheimer & Kahne som ønsker å involvere seg i samfunnet. Fokuset på aktiv deltakelse ser

man også i punkt 2 hvor elevene skal oppnå forutsetninger slik at de kan delta kvalifisert og engasjert i samfunnet. Det blir utdypet at elevene som borgere i fremtiden kan være med på å utvikle og delta aktivt i et demokratisk samfunn (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 17-18). Jeg mener dette punktet også kan knyttes til Sætra & Strays sosialt intelligente medborgerskap da det er knyttet til å delta, erfare og praktisere demokrati. Man kan gjerne tolke dette som en oppfordring til å delta i demokratiet, selv om Christensen kanskje stiller seg noe kritisk til det. Gjennom å bruke verbet «kan delta», blir den demokratiske deltakelsen et valg den enkelte må ta. Det bør nevnes at Christensen så på Samfundsfagets formål i seg selv, og ikke på denne videre utdypningen av formålet.

Det fremgår videre av punkt 2 at elevene skal utvikle evnen til kritisk tenkning, og det utdypes at elevene skal undersøke og etterprøve argumenter, stille spørsmål, reflektere over gitte sannheter og hvordan samfunnet er organisert. Både den rettferdighetsorienterte medborgeren til Westheimer & Kahne og den rasjonelt autonome medborgeren til Sætra & Stray er aktuelle her, da begge har denne kritiske tilnærmingen. Sistnevnte kan knyttes direkte til det å reflektere over sannheter og å ha et selvstendig og kritisk blikk på hvordan samfunnet er organisert. Den rettferdighetsorienterte medborgeren kan knyttes til kritisk tenkning, men også det å uttrykke meninger, ha respekt for andres meninger, diskusjon og kommunikasjon. Denne interaktive delen er altså vel så viktig for dette medborgeridealet. Mot slutten av punkt 2 ser man at elevene skal ha *forståelse* av hvordan mennesker bli påvirket av, og selv kan påvirke, samfunnet, samt *forstå* hverdagslivet i et samfunnsmessig perspektiv. Nettopp denne forståelsen forutsetter ikke nødvendigvis en kritisk tilnærming, men gjerne kunnskap om et emne. Med utgangspunkt i at elever skal få kunnskap og informasjon relatert til samfunnet og påvirkningen av det, kan man tolke i den retning at det gjenspeiler Sætra & Strays politisk informerte medborger. I utdypningen blir det imidlertid mer fokusert på å *undersøke* hvordan man blir påvirket av samfunnsmessige omgivelser, samt at det er sentralt at den enkelte borgeren er med på å påvirke samfunnsutviklingen (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 17-18). Gjennom å undersøke kan man knytte dette punktet til den rettferdighetsorienterte medborgeren til Westheimer & Kahne eller den rasjonelt autonome medborgeren til Sætra & Stray da disse går mer i dybden og vurderer og analyserer heller enn å kun forstå. Det som eventuelt vil avgjøre hvilken medborger som faktisk gjenspeiles i dette punktet avhenger av hvorvidt det å undersøke er sosialt betinget. Dette blir ikke utdypet så langt i læreplanen. Det kan være noe problematisk at fagets formål og utdypningen av fagets formål ikke samsvarer, og punktet kan derfor tolkes ulikt.

I punkt 3 etterspørres det at elevene skal forholde seg til demokratiske grunnverdier og spilleregler for deres egen deltakelse i samfunnet (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 17). Man kan tolke dette som at elevene skal bli bevisst på hvilke rammer og føringer relatert til egen deltakelse innenfor det demokratiske landskapet. Dette vil i så fall knytte dette punktet til den politisk informerte medborgeren til Sætra & Stray da det vektlegges demokratikunnskap og velinformerte borgere. En borger må for eksempel ha kunnskap om ulike politiske og demokratiske prosesser for å kunne forholde seg til disse og delta i dem.

Når det kommer til fagets identitet, er det også blandet forekomst av de ulike medborgeridealene. Det forventes blant annet at elevene skal møte undersøkende og analyserende arbeidsmetoder. Dette skal bidra til at elevene kan fordype seg i spørsmål om samfunnet, dets utvikling og deres egen plass innad i det (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 18). Ved at elever stiller spørsmål til samfunnet og dets utvikling med et undersøkende og analyserende blikk, blir det naturlig å tenke at dette gjenspeiler de mer kritiske medborgeridealene. Den rettferdighetsorienterte medborgeren, som er utviklet av Westheimer & Kahne, oppfordrer til å nettopp kritisk vurdere og analysere, og se på strukturelle deler av samfunnet. Den rasjonelt autonome medborgeren til Sætra & Stray passer også innunder dette fordi man må tenke kritisk og reflektere selvstendig for å kunne stille spørsmål til samfunnet og dets utvikling.

Det sosiale og interaktive er også tydelig under fagets identitet. Det fremgår blant annet at elevene skal møte kommunikative og ekspressive arbeidsformer som gir mulighet for å utvikle og kommunisere deres ståsted. I tillegg skal de møte samarbeidende og sosiale arbeidsformer, som igjen skal utvikle egne evner til å samarbeide. Umiddelbart er det tydelig at den deltakende borgeren til Westheimer & Kahne eller den sosiale intelligente medborgeren til Sætra & Stray blir gjenspeilet her. Disse medborgerne er sosialt orienterte og uttrykker meninger, diskuterer, deltar og utøver demokratisk praksis. Man kan likevel ikke utelukke at også den rettferdighetsorienterte medborgeren til Westheimer & Kahne passer innunder dette. Den innehar også det deliberative aspektet gjennom diskusjon og kommunikasjon med andre, men gjerne på et dypere nivå. Det formidles videre at dette igjen skal utvikle elevens forståelse for deres egen identitet i samspillet med andre (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 18). Selv om det er i samspill med andre, skal eleven ha likevel forståelse for egen identitet, og man kan argumentere for at dette er individuelt orientert. Dette vil bevisstgjøre og bygge elevens



egen karakter, og man kjenner derfor igjen den personlig ansvarlige medborgeren til Westheimer & Kahne innunder dette punktet.

De individuelt orienterte medborgeridealene gjenspeiles flere steder under fagets identitet. Elevenes ytringsfrihet i skolen skal foregå innen rammene av åndsfrihet, likeverd og demokrati, slik det også er utdypet i folkeskolens formål. Det oppfordres med andre ord til aktiv deltakelse, men innen allerede satte rammer. Skal elevene mestre dette må de ha kunnskap om de nevnte rammene, og det vil i så fall gå under demokratikunnskap som vektlegges av den politisk informerte medborgeren til Sætra & Stray. Videre skal elevene blant annet forholde seg til demokratiske grunnverdier og spilleregler med blikk på egen deltakelse i samfunnet. Dette er nærmest identisk med punkt 3 i fagets formål, som jeg allerede har argumentert for oppfordrer til Sætra & Strays politisk informerte medborger. Det er utdypet under fagets identitet at dette blant annet innebærer at elevene skal forstå og diskutere demokratiske grunnverdier, demokratioppfattelse, og hvilke spilleregler som gjelder i et demokratisk samfunn (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 18). Dette forsterker argumentasjonen om at den politiske informerte medborger blir gjenspeilet her, men inkluderingen av «å diskutere» i tillegg til «å forstå» gjør at det også blir sosialt betinget. Dette punktet kan dermed også knyttes til de medborgeridealene som fordrer sosial samhandling. Det etterspørres videre at elever skal prøve ut forskjellige synspunkter og at klasserommet skal være et åpent forum for forskjellige holdninger. Dette kan gjenspeile den sosialt intelligente medborgeren til Sætra & Stray og den deltakende medborgeren til Westheimer & Kahne da de begge baserer seg på kollektive prosesser, diskusjon og meningsutveksling. Den kan imidlertid også knyttes til Westheimer & Kahnes mer kritiske rettferdighetsorienterte medborger som også viser til denne kollektive meningsutvekslingen og diskusjon.

Jeg vil avslutningsvis også poengtere at det under fagets identitet blir etterspurt at demokratiet ses på som en styreform som er under utvikling og avhengig av borgernes deltakelse. Jeg er noe enig med Christensen i at formålet i seg selv ikke direkte oppfordrer til deltakelse i demokratiet. I den videre utdypingen av formålet under fagets identitet, kan man imidlertid argumentere for at denne *avhengigheten* gjerne forsøker å appellere til unges lyst til å delta.

### **Oppsummering folkeskolens formål og samfundsfagets formål**

Alle demokratisynene er til stede i folkeskolens formål, men det liberale demokratisynet dominerer noe, for eksempel gjennom kunnskap og ferdigheter som skal forberede dem til

videre utdanning. Dermed er det også naturlig at de mer individuelt orienterte medborgeridealene også dominerer betydelig. Idealtypen politisk informert medborgerskap og den personlig ansvarlige medborgeren forekommer særlig i folkeskolens formål.

Det republikanske demokratisynet formidles i noe grad for eksempel ved at skolens virke skal være preget av allerede dannede rammer som åndsfrihet, likeverd og demokrati. Det kommunitariske demokratisynet forekommer i noe grad, for eksempel gjennom at elevene skal bli fortrolige med dansk kultur og historie. Det deliberative demokratisynet kommer kun til syne i punkt 2 hvor «å ta stilling til» og «handle» blir inkludert. Når det kommer til den deltakende medborgeren, finner man et par eksempler på den i formålet.

Samfundsfagets formål, og utdypningen av den, kan leses som særlig deliberativt, liberalt og republikansk. Det fremstår som betydelig mer deliberativt enn hva folkeskolens formål gjør, og det trekkes frem blant annet kritisk tenkning, deltakelse og diskusjon. Det liberale demokratisynet er også vesentlig til stede gjennom blant annet kunnskap, ferdigheter og kompetanser. Det kan i tillegg uttrykke et republikansk demokratisyn gjennom å belyse demokratiske grunnverdier og aktiv deltakelse, samt noe kommunitarisk demokratisyn gjennom utdypningen av at elevene er del av kulturen de vokser opp i og preges av.

Når det kommer til medborgeridealer preges samfundsfagets formål av flere idealtyper. Det ser imidlertid ut til at de individuelt orienterte dominerer i noe grad i selve formålet med sitt utgangspunkt i kunnskap, ferdigheter, forståelse og informasjon. Samtidig forekommer den rettferdighetsorienterte medborgeren til Westheimer & Kahne og rasjonelt autonome medborgeren til Stray og Sætra i betydelig grad, særlig i utdypningen som fremstår som mer variert enn selve formålet. Her skal eleven blant annet ta stilling til, prøve ut argumenter, tenke kritisk, undersøkende og analysere arbeidsmetoder. Den deltakende medborger er også betydelig til stede da det vektlegges samarbeidende arbeidsformer, kommunikasjon og deltakelse.

I motsetning til folkeskolens formål, hvor det liberale demokratisynet og de individuelt orienterte medborgerne dominerer i noe grad, varierer det mer i samfundsfagets formål som kan leses både deliberativt, liberalt og republikansk.

## Kompetansemål Samfunnsfag

Samfunnsfaget inneholder fire kompetanseområder: politikk, økonomi, sosiale og kulturelle forhold, og samfunnsfaglige metoder. De tre første områdene blir sett på som gjensidig avhengige i utviklingen av elevers samfunnsmessige kompetanser (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 19). Under hvert hovedområde uttrykkes et overordnet kompetansemål, som for eksempel under politikk hvor eleven skal kunne ta stilling til politiske problemstillinger lokalt og globalt og komme med forslag til handlinger (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 10). Innunder dette målet er det utformet mer konkrete læringsmål for å oppnå det overordnede kompetansemålene. Analysen vil ta utgangspunkt i de konkrete kompetansemålene da det kan tenkes at det er disse lærerne anvender i sin praksis. Totalt er det 66 ulike kompetansemål innunder Samfunnsfag.

### Demokratisyn

Gjennom å ta utgangspunkt i Briseids kategorier kan man få en oversikt over hvilke demokratisyn som fremgår av de ulike kompetansemålene. Det liberale demokratisynet forekommer hyppigst i kompetansemålene, og det er minst 28 kompetansemål hvor demokratisynet dominerer. Man kan også se spor av dette demokratisynet i andre kompetansemål og i totalt gjenspeiles perspektivet i hele 36 av dem, altså i over halvparten av kompetansemålene. Det etterspørres blant annet at eleven har kunnskap om privatøkonomiske begreper (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 10), som i seg selv er et individuelt kunnskapsmål basert på viten hos den enkelte eleven. Et annet eksempel hvor det det liberale perspektivet forekommer, men ikke dominerer, er blant annet at eleven har kunnskap om forskjellige typer velferdsstater (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 10). Man kan argumentere for at dette formidler et republikansk demokratisyn gjennom at «felleskapet» og «felles demokratiske grunnverdier» blir trukket frem. Man kan imidlertid argumentere for at «viten hos eleven» kan gjenspeile det liberale demokratisynet da det oppfordrer til individuell opparbeidelse av kunnskaper.

Det republikanske demokratisynet forekommer i rundt 16 av kompetansemålene. Dette demokratisynet legger til rette for deltakelse, aktivt medborgerskap, felles politisk kultur og demokratiske grunnverdier. Et eksempel som gir uttrykk for dette demokratisynet er at eleven skal ha viten om demokrati og andre styreformer (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 10). Dette er informasjon om en felles politisk kultur som ikke er av særlig dansk nasjonal

art, men som fungerer på tvers av landegrensene og fremmer pluralisme og politiske grunnverdier.

Det deliberative demokratisynet forekommer også i læreplanen, og det formidles i rundt 12-13 kompetansemål. Det etterspørres blant annet at eleven kan diskutere internasjonale organisasjoners rolle for konflikt og samarbeid i verden (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 11). Denne interaktive diskusjonen er et sentral innen det deliberative perspektivet, og dialog, samtale, gruppearbeid og meningsutveksling blir sett på som viktige aspekter. Det uttrykkes også at eleven skal kunne diskutere kulturs betydning for individer og grupper (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 10). Man kan argumentere for at det dominerende demokratisynet i dette eksempelet er det kommunitariske perspektivet, som understreker viktigheten av felles identitet, tilhørighet og solidaritet, samt tilknytning til det nasjonale. Kompetansemålet blir imidlertid interaktivt gjennom at elevene skal diskutere, og dermed forekommer også det deliberative perspektivet her.

Demokratisynet som forekommer i færrest kompetansemål er det kommunitariske. Det er likevel av betydning at perspektivet formidles gjennom rundt 8 kompetansemål. Det etterspørres for eksempel at eleven kan redegjøre politiske beslutningsprosesser i Danmark og forholdet mellom stat, region og kommune (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b). Siden dette er politiske grunnverdier kan man i utgangspunktet knytte dette til det republikanske demokratisynet, men fokuset på beslutningsprosessene som foregår innad i Danmark kan også bli sett på som en slags kulturarv. Det vil gi eleven innsyn i, og tilknytning til, danske normer hva angår politiske beslutninger tatt i det danske samfunnet. Det er naturlig at det i Danmark er dansk politikk og demokrati elevene skal lære om i skolen. Det kan imidlertid bli sett på som en slags innlemming av det danske, og derfor velger jeg å plassere det innad i det kommunitariske perspektivet.

### **Medborgeridealer**

Det ser ut til at de mer individuelt orienterte medborgeridealene dominerer i kompetansemålene for Samfundsfag etter 9. klassetrinn. Det som gjentar seg er blant annet at elevene skal kunne identifisere, ha kunnskap om, gjøre rede for eller beskrive de forskjellige temaene innen Samfundsfag. Et eksempel på dette er at elevene skal ha kunnskap om politiske ideologier og grunnholdninger eller at elevene skal kunne redegjøre for politiske beslutningsprosesser i Danmark og forholdet mellom stat, region og kommune (Børne- og undervisningsministeriet,

2019b, s. 10). Dette gjenspeiler den politisk informerte medborgeren som inneholder at elevene skal bli informerte medborgere, for eksempel gjennom kunnskap om politisk representasjon, demokratikunnskap eller aktuelle saker og nyheter. Undervisningen blir imidlertid på et mer individuelt nivå og begrenser seg til kunnskap og informasjon. Slik jeg tolker det, gjenspeiles denne medborgeren i minst 41 av kompetansemålene. Den personlig ansvarlige medborgeren til Westheimer & Kahne er derimot ikke like synlig i kompetansemålene.

I enkelte kompetansemål etterspørres det også at eleven skal analysere enkelte emner, for eksempel innen politikk hvor eleven skal kunne analysere den aktuelle parlamentariske situasjon og partienes innbyrdes plassering (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 10). Å analysere et emne heller enn å kun ha kunnskap om det, forutsetter at elevene har en mer kritisk og reflektert tilnærming ut fra et selvstendig perspektiv. Denne kan derfor knyttes til den rettferdighetsorienterte eller den rasjonelt autonomt medborgeren, avhengig av hvorvidt den er sosialt betinget. At eleven skal analysere et emne forekommer imidlertid kun i 3 kompetansemål.

Det fremgår av enkelte kompetansemål at eleven skal kunne diskutere, for eksempel innen økonomidelen av faget hvor eleven skal kunne diskutere velferdsstat i økonomisk globalisering (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 10). Man kan finne 10 kompetansemål som inkluderer diskusjon, og dette er naturligvis sosialt betinget. Å analysere kompetansemålene som inneholder diskusjon er likevel noe problematisk siden de kan knyttes til flere medborgeridealer. Det kan tolkes slik at de gir uttrykk for den deltakende borgeren eller den sosialt intelligente medborgeren, hvor begge fordrer deltakelse, selvstendig tenkning og refleksjon i sosial interaksjon og involvering. De kan imidlertid også knyttes til den rettferdighetsorienterte borgeren som også vektlegger diskusjon, men som gjerne går mer i dybden og ser mer på det strukturelle enn de andre to idealene gjør. For å avgjøre hvilket medborgerideal som gjenspeiles i kompetansemålene må man derfor ta stilling til temaet. Et eksempel innen økonomi er at eleven skal kunne diskutere rollen som forbruker. Man kan argumentere for at den deltakende eller sosialt intelligente medborgeren blir mer nærliggende her da det er diskusjon om egen rolle. Kompetansemålet går ikke i dybden av avanserte strukturer relatert til for eksempel konsumerisme eller økonomiske interesser. Et annet eksempel er et kompetansemål innen internasjonal politikk hvor eleven skal kunne diskutere internasjonale organisasjoners rolle for konflikt og samarbeid i verden (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 10-11). Dette kompetansemålet mener jeg kan knyttes mer

til den rettferdighetsorienterte borgeren, heller enn den deltakende borgeren, da dette krever et at eleven har et overordnet perspektiv og ser strukturelle sammenhenger.

## Undervisningsveiledning

Undervisningsveiledningen gir informasjon, støtte og inspirasjon til valgene læreren tar i praksis (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 33). Den beskriver valg læreren kan ta i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning, i tillegg til at den forklarer og gir eksempler ved samfunnsfagets innhold. I det følgende vil jeg derfor se på sentrale deler av undervisningsveiledningen i læreplanen for å undersøke nærmere hvilke demokratisyn og medborgeridealer den uttrykker. Det vil være naturlig at undervisningsveiledningen i det minste samsvarer med kompetansemålene, da det trolig er disse lærerne selv anvender i klasserommet.

### **Demokratisyn**

Det ser ut til at undervisningsveiledningen gjerne oppfordrer til et mer deliberativt arbeid, for eksempel gjennom dialogbasert undervisning, diskusjon, debatt, argumentasjon og flere samarbeidsformer. Det formidles at deliberative undervisningsmetoder som for eksempel rolle- eller dilemmaspill kan virke motiverende, bidrar til å utfordre elevenes holdninger og trene deres evne til å se en sak fra flere sider (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 40). Gjennom hele undervisningsveiledningen oppfordres det til en variasjon av undervisningsmetoder, og det kan se ut til at det deliberative demokratisynet gjerne dominerer noe.

Et av flere tverrfaglige emner er blant annet prosjektarbeid og problemorientering hvor det formidles at man i Samfunnsfag skal arbeide med at elevene skal ta stilling og handle i forbindelse med en problemstilling. I faget omhandler dette blant annet en rekke kontroversielle problemstillinger som kan diskuteres fordi de er av faglig eller politisk/moralsk uenighet. Her ser man også at det deliberative demokratisynet kommer til syne gjennom å oppfordre til diskusjon og problemorientering (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 52). Her må man ta høyde for ulike synspunkter, og dermed meningsutveksling og dialog. Videre blir det under *Undervisningsformer* (punkt 3.6) gitt forskjellige eksempler på variasjon av undervisnings- og arbeidsformer som er fremmede for elevens utbytte av undervisningen. Her formidles det at lærerne blant annet kan legge til rette for at elever kan bli passert i partigrupper, gjennomføre valgkamp eller prøvevalg på skolen, og trene på politisk argumentasjon (Børne-

og undervisningsministeriet, 2019b, s. 40). Plasseres det i dansk kontekst kan det bli sett på som et kommunitarisk demokratisyn som vektlegger mer av den obligatoriske ansvarligheten overfor det danske, for eksempel gjennom å stemme ved valg. Å trene på politisk argumentasjon kan knyttes til det deliberative demokratisynet da eleven er aktiv og trener på samtaleevner. Gjennom å trene på politisk argumentasjon blir man imidlertid også kjent med en felles politisk kultur, og dermed kan det plasseres innen det republikanske demokratisynet. Det fremgår også av undervisningsveiledningen at øvelser med lærerstillede oppgaver kan være med på å trene grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, for eksempel begrepsanvendelse og forståelse. Dette fremstår som individuelle mål, og kan derfor representere det liberale demokratisynet.

Når målet med undervisningen er at elevene skal oppnå kompetanser til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn, setter det en ramme for hva som kan velges av innhold. Det følger av undervisningsveiledningen at innholdet som velges har en betydning for elevenes deltakelse i demokratiet. Er målet at elevene skal kunne handle i samfunnsmessige sammenhenger må innholdet også velges ut fra om det er potensiale for handling. Her uttrykkes det for eksempel at elevene skal forholde seg til politiske problemstillinger, økonomiske problemstillinger og problemstillinger fra det sosiale og kulturelle området, samtidig som man arbeider med problemstillinger som er relevant for den enkeltes deltakelse (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 39). Hvordan og hvilket emne blir derimot kun opp til praktiske valg tatt av den enkelte lærer, så det blir vanskelig for denne avhandlingen å undersøke dette videre. Målet i seg selv er aktiv deltakelse, som gjerne presenterer det deliberative demokratisynet som fremhever den aktive delen av mennesket. Man kan imidlertid delta aktivt i samfunnet uten å representere det deliberative demokratisynet.

### **Medborgeridealer**

Undervisningsveileder formidler at lærerstillede oppgaver kan være med på å trene grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, samt at strukturerte samarbeidsformer og øvelser kan være godt for å trene begrepsanvendelse og forståelse, og undersøkende og problematiserende kompetanser (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 40). Fokuset på kompetanser, kunnskap, forståelse og ferdigheter er ord som presenterer de mer individuelt orienterte medborgeridealene. Den personlig ansvarlige medborgeren til Westheimer & Kahne ønsker å forbedre og bygge egen karakter, mens den politisk informerte medborgeren til Sætra & Stray fremhever informasjon og kunnskap.

Den rettferdighetsorienterte medborgeren til Westheimer & Kahne ser på temaer og emner med et kritisk og analytisk blikk, og denne evnen blir også trukket frem i undervisningsveiledningen. Kildekritikk og kritisk tenkning er to tverrfaglige emner, og derfor fremstår det som viktig at elevene utvikler denne evnen. I tillegg uttrykkes det at kritisk tenkning også kan bety at man kan forestille seg og diskutere hvordan samfunnet kan struktureres annerledes (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 53). Denne typen diskusjon og utopisk tenkning reflekterer også denne medborgeren. Det å kunne tenke selv og stille spørsmål ved allerede gitte sannheter kjennetegner også den rasjonelt autonome medborgeren til Sætra & Stray, og dette perspektivet passer også innunder de tverrfaglige emnene. Det tredje tverrfaglige emnet er det nevnte prosjektarbeid og problemorientering hvor elevene blant annet skal ta stilling til, diskutere og handle i forbindelse med problemstillinger i samfunnet. Å arbeide med problemstillinger innebærer at man er bevisst på at det er forskjellige synpunkter på en sak. Man må undersøke disse for å forstå dem og komme frem til teget ståsted (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 52). Her blir det også tydelig at dette tverrfaglige emnet presenterer den rettferdighetsorienterte medborgeren til Westheimer & Kahne og rasjonelt autonome medborgeren til Sætra & Stray. De fordrer selvstendig og kritisk tenkning, refleksjon og autonomi.

Det etterspørres gjennom eksempler at elevene blant annet skal trene på politisk argumentasjon, og dette kan knyttes til Sætra & Strays sosialt intelligente medborger. Denne medborgeren trekker frem viktigheten av å erfare og praktisere demokrati, og tenke og reflektere i sosial interaksjon. Det uttrykkes også at arbeidsformer i faget blant annet skal inkludere samarbeidende metoder. Dette er for eksempel felles klassedialog, hvor alle har mulighet til å delta. Å delta i plenum og ytre egne meninger kan reflektere Westheimer & Kahnes deltakende borger. Den kan imidlertid også gjenspeile Sætra & Strays sosialt intelligente medborger da denne også er sosialt orientert. Om klassedialogen er samarbeidende avhenger også av om lærer er åpen for innspill fra elevene, eller hvorvidt klasseklimaet er åpent og elevene føler det er rom for deltakelse. Det legges videre frem at samarbeidende arbeidsformer, samtaler og diskusjoner i større eller mindre grupper bidrar til å danne elevens personlige verdigrunnlag og sosiale forståelse, slik at de kan inngå konstruktivt og ansvarlig i forskjellige sammenhenger (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 35-36). Den sosialt intelligente medborgeren kommer til uttrykk også her siden eleven, gjennom bruk av den aktive delen av intelligens og deltakelse, tenker eller reflekterer i sosial interaksjon. Den rettferdighetsorienterte borgeren til Westheimer



& Kahne innehar imidlertid også deliberative egenskaper gjennom diskusjon og respekt for andres meninger.

### **Oppsummering**

Ved å se nærmere på kompetansemålene i den danske læreplanen, er det tydelig at de individuelt orienterte medborgeridealene og det liberale demokratisynet forekommer hyppigst. Elevene skal i stor grad kunne beskrive, ha kunnskap om og redegjøre for forskjellige emner. Undervisningsveiledningen skal gi støtte og informasjon til den enkelte læreren, og det fremstår som naturlig at undervisningsveiledningen samsvarer med kompetansemålene. I motsetning til kompetansemålene fremgår det av undervisningsveiledningen at de individuelt orienterte medborgerne og det liberale demokratisynet i mindre grad er synlig. Det deliberative demokratisynet og de mer sosialt orienterte medborgerne dominerer noe mer. Her fremheves det blant annet samtaleferdigheter, samarbeidende metoder, kildekritikk og systemkritikk. Kompetansemålene og undervisningsveiledningen er derfor ikke tydelig koblet sammen. Hvis læreren kun forholder seg til de enkelte kompetansemålene, kan dette påvirke praktiske valg gjort i klasserommet. Det kan for eksempel resultere i et større fokus på individuell karakterbygging, kunnskap og ferdigheter heller enn dybde, diskusjon, samtale og sammenheng mellom emnene.

### **Videre drøfting**

Hensikten med dette delkapittelet er å diskutere hovedfunnene av den innsamlede empirien i lys av blant annet kritikken av de danske læreplanene som det ble gjort rede for i kapittel 3. På denne måten kan min analyse og mine funn knyttes opp mot, og sees i sammenheng med, tidligere perspektiver på læreplanutviklingen og annen relevant faglitteratur. Egne analyser og betraktninger av den danske læreplanen vil også bli inkludert her.

### **Kritisk tenkning**

Kritisk og selvstendig tenkning vektlegges i de tverrfaglige emnene *prosjektarbeid og problemorientering, kilder og kildekritikk og kritisk tenkning*, samt i formålene. Dermed fremstår det som naturlig at det også etterspørres i kompetansemålene. Undervisningsveiledningen legger til rette for kritisk tenkning i større grad. Selv om kritisk tenkning er en del av de overordnede kompetansemålene, forekommer de ikke i de konkrete ferdighets- og kunnskapsmålene. Eksempelvis skal eleven ta stilling til politiske

problemstillinger lokalt og globalt, og komme med forslag til handlinger. De konkrete læringsmålene som skal oppfylle dette fordrer imidlertid ingen direkte form for kritisk eller selvstendig tenkning, kun individuelt orientert viten og kunnskapsmål, eller deliberative samarbeidsmetoder. Den rettferdighetsorienterte medborgeren forekommer i noe grad i kompetansemålene. Det er imidlertid ikke fordi den trekker frem kritisk tenkning, men fordi den er sosialt betinget og går i dybden av et emne. Jeg stiller meg noe kritisk til at de overordnede kompetansemålene og de konkrete læringsmålene ikke har en systematisk kobling. Det er naturlig at man må ha kunnskap og viten for å kunne ta stilling til et emne, men samtidig er det problematisk å kunne lære å stille seg kritisk til noe uten at det blir eksplisitt nevnt som et ferdighetsmål. Ved at kritisk tenkning ikke uttrykkes i de konkrete læringsmålene, kan det leses som et tiltak som skaper systemlojale borgere heller enn systemkritiske borgere.

### Konkurransesstaten

Som tidligere nevnt, kan det se ut til at de individuelt orienterte perspektivene dominerer i kompetansemålene. Det liberale demokratisynet til Briseid, hvor individuelle kunnskapsmål og grunnleggende kunnskaper og ferdigheter er sentralt, forekommer i hele 36 av kompetansemålene. Det samme ser man også med utgangspunkt i medborgeridealene hvor Stray og Sætras politisk informerte medborger gjenspeiles i 41 kompetansemål. Dette er utdanning som ønsker å skape informerte velgere og understreker viktigheten av demokratikunnskap og aktuelle saker og nyheter. Nielsen er, som nevnt tidligere, blant dem som har kritisert den danske læreplanutformingen for at internasjonal konkurranse er det eneste drivende for endring. Internasjonalt konkurreres det om kompetanse, kunnskap og utvikling, og i lys av dette er det kanskje ikke særlig overraskende at andelen av de individuelt orienterte perspektivene er så stor i kompetansemålene. Nielsen mener at i stedet for at skolen legger til rette for elevers allsidige personlige utvikling, danning og medbestemmelse, fremmer skolen kompetanser og ferdigheter som forbereder dem til videre utdanning og arbeid. Samtidig fremheves de kompetanser og ferdigheter som måles i internasjonale tester, og som igjen gir en høyere internasjonal rangering - blant annet såkalte «21st century skills» som produserer vekstskapende individer. Det danske skolesystemet har over de seneste årene hatt et intensivert fokus på læringsmål, tester, evalueringer og karakterer. Jeg skal ikke svare på eller undersøke hva som foregår i skolen og undervisningen. Det er likevel tydelig at de siste reformene av læreplanene har blitt påvirket av konseptet hvor skolen skaper «en kompetent borger», slik det også står skrevet i utdypningen av fagets formål (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 17). I norsk kontekst er det blant annet statsviteren Kjetil Børhaug som har kritisert skolen for

å betrakte deltakelse som individuell atferd, og mener at endringsforslagene peker i retning av en avpolitisert og individualisert politisk opplæring (Børhaug, 2017). Nielsen og Børhaug har et felles kritisk syn på hvordan skolen utformes og vektlegger kompetanser og ferdigheter gunstig for videre arbeidsliv, og ikke dannelse og utvikling. De individuelt orienterte medborgeridealene og det liberale demokratisynet dominerer i den danske læreplanen, og det kritiske aspektet er ikke av like stor betydning i de konkrete læringsmålene. Børhaug argumenterer for at deltakelse uten kritikk eller ønske om endring kan tendere mot å bli minimalisert. Minimumsdeltakelse inneholder blant annet rituell valgdeltakelse og deltakelse avgrenset til egen nytte, for eksempel gjennom lokalt samarbeid. Ved å ta i bruk Børhaugs begreper i artikkelen *Ei endra medborgeroppseding?* kan det derfor se ut til at den danske læreplanen tenderer mot smal, individuell minimumsdeltakelse basert på systemlojalitet. I mangelen på kritisk tenkning i læremålene blir det gjerne oppfordret til en mer individuell deltakelse uten hensikt om å endre eller påvirke. Det er viktig å påpeke at de mer kritiske medborgeridealene i noe grad er til stede i læreplanen, men de individuelt orienterte medborgeridealene utgjør majoriteten (Børhaug, 2017, s. 12-15).

#### Sentrale begreper i og for det danske demokratiet

Gjennom sin analyse av læreplanen mener Skovmand at det mangler vesentlige systematiske koblinger mellom formålene og læringsmålene i faget. Han mener det kan føre til at viktige aspekter av skolens oppgave blir utelatt i undervisningen. Ved at dannelse til aktivt medborgerskap ikke er prioritert gjennom konkrete mål i læreplanen, blir det et åpent spørsmål hvordan det skal foregå, og man kan også risikere at det forsømmes. Det er noe kobling mellom folkeskolens formål og fagets formål, for eksempel å forberede elevene til deltakelse i samfunnet. Fokus på kunnskap og ferdigheter, å ta stilling til emner og aktiv deltakelse er også noe man finner igjen i begge. Etter å ha sett nærmere på dagens læreplan, vil jeg likevel si meg enig i Skovmands betraktninger som angår at flere sentrale begreper og verdier i folkeskolens formål er svakt representert eller fraværende i læreplanen. For eksempel sentrale begreper som «likeverd» og «åndsfrihet» forekommer både i folkeskolens formål og utdypningen av samfunnsfagets formål, men er deretter omtrent ikke representert i læreplanen. Det ser også ut til at *borger* blir nevnt flere ganger, men «medborger» eller «medborgerskab» er helt fraværende, både i formålene og resten av læreplanen. «Dannelse» forekommer noe i læreplanen, og i utdypningen av fagets formål står det blant annet at samfunnsfagets formål angir hvordan faget, i samarbeid med andre fag i skolen, medvirker til demokratisk og politisk dannelse (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 17). Begrepet er imidlertid kun nevnt

i to kompetansemål innunder sosialisering. Her formidles det at eleven blant annet skal kunne analysere sosiale grupper og fellesskap sin betydning for sosialisering og identitetsdannelse, i tillegg til at eleven skal ha kunnskap om sosialisering og identitetsdannelse (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 10). Danning til aktivt medborgerskap er dermed ikke prioritert i konkrete mål i læreplanen, annet enn at de skal utvikle forståelse for hvordan individer i deres identitetsdannelse gjennom sosialisering påvirkes av andre grupper og fellesskap (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 25). Dette kan virke som et mer distansert ståsted hvor kunnskap er mer vesentlig enn egen utvikling og danning. «Frihed» forekommer 17 steder i ulike varianter, og «folkestyre» forekommer 4 steder i læreplanen. De uttrykkes i både folkeskolens formål, utdypningen av samfundsfagets formål samt undervisningsveiledningen. Det fremgår av folkeskolens formål at skolen blant annet skal forberede elevene til deltakelse i et samfunn med frihet og folkestyre. I norsk kontekst vet vi at majoriteten av samfunnsfagslærere mener kompetansemålene er viktigst når de planlegger undervisningen (Sætra & Stray, 2019b). Disse sentrale demokratiske begrepene er derimot fraværende i kompetansemålene, og det ser ut til at det mangler en systematisk kobling mellom hva som vektlegges i formålene og hva som uttrykkes i kompetansemålene. Ved at sentrale verdier ikke blir inkludert i de konkrete kompetansemålene, risikeres det at de heller ikke blir inkludert i undervisningen. Som Skovmand også understreker, blir det vanskelig å underordne undervisningen til skolens formål da kompetansemålene ikke samsvarer med de overordnede målene med undervisningen, som blant annet er å danne elevene i overenstemmelse med skolens formål (Skovmand, 2016, s. 149-151).

### Majoritetskultur

Det fremgår av folkeskolens formål at elevene skal bli fortrolige med dansk kultur og historie, og i utdypningen av Samfundsfagets formål formidles det at elevene er en del av kulturen de vokser opp i og preges av (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 17). Finnes det bare én dansk kultur? Hva ligger i begrepet dansk kultur? Fokuset på egen kultur kan leses som uttrykk for et kommunitarisk demokratisyn. Man kan argumentere for at dette er tiltak for å sørge for at de danske kjerneverdiene beholdes, og eventuelt overføres til ikke-etniske. Det kommunitariske demokratisynet forekommer i noe grad i den danske læreplanen, men dominerer ikke. Det blir vanskelig å svare på om tanken bak medborgerskapsundervisningen i Folkeskolen er å bevare en dansk og kristen majoritetskultur, da medborgerskapsopplæringen ikke har særlig prioritert plass i læreplanen for Samfundsfag. Det vitner derfor ikke til særlig assimilering i faget. Det blir mer naturlig å se nærmere på faget Kristendomskundskab som

fremstår som det faget hvor kompetanseområdene skal utgjøre en helhet tilknyttet til elevenes dannelse og allsidige utvikling (Børne- og undervisningsministeriet, 2019a, s. 27). I folkeskolens formål fremgår det som nevnt at undervisningen skal gjøre elevene fortrolige med dansk kultur og historie, samt gi dem forståelse for andre land og kulturer. I forlengelse av dette angir formålet for Kristendomskundskab at elevene skal tilegne seg viten om Kristendom i historisk og nåtidig sammenheng, i tillegg til andre religioner og livsoppfattelser. Eleven skal med det kunne identifisere grunnleggende verdier i kulturen ut fra sentrale bibelske fortellinger (Børne- og undervisningsministeriet, 2019a, s. 25). Dansk kultur og historie fremstår med andre ord her som kunnskap om Kristendommen gjennom historien og nåtiden, i tillegg til kunnskap om andre religioner og livsoppfattelser. Det fremgår videre av fagets formål at eleven skal forholde seg til *den* religiøse dimensjonen, heller enn flere religiøse dimensjoner. Her kan det virke som at man utelater og fremmedgjør andre religioner enn Kristendommen. «Nok har vi religionsfrihed i Danmark, men ikke religionslighed», lyder det fra de Konservatives undervisningsordfører, Mai Mercado (Møller, 2020), og dette forblir tydelig i faget. Det formidles i punkt 2 av formålet til Kristendomskundskab at elevene skal tilegne seg kunnskap om bibelske fortellinger og deres betydning for verdigrunnet i dansk kultur. Det står videre i læreplanen at elevene på de eldste klassetrinnene skal oppnå kunnskap om andre religioner og livsoppfattelser. Ikke-kristne religioner og andre livsoppfattelser presenteres ikke som et konkret kompetansemål før etter 9. klassetrinn (Børne- og undervisningsministeriet, 2019a, s. 20). Danske elever skal imidlertid blant annet kunne uttrykke seg om enkelte begivenheter i Kristendommens historie og sentrale bibelske fortellinger allerede etter 3. klasse (Børne- og undervisningsministeriet, 2019a, s. 18-19). Bibelen fremstår derfor som et sentralt kulturelement fra relativ tidlig alder, samtidig som andre religioner forblir fremmede. Det er i tillegg tydelige forskjeller på hvordan de ulike religionene fremstilles i læreplanen. Eksempelvis når danske elever i kristendomsundervisningen skal håndtere universelle begreper som blant annet kjærlighet, tro, håp og tilgivelse, blir det fremstilt som grunnbegreper fremhevet i bibelske fortellinger og i kristendommen generelt. Når elevene stifter bekjentskap med andre religioner, omhandler grunnbegrepene blant annet ord som myter, ritualer, ofring og frelse (Børne- og undervisningsministeriet, 2019a, s. 42-43).

Man kan stille spørsmål ved hva slags medborgerskap man forsøker å danne i folkeskolen når faget Kristendomskundskab ikke er erstattet med et mer likestilt og inkluderende navn. Den polariserende innvandringsdebatten som har preget Danmark i flere år har gjerne ført til at faget har beholdt sin form, mens de andre nordiske landene har modifisert fagets navn til et mer

nøytralt religionsfag (Skeie, 2017). Navnet, og det noe dominerende fokuset i kompetansemålene, kan leses som et tiltak for å bevare danske og kristne kjerneverdier i folkeskolen. Man kan derfor argumentere for at dette «medborgerskapsfaget» utgjør et slags redskap for å assimilere ikke-etnisk danske inn i majoritetskulturen. Et eksempel er hvordan kompetanseområdet *livsfilosofi og etik* i dansk religionsundervisning, til tross for sin tilsynelatende allmennmenneskelige utforming i møte med mangfoldet, viser seg å være sterkt preget av Kristendom (Skeie, 2017). På den annen side kan det argumenteres for at Kristendommen bør ha en mer fremtredende og prominent plass i folkeskolen fordi det er den religionen danske borgere historisk har deres utgangspunkt og identitet i. I tillegg blir det sett på som et dannelsesfag som kan åpne opp for store moralske og etiske spørsmål, spesielt i en moderne tid hvor dannelse i skolen allerede er presset (Møller, 2020). Dermed argumenteres det for at Kristendomskundskab ikke nødvendigvis er et forkynningsprosjekt, men et dannelsesprosjekt.

## 6 Analyse av Kunnskapsløftet 2020

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 er delt inn i flere deler. Den første er overordnet del som består av formålet med opplæringen, og innunder her uttrykkes også opplæringens verdigrunnlag. Overordnet del inneholder deretter prinsipper for læring, utvikling og danning, som blant annet omhandler det omdiskuterte kompetansebegrepet, å lære å lære, grunnleggende ferdigheter, med videre. Deretter formidles prinsipper for skolens praksis (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 6-21). Jeg vil i det følgende analysere sentrale deler av overordnet del, og avslutningsvis vil jeg se nærmere på samfunnsfaget og dets sentrale verdier, samt analysere de konkrete kompetansemålene.

### Formålet med opplæringen

Skolen skal bygge hele sin praksis på verdiene i Opplæringslovens formålsparagraf. I denne paragrafen belyses også skolens samfunnsmandat. Formålsparagrafen er sentral for lærere, foreldre og kunnskapspolitikere, og formidler samfunnets visjoner for elevenes utbytte av mange års skolegang. Samtidig uttrykker den verdier som samler Norge som samfunn.

Opplæringslovens formålsparagraf lyder slik:

*Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.*

*Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.*

*Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.*

*Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.*

*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.*

*Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.*

*Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.*

(Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 7-8)

## **Demokratisyn**

Ved å ta utgangspunkt i Briseids demokratisyn kan det se ut til at samtlige perspektiver formidles i formålsparagrafen. Det deliberative er ikke like tydelig som de resterende, men det kan tenkes at dette perspektivet gjerne blir tydeligere i de konkrete kompetansemålene da de er direkte knyttet til undervisningen. Det kommunitariske og republikanske demokratisynet fremstår som de mest tydelige perspektivene i formålet, med innslag av det liberale demokratisynet.

Det republikanske demokratisynet fordrer blant annet deltakelse, pluralisme, fellesskap, felles politisk kultur og demokratiske grunnverdier. Dette demokratisynet formidles også i formålsparagrafen rundt 5-6 steder, for eksempel at elevene skal utvide kjennskapet til vår felles internasjonale kulturtradisjon, eller at opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 7). Denne formen for pluralisme er blant det som vektlegges av dette demokratisynet.

Det kommunitariske demokratisynet kommer til uttrykk 3-4 ganger i formålsparagrafen. Det legges blant annet frem at opplæringen skal bidra til å utvide kjennskapet til, og forståelsen av, den nasjonale kulturarven. Det etterspørres også at opplæringen blant annet skal gi lærlingene historisk og kulturell innsikt og forankring (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. s. 7). Det kommunitariske demokratisynet trekker frem kulturarv, nasjonal identitet, tilhørighet, felles referanserammer og ikke minst normer og verdier som viktige sider ved demokratiet. Innunder opplæringens verdigrunnlag blir det utdypet at kristen og humanistisk arv og tradisjon er en viktig del av landets samlede kulturarv (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 9)

Det liberale demokratisynet fremmer individet og ønsker mer individuelle kunnskapsmål og grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, samt personlig utvikling. Dette demokratisynet forekommer rundt 4-5 steder, blant annet gjennom at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger, som jo er individuell utvikling. I tillegg skal eleven blant annet ha rett til medvirkning. Individuelle rettigheter som denne er blant det som er sentralt i det liberale perspektivet.



## Medborgeridealer

Det ser ut til at de mer individuelt orienterte medborgeridealene i størst grad formidles i formålsparagrafen. Den personlig ansvarlige medborgeren til Westheimer & Kahne ønsker å forbedre og bygge egen karakter, mens Stray & Sætras politisk informerte medborger blant annet betinger informasjon, informerte velgere og aktuelle saker og nyheter. Det etterspørres i formålsparagrafen at opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, som blant annet respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. Dette er grunnleggende verdier som den enkelte eleven også kan tilegne seg, og kan sees på som et tiltak for å forbedre og bygge egen karakter. Det står utdypet under opplæringens verdigrunnlag at disse verdiene må gjøres levende for eleven gjennom formidling av kunnskap og utvikling av holdninger og kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 8). Den personlig ansvarlige medborgeren styrker egen karakter, utvikler holdninger og verdier, i tillegg til at den fremhever kvaliteter som ærlighet, ansvarlighet og integritet. Videre følger det av formålsparagrafen at elevene skal utvide kjennskap, forståelse og innsikt, samt utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å mestre sine liv. Alle disse eksemplene er individualiserte, og samsvarer derfor med disse individuelt orienterte medborgeridealene. Stray & Sætras politisk informerte medborger påpeker betydningen av informasjon og kunnskap hos den enkelte, selv om denne medborgeren er mer knyttet til informasjon om politikk. For eksempel å utvikle ferdigheter og holdninger samsvarer mer med den personlig ansvarlige medborgeren til Westheimer & Kahne siden dette vil forbedre og bygge egen karakter. Videre i formålsparagrafen forventes det også at elevene skal bli gitt utfordringer som fremmer danning, noe som også samsvarer med den personlig ansvarlige medborgeren. Danning handler om den prosessen som finner sted i den enkeltes dannelsesreise (Hovdenak & Stray, 2015, s. 30), og samsvarer med dette medborgeridealet da det er utvikling av egen karakter og personlighet.

De mer sosialt orienterte perspektivene, som den deltakende borgeren til Westheimer & Kahne og den sosialt intelligente medborgeren til Stray & Sætra, er de perspektivene som forekommer færrest ganger i formålsparagrafen. Disse medborgerne vil aktivt delta og involvere seg i samfunnet, og i formålsparagrafen uttrykkes det for eksempel at elevene skal kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet, samt *handle* etisk og miljøbevisst. Foruten dette er det ikke et særskilt fokus på verken deltakelse eller sosial interaksjon. Det kan hende at dette derimot er tydeligere i de konkrete kompetansemålene for faget.

Den rettferdighetsorienterte medborgeren til Westheimer & Kahne, og Sætra & Strays rasjonelt autonome medborger formidles heller ikke i særlig stor grad i formålsparagrafen. Disse medborgeridealene vektlegger blant annet kritisk tenkning, rasjonalitet, refleksjon og autonomi. Den rettferdighetsorienterte medborgeren er mer kollektivt orientert, mens den rasjonelt autonome medborgeren er mer individualistisk. Det fremgår av formålsparagrafen at elevene skal lære å tenke kritisk, og siden det ikke blir etterspurt hvordan dette skal foregå kan det plasseres innunder begge medborgeridealene.

### Opplæringens verdigrunnlag

Deler av opplæringens verdigrunnlag vil bli analysert som følge av at den redegjør for det grunnleggende i norsk skole. Opplæringens verdigrunnlag består av menneskeverdet, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang, respekt for naturen og miljøbevissthet, og avslutningsvis demokrati og medvirkning. Jeg vil nå undersøke hvilke demokratisyn og medborgeridealer som gjenspeiles i opplæringens verdigrunnlag i overordnet del.

### Demokratisyn

Det ser ut til at det liberale demokratisynet til Briseid kommer til uttrykk i samtlige punkter i verdigrunnlaget. Selv om det forekommer i varierende grad i de forskjellige punktene, fremstår det som at det liberale demokratisynet er det mest dominerende. Det fremgår for eksempel av *1.1 Menneskeverdet* at verdier og kunnskap om rettigheter skal legges til grunn for opplæringen. Dette er verdier som likeverd og likestilling, og det etterspørres at skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer slike verdier (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 8-9). Individuelle verdier, rettigheter, kunnskap og ferdigheter blir ansett som sentrale aspekter ved det liberale demokratisynet. Individualiseringen gjennom det liberale demokratisynet gjenspeiles også gjennom ivaretagelse og utvikling av egen identitet i punkt 1.2. Det fremgår også av dette punktet at elevene blant annet skal bli trygge språkbrukere og utvikle sin språklige identitet. Det formidles videre at elevene blant annet skal utvikle evnen til å foreta etiske vurderinger, utvikle egen identitet og danning, utvikle naturglede samt få kunnskap om, utvikle respekt og vilje til å ta vare på naturen.

Punkt *1.6 Demokrati og medvirkning* har også flere innslag av det liberale demokratisynet. Det uttrykkes blant annet at et demokratisk samfunn hviler på at hele befolkningen har like rettigheter og muligheter, i tillegg til at egne bevisste valg gjort på skolen vil forberede dem til å bli ansvarlige samfunnsborgere (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 9-12). Alle de nevnte eksemplene i opplæringens verdigrunnlag tar utgangspunkt i individet og utvikling av kunnskap og ferdigheter hos den enkelte eleven. Dermed kan en si at det liberale demokratisynet i høy grad forekommer i opplæringens verdigrunnlag.

Det republikanske demokratisynet fremhever blant annet deltakelse og aktivt medborgerskap, en felles politisk kultur, fellesskapet og pluralisme. Dette perspektivet forekommer flere ganger i opplæringens verdigrunnlag. Blant annet fremgår det av punkt 1.1 at skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet, samt at ulikheter anerkjennes og verdsettes. Denne pluralismen ser man også videre i punkt 1.2 hvor det etterspørres rom for mangfold, og møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner som igjen skal forme identitet. Ifølge punkt 1.2 er et godt samfunn tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap – noe som er sentralt i dette perspektivet (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 8-10). Det republikanske demokratisynet forekommer også i punkt *1.6 Demokrati og medvirkning*. Det formidles i dette punktet at opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform, og at elever bør slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier. Man kan argumentere for at dette legger opp til en sosialisering inn i en felles politisk kultur, som dette perspektivet oppfordrer til. Det uttrykkes også at å verne om mindretallet er et avgjørende prinsipp i en demokratisk rettsstat og et demokratisk samfunn, og dette inkluderer urfolk og andre minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 12). Som nevnt tidligere, fremstår denne formen for pluralisme som sentralt innen dette perspektivet. Det kan derfor se ut til at det republikanske demokratisynet, i likhet med det liberale, i høy grad forekommer i opplæringens verdigrunnlag. Det republikanske demokratisynet er imidlertid ikke til stede i 1.3 og 1.5, mens det liberale demokratisynet forekommer i alle punktene.

Det kommunitariske demokratisynet til Briseid vektlegger blant annet kulturarv, nasjonal egenart, identitet og felles referanserammer. Dette perspektivet forekommer i liten grad i opplæringens verdigrunnlag generelt, men dominerer likevel i punkt 1.2 som angår identitet og kulturelt mangfold. Dette punktet har innslag av både det republikanske og liberale demokratisynet, men det kommunitariske perspektivet uttrykkes i størst grad. Det presenteres blant annet at innsikt i norsk historie og kultur er viktig for utvikling av elevenes identitet og

skaper tilhørighet til samfunnet. Elevene skal lære å kjenne de verdier og tradisjoner som bidrar til å samle menneskene i landet. Det er særlig fokus på kristen og humanistisk arv og tradisjon som en viktig del av landets samlede kulturarv, og at dette har spilt en sentral rolle for utvikling av norsk demokrati. Videre fremgår det av punkt 1.2 at felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet, og at det igjen skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 9-10). Fremheving av norsk kultur og historie, samt formidling av felles verdier og referanserammer, kjennetegner dette perspektivet. I punktet som angår demokrati og medvirkning er ikke det kommunitariske perspektivet til stede.

Det deliberative demokratisynet fremmer kommunikasjon, dialog og meningsutveksling, men også vitenskapelighet, kritikk og studieteknikker. Dette demokratisynet forekommer i noe grad i opplæringens verdigrunnlag, men særlig i punkt *1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Det etterspørres av dette punktet at opplæringen blant annet skal gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning, i tillegg til at metodebruk og valg av egen metode blir belyst. Hvis ny innsikt skal vokse frem, kreves det at etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Slik skal elevene kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 10). Gjennom dette punktet skal elevene bevisstgjøres gjennom aktivt arbeid med studieteknikk og metoder, samt kritisk og vitenskapelig tenkning. Det deliberative perspektivet er med andre ord tydelig til stede i dette punktet. I *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang* uttrykkes det at evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdeløring. Det formidles også at samarbeid inspirerer til nytenkning og entreprenørskap slik at nye ideer kan omsettes til handling. Det sosiale og aktivt deltakende tydeliggjøres, og det samsvarer med det deliberative demokratisynet. I punkt *1.6 Demokrati og medvirkning* ser man også innslag av dette perspektivet. I punktet etterspørres det blant annet at det må bli skapt rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning. I tillegg formidles det at skolen skal være et sted barn og unge opplever demokrati i praksis. Dette skal blant annet foregå gjennom å aktivt bli lyttet til i skolehverdagen og at de skal ha reell innflytelse. I henhold til dette punktet skal elevene erfare og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet og gjennom for eksempel elevrådet eller andre rådsorganer (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 12). Denne aktive deltakelsen og innflytelsen som blant annet innebærer dialog, diskusjon og inkludering av eleven i klasseråd eller elevråd, er sentrale aspekter ved det deliberative demokratisynet. Dette demokratisynet ser ut til å dominere særlig i de nevnte

punktene 1.3 og 1.6. Perspektivet forekommer imidlertid i liten grad i de andre punktene i opplæringens verdigrunnlag, med unntak av noe oppfordring til samarbeid og meningsutveksling.

### **Medborgeridealer**

De individuelt orienterte medborgeridealene forekommer i høy grad, og er til stede i samtlige punkter under opplæringens verdigrunnlag. Det formidles at skolen skal fremme holdninger som sikrer felles verdier som likeverd og likestilling, i tillegg til individuelle verdier som tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet. Dette blir sett på som nødvendig for at mennesker skal vokse og utvikle seg. I tillegg skal de møte ulike tema med mål om å forme og utvikle egen identitet, samt utvikle sin språklige identitet (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 8-9). Dette samsvarer med den personlig ansvarlige medborgeren til Westheimer & Kahne som vil forbedre og bygge elevens individuelle karakter. Videre fremgår det av opplæringens verdigrunnlag at elevene skal utvikle etisk bevissthet, som fremstilles som nødvendig for å være et reflektert og ansvarlig menneske. Opplæringen skal utvikle elevenes evne til å foreta etiske vurderinger. Det etterspørres også at elevene utvikler naturglede og vilje til å ta vare på miljøet. Disse eksemplene tenderer til individuell utvikling, danning og evner hos den enkelte, og samsvarer også med den personlig ansvarlige medborgeren. Den andre individuelt orienterte medborgeren er Stray og Sætras politiske informerte medborger. Denne medborgeren legger til rette for informerte velgere, kunnskap og innsikt, og forekommer også i høy grad i opplæringens verdigrunnlag. Eleven skal ha kunnskap, innsikt, forståelse og bevissthet rundt tema, og dette samsvarer derfor med denne medborgeren. Punkt 1.6 omhandler demokrati og medvirkning, og også her skal elevene blant annet få forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd. De skal også utvikle bevissthet for minoritets- og majoritetsperspektiver.

De mer sosialt orienterte borgerne, som den deltakende borgeren til Westheimer & Kahne og den sosialt intelligente medborgeren til Sætra & Stray, forekommer i noe grad i opplæringens verdigrunnlag. Det uttrykkes blant annet at elevene skal bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. Dette understreker den sosiale interaksjonen som er et viktig aspekt ved disse idealene. Det formidles at skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige, utforskende og stiller spørsmål, og særlig den deltakende borgeren til Westheimer & Kahne vektlegger å involvere seg og aktivt delta. Videre i opplæringens verdigrunnlag forventes det at samarbeid inspirerer til nytenking og entreprenørskap, slik at nye ideer kan omsettes til

handling. Et viktig aspekt ved den sosialt intelligente medborgeren til Sætra & Stray er å tenke og reflektere i sosial interaksjon, og begge medborgeridealene fremmer samarbeid og sosial orientering, samt handling og deltakelse. Disse medborgeridealene kommer også til uttrykk under punktet *1.6 Demokrati og medvirkning* hvor det formidles at demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet, samt at barn og unge må oppleve demokrati i praksis. Det etterspørres at elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 8-12). Gjennom involvering og interaksjon blir elevene mer aktive, og disse medborgeridealene ønsker utøvelse av ulike former for deltakelse, og å tenke og reflektere i sosial interaksjon. Det fremgår også av punkt 1.6 at elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte, og ha respekt for at mennesker er forskjellige. Skolen skal skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 12). Dette kan gjenspeile de sosialt orienterte og deltakende medborgerne, men det kan også reflektere de mer kritiske medborgerne, særlig den rettferdighetsorienterte borgeren, som vektlegger diskusjon, respekt for andre meninger og kritisk tenkning.

Den rettferdighetsorienterte medborgeren til Westheimer & Kahne og den rasjonelt autonome medborgeren til Sætra & Stray utgjør de kritiske medborgeridealene. De forekommer også i noe grad av opplæringsverdigrunnlag, men er ikke til stede i alle punktene. Det formidles blant annet at elevene skal ta selvstendige valg, reflektere og løse problemer (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 8-11). Den rasjonelt autonome medborgeren oppfordrer til autonomi, refleksjon og evnen til å tenke selv og ta selvstendige valg, og den rettferdighetsorienterte borgeren ønsker diskusjon, kritisk tenkning og refleksjon. I punkt *1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet* etterspørres det at elevene skal bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer. I tillegg oppfordres elever til å granske og kritisere etablerte ideer med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 10). Dette gjenspeiler hva de kritiske medborgerne fordrer, og de går i dybden og kritisk vurderer og analyserer heller enn å kun få overført kunnskap om et emne. Videre i opplæringsverdigrunnlag oppfordres det til at elevene skal oppleve hvordan de selv kan ta egne bevisste

valg, noe som kan reflektere den rasjonelt autonome medborgeren som er mer individualistisk med sin selvstendighet og rasjonalitet.

### **Oppsummering opplæringens verdigrunnlag**

Det liberale demokratisynet forekommer i stor grad og er til stede i alle punktene i opplæringens verdigrunnlag. Her nevnes blant annet kunnskaper, ferdigheter og personlig utvikling. Det republikanske demokratisynet forekommer også i stor grad, men dog ikke i samtlige punkter slik som det liberale demokratisynet. Det er imidlertid et noe vedvarende fokus på deltakelse, pluralisme, demokratiske grunnverdier og felles politisk kultur. Det deliberative demokratisynet forekommer også i noe grad, men er spesielt synlig i *1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet* med sin kritiske og vitenskapelige tilnærming, og i *1.6 Demokrati og medvirkning* med sin vektlegging av dialog, diskusjon og aktivisering av eleven. Det kommunitariske demokratisynet forekommer ikke i stor grad generelt, men er særlig dominerende i punkt *1.2 Identitet og kulturelt mangfold*, som er preget av nasjonal egenart, kulturarv, verdier og normer.

Overordnet ser det ut til at de individuelt orienterte medborgeridealene forekommer i høyest grad, og de forekommer i alle punktene under opplæringens verdigrunnlag. De sosialt orienterte medborgeridealene forekommer i noe grad, og er særlig fremtredende i *1.6 Demokrati og medvirkning*. De er også noe til stede i punkt *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. De kritiske medborgeridealene forekommer også i noe grad, og er særlig fremtredende i *1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. De forekommer også noe i *1.1 Menneskeverdet* og *1.6 Demokrati og medvirkning*.

### **Prinsipper for læring, utvikling og danning**

Skolen har et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag, og derfor har skolen et sammensatt mandat. De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Prinsipper for læring, utvikling og danning skal bidra til å løse dette doble oppdraget (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 13). Dette er med på å utgjøre fundamentet i norsk opplæring, og derfor vil avhandlingen nå forsøke å vurdere hvilke demokratisyn og medborgeridealer som formidles i kapitlet. Delkapitlene er *sosial læring og utvikling, kompetanse i fagene, grunnleggende ferdigheter, å lære å lære og tverrfaglige temaer*.

## Demokratisyn

Det liberale demokratisynet er det perspektivet som forekommer flest ganger i prinsippene for læring, utvikling og danning. Perspektivet er til stede i samtlige punkter med sitt fokus på individet i tillegg til grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. Det uttrykkes for eksempel at elevene skal utvikle god dømmekraft og andre kvaliteter ved individet, i tillegg til at det stadig formidles at eleven skal ha «forståelse for», «evne til», «kunnskap om», «utvikle bevissthet om» og kompetanse. Også under det tverrfaglige emnet *Demokrati og medborgerskap* forekommer det liberale demokratisynet flere ganger, for eksempel gjennom at elevene skal forstå sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter, samt gi eleven innsikt, kunnskaper og ferdigheter i møte med det demokratiske systemet og dets prinsipper. For eksempel etterspørres det at elevene skal ha *kunnskap om* demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 13-17). Det kan imidlertid argumenteres for at dette representerer et republikansk demokratisyn på grunn av dette omhandler en politisk kultur og demokratiske grunnverdier.

Det republikanske demokratisynet forekommer i liten grad i kapittelet generelt, men er særlig dominerende under delkapittelet som angår det tverrfaglige teamet *Demokrati og medborgerskap*. I dette punktet gjenkjennes sentrale republikanske kjennetegn, som for eksempel aktivt medborgerskap og politiske deltakelse, demokratiske grunnverdier som ytringsfrihet og stemmerett, samt minoriteters rettigheter. Denne pluralismen og innføringen i demokratiets prinsipper vektlegges av dette perspektivet. Det uttrykkes også at elevene skal lære om hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt og at det må utvikles og vedlikeholdes (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 16-17).

Det deliberative demokratisynet forekommer i noe grad i kapittelet, men er særlig dominerende i *2.1 Sosial læring og utvikling*. Her fremheves blant annet elevenes meninger og holdninger i møte med andre, og annen sosial læring som foregår i skolen. Det fremgår av dette punktet at dialog står sentralt, og at skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog. Lærerne skal ifølge dette punktet fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne. Det samsvarer også med det deliberative perspektivet at elevene skal erfare meningsutveksling og argumentasjon for eget syn. Utenom dette punktet er nevnes samspill med andre, muntlige ferdigheter,



mellommenneskelige relasjoner og samarbeid – men likevel ikke i særlig stor grad. Det fremgår av 2.2 *Kompetanse i fagene* at kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning, og dette kan gi uttrykk for et deliberativt demokratisyn. I tillegg nevnes sosiale ferdigheter og samspill med andre i dette avsnittet. Under *Demokrati og medborgerskap* er ikke det deliberative demokratisynet særlig synlig, med unntak av at det formidles at elever skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 13-17). Utenom de nevnte eksemplene forekommer ikke samtale og diskusjon særlig mye, men det kan gjerne tenkes at dette blir synligere i de konkrete kompetansemålene heller enn i overordnet del av læreplanen.

Med unntak av noe konstatering av individets plikter relatert til demokrati og medborgerskap, er ikke det kommunitariske demokratisynet særlig synlig i prinsippene for læring, utvikling og danning.

### **Medborgeridealer**

De individuelt orienterte medborgeridealene fremstår som dominerende i dette kapittelet, og er til stede i samtlige punkter. Det kommuniseres blant annet at elevene skal utvikle god dømmekraft, må trenes i å opptre hensynsfullt og utvikle bevissthet for egne holdninger. I tillegg skal de lære å opptre ansvarlig i alle sammenhenger i og utenfor skolen. Dette fremstår som karakterbyggende og er individualistisk orienterte evner og karakteristikk, og derfor samsvarer det med den personlig ansvarlige medborgeren til Westheimer & Kahne. Punkt 2.2 *Kompetanse i fagene* fremmer kunnskaper og ferdigheter. Det formidles at kunnskap innebærer å kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer. Elevene skal i tillegg utvikle forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innen et fag, og lære å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger. Kunnskap og informerte velgere er av relevans for den politisk informerte medborgeren til Stray og Sætra. Det uttrykkes også at ferdigheter er å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter. Dette virker mer som karakterbygging hos det enkelte individet, altså den personlig ansvarlige medborgeren til Westheimer & Kahne. 2.3 *Grunnleggende ferdigheter* er også individuelt orientert og trekker frem elevenes utvikling av de fem grunnleggende ferdighetene: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Muntlige ferdigheter kan være sosialt betinget, men spesielt de andre forbedrer og utvikler individet. Denne personlige utviklingen ser man

videre i dette punktet hvor det legges frem at ferdighetene er viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsniv. De har med andre ord til hensikt å bygge individuell karakter og forberede til videre deltakelse i samfunnet. 2.4 *Å lære å lære* omhandler en individuell bevisstgjøring av egne læringsprosesser og faglige utvikling. Her etterspørres det blant annet at opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet. Det blir etterspurt at elevene får kunnskap om hvordan de lærer og utvikler seg i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 13-15). Også i dette punktet er det flere individuelle kunnskapsmål som er av enkeltindividets interesse. Når det kommer til de tverrfaglige temaene forekommer de individuelt orienterte medborgeridealene i samtlige, og enkeltindividet er gjennomgående. Elevene skal gjentatte ganger blant annet utvikle kompetanse, få innsikt i, forstå og få kunnskap om. Dette tenderer mer til den politisk informerte medborgeren til Sætra & Stray. Også under 2.5.2 *Demokrati og medborgerskap* formidles det at elevene skal ha kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler. De skal også ha forståelse for sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet, samt forstå sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter. Den personlig ansvarlige medborgeren til Westheimer & Kahne forekommer imidlertid også i vesentlig grad. Elevene skal blant annet utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet, de skal lære å håndtere medgang og motgang, kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner, ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 16-17). Dette er utvikling av personlige evner og ferdigheter, og bidrar til å bygge den enkelte karakteren.

De mer kritisk orienterte medborgeridealene forekommer i noe grad i *Prinsipper for læring, utvikling og danning*. De er ikke like fremtredende som de individuelt orienterte medborgerne, men forekommer særlig i 2.2 *Kompetanse i fagene*, 2.4 *Å lære å lære*, samt noe under det tverrfaglige emnet 2.5.2 *Demokrati og medborgerskap*. Under punkt 2.2 nevnes elevenes evne til refleksjon og kritisk tenkning i fag. Det uttrykkes også at refleksjon og kritisk tenkning henger sammen med utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne. I tillegg fremgår det av dette punktet at skolen skal gi rom for dybdelæring, som blant annet innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer - individuelt og i samspill med andre. I 2.4 *Å lære å lære* bygges det videre på dybdelæring, og det formidles at dypere innsikt utvikles når elevene ser sammenhenger mellom kunnskapsområder og når de behersker et mangfold av strategier for å tilegne seg, dele og forholde seg kritisk til kunnskap. De kritisk orienterte medborgeridealene vektlegger denne

kritiske tilnærmingen, og å kunne utvikle en dypere innsikt og se sammenhenger heller enn overfladisk overføring av kunnskap. Refleksjonen er også sentral i 2.4, særlig det å kunne reflektere over egen og andres læring. Dette er relevant da disse medborgeridealene ønsker å ha et overordnet meta-blikk som kreves i denne bevisstgjøringen av egen faglig utvikling. Det uttrykkes også at elevene slik skal kunne tilegne seg kunnskap på selvstendig vis (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 13-15). Den rasjonelt autonome medborgeren er mer selvstendig og autonom, mens den rettferdighetsorienterte medborgeren til Westheimer & Kahne er mer kollektivt orientert. I de tverrfaglige temaene forekommer de kritiske medborgeridealene kun under *2.5.2 Demokrati og medborgerskap*, hvor det etterspørres at elevene skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 17). Den rettferdighetsorienterte medborgeren til Westheimer & Kahne vektlegger denne kritiske tenkningen, samt å ha respekt for ulike meninger i interaksjon med andre.

De sosialt orienterte medborgeridealene formidles i liten grad i kapitlet generelt, men er særlig dominerende i *2.1 Sosial læring og utvikling*. Dette punktet etterspør at skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og skolehverdagen for øvrig. Det uttrykkes at elevenes identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Den deltakende borgeren til Westheimer & Kahne vil aktivt delta og ytre egne meninger. Den sosiale læringen er derimot viktig for den sosialt intelligente medborgeren til Stray og Sætra hvor det er særlig fokus på sosial orientering og intelligens. Et viktig aspekt hos dem begge er selve dialogen, og det presenteres som sentralt innen den sosiale læringen i skolen. I tillegg forventes det at skolen i møte med eleven skal fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne. Å kunne argumentere for eget syn og lytte til andre, legges frem som sentralt for å gi elever et grunnlag til å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 13-14). Dette kan også gjenspeile den rettferdighetsorienterte medborgeren til Westheimer & Kahne som, i likhet med de sosialt orienterte medborgerne, er kollektivt orientert. Denne medborgeren fremhever diskusjon og respekt i meningsutveksling. Å uttrykke meninger i tillegg til å tenke og reflektere i sosial interaksjon, er imidlertid en viktig side av de sosialt orienterte medborgerne også. I de øvrige punktene i kapitlet er ikke disse medborgerne særlig synlige, annet enn gjennom noe belysning av samspill mellom elevene, sosiale relasjoner og andre mellommenneskelige

relasjoner. I det tverrfaglige temaet 2.5.2 *Demokrati og medborgerskap* forekommer den deltakende borgeren i noe grad. Det formidles blant annet at skolen skal stimulere elever til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge. I tillegg skal skolen gjøre elevene i stand til å delta i demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 14-17). Hvis det er kunnskap som skal gjøre elevene «i stand til å delta i demokratiske prosesser», vil det tendere mot en politisk informert medborger. De sosialt orienterte medborgerne vektlegger å utøve og erfare ulike former for deltakelse, og å kunne praktisere demokrati. Hvis man utøver og praktiserer demokratiske prosesser i skolen (for eksempel skolevalg) for å gjøre elevene «i stand til å delta» vil det derimot tendere mer mot de sosialt orienterte.

### **Oppsummering prinsipper for læring, utvikling og danning**

Det ser ut til at det liberale demokratisynet er dominerende i prinsippene for læring, utvikling og danning, og perspektivet forekommer i samtlige punkter i kapitlet. Det deliberative demokratisynet forekommer i noe grad, men er særlig dominerende i 2.1 *Sosial læring og utvikling*, hvor blant annet meninger og dialog blir trukket frem. Perspektivet er også noe synlig i 2.2 *Kompetanse i fagene* gjennom elevenes sosiale ferdigheter og samspill med andre elever. Utenom disse punktene er ikke det deliberative demokratisynet særlig synlig, men det kan tenkes at perspektivet gjerne er mer fremtredende i de konkrete kompetansemålene. Det republikanske demokratisynet forekommer i noe grad i kapitlet generelt, men er særlig dominerende under det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap*. Det kommunitariske demokratisynet forekommer i liten grad, med unntak av at det under det tverrfaglige emnet *Demokrati og medborgerskap* nevnes noe om plikter overfor staten.

Overordnet ser det ut til at de individuelt orienterte medborgeridealene dominerer i stor grad, og perspektivene forekommer i samtlige punkter i kapitlet. Selv om de ikke er like fremtredende som de individuelle perspektivene, forekommer de kritisk orienterte medborgeridealene i noe grad i kapitlet, især under 2.2 *Kompetanse i fagene*, 2.4 *Å lære å lære*, samt noe under det tverrfaglige emnet 2.5.2 *Demokrati og medborgerskap*. De sosialt orienterte medborgeridealene formidles i liten grad i kapitlet generelt, men de er naturligvis særlig dominerende i 2.1 *Sosial læring og utvikling*.

## Samfunnsfag – om faget

Under samfunnsfagsdelen i LK20 blir innholdet delt i to deler. Første del presenterer sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter. De to sistnevnte er nevnt tidligere i læreplanen, men blir her plassert i en mer relevant og samfunnsfaglig kontekst. Andre del av samfunnsfaget er kompetansemålene, som jeg vil komme tilbake til. Kjerneelementene som representerer sentrale verdier i faget er *Undring og utforsking, samfunnskritisk tenking og samanhengar, demokratiforståing og deltaking, berekraftige samfunn* og avslutningsvis *identitetsutvikling og fellesskap* (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 46-47). De tverrfaglige temaene er *Folkehelse og livsmestring, Demokrati og medborgarskap* og *Berekraftig utvikling*, som her blir drøftet i sammenheng med samfunnsfag.

### Demokratisyn

Også i kjerneelementene ser det ut til at det liberale demokratisynet dominerer, og perspektivet forekommer i alle punktene. Individet og grunnleggende kunnskaper og ferdigheter hos eleven blir fremhevet. Elevene skal for eksempel få være nysgjerrige og kunnskapssøkende, i tillegg til at de skal få innsikt i og forstå en rekke overordnede temaer. De skal blant annet få innsikt i de økonomiske, miljømessige og sosiale dimensjonene ved bærekraftig utvikling. De skal også forstå hvorfor konflikter har oppstått, og hvordan de har blitt og blir håndterte (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 46-47). Dette peker mot en form for individualisering i kjerneelementene. Også i de tverrfaglige temaene er det liberale demokratisynet mest fremtredende med sitt fokus på innsikt, kompetanse og bevissthet. Til og med under *Demokrati og medborgarskap* formidles det at i samfunnsfag handler det tverrfaglige temaet om at elevene skal utvikle kunnskaper og ferdigheter for å kunne skape og delta i demokratiske prosesser. Selv om deltakelsen naturligvis aktiviserer den enkelte eleven, kan man likevel påpeke at kunnskaper og ferdigheter også individualiserer den demokratiske opplæringen. I tillegg skal elevene ha kunnskap om terrorhandlingen som fant sted i Norge 22 juli 2011, som også er et individuelt kunnskapsmål. Under bærekraftig utvikling uttrykkes det også at elevene skal forstå sammenhengen mellom de sosiale, økonomiske og miljømessige forholdene ved bærekraft, samt ha kunnskap om sammenhenger mellom natur og samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 48). Det liberale demokratisynet er også fremtredende i grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag. Grunnleggende ferdigheter i seg selv kan naturligvis betraktes som individuelle kunnskapsmål. Med unntak av *munnelege ferdigheter*, er det liberale demokratisynet fremtredende i de resterende (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 49). Kunnskaper, ferdigheter

og evner hos den enkelte eleven er gjennomgående. Dette er sentrale sider ved det liberale demokratisynet, og perspektivet er naturligvis fremtredende.

Det republikanske demokratisynet er noe til stede i kjerneelementene, men fremstår ikke som like dominerende som det liberale demokratisynet. Det er særlig synlig i *Demokratiforståing og deltaking* hvor elevene blant annet skal få innsikt i forskjeller mellom land når det kommer til styresett og ivaretagelse av menneskerettigheter og minoriteter. Denne pluralismen synliggjør det republikanske demokratisynet. I tillegg skal elevene få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påvirke og medvirke til samfunnsutforming. Dette demokratisynet vektlegger å få kjennskap til en felles politisk kultur og deltagelse innen de demokratiske grunnverdiene. Demokratisynet forekommer ikke i like stor grad i de øvrige punktene, annet enn pluralisme gjennom et urfolks- og minoritetsperspektiv, og noe fokus på fellesskapet og hvordan det blir påvirket av geografiske, historiske og nåtidige forhold (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 46-47). Hvis «fellesskapet» er av nasjonal egenart med hensikt i å belyse kulturarv eller nasjonal identitet, kan det være uttrykk for det kommunitariske perspektivet. Det blir imidlertid noe uklart her og det presenteres som noe mer generelt. Det kommunitariske demokratisynet er heller ikke synlig i de øvrige punktene. Det republikanske demokratisynet er på sin side også noe synlig i de tverrfaglige temaene. Her formidles det blant annet at samfunnsfaget skal bidra til å skape forståelse, respekt og toleranse for mangfold og andre sine verdier og livsvalg. Det republikanske demokratisynet understreker som kjent viktigheten av pluralisme, i tillegg til demokratiske grunnverdier som disse. Det etterspørres videre under *Demokrati og medborgarskap* at faget blant annet skal bidra til innsikt i demokratiske verdier og prinsipper. Faget skal også bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 48). Dette demokratisynet konstaterer som kjent deltagelse og aktivt medborgerskap som igjen vil bidra til den utviklingen som etterspørres her. Forebyggingen av ekstremisme kan også bli sett på som en felles sak i samfunnet med oppslutning av majoriteten, og peker derfor også mot et republikansk demokratisyn. Demokratisynet er ikke særlig synlig under grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag. Det står noe om utvikling av digitalt medborgerskap, men det blir ikke videre utdypet (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 49).

Det deliberative demokratisynet forekommer i liten grad. Dialog, diskusjon og argumentasjon prioriteres ikke i kjerneelementene, og det deliberative er derfor ikke særlig fremtredende. Under *Demokratiforståing og deltaking* er naturligvis selve deltagelsen et viktig aspekt. Som

nevnt tidligere skal elevene få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påvirke og medvirke til samfunnsutforming, og dette har jeg allerede plassert innen det republikanske demokratisynet (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 47). Hvis argumentasjon og påvirkning i form av dialog, diskusjon og demokratiske erfaringer i skolen (elevråd eller lignende) fremheves, kan dette derimot være et uttrykk for det deliberative perspektivet. Det blir imidlertid litt vanskelig å analysere dette videre da dette ikke er uttrykt ytterligere. Det deliberative forekommer noe i de tverrfaglige temaene, men er ikke like fremtredende som de det liberale og republikanske demokratisynet. Det deliberative kommer til syne blant annet gjennom hvordan relasjoner og tilhørighet blir påvirket av samhandling med andre. Under *Demokrati og medborgarskap* blir naturligvis deltakelse i demokratiske prosesser trukket frem. I tillegg kreves det at elevene gjennom arbeid med samfunnsfag skal tenke kritisk, ta ulike perspektiv, håndtere meningsbryting og vise aktivt medborgerskap. Viktige aspekter ved det deliberative demokratisynet er som kjent kritikk, gruppearbeid, meningsutveksling og dialog. Det forventes også at elevene skal reflektere over og drøfte dilemma knyttet til bærekraftig utvikling. Selv om det deliberative demokratisynet i utgangspunktet understreker enighet, er det også fokus på bevisstgjøring, ulike perspektiv og ikke minst kommunikasjonen som kreves for å reflektere og drøfte et dilemma. Det deliberative demokratisynet forekommer noe i grunnleggende ferdigheter for samfunnsfag, og er særlig dominerende i *munnlige ferdigheter*. Her utdypes det blant annet at muntlige ferdigheter i samfunnsfag innebærer å kunne lytte til, tolke, formulere og fremme meninger, gi respons og diskutere med andre. Det deliberative anser kommunikasjon, dialog og meningsutveksling som viktige ferdigheter, og er svært sentral i dette avsnittet. Under *digitale ferdigheter* forventes det også at elevene skal kunne kommunisere digitalt, og det deliberative kan derfor også være synlig i dette (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 48-49).

### **Medborgeridealer**

De individuelt orienterte medborgeridealene forekommer i alle kjerneelementene. Den personlig ansvarlige medborgeren til Westheimer & Kahne kommer blant annet til uttrykk gjennom at elevene skal utvikle undring og historiebevissthet, og i tillegg være nysgjerrige og kunnskapssøkende. Dette er kvaliteter ved det enkelte individet. Den politisk informerte medborgeren til Stray & Sætra formidles gjennom den vedvarende formuleringen fra overordnet del hvor «å ha innsikt i», «forståelse for», «kompetanse» og «kunnskap» forblir sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 46-48). Som nevnt tidligere er denne medborgeren individualistisk orientert, og informasjon og kunnskap hos den enkelte blir ansett som viktig.

Vi finner denne igjen i de tverrfaglige temaene hvor innsikt, kunnskap og kompetanse er gjennomgående. Det fremgår av *Demokrati og medborgarskap* at samfunnsfag skal bidra til elevene utvikler kunnskap og ferdigheter for å kunne skape (og delta i) demokratiske prosesser. I tillegg skal de ha kunnskap om terrorhandlingen som fant sted 22. juli 2011. Den politisk informerte medborgeren til Stray og Sætra er svært synlig og bidrar til å skape informerte velgere hvor blant annet demokratikunnskap og aktuelle saker og nyheter er sentralt. Den personlig ansvarlige medborgeren til Westheimer og Kahne er også synlig i kjerneelementene. Faget skal blant annet bidra til at elevene skal kunne gjøre gode livsvalg og håndtere utfordringer knyttet til seksualitet, personlig økonomi, rus, utenforskap og digital samhandling. Faget skal også bidra til å skape forståelse, respekt og toleranse for mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 48). Dette er individualistisk orientert, og bygger den enkeltes karakter. Grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag er naturligvis også individuelt orientert og karakterbyggende. Sammen med de kritisk orienterte medborgeridealene, er de individuelt orienterte medborgeridealene fremtredende i grunnleggende ferdigheter. Det formidles for eksempel under skriving at elevene skal kunne planlegge, utforme og arbeide med tekster som er tilpasset formålet med skrivingen. De skal også kunne dokumentere og presentere resultat av samfunnsfaglige undersøkelser skriftlig. Regning i samfunnsfag innebærer å kunne innhente, arbeide med, analysere og vurdere tallmaterialet. Analyse og vurdering kan plasseres innen de mer kritiske perspektivene, men de resterende eksemplene tenderer mer til det individuelle gjennom evner, kunnskap og ferdigheter hos den enkelte. Den personlig ansvarlige medborgeren er også synlig under digitale ferdigheter hvor det blant annet etterspørres at eleven skal utvikle god digital dømmekraft. Digitale ferdigheter i samfunnsfag innebærer å kunne bruke digitale verktøy til å finne, behandle og navigere i digitale kilder. De skal også utvikle ferdigheter som blant annet innebærer å ivareta informasjons- og datasikkerhet (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 48-49).

De kritisk orienterte medborgeridealene presenteres, i likhet med de individuelle, i stor grad i kjerneelementene. Det formidles blant annet at elevene skal kunne reflektere og vurdere hvordan kunnskap om samfunn før og nå blir til, i tillegg til at de skal kunne vurdere kritisk om kilder er pålitelige og relevante. Videre skal elevene forstå sammenhenger mellom geografiske, historiske og nåtidige forhold, og hvordan disse forholdene hver for seg og sammen har påvirket og påvirker mennesker og samfunn. Særlig den rettferdighetsorienterte medborgeren til Westheimer & Kahne vektlegger å kunne kritisk vurdere og analysere samspillet, for eksempel slik det oppfordres til i kjerneelementene. De kritisk orienterte medborgerne går gjerne mer i



dybden av et tema, reflekterer og ser sammenhenger. Dette utdypes ytterligere i kjerneelementene da elevene skal kunne analysere hvordan makt og maktrelasjoner har virket og virker inn på ulike forhold i samfunnet. I tillegg skal de vurdere kunnskap, hendelser og fenomen fra ulike perspektiv, og reflektere over hvorfor mennesker har gjort og gjør ulike valg. Sammenlignet med overføring av kunnskap, som de individuelt orienterte fordrer, blir den enkelte eleven her mer sentral i sin refleksjon og analyse av ulike forhold. Flere steder i kjerneelementene skal eleven kunne se sammenhenger, for eksempel skal elevene kunne se sammenhengen mellom de økonomiske, miljømessige og sosiale dimensjonene ved bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 46-47). Denne sammenhengen kommuniseres også i de tverrfaglige temaene, og de kritisk orienterte medborgeridealene er vesentlig til stede der også. I tillegg til å se sammenhengen mellom de nevnte dimensjonene ved bærekraftig utvikling, skal de også kunne reflektere over og drøfte dilemma og spenningsforhold knyttet til dem. Under *Folkehelse og livsmestring* skal de også peke på tiltak for å verne om de grunnleggende behovene mennesker har. De kritisk orienterte medborgeridealene fordrer å kunne reflektere over potensielle strukturelle endringer ved ulike aspekter av samfunnet. Under *Demokrati og medborgarskap* skal elevene gjennom arbeidet med samfunnsfag kunne tenke kritisk, ta ulike perspektiv, håndtere meningsbryting og vise aktivt medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 48). Dette forutsetter en viss autonomi, refleksjon og dybde, som de kritisk orienterte medborgeridealene innehar. Særlig den rettferdighetsorienterte medborgeren til Westheimer & Kahne vektlegger respekt for ulike meninger og å håndtere meningsbryting, i tillegg til at den er mer sosialt betinget som aktivt medborgerskap gjerne forutsetter. De kritisk orienterte medborgeridealene er også dominerende i grunnleggende ferdigheter for samfunnsfag. Under *å kunne skrive* formidles det blant annet at elevene skal kunne bygge opp argumentasjon og utforske og problematisere samfunnsfaglige tema. Under *å kunne lese* innebærer lesing å utforske, tolke og reflektere kritisk over ulike historiske, geografiske og samfunnsvitenskapelige kilder. I tillegg etterspørres det at de skal kunne finne informasjon og bevisst velge og velge bort ulike kilder, og reflektere over hvordan ståsted og perspektiv påvirker dem. Denne kritiske distanseringen er svært sentral innen disse medborgeridealene. Sammenlignet med overordnede delen av LK20 innebærer lesing i samfunnsfag en mer kritisk tilnærming. De kritisk orienterte medborgeridealene er også synlig gjennom et vedvarende fokus på analyse, sammenligning og kilder med større kompleksitet. Også under *munnlige ferdigheter* er disse medborgeridealene synlige gjennom blant annet å kunne ta ulike perspektiv og grunngi argumentasjon i større årsakssammenhenger. Ifølge læreplanen innebærer utviklingen av muntlige ferdigheter i økende grad å fortelle om

sammenhenger, drøfte faglige spørsmål, håndtere mer kompleks informasjon og å forså hvordan ulike uttrykksmåter påvirker budskap og mottaker (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 48-49). Sammen med de individuelt orienterte er de kritisk orienterte medborgeridealene med andre ord svært fremtredende i de grunnleggende ferdighetene for samfunnsfag. Det er imidlertid et interessant funn at kildekritikk er sentralt, mens systemkritikk ikke er synlig.

De sosialt orienterte medborgerne er ikke like tydelig representert i kjerneelementene. Det er lite fokus på sosial interaksjon og diskusjon. Som tidligere nevnt, følger det av *Demokratiforståing og deltaking* at elevene skal få erfaring med demokrati i praksis for kunne påvirke og medvirke til samfunnsutforming. Dette kan representere den sosialt intelligente medborgeren til Sætra & Stray som ønsker å erfare og praktisere demokrati. Den deltakende medborgeren til Westheimer & Kahne kan være representert gjennom at elevene skal utvikle handlingskompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 47-48). Denne medborgeren vil aktivt delta og involvere seg i samfunnet. De sosialt orienterte medborgeridealene er mindre synlige også i de tverrfaglige temaene. Som nevnt tidligere skal elevene gjennom arbeidet med samfunnsfag kunne tenke kritisk, ta ulike perspektiv, håndtere meningsbryting og vise aktivt medborgerskap. Jeg har allerede drøftet denne relatert til de kritisk orienterte medborgeridealene, men de sosialt orienterte medborgerne understreker også viktigheten av å ytre meninger og reflektere i sosial interaksjon. I tillegg er den aktive delen av intelligens og deltagelse vesentlig. Denne deltagelsen ser vi også gjennom at faget skal bidra til at elevene utvikler kunnskaper og ferdigheter for å kunne skape og *delta* i demokratiske prosesser. Det formidles også at samfunnsfag skal bidra til at eleven kan delta i og videreutvikle demokratiet (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 48). De sosialt orienterte medborgeridealene forekommer noe i grunnleggende ferdigheter for samfunnsfag. Den sosialt intelligente medborgeren til Stray og Sætra anser sosial orientering og intelligens som viktige kvaliteter, og idealet er naturligvis særlig fremtredende under *munnelege ferdigheter*. Her nevnes sosiale aspekter ved kommunikasjon og deltagelse, som for eksempel å lytte til, tolke, formulere og fremme meninger, gi respons og diskutere med andre. Det fremgår av dette punktet at utviklingen av de muntlige ferdighetene går fra å uttrykke egne meninger, ta ordet etter tur og lytte og gi respons til andre, til å ta ulike perspektiv og grunngi argumentasjon i større årsakssammenhenger. Siden de sosiale evnene er så sentrale i dette punktet blir det naturlig å plassere det innen de sosialt orienterte medborgeridealene, og særlig den sosialt intelligente medborgeren. Den deltakende medborgeren til Westheimer & Kahne er også noe synlig under *digitale ferdigheter* gjennom utvikling av digitalt medborgerskap. Deltagelse kan også skje gjennom digitale plattformer, og

dette punktet etterspør at elevene skal kunne kommunisere og samarbeide (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 48-49).

### Kompetansemål i samfunnsfag

I analysen av den danske læreplanen ble kompetansemålene for 9. trinn analysert, men det er viktig å presisere at det var tilfellet fordi danske elever ikke har samfunnsfag før da. Norske elever har samfunnsfag i alle trinn på grunnskolen, og derfor er det naturligvis å analysere kompetansemål på tvers av trinnene. Det er dog noe færre kompetansemål i den norske læreplanen. Kompetansemålene er mål for opplæringen som elevene skal kunne etter de ulike trinnene, og totalt er det 62 kompetansemål for samfunnsfag i grunnskolen.

### Demokratisyn

Slik tendensen også har vært i de andre delene av læreplanen, er det liberale demokratisynet dominerende i kompetansemålene. Flertallet av kompetansemål er individualiserte og baserer seg på den individuelle eleven. Etter 2. trinn skal elevene for eksempel kunne utforske og gi eksempler på hvordan mennesker påvirker klima og miljø, og dokumentere hvordan påvirkningene kommer til syne i nærområdet. De skal også «utforske og beskrive» og «beskrive og gi eksempler». Etter 4. trinn skal elevene for eksempel utforske og gi eksempler på noen sider ved bærekraftig utvikling. Etter 7. trinn skal elevene blant annet kunne beskrive geografiske hovedtrekk i ulike deler av verden, og gi eksempler på hvilke lover, regler og normer er, og hva slags funksjon de har i samfunnet. Jeg velger å plassere disse eksemplene innen det liberale perspektivet fordi de er individuelle kunnskapsmål, og baserer seg på grunnleggende kunnskap og ferdigheter hos den enkelte eleven. Noen kompetansemål etterspør at elevene skal «utforske og presentere», og på grunn av disse er mer sosialt betinget vil de ikke inkluderes i det liberale perspektivet. Etter 10. trinn skal elevene blant annet kunne vurdere på hvilke måter ulike kilder gir informasjon om et samfunnsfaglig tema, de skal kunne utforske hvordan teknologi har vært, og fremdeles er, en endringsfaktor, og drøfte innvirkningen teknologien har på enkeltmennesker, samfunn og natur. De skal gjøre greie for årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske og nåtidige konflikter, samt årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord. De skal også utforske, beskrive og vurdere, og disse eksemplene fremstår som individuelle kunnskapsmål som tenderer til kvaliteter og ferdigheter hos individet. Selv om enkelte kompetansemål har innhold som gjenspeiler andre demokratisyn, kan de likevel også være et uttrykk for det liberale perspektivet. For eksempel å gjøre greie for forskning av

samene, de nasjonale minoritetene og uretten de har vært utsatt for (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 50-53). Dette innholdet kan tolkes som kommunitarisk med utgangspunkt i nasjonal kulturarv, men *å gjøre greie for* kan også peke mot kunnskaper hos den individuelle eleven og fremstår ikke nødvendigvis som særlig dialogbasert.

Det deliberative demokratisynet er tydeligere representert i kompetansemålene enn i den overordnede delen. Allerede etter 2. trinn skal elevene utvikle og presentere samfunnsfaglige metoder, ha samtaler om kildebruk, vennskap, følelser, kropp og seksualitet, og gi eksempler på hvordan barn kan påvirke avgjørelser og samarbeide om demokratiske prosesser. Etter 4. trinn skal de blant annet kunne presentere samfunnsfaglige spørsmål, samtale om konflikter, lytte til andre sine meninger og samarbeide om å finne konstruktive løsninger. Det formidles at elever skal samtale om grenser knyttet til kropp, hva vold og seksuelle overgrep er, og hvor en kan få hjelp dersom en blir utsatt for dette. Dialog, samarbeid og diskusjon er altså aspekter som gjør det deliberative demokratisynet svært synlig i kompetansemålene for 1-4. trinn. Etter 7. trinn skal elevene presentere en aktuell nyhetssak, kunne ha samtaler om menneske- og likeverd og sammenlikne hvordan menneskerettighetene er blitt og blir ivaretatt i ulike land. I tillegg skal de kunne samtale om hvordan sentrale endringer i livsgrunnlag og teknologi har påvirket og påvirker demografi, levekår og bosettingsmønster. Med unntak av disse eksemplene er imidlertid ikke det deliberative like synlig i mellom- og ungdomstrinnet. Det forventes at elevene skal kunne *presentere* funn og lignende, men samtale utelates (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 50-53). Det er en økt forekomst av refleksjon på de eldre trinnene, og om dette er sosialt betinget vil det være naturlig å plassere det innunder det deliberative demokratisynet. Det er likevel ikke uttrykket, og det blir derfor vanskelig å analysere det ytterligere.

Det kommunitariske demokratisynet forekommer noe i kompetansemålene for samfunnsfag. Det formidles blant annet at elevene etter 2. og 4. trinn skal utforske og beskrive kulturminne, samt kultur og naturlandskapet i nærmiljøet. I tillegg skal elevene kunne presentere årsaker til at samene har urfolksstatus i Norge og ha samtale om viktige offentlige institusjoner eller virksomheter i Norge. Det kommunitariske demokratisynet vektlegger kulturarv og særlig det som er av nasjonal tilknytning, slik som disse eksemplene. Etter 7. trinn skal elevene utforske ulike sider ved mangfold i Norge og reflektere over menneskene sine behov for å være seg selv og for å høre til i fellesskap. Fellesskap og mangfold er gjerne ord som karakteriserer det republikanske demokratisynet, men i dette eksempelet blir mangfoldet begrenset til Norge og det å høre til et fellesskap. Det kommunitariske demokratisynet vektlegger blant annet

fellesskap basert på felles referanserammer, normer, verdier og identitet, og siden dette eksempelet baserer seg på det «å høre til», blir det etter min mening naturlig å plassere det innen det kommunitariske perspektivet. Etter 7. trinn skal elevene utforske hovedtrekk ved historien til samene og de andre nasjonale minoritetene i Norge, og presentere rettigheter samene og de nasjonale minoritetene har i dag. I tillegg til at dette fokuserer på historisk kulturarv, bidrar det også til å utdype hvilken ansvarlighet og solidaritet norske innbyggere skal ha overfor våre nasjonale minoriteter, og derfor mener jeg at det kan kjennetegne det kommunitariske demokratisynet. Et annet kompetansemål etter 7. trinn etterspør at elevene skal beskrive sentrale hendelser som har ført frem til det demokratiet vi har i Norge i dag, og sammenligne hvordan enkeltmennesker har mulighet til å påvirke ulike styresett. Dette er ikke basert på en felles politisk kultur som det republikanske perspektivet viser til, men heller norsk kulturarv som har ført til det *norske* demokratiet. Den nasjonale egenarten gjør at det kan kjennetegne det kommunitariske demokratisynet. Kunnskapsmålet er imidlertid også kunnskap *om* demokratiet, og siden dette tenderer mot det individuelle kan vi heller ikke utelukke at det liberale demokratisynet er synlig her. Etter 10. trinn ser vi også kunnskap *om* demokratiet da det blir etterspurt at elever skal kunne beskrive trekk ved det politiske systemet og dagens velferdssamfunn i Norge, og reflektere over sentrale utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 50-53). Gjennom å knytte dette til Norge og felles referanserammer i det norske systemet kan det imidlertid peke mot et kommunitarisk demokratisyn. Overordnet kan det se ut til at det er rundt 10 kompetansemål som gir uttrykk for et kommunitarisk demokratisyn.

Det republikanske demokratisynet forekommer noe i kompetansemålene. På de tidligere trinnene skal elevene for eksempel kunne beskrive og gi eksempel på mangfold i Norge, med vekt på ulike familieformer og folkegrupper, inkludert det samiske urfolket. Det blir også etterspurt at elevene skal utforske og gi eksempel på hvordan mennesker i ulike deler av verden påvirker livet til hverandre. Som nevnt før er pluralisme, fellesskap og mangfold, som vi kjenner igjen i disse eksemplene, viktige sider ved republikanske demokratisynet. Etter 4. trinn formidles det også at elevene skal kunne reflektere over hvem som har makt, hva et demokrati er og utvikle forslag til hvordan en kan være med på å påvirke avgjørelser. Dette peker mot det republikanske demokratisynet da aktiv deltakelse og en felles politisk kultur og system er sentralt. Etter 7. trinn forventes det blant annet at elevene skal kunne drøfte hva likeverd og likestilling har å si for et demokrati, og gjennom å undersøke slike demokratiske grunnverdier kan det gi uttrykk for det republikanske perspektivet. Det etterspørres også at elevene skal kunne utforske og presentere en global utfordring ved bærekraftig utvikling og hvilke

konsekvenser det kan ha. Dette kan reflektere det republikanske demokratiet hvor en felles global sak (bærekraftig utvikling) er temaet, og perspektivet knytter dette til det pluralistiske fellesskapet. Etter 10. trinn skal elevene kunne beskrive trekk ved det politiske systemet og velferdssamfunnet i Norge i dag og reflektere over sentrale utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 50-53). På grunn av kompetansemålet omhandler det norske systemet, kan dette gjenspeile det kommunitariske perspektivet. Jeg mener imidlertid at siden det inneholder det politiske systemet, kan det heller gjenspeile det republikanske perspektivet hvor en felles politisk kultur blir sett på som viktig. Selv om det republikanske demokratisynet gir plass til forskjellige moralske, politiske, kulturelle og religiøse verdier, vektlegges også en sterk tilslutning til noe felles, for eksempel grunnloven. Velferdssamfunnet i Norge kan bli sett på som en felles sak eller kjerne i samfunnet med stor oppslutning hos folket, noe som er av betydning for det republikanske perspektivet. Det ser ut til at det republikanske demokratisynet forekommer i rundt 7 kompetansemål.

### **Medborgeridealer**

Det ser ut til at de individuelt orienterte medborgeridealene er de som forekommer hyppigst i kompetansemålene for samfunnsfag. Flertallet av kompetansemålene er individualiserte og baserer seg på den individuelle eleven. Det formidles blant annet at elevene etter 2. trinn skal kunne beskrive og gi eksempel på mangfold i Norge, med vekt på ulike familieformer og folkegrupper, inkludert det samiske urfolket. Elevene skal også kunne utforske og gi eksempel på hvordan mennesker påvirker klima og miljø, og dokumentere hvordan påvirkningene kommer til syne i nærmiljøet. Etter 4. trinn skal elevene blant annet kunne søke etter informasjon i ulike kilder og vurdere hvor nyttig informasjonen er til å belyse spørsmålene, i tillegg til å kunne utforske og gi eksempel på noen sider ved bærekraftig utvikling. De nevnte kompetansemålene peker mot de individuelt orienterte medborgerne fordi de tenderer mot det individuelle. Særlig den politisk informerte medborgeren til Sætra & Stray blir representert på grunn av det vedvarende fokuset på informasjon og kunnskap hos den enkelte eleven. Det å blant annet beskrive, utforske, gi eksempler, drøfte, sammenlikne, bruke metoder, gjøre greie for og vurdere, er individualistiske ord som gjentar seg i kompetansemålene i samfunnsfag. Disse baserer seg på kunnskap og ferdigheter hos den enkelte eleven. Som nevnt tidligere etterspørres det etter 4. trinn at elevene skal kunne samtale om hvorfor det oppstår konflikt i skole- og nærmiljøet, lytte til andre sine meninger og samarbeide med andre om å finne konstruktive løsninger. Det er allerede drøftet at dette kan representere både de mer sosiale og de kritiske medborgerne. Til tross for det tydelige deliberative aspektet ved

kompetansemålet, kan det imidlertid også argumenteres for at dette kompetansemålet skal fremme og bygge karakter hos de enkelte elevene. For eksempel kan det fremme kvaliteter som respekt for andre, ansvarlighet i konflikter, evne til å lytte og tålmodighet. Da vil det i så fall også være et uttrykk for den personlig ansvarlige medborgeren til Westheimer & Kahne. Et liknende eksempel er at elevene skal samtale om regler og normer for personvern, deling og beskyttelse av informasjon og hva det vil si å bruke dømmekraft i digital samhandling. Selv om kompetansemålet tydelig er deliberativt og sosialt orientert, kan det også leses som et tiltak for å forbedre elevens karakter, evne til å tenke rasjonelt og ansvarlig. Med unntak av disse eksemplene er ikke den personlig ansvarlige medborgeren særlig synlig i kompetansemålene, til tross for at den var sentral i den overordnede delen og i kjerneelementene til samfunnsfag.

De kritisk orienterte medborgeridealene er også synlige i kompetansemålene for samfunnsfag. Etter 2. trinn er det imidlertid kun et kritisk orientert kompetansemål som etterspør at elevene skal kunne reflektere over hvorfor mennesker har ulike meninger og tar ulike valg. Etter 4. trinn ser det ut til at de kritisk orienterte medborgeridealene forekommer i rundt fem kompetansemål. Det formidles blant annet at elevene skal reflektere over hvorfor menneskerettigheter og barnerettigheter finnes. De skal også blant annet kunne reflektere over sammenhengen mellom personlig økonomi og forbruk hos den enkelte, og reflektere over hvordan det kan oppleves å ikke være en del av fellesskapet. Refleksjon og det å tenke selvstendig er med andre ord tydelig til stede, særlig i kompetansemålene etter 4. trinn, sammenlignet med 2. trinn. 21 av kompetansemålene etter 7. trinn og etter 10. trinn inneholder krav om refleksjon. Det ser med andre ord ut til at de kritisk orienterte medborgeridealene forekommer i økende grad desto eldre trinnene er. Elevene skal for eksempel kunne reflektere over hvorfor konflikter oppstår, reflektere over hvordan kommersiell påvirkning kan virke inn på forbruk, personlig økonomi og selvbilde, reflektere over identitetsvariasjoner, seksuell orientering og kjønnsuttrykk. Gjennom å reflektere prøver man ut selvstendige tanker og holdninger for å utvikle mer kunnskap og forståelse, og dette krever en viss dybde og selvstendighet som de kritisk orienterte medborgeridealer fordrer. Disse medborgerne vektlegger også evnen til å tenke kritisk, og dette er ikke like synlig i læreplanen for samfunnsfag til tross for at det er en del av opplæringens verdigrunnlag og kjerneelementene. Etter 10. trinn skal elevene kunne reflektere over hvordan algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilder kan prege forståelsen vår. Her er det et tydelig kritisk blikk da det uttrykkes som at påvirkningen på egen forståelse er selvsagt, og dette representerer derfor de kritiske medborgeridealene. Det etterspørres også at elevene skal kunne reflektere over hvilke aktører som har makt i samfunnet i dag, og hvordan disse grunngrir

standpunktene sine (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 50-53). Dette er gjerne uttrykk for det samfunnskritiske kjerneelementet, men det står imidlertid ikke eksplisitt at elevene skal forsøke å ha et kritisk blikk på maktinnehaverne.

De sosialt orienterte medborgeridealene er også til stede i kompetansemålene for samfunnsfag. Det ser ut til at de forekommer i større grad i de yngre trinnene, men avtar noe på ungdomstrinnet. Etter 2. trinn er kompetansemålene sterkt preget av samtale, og det etterspørres blant annet at elevene skal kunne ha samtale om muligheter og utfordringer ved digital samhandling, samtale om vennskap og tilhørighet og hva som påvirker relasjoner. De skal ha samtale om følelser, kropp, kjønn og seksualitet og hvordan egne og andre sine grenser kan uttrykkes og respekteres. Det etterspørres også at eleven skal kunne presentere og gi eksempler på rettigheter barn har i Norge og verden, samt presentere samfunnsfaglige spørsmål. I disse kompetansemålene er eleven aktiv, og gjennom samtale legges det opp til at eleven tenker og reflekter i sosial interaksjon. Særlig den sosialt intelligente medborgeren til Sætra og Stray vektlegger dette. Etter 4. trinn har kompetansemålene blitt noe mer avanserte, og det etterspørres blant annet at elevene skal kunne samtale om hvorfor det oppstår konflikt i skole- og nærmiljøet, lytte til andre sine meninger og samarbeide med andre om å finne konstruktive løsninger. Det deliberative i dette kompetansemålet gjør det naturlig å plassere den innen de sosialt orienterte medborgeridealene, men det kan imidlertid ikke utelukkes at dette også kan være den rettferdighetsorienterte medborgeren hvor diskusjon, respekt for ulike meninger og ikke minst endring/løsning også er grunnleggende. I tillegg skal de blant annet ha samtale om hvordan historiske og geografiske kilder kan gi informasjon om landskap, samtale om identitet, mangfold og fellesskap, samtale om regler og normer for personvern, deling og beskyttelse av informasjon og om hva det vil si å bruke dømmekraft i digital samhandling. Dialog og aktivisering er med andre ord tydelig representert i de yngre trinnene. Etter 7. trinn forekommer ikke de sosialt orienterte medborgeridealene i like stor grad. Det etterspørres at elevene skal kunne samtale om hvordan sentrale endringer i livsgrunnlag og teknologi har påvirket og påvirker demografi, levekår og bosettingsmønster. De skal samtale om menneske- og likeverd og sammenlikne hvordan menneskerettighetene er blitt til og blir ivaretatt i ulike land. I tillegg forventes det at elevene skal presentere blant annet en global utfordring ved bærekraftig utvikling og presentere en aktuell nyhets sak. I enkelte kompetansemål som inneholder samtale kan man som nevnt tidligere ikke utelukke at det er uttrykk for den mer kritiske rettferdighetsorienterte medborgeren til Westheimer og Kahne, da den også er sosialt betinget, går i dybden av et tema, ser sammenhenger og ønsker endringer. Jeg velger imidlertid å



inkludere dem her da det er samtalen, dialogen og meningsutvekslingen som er et sentralt aspekt ved de sosialt orienterte medborgerne. Det er et interessant funn at samtalen ikke er en del av noen av kompetansemålene etter 10. trinn. De sosialt orienterte medborgerne forekommer kun i to kompetansemål hvor det etterspørres at elevene skal presentere funn ved bruk av digitale verktøy og drøfte hvor gyldige og relevante funnene er, og presentere tiltak for mer bærekraftige samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 50-53). De sosialt orienterte medborgerne avtar dermed noe på ungdomstrinnet. Refleksjon blir imidlertid inkludert i større grad enn de tidligere trinnene, og det kan tenkes at refleksjon skal foregå i sosial interaksjon. Det vil i så fall kunne representere den sosialt intelligente medborgeren til Sætra & Stray, men fordi det ikke blir uttrykket ytterligere blir det vanskelig å vurdere disse innen de sosialt orienterte medborgeridealene.

### **Oppsummering samfunnsfag i LK20**

Slik tendensen også har vært i de andre delene av læreplanen, er det liberale demokratisynet fremtredende både i den første delen som angår kjerneelementer, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter, og i den andre delen som inneholder kompetansemålene. Her er flertallet av kompetansemålene individualiserte og baserer seg på den enkelte eleven. Den første delen har også innslag av republikansk og noe deliberativt. Det deliberative er særlig synlig i de grunnleggende ferdighetene for samfunnsfag, samtidig som det republikanske demokratisynet ikke forekommer særlig her. Det kommunitariske demokratisynet er ikke særlig synlig i hele den første delen. Det deliberative demokratisynet, som ikke var særlig representert i den generelle delen av LK20, forekommer i høyere grad i kompetansemålene, gjennom samtale, meningsutveksling og aktive elever. Dette avtar likevel noe desto eldre trinnene er. Det kommunitariske demokratisynet er representert i noe grad, og det gjenspeiles i rundt 10 kompetansemål. Det republikanske demokratisynet forekommer også noe i kompetansemålene, og kan leses i rundt 7 kompetansemål.

De individuelt orienterte medborgeridealene forekommer i stor grad både i den første delen og i kompetansemålene. I den første delen er også de kritisk orienterte medborgeridealene fremtredende. Her etterspørres det en del analyse og kritisk tenkning, men den kritiske tenkningen begrenser i stor grad til kildekritikk. Det er noe mindre forekomst av de sosialt orienterte medborgeridealene som ikke er like synlige. Til tross for at den var sentral i andre deler av læreplanen, forekommer den personlig ansvarlige medborgeren i mindre grad, til fordel for den politisk informerte medborgeren. De kritisk orienterte medborgeridealene er vesentlig

til stede, men de har en økende forekomst desto eldre trinnene er, for eksempel etterspørres det mer refleksjon. De sosialt orienterte medborgerne på sin side har færre forekomster desto eldre trinnene er, med unntak av kompetansemål hvor elevene skal presentere. Samtale og dialog er derimot ikke synlig i kompetansemålene for de eldre trinnene.

### Videre drøfting

Hensikten med dette delkapittelet er å diskutere hovedfunnene av den innsamlede empirien i lys av blant annet kritikken av læreplanene som ble det gjort rede for i læreplankapittelet (kapittel 3). Slik kan min analyse og funn knyttes opp mot og sees i sammenheng med tidligere perspektiver på læreplanutviklingen og annen relevant faglitteratur, for eksempel Børhaug. Egne funn og betraktninger av den norske læreplanen vil også bli inkludert her.

### Danning eller utdanning?

Skolen har et sammensatt mandat, og man kan skille mellom *danning* på den ene siden og *nytte* på den andre. Skolens samfunnsmandat har på denne måten vært tosidig formulert helt fra den første formålsparagrafen ble utarbeidet i 1848, og i de åtte revideringene etter dette har forholdet mellom nytte og danning forblitt synlig (Hovdenak & Stray, 2015, s. 15-17). Skolen har både et dannelsingsoppdrag og et utdanningsoppdrag, og disse er knyttet sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Opplæringen skal gi eleven et godt utgangspunkt for å kunne delta på alle områder innen utdanning, arbeids- og samfunnsniv. Prinsippene for arbeid med læring, utvikling og danning, som er blitt analysert, skal ifølge LK20 hjelpe skolene til å løse dette doble oppdraget (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 13). Analysen har vist at disse prinsippene fremstår som dominerende liberal med innslag av deliberativt og republikansk demokratisyn. De individuelt orienterte medborgeridealene er også fremtredende med innslag av de kritisk orienterte medborgeridealene.

Hovdenak og Stray argumenterer for at det kan være problematisk for skolen som institusjon å skulle balansere mellom å være en dannelsesinstitusjon med mål om å styrke det pluralistiske fellesskapet, samtidig som den skal styrke den enkelte elevens kompetanse og konkurransedyktighet i et økende komplisert, konkurransedrevet og markedstilpasset samfunn. Skolen har alltid vært en kunnskapsformidlende institusjon, men det som gjerne er problematisk er at kunnskapsforståelsen gjennom tidene har forandret seg. Kunnskap som tidligere har vært *i* personen er nå noe som er tilgjengelig for alle i et samfunn basert på fri flyt av informasjon

og kommunikasjon, og dette har først og fremst endret kunnskapsforståelsen i seg selv. I tillegg har det i de senere årene blitt en endring i hva som blir definert som viktig kunnskap å inneha. Hva som er skolens innhold har tidligere blitt vedtatt på nasjonalt nivå. Som drøftet i denne avhandlingen, har det blitt en økende grad av internasjonalisering i skolen. Som et resultat av dette har det blitt etablert nye instrumenter og institusjoner som ytterligere påvirker hva som er viktig kunnskap, hvordan elevene bør tilegne seg den samt hvorfor den kunnskapen er viktig. Sentrale institusjoner som har påvirket dette er de internasjonale aktørene som OECD, FN og UNESCO. Særlig etter PISA-testene ble implementert i det norske skolesystemet, har skolen måtte tilpasse seg den kunnskapsforståelsen som PISA-testene legger til rette for. Medier og stortingsmeldinger har bidratt til å tillegge PISA status som bevisgrunnlag for å kunne avgjøre hvorvidt den norske skolen er vellykket eller ikke. Dette er problematisk fordi OECD først og fremst utformer tester og policy basert på økonomiske teorier om humankapital – ikke pedagogikk (Hovdenak & Stray, 2015, s. 41-44). Med andre ord har ikke kunnskapsforståelsen endret seg, men teorier og forståelser av kunnskap har flyttet seg fra det pedagogiske feltet til det økonomiske feltet. Dette får konsekvenser, ikke bare for hvordan vi forstår kunnskap og verdien av denne, men også for hvordan vi forstår skolens oppgave og innhold, og den politiske styringen av skolen (Hovdenak & Stray, 2015, s. 50). Prinsippene, som hovedsakelig tenderer mot det individuelle, kan også sees på som et resultat av nettopp denne internasjonaliseringen. Gjennom et vedvarende og ytterligere fokus på det målbare og individuelle kunnskaper og ferdigheter hos den enkelte, kan skolen risikere å forsømme det mindre målbare, som for eksempel dannelsprosesser, det relasjonelle og sosiale samt identitetsutvikling.

### Politisk mestringstro

Som nevnt tidligere i avhandlingen, har Ødegård og Svagård allerede avdekket at politisk mestringstro er en avgjørende mobiliseringsfaktor for at elevene ser seg selv som fremtidig politisk deltakende i demokratiet (2018, s. 44). Dette betyr at elevene skal føle og oppleve at de mestrer og forstår politiske fakta og prosesser, og at man kan påvirke politisk. Kunnskap om demokratiet kan også bli sett på som avgjørende for deltakelse, da det indirekte vil bidra til mestringstro gjennom at elevene forstår politiske fakta og prosesser. Man vil som følge av å inneha kunnskaper om prosesser, politikk og demokratiet, stole mer på egne evner og kapasitet til å uttale seg om dem og handle. Politisk mestringstro blir på denne måten en stadig subjektiv vurdering av både egen politisk kunnskap, og evne til å delta. Gjennom analyser av ICCS har det imidlertid blitt vist at demokratikunnskap generelt har liten betydning for fremtidig

deltakelse i demokratiet (Ødegård & Svagård, 2018, s. 44). En stor del av politisk mestringstro blir dermed at elevene har tillit til at de kan argumentere, presentere og organisere aktiviteter, politiske oppgaver eller samfunnsspørsmål. Teorien om intendert atferd understreker viktigheten av å legge til rette for å styrke elevers politiske mestringstro i skolen. Legger den norske læreplanen til rette for at undervisningen skal fremme politisk mestringstro? Oppfordrer skolens styringsdokumenter til utdanning for aktivt medborgerskap, eller produserer skolen passive medborgere? Samfunnsfaget i norsk grunnskole legger i stor grad vekt på å formidle kunnskap om politiske institusjoner og valgordning. Dette er et viktig grunnlag for å inneha nok kunnskap om det politiske systemet, men utvikling av politisk mestringstro innebærer som sagt fokus på argumentasjon, diskusjon og dialogbasert undervisning. Det blir vanskelig å svare på hvordan undervisningen foregår, men vi vet at lærerne i stor grad anvender kompetansemålene i planleggingen av undervisningen (Sætra & Stray, 2019b). Ved at disse hovedsakelig tenderer mot det individuelle, kan undervisningen ende opp med å være noe ensidig og passiv. På barnetrinnet omhandler en del kompetansemål at elevene skal samtale, lytte til andre meninger og samarbeide om konstruktive løsninger. De sosialt orienterte medborgerne og det deliberative er imidlertid mindre til stede på mellomtrinnet, og ikke synlig på ungdomstrinnet. Kompetansemålene legger altså ikke særlig til rette for samtale og dialogbasert undervisning, argumentasjon eller diskusjon, med unntak av noen kompetansemål som inneholder «å presentere». Elever oppfordres altså ikke ytre egne meninger om et emne, eller argumentere for eget syn. Det er viktig å påpeke at dette kan bli lagt til rette for gjennom tiltak gjort av den enkelte læreren, og at dette kun refererer til hva kompetansemålene anmoder. Læreplanen legger opp til høy metodefrihet for de enkelte lærerne, da den ikke oppfordrer til konkrete metoder. Det er dog interessant at det allerede før Fagfornyelsen ble argumentert for at deltakende og dialogbasert undervisning vil bidra til å styrke elevers politiske mestringstro og øke den individuelle handlingskompetansen (Ødegård & Svagård, 2018, s. 44). Til tross for dette er ikke samarbeid og andre deliberative arbeidsmetoder særlig prioritert i kompetansemålene. Skolen burde i tillegg legge til rette for mer demokratirelaterte praksiser som aktiv deltakelse, kritisk evne, åpenhet, diskusjon, kritikk, samhandling og beslutningstaking (Huang et al., 2017, s. 117).

### Kildekritikk eller systemkritikk?

I formålsparagrafen formidles det at elever og lærlinger skal lære å tenke kritisk, og *Kritisk tenkning og etisk bevissthet* er i tillegg et eget punkt under skolens verdigrunnlag. Også under det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgarskap*, skal elevene øve opp evnen til å tenke

kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. Dette vedvarer i samfunnsfagdelen av LK20 og et av kjerneelementene i faget er *Samfunnskritisk tenking og sammenheng*. Her skal elevene vurdere kunnskap, hendelser og fenomen fra ulike perspektiv, i tillegg til at de skal analysere hvordan makt og maktrelasjoner virker inn på ulike forhold i samfunnet. Kritisk tenkning fremstår også som sentralt i de tverrfaglige temaene i samfunnsfaglig kontekst, og under *Demokrati og medborgarskap* blir det utdypet at elevene skal tenke kritisk, ta ulike perspektiv, håndtere meningsbrytning og vise aktivt medborgerskap. Også i de grunnleggende ferdigheter for faget skal elevene blant annet reflektere kritisk over kilder, analysere og vurdere tallmateriale og utøve digital kildekritikk. Kritisk tenkning løftes med andre ord frem som en sentral og prioritert del av læreplanen. Selv om kritisk tenkning er gjennomgående i hele læreplanen, fremstår det som at denne evnen for det meste begrenses til å omhandle kildekritikk. Foruten å se på maktrelasjoner og deres innvirkninger på samfunnet, ser det ut til at kritisk tenkning reduserer seg til å være kritisk til kilder. Det er mer kritisk tenkning i samfunnsfagdelen, sammenlignet med overordnet del, men også her er systemkritikken omtrent utelatt. Fra analysen av kompetansemålene vet vi at de kritisk orienterte medborgeridealene er vesentlig til stede, men de oppfordrer i stor grad til kildekritikk, sammenhenger og refleksjon. Kritisk tenkning, som er av betydning for den rettferdighetsorienterte medborgeren, er ikke inkludert. Denne medborgeren fremhever å kritisk vurdere og analysere samspillet av enkelte sider av samfunnet, og å kritisk kunne vurdere og endre strukturelle aspekter ved det. Skal man utdanne elever til å bli denne type medborger må man vektlegge systemkritikk og evne til å skape endring. Kildekritikk og digital kompetanse har vært sentralt innen kritisk tenkning, men dette gir ikke grunnlag for å kunne vurdere og stille seg kritisk til samfunnsinstitusjoner. Hvilke konsekvenser har det for eleven at systemkritikk utelates?

Det har tidligere blitt belyst at det er problematisk at elever i dagens norske skole i stor grad oppmuntres til «selektiv kritisk tenkning». Det flerkulturelle Norge, det norske demokratiet og FN er blant emner som ofte er fremstilt positivt i blant annet lærebøker, og som ikke blir betraktet med et kritisk blikk (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, s. 16). Samfunnskritikken i skolen er mer selektiv gjennom at man blant annet problematiserer diskriminering, forurensing og fjerne diktaturer, samtidig som kritikk av egne politiske, rettslige og økonomiske institusjoner utelates (Børhaug, 2017, s. 8-9). Elevene skal med andre ord lære å tenke kritisk i skolen, men ikke til alt. Dette betegnes som et normativt dilemma. I utdanningsfeltet løftes kritisk tenkning frem som noe mer enn en intellektuell treningsøvelse,

da det blir sett på som en viktig del av dannelsprosessen som foregår i skolen. Kritisk tenkning, danning og opplæring til demokratisk medborgerskap henger med andre ord sammen. Børhaug argumenterer for at kritisk tenkning og demokratiopplæring må knyttes til demokratiske institusjoner utenfor skolen, ikke bare til deliberative arbeidsmetoder og samarbeid. Som nevnt tidligere mener han heller dette kan føre til apati og avmakt hos de enkelte elevene når de innser at samfunnet ikke fungerer slik. Det er viktig å påpeke at det å være kritisk ikke er det samme som å være negativ. Det trenger ikke nødvendigvis være et spenningsforhold i det demokratiske paradokset, hvor en enten er lojal eller kritisk til samfunnet. Gjennom analysen er det avdekket at de individuelt orienterte medborgeridealene dominerer, samtidig som systemkritikk ikke får særlig prioritert plass. Med utgangspunkt i Børhaugs forståelser av politisk deltakelse ser det derfor ut til at læreplanen hovedsakelig oppfordrer til mer individuell deltakelse basert på samfunnslegitimering, heller enn samfunnskritikk (Børhaug, 2017, s. 10).

## 7 Avsluttende drøfting

Jeg har i denne avhandlingen gjennomført en kvalitativ læreplananalyse, hvor jeg har nærlest sentrale deler av Kunnskapsløftet 2020 og Fælles Mål 2019. For å ramme inn analysen min har jeg valgt å anvende ulike kategoriseringer innen demokratisyn og medborgeridealer. Denne avhandlingen har endret seg gjennom prioriteringer gjort underveis, og noen delproblemstillinger har oppstått mens andre har blitt strøket. Etter en grundig gjennomgang av den norske og danske læreplanen, er det mye som tyder på at det kan trekkes klare paralleller mellom dem. Jeg vil i en oppsummerende drøfting forsøke å svare på problemstillingene, se nærmere på de felles tendensene mellom de to læreplanene og reflektere over prosessen.

*Hvilke demokratisyn og medborgeridealer gjenspeiles i den norske og den danske læreplanen?*

Etter å ha analysert sentrale deler av de to læreplanene er det tydelig at alle demokratisyn og alle medborgeridealer klart kommer til uttrykk. En finner tydelig det en leter etter, men det er likevel et funn at enkelte medborgeridealer og demokratisyn dominerer. Den personlige ansvarlige medborgeren til Westheimer & Kahne og særlig den politisk informerte medborgeren til Stray og Sætra er gjennomgående dominerende i både Kunnskapsløftet 2020 og Fælles Mål 2019. Disse fordrer naturligvis det liberale demokratisynet, som også vektlegger det individuelle. Det fremstår som gjennomgående i begge læreplaner å bygge opp den enkelte elevens kunnskaper og ferdigheter gjennom individuelle kompetansemål. Kompetansemålene i begge læreplanene gjenspeiler særlig den politisk *informerte* medborgeren, heller enn den personlig ansvarlige medborgeren, gjennom et vedvarende fokus på kunnskap, innsikt og kompetanse. Funnet kan være en følge av økende internasjonalisering av pedagogikkfeltet, og det har vist seg at utdanningsdokumenter i større grad blir påvirket av internasjonale, økonomiske aktører, og skolens innhold blir derfor rettet mer mot evner og kunnskap målt i internasjonale tester. Fremheving av dette kan imidlertid føre til at viktige og mindre målbare aspekter ved opplæringen forsømmes. Vil den sterke målstyringen gå på bekostning av danning, politisk mestringsstro, identitetsutvikling og det relasjonelle?

Det er viktig å poengtere at et dominerende liberalt demokratisyn og individuelt orienterte medborgeridealer ikke betyr at de andre kategoriseringene ikke forekommer. For eksempel er det deliberative demokratisynet betydelig til stede i det danske samfunnsfagets formål, i tillegg til det republikanske og liberale. Den danske undervisningsveiledningen kan også leses som noe mer deliberativt og sosialt orientert. Disse delene samsvarer ikke med de dominerende

liberale og individuelt orienterte kompetansemålene. Samme tendens ser vi i norsk kontekst hvor skolens formålsparagraf kan leses som republikansk og kommunitarisk, og særlig den innledende samfunnsfaglige delen har innslag av det deliberative og republikanske. I tillegg er de kritisk orienterte medborgeridealene tydeligere i denne delen, selv om det begrenser seg å hovedsakelig angå kildekritikk. Samfunnsfaglig del har et større innslag av kritisk tenkning enn den overordnede delen. Det ser med andre ord ut til at de ulike delene spriker, og generelle deler eller for eksempel undervisningsveiledningen kan fremstå som mer idealistisk enn de konkrete kompetansemålene. Selv om de andre perspektivene forekommer, og enkelte steder i stor grad, er det likevel tydelig at det liberale demokratisynet og de individuelt orienterte medborgeridealene utgjør den dominerende tendensen, og er synlig i alle deler av læreplanen.

Skovmand er nevnt i avhandlingen på grunn av hans kritikk mot læringsmålstyringen i folkeskolen. Han poengterer at verdier som blir sett på som grunnleggende i og for det danske demokratiet omtrent ikke forekommer i læreplanen. Blant disse er «medborgerskap» som ikke blir nevnt i verken målene, undervisningsveiledningen eller den øvrige læreplanen. Sentrale begreper brukt i folkeskolens formål er lite eller slett ikke representert i læreplanens kunnskapsmål, og derfor fremstår det som at det er mangel på kobling mellom formålet og læringsmålene i samfunnsfag. Medborgerskap er noe prioritert i den norske læreplanen. For eksempel blir det presentert som et tverrfaglig tema i tillegg til at det forekommer i sentrale verdier for samfunnsfag. Det formidles blant annet at elevene gjennom arbeid med samfunnsfag skal tenke kritisk, ta ulike perspektiv, håndtere meningsbryting og vise aktivt medborgerskap. Likevel er det heller ikke i den norske læreplanen prioritert i kompetansemålene. Det er ikke nevnt spesifikt, og kompetansemålene oppmuntrer ikke særlig til dialog, diskusjon og deltakelse – spesielt på de eldre trinnene. Selv om de danske kompetansemålene ikke nevner aktivt medborgerskap spesifikt, er det i det minste et større fokus på deltakelse. Som nevnt tidligere har diskusjon en noe mer prioritert plass sammenlignet med de norske kompetansemålene. Det ser ut til at det er et tverrnasjonalt problem at sentrale demokratiske begreper og verdier ikke er prioritert, til tross for en større belysning av dette i de overordnede delene. Kompetansemålene er hovedsakelig individualiserte og det kan se ut til at hvordan utdanning til aktivt medborgerskap skal foregå forblir et åpent spørsmål, om det i det hele tatt skal være en prioritering i skolen.



### *Oppfordrer læreplanene til systemlojalitet eller systemkritikk?*

En underproblemstilling i denne avhandlingen har vært hvorvidt læreplanen oppfordrer til systemlojale eller systemkritiske borgere. Kritisk tenkning er ikke særlig representert i de konkrete kunnskapsmålene verken i dansk eller norsk kontekst, med unntak av kildekritikk. I norsk kontekst fremstår overordnet del og innledende del av samfunnsfag som noe idealistisk, og disse mangler en systematisk kobling til de konkrete kompetansemålene. Det samme tilfellet ser man i dansk kontekst hvor kritisk tenkning er prioritert i generell del og undervisningsveiledningen, samt i de overordnede kompetansemålene. Her mangler det derimot også en kobling mellom disse og de mer konkrete læringsmålene. Den overordnede delen og de innledende samfunnsfaglige delene kan fremstå som noe idealistiske, da kritisk tenkning ikke uttrykkes i de konkrete læringsmålene. Det å kun forholde seg til de enkelte kompetansemålene, kan resultere i et større fokus på individuell karakterbygging, kunnskap og ferdigheter, heller enn dybde, diskusjon, kritisk tenkning, samtale og sammenheng mellom emnene. Det er nok en gang viktig å påpeke at lærerne kan ta praktiske valg i klasserommet som kan legge til rette for dette. Det blir svært viktig for norske og danske lærere i samfunnsfag å se kompetansemålene i lys av overordnet del og de innledende delene av samfunnsfaget. Forskning i norsk kontekst har imidlertid vist at majoriteten av lærerne anvender de konkrete kompetansemålene i høyest grad i planlegging av undervisning (Sætra & Stray, 2019b). Dette kan også føre til at kritisk tenkning forsømmes, og gjennom en prioritering av kunnskap om demokratiet kan dette igjen skape systemlojale borgere heller enn systemkritiske borgere.

### *Legger læreplanene til rette for utvikling av politisk mestringstro?*

Gjennom arbeidet med denne avhandlingen har jeg innsett hvor avgjørende utvikling av politisk mestringstro er for at elevene skal anse seg selv som deltakende i samfunnet. Allerede før utviklingen av de analyserte læreplanene, ble det belyst at deltakende og dialogbasert undervisning er gunstig i utviklingen av politisk mestringstro. Det å blant annet legge til rette for demokratirelaterte praksiser, kritisk evne, åpenhet, diskusjon og kritikk, kan føre til økt samhandlingskompetanse og mestringstro. Det deliberative er med andre ord et viktig aspekt i denne utviklingen. Legges det til rette for at elevene skal diskutere politiske emner, vil det også være mer sannsynlig at de opplever selvtillit og økt tro på egne politiske ferdigheter og evner. De deliberative metodene er tydeligere i den danske læreplanen, sammenlignet med den norske. I folkeskolens formål formidles det at eleven skal ha tillit til egne muligheter (politisk mestringstro), i tillegg til at fagets formål og identitet har et ytterligere fokus på diskusjon, stillingtagen og kritisk tenkning. Fordi det etterspørres at elevene blant annet skal prøve ut

synspunkter, diskutere og ta stilling til et demokratisk samfunn, fremstår det som at det legges mer til rette for utvikling av politisk mestringstro. I norsk kontekst er det deliberative ikke like fremtredende som de andre demokratisynene, men kritisk tenkning, samarbeid, meningsbrytning, interaksjon og kommunikasjon blir nevnt i generell del. Det formidles at elevene skal bli lyttet til og ha innflytelse i skolehverdagen, samt kunne påvirke det som angår dem. Det oppfordres noe til arbeid med kommunikasjon og samarbeid, og elevene skal føle seg trygge i meningsytring og argumentasjon. Deliberative arbeidsmetoder inkluderes noe i samfunnsfagdelen av læreplanen, men det er lite fokus på diskusjon og argumentasjon. Under kjerneelementene uttrykkes det imidlertid at de skal få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påvirke og medvirke til samfunnsutforming. De deliberative arbeidsmetodene forekommer også noe i de tverrfaglige temaene i samfunnsfaglig kontekst, og det etterspørres at elevene skal delta i demokratiske prosesser, tenke kritisk, ta ulike perspektiv, håndtere meningsbrytning og vise aktivt medborgerskap. Under utvikling av muntlige ferdigheter skal elever kunne fremme meninger, gi respons og diskutere med andre, ytre egne meninger, ta ordet etter tur, lytte og gi respons. De nevnte eksemplene er arbeidsmetoder som kan fremme utviklingen av politisk mestringstro, men selv om det fremstår som omfattende isolert sett, utgjør det ikke en stor del av læreplanen. I den danske læreplanen for samfunnsfag er *diskusjon* nevnt i 9 kompetansemål, mens det blant de norske kompetansemålene ikke er nevnt overhodet. I norsk kontekst har de yngre trinnene et større omfang av samtale, men dette forsvinner desto eldre elevene blir. Det er med andre ord ikke lagt til rette for noe argumentasjon eller diskusjon i de norske kompetansemålene. Økt forekomst av samtale forutsetter nødvendigvis heller ikke at elevene diskuterer eller argumenterer for egne syn, så det blir noe vanskelig å betrakte det som et tiltak for utvikling av politisk mestringstro. Det fremstår derfor som at den danske legger noe mer til rette for utviklingen av dette.

## Avsluttende refleksjoner

Nå som dette arbeidet er over, sitter jeg igjen med mange spørsmål og refleksjoner. Etter å ha jobbet med temaene i denne avhandlingen, er det en rekke emner som hadde vært interessante å undersøke videre. Det kunne vært fordelaktig å undersøke hvordan praksisen er i klasserommet gjennom for eksempel å intervju lærere. Prioriteres det mye kunnskap om emner, slik den dominerende tendensen i læreplanene er? Det kunne også blitt undersøkt hvordan mindre målbare aspekter ved undervisningen legges til rette for, for eksempel kritisk tenkning, danning og politisk mestringstro. Det hadde også vært interessant å se nærmere på hvordan lærere anvender læreplanen, for eksempel hvorvidt de ser kompetansemålene i lys av de overordnede delene eller om disse blir undersøkt i et vakuum. Dette hadde særlig vært interessant i dansk kontekst hvor denne empirien tilsynelatende mangler. Det ville også vært gunstig å undersøke undervisningens innhold i lys av de globale reformtrendene. Rettes mye av undervisningens innhold mot kunnskap og ferdigheter målt i for eksempel PISA-testene? Begge læreplanene er relativt nye, og i norsk kontekst implementeres Fagfornyelsen i skolen nå. Hvor fundamentale endringene i de nyeste læreplanene er, og hvilken betydning dette vil ha, vil gjerne ikke vises før de iverksettes for fullt og har vært virkende i noen år. Ettersom demokrati og medborgerskap er blitt et prioritert overordnet tema, vil det også være interessant å undersøke hvorvidt utdanning for demokratisk medborgerskap har endret seg.

Gjennom denne prosessen har det vært svært gunstig for mitt perspektiv å sammenligne to læreplaner, med et tilsynelatende likt, skandinavisk utgangspunkt. Avhandlingen er ikke nødvendigvis en fullverdig komparativ læreplananalyse fordi jeg ikke ser på sammenhengen mellom de to læreplanene i så stor grad, men å analysere to sammenlignbare læreplaner har likevel gitt arbeidet mitt en viss dybde. Å undersøke den ene læreplanen, har introdusert meg for temaer og problemstillinger som igjen kan anvendes på den andre læreplanen. Etter min mening, har jeg derfor fått en helt annen innsikt enn hvis jeg kun hadde analysert én. Jeg har analysert sentrale styringsdokumenter fra to veletablerte demokratier i Skandinavia, og likevel fått noe ulike fortolkninger og inntrykk. En viktig årsak til at jeg i utgangspunktet valgte to land er fordi DEMOCIT videre skal utføre en komparasjon av utdanning for demokratisk medborgerskap i de nordiske landene. Dette vil igjen gi nyttig innsikt i hvordan ungdommer utvikler demokratisk handlingskompetanse, og bidra til utviklingen av aktivt medborgerskap. Mitt arbeid avsluttes her, men DEMOCIT har nettopp startet. Forhåpentligvis vil de kunne ende opp med å endre lærerutdanningen i samfunnsfag til å være mer tilpasset elevens egne hverdagsforståelser av demokrati og medborgerskap.

Som snart nyutdannet lærer, har dette arbeidet gitt meg verdifull innsikt når jeg nå skal tre inn i en ny arbeidshverdag. Da jeg var praksislærer i Tanzania i 2019, var jeg selv et «offer» for å undervise gjennom den tradisjonelle og velkjente utdanningen om demokrati. Her var informasjon og kunnskap om styringsmakter, demokrati og politikk sentralt, og læreboken og lærer sto i sentrum. Dette skjer imidlertid også i Norge, og arbeidet med denne avhandlingen har ført til viktig innsikt i tema som uten tvil vil hjelpe meg som samfunnsfaglærer. Forskning har vist at kunnskap alene ikke er tilstrekkelig som mobiliseringsfaktor hvor unge anser seg selv som fremtidig deltakende i demokratiet. Utvikling av politisk mestringstro har derimot vist seg å være den mest utslagsgivende faktoren for hvorvidt man blir aktive medborgere. Dette arbeidet har gitt meg innsikt i hvor avgjørende det er at elever får utvikle politisk mestringstro, samtidig som jeg har blitt introdusert for ideelle læringssituasjoner og metoder som fremmer dette. Dette innebærer også et vesentlig fokus på kritisk tenkning, og ikke minst det å ta det i bruk som noe mer enn en intellektuell øvelse. I tillegg synes jeg det er viktig som samfunnsfaglærer å ikke betrakte fenomenet kritisk tenkning som utelukkende kildekritikk, noe som gjerne har vært den dominerende tendensen i læreplananalysen. Det er på tide å innse at systemkritikk ikke er en trussel for demokratiet og dets institusjoner, men heller en forutsetning for å kunne utvikle det videre. Tidligere har jeg i stor grad trodd at skolens styringsdokumenter er nøytrale, men etter å ha tolket og vurdert læreplanene har jeg innsett at også styringsdokumenter ikke nødvendigvis er produsert fra et nøytralt utgangspunkt, men er et produkt av samtiden. Jeg har innsett at skolens styringsdokumenter ikke er en fasit, men faktisk forutsetter at lærer selv er aktiv, kritisk og ser delene i lys av hverandre. Denne analysen har vist at de ulike delene spriker, og generelle deler og undervisningsveiledningen kan fremstå som idealistiske sammenlignet med de konkrete kompetansemålene. Hvis lærerne i størst grad anvender kompetansemålene i planlegging av egen undervisning, kan det ha stor innvirkning på praktiske valg gjort i klasserommet. At læreplanene formidler et dominerende liberalt demokratisyn og individuelt orienterte medborgeridealer, kan i verste fall føre til ensidig undervisning som igjen skaper passive deltakere i demokratiet. Det er viktig at lærere er bevisst på dette.

## 8 Litteraturliste

- Briseid, L. G. (2012). Demokrati-forståelse og intensjoner i demokratioppdragelsen - Norske læreplaner mellom 1974 og 2010. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 50-66.
- Brondbjerg, L., Christophersen, J., Jakobsen, C. L., & Sørensen, K. (2014). *Ligner vi hinanden? En dansk-norsk undersøgelse af samfundsfag og samfunnskunnskap i skolen*. Aarhus: ViaSysteme.
- Bruun, J., Lieberkind, J., & Schunck, H. B. (2017). ICCS 2016 Internationale hovedresultater.
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta didactica Norge*, 11(3), 6.  
doi:10.5617/adno.4709
- Børhaug, K. (2018). Oppseding til medborgarskap: mellom globalisering og elevens livsverd. *Nytt norsk tidsskrift*, 35(3-04), 268-278. doi:10.18261/issn.1504-3053-2018-03-04-07
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019a). *Kristendomskundskab Faghæfte 2019*. Hentet fra: [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk\\_fagh%C3%A6fte\\_Kristendomskundskab.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk_fagh%C3%A6fte_Kristendomskundskab.pdf)
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019b). *Samfundsfag Faghæfte 2019*. Hentet fra: [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_Fagh%C3%A6fte\\_Samfundsfag.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Fagh%C3%A6fte_Samfundsfag.pdf)
- Børne- og undervisningsministeriet. (2020). Historisk oversigt. Hentet fra: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/historisk/historisk-oversigt>
- Christensen, A. S. (2015). Demokrati- og medborgerskapsbegreber i grundskolens samfundsfag i Danmark, Norge, Sverige og Tyskland. *Nordidactica*, 2015(2015:1), 64-92.
- Elstad, E. (2020). Lærerutdanning i nordiske land. I E. Elstad (Red.), *Lærerutdanning i nordiske land* (s. 17-57). Oslo: Universitetsforlaget.
- Englund, T. (2004). *Skolan för deliberativ demokrati*. I P. Aasen, P. B. Foros, & P. E. Kjøl (Red.), *Pedagogikk og politikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A., & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 11-29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gil de Zúñiga, H., Diehl, T., & Ardévol-Abreu, A. (2017). Internal, External, and Government Political Efficacy: Effects on News Use, Discussion, and Political

- Participation. *Journal of broadcasting & electronic media*, 61(3), 574-596.  
doi:10.1080/08838151.2017.1344672
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hansen, M. (2019). Social studies in Denmark. A country report. *Journal of social science education*, 19(1). doi:<https://doi.org/10.4119/jsse-1581>
- Hegna, K., Ødegård, G., & Seland, I. (2018). Ungt medborgerskap. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1).
- Heywood, A. (2012). *Political ideologies: an introduction* (5th ed. utg.). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Holt, A., & Øyehaug, A. B. (2012). Metode for analyse av læreplaner i naturfag – anvendt på den norske læreplanen. *Nordina: Nordic studies in science education*, 6(2).  
doi:10.5617/nordina.252
- Hovdenak, S. S., & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskapsideologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T., & Seland, I. (2017). Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016. I. Oslo: OsloMet.
- Haas, C. R. (2008). Citizenship education in Denmark: reinventing the nation and/or conducting multiculturalism(s)? *London review of education*.  
doi:10.1080/14748460801889902
- Jensen, K. K., & Mouritsen, P. (2015). *The Politics of Citizenship Education in Denmark*. Paper presented at the The Civic Turn in European Immigrant Integration Policies, University of Warszawa.
- Jensen, L. D. (2006). *Rapport fra Udvalget til styrkelse af samfundsfag i folkeskolen*. København
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4 utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fodypning - Forståelse*. (Meld. St. 28 (2015-2016)).  
Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

- Lieberkind, J. (2020). Nordiske unge. Politisk fællesskab og engagement. Hentet fra <http://foreningen-norden.dk/wp-content/uploads/2020/10/Nordiske-unge-politisk-faellesskab-og-engagement-2020.pdf>
- Møller, E. B. (2020). Konservative vil styrke kristendomskundskab i folkeskolen. *Folkeskolen dk*. Hentet fra <https://www.folkeskolen.dk/1544808/konservative-vil-styrke-kristendomskundskab-i-folkeskolen>
- Nielsen, C. T. (2015). Historie i konkurrencestaten. *Nordidactica*, 2015(2015:3), 102-119.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- OsloMet. (2020). Demokrati, læring og mobilisering for unge medborgere (DEMOCIT). Hentet fra: <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsprosjekter/demokrati-lering-mobilisering-unge-medborgere>
- Pedersen, O. K. (2014). Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik. I K. Illeris (Red.), *Læring i konkurrencestaten: kapløb eller bæredygtighed* (s. 13-34). Frederiksberg, Denmark: Samfundslitteratur.
- Reichert, F. (2016). How internal political efficacy translates political knowledge into political participation: Evidence from Germany. *Eur J Psychol*, 12(2), 221-241. doi:10.5964/ejop.v12i2.1095
- Sjøberg, S. (2014). Pisa-syndromet. *Nytt norsk tidsskrift*, 31(1), 30-43.
- Skeie, G. (2017). Mangfoldets utfordringer og muligheter sett gjennom religionsdidaktisk forskning. Et nordisk overblikk. *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/mangfoldets-utfordringer-og-muligheter-sett-gjennom-religionsdidaktisk-forskning.-et-nordisk-overblikk/>
- Skovmand, K. (2016). *Uden mål og med*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Slagstad, R. (2018, 8 november). Når OECD tar makten - om det nye, skolepolitiske kunnskapsregime. *Utdanningsnytt*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/nar-oecd-tar-makten--om-det-nye-skolepolitiske-kunnskapsregime/171571>
- Solhaug, T., & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Stray, J. H., & Sætra, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & demokrati*, 27(1), 99-113.  
doi:10.48059/uod.v27i1.1094
- Sulitzeanu-Kenan, R., & Halperin, E. (2013). Making a Difference: Political Efficacy and Policy Preference Construction. *Brit. J. Polit. Sci*, 43(2), 295-322.  
doi:10.1017/S0007123412000324
- Syse, H. (2004). Fellesskap og demokrati. I B. E. Rasch & K. Midgaard (Red.), *Demokrati: vilkår og virkninger* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sætra, E., & Stray, J. H. (2019a). Hva slags medborger? *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(1), 19-32. doi:10.7577/njcie.2441
- Sætra, E., & Stray, J. H. (2019b). Læreplan og demokrati - om læreres fortolkning og bruk av læreplanen i samfunnsfag i et demokratiopplæringsperspektiv.  
*Utdanningsforskning.no*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/lareplan-og-demokrati--om-lareres-fortolkning-og-bruk-av-lareplanen-i-samfunnsfag-i-et-demokratiopplaringsperspektiv/>
- Sørensen, T. B. (2012). Paradox of Liberalism: Citizenship Education in Denmark. I S. Gonvalves & M. Carpenter (Red.), *Intercultural Policies and Education*. Bern: Peter Lang.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen: utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Undervisningsministeriet. (2013). *Forenkling af Fælles Mål*. Hentet fra:  
<https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetale-og-overgange/faelles-maal/historisk/historisk-oversigt>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Den generelle delen av læreplanen. Hentet fra  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). Læreplan i samfunnsfag. Hentet fra  
<https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Oslo: Pedlex.
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2016). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237-269.  
doi:10.3102/00028312041002237



Ødegård, G., & Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere?

*Tidsskrift for ungdomsforskning, 18(1).*

Aakvaag, G. C. (2011). Fremveksten av sosiologisk tenkemåte: Karl Marx, Max Weber og

Emile Durkheim. I E. Balsvik & S. M. Solli (Red.), Introduksjon til

samfunnsvitenskapene (s. 60-83). Oslo: Universitetsforlaget.