

VELFERDSFORSKNINGSINSTITUTTET NOVA

Lærerutdanning for å styrke ungdoms demokratiske deltakelse

Casestudie i fire nordiske land

IDUNN SELAND OG ANDERS GRANÅS KJØSTVEDT

OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY
STORBYUNIVERSITETET



Lærerutdanning for å styrke ungdoms demokratiske deltakelse

Casestudie i fire nordiske land

IDUNN SELAND OG ANDERS GRANÅS KJØSTVEDT

Velferdsforskningsinstituttet NOVA
Rapport 10/2022

Velferdsforskningsinstituttet NOVA er et institutt på Senter for velferds- og arbeidslivsforskning på OsloMet – storbyuniversitetet.

Instituttet har som formål å drive forskning og utviklingsarbeid som kan bidra til økt kunnskap om sosiale forhold og endringsprosesser. Instituttet skal fokusere på problemstillinger om livsløp, levekår og livskvalitet, samt velferdssamfunnets tiltak og tjenester.

© Velferdsforskningsinstituttet NOVA

OsloMet – storbyuniversitetet 2022

ISBN (trykt utgave) 978-82-7894-815-6

ISBN (elektronisk utgave)

ISSN 0808-5013 (trykt)

ISSN 1893-9503 (online)

Illustrasjonsfoto: © colourbox.no

Desktop: Hussein Monfared

Trykk: Byråservice

Henvendelser vedrørende publikasjoner kan rettes til:

NOVA, OsloMet

Stensberggata 26 · Postboks 4, St. Olavs plass, 0130 Oslo

Telefon: 67 23 50 00

Nettadresse: www.oslomet.no/om/nova

Forord

Denne rapporten inngår i prosjektet DEMOCIT (Democracy, Equality, Learning and Mobilisation for Future Citizens), som er et samarbeid mellom forskere ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning (GFU) ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved OsloMet - storbyuniversitetet og forskere ved Velferdsforskningsinstituttet NOVA. DEMOCIT gjennomføres med bevilgning fra Norges Forskningsråd (prosjektnr. 302981), og ledes av Lihong Huang, forsker I ved NOVA.

DEMOCIT har som overordnet mål at undervisningen i demokrati og medborgerskap i den norske grunnopplæringen skal styrke elevenes demokratiske deltakelse og tro på at slik deltakelse nytter, uavhengig av ulikhet i elevenes bakgrunn. Resultatene fra DEMOCIT skal brukes i et grunnlag for å videreutvikle samfunnsfaglærerutdanningen ved OsloMet, men vil også ha relevans for andre lærerutdanningsinstitusjoner i Norge og i Norden. I denne rapporten undersøker vi hvordan lærerutdannere i Norge, Danmark, Finland og Sverige forbereder lærerstudenter til å kunne undervise på måter som kan bidra til å styrke ungdomsskoleelevers demokratiske deltakelse.

Hovedansvarlig for rapporten har vært Idunn Seland, forsker II ved NOVA og førsteamanuensis ved GFU. I rapporten er dokumentanalysen gjennomført av Anders G. Kjøstvedt, førsteamanuensis ved GFU. Kjøstvedt og Seland har samarbeidet om datainnsamling og analyse av intervjudata, samt syntesekapittelet. Seland er hovedansvarlig for innledningskapittelet, hvor Kjøstvedt har bidratt til beskrivelsen av data og metode. Intervjuene er transkribert av Erik Lødemel, som har vært innleid som prosjektassistent. Forfatterne takker Lødemel samt alle lærerutdannerne som har bidratt til intervjuene. Forfatterne vil også rette en særlig takk til førstelektor Erik Ryen og professor Kim Helsvig (GFU/OsloMet) for gjennomlesning og verdifulle tilbakemeldinger til førsteutkastet av rapporten.

Innhold

Sammendrag	7
Kapittel 1 Innledning	10
Utdanning og demokrati.....	10
Ulikhet i norske elevers demokratikunnskap og samfunnspolitiske deltakelse	12
Demokrati- og medborgerskapsundervisningen i grunnskolen	14
Hva forstår vi med «demokrati» og «medborgerskap»?	17
Hva forstår vi med «politisk mestringstro»?.....	19
Didaktikk og fagdidaktikk i samfunnsfagundervisningen.....	21
Rapportens verdimeslige utgangspunkt og operasjonaliserte forskningsspørsmål.....	22
Metode	23
Oppsummering og rapportens oppbygning	27
Kapittel 2 Grunnlag for nordisk komparasjon	29
Historisk bakgrunn	29
Demokrati- og medborgerskap i den nordiske skolemodellen i etterkrigstiden	32
Kapittel 3 Læreplananalyse	37
Demokrati og medborgerskap i norsk læreplan.....	37
Demokrati og medborgerskap i dansk læreplan	45
Demokrati og medborgerskap i finsk læreplan	54
Demokrati og medborgerskap i svensk læreplan	63
Kapittel 4 Studie- og emneplaner ved lærerutdanningsinstitusjonene	71
Norge.....	75
Danmark.....	78
Finland.....	80
Sverige	84
Oppsummering og diskusjon	85
Kapittel 5 Intervjuanalyse	92
Norge.....	92
Danmark.....	102
Finland.....	114
Sverige	125
Kapittel 6 Lærerutdanning for demokratisk deltakelse og aktivt medborgerskap	139
Demokrati, samfunnsdeltakelse og aktivt medborgerskap i nordiske læreplaner.....	140

Demokrati, samfunnsdeltakelse og aktivt medborgerskap i nordiske studie- og emneplaner.....	143
Prioritering av samfunnsdeltakelse i demokratiundervisningen	146
Inkorporering av elevers hverdagserfaringer i demokratiundervisningen.....	148
Inkluderende demokratiundervisning i lærerutdanningen	149
Syntese: undervisning for å fremme demokratisk deltagelse.....	150
English summary	156
Referanser	157
Vedlegg	163

Sammendrag

I denne rapporten undersøker vi hvordan lærerutdannere i Norge, Danmark, Finland og Sverige forbereder lærerstudenter til å kunne undervise på måter som bidrar til å styrke grunnskoleelevers demokratiske deltakelse. Rapporten tar utgangspunkt i funn i norske data fra lærer- og skoleledernivå i *The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)* i 2016, som viser at det å forberede elevene til fremtidig deltakelse i demokratiet prioriteres aller sist av mulige mål for undervisningen i demokrati og medborgerskap i ungdomsskoler. Når den nordiske utdanningsmodellen både bygger på og menes å fremme utviklingen av et demokratisk medborgerskap hos elevene, gir dette grunn til å spørre hvordan skolens demokratioppdrag forstås og forberedes i lærerutdanningen.

Rapporten bygger på kvalitative intervjuer foretatt i 2020 og 2021 med 16 lærerutdannere fra til sammen åtte lærerutdanningsinstitusjoner i Norge, Danmark, Finland og Sverige – to utdanningsinstitusjoner i hvert land. I rapporten er dette materialet supplert med en analyse av studie- og emneplaner for undervisningen i samfunnsfag (eller tilsvarende fagfelt i den nasjonale lærerutdanningen) i de åtte utdanningsinstitusjonene. Presentasjonen av datamaterialet fra lærerutdanningene rammes inn av en analyse av læreplanene som ligger til grunn for undervisningen i samfunnsfag (eller tilsvarende fag) i den nasjonale obligatoriske grunnopplæringen i de fire landene.

Undervisning som øker ungdoms politiske mestringstro

I rapporten tar vi utgangspunkt i to sentrale begreper fra faglitteraturen: «civic empowerment gap» og «internal political efficacy». Begge begreper regnes for å være nøkler til å forstå og opprettholde effektive demokratier. Mens «civic empowerment gap» refererer til forskjeller i demokratisk deltakelse som i stor grad følger sosioøkonomiske skillelinjer i samfunnet, kan «internal political efficacy» oversettes til det å tro på at man kan mestre politiske aktiviteter, og at slike aktiviteter har betydning for demokratiske beslutningsprosesser.

Denne rapporten har som premiss at ungdoms demokratiske deltakelse kan styrkes hvis skolens undervisning bidrar til å redusere de sosioøkonomiske forskjellene i slik deltakelse, samtidig som den gir ungdom opplevelse av å mestre slike aktiviteter. En hypotese som vi undersøker i denne rapporten, er at tema som kan øke relevansen av politikk ved å knytte dette tettere til ungdoms hverdagsopplevelser, kan sammen med en inkluderende undervisning bidra til både å redusere «the civic empowerment gap» og øke ungdoms opplevelse av politisk mestringstro.

Hovedfunn

Demokratiopdraget i nordiske læreplaner

I alle de nordiske lands læreplaner for samfunnsfagundervisningen i grunnopplæringen, både i de overordnede og fagspesifikke delene av læreplanene, understrekes skolens rolle som helt avgjørende i demokratiet. I skolen skal elevene ikke bare få kunnskaper om de demokratiske institusjonene, de skal også oppleve at de selv er en del av en demokratisk kultur i skolehverdagen. I alle disse læreplanene fremholdes det at undervisningen skal oppfordre elevene til ulike former for demokratisk deltakelse, men hvordan denne deltakelsen forstås, varierer mellom landene.

Læreplanene for alle de fire nordiske landene ser diskusjon og meningsutveksling som en nødvendig forutsetning for demokratiet. Dansk og svensk læreplan fremhever diskusjon av kontroversielle spørsmål som viktig for demokratisk praksis og dermed for skolens demokratiopplæring. Disse landenes læreplaner understreker samtidig hvordan diskusjon av kontroversielle spørsmål må gjøres faglig relevant og anvende (samfunns)fagets redskaper for å ha didaktisk verdi.

Demokratisk deltakelse omtalt i studie- og emneplaner i lærerutdanningen

I alle de undersøkte utdanningsinstitusjonenes emneplaner spesifiseres det at lærerstudentene skal få innsikt i det politiske systemet og de demokratiske institusjonene i sitt eget land. Bare i enkelte av emneplanene pekes det eksplisitt på andre former for demokratisk deltakelse enn det som er knyttet til politiske institusjoner, og da gjerne ved eksempler på digitalt medborgerskap. Ved flere utdanningsinstitusjoner vektlegges viktigheten av en bredde i forståelsen av ungdoms demokratiske deltakelse, men uten at det gis konkrete eksempler på hva det kan være. Når den deliberative forståelsen av demokratisk deltakelse er sentral i de nasjonale læreplanene, er det overraskende at dette ikke omtales nærmere i lærerutdanningsinstitusjonenes emneplaner.

Lærerutdannernes undervisning i demokratisk deltakelse

Alle de nordiske lærerutdannerne deler en oppfatning om at deltakelse er viktig for å opprettholde demokratiet, men i tråd med det flersidige demokratibegrepet som de vil legge til grunn for undervisningen, vil de ikke gi studentene noen fasit på hva demokratisk deltakelse skal være. Det er ikke vanlig i disse lærerutdanningsinstitusjonene å diskutere syn på hva demokratisk deltakelse innebærer, med fagfellene i kollegiet.

Lærerutdannerne skiller mellom demokrati som styreform og demokrati som livsform, der førstnevnte dreier seg om politiske institusjoner inkludert formelle valg. Til sistnevnte kategori hører læreres bruk av metoder for å øke elevens innflytelse over eget læringsarbeid i skolehverdagen. Overført til lærerutdanningen kan det innebære å modellere en demokratisk undervisningspraksis for studentene. Til demokrati som livsform hører også meningsdanning og offentlig debatt, noe alle lærerutdannerne fremhever som en sentral arena for demokratisk deltakelse.

Lærerutdannernes syn på hva lærerstudentene bør få diskutere, varierer likevel mye. En viktig skillelinje handler om studentene bør få diskutere tema som berører deres identitet, og i tilfelle hvordan slike diskusjoner bør foregå. Her viser de danske og de svenske lærerutdannerne en annen åpenhet for slike debatttema enn hva vi finner hos deres norske og finske kolleger. De danske og svenske lærerutdannerne viser også til et bredere didaktisk repertoar for å tilrettelegge slike debatter mellom studentene.

Inkludering av studenter med ulik bakgrunn i undervisningen

De norske og de danske lærerutdannerne vil sørge for at lærerstudentene deres leser litteratur om ulikhet i forskjellige befolkningsgruppers demokratiske deltakelse og diskuterer hvorfor slik ulikhet eksisterer. Det gjør også lærerutdannerne i Sverige og Finland, men her svekkes selve diversiteten i mangfoldsbegrepet ved at skolesystemet har innslag av segregering som følge av sosiale skillelinjer mellom by og land og/eller mulighet til fritt skolevalg. Homogene skoler gjør det vanskeligere å lære elevene perspektivskifte, noe som har betydning for demokratiundervisningen. Danske lærerutdannere peker her tilbake til språket og til begrepsforståelsen: Lærerstudentene skal bli oppmerksomme på at språket som brukes i skolen oftest er tilpasset elever med middelklassebakgrunn, og uansett metoder skal undervisningen i demokrati og medborgerskap knyttes sammen med elevenes evne til å forstå og bruke et fagspråk. Dette kan i seg selv bidra til utjevning i demokratisk deltakelse.

Læringspunkter

I avslutningen av rapporten utdyper vi syv læringspunkter for lærerutdanning for demokratisk deltakelse:

1. Bevissthet om hva demokratisk deltakelse kan være og oppmerksomhet om hvilke former for demokratisk deltakelse i skolen som kan føre til økt politisk mestringstro hos elevene
2. Prioritering av at det som diskuteres i samfunnet, også er viktigst når man skal velge diskusjonstema i klasserommet.
3. Klasseromsdiskusjoner bør ha som målsetning at de belyser – og blir belyst av – samfunnsfaglig kunnskap og fagbegrep
4. Provoserende og sensitive temaer skal ikke unngås, men bør gis en faglig ramme og bearbeides gjennom rollespill for å sikre trening i perspektivskifte
5. Lærerens avgjørende rolle som faglig tilrettelegger og veileder
6. Kontinuerlig arbeid med fagspråk skaper utjevning
7. Viktigheten av grunnleggende sosiologisk kunnskap

Kapittel 1 Innledning

I denne rapporten undersøker og sammenligner vi hvordan lærerutdanningen representerer et utgangspunkt for demokrati- og medborgerskapsundervisningen i grunnskoleopplæringen i fire nordiske land. Dette gjør vi ved å stille følgende forskningsspørsmål:

Hvordan forbereder lærerutdannere ved ulike lærerutdanningsinstitusjoner i Norge, Danmark, Finland og Sverige lærerstudenter på å styrke grunnskoleelevers samfunnsdeltakelse og aktive medborgerskap?

Rapporten presenterer resultater fra intervjuer med 16 lærerutdannere om hvordan de underviser lærerstudenter i demokrati og medborgerskap. Intervju-materialet er supplert med dokumentanalyse av grunnskolens læreplan i samfunnsfag i de fire landene, og av studie- og emneplaner for undervisningen i tilsvarende fag ved de til sammen åtte universitets- og høyskoleinstitusjonene hvor lærerutdannerne er ansatt.

Denne undersøkelsen er del av forskningsprosjektet DEMOCIT¹, som har som overordnet mål at undervisningen i demokrati og medborgerskap i den norske grunnskoleopplæringen skal styrke elevenes demokratiske deltakelse og tro på at slik deltakelse nytter, uavhengig av ulikhet i elevenes bakgrunn. Resultater fra DEMOCIT inngår i et grunnlag for videreutvikling av grunnskolelærerutdanningen i samfunnsfag ved OsloMet – storbyuniversitetet, men vil også ha relevans for andre lærerutdanningsinstitusjoner i Norge og i Norden.

Utdanning og demokrati

En av forutsetningene for etableringen av nasjonale utdanningssystemer har vært troen på at utdanning er nødvendig for å etablere og opprettholde et demokratisk samfunn (Dewey, 1916; Fraser, 2008; Osler, 2012). Undersøkelser av demokratiundervisning i skolen har likevel satt spørsmålsteget ved om det eksisterer en sammenheng mellom undervisning og demokratisk deltakelse, eller om demokratisk deltakelse først og fremst skyldes andre forhold, som elevenes sosiale bakgrunn (Niemi og Junn, 1998; Børhaug, 2007; Fraser, 2008). En rekke land har over tid satset på å styrke demokratiopplæringen i utdanningssystemet (Torney-Purta, 2008; Solhaug, 2013; Solhaug og Børhaug, 2012). Likevel viser såkalte

¹ DEMOCIT-prosjektet (Democracy, Equality, Mobilisation and Learning for Future Citizens) er et samarbeid mellom samfunnsfaglærerutdanningen ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonalsisering og forskningsinstituttet NOVA ved OsloMet – storbyuniversitetet. Prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd og foregår i perioden 2020–2023. <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsprosjekter/demokrati-lering-mobilisering-unge-medborgere>

demokratiindekser (internasjonale sammenligninger av en rekke kvantifiserbare indikatorer på demokrati mellom ulike stater) at demokratiet er truet globalt som følge av synkende valgdeltakelse, økende korrupsjon, fremvekst av populisme og stigende økonomisk ulikhet, som fører til skjev fordeling av politisk makt og innflytelse (V-Dem Institute, 2018).

Det å styrke den demokratiske deltakelsen vil være en nøkkel for å sikre effektive demokratier (Barret m.fl., 2014). Sviktende demokratisk deltakelse innebærer ikke bare en mangel på politisk engasjement og innflytelse. På samfunnsnivå betyr dette at demokratiske institusjoner blir mindre lydhøre overfor befolkningen, men også at institusjonene mister legitimitet. På individnivå kan en opplevelse av politisk apati ramme særlig utsatte grupper og påvirke deres fremtidsutsikter, og denne effekten kan bli videreført til neste generasjon (Hoskins m.fl., 2017). Slike tendenser vil igjen utfordre demokratiske institusjoner som ytringsfriheten, uavhengige nyhetsmedia, det representative demokratiet og sivilsamfunnet (V-Dem Institute, 2018; Freedom House, 2018).

En mulighet for å snu den negative utviklingen i demokratisk deltakelse i yngre generasjoner kan være å styrke ungdoms *politiske mestringstro* (eng.: «*internal political efficacy*»). Politisk mestringstro innebærer å ha tillit til at politisk deltakelse nytter, og troen på at det å danne seg egne meninger og gi disse meningene uttrykk har verdi for fellesskapet (Ødegård og Svagård, 2018; Sohl og Arensmeier, 2015). I en samtid preget av globalisering og individualisering som parallelle tendenser er betingelsene for og implikasjonene av medborgerskap og samfunnsdeltakelse gjenstand for komplekse endringer. Disse endringene kommer til uttrykk i en økende opplevelse av avstand mellom formell politikk og befolkningens egne utfordringer og bekymringer (Giddens, 1998; Beck, 1999). Særlig kan ungdom mangle et språk som kan forbinde disse nivåene med meningsfulle handlinger til tross for at de har interesse for hva som skjer i samfunnet og bekymrer seg for politiske spørsmål (Harris m.fl., 2010). Et globalisert, komplekst og heterogent samfunn krever at demokrati- og medborgerskapsundervisningen må være åpen for mange ulike sider ved demokratisk praksis som kan gjenspeile den sosiale virkeligheten slik den erfares av ungdom i hverdagen (Marsh m.fl., 2007).

I denne rapporten legger vi til grunn at lærerutdanningens behandling av demokrati og medborgerskap vil ha innflytelse på lærerstudenters faglige forståelse og fremtidige undervisningspraksis i slike tema (Biseth og Lyden, 2018). En hensikt med denne rapporten er derfor å belyse hvordan nordiske lærerutdannere reflekterer over ungdomsskoleelevers samfunnsengasjement og demokratiske deltakelse med henblikk på hvilken rolle lærerutdanningen kan spille i grunnopplæringens ansvar for utvikling av grunnskoleelevers politiske mestringstro.

Ulikhet i norske elevers demokratikunnskap og samfunns-politiske deltakelse

Norge, Danmark, Finland og Sverige deltar i *The International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS), som måler demokratikunnskap og -forståelse, holdninger og engasjement knyttet til demokrati- og medborgerskapsrelaterte emner blant et nasjonalt representativt utvalg 15-åringere. I ICCS 2016² deltok over 6000 norske elever på 9. årstrinn i en kunnskapstest om demokrati (Huang m.fl., 2017). I den internasjonale rangeringen basert på resultatene fra kunnskapstesten inntok elevene i Danmark, Sverige og Finland henholdsvis første-, tredje- og fjerdeplassen i testen om demokratikunnskap, mens norske elever kom på en femteplass (Schulz m.fl., 2018).

Ved hjelp av spørreskjema undersøker ICCS også i hvilken grad elevene deltar i skolens demokratiske organer, om de deltar i andre samfunnspolitiske aktiviteter og elevenes forventninger til hvorvidt de kommer til å delta i samfunnspolitiske aktiviteter når de blir voksne. (Hva som regnes som «samfunnspolitiske aktiviteter» blir definert og nærmere omtalt senere i dette kapitlet.) I begge ICCS-undersøkelsene fra 2009 og 2016, og i CIVED-undersøkelsen fra 1999, som var forløperen til ICCS, har norske 15-åringere utmerket seg både nordisk og internasjonalt ved å gi uttrykk for høye forventninger til at de kommer til å stemme ved lokale og nasjonale valg når de blir voksne. De rapporterer at de interesserer seg for og delvis engasjerer seg i overgripende politiske spørsmål som likestilling mellom menn og kvinner og innvandreres rettigheter, og de har høy tillit til politiske og demokratiske institusjoner (Biseth m.fl., 2021). Til tross for denne selvrapporterte interessen i politiske spørsmål viste ICCS 2016 at 15-åringene i alle de fire nordiske landene deltar mindre i samfunnspolitiske aktiviteter enn hva som er tilfelle for det internasjonale gjennomsnittet blant jevnaldrende. Norske 15-åringere skåret også lavere på samfunnspolitisk deltakelse i ICCS-undersøkelsen fra 2016 enn jevnaldrende i både Danmark og Sverige. (Huang m.fl., 2017).

De norske resultatene fra kunnskapstesten i ICCS viser at jenter skårer i gjennomsnitt bedre på demokratikunnskap enn gutter, mens elever som har foreldre med høy utdanning (høy sosioøkonomisk status) skårer bedre på demokratikunnskap enn elever med foreldre som har lav utdanning (lav sosioøkonomisk status) (Huang m.fl., 2017). Dette forsterkes ved at elever som får gode karakterer i norsk, engelsk, matematikk og samfunnsfag, skårer bedre på kunnskapstesten om demokrati enn elever som får lavere karakterer i disse fagene (Seland og Huang, 2018). Videre har elever som snakker norsk hjemme bedre demokratikunnskap enn elever som snakker et minoritetsspråk hjemme. Mens forskjellene i demokratikunnskap basert på elevenes sosioøkonomiske og minoritetsspråklige bakgrunn er velkjent fra internasjonal forskning, oppsto kjønnsforskjellen i de norske dataene første gang i ICCS 2009 og har blitt

² ICCS gjennomføres på nytt i 2022. Resultatene fra ICCS 2022 vil imidlertid ikke foreligge før denne rapporten er publisert.

forsterket frem til 2016. I CIVED-undersøkelsen fra 1999 var det ikke kjønnsforskjeller i norske elevers demokratikunnskap (Huang m.fl., 2017; Biseth m.fl., 2021).

Ved analyse av de norske dataene fra ICCS i 2016 undersøkte Ødegård og Svagård (2018) om det er sammenheng mellom elevenes skåre på kunnskaps-testen og elevenes forventninger om å delta i politikk, samfunnsliv og demokrati som voksne, slik dette måles ved spørreskjemaet i ICCS. Ødegård og Svagård (2018) bekrefter at det er en sterk sammenheng mellom elevenes demokratikunnskap og deres forventning om at de kommer til å bruke stemmeretten når de blir 18 år. Samtidig fant de ingen signifikant sammenheng mellom elevenes demokratikunnskap og deres vilje til enten å bli medlem av et parti eller en interesseorganisasjon, eller til å engasjere seg i samfunnet gjennom ytringer og aksjoner som voksne. Det som derimot har betydning for disse deltakelsesformene, er ifølge Ødegård og Svagård (2018) at elevene har tro på at de kan mestre samfunnspolitiske aktiviteter som er tilgjengelige her og nå. Eksempler på slike aktiviteter er å kunne diskutere en avisartikkel om en konflikt mellom land, å argumentere for eget syn i et politisk spørsmål som det er uenighet om, eller det å skrive et leserbrev til en avis hvor man gjør rede for eget syn i et spørsmål hvor det hersker uenighet. Ødegård og Svagård (2018) viser også at det er sammenheng mellom det å ha erfaring fra å delta i aktiviteter i regi av interessepolitiske organisasjoner (i ICCS 2016 eksemplifisert ved typiske norske ungdomsorganisasjoner) og det å se for seg at man deltar i demokratiet ut over det å bruke stemmeretten som voksen.

Hegna (2018) har brukt ICCS-data fra 2009 og 2016 for å sammenligne forskjeller i norske 15-åringers samfunnspolitiske engasjement og deltakelse over tid. Samfunnspolitisk engasjement er her målt ved i hvilken grad elevene oppgir at de har samtaler om samfunnspolitiske spørsmål med foreldre og venner, elevenes intensjon om å delta i konvensjonelle valgaktiviteter når de får stemmerett og intensjon om å delta i forpliktende politiske aktiviteter i fremtiden. Samfunnspolitisk deltakelse måles ved elevenes deltakelse her og nå, gjennom deltakelse i skoledemokratiet og det lokale organisasjonslivet. Hegna (2018) viser at jenter og elever med middelklassebakgrunn er mer samfunnspolitisk aktive enn gutter og elever med arbeiderklassebakgrunn, og hun finner tendens til økende overrepresentasjon av gutter blant de mest passive elevene. Elever med innvandrerbakgrunn er mer samfunnspolitisk aktive enn gjennomsnittet i 2016, mens de ikke var mer aktive enn deres ressurstilgang skulle tilsi i 2009. Hegna (2018) avdekker samtidig at de største forskjellene mellom elever når det gjelder samfunnspolitisk engasjement og -deltakelse finnes mellom elever som har høye karakterer og elever som har lave karakterer. Det er elevene som har høyest karakterer som er de mest politisk aktive, og denne forskjellen er større enn kjønnsforskjellen og forskjellen som følger av undersøkelsens mål på elevenes sosiale bakgrunn. Et tilsvarende forskningsfunn ble gjort av Lauglo og Øia (2008), som undersøkte spørreskjemasvar fra 11 000 norske 13-19-åringers samlet inn i 2002. Analyse av disse spørreskjemaene viste at ungdoms samfunnsdeltakelse målt som interesse

for politikk og sosiale spørsmål økte ved høyere karakterer. Den sterkeste indikatoren for at elever ville engasjere seg i samfunnsspørsmål, var imidlertid i hvilken grad de så for seg at de skulle gå videre til høyere utdanning etter videregående skole (Lauglo og Øia, 2008). Ambisjonen om å ta høyere utdanning var i denne undersøkelsen en sterkere indikator for samfunnsengasjement enn elevenes sosiale bakgrunn, deres karakternivå og den grad av politisk sosialisering i familien som spørreundersøkelsen kunne måle.

Demokrati- og medborgerskapsundervisningen i grunnskolen

ICCS-undersøkelsen samler også inn spørreskjema fra lærere og skoleledere. I den norske ICCS-undersøkelsen i 2016 besvarte 2010 lærere og 142 skoleledere disse spørreskjemaene. Antallet svar fra disse målgruppene tilsvarer 87 prosent av alle lærere og 95 prosent av alle skolelederne på de norske skolene som deltok i undersøkelsen.

Målsettinger for skolens demokratiundervisning

Lærerne og skolelederne ble i spørreskjemaet i ICCS-undersøkelsen bedt om å prioritere de tre viktigste av i alt ti foreslåtte mål for skolens undervisning i demokrati og medborgerskap. Når resultatene fra lærernes og skoleledernes prioriteringer sammenlignes, viser det seg at de to gruppene er enige om de tre viktigste målene for denne undervisningen (Huang m.fl., 2017, s. 131):

1. Det å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning
2. Det å gi kunnskap om politiske og samfunnsmessige institusjoner
3. Det å utvikle elevenes evne og ferdigheter i konfliktløsning

Vi kan merke oss at det å forberede elevene til fremtidig deltakelse i demokratiet prioriteres som nummer ti av i alt ti foreslåtte mål for undervisningen i demokrati og medborgerskap både av de norske lærerne og de norske skolelederne i ICCS-undersøkelsen fra 2016. I de øvrige prioriteringene mellom foreslåtte mål for demokrati- og medborgerskapsundervisningen går det frem at andelen skoleledere som mener at skolen skal oppmuntre til elevdeltakelse henholdsvis på skolen og i lokalmiljøet, er dobbelt så stor som andelen lærere som har prioritert disse målene. Henholdsvis 30 og 29 prosent av skolelederne prioriterer disse formene for deltakelse blant skolens tre viktigste mål for demokratiundervisningen, mens 16 prosent av lærerne gjør tilsvarende prioritering (gjelder begge de to målene om elevdeltakelse: på skolen og i lokalsamfunnet).

Arbeidsformer i demokratiundervisningen

I ICCS 2016 sitt spørreskjema ble lærerne som oppga at de underviste i samfunnsfag bedt om å angi hvor ofte de brukte åtte forskjellige arbeidsmåter i samfunnsfagundervisningen på 9. årstrinn. Huang (2017, s. 133) viser at de vanligste arbeidsformene i samfunnsfagundervisningen på dette årstrinnet var:

1. Elevene arbeider med lærebøker (75 prosent av lærerne svarte at dette forekommer ofte eller svært ofte)
2. Læreren foreleser, og elevene tar notater (61 prosent av lærerne svarte at dette forekommer ofte eller svært ofte).
3. Elever diskuterer dagsaktuelle saker, eller de arbeider i små grupper med ulike emner (henholdsvis 60 og 59 prosent av lærerne svarte at dette forekommer ofte eller svært ofte).

Til sammenligning forekommer det sjeldnere at elevene undersøker og analyserer informasjon som er innhentet fra ulike kilder på internett, eller at elevene arbeider med prosjekter som innebærer å innhente informasjon fra kilder utenfor skolen, for eksempel ved å gjøre intervjuer eller lage små spørreundersøkelser. De mest uvanlige arbeidsformene i samfunnsfagundervisningen i norske klasserom er at elevene foreslår emner til kommende timer, eller at elevene deltar i rollespill som omhandler tema fra samfunnsfagundervisningen: bare fem prosent av lærerne svarer at disse arbeidsformene forekommer ofte eller svært ofte (Huang m.fl. 2017). Av denne sammenligningen kan vi se at to av de tre hyppigst forekommende arbeidsformene i samfunnsfagtimer for ungdomsskoleelever i Norge er passive (elevene arbeider med lærebøker; elevene tar notater fra lærerens forelesning). Ved å diskutere dagsaktuelle emner øker elevaktiviteten i undervisningen, og dette forekommer like ofte som at læreren foreleser og at elevene tar notater. Samtidig ser vi at aktiviteter som krever større grad av elevinvolvement, som å arbeide med prosjekter utenfor skolen, å foreslå emner til kommende timer eller å delta i rollespill, brukes langt sjeldnere i samfunnsfagundervisningen for norske ungdomsskoleelever.

Lærernes formelle kvalifikasjoner for å undervise i demokratispørsmål

Spørreskjema til de norske lærerne i ICCS-undersøkelsen fra 2016 viser at mellom 57 og 72 prosent av lærerne ikke hadde hatt opplæring verken under eller etter endt utdanning i en rekke tema som i ICCS-undersøkelsen er brukt som eksempler på aktuelle spørsmål i demokrati- og medborgerskapsundervisningen. Lavest nivå av slike kvalifikasjoner finner vi for temaene «valg og stemmegivning», «innbyggernes rettigheter og plikter» og «EU» (72 prosent av lærerne svarer at de selv ikke har fått opplæring i slike tema). I tema som «likestilling og miljø» og «bærekraftig utvikling» mangler 68 prosent av lærerne kvalifikasjoner fra egen utdanning, mens i emner som «kritisk og uavhengig tenkning» og «utvandring og innvandring» gjelder dette 65 prosent av lærerne. Over halvparten av lærerne (57 prosent) har ingen formelle kompetanser for å undervise i ansvarlig bruk av internett (personvern, kildekritikk, sosiale medier) (Huang m.fl., 2017, s. 135).

I spørreskjema blir lærerne bedt om å oppgi hvorvidt de har fått opplæring i emnene i lærerutdanningen eller gjennom kurs og kompetanseheving etter at de var ferdig utdannet. Under ti prosent av lærerne svarer at de har fått kvalifikasjonene gjennom kurs og kompetanseheving etter avsluttet utdanning. Vi kan med andre ord slå fast at etterutdanning i demokrati- og medborgerskaps spørsmål er lite utbredt blant norske lærere. Når det gjelder lærere som svarer at de har fått

opplæring i de ulike emnene gjennom selve lærerutdanningen, er denne andelen størst for temaet «grunnloven og politiske systemer» (34 prosent av lærerne har fått opplæring i dette gjennom lærerutdanningen). Tema som de færreste norske lærerne har fått gjennom lærerutdanningen, er «konfliktløsning» (17 prosent har fått slik opplæring) og «valg og stemmegivning» (20 prosent har fått slik opplæring gjennom lærerutdanningen) (Huang m.fl., 2017). Det er interessant å merke seg at mens både norske lærere og norske skoleledere mener at det viktigste målet for demokrati- og medborgerskapsopplæringen i grunnskolen er å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenking, er det bare en fjerdedel av lærerne (26 prosent) som oppgir at de har fått opplæring i «kritisk og uavhengig tenking» gjennom lærerutdanningen (Huang m.fl., 2017).

Til tross for at majoriteten av norske lærere selv rapporterer at de ikke har fått opplæring i emner som ICCS-undersøkelsen bruker som eksempler på aktuelle spørsmål i demokrati- og medborgerskapsundervisning, viser lærerspørreskjemaene fra den samme undersøkelsen at det store flertallet av lærerne kjenner seg svært eller ganske godt forberedt til å undervise i slike emner. Mens henholdsvis 72 prosent av lærerne ikke selv har mottatt opplæring i å undervise i «valg og stemmegivning», og 65 prosent av lærerne ikke har mottatt opplæring i å undervise i «kritisk og uavhengig tenkning», svarer henholdsvis 96 og 95 prosent av dem at de kjenner seg svært godt eller ganske godt forberedt til å undervise i disse emnene. I alt kjenner mellom 96 og 70 prosent av lærerne seg svært godt eller ganske godt forberedt til å undervise i alle de foreslåtte emnene som skal dekke «demokrati og medborgerskap» i ICCS-undersøkelsen fra 2016. Emnet som færrest lærere kjenner seg svært godt eller ganske godt forberedt på å undervise i, er «EU» (Huang m.fl. 2017, s. 134).

Forskning på demokratiopplæring i Norge har stort sett tatt utgangspunkt i hvordan undervisningen foregår i grunnskolen, mens det er få studier som har tatt for seg hvordan dette foregår i lærerutdanningen. Ved hjelp av spørreskjema har Biseth og Lyden (2018) undersøkt hvordan 153 norske lærerutdannere forstår demokrati-begrepet og hvordan lærerutdannerne beskriver egen praksis med henblikk på å styrke lærerstudentenes demokratiske verdier og -kompetanse. Resultatene av denne undersøkelsen viser at de norske lærerutdannerne oppfatter «demokrati» som en samfunnsstruktur, det vil si en måte å organisere samfunnet på der politiske valg er den mest sentrale aktiviteten. Lærerutdannerne som svarte på denne undersøkelsen, mener at det er viktig å oppmuntre studentene til å delta i formelle valg, men også å få studentene engasjert i diskusjoner og debatter i undervisningssammenheng. I samme prosjekt (Global Doing Democracy Research Project) undersøkte Wistrøm og Madsen (2018) hva slags oppfatning 18 norske lærerstudenter med spesialisering i naturfag har av demokrati. Disse forskerne fant at lærerstudentene hadde forholdsvis begrensede forståelser av demokrati-begrepet, og at studentene ikke så noen sammenheng mellom demokrati og naturfag. Også Eriksen (2018) undersøkte hvordan lærerstudenter forstår demokratibegrepet, og hvordan de ville operasjonalisere dette begrepet for elevene. Her gikk det frem at lærerstudentene først og fremst forsto demokrati som et politisk

begrep, uten videre relevans for pedagogiske valg og metoder som de kunne bruke i klasserommet. Disse tre publikasjonene fra Global Doing Democracy Project gir indikasjoner på at lærerutdanningens behandling av temaet demokrati er kjennetegnet av ensidighet og mangel på tverrfaglighet.

Hva forstår vi med «demokrati» og «medborgerskap»?

De mange definisjonene av demokratibegrepet som finnes i faglitteraturen avhenger av ulike samfunnssyn og er derfor også nært forbundet med forskjellige og til dels kontrasterende politiske ideologier. Dette gir demokratidefinisjoner et sterkt normativt preg. Bernhard Crick (1929-2008), som ledet et utredningsarbeid om demokrati- og medborgerskapsundervisningen i det britiske skolesystemet på oppdrag fra Tony Blairs Labour-regjering i perioden 1997-1998,³ delte utviklingen av demokratibegrepet inn i fire historiske perioder, som hver har bidratt til å gi begrepet innhold. Den følgende fremstillingen er hentet fra Cricks bidrag til *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy* fra 2008.

Den første betydningen av begrepet «demokrati» finner Crick (2008) i den greske antikkens institusjonaliserte folkestyre: en forsamling av enkeltpersoner som gjennom diskusjon kommer frem til avgjørelser som angår fellesskapet. Den andre betydningen av demokratibegrepet henter Crick (2008) fra de romerske bystatene overført til republikken slik vi kjenner denne styreformens fra britisk, nederlandsk og amerikansk statsdannelse: folkestyre kombinert med konstitusjonell lovgivning. At lovgivningen er konstitusjonell betyr at den bare kan endres gjennom grunnlovsmessig fastlagte prosedyrer slik at lovendringer ikke blir gjenstand for vilkårlige flertallsavgjørelser. Crick (2008) knytter den tredje betydningen av demokratibegrepet til den franske revolusjon, hvor forståelsen av «folket» som skal delta i folkestyret utvides fra å være begrenset til en elite til å bli en universell, individuell rettighet. Den fjerde og siste fasen i utviklingen av demokratibegrepet som Crick (2008) beskriver, er muligheten og tilretteleggingen for folkets aktive deltakelse gjennom sivilsamfunnet hvis de ønsker det («if they care») (s. 15), samtidig som alle rettigheter ivaretas av lover som definerer og beskytter de samme rettighetene. Dette demokratibegrepet finner Crick i grunnlovene i moderne statsdannelser i Vest-Europa før og etter 1945. Cricks poeng er at betydningene som har blitt lagt til demokratibegrepet i de fire historiske periodene til sammen preger dagens forståelse av dette begrepet, men at disse ulike betydningene blir vektlagt forskjellig i debatten om hva demokrati er og bør være.

I overgangen mellom Cricks (2008) beskrivelse av hvordan muligheten til deltakelse i demokratiske prosesser ble forstått som en universell rettighet etter den franske revolusjon og i den fjerde fasen, hvor folkets aktive deltakelse i

³ Dette utredningsarbeidet munnet ut i rapporten *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools* (1998), som også refereres som «the Crick report». Rapporten har hatt stor innflytelse på den internasjonale diskusjonen om demokrati- og medborgerskapsundervisningen i skolen.

demokratiet er forventet å finne sted gjennom sivilsamfunnet, finner vi utgangspunktet for en ofte referert inndeling i demokrati som «tynt» og «tykt». Hvor det «tynne» demokratiet refererer til selve retten til deltakelse, først og fremst gjennom valgprosesser, betegner det «tykke» demokratiet aktiv involvering og engasjement i sosiale prosesser som har til formål å endre forhold ved samfunnet (Gandin og Apple, 2002). Det «tykke» demokratiet er særlig forbundet med Alexis de Tocqueville (1805–1859) og hans beskrivelser av lokalstyre i USA etter den amerikanske revolusjon.

Denne korte gjennomgangen av demokratibegrepet illustrerer at begrepet ikke har et entydig innhold, men vil være farget av verdisyn og ideologi. Samtidig er det gjennom de sosiale prosessene som fremstilles i beskrivelser av det «tykke» demokratiet vi finner forbindelsene mellom demokratibegrepet og medborgerskapsbegrepet. Medborgerskapsbegrepet er forholdsvis nytt i norsk sammenheng, og på samme måte som demokrati er medborgerskap en sammensatt og på mange måter uklar størrelse. Det engelske begrepet «citizenship» direkte oversatt til norsk blir til «statsborgerskap», et juridisk institutt som klart definerer hvem som har tilhørighet til nasjonalstaten med fulle rettigheter og plikter. Slik er det imidlertid ikke med medborgerskapsbegrepet, til tross for at dette forbindes med statsborgerskapet. Denne forbindelsen kan vi også finne i det engelskspråklige «citizenship» hvis vi går dette nærmere etter i sømmene. I et oppslag i *International encyclopedia of social policy* skriver Fleury (2006):

The civic concept of citizenship presumes the existence of a political national community where the individual is included and shares with others the same system of beliefs and attitudes towards public power and rules, as well as the same set of rights and moral or legal obligations. [...] It also includes the feeling of belonging to a community and generates a link between the individual and the particular community. [...] It also includes the public responsibilities of each individual in civil society towards the political system and the state.

Fleury (2006, s. 156)

I Fleurys (2006) utdyping av citizenship-begrepet finner vi ord som «inkludering» (inclusion), «overbevisning» (belief), «holdninger» (attitudes), «rettigheter og plikter» (rights and obligations), «følelse av tilhørighet» (sense of belonging) og «sivilsamfunn» (civil society). I norsk språkdrakt er det samme meningsinnholdet sammenfattet av Brochmann (2002), som foreslår begrepet «samfunnsborgerskap» som alternativ norsk oversettelse av «citizenship». Samfunnsborgerskapet kan forstås som inndelt i henholdsvis en juridisk sfære og en sosial sfære, hvor de objektive rettighetene og pliktene som følger av statsborgerskapet tilsvarer den juridiske sfæren. Den sosiale sfæren er imidlertid kjennetegnet ved identitet og følelse av tilhørighet – en subjektiv opplevelse av å være en del av et fellesskap. Det er her Brochmann (2002) plasserer medborgerskapet, som i stor grad vil overlape med «the civic concept of citizenship» (Fleury, 2006). Brochmann (2002) skriver videre at medborgerskapet kjennetegnes ved lojalitet, tillit og

deltakelse i fellesskapet, og mener her nasjonalstaten. Her er Brochmann (2002) og Fleury (2006) helt samstemte, idet begge ser nasjonalstaten som et politisk fellesskap som opprettholdes gjennom det aktive medborgerskapet.

Av denne gjennomgangen av begrepet «medborgerskap»/ «samfunnsborgerskap» er det likevel klart at medborgerskapsbegrepet først og fremst beskrives gjennom *ideer og holdninger*. Hvilke *handling*er som følger av disse ideene og holdningene sier Brochmann (2002) og Fleury (2006) ingenting om, men det er i overgangen mellom disse holdningene og handlingene at medborgerskapsundervisningen i skolen befinner seg. Det handlende aspektet ved medborgerskapet og derfor ved skolens undervisning i medborgerskap er omtalt som ulike *medborgerskapsideal*er av blant andre Westheimer (2015) og Biesta (2009). Disse normative beskrivelsene av ulike måter å være medborger på må også ses i lys av at undervisningen i demokrati og medborgerskap uvegerlig vil være preget av nasjonale ideologier som kanskje er vanskelige å få øye på (Kennedy, 2008), og som ikke automatisk må oppfattes som universelle. Det er dermed i krysningspunktet mellom overgripende filosofiske og teoretiske idealer, nasjonal historie og nasjonale politiske prioriteringer for utdanningssektoren, objektive juridiske institusjoner som statsborgerskapet og subjektive opplevelser av tilhørighet, tillit og ansvar at undervisningen i demokrati og medborgerskap finner sted. Målinger av demokratikunnskap og demokratiske holdninger, slik som ICCS-undersøkelsene, kan derfor heller ikke være nøytrale instrumenter. Det samme gjelder for skolens faktiske undervisning i demokrati og medborgerskap, og for den saks skyld denne rapporten: det som formidles om demokrati og medborgerskap, har utgangspunkt i verdimeslige standpunkt som må begrunnes for å være gyldige. Vi kommer tilbake det verdimeslige utgangspunktet for denne rapporten etter gjennomgangen av begrepene «politisk mestringstro» og «didaktikk».

Hva forstår vi med «politisk mestringstro»?

Ødegård og Svagård (2018, s. 33) definerer mestringstro som «(...) troen på egen kapasitet til å gjøre en forskjell [som] påvirker motivasjonen til å handle. (...) Dette omfatter troen på egen kapasitet til å gjennomføre oppgaver og oppnå mål.» Når Ødegård og Svagård (2018) knytter slik mestringstro til sannsynligheten for at enkeltpersoner vil engasjere seg politisk, gir dette utslag i at jo mer tiltro ungdommer har til at de kan argumentere for en sak eller organisere protester og demonstrasjoner, jo større er sjansene for at de svarer at de kommer til å engasjere seg i slike aktiviteter i fremtiden. Sohl og Arensmeier (2015) skriver at politisk mestringstro (*political efficacy*) betegner den enkeltes oppfatninger og ideer om personlige egenskaper og tilgjengelige muligheter som setter ham eller henne i stand til å gjennomføre politiske handlinger.

I den internasjonale faglitteraturen bygger disse to fremstillingene på Bandura (1997) og Beaumont (2010). Førstnevnte definerer *political efficacy* som «the belief that one can produce effects through political action» (Bandura, 1997, s. 483), mens Beaumont (2010, s. 525) formluerer dette som «the belief that political change is possible and that we have the capacity to contribute to it through

deliberate judgements and actions.» Slike handlinger (actions) kan dreie seg om både formell og uformell politisk deltakelse, som det å bruke stemmeretten, delta i protester eller i sosiale og politiske organisasjoner, nettverk og folkebevegelser, diskutere politikk og ta kontakt med politiske myndigheter (Chan m.fl., 2021; Levy, 2018; Velasquez og LaRose, 2015).

I likhet med demokratibegrepet og medborgerskapsbegrepet har begrepet «politisk mestringstro» et klart normativt og verdimesig aspekt. Det å ha tro på at man kan handle politisk og gjennom dette bidra til å påvirke samfunnsutviklingen kan i prinsippet gjelde for alle formål – også antidemokratiske formål som voldelig protest og terrorisme. Hvis det skal være et mål at utdanning i demokrati og medborgerskap skal øke elevenes politiske mestringstro, må dette ses i lys av de normative medborgerskapsidealene og potensialet for å omsette disse idealene til handling. Det å øke den politiske mestringstroen kan på den andre siden være en målsetting som det er mulig for skolen å oppfylle, fordi mestringstroen, som Ødegård og Svagård (2018) påpeker, henger sammen med *elevenes erfaringer*. En svensk studie som sammenligner elever i videregående opplæring, viser at det er mulig for skolen å skape slike positive erfaringer på tvers av elevenes sosiale bakgrunn (Sohl og Arensmeier, 2015).

Kudrnáč og Lyons (2018) utvikler og tester en konkret modell for hvordan undervisningen i demokrati og medborgerskap kan øke elevenes politiske mestringstro. Modellen tar utgangspunkt i bakgrunnsfaktorer ved elevene (socio-økonomisk bakgrunn og etnisk og/eller språklig minoritetsbakgrunn), og legger deretter til grunn at politisk mestringstro hviler på 1) elevenes kunnskap om politikk og demokratiske deltakelsesformer, og 2) den sosiale læringen (erfaringen) som skjer gjennom å delta i diskusjoner om politiske emner. Når vi allerede vet at den første faktoren, elevens demokratikunnskap, er ulik basert på elevenes kjønn, sosial bakgrunn og språklig minoritetsbakgrunn samt elevenes øvrige skole-resultater (Huang m.fl., 2017; Seland og Huang, 2018), vil det i tillegg være behov for 3) inkluderende undervisning i demokrati. Når det gjelder den andre faktoren, diskusjoner om politiske emner i klasserommet, er det ikke gitt at slike diskusjoner foregår på premisser som styrker alle elevens evne eller vilje til å delta. Dette kan handle om språkbruk, om formen på diskusjonen og om emnene som tas opp. Det er lett å se for seg at slike diskusjoner bare engasjerer elever som er vant til lignende samtaler hjemmefra, og som kommer fra familier med høy socio-økonomisk status (Hoskins m.fl., 2017). Diskusjoner i klasserommet kan også utarte til konkurranser om hvem som har «rett», noe som øker konfliktnivået mellom elevene og fører til en betydelig reduksjon i kvaliteten av den sosiale læringen (Kudrnáč og Lyons, 2018; Camicia, 2020). Tvååra (2019), Englund (2006) og Sohl og Arensmeier (2015) understreker nødvendigheten av at læreren planlegger, styrer og oppsummerer diskusjoner mellom elever forankret i faglige og pedagogiske målsettinger for faget der diskusjonen blir metode for å nærme seg disse målsettingene.

I analysen av ICCS-data fra 2016 bruker Ødegård og Svagård (2018) elevenes forventede deltakelse i det de kaller «hverdagspolitiske» aktiviteter for å måle

politisk mestringstro. Harris m.fl. (2010) undersøkte 970 australske ungdommers (15-19 år) interesse for politiske spørsmål, og analyserte svarene med utgangspunkt i at tradisjonelle politiske og demokratiske institusjoner er i endring. På bakgrunn av denne analysen setter Harris m.fl. (2010) spørsmålsteget ved oppfatninger om at ungdom ikke engasjerer seg i politiske spørsmål. Tvert imot mener disse forskerne at det som oppfattes som mangel på engasjement, i virkeligheten er ungdoms opplevelse av avstand mellom det som fremstilles som egentlig politikk («real politics») og ungdoms egne, hverdagsnære bekymringer («everyday concerns»), deres samtale om disse emnene med jevnaldrende og de mulighetene de har for å engasjere seg i praktisk handling. Harris m.fl. (2010) hevder videre at eksisterende politiske strukturer, prosesser og debatter først og fremst er innrettet mot voksne aktører, og marginaliserer ungdom fra deltakelse. En slik marginalisering skjer ifølge Harris m.fl. (2010) gjennom ungdoms manglende opplevelse av å bli lyttet til og å bli tatt på alvor. Her aktualiseres språk, begreper og språkbruk i politiske prosesser og debatter, som utestenger ungdom fordi, hevder Harris m.fl. (2010 s. 21), «[y]oung people are given very little language to conceive of their everyday issues as belonging to the same arenas as politics.»

Didaktikk og fagdidaktikk i samfunnsfagundervisningen

Når vi intervjuer lærerutdannerne om hvordan de underviser lærerstudentene i demokrati og medborgerskap, og om hvordan de ønsker at lærerstudentene skal undervise grunnskoleelever i disse temaene ute i skolen, berører dette begrepene didaktikk og fagdidaktikk. Didaktikk er læren om undervisning og læring i skolen og andre læringsarenaer. Den gir rammer for undervisningens innhold, metoder og begrunnelser, og er med andre ord retningsgivende for undervisningens «hva», «hvordan» og «hvorfor». I vitenskapelig sammenheng er den allmenne didaktikken tett knyttet til fagdisiplinen pedagogikk. Didaktikk kan være både normativ og deskriptiv, noe kunnskapsdelen og holdningsdelen i demokrati- og medborgerskapsbegrepet aktualiserer. Didaktikken deles inn i ulike nivåer, som grunnskoleididaktikk og universitetsdidaktikk, og den spesifiseres også tematisk, gjerne etter fag, som f.eks. samfunnsfagdidaktikk og fremmedspråkdidaktikk. Her brukes gjerne samlebetegnelsen fagdidaktikk. De ledende prinsippene innen fagdidaktikken kan variere mye fra fag til fag, i tråd med de ulike fagenes sammensetning og egenart. Sammenlignet med den allmenne didaktikken er fagdidaktikken mer konkret og knyttet til mer bestemte former for læring eller kunnskap. Det er denne formen for didaktikk som er dominerende innen lærerutdanning.

Fagdidaktikken sier noe om hva som er de sentrale temaene innen et fag, hvordan elevene best kan lære om disse temaene og hvordan fagets undervisning kan legges til rette slik at elevene sitter igjen med best mulig læringsutbytte. Det er krevende å identifisere en spesifikk fagdidaktikk for skolefaget samfunnsfag, siden samfunnsfaget i den norske læreplanen er basert på de tre fagdisiplinene *geografi*, *historie* og *samfunnskunnskap*, som alle har sine egne fagdidaktiske tradisjoner

og teoretiske forankringer. Samfunnskunnskap består i tillegg av flere vitenskapsfag med egne akademiske tradisjoner og vitenskapsteoretiske utgangspunkt, som statsvitenskap, sosiologi og samfunnsøkonomi. Selv om alle disse fagene betegnes som samfunnsvitenskap, har de også har store innbyrdes forskjeller.

Felles for samfunnsfagsdidaktikken er at den problematiserer samfunnsfagets rolle i norsk skole, hvordan de kravene som læreplanen stiller kan realiseres og hvilke perspektiver og metoder som skal være dominerende i undervisningen. Samfunnsfagsdidaktikken vil på et overordnet nivå problematisere hvordan elevene kan arbeide med grunnleggende samfunnsspørsmål, både i fortid, nåtid og samtid, og hvordan faget skal legge til rette for at elevene skal kunne se seg selv som aktører i samfunnet, både som individer og som del av ulike kollektiv. (Børhaug, Samnøy & Hunnes, 2022; Erdal m.fl., 2021)

Rapportens verdimeslige utgangspunkt og operasjonaliserte forskningsspørsmål

I dette kapittelet har vi diskutert begrepene «demokrati», «medborgerskap» og «politisk mestringstro», og vi har sett at disse ikke er entydige. Hva som legges i demokrati og medborgerskap, avhenger av verdisyn og ideologi, men verdisynet bør begrunnes og motiveres. For denne rapportens del er det verdimeslige standpunktet forankret i det «tykke» demokratiet som forutsetter deltakelse i sivilsamfunnet (Gandin og Apple, 2002). Dette begrunnes med et behov for å styrke bred demokratisk deltakelse i befolkningen for å sikre effektive demokratier (Barret m.fl., 2014), og følgelig en målsetting om å undersøke om det er barrierer i demokratiundervisningen i skolen som kan bearbeides slik at undervisningen i større grad peker på mulighetene for slik deltakelse for ungdom.

I de normative beskrivelsene av medborgerskapet ligger en forventning om samfunnsdeltakelse. Slik deltakelse kan styrkes ved politisk mestringstro for elever på tvers av ulikhet i bakgrunn, men må samtidig ta hensyn til slik ulikhet (Sohl og Arensmeier, 2015; Kudrnáč og Lyons, 2018). I denne rapporten bygger vi videre på en hypotese om at politisk mestringstro også kan styrkes gjennom å gjøre forbindelsene mellom politikk og elevers hverdagsopplevelser tydeligere og i et språk som tar hensyn til ungdoms alder og øvrige forutsetninger for samfunnsdeltakelse (Harris m.fl., 2010). Forbindelsen består i at tiltro til at det å formulere egne meninger og gi disse meningene til kjenne, og til at egen innsats kan bidra til samfunnsendringer, styrkes av at avstanden mellom det ungdom forstår som politiske spørsmål og deres egne hverdagsliv oppfattes som minst mulig. Analysen i denne rapporten legger ikke til rette for å teste en slik hypotese, men vi kan bruke den som utgangspunkt for å diskutere politisk mestringstro og samfunnsdeltakelse med lærerutdannerne.

Intervjuene med lærerutdannerne er organisert i fem delspørsmål, som springer ut av og operasjonaliserer det overordnede forskningsspørsmålet om hvordan

lærerutdannerne forbereder studentene sine på å styrke elevenes samfunnsdeltakelse og aktive medborgerskap. De fem delspørsmålene som vi bruker til å nærme oss den overordnede problemstillingen er:

1. Hvordan prioriterer lærerutdannerne samfunnsdeltakelse og aktivt medborgerskap i undervisning av lærerstudenter?
2. Hvordan arbeider lærerutdannerne med å få lærerstudentene til å skape forbindelser mellom elevens hverdagserfaringer og aktive medborgerskap?
3. Hvordan forberedes lærerstudentene på å inkludere elever med ulik bakgrunn i demokrati- og medborgerskapsundervisningen?
4. Hvordan behandles samfunnsdeltakelse og aktivt medborgerskap i dokumentene som regulerer demokrati- og medborgerskapsundervisningen ved institusjonene hvor lærerutdannerne er ansatt?
5. Hvordan behandles samfunnsdeltakelse og aktivt medborgerskap i læreplanene som regulerer demokrati- og medborgerskapsundervisningen i de fire nordiske land?

Videre i dette kapittelet følger vår redegjørelse for data og metoder som vi har brukt i analysene i rapporten. Til sist i kapittelet kommer en kort oversikt over rapportens oppbygning.

Metode

Vårt landutvalg i denne rapporten tilsvare de fire nordiske landene som over tid har deltatt i *The International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) og forløpere til ICCS-studien, og flere av informantene har selv vært involvert i arbeidet med disse undersøkelsene.

Intervjustudien

Intervjuene med de 16 lærerutdannerne foregikk i perioden fra oktober 2020 til januar 2021. Alle disse lærerutdannerne ble valgt ut til studien fordi de har bred erfaring fra demokrati- og medborgerskapsundervisning både på lærerutdanningsnivå og det som tilsvare grunnopplæringen i Norge, Danmark, Finland og Sverige. Informantene utgjør dermed et strategisk fremfor et representativt utvalg, og resultatene fra våre analyser må ses i lys av dette.

Rekrutteringen av informanter foregikk først ved henvendelse til kontaktpersoner og/eller sentrale personer i nettverket for ICCS-undersøkelsen i de fire nordiske landene. Disse personene ble bedt om å foreslå lærerutdannere fra to institusjoner i eget land til et intervju om demokrati- og medborgerskapsundervisningen på lærerutdanningsnivå. Ved å ta kontakt med disse lærerutdannerne, som i stor utstrekning svarte ja på vår forespørsel om intervju, fikk vi i noen tilfeller nye forslag til personer som kunne kontaktes. Denne fremgangsmåten for rekruttering har mye til felles med den såkalte snøballmetoden. Tilfeldigheter gjorde at med to unntak var ingen av lærerutdannerne som takket ja til intervju, kjent for forskerne som gjennomførte intervjuene og som har skrevet denne rapporten. Målet var å

intervjue lærerutdannere fra to institusjoner i hvert land, hvilket ville ha gitt et utvalg på åtte personer. Når vi ved rekruttering gjennom den beskrevne metoden har kommet i kontakt med og intervjuet 16 lærerutdannere, representerer disse fremdeles to institusjoner i hvert land. Flere av intervjuene ble gjennomført som gruppeintervjuer.

Tabell 1.1: Oversikt over intervjuutvalg av lærerutdannere i fire nordiske land med fagtilhørighet.

Land	UH-institusjon	N	Fagansvar i lærerutdanningen	Intervjuform
Norge	Inst. 1	1	Samfunnsfag	Individuelt
	Inst. 2	2	Samfunnsfag/historie	Individuelt
Danmark	Inst. 1	2	Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab (KLM) ⁴	Gruppe
	Inst. 2	1	Samfunnsfag	Individuelt
Finland	Inst. 1	3	Samfunnsfag/historie	Individuelt + gruppe
	Inst. 2	3	Samfunnsfag/historie	Gruppe
Sverige	Inst. 1	2	Samfunnsfag/historie	Individuelt
	Inst. 2	2	Samfunnsfag	Gruppe
Total	8	16	Samfunnsfag: $N = 4$; i kombinasjon med historie: $N = 10$. Andre fag: $N = 2$	

Intervjuene med lærerutdannerne ble gjennomført på Zoom og transkribert i sin helhet. Tillatelse til innhenting av data, lagring og arkivering er samtykkebasert og har fått tilråding fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Intervjuene ble analysert ved å kode intervjuutsagn i henhold til de fem operasjonaliserte forskningsspørsmålene (se tidligere i dette kapittelet). Sitatene er valgt ut fordi vi mener at de understøtter og illustrerer analysen. Lærerutdannerne er blitt forelagt sitatene og har godkjent disse, men de er ikke blitt forelagt vår tolking av sitatene når vi har satt disse i kontekst i analysen. Denne bruken av sitatene i kontekst står derfor helt og fullt for rapportforfatterens regning.

Dokumentstudien

Dokumentanalysen er todelt. I kapittel 3 analyserer vi de nasjonale styringsdokumentene for grunnskolen i form av læreplaner, mens vi i kapittel 4 ser nærmere på studie- og emneplaner ved de åtte universitets- og høyskoleinstitusjonene hvor lærerutdannerne vi har intervjuet er ansatt.

⁴ KLM er forkortelsen for fellesfaget «Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab, som er et emne på 15 ECTS og obligatorisk for samtlige danske lærerstudenter. Fellesfaget utgjør 1 av 6 moduler av «Lærerens grundfaglighet», som er det pedagogiske fellesemnet i dansk lærerutdanning. Fom. studieåret 2023/24 omstruktureres faget og skifter navet til «Livsoplysning: Kristendomskundskab, idéhistorie, medborgerskab og autoritet.»

I kapittel 3 har vi valgt læreplanene for det skolefaget som har hovedansvar for demokrati- og medborgerskapsundervisningen i hvert enkelt land, enten dette hovedansvaret er uttrykt eksplisitt eller ligger implisitt i læreplandokumentene. Fagstrukturen i de nordiske lands grunnskoler er ganske lik, men har også noen forskjeller som gjør direkte sammenligning mellom ulike land krevende. Når vi har valgt hvilke fag vi sammenligner på tvers av landegrensene har vi tatt utgangspunkt i det faget som har hovedansvar for demokrati- og medborgerskapsundervisningen i de respektive landene. I Norge er dette *samfunnsfag*, i Danmark *samfundsfag*, i Finland *yhteiskuntaoppi/samhällslära* og i Sverige *samhällskunskap*.

Til tross for de språklige likhetene er det til dels betydelige forskjeller mellom disse fagene. Viktigst er det at det ikke finnes noe annet fag i Norden som tilsvarer det norske *samfunnsfag*. Mens det norske samfunnsfaget er en kombinasjon av flere fagtradisjoner (historie, [samfunns]geografi, samfunnskunnskap), er både historie og geografi egne fag i de andre nordiske land. Følgelig er «samfunnsfagene» i Norden mer rendyrkede *samfunnsfag*. Dette vanskeliggjør direkte sammenligning av policydokumenter, som læreplaner, for hvor det norske samfunnsfaget må gi plass til både historiske og geografiske perspektiver i sine styringsdokumenter, gjøres ikke det i de andre nordiske lands tilsvarende dokumenter. Slik sett kan både dansk, finsk og svensk «samfunnsfag» framstå mye mer spisset enn det norske, som av nødvendighet er bredere i sin tilnærming og jevnt over kun kan tildele en tredjedel av sine styringsdokumenter til samfunnskunnskapsperspektiver. På den annen side, og i direkte sammenheng med det overnevnte, har det norske samfunnsfaget en mer framtrædende rolle og et større antall undervisningstimer i den norske grunnskolen enn hva de tilsvarende nordiske lands «samfunnsfag» har i sin. Det norske samfunnsfaget undervises på alle grunnskolens trinn (1–10). I Danmark undervises *samfundsfag* kun i folkeskolens to siste år (8. og 9. trinn). I Finland er *yhteiskuntaoppi/samhällslära* obligatorisk i løpet av trinnene 4–6 og på 8. eller 9. trinn. I Sverige utgjør *samhällslära*, sammen med fagene geografi, historia og religionskunnskap, faggruppen Samhällsorienterande ämnen (SO-ämnena). Læreplanen fastsetter hvor mange undervisningstimer som skal avsettes til SO-ämnena pr. årstrinn, men hver enkelt skole har også stor frihet til å fordele undervisningstiden mellom de fire fagene.

Vi har analysert læreplanene til de aktuelle skolefagene, samt de overordnede og fagovergripende delene av landenes læreplaner. Alle nordiske lands læreplaner har både fagovergripende og fagspesifikke deler, men vektingen mellom dem er ulik. I Danmark er de overordnede betraktningene svært knappe, mens f.eks. i den norske læreplanen er «Overordnet del» mer omfattende enn den fagspesifikke «Læreplan for samfunnsfag». Også i finske og svenske styringsdokumenter er det betydelige deler som er avsatt til overordnede perspektiver og målsetninger. Vi ser bort fra andre styringsdokumenter som kunne vært aktuelle for grunnopplæringen, som Opplæringslov og Formålsparagraf, og deres nordiske ekvivalenter.

I vår analyse har sett på de styringsdokumentene som er gjeldende i perioden rapporten blir skrevet (vårsemesteret 2022). For enkelthets skyld vil vi benytte

begrepet «læreplan» som et samlebegrep da dette er den norske betegnelsen, selv om begrepsbruken varierer i de nordiske landene (i Sverige kalles den overordnede delen «läroplan», mens den fagspesifikke er en «kursplan»).

Tabell 1.2: Oversikt over læreplaner i samfunnsfag (eller tilsvarende) i grunnskolen i fire nordiske land

Samfunnsfag (Norge)	Gjeldende læreplan er Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Den består av en overordnet del (lenke) og en fagspesifikk del (lenke)
Samfundsfag (Danmark)	Gjeldende læreplan er Fælles Mål fra 2019. Den består av fagets formål og identitet, kompetanse- og læringsmål, samt en læseplan som spesifiserer undervisningens innhold (lenke).
Yhteiskuntaoppi /samhällslära (Finland)	Gjeldende læreplan er fra 2014. Vi har lagt den svenske utgaven til grunn for vår analyse: Grunderna för den grundläggande utbildningen (lenke). Den svenske utgaven er helt identisk med den finskspråklige versjonen. I tillegg finnes det en engelsk utgave: National Core Curriculum for Basic Education (lenke). Også den finske læreplanen er inndelt i en overordnet del for alle fag og en fagspesifikk.
Samhällskunskap (Sverige)	Gjeldende læreplan da DEMOCIT startet opp i 2020 er fra 2011 (Lgr11). Det er denne som er lagt til grunn for analysen, og er delt i en overordnet del (Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet) og en fagspesifikk del, omtalt som kursplan. Ny læreplan ble innført med oppstart i skoleåret 2022/23 (lenke), med ny kursplan (lenke)

En læreplan er et krevende dokument å analysere. De politiske prosessene som ligger til grunn for endringer i eller nyskrivninger av læreplaner er sjelden uttrykt i selve læreplandokumentet. Det omfattende utviklings- og revisjonsarbeidet som ligger bak enhver læreplan, med deltakelse og påvirkning fra en rekke ulike aktører i og utenfor utdanningsfeltet, er også som regel usynlig i det ferdige dokumentet. Det gjør at alle faglige uenigheter som ble diskutert i utformingen av læreplanen ikke blir presentert som tvetydigheter i sluttproduktet, slik at den ferdige læreplanen nettopp framstår som det Britt Ulstrup Ellingsen har omtalt som en «pluralistisk kompromisstekst», og som uttrykker konsensus og harmoni framfor de motsetningene og spenningene som nødvendigvis finnes i skolen og i utdanningspolitikken. Ifølge Ulstrup Ellingsen skjuler dette at læreplaner er – og heller ikke kan være noe annet enn – tvetydige og med rom for tolkninger. Gitt dette er det viktig å understreke at vi i vårt analysearbeid er opptatt av intensjonene med og forventningene til skolens demokrati- og medborgerskapsundervisning, slik de uttrykkes i læreplanen. Vår analyse kan følgelig ikke si noe om hvordan læreplanen *oppfattes* av ulike aktører i og utenfor skolen, ei heller hvordan dens intensjoner *operasjonaliseres* av læreren til faktisk undervisning eller hvordan den *erfares* av elever og andre med tilknytning til skolen. (Ulstrup Ellingsen, 2003, s. 13–34)

I kapittel 4 analyserer vi institusjonelle dokumenter ved de lærerutdanningsinstitusjonene som er representert i intervjuene, to fra hvert land. Konkret har vi sett nærmere på kurs- og emneplaner fra studieemner som forbereder studenter til å bli samfunnsfagslærere. Disse studieemnene har vi selv funnet fram til på lærerutdanningsinstitusjonenes nettsider, eller vi har blitt henvist til dem av lærerutdannerne vi intervjuet. I analysen av de institusjonelle dokumentene har vi konsentrert oss om formuleringer som gjelder demokrati, samfunnsdeltakelse og aktive medborgerskap, samt faktiske inndelinger av undervisning i fag og emner. Det er nødvendig å understreke at dette materialet ikke kan generaliseres til å gjelde hele lærerutdanningstilbudet i disse landene. Vår dokumentanalyse gir likevel et generelt innblikk i prioriteringer i slike tema i de ulike landene.

Oppsummering og rapportens oppbygning

I dette innledningskapittelet har vi tatt for oss bakgrunn for rapporten og forskningsprosjektet DEMOCIT gjennom de norske resultatene fra undersøkelsen *International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)* fra 2016, der vi har presentert hva denne undersøkelsen viser om norske ungdomsskoleelevers demokratikunnskap, deres deltakelse i demokratiet og noen kjennetegn ved demokratiundervisningen som de møter i ungdomsskolen. Dette har vi rammet inn ved å gjøre rede for vår forståelse av begrepene «demokrati» og «medborgerskap».

Resultatene fra ICCS-undersøkelsene i 2009 og 2016 viser at jenter har bedre kunnskap om demokrati enn gutter. Elever med høy sosioøkonomisk status og som snakker norsk med foreldrene sine hjemme, har også bedre kunnskaper om demokrati enn elever med lav sosioøkonomisk status og som snakker et minoritetsspråk hjemme. Aller størst er forskjellen i demokratikunnskap mellom elever som får gode karakterer og elever som får karakterer i den lavere enden av skalaen. God kunnskap om demokrati henger sammen med elevenes forventninger om at de kommer til å bruke stemmeretten når de blir 18 år, men ikke med deres forventning om å delta i andre samfunnspolitiske eller demokratiske aktiviteter. I dette kapittelet har vi beskrevet disse to deltakelsesformene som henholdsvis det «tynne» og det «tykke» demokratiet, hvor vi i DEMOCIT-prosjektet er opptatt av den sistnevnte kategorien. Det som har betydning for elevenes forventning om at de skal delta i det «tykke» demokratiet, er tiltro til at de kan mestre demokratiske eller samfunnspolitiske aktiviteter som er tilgjengelige for dem her og nå. I dette kapittelet er slik tiltro beskrevet som politisk mestringstro (*internal political efficacy*). Spørsmålet denne rapporten ønsker å bidra til å besvare, er hvordan lærerutdanningenes samfunnsfagundervisning kan forberede kommende lærere til å skape opplevelse av politisk mestringstro på tvers av ulikheter i ungdommenes bakgrunn.

Videre i denne rapporten presenterer vi først i kapittel 2 et historisk og utdanningspolitisk grunnlag for å sammenligne demokrati- og medborgerskapsundervisningen i de nordiske landene Norge, Danmark, Finland og Sverige. I kapittel 3 analyserer vi læreplanene som styrer grunnskoleopplæringen i samfunnsfag i de

fire nordiske landene, og i kapittel 4 ser vi på hvordan aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse er behandlet i emne- og studieplaner som styrer undervisningen ved de til sammen åtte lærerutdanningsinstitusjonene som huser lærerutdannerne vi har intervjuet i denne rapporten. I kapittel 5 presenterer og analyserer vi intervjuene vi har gjort med de i alt 16 lærerutdannerne, først de norske lærerutdannerne og deretter lærerutdannerne i de øvrige tre nordiske landene i alfabetisk rekkefølge: Danmark, Finland og Sverige. Rapporten avsluttes med et syntesekapittel der vi oppsummerer og drøfter våre forskningsfunn i lys av våre forskningsspørsmål.

Kapittel 2 Grunnlag for nordisk komparasjon

I dette kapittelet gir vi et kort riss av utviklingen av medborgerskapsundervisningen i de nordiske land fra slutten av 1800-tallet og frem til i dag. Hensikten med kapittelet er å vise at det er mange grunnleggende likheter i hvordan de nordiske landene har forholdt seg til skolens rolle i å utdanne elevene til ulike typer demokratiske medborgere. Mot slutten av kapittelet gir vi et kort innblikk i en akademisk kritikk mot demokrati- og medborgerskapsundervisningen i de ulike landene.

Historisk bakgrunn

Utviklingen innen grunnopplæringen i de nordiske landene Norge, Danmark, Finland og Sverige har siden siste halvdel av 1800-tallet hatt en rekke likheter innen formål, innhold og utforming. Samtidig har det vært – og er fremdeles – til dels betydelige forskjeller landene imellom. Både likhetene og forskjellene påvirker tilnærmingen til demokrati- og medborgerskapsundervisningen i skolen, og med det også i lærerutdanningen. Alle landene i vår undersøkelse bygger på en fellesnordisk skolemodell med den offentlige fellesskolen som norm. Alle landene er utpregede velferdssamfunn, og har en tilnærmet lik politisk modell. Fellesskolens utjevne funksjon, både økonomisk, sosialt og politisk, må ses i sammenheng med demokrati- og medborgerskapsundervisningen.

En av de viktigste oppgavene til den fellesnordiske skolemodellen har vært å utvikle bestemte medborgeridealer. Grovt sett kan vi si at disse medborgeridealene har utviklet seg fra å være konsentrert rundt nasjonsbygging og hvilke plikter innbyggerne har overfor sitt land, til en demokratisering av medborgeridealene og en tiltakende erkjennelse av innbyggernes rettigheter gjennom 1900-tallet. Fra slutten av det 20. århundret ser vi konturene av et globalt medborgerideal i alle de nordiske landene (Telhaug m.fl., 2004, 2006; Elstad, 2020).

Alle de nordiske landene utviklet en allmenn og obligatorisk folkeskole i løpet av siste halvdel av 1800-tallet, med felles pensum og læringsmål for alle elever. Nasjonsbygging var et helt sentralt aspekt ved de nordiske skolemodellene, hvis målsetning det var å integrere befolkningen i bestemte forståelser av hva som utgjorde det nasjonale fellesskapet. Også i Storhertugdømmet Finland, som var en del av Russland til 1917, bar skoleutviklingen i siste halvdel av 1800-tallet preg av nasjonsbygging, med finsk språk som helt grunnleggende (Rautiainen m.fl., 2019). Dog ble ikke obligatorisk skole innført før i 1921 i Finland (og i praksis først etter andre verdenskrig), mens tilsvarende var etablert i de andre nordiske landene i løpet av 1800-tallet (Buchardt, Markkola & Valtonen, 2013; Risku, 2014).

Ser vi Norden under ett, endret formålet med og innholdet i skolen seg relativt lite fra slutten av 1800-tallet til 1945, mens etterkrigstidens fellesskole kan anses som

et klart brudd. Felles for Norden i etterkrigstiden var videreutviklingen av fellesskolen, med Sverige som det store foregangslandet, parallelt med utbyggingen av en omfattende velferdsstat. Hovedmålet med etterkrigstidens fellesskole var å integrere befolkningen, på tvers av klassetilhørighet, i et nasjonalt fellesskap. Denne integrasjonstanken bygget på en forståelse av at arbeiderklassen kunne frigjøres og klassemotsetningene i samfunnet overvinnes gjennom større likhet og en jevnere tilgang på velferd og velstand, primært gjennom sterk statlig styring av økonomi og samfunnsliv. I tillegg hadde ideen om fellesskolen klare økonomiske insentiver: det gjaldt å utnytte den samlede kompetansen i befolkningen, og godt utdannede arbeidstakere ble ansett som et viktig bidrag for å sikre økonomisk vekst og velstand. Utviklingen av en sosialdemokratisk skolemodell var dermed uløselig knyttet til utvidelsen av velferdsstaten og ideen om økonomisk vekst i de nordiske landene etter 1945. Målet var modernisering, økonomisk vekst og sosial utjevning gjennom en felles skole for alle. I internasjonal sammenheng anses dette som en unik, sosialdemokratisk skolemodell. Alle de nordiske land, med unntak av Finland, var dominert av langtsittende sosialdemokratiske regjeringer i de første tiårene av etterkrigstiden. I den umiddelbare etterkrigstiden kan vi derfor spore en dreining fra at skolens oppgave var å utvikle *nasjonale* til *demokratiske* medborgere (Telhaug m.fl., 2004, 2006; Sejersted, 2005).

Generelt kan vi si at de grunnleggende formålene med demokrati- og medborgerskapsundervisningen i de nordiske landene i etterkrigstiden har vært sammenfallende: ønsket om å innlemme oppvoksende generasjoner i de kunnskaper, kompetanser og verdier som anses som viktige for å kunne bli aktive medborgere i de nordiske demokratiene, inkludert som arbeidstakere i en moderne økonomi. I alle de nordiske landene har etterkrigstidens skole vært preget av denne målsetningen, selv om den først de seneste tiårene har blitt eksplisitt formulert i skolens styringsdokumenter. Svaret på hva som er en god demokratisk medborger har imidlertid endret seg siden 1945, og her er det også nasjonale forskjeller, som igjen har påvirkning på hvordan skolens mandat innen demokrati- og medborgerskapsundervisningen blir forstått.

Den sosialdemokratiske skolemodellen i Norden ble utfordret av det Eyvind Elstad har omtalt som en «*særegen skandinavisk progressiv pedagogikk*» under den reformpedagogiske bølgen som startet på 1970-tallet. Ideologisk kan dette forstås som en senmoderne kritikk av etterkrigstidens insistering på velstandsutvikling gjennom industrialisering og økonomisk vekst, hvor økologiske perspektiver og et gryende miljøvern kom til orde. Den nordiske enhetsskolens grunnforståelse av nasjonal og kulturell homogenitet kom også under kritikk, og det kom krav om mer plass til samfunnets undertrykte, som kvinner og minoriteter. Internasjonale spørsmål, som global fattigdom, fredsarbeid og nedrustning fikk mer plass i skolens pensum. Innen pedagogikken dominerte nye tanker om å plassere eleven og dens forutsetninger for læring i sentrum, og gruppe- og prosjektarbeid, problembasert læring og utforskende arbeidsmåter fikk større plass i skolen. (Helsvig, 2005; Telhaug m.fl., 2006; Elstad, 2020, 29–33 [sitat 29]).

Med det såkalte «PISA-sjokket», og de overraskende svake resultatene de nordiske landene, med unntak av Finland, kunne vise til i de internasjonale kunnskapsundersøkelsene som ble gjennomført fra årtusenskiftet, tok nordisk skolepolitikk en ny vending. Som direkte konsekvens av resultatene i undersøkelser som PISA og TIMSS har nordisk skolepolitikk i stor grad dreid i retning av mer målstyrt undervisning, mer testing og en tilpasning av elevenes læring til hva som kan vente de i det moderne og konkurransepregede arbeidsmarkedet. For å forstå hvor stor påvirkning resultatene fra internasjonale undersøkelser har hatt på nordisk skolepolitikk de siste drøye 20 årene, må vi ha klart for oss hvilken kontekst av usikkerhet og forandring disse resultatene ble mottatt i. Slutten av 1980- og begynnelsen av 90-årene var preget av økonomiske nedgangstider i Norden, med betydelig arbeidsledighet og budsjettunderskudd. Dette sammenfalt med omfattende endringer internasjonalt, som Sovjetunionens kollaps og slutten på den kalde krigen, og som dermed brøt med de strukturene som hadde vært fastlagt i hele etterkrigstiden. Den økende globaliseringen bidro til å ytterligere forsterke disse endringsprosessene, gjennom avindustrialisering, økt migrasjon og utviklingen av et globalt konkurransemarked. Forsterket av den generelle opplevelsen av usikkerhet overfor framtiden, sendte de nedslående resultatene fra de internasjonale undersøkelser sjokkbølger gjennom en skolemodell som man hjemme i Norden, og langt på vei også internasjonalt, yndet å omtale som «verdens beste». Kravet om endring falt sammen med nyliberalistiske vendinger i nordisk politikk på starten av 2000-tallet, slik at svaret på globaliseringens utfordringer var å utvikle en skole som i større grad kunne gjøre elevene i stand til å lykkes i et moderne, omskiftelig og globalisert arbeidsmarked. Sammen har dette ledet til mer markedstenkning, mer målstyring, mindre autoritet til lærere og den enkelte skole. Endring i læreplaner og timeantall, gjennom økt vektlegging av de mest sentrale skolefagene og på «grunnleggende ferdigheter». Innholdet og metodene i undervisningen er i stor grad overlatt til lærernes vurdering, det er elevenes oppnåelse av kunnskaps- og kompetansemål som er avgjørende. (Telhaug m.fl., 2006; Helsvig, 2022).

Hvordan man i de ulike nordiske landene har håndtert de siste to tiårenes utfordringer overfor den nordiske enhetsskolen har imidlertid vært forskjellig. Globaliseringens utfordringer har ikke bare blitt møtt med mer målstyring og mer tiltro til OECD enn til nasjonal styring av skolen. Særlig i Danmark har den også støttet til en mer verdikonservativ og kulturelt bevarende tilnærming, med opprettholdelse av det nasjonale fellesskapet som sentralt omdreiningspunkt, noe som igjen har hatt svært stor påvirkning på landets forståelse av skolens mandat og rolle innen demokrati- og medborgerskapsutdanning (Kriegbaum Jensen & Mouritsen, 2015; Fernandez & Kriegbaum Jensen, 2017).

Demokrati- og medborgerskap i den nordiske skolemodellen i etterkrigstiden

Norge

Det finnes tydelige spor av opplæring til demokratisk deltakelse i den norske skolen helt tilbake til Hartvig Nissens skolereformer på 1860-tallet og Johan Sverdrups (statsminister for Venstre fra 1884 til 1889) insistering på å sikre det parlamentariske folkestyret gjennom utdanning i demokrati. Utdanning for demokrati og medborgerskap endret imidlertid karakter i etterkrigstiden og var tett knyttet til velferdsstatens likhetsidé og universelle grunnstilling, med utvidelsen av enhetsskolen til en niårig grunnskole i 1969 som sentralt omdreiningspunkt. Grunnopplæringen skulle ikke lengre kun kvalifisere barn og unge til framtidige deltakelse i det demokratiske systemet ved å gi dem grunnleggende kunnskaper om hvordan det fungerte, skolen skulle nå fungere som et «demokrati i miniatyr», og gjennom demokratisk samhandling i skolehverdagen skulle barn og unge i sosialdemokratiets tidsalder oppdras til demokratisk samhandling i samfunnet ellers. Demokratiet ble ikke, som på Sverdrups tid, forstått som en styreform med rettigheter og plikter, men som en livsform og som et deltakerdemokrati. I etterkrigstiden er derfor skolen dominert av et kommunitarisk demokratisyn som vektla felles verdier og identitet, samt tilhørighet til velferdsstaten. Denne utviklingen ble styrket under reformpedagogikken på 1970-tallet. (Thuen, 2017, s. 87–93 og s. 174–178).

Med læreplanen Kunnskapsløftet i 2006, som var den første læreplanen etter det såkalte «PISA-sjokket» i 2001, ble behovet for mer kunnskap i skolen understreket. Det var bred politisk enighet om at de middelmådige resultatene den norske skolen kunne vise til i internasjonale skoleundersøkelser (som PISA og TIMSS) krevde en ny retning for skolen, med blant annet innføringen av «grunnleggende ferdigheter» i alle fag og spesifiseringen av hvilke ferdigheter og kompetanser elevene skal tilegne seg, formulert i «kompetansemål». Det var utdanningsminister Kristen Clemet (H) som startet arbeidet med skolereformen, men den ble satt ut i livet av hennes SV-kollega Øystein Djupedal. I perioden med rødgrønne regjeringer fra 2005 til 2013 ble det ikke gjort endringer av betydning. (Helsvig, 2017; Thuen, 2017, s. 204–209). Sammenlignet med forutgående læreplaner uttrykker LK06 et tydeligere deliberativt og liberalistisk demokratisyn. Her vektlegges elevdeltakelse, diskusjon, meningsutveksling og kritisk tenkning. I tillegg er demokratiopplæringen i LK06 preget av opplæring av enkeltelevens kunnskaper og ferdigheter til demokratisk deltakelse gjennom individualiserte kompetansemål. Den nyeste læreplanen («Fagfornyelsen», LK20), introdusert fra studieåret 2020/21, uttrykker viktigheten av å utvikle demokratiske medborgere enda tydeligere enn forutgående læreplan. Verdier som menneskeverd, likeverd og likestilling anses som helt avgjørende for opprettholdelsen av demokratiet, og skolen skal være en arena hvor barn og unge opplever demokrati i praksis, med reell innflytelse på skolehverdagen. I tillegg ble «Demokrati og medborgerskap» innført som et av tre tverrfaglige temaer for skolen (Udir, 2020a).

Forståelsen av demokrati og medborgerskap i utredningsarbeidet som ligger bak den nye læreplanen er imidlertid blitt sterkt kritisert. Rune Slagstad (2018) mener at demokratiforståelsen som ligger til grunn for LK20 er blottet for sentrale demokratiske begreper som maktfordeling og rettsstat, og at tenkningen om demokratisk kompetanse i for stor grad er tilpasset OECD og den moderne kapitalismens behov for omstillingsdyktige og kreative arbeidstakere. Lignende kritikk har særlig kommet fra Kjetil Børhaug (2017, 2018), som har argumentert for at demokrati- og medborgerskapsforståelsen både er avpolitisert og individualisert. Ifølge Børhaug ser den nye læreplanen demokratisk deltakelse som løsrevet fra de faktiske institusjonene som innrammer det politiske og demokratiske livet, til fordel for individualisert «samhandling» med dem som er lik deg selv og har samme mål som deg selv. I likhet med Slagstad kritiserer Børhaug utviklingen av ny læreplan for den norske skolen for å være for opptatt av å se demokratiopplæring som en forberedelse til deltakelse i arbeidslivet, i stedet for til aktiv deltakelse i demokratiet. I forlengelsen av dette er Børhaug også kritisk til det han anser som manglende samfunnskritiske perspektiver, ved at for eksempel evnen til å kritisk tenkning er redusert til kildekritikk og forskningsmetode.

Danmark

Tanker om demokrati og medborgerskap har gjennomsyret den danske skolen i hele etterkrigstiden. Spesielt innflytelsesrik i den første tiden etter andre verdenskrig var teologen Hal Kochs (1904–1963) tanker om demokratiet som en livsform og levemåte, med et aktivt og deltakende medborgerskap i hverdagslivet, som både skulle fornye og videreutvikle demokratiet. (Kriegbaum Jensen & Mouritsen, 2015, s. 9; Jacobsen m.fl., 2004: s. 10–11).

Det å forberede barn og unge til å leve i et demokrati har vært formulert som en av den danske folkeskolens sentrale oppgaver og formål siden 1975. Med Folkeskoleloven i 1975 overtok demokratisk dannelse som skolens fremste oppgave og mål, på bekostning av kristen oppdragelse. Samtidig ble *Samtidsorientering* etablert som obligatorisk fag i folkeskolen. Som et ektefødt barn av den reformpedagogiske tid skulle faget gi elevene en innføring i, og forberede dem på å ta stilling til, samfunnsproblemer. Under fagrevisjonen i 1987 ble det slått fast at faget skulle bidra til å utvikle en republikansk forståelse av demokrati. Det deltakerdemokratiske perspektivet ble understreket med Folkeskoleloven i 1993, hvor også faget endret navn til *Samfundsfag* (obligatorisk i folkeskolens siste to år, slik det fremdeles er). Anders Stig Christensen har argumentert for at faget ble vesentlig mer normativt, all den tid det har en klar forståelse av hvilket medborgerideal det skal fremme: en aktiv medborger, som basert på sine personlige verdivalg tar ansvar for felleskapets beste. Det deltakerdemokratiske perspektivet ble videreført i folkeskolens «Fælles Mål»-reformer etter årtusenskiftet, hvor idealforestillingen om den kompetente og aktivt handlende borger ble tydeliggjort ved at *samfundsfaget* primært skal bidra til å utvikle elevenes handlingskompetanse, kritiske tenkning og til å ta stilling i verdispørsmål. I folkeskolens nyeste reform, de «Forenklete Fælles Mål» fra 2014, er det normative pers-

pektivet tonet noe ned, samtidig som reformen har en åpnere lesning av demokratiets grunnverdier, da de konsekvent omtales i ubestemt form flertall. (Brondbjerg m.fl., 2014, s. 16–21; Christensen, 2015, s. 74–78).

Den danske folkeskolens forståelse av demokrati- og medborgerskapsutdanning er kommet under kraftig kritikk de siste årene. Flere forskere har pekt på at i tillegg til å forberede barn og unge på deltakelse i demokratiet, har medborgerskapsutdanningen i Danmark de seneste to tiårene hatt en sterk identitetsutviklende og -konstruerende rolle, og som har knyttet ungdoms demokratiske deltakelse eksplisitt til en snever forståelse av dansk nasjonal identitet. Kritikerne har pekt på at en rekke sentrale politikere i Danmark de siste to tiårene har vært opptatt av at den økende globaliseringen er en mulig trussel for dansk nasjonal identitet, og at medborgerskapsutdannelsen i skolen må fungere som en motvekt mot dette ved å vektlegge sosialt samhold og nasjonal enhet som forutsetninger for et velfungerende demokrati. Mer spesifikt har sentrale danske politikere uttrykt bekymring for det de mener er en mangelfull tilslutning til demokratiske verdier blant landets ikke-vestlige, og da i særdeleshet muslimske, innvandrerbefolkning. Kritikerne har hevdet at i praksis så har målet med demokrati- og medborgerskapsutdannelsen i den danske folkeskolen vært å assimilere innvandrerbefolkningen i dansk kultur og samfunn, med det eksplisitte formål å motvirke oppslutning om ikke-demokratiske verdier og forhindre radikalisering. Grunn tanken er at et velfungerende demokrati er uløselig knyttet til et nasjonalt fellesskap, og at en aktiv og demokratisk medborger nødvendigvis må ta opp i seg og hegne om de dominerende verdiene i det nasjonale fellesskapet (Kriegbaum Jensen & Mouritsen, 2015; Fernandez & Kriegbaum Jensen, 2017).

Regjeringsskiftet til Anders Fogh Rasmussens sentrum-høyre regjering i 2001, med støtte fra det høyre radikale Dansk Folkeparti, var en viktig katalysator for denne utviklingen. Bertel Haarder, undervisningsminister fra 2005 til 2010 for Venstre, er blant dem som aller tydeligst har uttrykt at et velfungerende demokratisk samfunn er utenkelig uten et nasjonalt fellesskap. Kritikerne er likevel samstemte i at det er bred politisk enighet i Danmark om behovet for å hegne om en spesifikk forståelse av danske verdier for å opprettholde demokratiet. Utviklingen kan spores tilbake til den sosialdemokratiske regjeringen i 1999, og sentrum-venstre regjeringen som overtok i 2011 har ikke idet tiåret som er gått endret på dette. Dette er bakgrunnen for opprettelsen av *Kristendomskundskab og livsoplysning* som obligatorisk fellesfag i dansk lærerutdanning. Faget ble utvidet til *Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab* (KLM), fra studieåret 2007/08. (Haas, 2008; Horst & Gitz-Johansen, 2010; Sørensen, 2012; Kriegbaum Jensen & Mouritsen, 2015; Fernandez & Kriegbaum Jensen, 2017). KLM-faget har ofte vært en omdiskutert del av dansk lærerutdanning, og blir med oppstart i studieåret 2023/24 endret på ny, denne gang til «Livsoplysning: Kristendomskundskab, idéhistorie, medborgerskab og autoritet». Faget er fremdeles obligatorisk, og har fire innholdsområder: Kristendomskundskab, religion og kultur, Idéhistorie og etik, Demokrati og medborgerskab og Autoritet, dømmekraft og retorik (Knudsen, 2022).

Finland

Demokratiske verdier har blitt uttrykt i finske læreplaner siden 1970-tallet. Emner med relevans for demokrati- og medborgerskapsutdanningen er aktuelle i flere fag, men primært er det i *yhteiskuntaoppi* («studiet av samfunnet») hvor denne utdanningen foregår. Dette er et nytt fag i den finske skolen og fikk ikke egen læreplan før i 2004. Samfunnsfaglige emner har derfor vært historiefagets domene siden starten av 1900-tallet. Det var omfattende reformer av den finske skolen på 1960- og 70-tallet. I 1963 ble samfunnsfaglige emner nevnt eksplisitt i læreplanen for første gang, i fellesfaget «historie og samfunnskunnskap». Både historisk, innholdsmessig og ikke minst innen lærerutdanning er dermed de samfunnsfaglige emnene og faget samfunnsfag sterkt koblet til historiefaget. Innføringen av ny niårig grunnskole, som var en virkelig enhetsskole, startet i 1972 og var sluttført i 1977. Samtidig var det endringer innen lærerutdanningen. I 1971 ble den flyttet til universitetene, med krav om mastergrad. (Löfström, 2014, s. 43–44; Löfström, 2019, s. 89; Risku, 2014, s. 45–46; Antikainen & Pitkänen, 2014; Rautiainen, Männistö & Fornaciari, 2020).

Demokrati- og medborgerskapsundervisningen i den finske skolen har vært gjenstand for betydelig kritikk fra finske forskere. Til tross for de svært gode resultatene den finske skolen har oppnådd i internasjonale rangeringer, inkludert kunnskap om demokratiet i ICCS-undersøkelsene, peker Rautiainen og Rähkä (2012, s. 8) på det de omtaler som et «demokratisk underskudd» i den finske grunnskolen. Ifølge finske skoleforskere er hovedårsaken til dette at den finske skolen – og lærerutdanningen – har vært, og er til dels fremdeles, svært konsensuspreget. Dette har gjort at skolen både i for liten grad er en arena for demokratisk medborgerskap, den er også løsrevet fra det finske samfunnet mer generelt. Den finske skolen, og den finske lærerutdanningen, har ifølge kritikerne som konsekvens vært mye mer fokusert på innlæring av faktakunnskaper med lite rom for kritisk refleksjon og utvikling av elevenes demokratisk handlingskompetanse (Raiker & Rautiainen, 2019; Löfström, 2014; Löfström, 2019).

Sverige

I den svenske *grundskolan* kan det spores tydelige insentiver for demokratisk medborgerskap helt siden mellomkrigstiden, delvis som i en demokratibevarende funksjon i en tid hvor demokratiene vaklet i Europa, men også med en sosialt utjevne funksjon: ideen om en enhetsskole for alle var drivende i en demokratisk sammenheng. Denne tenkningen, som i svensk sammenheng kan spores helt tilbake til 1918/19, ble styrket etter 1945. Elevene skulle nå bli kritisk tenkende demokratiske medborgere med motstandskraft mot totalitære ideologier. Samtidig en helt klar nasjonal forståelse av medborgerskapet: elevene i skolen skal læres opp i hva det vil si å være svensk. Sammen skal de to dimensjonene, den kritisk tenkende demokraten med en klar nasjonal tilhørighet til Sverige og det svenske, sikre landets selvstendighet og nøytralitet i etterkrigstiden. Kulminasjonen av den demokratiske likhetstanken var etableringen av obligatorisk niårig grunnskole i 1962. Samtidig er det tydelig at den økonomiske og arbeidslivsrelaterte dimensjonen ved medborgerskapsutdanningen ble styrket på 1960-tallet. Skolen skulle

ikke lenger kun levere demokratisk sinnede medborgere med røtter i nasjonal identitet, den skulle levere kvalifisert arbeidskraft fulle av innsats og arbeidsmoral til den stadig mer moderniserte og differensierte økonomien. Framtidsoptimismen ble bremsset på 1970- og tidlig 1980-tall, med økt fokus på kritikk av maktstrukturer og minoriteters rettigheter (Olson, 2008, s. 64–93).

Ifølge utdanningsforsker Maria Olson (2008, s. 93) var Sverige dominert av en «*samhällscentrerad* medborgarskapsdiskurs i svensk utbildningspolitik» i hele perioden mellom 1945 og begynnelsen av 1980-tallet, med nasjonen som det sentrale omdreiningspunkt. Den store endringen kom i løpet av 1990-tallet, med en mer individualisert og markedstilpasset medborgertenkning, som satte individets valgfrihet i sentrum. Dette skiftet har ifølge Dahlstedt & Olson (2014) blitt forsterket etter årtusenskiftet, og kommer til uttrykk i hvilke egenskaper, ferdigheter og verdier som tillegges en medborger i styringsdokumentene for den svenske grunnskolen, men også gjennom hvilke praktiske handlinger som kjenner tegner medborgerskapsidealet i den svenske skolen. Dahlstedt & Olson (2014) identifiserer med det to hovedtendenser i den svenske skolen de to siste tiårene: På den ene siden en deliberativ, samtalende demokratiforståelse som vektlegger evnen til kritisk refleksjon og kommunikasjon – men med spesifikke måter å tenke kritisk og kommunisere på. På den andre siden en medborgerskapsforståelse som må tilpasses det moderne arbeidslivets skiftende behov, hvor formålet er å utdanne tilpasningsdyktige arbeidstakere i den globaliserte økonomien. De omtaler disse medborgerskapstypene som hhv. den «samtalande och kännande medborgaren» og den «entreprenöriella och viljande medborgaren» (Dahlstedt & Olson, 2014, s. 13–19).

Kapittel 3 Læreplananalyse

I dette kapitlet tar vi for oss det femte delspørsmålet i rapporten. Dette lyder «Hvordan behandles samfunnsdeltakelse og aktivt medborgerskap i læreplanene som regulerer demokrati- og medborgerskapsundervisningen i de fire nordiske land?» I dette kapitlet analyserer vi de nasjonale styringsdokumentene for grunnskolen i form av læreplaner. Vi har her valgt læreplanene for det skolefaget som har hovedansvar for demokrati- og medborgerskapsundervisningen i hvert enkelt land, enten dette hovedansvaret er uttrykt eksplisitt eller ligger implisitt i læreplandokumentene, hhv. samfunnsfag (Norge), samfundsfag (Danmark), yhteiskuntaoppi/samhällslära (Finland) og samhällskunskap (Sverige). I vår analyse av de nordiske læreplanene har vi prioritert formuleringer som vedrører utviklingen av eleven som deltaker i demokratiet, både i form av kunnskaps-tilegnelse, utviklingen av handlingskompetanse så vel som demokratiske holdninger og verdier. I metodeavsnittet i kapittel 1 gjør vi nærmere rede for hva som kjennetegner læreplaner som verdi- og styringsdokumenter, og hvordan dette legger premisser for vår analyse.

Demokrati og medborgerskap i norsk læreplan

Den gjeldende læreplanen i Norge er Kunnskapsløftet 2020 (LK20), som ble gradvis innført i perioden 2020–2022. Den består av en overordnet og en fagspesifikk del. Overordnet del heter *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Udir 2020a) mens den fagspesifikke heter *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04) (Udir 2020b).

Ansvarlig for læreplanen er Undervisningsdirektoratet (Udir), på vegne av Kunnskapsdepartementet.

Generelle, fagovergripende prinsipper og målsetninger

Kilden her er *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Den er på totalt 19 sider og består av følgende deler:

- Om overordnet del (s. 1–2)
- Formålet med opplæringen (s. 2–3)
 - Opplæringens verdigrunnlag (s. 3–8)
 - Prinsipper for læring, utvikling og dannelse (s. 9–14)
 - Prinsipper for skolens praksis (s. 14–19)

I denne fagovergripende delen kommer de verdiene og prinsippene som er felles for hele grunnskolen, uavhengig av fag, til uttrykk. I planen poengteres det at den må ses i sammenheng med den fagspesifikke delen av læreplanen, og at de sammen utgjør en helhet. Allerede på s. 2 kommer et av de gjennomgående og dominerende elementene ved norsk læreplan klart fram: rettighetene til urfolk og

minoriteter. Her konkret ved samenes status som urfolk og hvilke forpliktelser Norge har i forhold til dette. Samisk læreplanverk er gjeldende i de kommunene hvor samisk er offisielt språk. Urfolks- og minoritetsperspektivet er veldig tydelig i norsk læreplan, og gjentas ved flere anledninger. (Udir 2020a, 2)

På de påfølgende sidene (s. 3–8) presenteres skolens verdigrunnlag. Her har demokratiet en viktig og naturlig plass. Verdiene skolen er ment å fostre ses som sentrale for det norske samfunnet generelt og det norske demokratiet spesielt:

Formålsparagrafen til den norske opplæringsloven uttrykker verdier som er ment å samle Norge som samfunn. Verdiene er grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid. De felles verdiene bygger på kristen og humanistisk arv og tradisjon. De kommer også til uttrykk i ulike religioner og livssyn, og de er forankret i menneskerettighetene. (Udir 2020a, 3)

Som en del av skolens verdigrunnlag er det helt klart et formål å styrke oppslutningen om demokratiet som styreform og om demokratiske verdier:

Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Den skal gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd. Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg. Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet.

(Udir 2020a, 8)

Et spørsmål man kan stille her, er hvorvidt det her kommer til syne en bevarende eller utviklende forståelse av demokrati? Gis det rom for endring her?

En måte elevene skal oppfostres til demokrati og styrke de demokratiske verdiene på er gjennom elevenes erfaring med skolen som en demokratisk arena. Her er læreplanen ganske spesifikk, og det er tydelig at denne erfaringen *både* skal være utviklende for eleven nå og forberede hen til videre aktiv deltakelse i framtiden: *Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis. 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. (...) Når elevenes stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg. Slike erfaringer har en verdi her og nå, og forbereder elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere.* (Udir 2020a, 8)

Den forståelsen av demokrati som uttrykkes i den norske grunnskolens overordnede verdigrunnlag er ganske spesifikt, og vektlegger en viss type verdier. En slik demokratiforståelse er i liten grad knyttet til folkestyre og beslutningsprosesser, men ses heller som en forlengelse av rettighetstanken og ønsket om å

motvirke fordommer og diskriminering som er presentert tidligere: *Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. Skolen skal også skape respekt for at mennesker er forskjellige, og elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte.* (Udir 2020a, 8) Ideen om demokratiet som en styreform (og livsform) som først og fremst skal sikre et bredt spekter av rettigheter, og som skal sørge for at også ulike mindretall ivaretas, forsterkes ytterligere i det påfølgende avsnittet:

Et demokratisk samfunn hviler på at hele befolkningen har like rettigheter og muligheter til å delta i beslutningsprosesser. Vern av mindretallet er et avgjørende prinsipp i en demokratisk rettsstat og et demokratisk samfunn. Et demokratisk samfunn verner også om urfolk og minoriteter. Urfolksperspektivet er en del av elevenes demokratiopplæring. Alle deltakere i skolefelleskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning. Arbeidet med å dyrke mangfoldet på den ene siden og inkludere den enkelte på den andre krever et bevisst verdisyn og utøvelse av profesjonelt skjønn.

(Udir 2020a, 8)

Det vi skal legge merke til er at verken demokratiske institusjoner, politiske spørsmål eller ulike påvirkningskanaler og -måter i det virkelige samfunnslivet er til stede her. Kanskje hører ikke det hjemme her, men i samfunnsfag sin læreplan? Uansett, vårt inntrykk av demokrati i overordnet del er at det, som tidligere vist, retter mye oppmerksomhet mot de ulike gruppene i samfunnet som skal ha særskilt beskyttelse, og at det er toleranse, respekt og medmenneskelighet som framheves som demokratiske verdier.

Det kommer klart fram at skolen har et dobbelt mandat: den skal danne og utdanne: *Skolen har både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag. De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre.* (Udir 2020a, 9) Hvordan dette skal foregå er framsatt i underkapitlet «Prinsipper for læring, utvikling og danning» (s. 9–14), og realiseres først og fremst gjennom de tre tverrfaglige temaene som skal gjennomsyre alle skolens fag: «Folkehelse og livsmestring», «Demokrati og medborgerskap» og «Bærekraftig utvikling».

I beskrivelsen av det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap» i Overordnet del av LK20 kommer en ganske åpen og bred forståelse av demokrati til uttrykk, men igjen er det rettighetsperspektivet som dominerer:

Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. Opplæringen skal gi elevene forståelse for sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet. De skal få innsikt i at demokratiet har ulike former og uttrykk.

(Udir 2020a, 13)

Interessant nok gjøres det helt klart at demokratiet er en styreform som er i konstant endring, og at elevene i skolen ses som bidragsytere til en slik endringsprosess. Demokratiet er dermed ikke noe statisk som elevene bare skal opplæres til å delta i, de skal også oppfordres til å bidra til utvikling: *Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge. (...) Gjennom arbeidet med temaet skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes.* (Udir 2020a, 14)

Mindretallet skal alltid respekteres, men det skal være rom for uenighet og meningsbrytninger: *De [elevene] skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet.* (Udir 2020a, 14)

Overordnet del har et klart handlende imperativ. Målet er at elevene skal bli aktive, handlende deltakere i demokratiet, og at dette er en forutsetning for at demokratiet skal fungere. Det uttrykkes også eksplisitt at elevene skal bli aktive medborgere, selv om det er vanskelig å lese ut av teksten om dette er noe som skal realiseres i framtiden, når elevene er myndige, eller om det også skal skje mens elevene går på skolen:

Gjennom arbeid med temaet demokrati og medborgerskap skal elevene forstå sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter. Individene har rett til å delta i politisk arbeid, samtidig som samfunnet er avhengig av at borgerne bruker rettighetene til politisk deltakelse og utforming av det sivile samfunnet. Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge.

(Udir 2020a, 14)

Fagspesifikk læreplan for samfunnsfag

Den fagspesifikke delen av læreplanen (Udir 2020b) består av to deler: «Om faget» (s. 2–6) og selve kompetansemålene og vurdering, for hhv. 2. trinn (s. 6–7), 4. trinn (s. 7–8), 7. trinn (s. 8–10) og 10. trinn (s. 10–12). «Om faget» kan ses som en overgang mellom Overordnet del og den fagspesifikke delen av læreplanen. Det er flere elementer som er introdusert i Overordnet del som gis en samfunnsfaglig fortolkning her, som «Tverrfaglige temaer» og «Grunnleggende ferdigheter».

Om faget (s. 2–6)

I underkapitlet «Fagets relevans og sentrale verdier» tegnes det på et bredt lerret, noe som sannsynlig henger sammen med at det norske samfunnsfaget har en mye bredere fagportefølje enn i de andre nordiske land. Det deltakende elementet er helt tydelig innledningsvis, uten at det eksplisitt knyttes til demokratisk deltakelse, men anses i stedet som en mer allmenn deltakelse i samfunnet:

Samfunnsfag er et sentralt fag for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere. Faget skal bidra til at elevene ser sammenhenger mellom individuelle valg, samfunnsstrukturer og tålegrensene i naturen. I samfunnsfag skal elevene få mulighet til å utforske sin egen identitet, lokalsamfunnet de lever i, og nasjonale og globale problemstillinger. Gjennom arbeidet med faget skal elevene forstå hvordan geografiske, historiske og nåtidige forhold legger betingelser for hvordan mennesker dekker behovene sine, og for hvordan makt og ressurser fordeles. Elevene skal bli bevisst på hvordan vi er historieskapte, men også historieskapende. Faget skal bidra til identitetsutviklingen til den enkelte og forståelsen av de forskjellige fellesskapene vi mennesker inngår i. Det innebærer også å inkludere majoritets- og minoritetsperspektiver, og særlig samisk kultur og samfunnsliv. Slik bidrar samfunnsfaget til å styrke elevenes forståelse av seg selv, av samfunnet de lever i, og av hvordan de kan påvirke sitt eget liv og fremtiden.

(Udir 2020b, 2)

Deltakelse i demokratiet er dermed kun en av flere måter et aktivt medborgerskap kan utfoldes gjennom:

Samfunnsfaget skal bidra til engasjement, kritisk tenkning, skaperglede og utforskertrang og bygge opp under holdninger og verdier som toleranse, likeverd og respekt. Gjennom samfunnsfaglige tenkemåter og metoder skal elevene utvikle et aktivt medborgerskap bygget på bevissthet om demokrati, miljø, menneskerettigheter, likestilling og verdien av mangfold.

(Udir 2020b, 2)

I alle fag er det spesifisert «kjerneelementer», i samfunnsfaget er det fem: «Undring og utforskning», «Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger», «Demokrati-forståelse og deltakelse», «Bærekraftige samfunn» og «Identitetsutvikling og fellesskap». I beskrivelsen av kjerneelementet «Demokrati-forståelse og deltakelse» kommer de (samfunns)geografiske og historiske perspektivene tydelig fram, noe som klart skiller den norske læreplanen fra andre nordiske læreplaner. Praktisk erfaring med demokrati er også med, som forberedelse til eget aktivt medborgerskap, men det sies dog ingenting om hvordan denne praksisen kan oppnås, verken i eller utenfor klasserommet. Noe annet som er med er rettighetsperspektivet, først og fremst gjennom urfolks- og minoritetsperspektivet:

Elevene skal forstå hvordan geografiske, historiske og nåtidige forhold har lagt og legger betingelser for muligheten mennesker har hatt og har til å samarbeide, organisere seg og ta beslutninger i ulike samfunn. Elevene skal få innsikt i forskjeller mellom land når det gjelder styresett og ivaretagelse av menneskerettigheter og minoriteter, og de skal se hvordan forskjeller har hatt og har innvirkning på folks liv og mulighet til å medvirke. De skal forstå hvorfor konflikter har oppstått og oppstår, og hvordan de har blitt og blir håndtert. Elevene skal få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påvirke og medvirke til samfunnsutforming. Innholdet i dette

kjerneelementet skal ses i lys av ulike perspektiver, fra det lokale til det globale, og i et urfolks- og minoritetsperspektiv, med vekt på fortid, nåtid og framtid.

(Udir 2020b, 3)

De tverrfaglige temaene som ble introdusert i Overordnet del (noe kjerneelementene *ikke* ble, sannsynligvis fordi de er spesifikke for hvert fag, mens de tverrfaglige temaene er felles, dog men noe ulikt innhold og betoning fra fag til fag) kommer igjen her, og gis med det en samfunnsfaglig innpakning. Av hensyn til relevans ser vi her bort fra «Folkehelse og livsmestring» og «Bærekraftig utvikling», og konsentrerer oss i stedet om «Demokrati og medborgerskap». Vi skal legge merke til at det kun er kunnskaper og ferdigheter som skal ligge til grunn for demokratisk deltakelse, altså ikke verdier, selv om det legges særdeles stor vekt på ulike verdier som forutsetninger for et velfungerende demokrati i Overordnet del. Elevene skal «utvikle[r] (...) innsikt i demokratiske verdier og prinsipper», men dette er altså ikke en del av det å forberede til deltakelse:

I samfunnsfag handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om at elevene utvikler kunnskaper og ferdigheter for å kunne skape og delta i demokratiske prosesser. Faget skal bidra til at elevene utvikler kunnskap om og innsikt i demokratiske verdier og prinsipper.

(Udir 2020b, 4)

Igjen understrekes deltakelse som sentralt, i tillegg til at eleven forventes å forholde seg aktivt til fagets problemstillinger, ikke kun tilegne seg kunnskap passivt. Å innta eller i det minste anerkjenne ulike perspektiver ses som et gode, det samme gjør uenighet og ulike meninger: «Gjennom arbeid med samfunnsfag skal elevene tenke kritisk, innta ulike perspektiver, håndtere meningsbrytning og vise aktivt medborgerskap». (Udir 2020b, 4)

I en interessant vending helt avslutningsvis i beskrivelsen av dette Tverrfaglige temaet vendes det tilbake til læreplanens grunnleggende demokratiforståelse slik den kom til uttrykk helt innledningsvis i Overordnet del: demokratiet anses ikke kun som en styreform, men også som et virkemiddel for å forebygge mot rasisme og fordommer. Her i den fagspesifikke samfunnsfagsdelen av læreplanen blir nettopp dette gjentatt flere ganger, og her under det Tverrfaglige temaet blir det også eksplisitt knyttet til opplæring om terrorangrepet i Norge i 2011: «Samfunnsfag skal bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlingen i Norge 22. juli 2011 skal inngå i opplæringen om dette». (Udir 2020b, 4)

Til sist i «Om faget» gis det en samfunnsfaglig fortolkning av Grunnleggende ferdigheter: «Muntlige ferdigheter», «Å kunne skrive», «Å kunne lese», «Å kunne regne» og «Digitale ferdigheter». Det vi skal merke oss her er det brede bildet som tegnes opp i muntlige ferdigheter. Her er det ikke kun det å uttrykke sin egen mening og ha respekt for andres personlige meninger som gjelder. Utdypende

spørsmål betones også, det samme gjør ulike perspektiver og begrunnende argumentasjon, og å drøfte faglige spørsmål. Her tegnes det også opp et kort riss av progresjon: fra å uttrykke egne meninger til å innta ulike perspektiv, argumentere og begrunne faglig:

Muntlige ferdigheter i samfunnsfag innebærer å kunne lytte til, tolke, formulere og fremme meninger, gi respons og diskutere med andre. Å få tak i andres meninger og stille oppklarende og utdypende spørsmål inngår også. Utviklingen av de muntlige ferdighetene går fra å uttrykke egne meninger, ta ordet etter tur og lytte og gi respons til andre, til å innta ulike perspektiver og begrunne argumentasjon i større årsakssammenhenger. Utviklingen innebærer videre å fortelle om sammenhenger, drøfte faglige spørsmål og håndtere mer kompleks informasjon og å forstå hvordan ulike uttrykksmåter påvirker budskap og mottaker.

(Udir 2020b, 4-5)

Kompetansemål i samfunnsfag (s. 6–12)

Den fagspesifikke delen av den norske læreplanen avsluttes med de konkrete kompetansemålene.

Her skal de generelle prinsippene fra Overordnet del og «Om faget» omsettes i konkrete kompetansemål. De er strukturert slik at de sier noe om hva elevene skal kunne, ikke hva lærerne skal gjøre. De er delt i fire: læringsmål etter 2., 4., 7. og 10. trinn. Vi har plukket ut de kompetansemålene som er relevante for demokrati- og medborgerskapsundervisning. Disse gjengis i sin helhet under.

Kompetansemål og vurdering 2. trinn (s. 6–7)

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- * presentere og gi eksempler på rettigheter barn har i Norge og verden, og hva barn kan gjøre ved brudd på disse rettighetene
- * utforske og gi eksempler på hvordan barn kan påvirke beslutninger og samarbeide om demokratiske prosesser

Kompetansemål og vurdering 4. trinn (s. 7–8)

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- * samtale om hvorfor det oppstår konflikter i skole- og nærmiljøet, lytte til andres mening og samarbeide med andre om å finne konstruktive løsninger
- * presentere menneskerettigheter og rettigheter som barn har, og reflektere over hvorfor disse rettighetene finnes
- * reflektere over hvem som har makt, og hva et demokrati er, og utvikle forslag til hvordan man kan være med på å påvirke beslutninger
- * samtale om noen viktige offentlige institusjoner og virksomheter i Norge og reflektere over hva de betyr i livet til mennesker

Kompetansemål og vurdering 7. trinn (s. 8–10)

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- * reflektere over hvorfor konflikter oppstår, og drøfte hvordan den enkelte og samfunnet kan håndtere konflikter
- * drøfte hva likeverd og likestilling betyr for et demokrati, og utvikle forslag til hvordan man kan motarbeide fordommer, rasisme og diskriminering
- * beskrive sentrale hendelser som har ført til det demokratiet vi har i Norge i dag, og sammenligne hvordan enkeltmennesker har mulighet til å påvirke i ulike styresett

Kompetansemål og vurdering 10. trinn (s. 10–12)

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- * reflektere over hvordan mennesker har kjempet og kjemper for forandringer i samfunnet og samtidig har vært og er påvirket av geografiske forhold og historisk kontekst
- * reflektere over hvilke aktører som har makt i samfunnet i dag, og hvordan de begrunner standpunktene sine
- * utforske ulike plattformer for digital samhandling og reflektere over hvordan digital deltakelse og samhandling påvirker formen på og innholdet i samfunnsdebatten
- * beskrive trekk ved det politiske systemet og velferdssamfunnet i Norge i dag og reflektere over sentrale utfordringer

Ser vi generelt på verbbruken i kompetansemålene for de ulike trinnene er det lite som er knyttet an til handling. Verb som «presentere», «samtale om», «reflektere over» og «beskrive» dominerer. Her er det heller ingen progresjon, fra de laveste trinn til de høyere. I motsetning til hva man skulle tro ut fra Overordnet del, er det ingen kompetansemål som krever at elevene skal kunne diskutere, kunne uttrykke seg, respektere andres meninger og så videre. Ei heller er det noen spor av endringsperspektivet, det vil si at dagens skoleelever skal oppfordres til og lære om hvordan de kan påvirke demokratiet til endring. Et annet dominerende perspektiv fra Overordnet del – rettighetsperspektivet – er imidlertid ivaretatt også i de fagspesifikke kompetansemålene. Kompetansemål etter både 2., 4. og 7. trinn etterspør at elevene har kunnskaper om og kan reflektere rundt demokratiske rettigheter forstått som grunnleggende menneskerettigheter, fravær av diskriminering og som forebygging mot fordommer og rasisme.

I kompetansemålene ses eleven som en demokratisk deltaker her og nå. Samfunnsfagets demokratioppdrag kan derfor ikke kun ses som en forberedelse til framtidig deltakelse ved oppnådd myndighetsalder. Dette gjenfinnes i kompetansemålene på alle fire nivåer. Dog sier kompetansemålene ingenting om *hvordan* denne deltakelsen skal foregå, ei heller om *konkrete* påvirkningskanaler, bort sett fra ganske vage formuleringer om digital deltakelse. Alt i alt er

kompetansemålene svært vage når det kommer til konkrete demokratiske handlinger, så selv om læringsmålene er tydelige på at eleven allerede fra de aller laveste trinnene ses som en deltaker i det demokratiske systemet, vet vi lite om hvordan dette skal foregå. Generelt kan vi si at det i liten grad er funnet plass til

de politiske dimensjonene ved demokratiet. Kompetansemålene vektlegger samarbeid og konfliktløsning som en del av demokratiet, men de er knyttet til (skole-)hverdagen og ikke til politiske institusjonene og påvirkningskanaler. Politiske ideologier er det heller ikke spor, ei heller politiske institusjoner utenfor Norge.

Demokrati og medborgerskap i dansk læreplan

I den danske folkeskolen undervises det i *samfundsfag* kun i 8. og 9. trinn, og skiller seg dermed fra de andre nordiske land ved å ikke undervise i samfunnsfag på de lavere årstrinn. Det er i seg selv ikke helt uviktig at faget kun undervises i folkeskolens to siste år, da elevene er i tenårene. Det betyr at faget kan være noe mer begrepsstungt og krevende enn et fag som undervises både på små- og ungdomstrinnene. På den annen side vil det gjerne bety at danske elever har hatt mindre erfaring med samfunnsfaglige problemstillinger og begreper før de kommer til slutten av folkeskolen, selv om det er naturlig at dette til en viss grad har vært berørt i dag som dansk og historie.

Læreplanen for den danske folkeskolen har vært omtalt som «Fælles Mål» siden 2003.

I forbindelse med en større reform av grunnsopplæringen i Danmark, kjent som Folkeskolereformen, ble ny læreplan introdusert i 2015. Da endret læreplanen karakter fra å spesifisere hva undervisningen skulle inneholde til å konkretisere læringsmål for elevene. Nåværende læreplan, gjeldende fra 2019, er resultatet av nok en revidering, denne gang i etterkant av det såkalte «Folkeskoleforlig» i 2017, som gjorde læringsmålene mindre bindende og introduserte «Læseplan» og «Undervisningsvejledning» fom. 2019.

Kilden som er lagt til grunn her er *Samfundsfag Faghæfte 2019*, som over 58 sider gir en samlet framstilling av læreplan, både fagovergripende og fagspesifikt.

Læreplanen består av flere deler: en kort innledende del om fellesprinsipper og formål for folkeskolen («Indledning» og «Folkeskolens formål»), samt en langt mer omfattende del som omhandler selve faget. Denne hoveddelen består igjen av tre deler: «Fælles mål», «Læseplan» og «Undervisningsvejledning». «Fælles mål» gir en kort innføring i hva det skal undervises om og hva elevene skal lære, formulert som «færdigheds- og vidensmål». Disse læringsmålene er knappe og lite spesifikke, men de blir nærmere spesifisert og diskutert i «Læseplan» og «Undervisningsvejledning». Det spesifiseres i læreplanen at de to sistnevnte ikke er en kravliste men at de er tenkt veiledende. Her er det også rom for lokale tilpasninger, da «Læseplan» er et dokument som skal godkjennes av hver enkelt kommune. Kommunene står fritt til å utarbeide sin egen, eller de kan benytte seg av den Børne- og Undervisningsministeriet har utarbeidet, dvs. den som er i dette heftet. (Faghæfte, 3)

De tre siste delene av læreplanen er også delt i mindre deler:

Fælles mål: Faget formål; Fælles Mål

Læseplan: Om læseplanens funksjon; Læseplanens oppbygning; Fagets formål og identitet; Fagets kompetanseområder og kompetancemål; Uviklingen i indholdet i undervisningen; Tverrgående emner og problemstillinger; Tverrgående temaer.

Generelle, fagovergripende prinsipper og målsetninger

I den danske læreplanen er de generelle, fagovergripende prinsippene og målsetningene for grunnopplæringen svært knappe, og består kun av kapitlene «Indledning» og «Folkeskolens formål». Samlet utgjør de kun to sider. Disse delene er identiske i alle faghefter for alle fag. Det vi skal merke oss er at allerede i det første avsnittet i «Indledning» kobles folkeskolens formål direkte til å utdanne elever som skal delta i demokratiet: *Folkeskolens fag og emner skal (...) bidrage til at fremme den enkelte elevs alsidige udvikling og forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre.* (Faghæfte, 3)

«Folkeskolens formål» er veldig kortfattet, og består kun av tre paragrafer. De gjengis her i sin helhet:

§ 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.

(Faghæfte, 4)

Her er det flere forhold som er verdt å merke seg. Ved første øyekast er dette svært knappe og ganske generelle vendinger som gir liten eller ingen retning for den som skal omsette dette til praktisk undervisning. Det kan man kanskje heller ikke forvente av slike overordnede formuleringer? På den annen side kommer det allerede her til uttrykk flere sentrale vendinger som er gjennomgående i resten av læreplanen, og som legger klare føringer for demokrati- og medborgerskapsundervisningen. Her skal vi legge merke til formuleringen i paragraf 2, som presiserer at det er folkeskolens formål at elevene «får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle». Det «å ta stilling» er et helt sentralt begrep i den danske folkeskolens forståelse av demokrati- og medborgerskapsundervisning. Som vi skal se flere eksempler på i denne analysen, er nettopp den primære målsetningen med demokrati- og medborgerskapsundervisningen i

samfundsfag at eleven gjøres i stand til «å ta stilling». Det ligger et handlingsimperativ her også («tage stilling og handle»), men som vi skal se i det påfølgende, så er oppfordringen til å forberede elevene til å handle innenfor det demokratiske systemet underlagt det «å tage stilling». Det betyr at formålet med demokrati- og medborgerskapsundervisningen i den danske folkeskolen først og fremst er å gjøre elevene i stand til å ta selvstendige og informerte valg. Så er det i stor grad opp til den enkelte om de så vil velge å ta aktivt del i demokratiet eller ikke.

I tillegg skal vi legge merke til at den demokratiske medborgeren folkeskolen skal utvikle skal leve i et samfunn dominert av «frihed», og at skolens arbeid skal være preget av «åndsfrihet, likeverd og demokrati». Betoningen av frihet og koblingen mellom «åndsfrihet» og demokrati tas også opp igjen i den fagspesifikke delen av læreplanen.

Fagspesifikk læreplan for samfundsfag

Den fagspesifikke delen av læreplanen, som er den klart mest omfattende (s. 5–58), består av tre deler: Fælles Mål (s. 5–12), Læseplan (s. 13–30) og Undervisningsvejledning (s. 31–58).

Fælles Mål (s. 5–12)

I Fælles Mål introduseres *fagets* formål, som i likhet med folkeskolens formål er formulert som tre paragrafer, og gjengis her i sin helhet:

Stk. 1. 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.

(Faghæfte, 7)

Som i folkeskolens overordnede formål er demokratisk deltakelse et helt sentralt perspektiv: elevene skal oppnå «kompetencer til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund», de skal «deltage kvalificeret og engageret» og de skal «forholde seg til demokratiske grundværdier og spilleregler med henblik på deres egen deltagelse i samfundet.» Det disse formålene dog ikke sier noe om er hvilke former for deltakelse faget skal forberede elevene til. Igjen er det verdt å merke seg formuleringen «tage reflekteret stilling til»: å «ta stilling til» trenger ikke nødvendigvis å være ensbetydende med å delta i demokratiet i tradisjonell forstand, det kan også bety å bestemme seg for *ikke* å delta. Vi kan også legge merke til at for å komme dit at eleven kan «tage reflekteret stilling» så behøver den både «viden» og «færdigheder». Viktigheten av både kunnskaper og ferdigheter, og samspillet

mellom dem, er noe som preger den mer konkrete delene av læreplanverket for samfunnsfag.

Hoveddelen av Fælles Mål er en oppdeling av faget i fire «kompetanceområder», som hvert har sitt eget «kompetencemål». Kompetansemålene er gjeldende etter 9. trinn, og er svært generelt formulert. Igjen ser vi at et allerede etablert mønster konkretiseres: først skal eleven kunne «tage stilling», så skal den «handle»:

Kompetenceområde	Kompetencemål
Politik	Eleven kan tage stilling til politiske problemstillinger lokalt og globalt og komme med forslag til handlinger.
Økonomi	Eleven kan tage stilling til økonomiske problemstillinger og handle i forhold til egen økonomi og samfunnsøkonomien.
Sociale og kulturelle forhold	Eleven kan tage stilling til og handle i forhold til sociale og kulturelle sammenhænge og problemstillinger.
Samfundsfaglige metoder	Eleven kan anvende samfundsfaglige metoder.

De fire kompetanseområdene – Politikk, Økonomi, Sosiale og kulturelle forhold og Samfunnsfaglige metoder – gir en første indikator på hva samfunnsfag skal ha av konkret innhold og legger rammene for faget. Det presiseres i læreplanen at de skal ses i sammenheng og ikke som uavhengig av hverandre. (Faghæfte, 42)

Kompetansemålet til hvert kompetanseområde gjøres mer spesifikt og retningsgivende ved at de deles i flere undergrupper. For hver undergruppe er det formulert ytterligere læringsmål, to for hver undergruppe, som igjen er delt i to faser, og som dermed angir progresjon i opplæringen, slik at det samlet sett er fire læringsmål pr. undergruppe. Disse mer spesifikke læringsmålene omtales som «Færdigheds- og vidensområder og -mål», og her øker kompleksiteten og det angis mer konkrete målsetninger. Mens kompetansemålene er bindende, omtales disse som «vejledende færdigheds- og vidensmål». (Faghæfte, 10)

Etter vårt syn er kompetanseområdene «Økonomi», «Sosiale og kulturelle forhold» og «Samfundfaglige metoder» ikke tilstrekkelig relevante for oss i vår sammenheng, da de kun indirekte kan sies å ha innflytelse på demokrati- og medborgerskapsundervisningen. I det påfølgende vil vi derfor konsentrere oss om kompetanseområdet «Politik». Dette er det mest omfattende kompetanseområdet, med i alt 6 undergrupper: «Demokrati», «Det politiske system, retsstat og rettigheter», «Politiske partier og ideologier», «Medier og politikk», «EU og Danmark» og «International politik». (Faghæfte, 10–11)

Kompetence-område	Kompetencemål	Faser	Færdigheds- og vidensområder og -mål					
Politik	Eleven kan tage stilling til politiske problemstillinger lokalt og globalt og komme med forslag til handlinger.		Demokrati		Det politiske system, retsstat og rettigheder		Politiske partier og ideologier	
		1.	Eleven kan identificere demokratiformer og andre styreformers.	Eleven har viden om demokrati og andre styreformers.	Eleven kan redegøre for politiske beslutningsprocesser i Danmark og forholdet mellem stat, region og kommune.	Eleven har viden om det politiske system og beslutningsprocesser i Danmark.	Eleven kan identificere ideologisk indhold i politiske udsagn og beslutninger.	Eleven har viden om politiske ideologier og grundholdninger.
		2.	Eleven kan diskutere demokratifattelser og egne muligheder for deltagelse i demokratiet.	Eleven har viden om demokratifattelser.	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.
Medier og politik		EU og Danmark		International politik				
Eleven kan redegøre for hvordan medier kan anvendes til politisk deltagelse.	Eleven har viden om mediers anvendelse til politisk deltagelse.	Eleven kan redegøre for samspil mellem beslutningsprocesser i EU og i Danmark.	Eleven har viden om hovedtræk i EU's udvikling og beslutninger i EU.	Eleven kan diskutere internationale organisationers rolle for konflikt og samarbejde i verden.	Eleven har viden om internationale organisationer, som Danmark deltager i.			
Eleven kan diskutere aktørers brug af medier til at påvirke den politiske dagsorden og beslutninger.	Eleven har viden om mediers betydning for politik.	Eleven kan diskutere aktuelle europæiske politiske problemstillinger i forhold til EU.	Eleven har viden om politiske problemstillinger inden for EU.	Eleven kan diskutere mål og midler i dansk udenrigspolitik.	Eleven har viden om dansk udenrigspolitik.			

(Faghæfte, 10–11)

Av denne oversikten kan vi se at det er kunnskapsmålene dominerer. Elevene skal «identificere», «ha[r] viden om» og «redegjøre». Kun unntaksvis skal eleven kunne «diskutere» eller «analysere».

Men vi ser også at faseinndelingen angir progresjon: fra å ha viten om og å kunne redegjøre for, til å kunne diskutere og analysere.

Igjen må det kunne sies at «Færdigheds- og vidensområder og -mål» er svært generelle og er lite retningsgivende for den som skal undervise i faget.

Læseplan (s. 13–30)

Det er først i «Læseplan» at faget, og med det også demokrati- og medborgerskapsundervisningen, begynner å ta form. Formålet med læseplanen er å «fortolke[r] forholdet mellom skolens formål, lovens centrale bestemmelser om undervisningens tilrettelæggelse og de fagspecifikke bestemmelser i Fælles Mål.» Den skal «(...) uddybe[r] kompetencemålene og beskrive[r] det indhold og den progression, der skal knytte sig til kompetencemålene, med henblik på at give en ramme for lærernes valg af indhold.» Som en del av Læseplanen er det nye

formuleringer av formålet med samfundsfag. Utviklingen av aktive, demokratiske medborgere er sentralt, noe som omtales som «demokratisk og politisk dannelse». Her vises det tilbake til den grunnleggende formålsparagrafen for folkeskolen, som sier at det er skolens oppgave å «forberede elevene til deltagelse i et samfund med frihed og folkestyre». (Faghæfte, 15)

I den forbindelse kommer det to viktige tillegg: «Det betyder, at eleverne som borgere i fremtidens samfund kan være med til at udvikle og deltage aktivt i et demokratisk samfund». (Faghæfte, 17) For det første er det viktig at det her presiseres at det demokratiet elevene utvikles til ikke er statisk, men at elevene skal være med på å utvikle det. Den demokratiske dimensjonen er dermed ikke kun bevarende, dvs. at elevene skal læres opp til å delta i et system som allerede er fastlagt, men at dette er et dynamisk system som er i stadig utvikling. Som her: «Demokratiet ses som en styreform, der er under udvikling, og som er afhængig af borgernes deltagelse.» (Faghæfte, 18)

For det andre poengteres det at elevene er «*borgere i fremtidens samfund*» (Faghæfte, 18, vår uthevelse). Betyr det at de ikke ses som aktive medborgere nå, mens de er barn/ungdommer? Men – igjen – det er avgjørende for en aktiv deltakelse at man kan «tae stilling til», og for å oppnå stillingtagen er både kunnskaper og verdier nødvendige forutsetninger: «Forudsætningen for at kunne deltage som en kompetent borger er, at man kan taе stilling til samfundsmæssige udviklinger og problemstillinger. Det kræver, at man har viden om og forståelse for samfundsmæssige forhold, samt at man har et værdigrundlag.» (Faghæfte, 17)

Kritisk tenkning er en tredje nødvendig forutsetning for «reflektert stillingtagen»: «Et andet centralt begreb i fagformålet er den kritiske tænkning med fokus på at undersøge og efterprøve argumenter for et synspunkt og at stille spørsmål og reflektere over givne sandheder og den måde, samfundet er indrettet på.» (Faghæfte, 17)

Den aktive medborger kan påvirke sine omgivelser, men blir også påvirket av dem, og gjør dette både som et individ og som del av et kollektiv:

Det er en essentiel del af samfundsfaget at undersøge, hvordan vi påvirkes af vore samfundsmæssige omgivelser, og det er centralt for en demokratisk opfattelse af samfundet, at den enkelte borger, alene eller i fællesskab med andre, er med til at påvirke samfundsudviklingen.

(Faghæfte, s. 17)

Avslutningsvis poengteres det at det er et av fagets formål å oppfordre elevene til å utvikle demokratiet gjennom å stille spørsmål og å diskutere hvordan det demokratiske samfunnet skal kunne realiseres:

(...) der skal være plads til at diskutere og taе stilling til, hvad et demokratisk samfund betyder og indebærer.» Men, det krever dog at de på forhånd er gjort kjent med «demokratiske grundværdier og spilleregler». Takhøyden skal være stor, selv om det er enkelte absolutte rammer:

«Selvom demokratiet således selv er til diskussion i undervisningen, betyder det ikke, at alt er tilladt eller acceptabelt. Elevernes ytringsfrihed i skolen skal foregå inden for rammerne af åndsfrihed, ligeværd og demokrati, som det fremgår af folkeskolelovens formålsparagraf. Det er læreren og skolens ansvar at sikre, at åndsfrihed og ligeværd respekteres, samtidig med at klassen kan være et åbent forum for forskellige holdninger.

(Faghæfte, s. 18)

Den diskuterende åpenheten forsterkes i det påfølgende underkapitlet («Fagets kompetenceområder og kompetencemål», w. 19–22), hvor det under kompetanseområdet «politik», som er det som er relevant for vår studie, presiseres at politiske spørsmål – som det i sin essens er uenighet om, og som dermed gjør dem kontroversielle – skal diskuteres, og det uten at elevens egne politiske meninger nødvendigvis må uttrykkes. Det er faglige overveiningene som skal tillegges vekt, ikke elevene subjektive oppfatninger: Politiske problemstillinger er spørsmål, som der er politisk uenighet om, og dermed arbejdes der med kontroversielle emner i faget.

Det betyder også, at elevens dømmekraft, forstået som en kombination af viden, forståelser af sammenhænge og politiske strukturer og en værdimæssig stillingtagen, skal utvikles i løbet af undervisningen. Det betyder ikke, at eleverne nødvendigvis skal uttrykke en politisk holdning i undervisningen. Den faglige diskussion i klassen må foregå i respekt for, at elevernes personlige meningsdannelse i princippet er deres egen sag, men i undervisningen kommer de faglige forudsætninger for denne meningsdannelse i spil – og dermed får undervisningen også betydning for elevernes personlige politiske forståelse og holdningsdannelse.

(Faghæfte, s. 19–20)

I underkapitlet «Udviklingen i indholdet i undervisningen» (s. 23–26) går det dypere inn på en første klargjøring av hva som er tenkt som konkret innhold i hver av «færdigheds- og vidensområdene» under hvert enkelt kompetanseområde. Overordnet understrekes igjen behovet for å kunne «ta stilling til»: «Der arbejdes frem imod, at eleverne kan anvende deres forståelser for demokrati, for politiske idéer og det politiske system med dets forskelligartede aktører til at undersøge og tage stilling til politiske problemstillinger på alle niveauer fra det lokale til det globale.» (Faghæfte, 22)

For alle «færdigheds- og vidensområder» («Demokrati», «Det politiske system, retsstat og rettigheter», «Politiske partier og ideologier», «Medier og politik», «EU og Danmark» og «International politik») er det gjennomgående at eleven skal utvikle kunnskap og viten, selv om innholdet her kun er holdt i ganske generelle termer. Verbene er holdt i abstrakte former, som «skal arbeide med» og «opnå viden om». Men, i noen tilfeller, skal elevene også «analysere» og «undersøge[r]». (Faghæfte, 23–26).

Det viktigste innholdet i underkapitlet «Tværgående temaer» (s. 28–29), er understrekingen av viktigheten av et eleven utvikler et fagspråk og at de har evnen til å uttrykke seg om samfunnsfaglige spørsmål med et annet språk enn hverdagspråket. Igjen mener vi at dette er et element som understreker poenget med at eleven ikke kun kan uttrykke sine subjektive meninger, men må etterstrebe en bearbeiding av sine personlige hverdags erfaringer med fagets begreper og språk (og at det er lærerens ansvar å oppnå dette):

Det er lærerens oppgave at stilladsere elevene i at utvikle elevenes sproglige repertoire til et fagsprog – at støtte elevene i at gå fra hverdagsprog til samfundsfagets fagsprog. Elevene skal både kunne læse og forstå fagets tekster og også selv uttrykke sig i et relevant og præcist fagsprog. Et relevant og præcist fagsprog støtter elevene i at tænke, forholde sig til og forstå den verden, de lever i, og giver dem mulighed for at diskutere med andre om samfundet og samfundets organisering. (...) Karakteristisk for fagterminologien i samfundsfag er den udbredte grad af abstrakt sprog, der stiller betydelige krav til elevernes sprogbeherskelse. Det er derfor nødvendigt, at læreren har fokus på det nye ordforråd, og at læreren anvender det systematisk og meningsfuldt i den faglige kontekst.

(Faghæfte, s. 28)

Undervisningsvejledning (s. 31–58)

Dette er den klart mest omfattende delen av læreplanen, og utgjør om lag halvparten. Det spesifiseres at dette er et veiledende dokument som er ment som en støttefunksjon, og dermed ikke er en liste med krav til læreren (og skolen). Spørsmålet man bør stille er jo om denne oversikten, som ligger nærmest lærerens undervisningshverdag i klasserommet, i realiteten likevel anses som styrende for undervisningens innhold. Innholdsspesifikasjonene i denne undervisningsveiledningen er likevel av veldig generell karakter og overlater dermed svært mye til den enkelte lærer (og skole).

Læreren står fritt til selv å velge innhold, men innhold som kan vise sammenhengen mellom de ulike kompetanseområdene bør likevel etterstrebes. Man kan også, men det er ikke et absolutt krav, forholde seg til relevans som et utvalgs-kriterium, og her skilles det mellom hva som er umiddelbart relevant for eleven og hva som er relevant i en større samfunnskontekst. (Faghæfte, 38) Siden målet med undervisningen i samfundsfag er at elevene skal bli i stand til å delta i demokratiet, er det på sin plass at også det innholdsmessige har relevans for dette. Her er det tilstedeværelsen av «potensiale for handling» som er retningsgivende:

Når målet med undervisningen er, at elevene skal opnå kompetencer til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund, sætter det en ramme for, hvad der vælges af indhold. Det indhold, der arbejdes med, har betydning for elevernes deltagelse i demokratiet. En del indhold kan være relevant, fordi det er nødvendigt at forstå samfundsmæssige fænomener og sammen-

hænge, men hvis målet er, at eleverne skal kunne handle i samfundsmæssige sammenhænge, må indholdet også vælges ud fra, om der er et potentiale for handling.

(Faghæfte, s. 39)

Det advares tydelig mot å gå en slags aktualitets-felle, og det eksemplariske framheves som et langt viktigere innholdskriterie:

Der skal dog findes en balance mellem at arbejde med de helt aktuelle spørsmål og de problemstillinger, der har et mere generelt samfundsmæssigt og fagligt indhold. Samfundsfagsundervisningen har andre innholdskriterier end tv-avisen. Aktuelle emner kan være relevante, enten fordi de fylder meget, så man er nødt til at tage dem op, eller fordi de har eksemplarisk innhold for faget. Ved eksemplarisk innhold forstås, at et emne kan brukes til at belyse et fagligt innhold, fordi det som fænomen har egenskaper tilfælles med andre lignende fænomener, eller fordi det er et eksempel på nogle underliggende sammenhænge eller problemstillinger.

(Faghæfte, s. 39)

I underkapitlet «Elevernes alsidige utvikling» presiseres det at den deltakelsen elevene skal oppfordres til og forberedes på skal foregå på tre ulike arenaer: sivilsamfunnet, markedet og i det politiske. Den er altså ikke begrenset til demokratisk deltakelse, eller, forstått annerledes: deltakelse i demokratiet ses som en bred palett, som også inkluderer «som kritisk forbruker og som deltaker på arbeidsmarkedet». (Faghæfte, 34)

I praksis er «Undervisningsveiledningen» en presisering av læreplanenes sentrale fordringer, slik at sammenhengen mellom dens ulike deler dermed er ganske tydelig. Det er dermed kombinasjonen av kunnskap og verdier som skal gjøre eleven i stand til å «ta stilling» som er den underliggende tilnærmingen i hele dette kapitlet. Dette sies også eksplisitt:

For de tre områder: økonomi, politik og sociale og kulturelle forhold er elevenes mulighet for stillingtagen central. Det betyr, at der skal være rum i undervisningen for, at eleverne kan tilegne sig den viden og de færdigheter, der sammen med deres eget værdigrundlag danner grundlag for, at de kan ta stilling.

(Faghæfte, s. 35)

Men – og dette er viktig – det betyr ikke at det er det å ta stilling i seg selv som er viktigst, men det er det å utvikle forutsetningene for å kunne ta stilling som skal være målet:

Det betyr ikke, at deres stillingtagen som sådan er mål for undervisningen. Men det er et mål, at de har utviklet forudsætninger for at kunne ta stilling i mange forskjellige situationer og til mange forskjellige

problemstillinger, som de møder i deres hverdag, og som de vil møde i fremtiden.

(Faghæfte, s. 35)

Et annet sentralt aspekt ved læreplanen, nemlig fagliggjøringen av samfunnsfaglige spørsmål, presiseres også tydelig i denne delen. Det henger klart sammen med det foregående, for elevenes «stillingtagen» skal bygge på «faglige refleksjoner», ikke på dens subjektive hverdagsopplevelser og personlige meninger. (Faghæfte, s. 42) Det oppfordres til å benytte seg av klassediskusjoner som undervisningsmetode, som bør være reelt «samarbejdende» ved at læreren er åpen for elevenes forslag og innspill, og tar dem på alvor, helst gjennom at læreren stiller «åbne og autentiske spørsmål, hvor svaret ikke er kendt af læreren på forhånd(...)» (Faghæfte, s. 35–36) I slike diskusjoner har elevenes hverdags-erfaringer en selvsagt plass, men det poengteres at slike erfaringer skal underlegges faglige kriterier og vurderinger: «(...) det er netop en pointe med undervisningen, at en sådan hverdagserfaring kan inddrages og kan ses i et samfundsmæssigt og dermed samfundsfagligt perspektiv.» (Faghæfte, s. 38) Det skal kunne være plass til elevens subjektive og personlige hverdagserfaringer, det vil si «(...) holdninger, som har mere karakter af mavefornemmelser», samtidig som det er viktig at «eleverne fastholder lysten til at sige deres mer umiddelbare mening». Men, elevene skal først og fremst trenes i å «basere deres holdninger på og at argumentere du fra viden og saglige argumenter.» Og som om det ikke var tydelig nok: «Det [fagliggjøringen] er et centralt element i samfundsfag, og som giver baggrund for at kunne tage stilling og handle.» (Faghæfte, s. 38)

Demokrati og medborgerskap i finsk læreplan

Finsk «samfunnsfag», *yhteiskuntaoppi* (fi.) eller *samhällslära* (se.), ble et selvstendig skolefag først på begynnelsen av 2000-tallet, da det ble utskilt fra faget *historia och samhällslära*. Egen læreplan for grunnskolen fikk faget først i 2004. Finske skoleeiere, som nesten utelukkende er landets kommuner, avgjør selv når faget skal introduseres, men de finske utdanningsmyndighetene anbefaler å starte med faget på 4. trinn. Kommunene bestemmer også når det skal undervises i ungdomsskolen (7.–9. trinn), men vanligvis er det på 9. trinn. (Löfström 2014, 43–44; Löfström 2019, 88–89)

Den gjeldende læreplan for den finske grunnskolen stammer fra 2014, og ble gradvis innført i perioden 2016–2019. Den er, på svensk, omtalt som *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*, og er utgitt av Utbildningsstyrelsen (*Opetushallitus* på finsk, Finnish National Agency for Education på engelsk). Det er den svenske versjonen av læreplanen som benyttes som kilde her. Denne svenske utgaven er en offisiell oversettelse utgitt av Utbildningsstyrelsen og er identisk med den finskspråklige.

Læreplanen er et omfattende hefte på 470 sider, og omfatter alle fag i den finske grunnskolen. Kapittel 1-12 gir mer generelle innføringer, og inneholder blant annet

overordnede prinsipper for utdanningen, samt generelle mål for undervisningen. Disse er tatt med i analysen i den grad de er relevante for vår komparasjon. Kapittel 13–15 er dedikert til de enkelte skolefagene og er fordelt etter trinn: 1.–2. trinn (kap. 13), 3.–6. trinn (kap. 14) og 7.–9. trinn (kap. 15). Dette er hoveddelen av læreplanen og utgjør samlet knappe 350 sider.

Strukturen for samlet læreplan er som følger:

1. Den lokale læreplanens betydelse og oppgørandet av den (s. 9–12)
2. Den grunnleggande utbildningen som grund för allmänbildning (s. 13–17)
3. Den grunnleggande utbildningens uppdrag och allmänna mål (s. 18–25)
4. Verksamhetskulturen i en enhetlig grunnleggande utbildning (s. 26–34)
5. Skolarbete som främjar lärande och välbefinnande (s. 35–47)
6. Bedömning av lärande (s. 48–61)
7. Stöd för lärande och skolgång (s. 62–77)
8. Elevvård (s. 78–85)
9. Särskilda frågor som anknyter til språk och kultur (s. 86–88)
10. Undervisning på två språk (s. 89–93)
11. Undervisning som baserer sig på en viss världsåskådning eller pedagogisk princip (s. 94)
12. Valfrihet i den grunnleggande utbildningen (s. 95–96)
13. Årskurs 1.-2. (s. 98–152)
14. Årskurs 3.-6. (s. 154–278)
15. Årskurs 7.-9. (s. 280–472)

Generelle, fagovergripende prinsipper og målsetninger

I Finland, som i Danmark, skilles det mellom en nasjonal og lokal læreplan, hvor hver enkelt skoleeier, i de aller fleste tilfeller en kommune, er ansvarlig for å utarbeide og godkjenne en lokalt tilpasset versjon av den nasjonale læreplanen, dersom det er behov eller ønske om det. Den lokale læreplanen gis betydelig handlingsrom, og kan omfatte sentrale deler av skolens virksomhet: (...) *det fostrande arbetet, undervisningen, bedömningen av lärande och om hur stöd, handledning och elevvård, samarbete mellan hem och skola samt övrig verksamhet ska ordnas och förverkligas. (...) Utbildningsanordnaren ska utarbete läroplanen med beaktande av elevernas behov, lokala särdrag samt resultat från utvecklingsarbete och intern utvärdering.* (Utbildningsstyrelsen, 9). Selv om det gis et betydelig lokalt handlingsrom, skal det være en klar sammenheng mellom den nasjonale læreplanen og den som vedtas lokalt, men det betyr altså at det vil være en viss variasjon mellom ulike finske kommuner.

De overordnede prinsipper og mål som gjelder for den finske grunnskolen er uttrykt i kapitlene «2. Den grunnleggande utbildningen som grund för allmänbildning» (s. 13–17) og «3. Den grunnleggande utbildningens uppdrag och almänna mål».

(s. 18–25) Her kommer prinsipper som at ingen elev skal forskjellsbehandles på grunn av sitt kjønn, etnisitet og religion klart fram, med henvisning til blant annet FNs Menneskerettighetskonvensjon. (Utbildningsstyrelsen, 13) Formuleringene her er holdt på et veldig overordnet nivå, og gir i realiteten lite konkret retning for den som skal være ansvarlig for skolens undervisning. Det er veldig generelle vendinger om likestilling, respekt, forståelse og rettferdighet. Språkføringen er til tider ganske høytflyvende og lite retningsgivende: «Den grunnleggende utbildningen ska stödja elevernas utveckling till humana människor som strävar efter sanning, godhet och skönhet samt rättvisa och fred.» (Utbildningsstyrelsen, 15)

Først i underkapitlet «Värdegrunden för den grundläggande utbildningen» (s. 14–16) legges det til grunn mer konkrete prinsipper som skal være styrende for skolens arbeid, men også disse er overordnede:

- *Alla elever är unika och har rätt till god undervisning*
- *Humanitet, bildning, jämlikhet och demokrati*
- *Kulturell mångfald är en rikedom*
- *Nödvändigheten av en hållbar livsstil*

Her finner vi få henvisninger til demokrati og medborgerskap. Verken om hvordan «demokrati» som begrep kan forstås, eller om former for demokratisk deltakelse, eller andre former for deltakelse. Det slås imidlertid fast at «Undervisningen skal främja delaktighet och en hållbar livsstil samt stödja elevernas utveckling till medlemmar i ett demokratisk samhälle.» (Utbildningsstyrelsen, 18) Vi bør dog stille spørsmålet om formuleringen «stödja elevernas utveckling till medlemmar i ett demokratisk samhälle» først og fremst betyr at elevene først i framtiden skal kunne bli deltakere i demokratiet, og at de ikke anses som demokratiske deltakere som elever, og at skolegangen kun er en forberedelse til framtidig deltakelse.

Avslutningsvis i disse overordnede kapitlene introduseres begrepet «Mångsidig kompetens», et tverrfaglig kompetansebegrep som forstås som helheten av den kunnskapen, ferdighetene, vurderingene og verdiene finske skolebarn skal introduseres for i skolen. Det kan forstås som et slags dannelsesbegrep. Dette kompetansebegrepet er igjen oppdelt i sju delområder, omtalt som «kompetensområde», og som gjentas i alle de fagspesifikke læreplanene. «Mångsidig kompetens» forstås slik:

Med mångsidig kompetens avses en helhet som består av kunnskaper og ferdigheter, värderingar, attityder och vilja. Kompetens innebär också förmåga att använda sina kunnskaper och ferdigheter på det sätt som situationen kräver. Elevernas värderingar, attityder och vilja att agera påverkar elevernas sätt att tillämpa sina kunnskaper och ferdigheter. Behovet av mångsidig kompetens uppstår ur de förändringar som sker i den omgivande världen. Att växa som människa, att studera och arbeta samt att fungera som samhällsmedborgare förutsätter både nu och i framtiden en bred kompetens som överskrider och förenar olika vetenskapsområden.

(Utbildningsstyrelsen, s. 20)

De sju delområdene som vi skal møte igjen i den fagspesifikke læreplanen er «Förmåga att tänka och lära sig (K1)», «Kulturell och kommunikativ kompetens (K2)», «Vardagskompetens (K3)», «Multilitteracitet (K4)», «Digital kompetens (K5)», «Arbetslivskompetens och entreprenörskap (K6)» og «Förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid (K7)». (Utbildningsstyrelsen, 20-24) Særlig sistnevnte delområde/kompetanseområde er relevant i vår sammenheng.

Først med kapitlene «4. Verksamhetskulturen i en enhetlig grundläggande utbildning» (s. 26–34) og «5. Skolarbete som främjar lärande och välbefinnande» s. (35–47) får leseren reelle innblikk i hvordan læreplanens forfattere reflekterer over demokratiets rolle i skolen. I underkapitlet «Prinsiper för utvecklandet av verksamhetskulturen» presiseres «Delaktighet och demokrati» som et av sju prinsipper for skolen som fellesskap («verksamhet»). Skolen skal altså være et demokratisk sted, og elevens møte med skolen som demokratisk arena er tenkt å fremme demokratisk deltakelse: «En demokratisk verksamhetskultur som främjar delaktighet och uppfyller de mänskliga rättigheterna ger eleverna förutsättningar att växa till aktiva medborgare.» (Utbildningsstyrelsen, 28) Et annet uttrykk for skolen som demokratisk livsverden er at elevene skal ha påvirkning på sin læresituasjon:

Eleverna ska enligt sin utvecklingsnivå få vara med och planera, utveckla och utvärdera verksamheten. De ska få uppleva att de blir hörda och uppskattade som medlemmar i gemenskapen. Gemenskapen ska uppmuntra demokratisk dialog och delaktighet och utveckla sådana verksamhetssätt och strukturer som det förutsätter.

(Utbildningsstyrelsen, s. 28)

Skolen skal fungere som lærested for demokratisk deltakelse gjennom at elevene bruker skolen til å øve seg på demokratisk deltakelse og påvirkning:

Skolarbetet ska ordnas så att det grundar sig på elevernas delaktighet och på att eleverna blir hörda i skolarbetet. Läraren ska se till att eleverna får erfarenheter av samarbete och demokratisk verksamhet i sin egen undervisningsgrupp, i skolan och närmiljön och i olika nätverk. Delaktigheten stärks på ett naturligt sätt när eleverna deltar i planeringen av sitt skolarbete och arbetet i den egna gruppen. (...) Eleverna ska också uppmuntras att påverka planeringen och utvecklandet av skolans gemensamma verksamhet och lärmiljöer. Eleverna ska ges möjlighet att delta i beredningen av läroplanen, planerna som anknyter till läroplanen och skolans ordningsregler. Eleverna ska också vara med och utvärdera och utveckla skolans samarbete.

(Utbildningsstyrelsen, s. 36)

I de påfølgende kapitlene (kap. 6–12, s. 48–96) gis det i realiteten ingen prinsipper eller mål for skolens demokrati- og medborgerskapsundervisning. De er derfor unntatt fra vår analyse.

Fagspesifikk læreplan for *samhällslära*

Årskurs 1–2 (s. 98–152)

Samhällslära er ikke eget fag på disse årstrinnene, men kompetanseområdet «Förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid (K7)» er likevel tydelig på at de to første skoleårene skal bidra til å fremme demokratisk deltakelse: «Eleverna ska genom egna erfarenheter bekanta sig med demokratiska principer och demokrati i praktiken». Dette skal oppnås ved at elevene har påvirkning på egen lærings situasjon, samt gjennom å diskutere verdspørsmål uten klare svar («Tillsammans med eleverna ska man diskutera vad rättvisa, jämlikhet och ömsesidighet betyder».) (Utbildningsstyrelsen, s. 102).

Interessant nok anses her elevene som demokratiske medborgere, og ikke som *kommende* deltakere i demokratiet, selv om det kanskje kan diskuteres i hvilken grad følgende formulering er en oppfordring til *demokratisk* deltakelse vis-a-vis en oppfordring til å ta et personlig ansvar for en bærekraftig utvikling: «Man ska tillsammans med eleverna fundera på vad en rättvis och hållbar framtid betyder i vårt land och i världen och hur de själva kan bidra till en sådan.» (Utbildningsstyrelsen, s. 102)

Elevene skal altså ha påvirkning på sin skolesituasjon, de skal oppleve demokrati i praksis. Det er dog begrenset til ting som hvordan klasserommet skal se ut, hva de skal gjøre i pausene osv. Men, altså, et tydelig innslag av medbestemmelse allerede fra første stund. Det er en klar – som i hele læreplanen for øvrig – betoning av rettferdighet og likhet. Allerede her på de laveste trinnene skal elevene utfordres på hva de som individer kan gjøre for å påvirke fremtiden, her forstått som en «rettferdig» og «bærekraftig» framtid. Så blir det et tolknings spørsmål i hvilken grad dette faktisk fordrer demokratisk deltakelse, og ikke kun ansvar for en bærekraftig utvikling.

Årskurs 3–6 (s. 154–278)

Gjennom det tverrfaglige kompetanseområdet «Förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid (K7)» skal elevenes medbestemmelse på egen lærings situasjon fortsette på 3.-6. trinn. Det deltakende perspektivet er beholdt («Man funderar och tränar olika sätt att själv bidra till en positiv förändring»), men fokus er flyttet vekk fra elevens umiddelbare nærhet («Man ska tillsammans med eleverna undersöka frågor och situationer som anknyter till hållbar utveckling, fred, jämlikhet och mänskliga rättigheter, i synnerhet barnets rättigheter»), noe som indikerer progresjon. Ut over dette forfekter dette tverrfaglige kompetanseområdet at skolen nå skal bidra til å utvikle barnets ansvarfølelse og evne til konfliktløsning i skolesammenheng. Det antyder dermed et dannelsesperspektiv, hvor eleven skal gjøres i stand til å samarbeide med andre («Eleverna ska ges möjligheter att samarbeta, hantera konflikter och söka lösningar och att fatta beslut som gäller såväl deb egna klassen och olika undervisningssituationer (...))», og ta ansvar for egen framtid («De [elevene] ska vägledas att förstå vilken betydelse de egna valen och handlingerna samt den egna livsstilen har för en själv, men också för den närmaste omgivningen, samhället och naturen»). (Utbildningsstyrelsen, 158)

Samlet sett kan vi se at elevenes medbestemmelse fortsetter, men i denne aldersgruppen skal de ansvarliggjøres i større grad. Det individuelle ansvaret (forstått som fravær av det kollektive) er tydeligere, men gjelder først og fremst for bærekraftig utvikling.

Faget Samhøllslåra årskurs 3–6 (s. 260–262)

Det finske samfunnsfagets primære oppdrag på 3.–6. trinn formuleres slik:

Uppdraget i undervisningen i samhøllslåra år att stødja elevernas utveckling till aktiva, ansvarsfulla och företagsamma medborgare. Eleverna ska vägledas att iaktta demokratiska värden och principer i ett pluralistiskt samhølle som har forståelse för olikhet och respekterar jämlikhet och mänskliga rättigheter. Läroåmnets oppdrag år att ge teoretisk kunskap om hur samhøllet fungerer och hur en medborgare kan påverka samt oppmuntra eleverna att utvecklas till handlingskraftiga och initiativrika samhølleliga och ekonomiska aktører.

(Utbildningsstyrelsen, s. 260)

Vi ser en klar forskjell her mellom samfunnsfaget og det tverrfaglige K7-kompetanseområdet, hvor sistnevnte både på 1.–2. trinn og til en stor grad også på 3.–6. trinn er optatt av elevenes demokratiske medbestemmelse i klasserommet og på skolen. Selve samfunnsfaget har en mye klarere forståelse av utviklingen av demokratiske medborgere, med en klart tydeligere betoning av samfunnet og påvirkningen av det. Handlingsimperativet understrekes, det samme gjør rettferdigheten og likheten vi har sett i overordnet del (og i K7). I tillegg skal faget i stor grad åpne verden – forstått som det lokale og nasjonale samfunnet – for elevene, som skal forsøke å se seg selv som aktører i samfunnet og som påvirket av det:

I undervisningen i samhøllslåra ska eleverna handledas att följa med aktuella frågor och händelser och att inse vilket samband de har med det egna livet. Det centrala år att eleverna lär sig att söka och kritiskt bedöma information producerad av olika slags aktører och att tillämpa informationen i olika situationer. Eleverna ska oppmuntras att delta aktivt och konstruktivt i olika situationer och grupper.

(Utbildningsstyrelsen, s. 260)

Åpningen av verden for eleven har en helt klart praktisk side, da faget ikke bare skal bidra til at elevene gis innsikt i hvordan samfunnet fungerer, koblingen til et framtidig arbeidsliv er tydelig: «Undervisningen ska stärka elevernas interesse för olika arbeten, arbeidsliv, företagsamhet och olika yrken». (Utbildningsstyrelsen, 260) I tillegg skal de øve på demokratisk samhandling gjennom å lære å diskutere, uttrykke sine meninger og lytte til andre:

Eleverna ska oppmuntras att lyssna på andra, uttrycka sina åsikter och motivera dem samt att hitta sina styrkor. Eleverna ska både i skolan och

med aktörer i sin närmiljö få träna sådana färdigheter som behövs vid beslutsfattande och påverkan.

(Utbildningsstyrelsen, s. 260)

Interessant nok er læreplanen veldig klar på hva som er formålet med slike meningsytringer og diskusjoner: «Eleverna ska också lära sig förstå att samhälleliga beslut grundar sig på ett val mellan alternativa möjligheter med målet att nå samförstånd.» (Utbildningsstyrelsen, s. 260) Målet med all demokratisk virksomhet defineres dermed som å oppnå konsensus («samforstånd»). Dette, kombinert med fraværet av kontroversielle spørsmål og en nedbetoning av uenighet, gjør at læreplanen omsluttes av en ramme av konsensusøken. Ved å knytte faget så tett opp mot en forberedelse til voksenlivet, allerede på disse lave årstrinnene forstått som arbeidslivet, gis det et klart inntrykk av en bevarende innstilling til demokratiet og samfunnet, framfor en som er utfordrende og endrende. Dette forsterkes av de fire «Innholdsmålene» («Innehåll som anknyter til målen») som rammer inn «Undervisningsmålene» («Mål för undervisningen»). Undervisningsmålene er rettet mot læreren, og er følgelig ikke kompetansemål slik vi kjenner de fra dansk og norsk læreplan. De beskriver snarere hva det er lærerens ansvar å gjøre overfor elevene, slik at de utvikler de ferdighetene som er ønskelig. Det er i alt fire Innholdsmål:

I1 Vardagskompetens och kontroll över det egna livet;

I2 Ett demokratiskt samhälle;

I3 Aktivt medborgarskap och påverkan

I4 Ekonomisk verksamhet.

To av dem, I1 og I4, er innrettet slik at de skal forberede eleven på det voksenlivet som venter, slik at de kan bli aktive deltakere i samfunnet, og da forstått som arbeidstakere og med ansvar for egen økonomisk situasjon. I følge I1 skal elevene «fördjupa[r] sig eleverna i arbete, yrken, egen penninganvändning och egen ekonomi samt ansvarsfull konsumtion i vardagliga situationer», mens I4 krever at elevene «fördjupar sig i hur man förtjänar, använder och sparar pengar och i hållbar konsumtion». (Utbildningsstyrelsen, s. 261)

De to innholdsmålene som mer direkte betoner demokrati og medborgerskap, I2 og I3, legger vekt på at elevene skal få kunnskaper om hvordan det demokratiske systemet fungerer og blir en aktiv deltaker i samfunnet, men da i første rekke i situasjoner som står eleven nær:

Eleverna utforskar och tränar demokratisk kompetens och samhällsmedverkan i praktiken, det vill säga sådan kompetens som behövs för att kunna delta i olika grupper, till exempel i klassen, i skolan, på fritiden, inom ramen för olika fritidssysselsättningar och föreningar, i medier och i ekonomiska sammanhang.

(Utbildningsstyrelsen, s. 261)

Ser vi på oversikten over konkrete Undervisningsmål (se tabell under), understreker de at fagets målsetninger at elevene skal lære seg å se seg selv som et ansvarsfullt individ som inngår i ulike sammenhenger.

Årskurs 7–9 (s. 280–472)

Som for tidligere trinn, ser vi at også på 7.–9. trinn vektlegger det tverrfaglige kompetanseområdet K7 («Førmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid») først og fremst at eleven skal utvikles til å bli en aktiv deltaker i samfunnsområder som står eleven svært nær: «Att på olika sätt delta i den egna klassgemenskapen, olika undervisningsgrupper, elevkåren och hela skolgemenskapen och därigenom bli hörd och uppskattad, hjälper eleverna att inse och lära sig hur man kan påverka». (Utbildningsstyrelsen, s. 280) Nytt sammenlignet med lavere trinn er at «ett demokratisk samhälle» nå også forstås noe bredere, og at eleven også skal forberedes til deltakelse i dette. De ulike formene for påvirkning og medbestemmelse favner bredt, fra tradisjonelle påvirkningskanaler, som politiske partier, til medier og kunst: «Eleverna ska få kunskaper och erfarenheter av hur man deltar i samhällsnyttig verksamhet, till exempel vänelevsverksamhet, miljöaktiviteter eller volontärbete, eller påverkar via medier, konst, den offentliga sektorn, medborgarorganisationer och politiska partier.» (Utbildningsstyrelsen, s. 280) Igjen betones behovet for hvert enkelt individs ansvarsfølelse, samt vilje og evne til å finne felles løsninger:

Erfarenheterna stödjer elevernas självkänsla och lär dem att ta egna initiativ och våga handla ansvarsfullt. (...) De lär sig att förhandla, jämka och lösa konflikter. (...) Eleverna ska lära sig förstå betydelsen av sina val och handlingar för dem själva, den närmaste omgivningen, samhället och naturen.

(Utbildningsstyrelsen, s. 280)

Faget Samhällslära årskurs 7–9 (s. 419–422)

Fagets oppdrag på trinn 7.–9. Trinn gjengis her i sin helhet:

Oppdraget i undervisningen i samhällslära är att stödja elevernas utveckling till aktiva, ansvarsfulla och företagsamma medborgare. Eleverna ska vägledas att iakttå demokratiska värden och principer i ett pluralistiskt samhälle som har forståelse för olikhet och respekterar jämlikhet och mänskliga rättigheter. Läroämnets oppdrag är att ge teoretisk kunskap om hur samhället fungerer og hur en medborgare kan påverka samt oppmuntra eleverna att utvikles till handlingskraftige og initiativrike samhällelige og økonomiske aktører. I undervisningen i samhällslära ska elevene handledas att følge med aktuelle spørsmål og hendelser og att inse vilket samband dessa spørsmål har med det egne livet. Det centrale er att elevene lær sig att søke og kritisk bedømme informasjon produsert av ulike slags aktører og att tilpasse informasjonen i ulike situationer. Eleverna ska oppmuntras att delta aktivt og konstruktivt i ulike situationer og grupper. Eleverna ska også lære sig forstå att samhällelige beslut grundar sig på ett val mellan alternativa möjligheter där målet är att nå samförstånd.

(Utbildningsstyrelsen, s. 419)

Dette ligner i stor grad på formålet med faget for 4.–6. trinn. Igjen er det verdt å merke seg at et tydelig mål for faget er at elevene skal kunne anerkjenne at det finnes mange valgmuligheter og ulike perspektiver, men at målet alltid skal være konsensus («samforstånd»). Som tidligere betones elevenes evne til å ta ansvarlige valg, både på egne vegne og på vegne av klodens bærekraft. Det ser vi blant annet i beskrivelsen av de fire innholdsmålene (som er de samme som for 4.–6. trinn): «I1 Vardagskompetens och kontroll över det egna livet», «I2 Ett demokratiskt samhälle», «I3 Aktivt medborgarskap och påverkan» og «I4 Ekonomisk verksamhet».

I1 krever at «Eleverna fördjupar sig i individens ansvar, skyldigheter och rättigheter och i hur man får kontroll över det egna livet och ekonomin», mens I4 krever at «Eleverna fördjupar sig i grundläggande begrepp, fenomen och centrala ekonomiska aktörer samt granskar ekonomiska faktorer även ur ett också med tanke på hållbar konsumtion.» (Utbildningsstyrelsen, s. 421) Her kan vi også merke oss at denne ansvarsutviklingen kun gjelder på individnivå: det er alltid den enkelte elev som skal utvikle ansvarsfølelse overfor egen livsmestring, men det er også alltid den individuelle eleven som skal ta ansvar innen bærekraftsspørsmål. Her er de strukturelle endringene som må på plass for å få til varige endringer helt fraværende.

I de Innholdsmålene som er mer direkte relevante for demokrati og medborgerskap, I2 og I3, ligger det fortsatt et betydelig fokus på kunnskaper om demokratiske rettigheter, men nytt sammenlignet med lavere trinn er en klarere vektlegging av ulike påvirkningskanaler for demokratisk virksomhet. Disse er ikke begrenset til det institusjonelle valgdemokratiet, men gjelder også påvirkningskanaler som er relevante for elevene nå:

Eleverna bekantar sig med olika kanaler och medel för samhällelig påverkan. Skolan ska skapa konkreta förutsättningar för delaktighet och ett aktivt, ansvarsfullt och konstruktivt samarbete, även med aktörer utanför skolan, så att eleverna kan öva sig att använda färdigheter som behövs inom samhällelig verksamhet, i arbetslivet och i ekonomisk verksamhet.

(Utbildningsstyrelsen, s. 421)

På den ene siden ser vi altså at elevene nå skal øve på aktiv deltakelse her og nå, og ikke kun i framtiden. På den andre siden ser vi at vektleggingen av (deltakelse i) arbeidsliv fortsatt er svært sterk, så det er en veldig bred forståelse av samfunnsdeltakelse som legges til grunn her, og en som er bredere enn mer tradisjonelle former for demokratisk deltakelse og påvirkning. En annen ting vi skal merke oss er (det relative) fraværet av diskusjon som undervisningsmetode og som øvelse i demokratisk deltakelse. Det å ytre seg i klasserommet og diskutere sine meninger og oppfatninger, enten de er subjektive egenvurderinger eller faglig funderte argumenter, spiller en svært liten rolle i den finske læreplanen, både for 4.–6. trinn og 7.–9. trinn. Dette ser vi tydelig i oversikten over Undervisningsmål for 7.–9. trinn i tabellen under. Her er diskusjoner helt fraværende. De er heller ikke omtalt i Innholdsmålene (Utbildningsstyrelsen, s. 420).

Demokrati og medborgerskap i svensk læreplan

Gjeldende læreplan er *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11)*, innført studieåret 2011/12. Den har gjennomgått flere mindre revideringer siden (i 2015, 2016, 2017, 2018 og 2019), men innholdsmessig er det kun snakk om mindre justeringer. Vår analyse er basert på siste versjon, fra 2019. Med oppstart i studieåret 2022/23 innføres ny læreplan, Lgr22. Den er ikke del av vår analyse.

Læreplanen er delt i to deler, en overordnet og en fagspesifikk. I den fagspesifikke har hvert fag sin «kursplan», og den spesifiserer hvordan elevene skal utvikle seg faglig og hvilke kunnskapskrav de skal oppnå. Det er kursplaner for 3., 6. og 9. trinn. Kilden her er heftet *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Skolverket, 2019), som er på 300 sider. Ansvarlig for læreplan er Skolverket, på vegne av Utbildningsdepartementet.

Læreplanen har følgende hoveddeler:

1. Skolans värdegrund och uppdrag (s. 5–9)
2. Övergripande mål och riktlinjer (s. 10–17)
3. Förskoleklassen (s. 18–21)
4. Fritidshemmet (s. 22–25)
5. Kursplaner (s. 26–299)

De fagspesifikke delene utgjør dermed mesteparten av læreplanen (275 av 300 sider), mens de overordnede delene av læreplanen utgjør om lag 17–18 sider (kap. 1 og kap. 2).

Generelle, fagovergripende prinsipper og målsetninger

De overordnede delene av svensk læreplan består av kapitlene «Skolans värdegrund och uppdrag» (s. 5–9) og «Övergripande mål och riktlinjer» (s. 10–17)

I den overordnede delen betones det symbiotiske forholdet mellom grunnopplæringen og demokratiet svært tydelig, og det allerede i første setning: «Skolväsenet vilar på demokratins grund.» (Skolverket 2019, 5) Her ses altså demokratiet som en forutsetning for skolens opplæring, ikke motsatt, men senere i dokumentet kommer det tydelig fram at skolen skal bidra til oppslutning om demokratiet og ikke minst demokratiske verdier, omtalt som «värdegrund».

I likhet med andre nordiske læreplaner, og særlig den norske, forstås demokratiske verdier som en realisering av grunnleggende menneskerettigheter, og det er en lang rekke med ulike rettigheter som skolen skal ivareta:

Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. Var och en som verkar inom skolan ska också främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla

människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.

(Skolverket 2019, s. 5)

Skolen skal på den ene siden være en arena som er trygg for alle former diskriminering, samtidig som den aktivt skal motvirke at slike holdninger og handlinger utvikles:

Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. Alla sådana tendenser ska aktivt motverkas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.

(Skolverket 2019, s. 5)

I første kapittel av den overordnede delen av den svenske læreplanen er det, som i den norske, et veldig sterkt fokus på verdier og rettigheter. Som for eksempel: «Skolan ska präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet» og «Skolan ska verka för jämställdhet. Skolan ska därmed gestalta och förmedla lika rättigheter, möjligheter och skyldigheter för alla människor, oberoende av könstillhörighet.» (Skolverket 2019, 7) Det som imidlertid skiller den svenske læreplanen fra de andre nordiske læreplanene er betoningen av kjønnsidentitet. Dette er kommet til med nylige revideringer og var ikke i den opprinnelige 2011-planen, men er betoning som er kommet til seinere. Som for eksempel under underoverskriften «En likvärdig utbildning»:

Skolan ska aktivt och medvetet främja elevernas lika rättigheter och möjligheter, oberoende av könstillhörighet. Skolan har också ett ansvar för att motverka könsmönster som begränsar elevernas lärande, val och utveckling. Hur skolan organiserar utbildningen, hur eleverna blir bemötta samt vilka krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan ska därför organisera utbildningen så att eleverna möts och arbetar tillsammans, samt prövar och utvecklar sin förmåga och sina intressen, med samma möjligheter och på lika villkor oberoende av könstillhörighet.

(Skolverket 2019, s. 6)

Svært relevant i vår sammenheng er understrekingen av at, på tross av rettighetsfokuset, skal skolen være en arena for meningsutveksling og at uenigheter er et gode: «Skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Den ska framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge

møjligheter till sådana.» Samtidig er det klare grenser for hva «skilda oppfatninger» i realiteten kan være om: «Alla som verkar i skolan ska hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och i denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dem.» (Skolverket 2019, 6) En annen relevant bemerkelse er poengteringen av at demokratiundervisning er mer enn at elevene har kunnskap om demokratiske institusjoner. Eleven skal ta aktivt del, både gjennom å ha påvirkning på sin egen læringssituasjon, og som forberedelse til mer delaktighet etter endt skolegang. Denne delaktigheten skal elevene lære på skolen:

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den ska utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar.

(Skolverket 2019, s. 6)

Kapittel to av overordnet del («Övergripande mål och riktlinjer») består av flere underkapitler som alle inneholder korte beskrivelser, samt presiserer flere «mål», «riktlinjer» og krav til læreren («Læreren ska...») under hvert. Målene er rettet mot elevene, det vil si at de presiserer hva det er et mål at eleven skal oppnå («Skolans mål är att varje elev...»), mens «riktlinjene» er rettet mot alle som jobber i skolen og sier noe om hvordan de skal legge til rette for at elevene utvikler seg i ønsket retning («Alla som arbetar i skolan ska...»). Det er flere «mål» og «riktlinjer» i hver kategori, her har vi kun trukket fram de som er aktuelle for vår analyse.

I underkapitlet «Normar och värden» gjøres det klart at elevene ikke bare skal kunne «uttrycka medvetna etiske ställningstaganden», men at de også skal evne å uttrykke «demokratiske värderingar samt personliga erfarenheter.» Det som da er lærerens oppgave er å legge til rette for dette ved å «öppet redovisa och diskutera skiljaktige värderingar, uppfattningar och problem». (Skolverket 2019, s. 10–11)

I underkapitlet «Elevarnas ansvar och inflytandet» er det «Mål» at elevene skal få anledning til å utøve «ett allt större inflytande över sin utbildning och det inre arbetet i skolan, och (...) har kunskap om demokratins principer och utvecklar sin förmåga att arbeta i demokratiska former.» Dermed er det også lærerens oppgave å:

[...] svara för att alla elever får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll samt se till att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad», samt «förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle.

(Skolverket 2019, s. 13–14)

Fagspesifikk læreplan samhällskunskap

Den fagspesifikke delen av den svenske læreplanen består av følgende tre deler:

- *Syfte* (s. 224–225)
- *Centralt innehåll*, fordelt på trinn 1–3, 4–6 og 7–9 (s. 225–229)
- *Kunnskapskrav*, fordelt på 3. trinn, 6. trinn og 9. trinn. For de to sistnevnte er de formulert som kunnskapskrav for ulike karakterer (s. 229–234)

Med andre ord: i de fagspesifikke presiseringene i svensk læreplan formuleres det krav for både *innhold* og *kunnskaper*.

Syfte («formål»)

Kunnskapsaspektet er understreket helt innledningsvis, i første setning, av fagets formål («syfte»): Undervisningen i ämnet samhällskunskap ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper om hur individen och samhället påverkar varandra. (Skolverket 2019, s. 224)

Elevene skal utvikle perspektivmangfold og evne til kritisk refleksjon over samfunnsproblemer, ved hjelp av fagets begreper:

Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att se samhällsfrågor ur olika perspektiv. (...) Genom undervisningen ska eleverna också ges förutsättningar att utveckla kunskaper om hur man kritiskt granskar samhällsfrågor och samhällsstrukturer. Eleverna ska vidare ges möjlighet att utveckla kunskaper om samhällsvetenskapliga begrepp och modeller.

(Skolverket 2019, s. 224)

I demokrati og medborgerskapsundervisningen skal verdier stå sentralt, så her er det en klar sammenheng mellom overordnet og fagspesifikk del:

Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förtroendet med de mänskliga rättigheterna och med demokratiska processer och arbetssätt. Den ska också bidra till att eleverna tillägnar sig kunskaper om, och förmågan att reflektera över, värden och principer som utmärker ett demokratiskt samhälle.

(Skolverket 2019, s. 224)

Den aktivt handlende medborgeren er i sentrum, og elevene inviteres inn i refleksjonsarbeidet om hva dette faktisk betyr: «Videre ska undervisningen ge eleverna möjlighet att utveckla sin förståelse för vad det innebär att vara en aktiv och ansvarstagande medborgare i ett snabbt föränderligt samhälle.» (Skolverket 2019, s. 224)

Diskusjoner hvor elevene kan uttrykke sine personlige meninger tillegges vekt, særlig når de brukes til å trene evnen til å diskutere egne oppfatninger opp mot andre (elevers) perspektiver:

Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utifrån personliga erfarenheter och aktuella händelser uttrycka och pröva sina ställningstaganden i möten med andra uppfattningar. Därigenom ska eleverna stimuleras att engagera sig och delta i ett öppet meningsutbyte om samhällsfrågor.

(Skolverket 2019, s. 224)

I det övernevnte er det selve meningsutvekslingen som er i fokus, og den anknytttes ikke til faglige argumenter eller refleksjoner. Men, det presiseres likevel at det er nettopp dette som er det endelige målet:

Genom undervisningen i ämnet samhällskunskap ska eleverna (...) ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att (...) analysera samhällsstrukturer med hjälp av samhällsvetenskapliga begrepp och modeller og uttrycka och värdera olika ståndpunkter i till exempel aktuella samhällsfrågor och argumentera utifrån fakta, värderingar och olika perspektiv.

(Skolverket 2019, s. 224–225)

Centralt innehåll (s. 225–229)

Inneholdsmålene som spesifiseres i dette kapitlet er fordelt etter trinn 1–3, 4–6 og 7–9. Hver trinngruppe er igjen delt i flere undertemaer, med konkrete innholdskrav under hvert undertema.

For trinn 1–3 er det fire undertemaer: «Att leva tilsammans», «Att leva i närområdet», «Att leva i världen» og «Att undersöka verkligheten». Der er relativt lite her som har en direkte sammenheng med demokrati og medborgerskap. Rettighetsperspektivet er tydelig, da det er spesifikt formulert at elevene skal lære om «Grundläggande mänskliga rättigheter såsom alla människors lika värde samt barnets rättigheter i enlighet med konventionen om barnets rättigheter (barnkonventionen).» I tillegg skal elevene allerede på de laveste trinnene få erfaring med demokratiske handlinger, men da knyttet til sosiale grupper som står elevens hverdag og læringssituasjon nært, for elevene skal lære om «Normer och regler i elevens livsmiljö, till exempel i skolan, i digitala miljöer och i sportsammanhang og Hur möten, till exempel klassråd, organiseras och genomförs.» (Skolverket 2019, s. 225–226)

For trinn 4–6 er det fem undertemaer: «Individer och gemenskaper», «Information och kommunikasjon», «Rättigheter og rettsskipning», «Samhällsressurser og fordeling» og «Beslutfattande og politiska ideér». I sistnevnte undertema ser vi helt klart en progresjon fra forrige årskurs. Nå er demokratiforståelsen flyttet fra barnets umiddelbare nærhet til samfunnsinstitusjoner på regionalt og nasjonalt nivå:

Vad demokrati är och hur demokratiska beslut fattas. Det lokala beslutsfattandet, till exempel i elevråd och föreningar. Hur individer og grupper kan påverka beslut, till exempel genom att rösta i allmänna val eller skapa opinion i sociala medier. (...) Politiska val og partier i Sverige. Riksdagen

och regeringen och deras olika uppdrag. Politiska skiljelinjer i aktuella politiska frågor som har betydelse för eleven.

(Skolverket 2019, s. 226–227)

På den ene siden kan dette forstås som ren institusjonskunnskap om valgsystemet og politiske institusjoner, men en handlende dimensjon legges til, gjennom «Hur individer och grupper kan påverka beslut, till exempel genom att rösta i allmänna val eller skapa opinion i sociala medier.»

Her bør det også legges merke til at det ikke kun er individet som kan påvirke, men at individet også kan gjøre det som del av et kollektiv.

For trinn 7–9 er det de samme fem undertemaene som for 4–6: «Individer och gemenskaper», «Information och kommunikation», «Rättigheter och rättsskipning», «Samhällsressurser och fördeling» og «Beslutfattande och politiska ideér». Selv om temaene dermed er de samme som for forrige årstrinn ser vi helt tydelig at de brer seg ut og blir med krevende. Innen «Rättigheter och rättsskipning» presiseres det at alle elever ikke bare skal ha opplæring i «Demokratiske fri- och rättigheter samt skyldigheter för medborgare i demokratiske samhällen», men at de også skal diskutere kontroversielle spørsmål i grenseområdet mellom ytringsfrihet og krenking: «Etiske och demokratiske dilemman som hänger samman med demokratiske rättigheter och skyldigheter, till exempel gränsen mellan yttrandefrihet och kränkningar i sociala medier.» (Skolverket 2019, s. 228) I vår sammenheng er det av stor interesse at det så klart og tydelig poengteres at kontroversielle spørsmål («Etiske och demokratiske dilemman») skal ha en naturlig plass i undervisningen, samt at spenningsrommet mellom ytringsfrihet og krenkelse skal utforskes i klasserommet. Det er også viktig at dette kommer i den fagspesifikke delen, som et konkret innholdsmål eller -krav.

Videre, i undertemaet «Beslutfattande och politiska ideér», ser vi også hvordan emnet bres ut til blant annet å innbefatte internasjonale perspektiver (kontra regionale og nasjonale på årskurs 4–6): *Sveriges politiska system med Europeiska unionen, riksdag, regering, landsting och kommuner. (...) Några olika stats- och styrelseskick i världen. (...) Aktuella samhällsfrågor, hotbilder och konflikter i Sverige och världen. FN:s syfte och huvudsakliga uppdrag, andra former av internationell konflikthantering och folkrätten i väpnade konflikter.* (Skolverket 2019, s. 229)

Når det gjelder påvirknings- og deltakelsesaspektet er det med også her, og igjen i både individuelle og kollektive størrelser. Det sies ikke noe om *hvordan* påvirkning og deltakelse kan foregå, men det gjøres helt klart at om nettopp det skal det undervises: «Individens och grupperns möjligheter att påverka beslut och samhällsutveckling samt hur man inom ramen för den demokratiske processen kan påverka beslut.» (Skolverket 2019, s. 229)

Kunnskapskrav (s. 229–234)

Den siste delen av fagspesifikk del av svensk læreplan er en oversikt over hva elevene skal kunne etter hhv. 3., 6. og 9. trinn, for de to sistnevnte formulert som kunnskapskrav for bestemte karakterer.

3. trinn (s. 229–230)

Her er det svært lite som ved første øyekast direkte, eller indirekte, er relevant for demokrati og medborgerskapsundervisning. Igjen er det et fokus på rettighetsperspektivet («Eleven har grunnleggende kunnskaper om några menneskelige rättigheter och barnets rättigheter och visar det genom att ge exempel på vad de kan innebära i skolan och hemma»). Regler og normer introduseres og diskuteres, og det kan absolutt anses som en begynnende demokratiundervisning: «Eleven kan samtala om normer och regler i vardagen och ge exempel på varför de kan behövas. Vidare kan eleven beskriva hur möten brukar organiseras och genomföras.» Det er dog viktig at dette begrenses til «Elevnära samhällsfrågor», og det er derfor alle samfunnsspørsmål elevene skal gi seg i kast med hentes fra elevenes nærmiljø, som «närområdets trafikmiljö». (Skolverket 2019, s. 229–230)

Trinn 4-6 (s. 230–232)

Kunnskapskravene for bestemte karakterer (A-E) er formulert helt identisk, men det er graden av elevens måloppnåelse som er forskjellene. For eksempel vil en elev som oppnår karakteren E ha «*grundläggande* kunnskaper» om samfunnsstrukturer, mens karakteren C krever «*goda* kunnskaper» og A «*mycket goda* kunnskaper» (Skolverket 2019, s. 230, uthevinger i original). I tillegg til mengden kunnskap går bedømmelsen på graden av kompleksitet og nyanser i sammenhengsforståelsen, begrepsbruk og evnen til å underbygge resonnementer.

Men hva skal de vite noe om? Her er sammenhengen med «Centralt innehåll» tydelig, for det er mye som går igjen i begge, i tillegg til at dette tydeliggjøres og fagliggjøres:

- «sociala, mediala, rättsliga, ekonomiska och politiska strukturer i samhället»
- «hur individer och grupper kan påverka beslut på olika nivåer, dels om förhållanden som begränsar människors möjligheter att påverka»
- «redogör för innebörden av de mänskliga rättigheterna och barnets rättigheter och ger exempel på vad rättigheterna kan betyda för barn i olika delar av världen»
- «kunnskaper om vad demokrati är och hur demokratiska beslutsprocesser fungerar och visar det genom att föra *enkla/utvecklade/ välutvecklade och nyanterade* resonemang om hur demokratiska värden och principer kan kopplas till hur beslut tas i elevnära sammanhang»

(Skolverket 2019, s. 230–233, uthevinger i original)

Trinn 7–9 (s. 232–234)

Disse kunnskapskravene og karakterbeskrivelsene er bygget opp på samme måte som for trinn 4–6.

De er også ganske like, i det «sociala, mediala, rättsliga, ekonomiska och politiska strukturer i samhället» kommer igjen også her, det samme gjør «*de mänskliga rättigheternas innebörd och betydelse och ger exempel på hur de kränks och främjas i olika delar av världen og olika faktorer som har betydelse för individens möjligheter att påverka sin egen och andras livssituation.*» (Skolverket 2019, s. 232)

Det største skillet mellom 7–9 og 4–6 som er relevant for vår sammenheng er at det forventes at de i mye større grad er i stand til å forholde seg kritisk. De skal ikke kun ha «*grundläggande/goda/mycket goda kunskaper om demokratiska värden och processer*», de skal også kunne föra «*enkla/utvecklade/välutvecklade och nyanserade resonemang om demokratiska rättigheter och skyldigheter samt om för- och nackdelar med olika former för gemensamt beslutsfattande.*» (Skolverket 2019, 2s. 32–324, uthevinger i original).

Det vi skal legge merke til i gjennomgangen av kunnskapskravene er at de kun i beskjeden grad peker i retning av faktisk demokratisk deltakelse. Her er det heller ingenting igjen av et av fagets formål, nemlig det å kunne uttrykke sin mening, og samtidig kunne diskutere sine meninger og personlige hverdagsopplevelser i lys av fagets begreper og forklaringsmodeller.

Kapittel 4 Studie- og emneplaner ved lærerutdanningsinstitusjonene

I andre del av vår dokumentanalyse ser vi nærmere på institusjonelle studie- og emneplaner ved åtte nordiske lærerutdanningsinstitusjoner. Det er de samme åtte studiestedene som er representert ved våre intervjuobjekter, to studiesteder i hvert land. Kildene til vår analyse er institusjonelle styringsdokumenter som beskriver ulike studieemner (kurs, moduler) som lærerstudenter i samfunnsfag eller tilsvarende nordiske ekvivalenter må, eller kan, studere som del av sin lærerutdanning. I de aller fleste tilfeller er det snakk om emner som er obligatoriske for de studentene som har valgt samfunnsfag som et av sine undervisningsfag, men noen av emnene er også valgfrie.

Siden hele vårt forskningsprosjekt tar utgangspunkt i funn fra ICCS-undersøkelsen, som besvares av elever på 8. (Danmark, Finland og Sverige) eller 9. (Norge) trinn, og vi i Arbeidspakke 4 av DEMOCIT-prosjektet observerer og intervjuer lærere og elever i den norske grunnskolen 9. trinn, vil vi idet følgende begrense oss til studie- og emneplaner som er gjeldende for emner lærerstudenter som forberedes til å undervise på ungdomsskolenivå gjennomfører. I Danmark er dette spesifisert som 4–10, i Norge 5–10, og i Sverige 7–9. I finsk lærerutdanning er dette omtalt som en «faglærer», i motsetning til en «klasselærer», som studerer til å undervise på lavere trinn.

Grunnskolelærerutdanningen – det vil si utdanningen av de lærerne som skal arbeide i grunnskolen (enten 1.–9. eller 1.–10. trinn) – i de nordiske landene er ikke identisk. I Danmark, Norge og Sverige er grunnskolelærerutdanningen integrert, det vil si at studiet av pedagogikk, didaktikk og fag er integrert i et felles, lukket studieløp. I tillegg finnes det lektorutdanning i alle tre land, som ikke er integrert. Sistnevnte er ikke en del av vår analyse. I Finland er ingen del av lærerutdanningen integrert. Her studerer studentene først undervisningsfag på bachelornivå, og bygger så på med et studieår (60 stp.) med pedagogikk og fagdidaktikk tilsvarende sine undervisningsfag. Til sammen utgjør de en lærerutdanning på masternivå.

I Danmark er lærerutdannelsen på fire år, mens den i Finland, Norge og Sverige er femårig og avsluttes med en masteroppgave. For sammenligningens skyld analyserer vi derfor bachelordelen av lærerutdanningen i Norge, Danmark og Sverige, og masterdelen i Finland.

For å kunne analysere studie- og emneplaner ved de åtte lærerutdanningsinstitusjonene har vi funnet fram til dem på studiestedenes nettsider eller vi har fått dem tilsendt fra intervjuobjektene. Ved de danske, norske og svenske studiestedene har vi lest dem i original språkdrakt, mens vi ved de finske studiestedene har vært avhengig av å få dem oversatt fra finsk til norsk av et eksternt oversetterbyrå.

Det er en krevende øvelse å sammenligne studie- og emneplaner fra ulike utdanningsinstitusjoner fra flere land. Siden strukturen på grunnskolelærerutdanningen i de nordiske land ikke er identisk, så vil nødvendigvis også de ulike lærestedenes studie- og emneplaner beskrive ulike stadier i en lærerstudents studieløp. Siden den finske grunnskolelærerutdanningen ikke er integrert, vil det faglige og fagdidaktiske innholdet ventelig spille en vesentlig mindre rolle i studie- og emneplaner ved finske lærerutdanningsinstitusjoner sammenlignet med i de øvrige nordiske land.

Det kan i tillegg være hensiktsmessig å kjenne litt til hva som er formålet med studie- og emneplaner. Dokumentene er beskrivelser av innholdet i og formålet med hele studieprogrammer (som for eksempel grunnskolelærerutdanning for 5–10 trinn) eller for enkelte studieemner. I vårt tilfelle er det emneplanene som er relevante, for det er i dem konkrete beskrivelser av demokrati- og medborgerskapsundervisning gjør seg gjeldende. Som presisert tidligere er det emneplanene i samfunnsfag eller tilsvarende studie som er aktuelt for DEMOCIT, fordi i alle nordiske land så er det dette skolefaget som har hovedansvaret for demokrati- og medborgerskapsundervisningen i skolen.

Felles for alle emneplaner er at de beskriver helt overordnet hva undervisningen i studieemnet skal inneholde tematisk, og hvilke kunnskaper og ferdigheter studentene skal tilegne seg i løpet av studiet. Slike planer sier også gjerne noe om undervisningsformene i studiet og de spesifiserer alltid hvilke vurderingsformer emnet har. Det er verdt å merke seg at den primære målgruppen for studie- og emneplaner er mulige og faktiske studenter. Studenter forholder seg til emneplanene i forkant av at de velger studieemner, samtidig som emneplanen fungerer som et bindende dokument mellom studenten og lærestedet. Utdanningsinstitusjonen plikter å gjennomføre utdanningen slik den er spesifisert i emneplanen, for eksempel når det kommer til vurderingsformer og obligatoriske arbeidskrav.

Det finnes ingen nasjonal eller internasjonal norm for studie- og emneplaner, bortsett fra at de skal gi mulige og faktiske studenter et overblikk over studieemnets innhold, læringsutbytter og vurderingsformer. Hvor deskriptive og omfattende slike emneplaner er, vil derfor variere i stor grad. Det er de vitenskapelige ansatte ved utdanningsinstitusjonen som utarbeider og er ansvarlige for emneplanenes innhold, og det er gjerne de samme ansatte som står for selve undervisningen, eller i det minste deler av den. Da det er en lengre administrativ prosess å endre innholdet i studie- og emneplaner er ofte innholdet i dem holdt i en ganske generell tone, slik at det er mulig å gjøre nødvendige tilpasninger i undervisningen uten at studie- og emneplanene trenger å skrives om. Både det faktiske omfanget av emneplanene, men særlig graden av detaljer og spesifiseringer, vil ofte være preget av dette hensynet.

I vår analyse har vi først og fremst sett nærmere på de ulike studie- og emneplanenes emnebeskrivelser, samt innholds- og læringsmål. Samlet gir de innsikt i hva de som har utformet (og underviser i) studieemnene ønsker å oppnå

med dem. Vi har ikke sett nærmere på undervisningsplaner og pensumlister, selv om en analyse av begge disse ville kunne gitt oss mer konkret og detaljert informasjon om hva de faktisk undervises om ved de ulike lærerutdanningsinstitusjonene. Både emnebeskrivelser, lærings- og innholdsmål vil nødvendigvis være mer generelle og runde i formuleringene enn den faktiske, konkrete undervisningen fra semester til semester. På tross av dette har vi valgt å se bort fra disse siden tilgangen til dem er ujevn. Ved enkelte studiesteder er undervisningsplaner og pensumlister tilgjengelige for alle, ved andre er de kun tilgjengelig for studenter og ansatte med tilknytning til kurset.

En emneplan vil aldri kunne gi en fullstendig og uttømmende oversikt over innholdet i et studieemnes undervisning. Det at et tema ikke er nevnt i en emneplan betyr ikke nødvendigvis at det ikke blir undervist i temaet i emnet. De undersøkte emneplanene som ligger til grunn for analysen i dette kapitlet gir oss likevel en pekepinn på hva de som er fagansvarlige for grunnskolelærerutdanningen ved de åtte nordiske utdanningsinstitusjonene synes er viktig nok til at det spesifiseres i emneplanen. Men, vår analyse kan ikke si noe om hva som faktisk skjer i grunnskolelærerutdanningen ved disse studiestedene.

Ved flere lærerutdanningsinstitusjoner er lærerstudentenes praksisperioder i skolen utskilt som egne moduler i emner og studieprogram. I vår gjennomgang ser vi bort fra disse modulene da de ikke gir oss noen innsikt i studiets innhold eller lærestedets målsetninger med studiet. I flere av de påfølgende gjennomgangene av lærerutdanningen i samfunnsfag eller tilsvarende fag vil derfor ikke antall ECTS-poeng i de modulene vi analyserer tilsvare studieemnets ECTS-poeng. Der hvor det er en diskrepans er det studieemnets praksisperioder som utgjør differensen.

For å beholde anonymiseringen av våre intervjuobjekter, referer vi til de nordiske lærerutdanningsinstitusjonene ved hjelp av koder: NOR_A og NOR_B, DAN_A og DAN_B, FIN_A og FIN_B, SVE_A og SVE_B. Vi oppgir ikke nettadresser til våre kilder og vi omskriver ved behov navn på emner og kurs. Vi vil også rent unntaksvis sitere fra studie- og emneplaner, og da kun dersom det ikke er mulig å bruke siteringene til å finne tilbake til studiestedet hvor kurset eller emnet tilbys.

Tabell 4.1: Analyse av studie- og emneplaner ved de norske lærerutdanningsinstitusjonene

<p>NOR_A</p>	<p>Vi har undersøkt studie- og emneplaner i bachelordelen av fagstudiet i samfunnsfag, som består av et obligatorisk grunnemne (30 ECTS) og et valgfritt fordypningsemne (30 ECTS). Emnet undervises på studieprogrammet for Grunnskolelærer 5-10.</p> <p>Dokumentene er hentet fra studiestedets nettsider og beskriver emnet slik det var i studieåret 2021/22.</p>	<p>Det obligatoriske grunnemnet er delt i to emner (Emne 1 og Emne 2), på 15 ECTS hver, mens fordypningsemnet består av et enkelt emne på 30 ECTS.</p> <p>I Emne 1 gis en innføring i skolefaget samfunnsfag sitt verdimandat og formål i skolen, inkludert diskusjoner av læreplanens innhold. Emnet vektlegger at studentene skal utvikle evnen til kritisk refleksjon over samfunnsfaglige spørsmål slik at de i sin tur kan utvikle elevenes evne til kritisk tenkning og argumentasjon, i tillegg til at studentene skal få grunnleggende sosiologisk kunnskap, særlig knyttet til sosial ulikhet. I tillegg skal studentene oppnå en grunnleggende forståelse for geografiske temaer og problemstillinger, med særlig vektlegging av klima, befolkning og globale relasjoner. Studentene får også grunnleggende historiedidaktisk innsikt, og lærer om verdenshistoriske hovedlinjer og samisk historie.</p> <p>I Emne 2 er demokrati og medborgerskap et av tre hovedtemaer. Her skal studentene utvikle innsikt i nasjonale og internasjonale politiske prosesser, men med hovedvekt på norske forhold. Viktigheten av perspektivmangfold understrekes. Studentene skal kjenne til grunnleggende teorier innen forskningen på demokrati og medborgerskap, som skal være med å legge til rette for selvstendig refleksjon og kritisk tenkning blant elevene i klasserommet.</p> <p>De to andre hovedtemaene er bærekraftig utvikling og norsk historie. I førstnevnte vektlegges sentrale geografiske perspektiver og begreper, særlig knyttet til klimautslipp og ressursfordeling. Studentene skal kunne diskutere ulike prosesser for å skape et bærekraftig samfunn. I sistnevnte er norsk historie omdreiningspunktet, og studentene skal evne å koble konkrete historiske prosesser og hendelser til historiedidaktiske begreper og teorier. Felles for alle tre hovedtemaer er at de skal bidra til at elevene utvikler ferdigheter innen argumentasjon og kritisk tenkning.</p> <p>I fordypningsemnet er politiske skillelinjer, digitalt medborgerskap og identitet et av tre hovedtemaer. De to andre hovedtemaene er fordypning i utvalgte, men uspesifiserte, geografiske og geografididaktiske tema og fordypning i utvalgte, men uspesifiserte, historiske og historiedidaktiske tema. Arbeidet med fordypningstemaene skal gjøre studentene i stand til å utforme egen undervisning slik at den legger til rette for refleksjon og kritisk analyse blant elevene. Samlet sett skal fordypningsemnet gi innsikt i vitenskapelig metode og vitenskapsteori.</p>
<p>NOR_B</p>	<p>Vi har undersøkt studie- og emneplaner i</p>	<p>Både det obligatoriske grunnemnet og fordypningsemnet består av to emner, hver på 15 ECTS.</p>

	<p>bachelordelen av fagstudiet i samfunnsfag, som består av et obligatorisk grunnemne (30 ECTS) og et valgfritt fordypningsemne (30 ECTS). Emnet undervises på studieprogrammet for Grunnskolelærer 5-10.</p> <p>Dokumentene er hentet fra studiestedets nettsider og beskriver emnet slik det var i studieåret 2021/22.</p>	<p>I det obligatoriske grunnemnet vektlegges flere elementer, som menneskerettigheter og (ulike former for) medborgerskap, politiske ideologier og sosiale bevegelser, og sentrale samfunnsinstitusjoner. I tillegg skal studentene lære seg å legge til rette for uenighetsfellesskap i sine klasser, først og fremst ved å utvikle elevenes evne til å ta stilling til samfunnsspørsmål og argumentere, men også ved å respektere andre synspunkter enn sitt eget. Samarbeid og konfliktløsning i klasserommet og elevenes digitale hverdag nevnes eksplisitt. En annen tydelig komponent er å gi studentene innsikt i kulturelt mangfold i både fortid og nåtid, hvordan mangfold kan være en ressurs i skolen, men også hvordan elevenes ulike sosiale og kulturelle forutsetninger påvirker læring og deltakelse.</p> <p>Studentene skal i tillegg kjenne til sentrale vitenskapelige begreper og grunnleggende fagdidaktikk innen så vel geografi, som historie og samfunnskunnskap. De skal få en grunnleggende innføring i norsk og internasjonal historie, samt norske nasjonale minoriteter og urfolk. Geografiske grunnbegreper vies betydelig plass, det samme gjør migrasjon, mobilitet og flukt.</p> <p>Samlet sett skal grunnemnene legge til rette for at studentene blir i stand til å utvikle elevenes evne til kritisk analyse og metakognisjon. Studentene skal bli i stand til å utarbeide mål for sin undervisning, gjennomføre og evaluere egen undervisning, samt vurdere elevene. Her legges det særlig vekt på den enkelte elevenes forutsetninger for læring.</p> <p>I fordypningsemnet skal studentene få kunnskap om politiske institusjoner både nasjonalt og internasjonalt, samt kunne reflektere rundt ulike perspektiver ved demokratibegrepet og bidra til å utvikle elevenes demokratikompetanse. Studentene skal også kunne reflektere over ulike forutsetninger og problemstillinger knyttet til medborgerskap og demokrati. Studentene skal få innsikt i sentrale samfunnsinstitusjoner, som familien og velferdsstaten, og hvordan samfunnsvitenskapelige og samfunnsøkonomiske perspektiver på kropp, seksualitet og kjønn kan bidra til å problematisere og forstå samfunnet. Studentene skal gis oversikt over globalhistoriske utviklingstrekk, samt enkelte globale konflikter. I det globale perspektivet står bærekraftig utvikling sentralt, og er særlig knyttet til ressursutnyttelse og økonomisk utvikling, inkludert i et urfolksperspektiv. Kritisk refleksjon og analyse, inkludert kildekritikk, særlig overfor digitale medier, spiller en gjennomgående viktig rolle i fordypningemnet.</p>
--	--	---

Norge

Felles for NOR_A og NOR_B er at de ønsker å gi sine studenter en grunnleggende innføring i hvordan demokratiet fungerer i praksis, da de ved begge studiesteder underviser om politiske prosesser, institusjoner og ideologier/skillelinjer i det obligatoriske grunnemnet. I vårt perspektiv er det også interessant å se at ved

begge studiesteder ønsker de å utruste studentene sine til både å gjenkjenne og kunne forholde seg til kulturell og sosial ulikhet. Kun ved NOR_B er det i læringsutbyttmålene beskrevet konkret at denne sosiologiske kunnskapen skal gi lærerstudentene innsikt i hvordan ulike sosiale og kulturelle forutsetninger kan påvirke læring og (demokratisk) deltakelse, men også ved NOR_A ses denne formen for kunnskap som en naturlig del av demokrati- og medborgerskapsundervisningen. Ved begge læresteder legges det stor vekt på at lærerstudentene skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som gjør dem i stand til kritisk refleksjon i samfunnsfaglige spørsmål, og at de skal kunne tilrettelegge for at elevene deres utvikler det samme. Dette oppnås i første rekke ved at studentene tilegner seg grunnleggende innsikt i relevante fagteorier og fagbegreper. Dette betones noe sterkere ved NOR_A enn ved NOR_B, men er tydelig til stede hos begge.

Hos NOR_B er det å utvikle elevenes evne til demokratisk deltakelse klart tydeligere definert i studie- og emneplaner enn ved NOR_A. Det skyldes først og fremst at læringsutbyttebeskrivelsene ved NOR_B er mer spesifikke enn de er ved NOR_A. Ved NOR_A preges læringsutbyttebeskrivelsene og presentasjonen av emnenes sentrale innhold av generelle vendinger som ikke gir særlig innsikt i hvordan de operasjonaliseres i praktisk undervisning i lærerutdanningen, eller hva det er ved i overordnede temaene som lærerutdannerne ved NOR_A mener er viktigst. Ved NOR_B understrekes for eksempel behovet for å tilrettelegge for et uenighetsfelleskap i klasserommet, hvor respekt for andres meninger og evnen til å argumentere for sine meninger settes i sentrum. I tillegg presiserer NOR_B at studentene skal kunne reflektere over hvordan ulike sosiale og kulturelle forutsetninger hos elevene påvirker deres læring og deltakelse. Begge perspektiver må kunne sies å være sentrale i demokrati- og medborgerskapsundervisning.

Tabell 4.2. Analyse av studie- og emneplaner ved de danske lærerutdanningsinstitusjonene

DAN_A	<p>Ved DAN_A har vi undersøkt emneplanen for fellesemnet «Almen dannelse/KLM».</p> <p>Dokumentet er hentet fra studiestedets nettsider og beskriver emnet slik det var i studieåret 2019/20. Det er ikke gjort substansielle endringer for studieårene 2020/21 og 2021/22.</p>	<p>Det er to moduler i fellesemnet «Almen dannelse/KLM» som er aktuelle i vår sammenheng, begge på 10 ECTS: «Lærer i skolen» og «Dannelse i den mangfoldige skole». Emnet er obligatorisk for alle lærerstudenter, uavhengig av fagspesialisering.</p> <p>«Lærer i skolen» er et obligatorisk introduksjonskurs hvor alle lærerstudenter gis en grunninnføring i folkeskolens verdimandat, med det kulturelle og religiøse mangfoldet blant elevene som omdreiningspunkt. Det digitale er et bærende element, og modulen skal gi lærerstudentene innsikt i å utvikle elevene som digitale, myndige medborgere. Skolen studeres som en viktig aktør i et moderne og digitalisert samfunn, i skjæringspunktet mellom dannelse og teknologi. Modulen gir i tillegg innsikt i grunnleggende samfunnsutfordringer, som både berører skolen og som skal behandles og diskuteres i skolen.</p> <p>I modulen «Dannelse i den mangfoldige skole» utvides lærerstudentenes tverrfaglige danning i bred forstand, ved at det hentes inn kunnskap og perspektiver fra religionsvitenskap og filosofi, idéhistorie og dannelsese teori. Studentene gis en innføring i folkeskolen som samfunnsinstitusjon, mens begrepene demokrati og medborgerskap belyses fra så vel idéhistoriske som profesjonsetiske perspektiver.</p> <p>Sentralt står lærerens arbeid med skolens verdier og det mangfold av kulturelle og religiøse bakgrunner som finnes i elevsammensetningen.</p> <p>Begge moduler har en betydelig digital komponent.</p>
DAN_B	<p>Ved DAN_B har vi undersøkt studie- og emneplan for fellesemnet «Almen dannelse/KLM» og studie- og emneplan for fagstudiet i samfundsfag (30 ECTS).</p> <p>Dette studiet undervises på bachelornivå og er innrettet mot de som skal undervise i folkeskolens siste år.</p>	<p>Det er to moduler i fellesemnet «Almen dannelse/KLM» som er aktuelle i vår sammenheng, begge på 10 ECTS: «Lærer i skolen» og «Dannelse i den mangfoldige skole». Emnet er obligatorisk for alle lærerstudenter, uavhengig av fagspesialisering. Emnebeskrivelsen og læreutbyttmålene i dette emnet er helt identisk med tilsvarende studie ved DAN_A.</p> <p>Fagstudiet i samfundsfag består av tre obligatoriske moduler, som hver er på 10 ECTS. Samlet utgjør de det obligatoriske grunnemnet i samfundsfag (30 ECTS) som forbereder lærerstudentene til å undervise på 8.–10. trinn.</p> <p>Modul 1 tar sitt utgangspunkt i et av Fælles Mål sine kompetanseområder for samfundsfag: politik. Formålet med modulen er at studentene skal bli i stand til å legge til rette for en bred demokratisk og politisk danning av elevene. Studentene lærer om politiske institusjoner på lokalt,</p>

	<p>Dokumentet er hentet fra studiestedets nettsider og beskriver emnet slik det var i studieåret 2021/22</p>	<p>nasjonalt, europeisk og globalt nivå, samt om politiske ideologier. De får innsikt i demokratiteori, politisk sosiologi og samfunnsfaglig vitenskapsteori. Elevens demokratiske handlingskompetanse og muligheter for deltakelse (inkludert digitalt) gis betydelig plass, det samme gjør utviklingen av elevenes evne til å analysere samfunnsproblemer.</p> <p>Modul 2 tar sitt utgangspunkt i læreplanens kompetanseområde «sociale og kulturelle forhold». Studentene skal tilegne seg et fagspråk og lærer grunnleggende sosiologisk teori, med fokus på sosial ulikhet og identitetsdannelse i et etnisk, kulturelt og religiøst heterogent samfunn. I likhet med Modul 1 har også denne modulen tydelige nasjonale og globale perspektiver, blant annet på migrasjon og velferdsstat. Globalisering utforskes både politisk, økonomisk og kulturelt. Studentene skal lære om samfunnsfaglige undersøkelsesmetoder og om vurdering og evaluering.</p> <p>Modul 3 forholder seg til læreplanens kompetanseområde «økonomi». Studentene gis innsikt i mikro- og makroøkonomiske teorier, samt får en oversikt over velferdsstatens finansiering og utfordringer, herunder fordelingspolitikk. Privatøkonomi og forbruk står sentralt, det samme gjør økonomisk ulikhet, bærekraft og forbruk. Også denne modulen har en tydelig nivådeling, og har både nasjonale og globale perspektiver. Studentene skal også lære om sammenhengsforståelse og samfunnsfaglige arbeidsmåter, primært kildebruk.</p>
--	--	--

Danmark

I analysen av emneplanen for «Almen dannelse/KLM» ved DAN_A og DAN_B ble det raskt klart at de to var helt identiske. De har samme beskrivelser av emnets innhold og formål, og også samme læringsutbyttetmål.

Mens det obligatoriske fellesemnet «Almen dannelse/KLM» ved DAN_A gir lærerstudentene en overordnet og faglig svært faglig bred introduksjon til skolen som en mangfoldig arena for verdiformidling og diskusjon av samfunnsutfordringer, forbereder fagstudiet i samfunnsfag ved DAN_B lærerstudentene til å undervise i et spesifikt skolefag. Det er likevel tydelige berøringspunkter mellom de to studiene som det er verdt å påpeke. Viktigst blant dem er at de plasserer skolen som en viktig samfunnsaktør i en moderne og mangfoldig velferdsstat, med alle de muligheter og utfordringer det kan gi. Skolen som verdiformidler og møtet mellom ulike etniske, kulturelle og religiøse identiteter og fellesskap står sentralt hos dem begge, det samme gjør elevene som digitale medborgere. Vi kan ane en viss kompetansefordeling mellom de to studiene, hvor det obligatoriske og tverrfaglige «Almen dannelse/KLM» tar opp i seg hjem-skole-samarbeid og har et mye klarere fokus på det digitale enn fagstudiet i samfunnsfag.

I studie- og emneplanen ved studiested DAN_B er de tre modulene i samfunnsfag eksplisitt knyttet til skolefaget samfunnsfags fire «kompetenceområder» slik de er formulert i læreplanen: Politik (modul 1), Økonomi (modul 3), Sociale og kulturelle forhold (modul 2) og Samfunnsfaglige metoder (modul 1–3). Studieplanen sier spesifikt hvordan ulike deler av de tre modulene forholder seg til skolefagets læreplan og hvordan de skal bidra til å realisere denne. Dermed knyttes lærerutdanningens studieplan tett til skolens læreplan i samme fag, noe som vil kunne bidra til at også lærerstudentene ser en tydelig sammenheng mellom egne studier og egen framtidig undervisning.

Emnebeskrivelsen for de tre modulene ved DAN_B er ganske omfattende, og gir detaljert innsikt i studiets oppbygning og innhold. Det som er gjennomgående er at lærerstudentene skal tilegne seg samfunnsfaglige fagbegreper og teorier, samtidig som de skal få en viss oversikt over faglige temaer som er relevant for skolefaget, slik at som lærere skal bli i stand til å initiere og gjennomføre faglige diskusjoner og kritiske analyser av viktige samfunnsspørsmål sammen med elevene i klasserommet. Fordelingen av de tre hovedtemaene i den fagspesifikke samfunnsfagslærerutdanningen ved DAN_B – politikk, sosiale forhold og økonomi – følger temainndelingen i den danske læreplanen, følgelig er det grunnleggende innsikt i politikk, sosiologi og økonomi som vektlegges i studie- og emneplanene ved lærerutdanningsinstitusjonen.

Tabell 4.3. Analyse av studie- og emneplaner ved de finske lærerutdanningsinstitusjonene

FIN_A	<p>Ved FIN_A har vi undersøkt emnet «Pedagogiske fagstudier for faglærere», som er en del av masterdelen av utdanningen til faglærere i yhteiskuntaoppi/samhällslära.</p> <p>Dokumentene er hentet fra studiestedets nettsider og beskriver emnet slik det var i studieåret 2021/22.</p>	<p>«Pedagogiske fagstudier for faglærere» (35 ECTS) er en fagspesifikk del av det tverrfaglige «Pedagogiske studier for lærere» (60 ECTS), og består av en rekke mindre moduler. Ett av dem er relevant i vår sammenheng: «Fagdidaktikk 1: Faginnhold og undervisning i samfunnsfag» (10 ECTS). Emnet er obligatorisk for lærerstudenter som skal bli faglærere i yhteiskuntaoppi/samhällslära.</p> <p>I Fagdidaktikk 1 presiseres det at lærerstudentene skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som gjør dem i stand til å forstå sitt eget fag i en større skolesammenheng og til å analysere læreplanen og dens målsetninger og verdier. Studentene skal lære seg å planlegge, gjennomføre og evaluere egen undervisning, inkludert bruk av digitale hjelpemidler, samt bli i stand til å utvikle mål for vurdering og evaluering av elevene.</p>
FIN_B	<p>Ved FIN_B har vi undersøkt emnet «Pedagogiske fagstudier for</p>	<p>«Pedagogiske fagstudier for faglærere» (35 ECTS), som er en fagspesifikk del av det tverrfaglige «Pedagogiske studier for lærere» (60 ECTS), består av en rekke mindre moduler, hvorav følgende er relevante i vår sammenheng:</p>

	<p>lærere», som er en del av masterdelen av utdanningen til faglærere i yhteiskuntaoppi/ samhällslära.</p> <p>Dokumentene er hentet fra studiestedets nettsider og beskriver emnet slik det var i studieåret 2021/22.</p>	<p>«Samhandling og samarbeid» (5 ECTS), «Utdanning og samfunnsendring» (4 ECTS) og «Profesjonell utvikling, evaluering og utforskende undervisning» (10 ECTS).</p> <p>Rent allment skal «Pedagogiske fagstudier for faglærere» gi lærerstudentene kunnskap om hvordan ulike ytre og indre faktorer påvirker elevenes felles læringsmiljø og individuelle læring, og hvordan skolen er en sosial arena. De skal få økt selvforståelse som profesjonsutøvere og se seg selv som en del av skolens mangesidige profesjonsfelleskap. Studentene skal lære å planlegge, utføre og evaluere undervisning, samt evne å se sin egen praksis med forskerblikk.</p> <p>I modulen «Samhandling og samarbeid» utvikler lærerstudentene sin kompetanse for samhandling på skolen og i klasserommet, herunder problemløsning og samarbeid skole-hjem. Lærerens rolle som veileder for en mangfoldig elevsammensetning er i sentrum, det samme er evnen til å jobbe med etisk krevende problemstillinger. Studentene får innsikt i skolen som samarbeidsarena og profesjonsfelleskap.</p> <p>I modulen «Utdanning og samfunnsendring» får lærerstudentene innsikt i sosiale prosesser som påvirker skole og læring. Her settes lærerens rolle som veiledende og faglig utviklende aktør i sammensatte og mangfoldige miljøer i sentrum. Viktigheten av skolekultur og hvordan den påvirker læring og arbeidsmiljø tillegges også betydelig vekt.</p> <p>I modulen «Profesjonell utvikling, evaluering og utforskende undervisning» utvikles lærerstudentenes evne til å utvikle tilpasset opplæring og individuell oppfølging. De skal videreutvikle sin evne til å planlegge og iverksette ulike undervisningsmetoder, samt lære om læreren som mini-forsker på egen undervisning, først og fremst ved å lære om grunnleggende forskningsmetode. Studentene skal lære å sette mål for læring og evaluering, samt å kunne grunngi egne profesjonelle vurderinger og valg.</p>
--	---	--

Finland

Siden den finske lærerutdanningen har en annen struktur enn grunnskolelærerutdanningen i de andre nordiske land skiller de undersøkte studie- og emneplanene fra finske lærerutdanningsinstitusjoner seg tydelig fra de andre nordiske lands studie- og emneplaner. Fraværet av konkrete samfunnsfaglige fagbegreper og teorier er påtakelig. I stedet er de finske studie- og emneplanene orientert rundt mer generelle pedagogiske og fagdidaktiske temaer og problemstillinger. Det skyldes selvsagt at den finske lærerutdanningen ikke er integrert: de samfunnsfaglige innsiktene og perspektivene skal studentene ha tillagt seg tidligere i studieløpet, da de studerte vitenskapsfag som sosiologi og statsvitenskap.

Fraværet av konkrete samfunnsfaglige og samfunnsfagdidaktiske perspektiver gjør derfor en sammenligning med andre land krevende. Det er likevel flere relevante perspektiver som kommer til uttrykk her, og som har berøringspunkter med andre land. Ved både FIN_A og FIN_B understrekes behovet for at studentene skal kunne se faget sitt i en større skolesammenheng, og utviklingen av et profesjonsfelleskap blant lærerne ved skolen trekkes fram som særlig viktig. Å øve på å kunne se sin egen undervisningspraksis utenfra, med forskerblick, understrekes også. Det er i tillegg likheter mellom enkelte moduler ved FIN_B (som «Samhandling og samarbeid» og «Utdanning og samfunnsendring») og KLM-emnet ved DAN_A siden de setter læreren som profesjonsutøver i en mangfoldig skole i sentrum, samtidig som lærerens rolle som verdiformidler diskuteres.

På den annen side så gjør fraværet av samfunnsfaglige og samfunnsfagdidaktiske perspektiver at studie- og emneplanene ved verken FIN_A eller FIN_B sier noe særlig konkret om demokrati- og medborgerskapsundervisning. Vi finner presiseringer om skolen som felles sosial læringsarena, og behovet for individuell tilpasning til den enkelte elev i en mangfoldig skole, men utover det gir ikke disse studie- og emneplanene noen innsikt i demokrati- og medborgerskapsundervisningen ved de finske lærerutdanningsinstitusjonene i vår undersøkelse.

Tabell 4. 4. Analyse av studie- og emneplaner ved de svenske lærerutdanningsinstitusjonene

SVE_A	<p>Ved SVE_A har vi undersøkt studie- og emneplaner i bachelordelen av studiet til ämneslärare i samhällskunskap. Konkret er det snakk om studieemnet Samhällskunskap I (30 ECTS) og Samhällskunskap II (30 ECTS). De er begge obligatoriske for de som skal undervise i samhällskunskap på högstadiet (trinn 7-9)</p> <p>Dokumentene er hentet fra studiestedets nettsider og beskriver emnet slik det var i studieåret</p>	<p>Samhällskunskap I (30 ECTS) er inndelt i fem moduler: Samfunnsfagsdidaktikk, Demokrati og politikk, Nasjonal politikk, Sammenlignende politikk og Internasjonal politikk.</p> <p>Modulen «Samfunnsfagsdidaktikk» problematiserer skolefagets rolle og legitimitet i skolen, samt fagets utvikling i etterkrigstiden. Studentene må sette seg inn i skolens styringsdokumenter, og lærer grunnleggende fagdidaktiske begrep og perspektiv, og hvordan disse kan være styrende for undervisningen. Sentrale samfunnsfaglige problemstillinger og måter å nærme seg disse på diskuteres, det samme gjør didaktiske grunnspørsmål i faget og undervisningsstrategier.</p> <p>I modulen «Demokrati og politikk» gis studentene grunnleggende innsikt i politiske ideologier, sentrale politiske problemstillinger og begrep i både historisk og samtidig perspektiv. Ulike forståelser av demokrati problematiseres, og studentene lærer om sentrale politiske teorier og om hvordan de kan sammenligne og kontrastere politikk (både i samtid og historisk).</p> <p>Modulen «Nasjonal politikk» gir studentene en oversikt over svensk politisk historie, med utviklingen av det svenske demokratiet i sentrum, samtidig som de lærer om landets politiske institusjoner og politiske kultur (som er tenkt å gi dem evnen til å sammenligne med andre land).</p>
-------	--	---

	<p>2017/18. Det er ikke gjort endringer av betydning i etterkant.</p>	<p>Sentrale statsvitenskapelige begrep diskuteres og problematiseres.</p> <p>Fokusområdet for modulen «Sammenlignende politikk» er at studentene skal kjenne til sentrale teoretiske perspektiv og begrep som skal gjøre dem i stand til å kjenne igjen og analysere både formelle og uformelle politiske prosesser og institusjoner. Studentene skal kjenne til ulike politiske systemer, slik at de kan lede diskusjoner og sammenligninger både nasjonalt og globalt. Studentene får også innsikt i komparativ metode og det å arbeide med ulike former for kilder.</p> <p>I modulen «Internasjonal politikk» stifter studentene bekjentskap med både konflikter og samarbeid på internasjonalt nivå, og det gjør de ved å få innsyn i sentrale teorier og begreper i faget, som struktur og aktør. Studentene får en overordnet innsikt i moderne internasjonal historie, som blant annet berører internasjonal økonomi, internasjonale organisasjoner og utviklingsspørsmålet. I denne modulen vies det også en del plass til EU.</p> <p>Fordypningemnet Samhällskunskap II (30 ECTS) er også inndelt i fem moduler: Samfunnsfagsdidaktikk, Privatøkonomi, Samfunnsøkonomi, Grunnleggende sosiologi og Makt og sosial ulikhet.</p> <p>Modulen «Samfunnsfagsdidaktikk» er en fordypning av introduksjonsmodulen med samme navn. Her berøres på ny skolefagets rolle og legitimitet i skolen, skolens styringsdokumenter og fagets utvikling i etterkrigstiden. Studentene får innsikt i faglige begreper og grunnleggende fagdidaktiske spørsmål, og diskuterer hvordan de kan omformes til praktisk undervisning i skolen. Studentene øver på kritisk analyse av læremidler.</p> <p>Modulen «Privatøkonomi» gir studentene grunnleggende kunnskap om samfunnsøkonomiske teorier om marked og markedsrett og produksjon og forbruk. Ressursbruk diskuteres og problematiseres i lys av bærekraft. Studentene skal utvikle evnen til å kritisk analysere samfunnet basert på grunnleggende økonomisk teori.</p> <p>I modulen «Samfunnsøkonomi» lærer studentene om ulike modeller for økonomisk politikk og økonomisk utvikling. De gis en grunnleggende forståelse av sentrale begrep som renter, inflasjon, arbeidsledighet og økonomisk vekst. Det forventes at studentene skal bli i stand til å forstå grunnleggende forskjeller ved ulike økonomiske modeller, og bruke sine kunnskaper til kritiske samfunnsanalyser.</p> <p>I modulen «Grunnleggende sosiologi» gis studentene er introduksjon til sosiologi som fag, primært gjennom sosiologiske begreper og problemstillinger. Målet er at studentene skal bli i stand til å bruke denne kunnskapen til å introdusere sosiologiske problemstillinger i sin undervisning og diskutere dem med sine elever.</p>
--	---	---

		<p>Modulen «Makt og sosial ulikhet» videreutvikler det sosiologiske studiet, og er innrettet på makt og sosial ulikhet. Studentene lærer grunnleggende sosiologisk teori og empiri om dette, med særskilt fokus på kjønn, klasse og etnisitet, og da spesielt fordeling av makt og livsmuligheter. Studentene skal bli i stand til å gjennomføre kritiske samfunnsanalyser basert på disse teoriene og innsiktene, særlig i maktkritisk forstand.</p>
SVE_B	<p>Ved SVE_B har vi undersøkt studie- og emneplaner i bachelordelen i studiet til ämneslärare i samhällskunskap. Ved dette studiestedet kan samhällskunskap studeres som «hovedemne» (90 ECTS) eller som «tilleggsemne» (60 ECTS).</p> <p>Dokumentene er hentet fra studiestedets nettsider og beskriver emnet slik det var i studieåret 2021/22.</p>	<p>Emnene «Samfunnsfagsdidaktikk I» (30 ECTS) og «Samfunnsfagsdidaktikk II (30 ECTS)» er obligatoriske. De lærerstudentene som studerer samhällskunskap som sitt «hovedemne» tar i tillegg «Samfunnsfagsdidaktikk III» (22,5 ECTS) og «Læreren som pedagog, trinn 7-9» (7,5 ECTS).</p> <p>Samfunnsfagsdidaktikk I består av tre moduler som hver er på 10 ECTS. De har ikke egne emnenavn.</p> <p>I Modul 1 introduseres studentene for fagdidaktiske grunnspørsmål, begreper og teorier. Lærerrollen og lærerutdanningen diskuteres og problematiseres. Bruken av digitale medier og digitale læremidler har en spesielt viktig rolle i modulen.</p> <p>I Modul 2 gis studentene grunnleggende sosiologisk og rettsvitenskapelig kompetanse, slik at de kan bli i stand til å problematisere og diskutere sentrale samfunnsproblemer i lys av de to fagtradisjonene i skolen. Bærekraftig utvikling i globalt perspektiv er et annet hovedområde i modulen.</p> <p>Modul 3 har samfunnsøkonomisk innsikt som omdreiningspunkt, med fokus på mikroøkonomiske perspektiver. Innsikten i modulen gir er tenkt å gjøre studentene i stand til å problematisere samfunnet i lys av ulike økonomiske teorier og forståelser.</p> <p>Samfunnsfagsdidaktikk II består av tre moduler som hver er på 10 ECTS. De har ikke egne emnenavn.</p> <p>I Modul 1 får studentene nok en gang samfunnsøkonomisk innsikt, men med makroøkonomiske perspektiver i sentrum. Bærekraftig utvikling vies betydelig plass. Kunnskapen studentene får skal brukes til aktiv problematisering og diskusjon av viktige samfunnsproblemer.</p> <p>I Modul 2 får studentene grunnleggende innsikt i statsvitenskapelige perspektiver og teorier, samt i politiske ideologier og det svenske politiske systemet. Sistnevnte skal også forstås i et komparativt perspektiv, både nasjonalt og internasjonalt.</p> <p>Modul 3 anlegger et internasjonalt blikk på politikk og samfunn. Igjen står bærekraftig utvikling sentralt, i denne modulen primært forstått som en del av internasjonalt samarbeid.</p> <p>Samfunnsfagsdidaktikk III består av tre moduler som hver er på 7,5 ECTS. I vår sammenheng er modulene</p>

		<p>«Samfunnsvitenskapelig forskning og metode» og «Unge medborgere» relevant.</p> <p>Modulen «Samfunnsvitenskapelig forskning og metode» skal gi studentene innsikt i kildekritikk, validitet, reliabilitet og samfunnsvitenskapelig analyse. De leser og diskuterer aktuell forskning innen samfunnsfagsdidaktikken, særlig med tanke på relevans overfor egen undervisningspraksis. Forskning om evaluering av elevenes resultater og utvikling diskuteres.</p> <p>Modulen «Unge medborgere» introduserer og problematiserer unge som demokratiske medborgere. Her anlegges det flere ulike nivåer, som individ-samfunn, men også lokalt, nasjonalt og globalt. Studentene skal få innsikt i demokratiske holdninger og ferdigheter, samt rettigheter og friheter, og diskutere hvordan slike holdninger og ferdigheter kan utvikles hos elevene. Globaliseringens konsekvenser skal kunne beskrives fra sosiologisk og samfunnsøkonomisk ståsted.</p>
--	--	--

Sverige

Studie- og emneplanene ved de svenske lærerutdanningsinstitusjonene har ganske lik struktur og innhold. Alle emner er delt i tre moduler, som i hovedsak er oppdelt etter tre hovedtemaer: politikk, sosiologi og økonomi. Samlet sett er disse tre hovedtemaene tenkt å være dekkende for å undervise i samhällskunskap.

Studie- og emneplanene ved SVE_A er ganske mye mer omfattende og deskriptive enn de ved SVE_B, selv om omfanget av studiet er det samme. Dette forteller oss at selv om de institusjonelle rammene for et universitetsstudium er identiske, så vil utformingen av de institusjonelle studie- og emneplanene preges av de faglige ansatte ved hver enkelt institusjon. Dette er et godt bilde på at det kan være både store og små forskjeller i hvordan grunnskolelærerutdanningen i samfunnsfag utformes fra lærested til lærested, innenfor samme nasjonale kontekst.

Felles for SVE_A og SVE_B er at de legger stor vekt på at studentene skal tilegne seg grunnleggende faglige kunnskaper i de temaene som studiestedene mener er de viktigste, samt at de skal ha innsikt i helt sentrale faglige teorier og fagbegreper i faget. De er i tillegg begge to samstemte om hva som er formålet med dette: ved begge studiesteder ses dette som en forutsetning for at de blivende lærerne skal kunne initiere og videreutvikle faglig diskusjoner og kritiske refleksjoner over viktige samfunnsspørsmål blant elevene sine. Å kunne gjenkjenne og problematisere viktige samfunnsspørsmål er et bærende element ved begge læresteder. Studentene oppfordres til å bruke den teoretiske og begrepsmessige innsikten de tilegner seg under studiet i sin undervisning, men også å forholde seg kritisk til dem. Slik vektlegger studie- og emneplanene ved de svenske utdanningsinstitusjonene nødvendigheten av at studentene opplæres til å innta en gjennomgående problematiserende og analyserende innstilling til fagstoffet.

Selv om de ulike studiemodulene ved både SVE_A og SVE_B i stor grad er rettet inn mot politikk og demokrati er det ingen av dem som spesifikt handler om demokratisk deltakelse blant ungdom.

Oppsummering og diskusjon

Ulik struktur i de nordiske lands grunnskolelærerutdanning gjør sammenligning av studie- og emneplaner fra de åtte lærerutdanningsinstitusjonene vi har analysert krevende. Særlig skiller de finske studie- og emneplanene seg fra tilsvarende dokumenter i andre nordiske land ved at de ikke inneholder samfunnsfaglige eller samfunnsfagdidaktiske tematikker og presiseringer. Siden den finske lærerutdanningen ikke er integrert, selv ikke på grunnskolelærernivå, finnes det rett og slett ikke en finsk ekvivalent til de norske, danske og svenske studie- og emneplanene for grunnskolelærerutdanning i samfunnsfag og tilsvarende fag. Et annet viktig skille som nedfeller seg i studie- og emneplanene ved de ulike lærerutdanningsinstitusjonene er at det norske samfunnsfaget bygger på tre omfattende fagtradisjoner (historie, geografi og samfunnskunnskap), mens i de tre andre nordiske landene har samfunnsfaget en snevrere fagsammensetning, selv om de i alle tre land inkluderer samfunnsøkonomiske perspektiver i større grad enn i det norske samfunnsfaget. Samlet sett framstår derfor de svenske og danske studie- og emneplanene som mye mer innbyrdes like. De er også mye mer omfattende enn både de norske og de finske. Mens de undersøkte danske og svenske studie- og emneplanene for et studium på 60 ECTS ofte ligger opp mot 6000–7000 ord, er de tilsvarende norske og finske gjerne på om lag 2500 ord. Selv om det er interne forskjeller også mellom dem, er de danske og svenske studie- og emneplanene betydelig mer deskriptive enn de norske. De er langt mer informative om hva studiet består av, hvilke ferdigheter og kunnskaper studentene skal tilegne seg, og hvordan disse skal omsettes i konkret undervisning i skolen.

Et element ved nordisk lærerutdanning i samfunnsfag eller tilsvarende fag som på et nivå er felles for dem alle er den store bredden utdanningen legger an. Ved alle åtte utdanningsinstitusjoner er det helt tydelig at det faglige spennet i hva studentene forventes å tilegne seg av kunnskaper og ferdigheter er svært stort. Hvordan denne bredden faktisk arter seg er dog forskjellig fra land til land. Her skiller det norske samfunnsfaget seg fra de andre ved at historiefaglige og (samfunns)geografiske perspektiver naturligvis har stor plass. Disse er ikke fraværende i de andre nordiske land, for eksempel tilskriver alle bærekraftig utvikling en rolle innen demokrati- og medborgerskapsundervisningen, men akkurat denne formen for bredde er enestående for det norske samfunnsfaget. Ved de danske og svenske lærerutdanningsinstitusjonene er den faglige bredden først og fremst representert ved at økonomiemner har en ikke ubetydelig plass i undervisningen, både den samfunnsorienterte nasjonaløkonomien og den personlige privatøkonomien. I begge land kobles disse både direkte og indirekte til medbestemmelse og demokrati.

Et element som skiller de nordiske lands lærerutdanninger er graden av problematiserende tilnærming til det fagstoffet det undervises i. Tydeligst her er

de svenske utdanningsinstitusjonene, for her anlegges det en problematiserende og drøftende tone allerede i de aller første studieemnene lærerstudenter i samhällskunskap skal ta. Ved de norske studiestedene er det her gjort et skille mellom grunnemnet på 30 ECTS som alle lærerstudenter som studerer samfunnsfag må ta og det frivillige fordypningsemnet på tilsvarende 30 ECTS. Mens det første emnet ikke har spor av problematisering verken ved NOR_A eller NOR_B, blir det introdusert i fordypningsemnet begge steder. På den ene siden kan dette ses som et tegn på en planlagt progresjon i studieløpet og at studentene må tilegne seg grunnleggende kunnskap før de evner å problematisere. På den annen side kan det være risikabelt å legge den kritiske perspektivering i et fordypningsemne som ikke alle lærerstudenter nødvendigvis tar. Hvilken andel av studentene på studieprogrammet 5–10 som også tar fordypningskurset i samfunnsfag ved NOR_A og NOR_B ligger dessverre utenfor denne studiens analyseområde. I forlengelsen av dette kan vi se at de norske studiestedene også er tydeligst på å skille mellom grunnemnet og fordypningsemnet når det gjelder introduksjonen av vitenskapsteori og metode, da disse kun finnes i sistnevnte. I studie- og emneplanene ved både NOR_A og NOR_B kobles denne introduksjonen eksplisitt til skrivingen av bacheloroppgave, og indirekte som forberedelse til en senere masteroppgave i samfunnsfag. Slike ordninger finnes også ved de danske og svenske lærerutdanningsinstitusjonene uten at et så markert skille i vitenskapsteori og metode er identifiserbart.

De to finske lærerutdanningsinstitusjonene skiller seg ut ved at de er markert mer opptatt av at lærerstudentene skal tilegne seg kunnskaper innen vurdering. Emneplanene for yhteiskuntaoppi/samhällslära-studenter ved både FIN_A og FIN_B understreker flere ganger viktigheten av studentenes evne til å vurdere sine kommende elever. Heri inkluderes ikke bare en vurdering av hvilke kompetanser og hvilken kunnskap elevene har tilegnet seg, men også å kunne vurdere effekten av egen undervisning og hva som kjennetegner formativ og summativ vurdering. Vurdering er selvsagt også en del av lærerutdanningen ved de andre nordiske studiestedene, men spiller en mye mer underordnet rolle i emneplanene. På hvilke måter og i hvilken grad vurderinger av egen undervisning og elevenes læring henger sammen med demokrati- og medborgerskapsundervisning er dog noe mer utydlig, både i finsk og annen nordisk lærerutdanning.

Den danske lærerutdanningens demokrati- og medborgerskapsundervisning er markert annerledes enn de andre nordiske lands som følge av det obligatoriske fellesemnet «Almen dannelse/KLM».

Kurset er på 15 ECTS og er obligatorisk for samtlige lærerstudenter i Danmark, det tilbys følgelig ikke kun til lærerstudenter som studerer samfunnsfag. Det utgjør 1 av 6 moduler av «Lærerens grundfaglighet», som er det pedagogiske fellesemnet i dansk lærerutdanning. Dette er felles for alle grunnskolelærerutdanninger i Danmark, og ikke kun ved DAN_A.

Som nevnt ovenfor er emneplanen til «Almen dannelse/KLM» helt identisk ved DAN_A og DAN_B, så her er det tydelig at de politiske føringene for studieemnets

innhold er ganske sterke. I tillegg til å gi lærerstudentene en grunnleggende innsikt i den danske folkeskolens formål, som vi ellers kjenner som helt sentralt i alle de nordiske lands lærerutdanninger i «samfunnsfag», er dette emnet også ment å gi demokrati- og medborgerskapsundervisningen et eget «idéhistorisk, dannelses-teoretisk og professionsetisk perspektiv». Bakgrunnen for dette er at lærerstudentene skal gjøres i stand til å både å hevde skolens verdigrunnlag og samtidig forholde seg til det religiøse og kulturelle mangfold som er realiteten i den danske folkeskolen. Formålet er nettopp å unngå at de kommende lærerne oppfatter dette som en verdikonflikt, men i stedet kan utvikle et «nuanceret og reflekteret [perspektiv på] etiske, politiske, demokratiske og religiøse utfordringer, som er forbundet med undervisning, forældresamarbejde og skole i et globaliseret samfund.»

Til tross for de til dels betydelige strukturelle forskjellene i oppbyggingen av grunnskolelærerutdanningen i de nordiske land, så er det interessant å se hvor mye av det faktiske innholdet i lærerutdanning i samfunnsfag og tilsvarende fag som er grunnleggende sett ganske lik. I flere emner er den grunnleggende forståelsen av hva en lærer som skal undervise ungdommer i samfunnsfag eller tilsvarende fag trenger i sin utdanning i stor grad lik ved de åtte nordiske lærerutdanningsinstitusjonene vi har analysert. Dette til tross for at vi i kapittel 3 har vist at det er til dels betydelige forskjeller mellom de nordiske samfunnsfagenes læreplaner. Denne motsetningen – større sprik i nasjonale læreplaner enn i lærerutdanningsinstitusjonenes studie- og emneplaner – kan muligens forstås som et resultat av at den akademiske grunnskolelærerutdanningen i Norden opererer i en annen kontekst og på et annet nivå enn de nordiske grunnskolenes styringsdokumenter. En rimelig forklaring kan være at de nordiske universiteters og høyskolers grunnskolelærerutdanning i samfunnsfag og tilsvarende fag legger mer langsiktige perspektiver til grunn for sin undervisning enn de nasjonale læreplanene, og dermed har landet på en grunnskolelærerutdanning som er tilstrekkelig grunnleggende slik at den kan passe til skiftende politiske regimer og endringer i læreplaner. I tillegg er det ikke usannsynlig at de som utvikler emner i samfunnsfag og tilsvarende fag i Norden er inspirert av mye av den samme fag- og fagdidaktiske forskningslitteraturen, som igjen kan bidra til likheter framfor forskjeller. Et element ved de nordiske lands grunnskolelærerutdanninger i samfunnsfag og tilsvarende fag som er gjennomgående ved alle de åtte lærerutdanningsinstitusjonene vi har analysert er viktigheten av at lærerstudentene utvikler forståelse for hvilken rolle og funksjon skolefaget spiller i den nasjonale skole- og samfunnskonteksten. Heri tilhører undervisning i skolefagets historie i hjemlig kontekst. En sentral del av dette elementet er at lærerstudentene skal oppnå innsikt i fagets verdimandat, både som enkelt skolefag og som en del av en større skolekontekst. Lærerstudentene skal ikke bare lære om hvilken rolle og funksjon faget deres er tildelt av skolens styringsdokumenter, de skal også lære om fagets historie og utvikling. Dette er en form for kontekstualisering av kommende læreres virke i en skole med lange (fag-)tradisjoner, og dette gjøres med den intensjonen om at lærerstudentene skal få en større bevissthet rundt sin rolle som formidlere av fagets innhold, men også av normer og verdier. Demokrati-

og medborgerskapsundervisningen er en sentral del av dette elementet, da den kombinerer både fagkompetanse og formidling av verdier.

En annen og helt sentral byggestein ved alle de undersøkte lærerutdanningsinstitusjonene er undervisning om hjemlandets politiske system og demokratiske institusjoner. Dette burde ikke overraske noen, kanskje mindre innlysende er det at demokrati- og medborgerskapsundervisningen i alle nordiske lands samfunnsfag eller tilsvarende fag også inkluderer hjemlig politisk historie. I det norske samfunnsfaget er dette å forvente all den tid det også inkluderer historiefaget, men det er også slik i de danske, finske og svenske lærerutdanningsinstitusjonene vi har analysert, selv om det i disse landene også er egen lærerutdanning i historiefaget. I alle fire nordiske land settes den historiske utviklingen av demokratiske rettigheter i direkte forbindelse med det nåtidige demokratiet, og kan brukes perspektivgjørende for å vise at demokratiet ikke er gitt en gang for alle og at det er foranderlig og i stadig utvikling. Akkurat dette siste aspektet er noe sterkere betonet i studie- og emneplaner ved de to svenske lærerutdanningsinstitusjonene.

I forlengelsen av dette er det viktig å understreke at selv om alle undersøkte lærerutdanningsinstitusjoner er opptatt av den nasjonale politiske kulturen, så anlegges det flernasjonale perspektiver ved dem alle. Felles for samtlige er at det nasjonale skal ses i sammenheng med det internasjonale, også innen demokrati- og medborgerskapsundervisning. Dermed anerkjennes det at sentrale samfunnsutfordringer, som klimaspørsmålet, er et viktig demokratisk spørsmål som ikke kun kan løses eller forstås på nasjonalt nivå. Det er viktig å bemerke at de to norske lærerutdanningsinstitusjonene skiller seg fra de andre nordiske på et vesentlig punkt. Her opereres det i denne forbindelse kun med to nivåer, nemlig nasjonalt og globalt. Alle de danske, finske og svenske lærerutdanningsinstitusjonene opererer med et nivå mellom dem, nemlig det europeiske. Man kan selvsagt argumentere for at det europeiske kan ses som en del av det globale, men det er lite ved bruken av begrepet «globalt» i de norske studie- og emneplanene som tyder på det. Bortfallet av et tydelig europeisk mellomnivå kan selvsagt langt på vei forklares med at Norge ikke er medlem av EU, men også Norge er i stor grad forbundet med et felleseuropeisk avtaleverk. Fraværet av dette nivået i norsk lærerutdanning kan også påvirke de globale perspektivene i demokrati- og medborgerskapsundervisningen negativt, da en viktig kontekst for demokratisk påvirkning også i det norske samfunnet blir mer eller mindre usynlig. Som motsats er begge de to norske lærerutdanningsinstitusjonene opptatt av det globale sør, noe som antyder et annet internasjonalt perspektiv i de norske lærerutdanningene sammenlignet med de andre nordiske.

Et tredje felleselement er understrekingen av viktigheten av samfunnsfaglige begreper i demokrati- og medborgerskapsundervisningen. Her er de nordiske universitet og høyskolene på bølgelengde også i sin argumentasjon om hvorfor dette er viktig: det vil gjøre det lettere for elevene de kommende lærerne skal undervise å få grunnleggende fagkunnskap og se sammenhenger dersom begrepsbruken i undervisningen er godt utviklet. Det bør likevel bemerkes at viktigheten av begreper betones noe sterkere ved de danske og svenske

lærerutdanningsinstitusjonene enn de finske og norske. Målsetningen med at lærerstudentene skal tilegne seg teoretisk og begrepsmessig fagkunnskap er også lik ved alle utdanningsinstitusjoner: de er en nødvendig forutsetning for at de kommende lærerne skal kunne gjennomføre kritiske analyser av samfunnsfaglige spørsmål sammen med elevene sine. Å kunne problematisere viktige samfunns-spørsmål ses som en naturlig del av samfunnsfaget eller tilsvarende fag i alle de nordiske land, og for at lærerstudentene skal lykkes med dette i sin læring ser alle de undersøkte lærestedene det som sin oppgave å forberede studentene på dette gjennom omfattende skoling i teoretiske fagbegreper og deres anvendelse.

Et fjerde og siste felleselement er evnen til å fortolke og forholde seg kritisk til skolens styringsdokumenter, inkludert læreplaner. Dette er svakest formulert i de finske emneplanene, mens det er mer omfattende beskrevet i norske, danske og svenske emneplaner.

Hvis vi analyserer de nordiske emneplanene i lys av hva de sier om det å *forberede lærerstudentene på deres fremtidige rolle som undervisere som skal fremme demokratisk deltakelse blant sine elever* (rapportens delspørsmål 1) er det mangesidig bilde som åpenbarer seg. I de finske emneplanene er ikke elevenes demokratiske deltakelse nevnt overhode. Dette kan til en viss grad forklares med at emneplanene til det fagdidaktiske studiet ved de finske utdanningsinstitusjonene kun i svært begrenset grad inneholder spesifikt samfunnsfaglige tematiseringer og perspektiver. På den annen side er det noe overraskende at det verken ved FIN_A eller FIN_B presiseres i emneplanene at det fagdidaktiske studiet som skal forberede til undervisning som faglærer i yhteiskuntaoppi/samhällslära skal inneholde teorier og arbeidsmåter som kan bidra til elevenes demokratiske deltakelse. Det betyr selvsagt ikke at det *ikke* blir undervist i dette ved de finske lærestedene, men det er i hvert fall ikke ansett som viktig nok til at det blir presisert i emneplanene.

Felles for de norske, danske og svenske emneplanene vi har undersøkt er at de legger stor vekt på at lærerstudentene skal få innsikt i politiske institusjoner og prosesser, så vel nasjonalt som internasjonalt. Slik vi leser emneplanene er dette gjort for å gi kommende lærere i samfunnsfag og tilsvarende fag nødvendig kunnskap for å undervise om helt sentrale former for demokratisk deltakelse. Samtidig er dette deltakelsesformer i demokratiet som er lukket for elever som er midt i tenårene, da de ikke har stemmerett. Ved NOR_A utvides derfor forståelsen av elevenes demokratiske deltakelse til også å inkludere digitalt medborgerskap, mens utdanningen ved NOR_B utforsker ulike former for medborgerskap, inkludert former for deltakelse som er tilpasset elevenes alder. Det danske KLM-studiet har lite konkret å si om ulike former for demokratisk deltakelse og måter kommende lærere kan utvikle dette hos sine elever, og det framstår derfor tydelig som et tverrfaglig emne med en mer overordnet tilnærming til demokratisk deltakelse. I det fagspesifikke studiet ved DAN_B derimot, skal lærerstudentene i likhet med ved de norske lærerutdanningsinstitusjonene oppnå omfattende innsikt i politiske institusjoner, samtidig som de skal forberedes på å utvikle elevenes demokratiske

handlingskompetanse. Sistnevnte er ikke dog ikke nærmere spesifisert, for eksempel gjennom hvilke påvirkningskanaler elevene kan utøve sin demokratiske deltakelse. Slik er det også ved de svenske utdanningsinstitusjonene, men her skiller SVE_B seg noe ut ved at den er mer spesifikk på bredden for unges demokratiske deltakelse. Her er det også en egen modul på 10 ECTS som utforsker ulike former for ungdoms medborgerskap. Til gjengjeld framstår verken de danske eller de svenske lærerutdanningsinstitusjonene som veldig opptatt av ungdommenes demokratiske deltakelse på digitale plattformer, noe som er særlig sentralt ved begge de norske. Det uttrykkes i hvert fall ikke eksplisitt i emneplanene.

Når det kommer til *inkludering av elevenes hverdagserfaringer* (rapportens delspørsmål 2) i demokrati- og medborgerskapsundervisningen er det et klart og tydelig bilde som avtegner seg: ikke ved noen av de åtte undersøkte lærerutdanningsinstitusjonene fremheves dette eksplisitt i emneplaner. Men dette er selvsagt et spørsmål om fortolkning. Konkret er ikke elevenes hverdagserfaringer nevnt i noen emneplaner, men det er helt åpenbart at ved samtlige studiesteder er de som utarbeider emneplanene opptatt av at de lærerstudentene de utdanner skal være i stand til å se sine kommende elever som integrert i en samfunns- så vel som en skolekontekst. Ved samtlige studiesteder, inkludert de finske, tydeliggjøres det nemlig at lærerstudentene skal trenes i å se kunne se sine elever som noe mer enn isolerte individer, og at de alltid vil være formet av de omgivelsene de er omgitt av, både på og utenfor skolen. I ingen emneplaner sies det spesifikt at elevenes hverdagserfaringer med demokrati og medbestemmelse skal innlemmes i skolens undervisning, men de overordnede perspektivene som skisseres her sannsynliggjør imidlertid en slik tilnærming. Det vil kunne være en naturlig realisering av formålet med å se eleven som en del av de samfunns- og skolekontekster den beveger seg i.

Dette perspektivet er tett knyttet til et annet av våre hovedområder, nemlig hvordan lærerstudentene forberedes til å *forholde seg til elevenes ulike bakgrunner* (rapportens delspørsmål 3) i sin demokrati- og medborgerskapsundervisning. Dette er et tema som adresseres i emneplanene ved samtlige lærerutdanningsinstitusjoner vi har undersøkt. Her er det en del grunnleggende likheter ved alle studiesteder, og felles for dem er at de legger stor vekt på at lærerstudentene skal utvikle faglige kunnskaper og innsikter som gjør dem i stand til å gjenkjenne flere former for ulikhet. Ved alle læresteder forstås denne ulikheten som både sosial og kulturell. Ved de danske utdanningsinstitusjonene vektlegges imidlertid etnisk og religiøs ulikhet i større grad enn i de andre nordiske land. Formålet med å være i stand til å gjenkjenne former for ulikhet uttrykkes dog noe forskjellig. Emneplanene ved NOR_B sies for eksempel eksplisitt at lærerstudentene skal lære om hvordan elevenes ulike sosiale og kulturelle bakgrunner direkte påvirker deres læring i skolen. Noe av det samme påpekes i emneplanene ved FIN_B, hvor lærerstudentene skal få innsikt i hvordan ulike sosiale prosesser påvirker elevenes læring på skolen. Ved de svenske lærestedene er maktperspektivet klarere uttrykt enn i andre land, og særlig ved SVE_A kobles elevenes ulike bakgrunner direkte

til elevenes generelle livsmuligheter, inkludert muligheten til å utøve ulike former for makt. I både norske, danske og svenske emneplaner ses utviklingen av grunnleggende sosiologisk kunnskap som en avgjørende del av forberedelsen av lærerstudentene, nettopp med den hensikt at de skal være i stand til å gjenkjenne ulikhet blant sine kommende elever. De svenske lærestedene er tydeligst på dette, og presiserer blant annet at denne kunnskapen skal gjøre de kommende lærerne i stand til å analysere dette i lys av både kjønn, sosial klasse og etnisitet.

Ved alle åtte utdanningsinstitusjoner ses mangfoldet i elevmassen som en pedagogisk og fagdidaktisk ressurs. De finske læreplanene er noe mindre eksplisitte på dette området enn i de andre nordiske land, men også her trer læreren som en viktig faglig veileder i sammensatte klassemiljøer fram. I de finske emneplanene er det særlig lærerens pedagogiske og fagdidaktiske evner til tilpasset opplæring og individuell oppfølging av den enkelte elev som står sentralt i denne sammenhengen. Ved NOR_B skal lærerstudentene gis innsikt i kulturelt mangfold både i et nåtidig og et fortidig perspektiv, mens den danske KLM-utdanningen gir lærerstudentene en omfattende innføring i ulike former for religiøst, etnisk, kulturelt og sosialt mangfold. Behovet for grunnleggende sosiologisk kunnskap er nok noe tydeligere formulert i emneplanene ved de norske og svenske studiestedene, enn ved de danske og finske.

Kapittel 5 Intervjuanalyse

I dette kapittelet presenterer og analyserer vi data fra intervjuer med til sammen 16 lærerutdannere fordelt på åtte ulike lærerutdanningsinstitusjoner i Norge, Danmark, Finland og Sverige. Utvalget og rekrutteringsstrategien for datainn-samlingen er beskrevet i kapittel 1 i denne rapporten, og intervjuguiden følger denne rapporten som vedlegg.

Norge

I denne rapporten har vi intervjuet tre norske lærerutdannere som underviser i samfunnsfag. Disse tre er ansatt ved to forskjellige norske UH-institusjoner som tilbyr grunnskolelærerutdanning 1–7 og 5–10. To av dem har ph.d.-grad og flere års forskningserfaring i tema som gjelder demokrati og medborgerskap, mens den tredje er universitetslektor og i gang med eget forskningsarbeid som handler om slike tema. Alle de tre informantene underviser eller har nylig undervist på ulike nivåer i lærerutdanningen, hvorav de to mest erfarne også har undervist på master- og ph.d.-nivå, og har hatt fag- eller emneansvar. De har alle tre også erfaring med veiledning av studenter og oppfølging av studenter i praksis.

Inntrykk av demokratiundervisningen i den norske grunnopplæringen

Innledningsvis i intervjuet spurte vi lærerutdannerne om deres inntrykk av undervisningen i demokrati og medborgerskap i den norske grunnopplæringen. To av dem har selv undervist enten i ungdomsskolen eller både i ungdomsskolen og i videregående skole før de ble ansatt i UH-sektoren. Den første av disse to svarte:

Jeg tror det er ganske stor variasjon. Sånn har læreplanene vært, men i enda større grad skyldes det lærernes store frihet i hvordan de kan legge opp ting og hva de prioriterer. Og demokrati og medborgerskap – det er i utgangspunktet store begrep som kan gjøre at man står nokså fritt til å konkretisere hva man [som lærer] ønsker å vektlegge. Og nettopp det tror jeg også blir gjort. Jeg tror det varierer i stor grad fra lærere som ligger ganske tett på lærebøker og lar seg inspirere av dem, til dem som ikke bruker lærebøker i det hele tatt. Jeg tror også at det er ganske stor variasjon i oppgaver man gjør og hvordan ting gjøres, eller hvilke tema-tikker man velger å ta inn [i egen undervisning]. Og at det varierer i stor grad hvor mye man for eksempel bruker aviser og aktuelle saker eller hvordan man kobler seg på det som skjer utenfor skolen. Eller om man legger stor vekt på plikter og rettigheter. Og slik tenker jeg at det kanskje kan være både på godt og vondt.

Lærerutdanneren som sa dette, mente at årsakene til variasjonen ofte skyldes konteksten for undervisningen. Denne konteksten består av individuelle forståelser og fortolkninger av læreplanene som følger av ulikhet i lærernes egen bakgrunn, deres arbeidsvaner og erfaring. Slik det gikk frem av resultatene fra

ICCS-undersøkelsen i 2016 presentert i kapittel 1 i denne rapporten, er det bare et mindretall av lærere som underviser i samfunnsfag som har utdanning i dette faget (Huang m.fl., 2017). «Med samfunnsfaglig bakgrunn vil man kanskje legge mer vekt på politikk, nyhetsbildet eller demokratiteori, mens en norsklærer kan sette søkelys på retorikk og ha et annet norskfaglig mål med undervisningen i tillegg. Faglig bakgrunn kan dermed styre perspektiv på undervisningen i demokrati- og medborgerskap,» utdypet denne lærerutdanneren. Forhold i skolen kan også understøtte individualisert undervisning, for eksempel lærerkollegiets oppfatninger av hva som lar seg gjennomføre praktisk, og om man som lærer arbeider alene eller planlegger undervisning og vurderer elevene sammen med kolleger og i fagteam. «Men jevnt over er det slik at hver gang jeg har kommet til et praksisbesøk eller er ute i skolen, sier alle lærerne at de synes disse temaene er viktige. Og alle sier at 'det her er noe av det vi jobber mest med, noe som vi har jobbet med lenge og som vi har veldig mange tanker om.' Så jeg tror alle ser viktigheten av dette,» avsluttet denne lærerutdanneren.

Den andre norske lærerutdanneren som har erfaring fra undervisning i grunnopplæringen, sa dette:

Jeg tror at demokratiopplæringen i Norge er veldig varierende, veldig ressursavhengig og veldig avhengig av den enkelte lærer og lærerens kompetanse. Jeg tror at den [undervisningen i demokrati og medborgerskap] kan være kjempegod, men jeg tror også at den kan være ikke fullt så god i andre tilfeller.

Disse to utsagnene, som kommer fra lærerutdannere som arbeider ved to forskjellige UH-institusjoner, gir begge uttrykk for en oppfatning om at norske læreres undervisning i demokrati- og medborgerskapsrelaterte emner varierer ikke bare i tema, innhold og metode, men også i kvalitet. De to lærerutdannerne foreslår forklaringer som individualiserte undervisningspraksiser i skolen, men også undervisningens kontekst inkludert læreplaner, tilgangen på ressurser, samarbeidsforhold og -rutiner ved den enkelte skole. Begge utsagn viser også til at det kan være variasjoner i lærernes kompetanse, det vi si hovedanliggendet for lærerutdanningsinstitusjonene.

Inntrykk av demokratiundervisningen ved egen institusjon

Vi ba lærerutdannerne om å beskrive sine egne inntrykk av hvordan temaene demokrati og medborgerskap behandles i undervisningen på institusjonen hvor de er ansatt. Alle de tre norske lærerutdannerne formidlet en opplevelse av at slike tema både var preget av vedvarende oppmerksomhet i kollegiet eller også har fått styrket aktualitet gjennom fagfornyelsen som lå forut for læreplanrevisjonen i 2020 (LK20). På vårt spørsmål om kollegiet bruker en bestemt definisjon eller modell av demokrati i sin undervisning, var svaret gjennomgående nei. Den ene lærerutdanneren svarte at det var en gjengs oppfatning i kollegiet at studentene skal lære at demokrati kan anta mange former og uttrykk, og at det finnes en rekke perspektiver som studentene skal kjenne til og som kan brukes til å vise denne mangesidigheten ved demokratibegrepet. Den andre lærerutdanneren fulgte opp

sitt svar med å si at undervisningen preges av hvem som har ansvaret for den, og at det vanlige er at undervisere tar utgangspunkt i egen forskning. Samtidig, fortsatte denne lærerutdanneren, vil kollegiets undervisning ta preg av sentrale tema og spørsmål i samtidig teoretisk fagdiskurs om demokrati- og medborgerskapsutdanning i lærebøker og forskningslitteratur. Et eksempel fra fagdiskursen som denne lærerutdanneren nevnte, er Janicke Heldal Strays begrepsfesting av demokratiundervisningen forstått som å være *om*, *for* og *gjennom* demokrati (Stray, 2011). Når den teoretiske diskursen skal operasjonaliseres til undervisningsformål, søker lærerutdannerne gjerne etter tema fra offentlig debatt som de forventer at studentene kjenner og kan forstå, hvor særlig rasisme, ytringsfrihet og krenkelsesspørsmål har vært aktuelle de siste årene.

Den tredje lærerutdanneren i vårt norske utvalg utypet sitt svar med å si at planverket som berører undervisningen i demokrati og medborgerskap ved institusjonen gir stort handlingsrom for den enkelte underviser. «Problemet er at det blir mye opp til den enkelte lærer,» sa denne lærerutdanneren, og fortsatte: «Et hovedproblem med undervisningen i demokrati og medborgerskap er at vi ikke får snakket om det. Det handler ikke bare om hva vi underviser i, men hvordan vi underviser.» Samtidig viste hun til en praktisk arbeidsdeling mellom kolleger som tar høyde for slike individuelt baserte praksiser på et bestemt undervisningsemne om menneskerettigheter, mangfold og medborgerskap: «Vi er fire lærere hvorav alle selvsagt er opptatt av demokrati og medborgerskap, men vi underviser på hver vår M,⁵ for å si det sånn,» sa denne lærerutdanneren. På den andre siden hadde hun erfart mønstre i hva lærerstudenter med 60 studiepoeng i samfunnsfag har vært gjennom før de kommer til masternivå:

[...] da viser det seg at de har hatt mest undervisning om demokrati som styresett: valgsystemer, maktfordelingsprinsippet, kanskje om globale utfordringer og menneskerettighetshistorie. ... Men de vet veldig lite om hva demokrati betyr i hverdagen, ut over den halvtimen hvert annet år som man bruker på å stemme: Hvilke implikasjoner har det hvis vi skal engasjere oss i lokalmiljøet, hvis vår stemme skal bli hørt i lokalmiljøet? Hvordan kan vi engasjere oss i nabolaget? Hvordan kan vi bidra til at samfunnet blir bedre, ut over det med valg og styresett, altså ut over å gi andre et ansvar for det?

«Det kan fort bli slik at demokrati blir noe nasjonalt, eller til og med internasjonalt, det er vanskeligere å vise dette lokalt» sa den første lærerutdanneren. Slik kan utsagnene fra alle de tre lærerutdannerne tyde på at undervisningen for samfunnsfaglærerstudenter får preg av mange ulike demokratioppfatninger, hvor valg av perspektiv og teorigrunnlag er opp til den enkelte lærer. Disse utsagnene viser bare til to norske lærerutdanningsinstitusjoner. Likevel kan det se ut som det finnes paralleller mellom individualiserte undervisningspraksiser i grunnskolen og i

⁵ M viser i dette sitatet tilbake til første bokstav i stikkordene «menneskerettigheter», «mangfold» og «medborgerskap» i forrige setning.

lærerutdanningen når det gjelder opplæringen i demokrati- og medborgerskapsrelaterte emner ved disse to institusjonene.

For å nærme oss dette spørsmålet fra en annen vinkel, spurte vi de norske lærerutdannerne om hvordan det sto til med tverrfaglig samarbeid om demokrati- og medborgerskapsrelatert undervisning ved institusjonen. Den ene lærerutdanneren kunne fortelle at nylige institusjonssammenslåinger hadde økt størrelsen på kollegiet, som ga flere perspektiver på undervisningen i demokrati- og medborgerskap. Hun fortalte også om uformelle samtaler med kolleger som har ansvar for undervisningen i KRLE,⁶ særlig om hvordan man kan angripe potensielt følsomme spørsmål om religion og etnisitet i undervisningen. Kollegaen på den andre lærerutdanningsinstitusjonen avviste derimot at tverrfaglig samarbeid som gavnet samfunnsfagundervisningen var til stede:

Det [demokratiopplæringen] havner hos samfunnsfag, for det er der det står i emneplanene. Akkurat som i skolen så forholder man seg til emneplanene, for det er der eksamen blir vurdert, ikke sant? Så det er jo det som blir de systemiske føringene på et vis. Jeg synes jo dette er veldig problematisk.

Denne lærerutdanneren hadde samtidig klare ønsker for hvordan et slikt tverrfaglig samarbeid kunne se ut. For det første ville et slikt samarbeid kreve tid med mulighet til å diskutere grunnleggende begreper og hva slags lærere og hva slags medborgere man faktisk ønsker å utdanne gjennom lærerutdanningen. «Og så må vi operasjonalisere derfra,» sa denne lærerutdanneren, og fortsatte:

For hvis ikke vi har det målet klart, så starter vi i feil ende. Da starter vi med hvor mange timer skal matematikk ha, hvor mange timer skal kroppsøving ha, hvor mange timer skal ... ikke sant? Vi starter på et sånt detaljnivå som i den store sammenhengen blir mindre relevant for å adressere eksisterende og fremtidige store samfunnsmessige utfordringer.

Den siste lærerutdanneren understreket at lærere som skal undervise i demokrati- og medborgerskapsrelaterte spørsmål, må ha både dyp og bred kompetanse i begrepet uansett egen fagbakgrunn. «De må ha historisk kjennskap til demokrati som fenomen, og aktualisert kunnskap om dagens samfunn, for det endrer seg hele tiden. Og de må kunne omsette den kunnskapen til praksis,» sa hun. Her kontrasterte hun samfunnsfaget mot andre fag, hvor hun betegnet samfunnsfaget som «prekært, fordi man behandler brennbare og dagsaktuelle emner.» Engelsk og norsk har derimot et annet aktualitetsnivå, sa denne lærerutdanneren.

⁶ KRLE-faget i den norske grunnskolen: Kristendom, religion, livssyn og etikk.

Prioritering av samfunnsdeltakelse og aktivt medborgerskap i egen undervisning

Til tross for ulike teoretiske perspektiver og demokratisyn i lærerkollegiet, forteller den første av de norske lærerutdannerne om større grad av enighet og felles oppmerksomhet i kollegiet når det gjelder demokratisk deltakelse. Denne oppmerksomheten beskriver hun samtidig som «bred, der demokratisk deltakelse også dreier seg om å delta i offentlig debatt.» Til dette hører det «å holde seg oppdatert, å koble seg på det som skjer rundt deg selv.» Lærerne i kollegiet vil vise at «demokratisk deltakelse kan være mange forskjellige ting, og at man har en valgfrihet i dette,» fortsatte denne lærerutdanneren. I undervisningen tilstreber derfor lærerkollegiet å vise variasjon og bredde i påvirkningskanaler og hvordan man kan delta, de ønsker å stimulere til nysgjerrighet og engasjement. «Vi prøver å gi dem [studentene] kompetanse eller i hvert fall lyst eller mulighet til å kunne delta når de kjenner at det er nødvendig,» sa denne lærerutdanneren. «Men jeg tror ikke jeg kan si at vi har ett eller noen få didaktiske prinsipper som vi satser på,» fortsatte hun:

... for vi er jo veldig forskjellige vi som jobber her og, kommer fra ulike bakgrunner og tenker ulikt. Men hvis vi skal samle oss om noe, så tror jeg det er det å så og skape et engasjement, og interesse og lyst til å være med, og koble seg på. Og at man skulle kunne spre den gleden til elevene. Vise at du virkelig bryr deg.

Den andre lærerutdanneren pekte tilbake på kollegiets felles oppmerksomhet om en norsk fagdiskurs om demokrati- og medborgerskapsundervisningen, og at denne diskursen også tematiserer deltakelsesaspektet. «Det vi gjør,» sa denne lærerutdanneren, «er å knytte dette til konkrete arbeidsoppgaver i undervisningen, til refleksjonsoppgaver hvor studentene tar med seg teoretisk kunnskap ut i et tenkt klasserom. Og hvor man sier: 'hvordan kan dette gjøre studentene eller elevene deres til å bli jevne demokratiske deltakere?」 Selv ønsket denne lærerutdanneren særlig å fremheve forholdet mellom rettigheter og plikter i aktivt medborgerskap når hun behandlet tema som for eksempel ytringsfrihet:

Noe som jeg er veldig opptatt av det er forskjellen mellom ytringsfrihet og ytringsanstendighet. Som går på nettopp dette med ansvar og rett. Hva har du rett til å si og hva passer det seg å si. (...) Og aktivt medborgerskap som ansvar og rett, det speiler jo nettopp disse, nettopp forholdet mellom for eksempel ytringsfrihet og ytringsanstendighet.

Vi spurte lærerutdannerne hva de konkret gjør når de underviser for å styrke aktivt medborgerskap. En av dem svarte at hun ønsker å la lærerstudentene gi elevene mulighet til å danne egne meninger og til å teste ut meningene i en åpen samtale, hvor det ikke minst ville være viktig å vise elevene at meninger kan endres underveis hvis samtalen viser at argumentene ikke fungerer i praksis:

Mye av dette handler om at det er greit å være uenig. Og at dét er en fin ting og at det ikke oppleves som noe farlig, for man er ofte redd for å virke dum eller å si noe som er feil. Det å prøve å lage et klima der det er høyt

under taket, og at det er det er lov til å teste ut ting og der det er lov til å si både «dumme» og «smarte» ting uten at man skal bli uthengt for det. Og at man har en åpenhet og prøver å skape den respekten for hverandre, det tenker jeg er viktig.

Denne lærerutdanneren understreket også hvor viktig det er å legge til rette for at meningsdanning og meningsbrytning kan skje ofte, slik at studenter (og elever) blir vant til dette og at tryggheten ved slike situasjoner kan øke. Når denne lærerutdanneren arbeidet med meningsdanning og diskusjon som del av egen forskning om undervisning i demokrati og medborgerskap, brukte hun gjerne eksempler fra ungdoms egne veivalg i livet. «Det er jo masse som skjer rundt tenåringer, utrolig mye,» fortsatte hun, og nevnte press, uenighet og konflikt rundt ungdoms valg av studieprogram på videregående skole hvor forventninger og kanskje tradisjoner i familien og lokalsamfunnet gjør seg gjeldende. Denne lærerutdanneren var også opptatt av å kunne reagere spontant på situasjoner og tema som oppstår i samtalen med elever, og som gjerne kan være betinget av lokale debatter. På en bygdeskole hun hadde besøkt i forbindelse med forskningsprosjektet, var jakt og snøscooterkjøring tema som flere elever var svært opptatt av. Hun fortsatte:

Jeg har inntrykk av at tenåringer er veldig ... at det blir veldig fort politisk – det som er nært hverdagslivet deres. Om det er scooter eller jakt, fordi det nettopp har vært jaktseong, eller om det er busstreik, det har absolutt en påvirkning [på dem]. Så det er veldig mye av det som skjer rundt dem som er del av den politiske deltakelsen.

Denne lærerutdanneren reflekterte videre over hvordan en slik tilnærming til elevenes hverdagslige erfaringer kan sies å stemme godt overens med det hun kalte «å tenke i spiral», og som hun sammenlignet med «standard skoletekning: Å ta det som er nært først, og så begynne å bevege seg utover.» Samtidig erkjente hun at lærere som velger en slik tilnærming, fort kan oppleve et tidspress for å komme gjennom læreplanens kompetansemål. Dette førte til følgende avveining hos henne:

Men så er det noe med at sånne muligheter [til diskusjon] gjerne oppstår spontant. Det er jo gjerne en som trekker fram jakt eller en som trekker fram en interesse for dyrevelferd eller har sett en dokumentar som også flere har sett. Eller at det skjer noen ting i nyhetene som engasjerer dem. Det er jo gjerne noe som skjer spontant. Og jeg vil mene at det er viktig å gripe den muligheten når den kommer. For det er gjerne et engasjement som man har lyst til å stimulere, og som også er et viktig kompetansemål. Og som det er viktig at de tar med seg videre og som stimulerer at de kanskje fortsetter å oppsøke kilder for det de finner en interesse for, og som er sentralt for deltagelse, både framtidig og nå.

De to andre lærerutdannerne i det norske utvalget vårt har flere år med undervisningserfaring og undervisning på master- og ph.d.-nivå bak seg. Begge disse lærerutdannerne snakket om hvordan de gjennom sin undervisning modellerte en

demokratisk praksis gjennom meningsdanning, diskusjon og debatt, hvor det ta å egne beslutninger, medansvar og stå for slike valg og forpliktelser inngikk. «Undervisningsrommet er min demokratiske arena,» sa den ene av disse to. Den andre fortalte om hvordan hun ga studentene medbestemmelse for eksempel i hvordan de skulle arbeide med praksisoppgaver, hvor studentene også ble involvert i å gi hverandrevurdering. Resultatet var engasjerte studenter og overveiende «glitrende resultater», sa denne lærerutdanneren. Samtidig understreket hun at alle valg hun gjorde i undervisningen, måtte være faglig begrunnet, og at demokratiteoretiske argumenter kunne inngå i slike begrunnelser.

Vi spurte derfor begge disse lærerutdannerne om hvordan de kommuniserer med studentene for å vise dem eventuelle demokratifaglige argumenter som ligger bak valg i undervisningen. Den ene av dem svarte at dette ville komme an på dynamikken og kjemien hun opplevde å ha med studentkullet. «Som lærer må man hele tiden vurdere hvilken klasse man har foran seg og hva man sier til dem og hvilke relasjoner man arbeider med [overfor] hvem,» sa denne lærerutdanneren. Den andre svarte:

[Men] det å diskutere hvordan vi kan være uenige eller vise fram hvorfor jeg tar de valgene jeg gjør, det rekker jeg ikke så veldig ofte. V har så kort tid på undervisningen, så jeg rekker ikke alltid å forklare hvorfor jeg tar de valgene jeg gjør. Jeg prøver å metakommunisere så mye jeg kan, men det er ikke alltid at det går.

Alle de tre lærerutdannerne opererte også med konkrete aktiviteter og oppgaver for studentene som kunne tematisere demokratisk deltakelse i undervisningen. Her nevnte de ekskursjoner og bevisst bruk av steder i lokalmiljøet som metoder for å illustrere, eksemplifisere og aktualisere demokratiske spørsmål for studentene. Mens ekskursjonsmål kunne være besøk på formannskapsmøte, demokratisenteret på Eidsvoll eller det lokale minnesmerket for 22. juli 2011, kan det å la studentene hente inn og arbeide med kommunal statistikk om sosiale spørsmål bidra til å belyse problemer i lokalsamfunnet. Statistikk om barnefattigdom kan for eksempel knyttes direkte til demokratiske forhold ved å stille studentene spørsmålet: hvorfor er det slik? En av lærerutdannerne fortalte også at hun søkte etter undervisningseksempler i informasjon om lokale prosjekter hvor elever har blitt involvert i beslutningsprosesser, for eksempel i spørsmål om utbedring av skolevei.

Mens vi tidligere i dette kapittelet har vist til lærerutdanneren som gjerne ville diskutere lokale politiske spørsmål og personlige valg med elevene når hun var ute i klasserommet, stilte en av de andre lærerutdannerne seg mer spørrende til å bryte ned grensen mellom det hun oppfatter som offentlige og private spørsmål for studenter eller elever. «Her må en lærer være veldig varsom,» sa denne lærerutdanneren, men la også til: «Jeg er ikke fjern for at det er en god tanke, men det må videreutvikles, og jeg tror vi må bevisstgjøres i hvordan man nærmer seg den type spørsmål. Når hun selv søkte etter eksempler i undervisningen som studentene var forventet å kunne relatere til i sin egen hverdag, handlet det mer

om å gjøre dem oppmerksom på tema og spørsmål i offentlig debatt og hvordan disse spørsmålene berører ulike sider ved demokratisk forståelse og praksis. Hun utdypet dette på følgende måte:

Her tror jeg at vi som lærere i lærerutdanningen må være litt fleksible, men jeg tror det er veldig viktig at vi problematiserer forholdet mellom kunnskap og politiske holdninger og følelser og identitet. Så det skjæringspunktet der, mellom fire egentlig ganske vanskelige arenaer, det må vi lære oss å beherske. Og lære oss å ta dette med inn i undervisningen på en måte som ikke støter noen ..., eller at studentene kan reflektere videre rundt det og ta det med inn i sin egen praksis. For min oppgave ..., altså jeg underviser litt sånn sokratisk. Jeg synes det er viktig at studentene ikke får noen ferdigtygde svar. Jeg kan gi dem masse kunnskap, men jeg er veldig opptatt av at de må gjøre refleksjonsprosessen sin selv. Og de må lære seg å reflektere over disse krevende spørsmålene.

Et annet blikk på avstanden mellom undervisning og elevers hverdagsopplevelse kan tolkes ut fra den tredje lærerutdannerens refleksjoner over lærerstudenters møte med feltet. Hun fortalte om en student som hadde prøvd ut en assosiasjonsøvelse fra studiet under praksis i en 5.-klasse, og spurt elevene om hva de forbandt med demokrati. «De svarer ikke det som vi svarer som studenter, de svarer helt andre ting,» hadde denne studenten fortalt etter praksisperioden. «De svarer ikke 'valg og Storting og ytringsfrihet'. De svarer mer sånn; 'det å leve livet sammen og ha respekt for hverandre'.» Lærerutdanneren hadde spurt studenten hvilke implikasjoner dette hadde for skolens demokratiopplæring:

Jeg stilte ham spørsmålet: ja, men hva betyr det? Er det vi som lærere som påvirker barna til å få et snevrere syn på hva demokrati handler om? Det kan jo være slik, ikke sant. At skolen har en definisjonsmakt, at det er vi voksne som begrenser og snevrer inn forståelsen av demokrati og hvordan det er å leve sammen i et demokrati.

Disse utsagnene fra intervjuene med lærerutdannerne viser til et stort engasjement for elevenes og studentenes deltakelse gjennom aktivisering, bevisstgjøring og medansvar, der erfaring så vel som erkjennelse av frihet, rettighet og respekt søkes balansert i undervisningen slik at denne fremstår som eksemplarisk. Samtidig ser vi at det å tematisere faglige og didaktiske valg overfor lærerstudentene kan prioriteres ned av lærerutdannerne, enten fordi kontakten med studentgruppa ikke vurderes som egnet til dette eller at det rett og slett ikke blir tid. Utsagnene viser også på forskjellige måter at det kan være en opplevd avstand mellom lærerutdannerens eller skoleinstitusjonens oppfatning av demokratiske spørsmål i møte med studenter, eller mellom studenter og elever, når studentene viderefører «skoleoppfatninger» om demokrati ute i praksis. Her ser vi også noe ulike oppfatninger hos lærerutdannerne med hensyn til hvordan denne forskjellen bør behandles eller utnyttes i demokratiopplæringen.

Inkludering av elever med ulik bakgrunn i demokratiundervisningen

Nødvendigheten av å være oppmerksom på elevene og deres erfaringer leder oss over i ulikhetene i elevenes bakgrunn. Vi spurte lærerutdannerne om hvordan de forbereder studentene på å undervise i klasserom preget av elevmangfold i form av sosial bakgrunn, etnisk, kulturell og religiøs tilhørighet samt ulikheter mellom gutter og jenter. Her ønsket den ene lærerutdanneren å legge enda en dimensjon til dette bildet, og også forberede studentene sine på forskjeller mellom elever og skoler i bygd og by, eller rurale og urbane omgivelser. Alle de tre lærerutdannerne understreket hvordan det var et mål for dem å gjøre studentene oppmerksomme på slike forskjeller og sammenhenger som kan forsterke disse faktorene, slik som at sosioøkonomisk bakgrunn og etnisitet kan forsterke forskjeller i skolen. «Dette er en del av hva [samfunnsfaglærer]studentene selv skal kunne lære bort, men det er også en del av lærerprofesjonen å forstå ungene man jobber med,» sa den ene lærerutdanneren. «Disse variablene som demokratisk deltakelse er avhengig av, er noe vi forsøker å aksentuere. Og vi er ganske klar over dette i undervisningen, at dette er noe lærere vil møte når de kommer ut i klasserommet,» sa en av de andre lærerutdannerne om dette, og fortsatte:

Men jeg vil oppfordre studentene mine til å bruke det repertoaret de har av fagdidaktikk til å møte den elevgruppen som de har foran seg. (...) Altså, de må gjøres bevisste, de må gjøres voksne i rollen som lærere. Og det tenker jeg er vår viktigste jobb som lærerutdannere.

Den tredje lærerutdanneren, som hadde lang erfaring fra å undervise med grunnlag i mangfoldsbegrepet, startet med å si at hennes erfaring var at samfunnsfaglærerstudentene som oftest hadde en snever oppfatning av «mangfold» forstått som elever med innvandrerbakgrunn. Hun ønsket seg videre i diskusjonen med å si at hun var opptatt av å vise at demokrati ikke bare skal romme mangfold, men faktisk er avhengig av mangfold:

Jeg er veldig tydelig på hvordan mangfoldet ikke bare er en naturlig del av demokratiet, men det er en nødvendig del av demokratiet. Og at mangfoldet ligger ikke bare i at vi har innvandrerne som kommer til Norge, men det ligger i det at vi de facto har et demokrati gir oss frihet til å velge ulike retninger (...), og ulike verdier vi ønsker å leve etter i samfunnet. Hvilket gjør at vi blir forskjellige. Det vises blant annet ved at vi har ulike politiske partier. Vi har og gjør ulike verdivurderinger.

Dette utsagnet kan bidra til å tydeliggjøre hvordan nettopp friheter og rettigheter som stadfestes i kraft av demokratiske prinsipper, bidrar til én form for likhet mens det samtidig skapes større behov for toleranse av forskjeller, ikke minst i form av divergerende synspunkter og holdninger. Overordnet kan også flere av utsagnene fra lærerutdannerne ved disse to norske lærerutdanningsinstitusjonene ses som forsøk på å demonstrere praktiske løsninger for hvordan slike forskjeller kan håndteres gjennom undervisningen.

Oppsummering

Vi har sett av denne gjennomgangen av tre intervjuer med lærerutdannere fra til sammen to norske lærerutdanningsinstitusjoner at disse institusjonene eller kollegiene ikke opererer med noen felles definisjon av begrepene «demokrati» eller «medborgerskap». Samtidig sier disse lærerutdannerne at institusjonene vier disse begrepene stor oppmerksomhet, og at særlig demokratisk deltakelse vektlegges i undervisningen. Imidlertid har heller ikke kollegiene noen felles definisjon av hva «demokratisk deltakelse» vil innebære for studentene, men for disse tre lærerutdannerne vil slik deltakelse i hovedsak omfatte meningsdanning, meningsytring og debatt, balansert av respekt, toleranse og hva en av dem betegner som «ytringsanstendighet». Kollegiene opererer heller ikke med felles fagdidaktiske prinsipper for å undervise i og fremme demokratisk deltakelse, og de tre norske lærerutdannerne er samstemte i at undervisningen i demokrati og medborgerskap først og fremst preges av lærernes ulike fagbakgrunn. Det tverrfaglige samarbeidet om demokrati- og medborgerskapsrelaterte emner utenfor gruppen av lærere som underviser i samfunnsfag, er ifølge disse lærerutdannerne lite utviklet eller tilnærmet ikke-eksisterende ved de to institusjonene.

Med hensyn til hvordan de tre lærerutdannerne operasjonaliserer «demokratisk deltakelse» gjennom meningsdanning og meningsbrytning i egen undervisning, finner vi ulikheter. Den ene lærerutdanneren er opptatt av konfliktema og dilemma knyttet til ungdoms egne veivalg og livserfaringer, gjerne så lokalt som mulig. Hun forklarer sin didaktiske tilnærming med å begynne med det (livs)nære, eller det vi kan kalle for elevenes hverdagserfaringer (Harris m.fl. 2010), og deretter utvide resonnementene som en spiralbevegelse. Den andre norske lærerutdanneren viser mer tilbakeholdenhet overfor studentenes privatsfære, og understreker at en slik tilnærming til debatt og meningsbrytning vil sette store krav til læreren eller lærerutdanneren. Denne lærerutdanneren vektlegger særlig å øve studentene i kritisk refleksjon over krevende spørsmål, men uten å trekke inn deres personlige erfaringer.

Den tredje lærerutdanneren beskriver i intervjuet hvordan hun i tillegg til å engasjere studentene i diskusjon utvider studentenes medbestemmelse og innflytelse over faglige valg i undervisningen og vurderingen, og illustrerer på denne måten hvordan frihet og rettighet balanseres av engasjement, innsats og forpliktelse. Det er imidlertid et tankekors at de to lærerutdannerne som i størst grad understreker at de modellerer demokratiske prinsipper gjennom sin undervisning, også sier at de enten ikke har tid eller ikke vurderer alle studentene som modne nok til at de kan reflektere over slike valg sammen med dem på et metanivå. Alle de tre lærerutdannerne tar med studentene på ulike former for ekskursjoner, og de er også opptatt av ulike former for elevmangfold som lærerstudentene vil møte ute i skolen. Her nevner en av lærerutdannerne på generelt grunnlag at lærerstudentene synes å sette likhetstegn mellom «mangfold» og «elever med innvandrerbakgrunn», mens hun ønsker å vise dem betydningen av sosial bakgrunn. Også en av de andre lærerutdannerne er særlig opptatt av sosial bakgrunn, samtidig som hun ønsker å vise studentene sine at det kan være store

forskjeller mellom elever i bynære strøk og på landsbygda, særlig med hensyn til spørsmål som kan mobilisere til demokratisk deltakelse.

Danmark

Også vårt danske utvalg av lærerutdannere består av tre personer som er ansatt ved to forskjellige institusjoner. Til sammen representerer de to ulike fagfelt i dansk lærerutdanning som tematiserer demokrati og medborgerskap: samfundsfag og faget *kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab* (KLM) (for nærmere beskrivelse av KLM-faget: se kapittel 1 og 2).

To av de danske lærerutdannerne i vårt utvalg er universitetslektor med mastergrad, mens den tredje er ph.d. i samfundsfagsdidaktikk. De har inntil 20 års erfaring med undervisning på lærerutdannernivå. Som lærerutdannere har de alle arbeidet med studentveiledning og praksisoppfølging, og de er eller har vært engasjert i fagutvikling på ulike nivåer, to av dem gjennom nasjonale komiteer eller utvalg. Alle tre har skrevet lærebøker eller produserer annet læremateriell for faget hvor de underviser. Ingen av de danske lærerutdannerne vi har intervjuet, har selv undervist i folkeskolen.

Sitatene vi i det følgende gjengir fra intervjuene med de danske lærerutdannerne har fått norsk språkdrakt. Enkelte steder har vi likevel beholdt det danske begrepet eller en dansk setningsbygning for ikke å omskrive informantenes utsagn i en slik grad at de ikke lenger kan stå som direkte sitat. Så langt som mulig forklares idiomatiske danske begreper eller referanser i fotnoter.

Inntrykk av demokratiundervisningen i den danske folkeskolen

Selv om ingen av de tre danske lærerutdannerne har undervisningserfaring fra den danske folkeskolen, har de ved å delta i nasjonalt utvalgs- eller komitéarbeid for fagutvikling og gjennom praksisoppfølging av lærerstudenter dannet seg et bredt inntrykk av hvordan det undervises i demokrati og medborgerskap på ulike nivåer i det danske utdanningssystemet. Da vi spurte dem om hva som kjenner-tegner demokrati- og medborgerskapsundervisningen i folkeskolen, svarte en av lærerutdannerne slik:

Undervisning i demokrati og medborgerskap i den danske folkeskolen står i høy grad på to ben. Det ene er at elevene i udskolingen,⁷ som vi kaller det i Danmark, blir undervist i faget samfundsfag. Det vil si at de der tilegner seg en politisk literacy: viten om det politiske systemet, viten om demokrati og demokrati som styreform. Men samtidig har vi i Danmark også tradisjon for å snakke om demokrati som livsform, et begrep som går

⁷ Udskolingen: klassestrinnene (7.–9.) der elevene forberedes til å forlate folkeskolen, tilsvarer den norske ungdomsskolen. <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=udskoling>

tilbake til Hal Koch⁸ lenge før andre verdenskrig. Og demokrati som livsform er det andre benet i skolens praksis. Og det betyr: ikke bare i utskolingene, men helt fra første klasse, eller for den saks skyld tidligere, er det vekt på demokratiske arbeidsformer og undervisningsformer i skolen. (...) Det vil si, forståelsen av demokrati er ikke kun en viten man tilegner seg, men det er også en praksis.

Her trekker denne lærerutdanneren et skille mellom demokrati som kunnskap og demokrati som innvevd i samværs- og omgangsformene i det danske samfunnet og samfunnets institusjoner, og særlig i skolen. Den andre lærerutdanneren er enda tydeligere i sin beskrivelse av kontrasten mellom samfundsfag, hvor man lærer «hva demokrati er og hvordan demokratiske institusjoner og prosesser fungerer,» og det hun betegner som den demokratiske dannelsen. Å inngå i demokratiske dannelsesprosesser er å gjøre demokrati til livsform, hvor man evner å akseptere ulike holdninger, innta perspektivskifter og forholde seg til et pluralistisk samfunn. Det er dette som kjennetegner de øvrige folkeskolefagenes behandling av demokrati, og som ifølge denne lærerutdanneren representerer noe annet enn hvordan demokratibegrepet behandles i samfundsfag. Den første lærerutdanneren følger i intervjuet opp dette utsagnet ved å si at til tross for en sterk interesse for demokrati i dansk utdanningspolitikk de siste 10–15 årene, kan det synes som om demokrati oppfattes som «en instrumentell størrelse som kan installeres i elevene». Demokratisk dannelses eller demokrati som livsform skal ifølge denne lærerutdanneren forstås annerledes:

Demokrati som livsform rommer erkjennelsen av at demokrati kun kan overtas i frihet. Derfor må det formidles i en ramme som gir frihet til å tenke selv, stimulere evnen til kritisk tenking og kritisk analyse, både av historien og av annen tenking.

Lærerutdanneren som underviser i samfundsfag, understreker at selv om ordet «demokrati» er nevnt i formålsbeskrivelsen for en rekke fag i den danske folkeskolen, er det bare samfundsfag som har demokratisk deltakelse som mål. Kompetansemålene for samfundsfag retter samtidig oppmerksomheten mot elevers evne til å ta «reflekteret stilling til samfundet og dets utvikling» (Børne- og undervisningsministeriet 2019: 3), slik at demokratisk deltakelse ifølge denne lærerutdanneren får en slik form: «Det er ikke et mål at de skal være så og så aktive, men det er et mål at de selv *vet* og *er i stand til å delta* [i demokratiet], mer enn at de har en bestemt atferd eller noen bestemte holdninger» (vår utheving).

Denne lærerutdanneren utdyper videre elevenes demokratiske deltakelse i folkeskolen ved å vise til elevråd, men også elevenes demokratiske stemme slik denne kan komme til uttrykk i spørsmål som gjelder undervisningen. Læreren kan velge

⁸ Hal Koch (1904–1963): dansk teolog og kirkehistoriker, fremtredende deltaker i politisk og sosial debatt med omfattende skribent- og foredragsvirksomhet til forsvar for dansk demokratisk tradisjon. https://denstoredanske.lex.dk/Hal_Koch

formelle arbeidsformer som gir elever direkte innflytelse over undervisningen, men slik innflytelse kan også skje indirekte og uformelt ved at læreren tilrettelegger for et gunstig klima for meningsutveksling og diskusjon i klasserommet. Kravet i lovgivningen som stilles til elevenes medbestemmelse er imidlertid nedtonet etter 2009, mener denne lærerutdanneren, Han nevner også det han betegner som et pedagogisk paradoks:

På en måte «tvinger» vi elevene til å bli demokrater. Da kan man noen ganger tvinge elevene til å arbeide med noe som de kanskje ikke umiddelbart synes er interessant, mens vi synes det er viktig for demokratiet at de har arbeidet med dette. Så det er ikke sikkert at selvbestemmelse alltid fører til demokrati eller demokratisk kompetanse.

På den annen side pekte også denne lærerutdanneren på at det er utbredt i Danmark å se på demokrati som en livsform og en samtale, og at han selv betrakter begrepene «likeverd», «åndsfrihet» og «trofrihet» som viktige. Han viser til undersøkelser i den danske folkeskolen som forteller at elevene i høy grad opplever at de kan si sin mening, uttrykke seg og bli hørt, og at lærerne generelt er flinke til å tilrettelegge for slike samtaler. «Men det å lære [elevene] å delta i det formelle demokratiet, det går lærerne kanskje mindre opp i», sier han.

De danske lærerutdannernes inntrykk av undervisningen i demokrati og medborgerskap i den danske folkeskolen er på denne måten preget av erfaringen fra deres eget fagfelt, som også inkluderer utvikling av de respektive fagene gjennom komité- og utvalgsarbeid og lærebokproduksjon for faget. Mens samfunnsfaget undervises i folkeskolen og representerer elevenes primære møte med demokrati som «viten man tilegner seg,» som en av lærerutdannerne sier, har KLM-faget som mål å forberede lærerstudentene på hvordan en kan forstå demokrati som praksis både i skolen og i samfunnet ellers. Her nevnes særlig det å forholde seg til meningsmangfold, forstå og kunne sette seg inn i ulike perspektiver, evne til kritisk tenkning og kritisk analyse som kjennetegn på demokratisk dannelse, eller at demokrati blir det disse lærerutdannerne kaller en livsform.

Prioritering av samfunnsdeltakelse og aktivt medborgerskap i egen undervisning

Som en innledning til å snakke om hvordan samfunnsdeltakelse og demokrati kommer til uttrykk i lærerutdannernes egen undervisning, spurte vi dem først om faget de underviser i, tar utgangspunkt i en bestemt definisjon av demokrati. Lærerutdanneren som underviser i samfunnsfag, viser her igjen til dokumentet *Fælles mål* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). Her står det at: «Eleverne skal opnå kompetencer til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund.» Denne lærerutdanneren sier at han oppfatter dette som en åpen formulering. I sin egen undervisning vil denne lærerutdanneren sette studentene i stand til å forstå en undervisning som leder elevene frem mot muligheten til deltagelse og det han betegner som kritisk å ta stilling både til demokratiet og til det samfunnet vi har i dag. «Så lærerne skal ha en forståelse av hva slags borger og hva slags samfunn

vi streber etter i fremtiden,» sier han, og understreker at samtidig som lærerstudentene skal kunne ta stilling, skal de også sette seg inn i slike spørsmål ved hjelp av teori. Han fortsetter:

Jeg er opptatt av tradisjonelle oppfatninger av hva et demokrati er. Er det deltakelse som er viktig, eller er det en liberal demokratioppfatning hvor den enkeltes rettigheter er viktige? Er det individ eller fellesskap, altså liberal eller kommunitaristisk [samfunnsorden], er det felles verdier eller er det den enkeltes rettigheter som står i sentrum? Så legger jeg selv opp til en deliberativ demokratioppfatning som betyr at man skal kunne inngå i en dialog og en samtale, men at den bygger på et vitensgrunnlag så man går etter de opplyste løsninger.

Fra denne lærerutdannerens utsagn oppfatter vi at teoretisk kunnskap om ulike demokratiperspektiver kombinert med deliberativ dialog ikke bare peker ut perspektivene og kontrasterer disse for studentene, men også illustrerer hvordan perspektivene får mening og innhold gjennom dialogen. Her blir deliberasjon, eller åpen samtale for å veie argumenter opp mot hverandre, en deltakelsesform i seg selv.

Videre stiller denne lærerutdanneren opp en kontrast mellom deltakelse som aktivisme og deltakelse som søken etter forståelse og kritisk refleksjon over et emne ved å vise til et faktisk eksempel der skoleelever *ikke* ønsket å delta i klimademonstrasjon sammen med klassen, men i stedet ønsket å lære mer om klimaspørsmål på skolen. «Jeg mener ikke at disse elevene er dumme eller desillusjonerte, eller at de har misforstått,» sier denne lærerutdanneren. «Det er helt klart et mål at man forstår og også har en handlingskompetanse knyttet til den demokratiske deltakelsen, at de vet hvordan de skal sette i gang hvis de vil ha noe gjennomført. [Men] jeg synes også det er viktig at elevene kan forstå og forholde seg kritisk til systemer.» Han fortsetter:

Det kan jo godt være at de som sier at de heller vil lære noe og sette seg ned og undersøke det, at det er bedre for det fremtidige demokratiet enn dem som løper ut og sier «opp med det hele» eller «ned med det hele». Altså aktivisme i seg selv, det er ikke et mål i seg selv. Det er litt som at det å ha en holdning heller ikke er et mål i seg selv, hvis holdningen ikke er reflektert.

For at elevene skal oppnå ferdigheter til deltakelse, slik *Fælles mål* foreskriver, er det derfor ifølge denne lærerutdanneren viktig at de får oppleve å bli tatt alvorlig og har mulighet til å komme til orde og til å få utvikle sine holdninger. «Og dette synes jeg er den viktigste formen for deltakelse,» sier han, og utdyper:

Det er jo spørsmålet om hvordan vi oppfatter kritisk [reflektert] deltakelse. Altså, jeg mener ikke at det er mer demokratisk å være dissident. Det kan jo godt være demokratisk at man sier: «jeg synes faktisk det er et godt system vi har, og jeg kan godt gå og stemme hvert fjerde år.» Det er som om vi noen ganger romantiserer dem som sier: «Jeg skal endre alt og

systemet er dårlig» og at dette er det «sanne» demokrati. Og da mener jeg at i skolen skal det være plass til dem som er nærmest konservative og liberale og sosialistiske. ... Hvis det er noen som enten sier: «Samfunnet interesserer meg overhodet ikke,» så har vi et problem, for vi kan jo ikke bygge et samfunn videre hvis ikke alle interesserer seg for det. Eller hvis noen sier: «Demokratiet fungerer ikke, så vi vil bruke voldelige midler for å endre det.» Disse [elevene] skal vi også forholde oss til. Og det er noen veldig viktige diskusjoner om hvordan man gjør det i skolen.

Når denne lærerutdanneren vektlegger deliberativ dialog med studentene, er han samtidig klar over at denne tilnærmingen har begrensninger. En klar begrensning ligger i at ikke alle er like dyktige til å formulere egne holdninger og undersøke problemstillinger gjennom debatt, og en annen begrensning ligger i lærerstudentenes egen evne til å videreføre en slik arbeidsmåte i et klasserom med elever. «Det er jo ikke sikkert [studentene] lykkes så godt som vi ønsker,» sier denne lærerutdanneren, «fordi det skal mye til hvis alle elever skal ha en stemme og kunne delta, det krever noe særlig av læreren. Vi arbeider med det, og vi har ingen enkle løsninger.» Det vanligste for denne lærerutdanneren er å bruke klasseromssamtaler hvor studentene får prøve ut egne holdninger, gjerne på bakgrunn av litteratur som alle studentene skal ha lest. I disse situasjonene, og særlig hvis emnet er kontroversielt, vil lærerutdanneren arbeide for at det også skapes rom i debatten for argumenter som kan virke provoserende på andre. Denne lærerutdanneren forteller også at han kan legge opp debatt i mer formaliserte former, der studentene blir bedt om å argumentere i tråd med et bestemt ståsted eller et demokratiteoretisk perspektiv, eller også gjennom regulære paneldebatter og rollespill.

Når vi stiller det samme innledende spørsmålet om hvorvidt KLM-faget har en demokratidefinisjon, svarer de to lærerutdannerne som underviser i dette faget at et utgangspunkt for faget nettopp er å vise at det ikke er ett demokratisyn, men nyanserte forståelser av begrepet som vil kunne tolkes og omsettes i praksis på mange forskjellige måter. Samtidig viser de tilbake til distinksjonen mellom demokrati som styreform og demokrati som livsform, som vi også har utdypet tidligere i dette kapittelet, og de mener at denne todelingen favner et slikt mangfold av demokratiforståelser. Viktige utgangspunkt for demokratiundervisningen i KLM-faget er også, slik disse lærerutdannerne uttrykker det, å kunne følge idéhistoriske spor fra opplysningstiden samtidig som samfunnet og kollektivet vedstår seg og kan forholde seg til historiske erfaringer av sivilisasjonssammenbrudd som det som fant sted ved annen verdenskrig. Slik blir demokrati et dynamisk begrep hvor verdiene også er resultater av kamp og konflikt, sier en av disse lærerutdannerne:

[...] demokratiet som vi i dag verdsetter, det er jo noe som kom til på bakgrunn av en historisk katastrofe [1940–1945]. Det ser jeg som en helt sentral erkjennelse å bringe frem hos studentene. Hvis jeg skulle si at det er et bestemt begrep om demokrati i KLM-undervisningen, så er det et dynamisk begrep. Demokrati er ikke noe som «faller ned fra himmelen,» eller som installeres som en ramme én gang, og ellers står der, men

demokrati er noe som er i fortsatt utvikling og som også krever et engasjement, eller mange typer engasjement. ... Og som beveger seg i forskjellige retninger i takt med befolkningssammensetning og samfunnsutvikling.

Den andre av lærerutdannerne som underviser i KLM-faget kaller demokrati som livsform for en «maksimalistisk» forståelse av demokrati. Dette tilrettelegger for diskusjoner med studentene om hvor langt man kan gå i det å skulle legge felles verdier til grunn, som igjen problematiserer et pluralistisk grunnvilkår hvor demokrati knyttes til et multikulturelt og multireligiøst samfunn.

Med hensyn til begrepet «medborgerskap» i KLM-faget beskriver de to lærerutdannerne som underviser i dette faget til samme åpenhet i definisjon:

Medborgerskap er jo et omdiskutert begrep, og kan av noen oppfattes som et krav om disiplinering eller tilpasning. Og det mener jeg sånn sett at vi ikke kan legge opp til. Jeg mener at planens formuleringer gir mulighet til at vi som underviser i faget, godt kan fortolke og åpne nettopp for kritisk tenkning også om medborgerskap som begrep.

Med kritisk tenkning knyttet til medborgerskapsbegrepet mener de to lærerutdannerne som underviser i KLM-faget det nødvendige i å reflektere over hvor medborgerskapsbegrepet kommer fra: Er begrepet et uttrykk for vestlig tenkning eller en bredere universalistisk tenkning? Og deretter: Hva betyr et begrep som universalisme, og hvor kommer den ideen fra? Dette gjør i høy grad KLM-faget til det disse to lærerutdannerne vil betegne som et begrepsanalytisk fag, og et refleksjonsfag fremfor et redskapsfag. «Målet for lærerutdannelsen er jo at den skal skape lærere som er reflekterende og som kan diskutere skolens rolle i et samfunn. Og det fører vårt fag i stor grad til,» sier en av dem. Disse lærerutdannerne mener samtidig at da medborgerskapsbegrepet ble lagt til i fagbetegnelsen i 2007, ga det KLM-faget en nære tilknytning til skolen. I undervisningen arbeider de med ulike forståelser av medborgerskap kategorisert som politisk, sosialt, kulturelt og økologisk. Slik dreier medborgerskapsbegrepet seg for disse lærerutdannerne om «mer enn den delmengde vi skal ha felles». «Og vi arbeider med hvordan forskjellige medborgerskapsforståelser inkluderer og ekskluderer forskjellige borgere,» tilføyer en av dem.

Da vi spurte de to lærerutdannerne som underviser i KLM-faget om dette faget har en bestemt forståelse av «demokratisk deltakelse», fikk vi lignende svar som da vi spurte om faget opererer med definisjoner av «demokrati» og «medborgerskap»: «Forståelsen av demokratisk deltakelse i KLM-faget vil være å stille spørsmålet om hva demokratisk deltakelse er,» svarte den ene lærerutdanneren, «og deretter å drøfte det med studentene på bakgrunn av forskjellige teoretiske tilganger til medborgerskap. Så det er ikke noe bestemt svar [i KLM-faget] på hva demokratisk deltakelse er.» I undervisningssituasjonen vil studentene bli forelagt tekster som kan bidra til å belyse forskjellige oppfatninger av demokratisk deltakelse, og diskusjonen vil videre dreie seg om i hvilken grad samfunnet kan

forvente, kreve eller ønske deltakelse fra borgerne. Et eksempel vil være hvorvidt det er nok å stemme ved valg. «Det ligger ikke i bestemmelsene for faget at det skal peke mot en bestemt type demokratisk deltakelse eller forståelse av slik deltakelse,» sier en av disse lærerutdannerne, som samtidig understreker at diskusjonene skal foregå på et faglig grunnlag med relevans for ulike demokrati-teoretiske posisjoner.

I forlengelse av spørsmålet om hvordan KLM-faget behandler demokratisk deltakelse viser de to lærerutdannerne til *livsopplysning*, som representerer bokstaven L i forkortelsen av fagbetegnelsen. Etymologisk stammer «livsopplysning» fra «opplysning», og kobles i dansk (og norsk) undervisningstradisjon til grundtvigianismens⁹ særlige forståelse av folkeopplysning som grunnlag for demokrati (Elstad og Hvalvik, 2016). Her diskuteres tilgang til informasjon og kildekritikk som grunnlag for demokratisk dannelse og -deltakelse. Særlig den ene av disse to lærerutdannerne er opptatt av å sette informasjonstilgang og kildekritikk i forbindelse med digitalisering og teknologiforståelse. «Vi prøver også å ta fatt i den positive siden,» legger denne lærerutdanneren til, «for sosiale medier har jo åpnet uante nye demokratiske muligheter.» Hun forteller om hvordan de har bedt studentene om å følge politikere på Twitter for å se hvordan de bruker mediet, undersøke ytringskultur i sosiale medier og diskutere retten til privatliv i lys av ny teknologi. Denne lærerutdanneren har også latt studenter foreta innleveringer og presentasjoner ved å lage egne Facebook-oppslag for blant annet å reflektere over hva mediet gjør med formen de bruker for å kommunisere.

Vi spurte de danske lærerutdannerne om de arbeider for at studentene skal kunne trekke forbindelser mellom demokratiske spørsmål og elevenes hverdags-erfaringer i egen undervisning. En av lærerutdannerne som underviser i KLM-faget, forteller hvordan de har tatt med studentene for å se en dansk teatergruppe som arbeider med marginaliserte grupper, for å vise hvordan ungdoms egne stemmer får uttrykk gjennom gruppens forarbeid og fra scenen. «Dette kan være en god inspirasjon for våre studenter til hva de selv kan arbeide videre med når de kommer ut i skolen,» sier denne lærerutdanneren. Den andre lærerutdanneren vender her tilbake til hvordan de i KLM-faget arbeider med det som skjer i mediene, slik at studentene skal kunne trekke forbindelser til klasserommet og elevenes erfaringer og synspunkter. Posisjoner eller synspunkter som kommer til orde i mediene, kan også prege klassefelleskapet, fortsetter hun, slik at man som lærer må hjelpe til med å sette ord på eller forklare hvis dette ikke også skal skape konflikter i klasserommet. Mindre prekært er det å vise de «helt små prosjekter», sier også disse lærerutdannerne, og mener det elever selv kan bidra til av forandringer i et lokalområde eller et boligområde. Her kan lærere følge elevene

⁹ Grundtvigianisme: Idégrunnlag formulert av den danske presten Nicolai F.S. Grundtvig (1783–1872) for å betone det folkelige, folkeopplysning og politisk liberalisme i kirke-, utdannings- og kulturliv. Grundtvigiansk idégrunnlag har satt sterke spor ikke bare i dansk kultur- og samfunnsniv, men også i de øvrige skandinaviske landene (Elstad og Hvalvik, 2016).

tett og foreslå hvordan man arbeider politisk for at slike endringer kan skje. «Det er en konkret tilgang som tar utgangspunkt i ungdoms egne interessedspørsmål, og så faglig vise dem hvordan kunnskap er relevant for å bane vei for forandringer,» sier den ene av disse lærerutdannerne, og legger til: «Det skal selvfølgelig gjerne være en suksessopplevelse, men man kan jo ikke på forhånd være sikker på at det blir det.» Den andre lærerutdanneren tilføyer:

Det handler jo om å ta fatt i problematikk som finnes i den virkelige verden og så arbeide med den. (...) Som gir en fornemmelse av at «jeg arbeider ikke bare med skoleting, jeg arbeider i skolen med ting som har forbindelser til problemer i den verden som jeg lever i».

Disse lærerutdannerne ønsker også at KLM-faget skal bidra til å gi studentene forståelse av at skolen ikke kan «løse alt», som de uttrykker det, men samtidig gi dem økt bevissthet om at elever også formes av sine foreldre og familie, av lokalområdet hvor de vokser opp og gjennom aktiviteter som de deltar i på fritiden. Også disse arenaene kan ha stor betydning for ungdommers identitetsdannelse og opplevelse av medborgerskap. Idretten og andre typer fritidsaktiviteter kan også virke som alternative arenaer for myndiggjøring av ungdom, sier disse lærerutdannerne.

Lærerutdanneren som underviser i samfunnsfag, er særlig opptatt av fagspråket og av virkemidlene som kan brukes i undervisningen, og hvordan dette kan øke relevansen for elevene. Som lærer skal man arbeide med det faglige språket og med språktilegnelse, sier han, for når man som enkeltindivid føler seg fremmedgjort overfor det politiske systemet, kan det skyldes at man ikke forstår det. Her kan samfunnsfag være med på å gjøre at man forstår hva slags debatter som foregår lokalt og nasjonalt så vel som internasjonalt, og bruke faget til å arbeide med språket debattene foregår i slik at elevene selv kan bli i stand til å delta i debatten. Og det er viktig at elevene ikke føler at de får læringen tredd ned over hodet, fortsetter denne lærerutdanneren, og gir følgende eksempler:

[At] noen sier: «nå skal du lære hvordan den europeiske unionen er bygd opp, nå skal du lære hvordan Folketinget fungerer, nå skal du lære hvordan kommunen fungerer, nå skal du lære om politiske ideologier.» Dette skal jo elevene i prinsippet lære, men de skal lære det på en måte hvor de opplever at det er relevant, og at det betyr noe for dem. At de får en stemme i det.

I forlengelse av dette spurte vi lærerutdanneren som underviser i samfunnsfag, om hans erfaring med å variere virkemidlene i undervisningen og hvordan dette eventuelt kan styrke elevenes «stemme». Denne lærerutdanneren svarte at hans inntrykk var at lærere generelt kan ha vanskelig for å knytte forbindelser mellom visuelle uttrykk og faglighet, nærmere bestemt hvordan slike uttrykk kan utnyttes og underbygges faglig i samfunnsfaget. «Da blir det gjerne slik at elevene lager noe hjemme, de klistrer kanskje opp bilder som ser fine ut, men *hvorfor* har de med disse bildene, og *hvorfor* bruker de denne formen for kommunikasjon? Det

kommer ikke riktig i spill,» sier denne lærerutdanneren. I intervjuet vender han tilbake til betydningen av språket som betingelse for demokratiet:

I et demokrati er vi nødt til å kunne formulere våre holdninger verbalt. Jeg kan synges en sang eller heise et flagg eller vise frem noen symboler eller lage en film. Det er godt, men det erstatter ikke det å kunne uttrykke seg språklig, og det skal ikke være slik at det estetiske tar over for det verbale, men jeg tror at det [estetiske] kan brukes for å styrke det verbale.

Hvis elevene blir satt til å lage film eller rollespill, fortsetter denne lærerutdanneren, bør det kombineres med at de også språklig skal forklare og kommentere hva de gjør. Og igjen, understreker han, er det viktig at elevene skal kunne ta stilling. Læreren kan for eksempel spørre: «Hva synes du om dette?» eller «Hvordan synes du at det bør være?» Slik skal sammenhengene mellom virkemidler og fag gjøres tydeligere for eleven.

Inkludering av elever med ulik bakgrunn i demokratiundervisningen

I det foregående har vi gjengitt flere utsagn fra den danske lærerutdanneren som underviser i samfunnsfag hvor han understreker betydningen av språk og språklig tilegnelse for å kunne delta i demokratiet. Denne lærerutdanneren sier at samfunnsfaget, hvor muntlige ferdigheter inkludert debatt og diskusjon tradisjonelt har vært vektlagt, tilgodeser elever med middelklassebakgrunn som ofte er vant til å diskutere og delta i samtaler hjemme. Slik kan undervisningen i samfunnsfag forsterke disse ulikhetene mellom elevene, mener han, og det må man som lærer være oppmerksom på. Som lærerutdanner vil han snakke med studentene om dette, forklare dem det og arbeide med problemstillingen på et normativt plan. Lærerstudentene vil også kunne prøve ut ulike ting i praksis som kan bidra til å balansere slike skjevheter (se for eksempel avsnittet om visuelle virkemidler over), men som hovedregel krever dette samarbeid med praksisskolen, sier denne lærerutdanneren.

Vi finner igjen oppmerksomheten om språk og språklighet i skolen hos de to lærerutdannerne som underviser i KLM-faget. «Vi arbeider også med Bourdieu¹⁰ for dette med å kjenne til skolens språk. Ligger det språket som snakkes i skolen i forlengelse av det du snakker i ditt hjem, eller snakkes det på helt andre måter i ditt hjem?» sier den ene av disse lærerutdannerne om dette.

Ettersom det pluralistiske samfunnet er et premiss for KLM-faget, har de to lærerutdannerne som arbeider med dette faget mange refleksjoner og innspill til hvordan man kan arbeide med mangfold og inklusjon i undervisningen. Også disse lærerutdannerne lar studentene gjennomføre former for regisserte diskusjoner hvor de skal argumentere i tråd med en forhåndsbestemt posisjon. Situasjonen kan for eksempel være et foreldremøte om hvorvidt elever skal delta i julegudstjeneste eller ikke, hvorvidt skolen skal ha Lucia-feiring eller markere Eid med fest

¹⁰ Pierre Bourdieu (1931–2002), fransk sosiolog og antropolog. Innflytelsesrik blant annet i forskning om sosiale klasser forstått som identitet og identitetsmarkør (Wilken, 2008).

på skolen. Studentene deles opp i grupper hvor de skal argumentere fra et sekularistisk ståsted, en multikulturalistisk- eller en monokulturalistisk posisjon. Den ene av disse lærerutdannerne argumenterer slik for at religion knyttes sammen med medborgerskapsbegrepet i KLM-faget:

En av grunnene er de forforståelsene som studentene ofte kommer til lærerutdanningen med. Et riktig bredt segment av danske ungdommer har en meget ikke-faglig fundert forståelse av religion som fenomen. (...) Enten ser de religion som noe farlig, eller som noe merkelig, eller noe foreldet eller i hvert fall noe som står i motsetning til opplysning og rasjonalitet. (...) Så fordi religion i så stor grad har blitt tema for debatten i det offentlige rom og politiske diskusjoner, mener jeg det er helt sentralt at vi nettopp i sammenheng med medborgerskapet bidrar til faglig å kvalifisere studentens viten om, forståelse for og evne til å diskutere religion. Slik at det foregår på et faglig og saklig grunnlag, og ikke på et grunnlag som er basert på fordommer og antagelser, men ved å forholde seg kritisk og kompetent til den offentlige debatten om religion.

Videre knytter disse lærerutdannerne medborgerskapsbegrepet til *myndiggjøring* og vil la studentene reflektere over hva dette betyr, og over hvordan myndiggjørende prosesser kan understøttes. Myndiggjøring kan her forstås som en direkte oversettelse av det engelskspråklige begrepet *empowerment*, som trekker forbindelser til enkeltpersoners og gruppers (makt)posisjoner i samfunnet, ikke minst i kraft av å tilhøre en minoritet kontra en majoritet. «Her kan vi spørre hva det kan skyldes at noen føler seg ekskludert i skolesammenheng, og kanskje nettopp mister troen på at deres stemme har noen betydning, og hvordan vi kan arbeide med det,» sier den ene av lærerutdannerne som underviser i KLM-faget. På vårt spørsmål om hvordan de konkret kan arbeide med slike problemstillinger sammen med studentene, svarer de to lærerutdannerne at de ofte vil la studentene lese litteratur i forkant av undervisningen. Forskningslitteratur kan brukes som case til videre diskusjon, eller bøker fra yngre forfattere med minoritetsbakgrunn kan brukes for å vise studentene andre perspektiver på barndom, oppvekst og skolegang i Danmark. Disse lærerutdannerne har begge erfaring med at case hentet fra forskningslitteratur kan virke engasjere studenter med minoritetsbakgrunn i debatt og diskusjon.

Den ene lærerutdanneren nevner også en øvelse kalt «Et skridt frem»¹¹, som kan bidra til å gjøre studentene oppmerksom på innholdet av begreper som likeverd,

¹¹ For øvelsen eller leken «Et skridt frem» har vi på et dansk nettsted funnet følgende innledende forklaring: «En sjov og uforpliktende måde at give sine meninger og tanker til kende på. Øvelsen træner eleverne i at stå frem og vise en holdning eller tanke og giver samtidig oplevelsen af, at vi har forskellige opfattelser. (...) Læreren kan bruge denne øvelse målrettet, hvis der er et særligt område, hvor han gerne vil vide noget om elevernes oplevelser og meninger (...)»

https://skoleidraet.dk/media/16745/den_roede_traad_ark_www_bilag-komp.pdf

ikke-diskriminering og privilegier,¹² men også studentenes egne forforståelser av andre mennesker eller sosiale grupper. Videre har den ene lærerutdanneren latt studenter nevne vanlige skjellsord, for deretter å sortere disse ordene i kategorier som handikap, kjønn, seksuell orientering, etnisitet og religion. Hensikten med øvelsen er å synliggjøre hvilke samfunnsgrupper som utsettes for strukturell diskriminering og hvilke idealer eller normer disse gruppene kontrasteres mot idet de brukes som skjellsord. Samtidig er disse lærerutdannerne opptatt av hvordan slike kategorier oppstår. En av dem utdyper i et lengre resonnement, som vi gjengir her:

Når man italesetter en gruppe, er man også med på å skape en gruppe. Og det er noen dilemma i dette. Når vi fokuserer på religion i skolen og på majoritets- og minoritetsreligioner, på etnisitet, så er vi med på å lage noen kategorier som studentene kan gå ut med og begynne å tenke i [når de er] ute i skolen. Og der arbeider vi mye med forforståelse, hvilke forforståelser man kommer inn i et rom med. Hva er det for slags forforståelser vi møter elevene med? Hva gir det dem av posisjoneringsmuligheter i et klasserom? Enten kan man bli blind for disse kulturelle eller religiøse forskjellene, eller også kan man komme over i at man tror de er altavgjørende i enhver sammenheng. Så vi arbeider mye med kulturbegrep i forhold til dette. Innimellom har man bruk for å presentere det i den statiske utgaven for å si noe om en gruppe, men man skal alltid huske at kultur også er et dynamisk begrep. Hvor kultur hele tiden forandres og hvor man nettopp ikke kan gå inn og vite hva en minoritets elev vil tenke omkring en situasjon, men at dette er noe som må undersøkes i relasjon til den enkelte.

Slik dette sitatet viser er disse lærerutdannerne opptatt av gruppedannelse i samfunnet. I deres egen undervisningspraksis har det hendt at de samme lærerutdannerne ser behovet for å vise studentene hvordan de selv opererer som gruppe(r), for eksempel hvis de får plassere seg fritt i undervisningsrommet. Lærerutdannerne vil spørre studentene om hva de selv synes om at de plasserer seg sammen med andre som ligner dem, og hva de eventuelt vil gjøre med en slik situasjon når de møter den blant elever i folkeskolen. «Så jeg tenker at mye av det vi gjør i KLM-faget også er en utfordring til oss som underviser i lærerutdannelsen, til å tenke gjennom vår egen didaktikk og hvordan vi skaper en didaktikk som gjør at studentene lærer å samarbeide på tvers av de posisjonene som de normalt stiller seg i» sier den ene av disse lærerutdannerne.

¹² Privilegier skal her forstås som fordeler en person har i kraft av å tilhøre en bestemt sosial gruppe, som igjen vil være avgjørende for hvilken maktposisjon personen (eller gruppen) har i samfunnet. Denne forståelsen av privilegier har opphav i teori om såkalt interseksjonalitet, som er opptatt av hvordan kombinasjon av ulike sosiale gruppetilhørigheter historisk har betydd forsterket makt og dominans, og hvilke følger dette har for maktforhold i dagens samfunn. Se for eksempel <https://guides.rider.edu/privilege>

Oppsummering

Gjennom intervjuene har vi fått et økt innblikk i hvordan demokrati og medborgerskap omfattes og behandles i to ulike fag i dansk lærerutdanning. Det som først og fremst skiller de to fagene samfundsfag og faget *kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab* (KLM-faget), er at det bare er samfundsfag som undervises i folkeskolen, mens KLM-faget beskrives som et begrepsanalytisk fag. I intervjuene trekkes det videre flere skiller mellom de to fagene, der samfundsfag blir beskrevet som et fag som gir viten eller kunnskap om det politiske systemet og om demokrati som styringsform. KLM-faget skal på den andre siden få studentene til å reflektere over demokrati som praksis eller som *livsform*, som det uttrykkes av lærerutdannerne som underviser i dette faget. Demokrati som livsform kan forstås som resultatet av demokratisk dannelse understøttet av toleranse, meningsmangfold og kritisk tenkning, og i KLM-faget settes dette særlig i forbindelse med det flerkulturelle og flerreligiøse samfunnet.

Når vi beveger oss lenger inn i begrepene som de to fagene bruker, er forskjellen mellom dem kanskje mindre, i det minste sett med norske øyne. Ingen av disse lærerutdannerne opererer med definisjoner av «demokrati», og der vi har sett at begge fag arbeider med elevenes demokratiske deltakelse, handler dette også i begge tilfeller i stor grad om å øve studentene, og derigjennom elevene, i kritisk å kunne ta stilling på et informert grunnlag. Når vi ser på utsagnene om disse lærerutdannerne praksis, ser vi likevel at samfundsfaglæreren vil vektlegge det vi kan kalle idealdemokratiteoretiske posisjoner, mens de to KLM-lærerne fremhever historiske og idéhistoriske forhold som kan sies å ha formet oppfatninger av sentrale begreper som knyttes til demokratiteori. Slik vil samfundsfaglæreren la studentene diskutere et aktuelt spørsmål med bakgrunn i for eksempel liberalisme eller sosialisme, mens KLM-lærerne vil utlede diskusjon fra forhold som kan skape inklusjon eller eksklusjon i samfunnet. I dette siste ligger også etter vår forståelse essensen i medborgerskapsforståelsen i KLM-faget.

På tvers av de to fagfeltene forteller alle disse tre lærerutdannerne om en deliberativ undervisningspraksis der de trener studentene i å argumentere og ta stilling. Vi kan si at dette er i tråd med *demokrati som livsform*, som av alle de tre lærerutdannerne sies å være kjennetegnende for hvordan demokrati blir forstått i Danmark. For å sikre at studentene har forkunnskap om det som de skal diskutere, vil alle de tre lærerutdannerne la studentene lese fagtekster før undervisningen. Vi forstår fra intervjuene at disse fagtekstene kan ha forskjellig vinkel og fokus, der KLM-faget i særlig grad vil vise studentene mer eller mindre synlige samfunnsstrukturer som mobiliseres av ulikhet, mangfold, verdimotsetninger og identitets-spørsmål.

Den deliberative undervisningspraksisen skal understøtte studentenes og elevenes opplevelse av relevans, idet den må ha som premiss at deltakerne i samtalen får komme til orde, opplever å bli tatt alvorlig og få utvikle sine holdninger. Særlig KLM-lærerne beskriver deretter en multimodalitet i undervisningen hvor mange eksterne virkemidler trekkes inn, og særlig bruk av ny teknologi og sosiale medier. Samfundsfaglæreren understreker hvor viktig det er at alle

(visuelle) virkemidler som brukes for å variere undervisningen, har en faglig begrunnelse og at elevene kontinuerlig øves i å bruke fagspråk for å forklare og kommentere nytten og læringen som eventuelt ligger i å benytte slike virkemidler.

Språk, og dermed tilegnelse av fagspråk, nevnes også av alle disse tre lærerutdannerne som en ulikhetsskapende faktor i demokratiopplæringen, fordi språket som benyttes i skolen favoriserer elever fra middelklassen. Lærerne som underviser i KLM-faget har også en rekke refleksjoner og metoder som kan bidra til å utdype og arbeide med forståelser av kultur, religion, identitet og gruppetilhørighet, og trekke forbindelser mellom disse forståelsene og myndiggjøring av individet som medlem av samfunnet.

Finland

Vi har i alt intervjuet seks finske lærerutdannere fordelt på to lærerutdanningsinstitusjoner. Ved den første av disse institusjonene intervjuet vi en lærerutdanner med ph.d. i samfunnsfagdidaktikk og med mange års erfaring både som lærer i grunnskolen og som underviser ved lærerutdanningen med ansvar for utvikling av nye emner og veiledning av studenter i praksis. Denne lærerutdanneren har også deltatt i nasjonale komiteer og utvalg. To av de andre finske lærerutdannerne har ansvar for praksisoppfølging av lærerstudenter ved en grunnskole som samarbeider tett med lærerutdanningen ved den første av de to finske lærerutdanningsinstitusjonene. Disse lærerutdannerne har begge utdanning som lærere, hvorav en av dem i tillegg har ph.d. i historiedidaktikk og den andre arbeider med en ph.d. i utdanningsvitenskap og underviser i historie ved universitetet (men ikke lærerutdanningen). Ved den andre finske lærerutdanningen foretok vi et gruppeintervju med de tre lærerutdannerne. Den mest erfarne av disse har arbeidet ved institusjonen i 20 år og har hatt flere lederstillinger med overordnet ansvar for lærerutdanningen. Denne lærerutdanneren har ph.d. i utdanningsvitenskap og tidligere bakgrunn som historielærer i grunnskolen. De to kollegene som deltok i samme gruppeintervju har kortere erfaring fra lærerutdanning, men der den ene av dem er ph.d. i historie og den andre arbeider med en ph.d. i historiedidaktikk. Samlet sett har de finske lærerutdannerne omfattende erfaring fra lærerutdanningen ved sin institusjon, både som undervisere, veiledere og emneansvarlige.

Alle intervjuene med de finske lærerutdanningseksperter ble gjennomført på engelsk. Når vi i det følgende gjengir sitater fra disse intervjuene, har vi beholdt den engelske ordlyden. Dette er både for å ikke miste meningsinnhold i utsagnene gjennom oversettelse til norsk, og fordi sitatene er forelagt lærerutdannerne på språket de først ble formulert.

Inntrykk av demokrati- og medborgerskapsundervisning i den finske grunnopplæringen

Felles for de finske lærerutdannerne er at de alle peker på at demokrati- og medborgerskapsundervisningen i den finske grunnskolen har klare utfordringer. Innledningsvis i intervjuet presiserer en av dem at skolen i Finland alltid har bygget

på et grunnleggende demokratiseringsoppdrag, og at dette oppdraget tas på alvor blant landets lærere, men at den i praksis har vært, og i betydelig grad fremdeles er, preget av en manglende anerkjennelse av demokrati som livsform:

Of course, the basis of the whole school system strongly emphasises the idea of democracy, and I think our teachers are committed to that idea. But in practice it's not very strong, (...). [In the] school community, democracy and education for democracy or education for citizenship understood as a way of living is not very strong.

Dette har ifølge informantene gitt seg utslag i en skole som i for liten grad har evnet å utvikle nødvendige kompetanser og ferdigheter for demokratisk deltakelse blant elevene. Informantene er også samstemte i at utviklingen de senere årene er positiv og at situasjonen er bedre nå sammenlignet med for noen tiår siden, men at utfordringene består og at den positive utviklingen må fortsette i årene som kommer for at demokrati- og medborgerskapsundervisningen i den finske skolen skal nå et nivå som våre informanter er tilfredse med.

Hovedutfordringen våre informanter peker på er at demokrati- og medborgerskapsundervisningen i den finske grunnskolen i for stor grad er bundet av tradisjoner og innlæring av faktakunnskap, og at den kun i begrenset grad utvikler demokratiske kompetanser, ferdigheter og holdninger hos elevene. Dette gjenspeiles i de finske elevenes resultater i ICCS-undersøkelsene (se kapittel 1), som avslører at finske elever har svært betydelige kunnskaper om demokrati, men samtidig har mindre positive holdninger til demokratisk deltakelse og lavere tro på egne evner til å påvirke samfunnet enn i andre nordiske land. Samtlige av våre informanter bekrefter og utdyper ICCS-resultatene med egne erfaringer fra skole og lærerutdanning i Finland og tegner et bilde av at finske ungdommer generelt er ganske passive og lite interessert i politikk og samfunnsspørsmål.

De finske lærerutdannerne oppgir to hovedårsaker til at demokrati- og medborgerskapsutdanningen i den finske skolen er noe mangelfull. For det første peker en av dem på at arven etter den finske borgerkrigen (1918) og landets rolle i skjæringspunktet mellom øst og vest under den kalde krigen gjorde den finske skolen avpolitisert og konsensuspreget:

[W]e had a hard civil war in 1918, and there was a division in the country for a long time. And the hegemony on the Finnish school was more based on the white side [from the civil war] ideologically (...), and it continued till the 1990s. (...) Social science or political based conflicts are avoided because of that. I think that's cultural understanding of the school. Still changing of course, but not so fast.

And in this perspective the democracy, I believe it's understood in school like it's something like voting or things like that. So it's not a way of life, but it's like how to govern the whole country.

I årene etter borgerkrigen ble det lagt lokk over de politiske og sosiale motsetningene i det finske samfunnet, samtidig som den seirende hvite sidenes overgrep ble fortiet. Den dype splittelsen i det finske samfunnet ble forsøkt overvunnet av en konsensuspreget og bevarende politisk kultur, som også påvirket skolen. Balansegangen mellom øst og vest, som Finland befant seg i under den kalde krigen, bidro også til at skolens demokratimandat var preget av konsensus, lojalitet til det politiske systemet og den finske nasjonen, samt en snever demokratiforståelse begrenset til deltakelse i valgdemokratiet og kjennskap til landets demokratiske institusjoner. De finske lærerutdannerne er samstemte i at selv om denne tradisjonen ikke lenger er like dominerende i den finske skolens demokrati- og medborgerskapsutdanning i dag, gjør den seg fremdeles gjeldende. Et utslag av dette er en samfunnsfagundervisning som kan oppfattes som fragmentert idet den ofte begrenses til det institusjonelle valgdemokratiet, sier en av lærerutdannerne:

I would say that we have had huge discussion during the previous years. (...) In a way there has been a kind of turbulence that we noticed since more than a decade ago, that social studies are in a way taught in a very fragmented way. So, we are used to teach the political institutions, the economic institutions – and it seems, if you look at our teaching materials, it is written in that way that [the institutions] are very stable. And we have been discussing quite a lot how to give to the students the insight that it's not fragmented, it's depending also on the people and it's not necessarily something stable and coherent. So instead of teaching the institutions we have been trying to put more effort on those objectives and themes we think will give more realistic insight to the Finnish and European societies.

To andre lærerutdannere ved samme institusjon mener at det at skolefaget samfunnsfag (*yhteiskuntaoppi*), som har hovedansvar for demokrati- og medborgerskapsutdanningen i skolen, inntil 2016 kun ble undervist i grunnskolens siste år (9. trinn), ledet til stor stofftrengsel som forskjøv deliberative og elevaktive undervisningsformer til fordel for lærerstyrt innlæring av faktakunnskap.

Den andre årsaken til det de finske lærerutdannerne beskriver som en mangelfull demokrati- og medborgerskapsutdanning i den finske skolen er relasjonen mellom skolefagene historie og samfunnsfag. Inntil begynnelsen av 2000-tallet var dette et felles skolefag (*historie og samfunnsfag*), og samfunnsfaglige emner i undervisningen ble ivaretatt av historiefaget. Først i 2004 ble samfunnsfag tilgodesett med en egen læreplan for grunnskolen, med egne faglige ansvarsområder (Löfström, 2014). Det medfører at så å si alle som har undervist i samfunnsfaglige emner i den finske skolen har hatt sin utdanning innen historie, og selv om samfunnsfag nå er et eget fag består historiefaget som en viktig premissleverandør. I den finske grunnskolen er det nemlig slik at det nesten uten unntak er den samme læreren som underviser i historie og samfunnsfag, og dette har sammenheng med hvordan den finske lærerutdanningen er organisert. Her kan fagtradisjonene komme i konflikt med hverandre, slik dette utsagnet fra en av lærerutdannerne viser:

But in general, (...) I see the biggest problem is that our teacher training system in history and social science focuses mainly on history. And most of the teacher students come from history majors and they have social studies as a minor, so they are not focused on social science. I think that the history background gives a little more passive approach for the citizenship education. And sometimes I see that as a challenge for the teacher students. When they start to plan their lessons, they tend to focus more on the knowledge than on the citizenship abilities and activity.

Siden det er mer historieundervisning i den finske ungdomsskolen enn samfunnsfagundervisning (som kun undervises i ungdomsskolenes siste år), krever altså en slik lærerutdanning at studenten tar historie som sitt hovedfag med samfunnsfag som støttefag. Det medfører at den fagdidaktikkundervisningen disse lærerstudentene har fått i hovedsak har vært historiedidaktikk. En av lærerutdannerne beskriver problemet på følgende måte når lærerstudentene med historiebakgrunn skal prøve seg på undervisning:

Because then when they start their teaching, they do something like they have seen in their own schools, 20 or 30 years ago. And it's very very very difficult to change their attitudes. (...) I think there is also a big question that how civics has been taught in their own time in school and that's why I think that their transformation, if there will be one, will take a lot of time.

Særlig to av de finske lærerutdannerne peker på utfordringer i forbindelse med dette, siden de mener at den historiedidaktiske utdanningen disse lærerstudentene får favoriserer innlæring av faktakunnskaper og at det i mindre grad gjør nyutdannede lærere i stand til å utvikle undervisning som i tilstrekkelig grad utvikler elevenes demokratiske handlingskompetanse og mestringstro.

Flere endringer de senere årene er introdusert for å endre på det informantene våre oppfatter som en demokrati- og medborgerskapsundervisning som ikke lever opp til de standardene de forventer. Endringene kommer fra to steder: fra styresmaktene og fra lærerutdanningen. Den viktigste endringen fra myndighetenes side er innføringen av samfunnsfag for årsklassene 4–6 i 2016. En av lærerutdannerne sier om dette:

I think that the situation is maybe a little bit better than it was a few years ago, because we have civics as a new subject in the lower classes of the elementary school. Before this the kids started to learn civics first when they were 14 or 15 years old. Now they start when they are 10 or 11, and I think that's a very good thing.

Inntil 2016 ble faget kun undervist i grunnskolens siste år, og var preget av stofftrengsel og innlæring av faktakunnskap. Lærerutdanneren som nettopp er sitert, er særlig positiv til denne endringen, siden innføringen av samfunnsfag i de lavere årsklassene også har medført at læreplanen i større grad vektlegger utviklingen av ferdigheter og kompetanser for deltakelse. Et av de klare målene

med fagreformen har vært å introdusere elevene for aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse tidligere i skoleløpet og er orientert mot praktiske øvelser framfor innlæring av faktakunnskaper. Hvilke konkrete endringer denne fagreformen har medført er det ifølge lærerutdannerne for tidlig å si noe sikkert om, men de har positive forventninger til det, særlig grepene som er tatt i forsøket på å utvikle finske skoleelevers holdninger overfor og ferdigheter til demokratisk deltakelse.

Men som særlig tre av de finske lærerutdannerne også argumenterer for, adresserer ikke fagreformen nødvendigvis alle sider ved utfordringene knyttet til demokrati- og medborgerskapsundervisningen i den finske grunnskolen. Årsaken til dette er at de lærerne som underviser i de lavere trinnene (1–6) ennå ikke har samfunnsfagsdidaktikk som en del av sin lærerutdanning. Dette tilbys kun til de lærerstudentene som utdanner seg til å undervise i årstrinn 7–9 og på videregående skole. Så selv om faget samfunnsfag nå er introdusert også på lavere trinn, har ikke de lærerne som skal undervise i dette nødvendigvis den fagdidaktiske kompetansen som kreves for dette. Særlig to av lærerutdannerne peker derfor på at lærerutdanningen er den som kan ha størst innflytelse for en reell endring i den finske skolens praksis:

Well, I hope that the answer would be from the teacher education. The primary school lower class teachers are class teachers, so they basically teach all the subjects. So I think the teacher education will be the way to influence the subject specific knowledge at least.

Prioritering av samfunnsdeltakelse og aktivt medborgerskap i egen undervisning

Ved en av de to finske lærerutdanningsinstitusjonene er utdanningen rettet mot at lærerstudentene skal være i stand til å aktivisere elevene og vektlegger av den grunn undervisning og læringsaktiviteter som utvikler de kommende lærernes kompetanse til å forberede sine elever på demokratisk deltakelse og aktivt medborgerskap. En av lærerutdannerne understreker viktigheten av at denne undervisningen er forskningsbasert, og at en av undervisernes viktigste roller er, sammen med lærerstudentene, å finne ut hvordan den forskningsbaserte kunnskapen kan omsettes i praktisk undervisning i skolen:

[W]e have certain numbers of social studies lectures where the approach is research based, where we are looking into what recent research tells us about, for example, the students' attitudes towards democratic citizenship. And then (...) I give the students some questions or I have some text and then – it can vary a lot: [they discuss] how we put that in practice. What does it mean in everyday school life, for instance, with the 9th grade students? I have been trying to teach not only the content but also how to put certain things in practice.

Denne lærerutdanneren utdyper senere i intervjuet hvorfor disse diskusjonene er så viktige i hennes undervisning:

Because (...) we are challenged by the youngster's attitudes towards active citizenship. And I think this is one of the challenges we face very quickly when we are going into the field. So, the themes that are linked to attitudes towards active citizenship, what is it, what we are talking about? How to activate pupils, or students? (...) Maybe the claims [for active citizenship] are not reflecting youngsters' everyday life, or how they are acting in this society.

To av de andre lærerutdannerne, som arbeider tett sammen, understreker hvordan de legger vekt på praktiske ferdigheter for demokratisk deltakelse i sin lærerutdanning, og de betegner dette som «politisk literacy». En av dem sier:

I'd like to add Political literacy, (...) that they can interpret the things that are happening in the society and can position themselves. And be active in those parts which are important to them, so that they don't see it only as voting at the state level but also when they want to influence smaller things which are probably closer to their own life. They can, like, «read» the society, in a way that they see how their influence would be possible.

Det å utvikle ferdigheter som gjør både lærerstudenter og elever i stand til å forstå samfunnet som omgir dem, forholde seg til og gjøre seg opp en mening om de politiske spørsmålene som dominerer i samtiden, og ikke minst kunne respektere andres meninger og evne å komme fram til kompromisser. Men, og dette er viktig, understreker disse to lærerutdannerne, dette må ikke reduseres til den nasjonale politikken, men i særlig grad også omfatte de mindre sakene som ligger nærmere elevenes eget liv. Det er viktig at forståelsen for hva som er politisk åpnes opp for elevene, og at de får økt forståelse for at politiske spørsmål også er aktuelle i deres egen hverdag, på skolen, i hjemmet og i lokalmiljøet.

Som en del av kompetansene knyttet til politisk *literacy* peker disse to lærerutdannerne på viktigheten av å utvikle et visst nivå av tillit i samfunnet:

I think that in civics teaching it's also very important to talk about how do we know that something is true or untrue, or how can we interpret different kind of information? But in the background, trust is a very key issue in civics teaching. Because I think that our civilized society is collapsing if we don't trust... – if we lose the trust of certain institutions like media. It's the beginning of the end.

Mer spesifikt er de opptatt av å unngå den polariseringen som de særlig ser i det amerikanske samfunnet. Måten de jobber med lærerstudentene for å oppnå dette er først og fremst gjennom kildekritikk og vurdering av hva som er troverdig informasjon eller ikke, slik at lærerstudentene trenes selv i å forholde seg til en bred strøm av informasjon. Disse to lærerutdannerne argumenterer for viktigheten av at man i samfunnet kan stole på de dominerende mediekanalene, slik at ikke

nyhetsformidlingen overtas av sosiale medier. De understreker også viktigheten av at utviklingen av denne formen for *literacy* kommer i gang på barneskolen, da det i deres erfaring ikke er tid til dette i det ene året samfunnsfag undervises på ungdomsskolen.

Selv om den dominerende posisjonen historiefaget (og historiedidaktikken) har for lærerstudenter i samfunnsfag (og samfunnsfagdidaktikken) blir trukket fram som utfordrende av alle de finske lærerutdannerne som vi har intervjuet, peker lærerutdannerne ved den ene av de to finske lærerutdanningsinstitusjonene også på at denne koblingen gir muligheter. Særlig er en av dem opptatt av hvilke muligheter denne fagkombinasjonen kan gi, også innen demokrati- og medborgerskapsutdanning. Det sentrale her er muligheten til å knytte forbindelser mellom viktige endringsprosesser i fortiden og sentrale samfunnsproblemer i samtiden:

I think it's quite relevant to make the bridges to show not only the content matters, but also the link with the past and present and the tendencies in how things have been evolving (...). So they are discussing this more or less together. I think it's not only a matter of teaching those things but also make things more relevant, and more alive, to students.

I tillegg til å utvikle ferdigheter for demokratisk deltakelse er lærerutdannerne ved denne institusjonen opptatt av at studentene deres skal få øynene opp for andre læringsarenaer enn skolen. De samarbeider aktivt med flere frivillige og ikke-statlige organisasjoner (non-governmental organisations, NGO) og benytter seg av deres aktiviteter rettet mot deltakelse og demokratisk medborgerskap. Eksempelene som gis er NGOer som organiserer et eget ungdomsparlament eller som bruker lokalmiljøet aktivt for å utvikle demokratisk medborgerskap hos ungdom. Slike former for samarbeid utenfor lærerutdanningsinstitusjonen gjennomføres både for at lærerstudentene skal utvikle kunnskapene sine og bli inspirert, men også for å gjøre dem kjent med at slike ressurser faktisk finnes.

Tilnærmingen til demokrati- og medborgerskapsutdanning ved den andre lærerutdanningsinstitusjonen beskrives av lærerutdannerne selv som annerledes og særpreget, både i nasjonal og internasjonal sammenheng. Siden årtusenskiftet har de valgt å strukturere deler av lærerutdanningen sin rundt fem overordnede temaer, omtalt av informantene som *fenomener*. Disse fem temaene, som eksemplifiseres ved «Utdanning og samfunn» og «Interaksjon», rammer inn lærerutdanningen og repeteres mens lærerstudentene går fra grunnstudier, via fordypninger og til det avsluttende masterstudiet.

Struktureringen av undervisningen er lagt opp slik at ulike perspektiver som er relevante for demokrati- og medborgerskapsutdanning belyses gjennom de ulike overordnede temaene, men med ulik betoning og framgangsmåte. Demokrati og medborgerskap er dermed ikke et avgrenset tema som det undervises i som en spesifikk del av lærerutdanningen i samfunnsfag, men det berøres på ulike måter gjennom hele studiet. Ulike deler av demokratisk kompetanse blir belyst i ulike

temaer. I temaet «Interaksjon» lærer f.eks. studentene om demokratisk samhandling og respekt for andres meninger, mens de i temaet «Utdanning og samfunn» kan lære om ulike former for demokratisk deltakelse og hvordan de som kommende lærere kan arbeide for økt deltakelse blant sine elever. En slik tilnærming åpner ifølge våre informanter for ulike arbeidsformer: enten ett og ett tema, eller gjennom å kombinere dem i større prosjektarbeid som varer store deler av et semester. Et viktig element i denne tematiske struktureringen av lærerutdanningen er at kursene som knyttes til de overordnede temaene blir planlagt av lærerkollegiet i fellesskap. Formålet er at underviserne skal lære av hverandre og selv realisere en demokratisk praksis gjennom sin undervisningsvirksomhet. Samarbeid og demokratisk praksis skal også gjennomsyre studentenes deltakelse i undervisningen.

Undervisningen er delt i oversiktsforelesninger med innlæring og forståelse av fagbegreper i sentrum, men studentene arbeider ellers mye i grupper, og da ofte på tvers av fag, hvor lærerstudenter som fordyper seg i ulike skolefag arbeider sammen. Informantene legger stor vekt på denne samhandlingen på tvers av fag og mener det er en avgjørende forberedelse for læreryrket, for de vil som lærere ofte være nødt til å finne gode faglige og praktiske løsninger sammen med lærere med en annen fagbakgrunn enn dem selv. Som en sentral del av den temabaserte tilnærmingen gjennomfører de tverrfaglige studentgruppene små miniprojekter utenfor campus, i institusjoner og på arenaer valgt av studentene selv, etter retningslinjer gitt av lærerutdannerne. Studentgruppene gis mye ansvar og stor autonomi i dette arbeidet, og lærerutdannerne opptre kun i en rolle som veiledere. Årsaken til at disse lærerutdannerne ønsker at studentene skal gjennomføre sine miniprojekter ute i samfunnet, og i berøring med ulike samfunnsinstitusjoner, er at studentene skal få grunnleggende innsikt i hvordan samfunnet fungerer, samt at de skal kunne være i stand til å nyttiggjøre seg av sine elevers hverdags-erfaringer i egen demokrati- og medborgerskapsutdanning som lærere:

To me it's really important that they are visible themselves. So not at home writing something but they have to be visible and out there in the world. Not inside of your home or inside of your institute, but out there to do something which is really meaningful.

Lærerutdannerne understreker her at elevenes hverdags-erfaringer med demokratisk deltakelse og medbestemmelse er selve kjernen i demokrati- og medborgerskapsutdanningen ved deres institusjon. Dette innebærer handlinger og erfaringer de mener er helt essensielle for å bygge et demokratisk samfunn. Hverdagsrutinene og den sosiale omgangsformen vi bruker er ifølge disse lærerutdannerne viktige for demokratisk utvikling, og de er i bunn og grunn inspirert av Dewey og ideen om demokrati som livsform. De ønsker å bidra til demokrati-forståelse som vektlegger en gjennomgående deltakerkultur, både i skolen, i lærerutdanningen og i samfunnet ellers. De vedgår at en slik tilnærming kan framstå utopisk, og innrømmer at de fremdeles er et godt stykke unna å realisere

disse idealene fullt ut i sin lærerutdanning, men at dette er idealer de sammen med sine lærerstudenter sikter mot:

What we try to create here, which is very difficult, and we are far away from the goal, but we try to create the operational culture where the Deweyan way of understanding democracy as a way of living would be the way we participate as community members, for the participatory culture in this community.

I really think that the everyday life and democracy in everyday life is the key of our viewpoints. Or in our philosophy of democratic education.

De finske lærerutdannerne understreker at deltakelse og aktivt medborgerskap ikke kan anses som en adskilt del av lærerutdanningen, eller en del av demokrati- og medborgerskapsundervisningen, den må i stedet gjennomsyre hele utdanningsløpet for lærere og være en naturlig del av skolens hverdag.

Felles for de to lærerutdanningsinstitusjonene våre finske informanter representerer er at de i stor grad vektlegger andre læringsområder enn henholdsvis universitet og skole. For dem er det svært viktig at lærerstudentene kommer seg ut av campus og er i aktiv interaksjon med ulike samfunnsinstitusjoner gjennom hele studietiden. Målet er at lærerstudentene skal utvikle kunnskap om det finske hverdagssamfunnet og hvordan ulike institusjoner kan bidra til å utvikle elevenes berøring med sentrale samfunnsinstitusjoner. Ikke minst er det viktig for våre informanter at så vel lærerstudenter som elever får innsikt i at det er vanlige mennesker som både arbeider i og benytter seg av de samfunnstjenestene statlige og lokale institusjoner står bak. Målet er «å gjøre samfunnet mer levende» og «åpne den politiske verden», som en av lærerutdannerne forteller om her:

[I]t's quite easy [to go visit the city council] if you prepare the visit. It's easy to either go there or ask the local politicians, but in plural because if you ask only one, it's not accepted, at least not in Finland. So, you have to at least ask three or four from different political parties. (...) [A]nd of course we have school votes, for school councils. But also, when we will have the municipality election this coming spring, the schools are organizing a kind of shadow elections in schools. So, in that way I think we have more or less the same kind of activities as you might have in Norway, where we are trying to open the political world and participation in that sense.

Samtidig understreker denne lærerutdanneren at det er viktig at denne utvekslingen med det virkelige livet ikke *reduseres* til det som oppfattes som det tradisjonelt politiske, som f.eks. møter med lokale politikere:

But then when I am thinking more broadly of the participation, I think, of course the political participation is one part of that. But (...) my experience is youngsters quite often think that it's something they are not prepared for, because they are not old enough and they don't necessarily understand everything. So instead of concentrating on political participation we have more activities [regarding] how to participate in the neighbourhood or the

school with the students. [T]he participation means also activities with elderly homes or with kindergartens, with these kinds of things that include youth in the neighbourhood more tightly. And I think that's kind of political in that sense, but not 'political' in that sense that we are participating in the political institutions mainly.

Siden finske skoleelever selv uttrykker skepsis overfor egen kompetanse til å delta i politiske arenaer, er det for våre informanter viktig at skolen utvider forståelsen av hva det politiske er, og det kan realiseres gjennom å knytte forbindelser til arenaer som ligger nærmere eleven, som en barnehage, et sykehjem og et kjøpesenter, framfor det som formelt sett anses som politisk. Denne erfaringen forventer lærerutdannerne at deres studenter tar med seg inn i rollen som lærere, slik at lærerutdanningen på sikt kan bidra til å endre praksis i den finske skolen. For som alle våre informanter påpeker, så tas andre læringsarenaer enn klasserommet i svært liten grad i bruk i den finske skolen. Våre informanter er også bekymret for at undervisningen i den finske skolen i for stor grad er styrt av læreboka. Våre informanter ønsker å gjøre kommende lærere mer uavhengige av denne ressursen.

Inkludering av elever med ulik bakgrunn i demokrati- og medborgerskapsundervisningen

Samtlige av våre finske informanter understreker at mangfoldet i finske klasserom i svært stor grad er avhengig av geografisk lokasjon. Det etniske, kulturelle og økonomiske mangfoldet er klart størst i det sørlige Finland, spesielt i hovedstadsområdet, med byer som Helsinki, Espoo og Vantaa. I de mer rurale områdene av midt-, vest- eller nord-Finland er det kulturelle mangfoldet langt mer beskjedent, så graden av mangfold i skolen er svært varierende. Det betyr at det elevmangfoldet som lærere i de større byene har kan virke svært fremmed for lærere på mindre skoler på landsbygda. På den annen side er det sosioøkonomiske mangfoldet i elevsammensetningen langt større i bygdene, men særlig på en av de to finske lærerutdanningsinstitusjonene påpeker lærerutdannerne at mange urbane finske skoler har en svært homogen sosioøkonomisk sammensetning, både i de øvre og de lavere sjikt. Variasjonen av mangfold og den klare homogeniteten ved mange skoler er en utfordring for lærerstudentene, for avhengig av hvilke skoler de får tildelt i sine praksisperioder, kan deres erfaring være basert på et snevert utsnitt av det mangfoldet som faktisk finnes i det finske samfunnet. Som en av lærerutdannerne sier om denne homogene elevmassen:

[And] I think that's a challenge: How to teach and how to open things up to my teacher students who are doing their training in that school. Because they don't necessarily meet very many students with a foreign or different ethnic or cultural or linguistic background.

Det er særlig to forhold som lærerutdannerne peker på som kan bidra til at deres lærerstudenter blir i stand til å forholde seg til det mangfoldet som finnes i finske klasserom, og til å utvikle mestringsstro og handlingskompetanse blant elever med ulik bakgrunn. For det første peker to av dem på at lærerstudentene må ha den

sosiologiske kompetansen som kreves for å kunne gjenkjenne ulikhetene i elevgruppen. Lærerutdannerne mener at deres lærerstudenter har lett for å identifisere, og som blivende lærere forholde seg aktivt til, kjønnsforskjeller mellom elevene. Det lærerstudentene erfaringsvis har større problemer med å se er hvordan sosial ulikhet kan påvirke elevenes læringspotensial, og hvordan spørsmål knyttet til sosial ulikhet i det hele tatt er relevante for en lærer:

Gender is easy to see in the class. But different social backgrounds. I'm not sure the student teachers are seeing it. They don't believe that your social class, if that is the correct word here, it doesn't make any difference.

For det andre vektlegger to av disse lærerutdannerne at det i utdanningen må arbeides særlig med hvordan lærerstudentene som framtidige lærere skal utvikle elevenes ferdigheter framfor kunnskaper, og det uavhengig av hvilket klasserom læreren er i. En av dem sier det slik:

I think that when we are talking about teacher students, what we can give them is a certain impression what we should..., that civics teaching is not just about subject information, but also about different kind of societal skills, and that they are teaching these skills for their pupils, no matter where they teach. I think that might be also one answer to the problems between the participation of different societal classes. If civics is taught in a very classical or old-fashioned way, it's just content information. (...) So we should talk more about, also in teacher education, about societal skills.

Ved at lærerutdanningen framhever generelle ferdigheter som skal hjelpe eleven med å bli en aktiv medborger, mener to av lærerutdannerne at skolen kan ha en utjevne funksjon, for disse ferdighetene kan det arbeides med uavhengig av klassens sammensetning.

Oppsummering

De finske lærerutdannerne peker på tydelige utfordringer ved demokratiundervisningen i den finske grunnskolen, særlig det de oppfatter som en faktaorientert undervisning som i liten grad innbefatter å utvikle demokratiske ferdigheter og handlingskompetanse hos elevene. De mener at demokrati som styreform dominerer i finsk grunnskole, ikke demokrati som livsform, og at opplæring til demokratisk deltakelse forstås bredt, som en mer allmenn deltakelse i samfunnet, inkludert i arbeidslivet. Det er slående hvor tydelig flere av lærerutdannerne peker på Finlands moderne historie som den viktigste årsaken til det de anser som en svært konsensuspreget demokratiundervisning, noe som selvsagt kan være farget av at flere av de vi intervjuet er historikere og historiedidaktikere. Flere av dem ser imidlertid tegn til bedring, og de mener det er avgjørende at denne positive utviklingen fortsetter i årene som kommer.

Det er sannsynligvis på bakgrunn av disse lærerutdannerne kritikk av demokrati- og medborgerskapsundervisningen i den finske skolen at de selv legger så stor vekt på at deres lærerstudenter skal bli i stand til å aktivisere elevene sine og utvikle deres demokratiske handlingskompetanse. De av lærerutdannerne som er

tettest på lærerstudentenes praktiske opplæring, understreker nettopp viktigheten av å utvikle det de omtaler som en «politisk literacy» hos både elever og lærerstudenter. Ved den ene av de to finske lærerutdanningsinstitusjonene forsøker lærerutdannerne å utvikle lærerstudentenes selvstendighet og evne til kritisk refleksjon ved å organisere undervisningen langs overordnede og tverrfaglige «fenomener». Et av formålene med å organisere lærerutdanningen på denne måten er å utvide lærerstudentenes forståelse for hva demokratisk deltakelse kan være. En sentral del av denne tilnærmingen er å få lærerstudentene i tettere kontakt med ulike samfunnsinstitusjoner. Viktigheten av akkurat dette understrekes også av lærerutdannerne ved den andre lærerutdanningsinstitusjonen, som jobber aktivt for å forankre lærerutdanningen utenfor lærestedet, blant annet i samarbeid med flere organisasjoner. På denne måten håper de finske lærerutdanningseksperterne også å styrke integrasjonen av elevenes hverdagserfaringer i demokrati- og medborgerskapsundervisningen.

Ved begge lærerutdanningsinstitusjoner er lærerutdannerne noe bekymret for at for mange av deres lærerstudenter ikke får tilstrekkelig erfaring med å jobbe i mangfoldige klasserom i løpet av utdanningen. For å imøtegå denne utfordringen understreker de viktigheten av at lærerstudentene har grunnleggende sosiologisk kompetanse for å kunne identifisere årsaker til og konsekvenser av ulikhet i elevgruppen, og at de i utdanningen tilegner seg kompetanse i å utvikle elevens demokratiske kompetanse uavhengig av elevenes bakgrunn.

Sverige

Vi har intervjuet fire svenske lærerutdanningseksperter, to fra hvert lærested. De to første lærerutdannerne som vi intervjuet har henholdsvis 10 og 15 års erfaring som lærere på videregående nivå i Sverige (*gymnasium*), hvor de begge har undervist i historie og samhällskunskap. Den første av disse er ph.d. i utdanningsvitenskap, mens den andre var i ferd med å fullføre sin ph.d. i skjæringspunktet mellom historie- og samfunnsfagdidaktikk da intervjuet ble gjennomført. Begge disse lærerutdannerne har mange års erfaring med forskning, undervisning, veiledning og emneansvar ved lærerutdanningen ved sitt lærested, og en av dem har i tillegg et overordnet ansvar for undervisningen i samhällskunskap ved institusjonen. Ved den andre svenske lærerutdanningsinstitusjonen er også begge informantene tidligere lærere på videregående nivå, hvor den ene av dem underviste i samhällskunskap og historie i ti år og den andre i samhällskunskap og religion i et år. Den første av disse lærerutdannerne er ph.d. i statsvitenskap og har siden arbeidet ti år som forsker, underviser, veileder og emneansvarlig i lærerutdanning. Den andre lærerutdanneren er ph.d. i samfunnsfagdidaktikk, har nærmere 20 års erfaring som forsker, underviser, veileder og emneansvarlig ved lærerutdanningen og har i de siste årene også hatt en lederstilling ved institusjonen.

De svenske lærerutdannerne er intervjuet på svensk, og i gjengivelsen av sitatene har vi så langt som mulig søkt å oversette deres svar til norsk. I noen grad er svensk setningsbygning beholdt i sitatene for at mening ikke skal gå tapt i oversettelsen.

Inntrykk av demokratiundervisningen i den svenske grundskolan

Våre informanter opplyser at mandatet for demokrati- og medborgerskapsundervisning står svært sterkt i den svenske grunnskolen. Gjennom etterkrigstiden har den vært tydelig koblet til faget samhällskunnskap, eller faggruppen samhällsorienterade ämnen (SO), som består av geografi, historia, religionskunnskap och samhällskunnskap. Med innføringen av gjeldende læreplan i Sverige i 2011 (revidert i 2018), ble demokrati- og medborgerskapsundervisningen mer flerfaglig, men det er fremdeles i samhällskunnskap at ansvaret for demokrati- og medborgerskapsundervisningen er klarest, selv om dette er også et aspekt ved fagene religionskunnskap og historia.

Man kan si at i svensk kontekst så har dette demokratioppdraget som har ligger på skolen, det har jo vært ganske sterkt. Helt siden andre verdenskrig har dette vært lagt til samhällskunnskapemnet. Ikke det at de andre emnene har vært frakoblet fra dette oppdraget, men det har blitt en ganske sterk tradisjon i skolen at det er samhällskunnskapslærerne som driver dette her. Da vi fikk en ny læreplan i 2011 endret de det til et sånt «cross-curricular» oppdrag slik at alle emnene er [ansvarlige]. Men jeg mener at tradisjonen fortsatt knytter dette til samhällskunnskap.

Dette ansvaret er formulert i fagenes læreplaner, men det er også utviklet seg en sterk fagtradisjon blant lærerne i samhällskunnskap om at de har et særlig ansvar for skolens opplæring for demokratisk deltakelse. En av lærerutdannerne opplyser om at i den svenske skolen så oppfattes demokrati- og medborgerskapsundervisningen som det viktigste elementet av faget samhällskunnskap. En avgjørende del av dette ansvaret er fagets *värdegrundsarbete*: elevene skal ikke kun lære om hvordan et demokrati fungerer og utvikle kompetanser som gjør dem i stand til demokratisk deltakelse, skolen skal i tillegg legge til rette for utvikling av demokratiske holdninger. Gjennom demokratiske arbeidsformer skal elevene oppleve demokratiske praksiser i skolehverdagen:

(...) I samhällskunnskap er det så tydelig at det er et medborgerdannende emne i styringsdokumentene. Og der ser man også en tydelig kobling mellom lærerplanens värdegrundsarbete og at elevene skal ikke bare lære seg om hvordan demokrati fungerer, men også få jobbe med demokratiske arbeidsformer.

Informantene er samstemte i at basert på deres erfaringer som lærere og lærerutdannere forblir demokrati- og medborgerskapsundervisningen i den svenske grunnskolen i stor grad dominert av innlæring av fakta, og at det i for liten grad åpnes for deliberasjon og kritisk stillingtagen. Selv om læreplanen etterspør nettopp dette, peker særlig en av de svenske lærerutdannerne på at skolen også kun i begrenset grad bidrar til å utvikle elevenes handlingskompetanse og evne til deltakelse:

Og det er jo sånn at det finnes en veldig sterk fagtradisjon der ute i klasserommene i samhällskunnskap. En veldig sterk kanon, en rettesnor, som lenge har styrt innhold og eksamen. Det reproduseres fakta og [det er] kanskje ganske lite arbeid om politisk aktivisme (...). Det er ganske lite av den liksom praktiske politiske aktivismen, å forberede seg for å agere.

Våre informanter peker særlig på tre årsaker til dette. Den ene hovedårsaken er de endringene som resultatene fra de internasjonale skoleundersøkelsene de siste tjue årene har avstedkommet i den svenske skolen. I liket med Norge og Danmark hadde Sverige sitt «PISA-sjokk», og som i de andre skandinaviske landene har dette ledet til en skole som er mer målstyrt og mer preget av resultatoppnåelse og målbar evaluering av elever. En av lærerutdannerne sier at særlig yngre lærere er mer læreplantro enn mer erfarne lærere, og at de ofte er mer opptatt av hva det er ved elevenes prestasjoner som kan evalueres gjennom måling, noe som igjen medfører en preferanse for målbar faktakunnskap framfor kritisk tenkning og deliberasjon.

Den andre hovedårsaken ifølge informantene er at skolen i praksis opererer med smale definisjoner av politikk og demokrati. ICCS-undersøkelsene viser at svenske ungdommer har omfattende kunnskaper om demokrati og at de også utviser betydelig interesse for politiske spørsmål. Utdraget er imidlertid at skolen i for liten grad er i stand til å nyttiggjøre seg av denne interessen og bygge videre på den:

[V]i tror at det finnes en svakhet i undervisningen, både når det gjelder grunnskolen, altså 7. til 9. årstrinn, men også når det gjelder gymnaset: Det vi pleier å kalle for den smale politikkdefinisjonen, altså at politikk er det «gubber och tanter» holder på med i de folkevalgte forsamlingene. Da blir det som ungdommer gjør, ikke politikk. Og så klarer kanskje ikke skolen å bryte den forestillingen.

Dermed blir det politiske noe som plasseres langt utenfor ungdommenes egen livsverden og forblir noe de i svært begrenset grad kan relatere seg til. En av lærerutdannerne viser til egen forskning som viser at svenske ungdommer har betydelig interesse for politiske spørsmål, men at de selv ikke anser dette som politikk, og kritiserer den svenske skolen for ikke i tilstrekkelig grad å skape en forbindelse mellom det ungdommene selv er opptatt av og politikk og demokrati.

Den samme lærerutdanneren mener at det er en viss tendens i skolen på å forsøke å utvide denne smale forståelsen av demokrati, men at den fremdeles er dominerende. Han forklarer dette med at skolen må ses som en gjenspeiling av det samfunnet den er en del av, og at den svenske skolen i liten grad evner å bryte de holdningene og oppfatningene som er dominerende i det svenske samfunnet, men i stedet sementerer og institusjonaliserer disse:

[S]kolen er en del av samfunnet og samfunnslivet, og ganske god til å forsterke trender og oppfatninger som finnes, mens vi er ikke veldig flinke til å bryte slike trender. Og jeg tror at den smale politikkdefinisjonen og demokratidefinisjonen, den er ganske fremherskende i samfunnet stort sett.

Den smale definisjonen av politikk og demokrati er dominerende i samfunnet som helhet, og da blir den også det i skolen. Denne lærerutdanneren mener videre at denne utfordringen ikke vil kunne løses gjennom å endre skolens eller fagets styringsdokumenter (som læreplanen), men at det som sannsynligvis vil kunne utgjøre en forskjell på lang sikt er å utstyre nyutdannede lærere med de didaktiske verktøyene som er nødvendige for å skape en bredere forståelse av hva demokrati og politisk deltakelse er.

For det tredje er samtlige av våre informanter svært bekymret for den økende segregeringen og homogeniseringen i svensk skole. De argumenterer alle for at i løpet av de siste 15–20 årene har den svenske grunnskolen gått fra å være en av de mest regulerte og minst segregerte skolene i verden – en virkelig enhetsskole for *folkhemmet* – til å bli en av de minst regulerte og samtidig mye mer segregert enn tidligere. Denne segregeringen er tydeligst på gymnasnivå, men den er også svært tydelig også i grunnskolen, da den primært er geografisk. Samtlige informanter peker på at dette skaper en rekke utfordringer i skolen og i samfunnet, og at dette svekker skolens rolle innen demokrati- og medborgerskapsutdanning. Særlig lærerutdannerne ved den ene av de to svenske lærerutdanningsinstitusjonene mener at svenske myndigheter har forlatt prinsippet om enhetsskole og i praksis aksepterer at ulike sosiale grupper får ulik utdanning på hver sin skole, som er et samfunnsproblem i seg selv:

[V]i har en segregering når det handler om skolen i Sverige. Vi har på mange måter forlatt tanken om mangfold. Vi nøyer oss med at visse grupper går i visse skoler helt fra starten av.

Når det gjelder demokrati- og medborgerskapsutdanningen mer konkret er bekymringen at en for homogen skole gjør det vanskeligere for elevene (og for lærerne) og få innblikk i og anerkjenne andre synspunkter enn sine egne. En viktig del av demokrati- og medborgerskapsundervisningen – nemlig perspektivering – blir dermed vanskeliggjort. De sosiale, økonomiske og kulturelle forskjellene i samfunnet forsterkes av segregering i skolen, noe som på både kort og lang sikt vil ha negative konsekvenser for ungdoms politiske deltakelse.

Inntrykk av demokratiundervisning ved egen institusjon

Våre informanter mener at den svenske grunnskolens styringsdokumenter har en åpen og noe uklar forståelse av hva demokratiet er, kan eller bør være. En av lærerutdannerne uttrykker dette slik:

[I dokumentene] finnes det en ganske åpen definisjon på hva demokrati er for noe i skolen. (...) Det er ingen videre velutviklet definisjon eller diskusjon om hva det skal være. (...) Det blir heller hva man kanskje behandler i undervisningen: Hva man mener med det her? Det er en kjent formulering i den svenske skolens styredokument at vi skal bidra til et aktivt medborgerskap. Men hva det innebærer finnes det veldig lite liksom beskrevet i tekstene egentlig, det er et tolknings spørsmål.

På den annen side er diskusjonen om hvilket demokrati skolen skal utdanne elevene til en viktig del av hvordan lærerutdannerne på begge de svenske lærerutdanningsinstitusjonene forbereder sine studenter til rollen som demokratiutdanner på. I den ene institusjonen vektlegges både en diskusjon av hva demokrati er, og hvilket demokratioppdrag skolen og samhällskunskap-faget har.

Man blir jo lett..., altså det her demokratioppdraget og demokrati det er så, på et vis så veldig selvsagt så det blir også lett at man ikke riktig tenker omkring det. Men man kan si at den diskusjonen som vi har hatt løpende på vår institusjon, det er akkurat det her med å tenke omkring förmågar (kompetanser), hva er det elevene skal utvikle av typer kompetanser.

Om muligheten til å føre slike diskusjoner ut i praksis i form av undervisning, sier den samme lærerutdanneren dette:

[J]eg tenker denne muligheten finnes i kursplanene, det finnes jo læreplanteori og det finnes også det mer emnedidaktiske: Der har man alle muligheter til virkelig å «trykke på» med det her med medborgerdanning og värdegrundsarbete og demokratiföstring, det her mer emansipatoriske, vil jeg også si. Og det er vel sånn jeg leser kursplanene, at jeg ser virkelig en stor mulighet her til å legge et fokus på det.

Skal det kun være undervisning for å kunne litt om samfunnet, slik at man som voksen har tilstrekkelig kompetanse til å delta i valgdemokratiet, eller skal målsetningen være å gjøre elevene i stand til å delta i den offentlige samtalen, dvs. en mer deliberativ fortolkning av demokratiet? Skal elevene kun få kunnskaper, eller skal skolen og samhällskunskap-faget bidra til å utvikle elevenes politiske mestringstro, og «å bli en del av det politiske», slik en av lærerutdannerne uttrykker det? Dette er spørsmål som lærerutdannerne kontinuerlig diskuterer med sine lærerstudenter. Heller ikke Institusjon SVE_B har en klar definisjon av hva et demokrati er i sine fag- og emneplaner. I stedet er dette noe som er en pågående diskusjon blant underviserne, en diskusjon de også inkluderer sine studenter i.

[V]i har ingen sånn klar og snerten definisjon akkurat på [demokrati]. Og med jevne mellomrom så funderer jeg på om det kan være en idé, og hvor mye kan vi egentlig bli enige om, vi som jobber med dette emnet? Hva har vi felles i form av verdigrunnlag i synet på demokratiet? Så jeg tenker at det her er et spørsmål som alltid må holdes levende i et emne som samhällskunnskap spesielt.

Vi har forsøkt å jobbe med å se på demokrati i ulike perspektiv. (...). [Vi] forsøker å skildre hvordan elever oppfatter demokrati, hvordan lærere oppfatter det gjennom ulike typer av vitenskapelige publikasjoner som studentene får lese. (...) Vi forsøker å treffe dem med ulike perspektiver som skal gjøre det vanskelig for studenten også. At de innser kompleksiteten, er vår forhåpning.

Ulike forståelser av hva et demokrati kan være (f.eks. ulike demokratityper) oppfattes ikke som motsetninger forstått som enten/eller, men mer som ulike perspektiver som kan eksistere samtidig og side om side.

Felles for begge lærerutdanningsinstitusjonene er at de ønsker at studentene skal gå ut av studiet med en forståelse av at demokratiet er mer enn de institusjonene som utgjør valgdemokratiet. Demokratiet forstås heller som en pågående offentlig samtale, hvor ulike meninger brytes mot hverandre og hvor politikk utformes. Dette kan for det første ses som en motvekt til hva lærerutdannerne erfarer er et overdrevent fokus på faktakunnskap i den svenske grunnskolen demokrati- og medborgerskapsutdanning. For det andre er det et forsøk på å dreie skolens demokratiforståelse i retning av hva våre informanter mener er mer i tråd med hvordan demokratiet faktisk fungerer i det moderne svenske samfunnet.

En annet element som forener de to lærerutdanningsinstitusjonene er inspirasjonen fra den vesttyske Beutelsbach-konsensusen (*Beutelsbacher Konsens*) fra 1976.¹³ Lærerutdannere ved begge de svenske lærerutdanningsinstitusjonene henviser til denne erklæringen som retningsgivende for undervisningen. Erklæringen var et forsøk på å enes om noen grunnleggende prinsipper for politikk- og religionsundervisningen i Vest-Tyskland, og for å unngå at skolen ble et arnested for politisk og religiøs indoktrinering. Kort oppsummert er de tre prinsippene i konsensusen følgende:

1. Eleven skal ikke overveldes av politiske eller religiøse synspunkter, men læreren skal heller legge til rette for diskusjon blant elevene (med eller uten læreren som deltaker).
2. Kontroversielle spørsmål skal behandles som kontroversielle spørsmål også i klasserommet, slik at konflikter og motsetninger ikke holdes skjult for elevene.
3. Elevenes verden skal involveres i undervisningen, og faglige spørsmål som behandles og diskuteres i undervisningen skal relateres til deres livsverden.

For de svenske lærerutdannerne åpner dette for interessante diskusjoner om demokrati- og medborgerskapsundervisningen i lærerutdanningen. En av dem mener at vi i større grad burde stille spørsmål ved det faktum at det i den svenske grunnskolen er et tydelig mandat for å oppfordre elevene til å bli framtidige deltakere i valgdemokratiet: Burde det, i lys av Beutelsbach-konsensus, være slik?

¹³ Beutelsbach-konsensusen var et sett med prinsipper som ble vedtatt av vesttyske lærerutdannere i 1976, og som var tenkt å være styrende for landets demokrati- og medborgerskapsundervisning i en periode da denne var svært omdiskutert. De tre prinsippene – at eleven ikke skal overveldes med politisk eller ideologisk innhold, at kontroversielle spørsmål skal behandles som nettopp det og at politiske samfunns-spørsmål skal ses i relasjon til elevens verden – har også etter den tyske gjenforeningen i 1990 vært ledende i tysk lærerutdanning. Se Reinhardt (2016); Christensen & Grammes (2020).

Burde det ikke heller være slik at det var en del av elevenes myndiggjøring at de selv avgjør om deltakelse i demokratiet er noe de ønsker? Denne lærerutdanneren problematiserer med dette det normative i den svenske grunnskolens demokrati- og medborgerskapsundervisning: demokratisk deltakelse i valgdemokratiet ses som et gode i seg selv og virker lite åpen for at en medborger kan ha tatt et informert og bevisst valg om *ikke* å delta.

Ved begge de svenske lærerutdanningsinstitusjonene vektlegges det å legge til rette for utvikling av elevenes mestringstro, men den er gjerne knyttet til pedagogikk og den allmenne didaktikken, ikke spesifikt til fagdidaktikk i samhällskunskap. Ved Institusjon SVE_B leser lærerstudentene mye forskning om ungdoms deltakelse i demokratiet, og her er hovedbudskapet at ungdommer i dag nok vet mer om demokrati enn hva de gjorde før, men at det er et økende skille mellom dem som deltar lite og dem som deltar mye, og de som har mye kunnskaper og de som har lite kunnskaper. En av lærerutdannerne understreker at dette skillet har økt mye de senere årene. For å gjøre lærerstudentene forberedt på denne utfordringen i skolen iletter de et sosiologisk perspektiv i lærerutdanningen og underviser om hvordan kjønn, etnisitet og klasse påvirker demokratisk deltakelse. Det de ikke gjør ved noen av de to svenske lærerutdanningsinstitusjonene er å gi spesifikke fagdidaktiske råd eller formaninger til hvordan deres lærerstudenter skal arbeide for demokratisk deltakelse som lærere. De ser det som sin oppgave å eksponere lærerstudentene for ulike tilnærminger og vise dem hvilke muligheter som finnes, men målet er at lærerstudentene selv skal utvikle egne undervisningsmetoder når de kommer ut i skolen. Det er tydelig at dette er en del av lærergjerningen som engasjerer lærerstudentene særlig ved den ene svenske lærerutdanningsinstitusjonen, noe man blant annet kan se på lærerstudentenes valg av eksamensoppgaver.

Læringsutdanningens arbeid med å styrke elevenes mestringstro/political efficacy er ikke nevnt i kurs- eller emneplaner, men det betyr ikke at det ikke jobbes med det i utdanningen. Slike plandokumenter har ifølge informantene ofte en annen oppgave, og det er å formidle formelle krav til innhold og utforming. De blir instrumentelle, og sikter mot det målbare.

Alle sånne styringsdokumenter blir jo veldig ofte fokusert rundt karakterkriterier, kunnskapskrav som gjør at de i seg blir ganske instrumentelle. Det blir noe som kan krysses av og bedømmes. For hvordan skal man kunne bedømme om studiet liksom skaper political efficacy hos elevene? Det er lettere å si at de kan reflektere om ... Ja, du forstår. Det blir et problem der.

Prioritering av samfunnsdeltakelse og aktivt medborgerskap i egen undervisning

En av lærerutdannerne understreker at politisk mestringstro er viktig for om ungdom faktisk deltar i demokratiet (både som ungdommer og som voksne), men mener samtidig at bildet av hvem det er som har sterk mestringstro er sammensatt. Det er flere undersøkelser i Sverige som viser at guttene har høyere mestringstro enn jenter, mens norske resultater går entydig i favør av jentene. I Sverige er det

også undersøkelser som avslører at ungdommer med innvandrerbakgrunn, inkludert gutter, kan ha like høy mestringstro som etnisk svenske elever, selv om deres kunnskaper er lavere. Årsakene til dette vet man ikke nok om for øyeblikket, men det kan virke som om hvordan spørsmålene i de ulike undersøkelsene er stilt, kan ha betydning:

Måler man efficacy [mestringstro] ut ifra prinsippet om tenkt framtidig deltagelse, sånn som: «Jeg kommer til å delta på ulike måter i framtiden», da ligger innvandregutter veldig lavt også i Sverige. Men stiller vi spørsmål som «Jeg forstår hva det er snakk om når politikk diskuteres», så kommer innvandreguttene høyere opp. Så det kommer også an på hvordan vi stiller spørsmålene.

En annen svensk lærerutdanner har en interessant observasjon når det gjelder hvordan faget samhällskunskap bidrar til deltakelse blant ungdom. Han mener at faget kan ha en tendens til å fokusere for mye på samfunns*problemer*, noe som han mener kan ha en nedslående effekt på elevenes engasjement: «man känner at det er kört»:

[Inntrykket kan bli at] det er sånne som Trump som bestemmer og det kommer til å gå til helvete med klimaet og demokratiet holder på å falle sammen i Europa og EU går og til helvete. Og jeg tenker at derfor er det ganske viktig med spørsmål om efficacy – at man faktisk kjenner at det finnes håp.

Denne lærerutdanneren mener at samhällskunskap her kan nyttiggjøre seg av historiefaget, som i og for seg ofte selv er fylt av grusomme hendelser og overgrep, men som også har mulighet til å vise til positive endringer.

Den samme lærerutdanneren viser til utviklingen av velferdsstaten som et eksempel på positive samfunnsendringer som er blitt tilkjempet over tid. Ved at elevene får kjennskap til at det er mulig å endre samfunnet til det bedre kan det bidra til at de selv får øynene opp for at det er mulig å gjøre en forskjell, både på individuelt og strukturelt plan. En utfordring med dette er at eksemplene (både de historiske og de samtidige) kan framstå som lite relevante for den virkeligheten elevene befinner seg i. Bruker man borgerrettighetsaktivister som Rosa Parks som eksempel på personer som har bidratt til positive samfunnsendringer, er det en viss fare for at de ikke treffer målgruppen. Elevene i den moderne svenske grunnskolen er ikke ofre for systematisk og institusjonalisert diskriminering, slik Rosa Parks var, og utfordringen for lærere og lærerutdannere er å finne de gode eksemplene som vil kunne oppleves som relevante for målgruppen.

For en av de andre lærerutdannerne er det viktig å vekke elevenes engasjement ved å finne fram til de spørsmålene som ungdommene selv er opptatt av, og det er da lærerens oppgave å finne fram til gode problemstillinger hvor viktige samfunnsproblemer belyses. For denne lærerutdanneren er det her avgjørende at noe står på spill, «det måste brinna til», som han sier. Disse spørsmålene må ha

en eller annen form for relevans for elevenes livsverden og hverdag, men de kan ikke stoppe der:

Jo eldre jeg blir, så tenker jeg at det er viktig hvilke spørsmål vi starter med. Altså, det må finnes noen tydelige spørsmål, et problem i bunnen, for ellers så blir det en risiko at dette blir en øvelse du gjør i skolen. Og når du kommer ut fra skolen, da gjelder andre normer og vurderinger. Og da tenker jeg at der legger vi litt for lite krutt i hva finnes av interessante spørsmål som man kan hente fra livsverdenen, men som også [fag]disiplinene jobber med på sin måte. Men som samtidig betyr noe for elevene.

Slik sitatet viser, er det avgjørende at spørsmålet ikke forblir i elevenes verden, men at det pendler mellom livsverden og faget. I tillegg mener denne lærerutdanneren at eleven selv bør ansvarliggjøres dersom hen ønsker endring. Eleven bør spørres: hva kan du gjøre med dette, hvordan tenker du dette kan løses? Eleven kan godt identifisere hvem i de politiske institusjonene som har ansvaret for en sak, men det er lærerens ansvar å hjelpe elevene med å tydeliggjøre egen rolle for å skape endring. Det er viktig at elevene utvikler en opplevelse av ansvar, at vi alle har en rolle å spille for å ivareta felles goder eller skape endring. Kompetansene elevene lærer i skolen skal gjøre dem i stand til å gjøre en forskjell, men skolen må også ta høyde for at det faktisk koster å ta et slikt ansvar, for det er ikke tilstrekkelig å tenke at man selv kan gjøre en forskjell, man må også faktisk gjøre denne forskjellen. Skolens rolle i dette er også å vise fram ulike former for deltakelse, særlig bør den være tydelig på at det kan finnes en mellomting mellom å trykken «Like» på Facebook og å dedisere mesteparten av sitt liv til en sak, som Greta Thunberg.

En av de andre lærerutdannerne gir flere eksempler på spørsmål som kan egne seg for å bygge opp under engasjement og deltakelse i et klasserom, og knytter dette til kjønn, etnisitet og økonomi. Dette er spørsmål som ofte oppfattes som kontroversielle, og som lærer etter hans erfaring ofte kvier seg for å gå inn i. Denne lærerutdanneren anerkjenner at de er krevende, men at de nettopp derfor også har stort didaktisk potensial. I tillegg er det etter hans oppfatning tvingende nødvendig å snakke om disse kontroversielle spørsmålene i klasserommet, for de blir diskutert uansett, og det er bedre om skolen og læreren tar en form for eierskap til diskusjonen framfor å overlate den fullstendig til andre aktører og settinger:

[Men] hva hender hvis vi ikke våger å prate om det? Hvem prater da, tenker jeg. (...) Det blir lett en floskel det at man sier at «Hver generasjon må kjempe for demokratiet», men om ikke det fester seg, da blir det bare tomme ord.

Gjennom å arbeide med kontroversielle spørsmål kan elevene få oppleve at demokratiet ikke er noen naturlov, at det er ikke gitt.

Den samme lærerutdanneren som ble sitert over, peker på at det er viktig med en form for systematikk når man skal arbeide med kontroversielle spørsmål, for

fastlåste og motstridende oppfatninger kan lamme samtalen i et klasserom. Et grep denne lærerutdanneren selv bruker er å nøste i elevens beretning (eller i dens «narrativ» som han sier, for ofte er disse standpunktene tett knyttet til elevens identitet) og spørre hva som er dens utgangspunkt. Eksemplet han gir er konflikten mellom Israel og Palestina, en gjenganger som kontroversielt tema i klasserommet:

[Dette] bruker jeg å ha som en «ledestjerne» sammen med studentene: at vi alltid spør oss hvordan dette narrative begynner, hvorfor startet det akkurat her? Svaret på det spørsmålet påvirker narrative orientering. Og det er det samme når man møter spørsmål fra elevene: Noen ganger kan det være man merker at det finnes et ganske strengt «lukket» (slutet) narrativ bakenfor det som kommer opp nå. [Vi må] forsøke å åpne opp og se hva hender hvis vi begynner narrative på et annet sted.

I eksempelet om Israel-Palestina-konflikten vil altså denne lærerutdanneren at studentene skal vurdere hvor eleven med et fastlåst syn begynner sin beretning: Er det med Seksdagerskrigen eller den første Intifadaen? Er det med Balfour-erklæringen i 1917 eller på slutten av 1800-tallet? Hva skjer dersom eleven oppfordres til å endre oppstarten til sin beretning, eller se det fra et helt annet sted. Åpner det opp for nye perspektiver, andre tolkninger?

Alle de svenske lærerutdannerne understreker viktigheten av at skolens demokrati- og medborgerskapsundervisning tar elevenes livsverden inn i undervisningen, og av den grunn er dette noe som problematiseres i egen lærerutdanning. De peker alle på ulike former for deliberasjon, altså at skolen og læreren legger til rette for meningsdanning og -utveksling i klasserommet, samt å utvikle respekt og forståelse for andre meninger, som sentralt i egen lærerutdanning. Det er imidlertid flere utfordringer knyttet til dette, og de er knyttet til hvilket formål den deliberative samtalen i klasserommet skal ha og hvilken rolle læreren skal ta i dette.

En av disse lærerutdannerne understreker viktigheten av å inkludere elevenes hverdagserfaringer av demokratisk deltakelse og medbestemmelse (eller fraværet av sådanne) i klasserommet, men peker samtidig på utfordringene: hvor stor plass skal disse hverdagserfaringene få, hvem sine hverdagserfaringer skal det være og hvordan – og til hvilket formål – skal de inkluderes i skolens undervisning?

Det er jo hvor stor plass den livsverden skal ta, og hvem sin livsverden det er. Og også når livsverden kommer i konflikt med de vurderinger som vi har.

Den samme lærerutdanneren spør seg selv litt senere i intervjuet:

[H]vordan løfter man inn elevens livsverden på en god måte i undervisningen? For jeg tror ikke at man bare kan begynne med spørsmålene som elevene mener er viktige. Jeg tror også at samfunnsviterne vet hva det er for typer problemer som er viktige. Da kan man begynne der, men man må fortsatt involvere elevene i den prosessen.

En av de andre svenske lærerutdannerne er enig i dette, og mener læreren må ha en avgjørende rolle. Læreren må på forhånd bestemme seg for hvilken form og hvilket formål klasseromssamtalen basert på elevenes hverdags erfaringer skal ha. Er det et mål at alle elevene blir enige, eller er samtalen først og fremst en måte å få fram motsetninger i elevgruppen på?

Selv om en av lærerutdannerne sier at et av samhällskunskap-fagets viktigste oppgaver er å invitere eleven inn i samtaler og diskusjoner, ser han samtidig utfordringer ved dette. Klasseromssamtalen blir problematisk i det den reduseres til en ren meningsutveksling, hvor en elev sier sitt og en annen elev sier noe annet. Dersom slike samtaler og meningsutvekslinger skal ha noen didaktisk effekt, argumenterer denne lærerutdanneren, er det avgjørende at de blir fagliggjort:

Man må jo være veldig godt forberedt til sin undervisning, man kan ikke «open up the floor» i hver eneste time, altså å slippe denne her livsverden til liksom hvor som helst. Det må jo gjøres i noen kontrollerte former. Men det tror jeg gjelder alt. Altså i all type undervisning, at man må tenke over hva det er man slipper inn, og hva det er man vil ha synspunkt og diskusjoner om.

Samhällskunskap-læreren må med sine faglige innsikter og perspektiver bidra til at det som ofte er ufiltrerte og subjektive hverdags erfaringer hos elevene løftes opp fra elevens personlige erfaring og omgjøres til et faglig spørsmål. Først da har faget samhällskunskap noe å bidra med, og det det kan bidra med er å sette elevens hverdags erfaring inn i en samfunnskontekst og på den måten kvalifisere elevens tenkning om seg selv og sin egen livsverden. Ved å invitere elevenes meninger og erfaringer inn i klasserommet på denne måten kan de bli gjenstand for fagets vitenskapeliggjøring. Elevens hverdags erfaringer kan da diskuteres som et samfunnsspørsmål ved at de løftes fra å være elevens personlige anliggende til å bli et eksternt fagspørsmål. Elevens personlige erfaring skal anerkjennes, men diskusjonen om den må fagliggjøres. Deretter kan det bringes tilbake til eleven(e), og læreren kan spørre: tenker du annerledes nå, når du vet mer om dette feltet, tenker du annerledes om din egen opplevelse nå? Slik blir en god fagliggjøring av elevens hverdagsopplevelser syklisk: fra hverdagsopplevelse, via fagliggjøring i klasserommet med læreren som sentral premissleverandør, for til slutt å bringe erfaringen tilbake til elevens livsverden, nå forhåpentligvis forstått på en mer kompleks måte.

En av lærerutdannerne mener videre at for å oppnå denne fagliggjøringen er det viktig at læreren selv styrer når elevenes hverdags erfaringer og livsverden skal bringes inn i klasserommet. Det må skje i kontrollerte former og læreren kan ikke slippe all regi og overlate alt ansvar for hvordan klasseromssamtalene utvikler seg til elevene. Elevenes hverdagsopplevelser er subjektive og kan ofte være sterkt knyttet til deres identitet. Åpnes klasserommet for ofte og for mye for elevenes hverdags erfaringer med deltakelse og medbestemmelse, kan det bli «for hett», det vil si for mye basert på følelser og personlige preferanser, og kan med det ofte reduseres til polarisering og hvilke personlige opplevelser og vurderinger som skal

ha forrang foran andres. Undervisningens (og lærerens) oppgave blir da å løfte fram hvilke syn og oppfatninger som finnes, og om de begge kan være legitime og om det er mulig å respektere den andres ståsted. Som lærer må man nøye vurdere om når man skal åpne opp for slike meningsutvekslinger, for her ligger deliberasjonens store fare, dvs. at man legger opp til diskusjoner uten at det blir en fagliggjøring av det.

Inkludering av elever med ulik bakgrunn i demokratiundervisningen

Alle våre informanter opplyser at spørsmål knyttet til hvordan man som lærer forholder seg til ulike miljøer, sosiale grupper og ulike typer elever ikke berøres eksplisitt i deres fagdidaktiske undervisningsemner, men at det en del av den allmenne didaktikken og pedagogikken som er felles for alle lærerstudenter uavhengig av fag.

En av de svenske lærerutdannerne peker på at dersom man underviser i en skole med større levkårsutfordringer enn andre skoler (lav søs og høyere andel med annet morsmål) er det en fare for at lærerne henfaller til en light-versjon av samhällskunnskap-faget:

(...) Det finnes til og med forskning fra samhällskunnskap som viser det der. At man liksom bare befester de forskjellene som allerede finnes ved at man gir en slags «samhällskunnskap-light» til visse typer grupper. (...) Det handler ikke om å minske mengden innhold eller kompleksitet i spørsmålene, men å øke mengden av støtte, altså «scaffolding» til elevene. Man kan ikke fjerne deler av innholdet, [hvis det er] sånn at det er en elev som har litt vanskeligheter, men man må helt enkelt støtte elevene mer i deres arbeid. Og det jobber vi veldig mye med, altså scaffolding: Hva gjør man med en elevgruppe som har problemer med å lese en tekst? Hva gjør man med en gruppe som ikke er vant med å diskutere? Det handler ikke om å senke ambisjonene, men helt enkelt om å gi dem en annen type undervisning. Det er noe som vi snakker prinsipielt, men så må jo det også gjennomføres. [Lærerstudentene] må jo trene på det rent håndfast i klasserommet. Der ser jo jeg ofte at da ramler de inn i det som lærerne på skolen gjør, det vil si at de senker ambisjonene.

Som nevnt tidligere fokuserer lærerutdannerne ved Institusjon II på deres uteksaminerte lærerstudenter i samhällskunnskap har gode sosiologiske kunnskaper, slik at de er i stand til å se hvordan elevsammensetningen kan ha påvirkning på læringen i klassen. I den forbindelse er det tre variabler som er viktigst: kjønn, etnisitet og sosioøkonomisk status.

Alle våre informanter mener at den økende segregeringen i den svenske skolen har påvirkning på dens evne til å virke utjevne i samfunnet. Dersom ulike grupper i liten grad er i berøring med hverandre, vil det kunne forstyrre kompensatoriske oppdrag. Våre informanter påpeker at all forskning viser oss at mindre ressurssterke elever tjener på å gå på skolen med mer ressurssterke elever, men at sistnevnte ikke taper på dette. Den økende homogeniteten i mange svenske

klasserom gjør det også mer krevende å la elevene bryne seg på andre perspektiver enn de de selv har. Denne problematikken berøres i lærerutdanningene ved begge institusjoner.

En annen bekymring alle de svenske lærerutdannerne deler, og som må ses i sammenheng med – og kan forsterke – segregeringsproblematikken, er den økende individualiseringen våre informanter ser i den svenske skolen. En av dem peker på at når elevene oppfordres til å tenke politisk så er det vanlig å be elevene tenke «Hva er et godt samfunn for meg og mine nærmeste» framfor «Hvilket samfunn vil jeg leve i». Det er dermed en tendens til at skolen oppfordrer til at eleven skal forsøke å orientere seg i samfunnet med seg selv som utgangspunkt, i stedet for å tenke mer helhetlig, og også forsøke å se seg selv utenfra, og som en del av et større hele. Det skyldes sannsynligvis læreplanens individfokus, for som en av dem påpeker:

Det handler jo om medborgeridealet, det senmoderne mennesket og individualisering. For å kunne være aktiv i dag, kreves det at du selv kan gjøre vurderinger av saker, du skal selv kunne ta stilling, du skal kunne uttrykke deg. Og det gjør jo at hvis lærere skal kunne hjelpe elevene til å kunne være aktive, så gjelder det jo å styrke de individuelle ressursene på en annen måte enn slik det var tidligere. På 70- og 80-tallet var det lettere å være aktiv gjennom kanskje å gli med litt i ett med fellesskapet rundt seg. Men når man ser det moderne medborgeridealet, så krever det jo at hvert individ skal kunne ta stilling. Og da gjelder det jo at våre lærerstudenter også har tanker om hvordan man kan styrke hvert individs ressurser på den måten. Det bør vi fortsette å utvikle.

Oppsummering

Det er interessant å se hvor samstemte de svenske lærerutdannerne er i sin vurdering av hvordan demokrati- og medborgerskapsundervisningen i den svenske grunnskolen. De mener alle fire at den svenske skolen i sin allmennhet er preget av en sterk tradisjon for demokratisk deltakelse, inkludert i elevenes skolehverdag. Denne sterke tradisjonen er ikke begrenset til at elevene skal lære om demokrati og oppfordres til demokratisk deltakelse, men innbefatter også en tydelig verdipreget tilnærming, hvor elevene forventes å tilegne seg spesifikke holdninger og verdier i løpet av sin skolegang, av informantene referert til som *värdegrund*. Like samstemte er de også i at det i praksis ikke alltid fungerer slik tradisjonen tilsier, og at demokrati- og medborgerskapsundervisningen i stor grad er preget av innlæring av fakta og lite kritisk stillingtagen. Samlet sett peker lærerutdannerne på tre årsaker til dette: økt målstyring i svensk skole, for snever demokratiforståelse blant lærerne og økende segregering i skolen.

Det er derfor neppe tilfeldig at det er nettopp lærerstudentenes evne til kritisk refleksjon over demokratiet og demokratisk deltakelse som preger lærerutdannerne egen undervisning: de understreker alle viktigheten av at deres lærerstudenter får en bred forståelse av hva demokrati og demokratisk deltakelse kan være. I stedet for å fortelle sine studenter til hva slags demokrati de bør

utdanne sine kommende elever, ønsker de å legge til rette for en diskusjon om dette med sine studenter. Som ledd i dette setter lærerutdannerne spørsmålstegn ved skolens normative rolle i å fremme demokratisk deltakelse. Med utgangspunkt i Beutelsbach-konsensusen, som helt tydelig har påvirket lærerutdanningen ved begge institusjoner, er ikke de svenske lærerutdannerne overbevist om det bør være skolens oppgave å fremme deltakelse. De spør: burde ikke dens oppgave være å myndiggjøre elevene til selv å ta et informert valg om de ønsker å ta del i demokratiet eller ikke?

For å utvikle elevenes politiske mestringstro understreker de svenske lærerutdannerne viktigheten av at læreren finner fram til samfunnsspørsmål som betyr noe for elevene, samtidig som de mener det er svært viktig at diskusjonen av slike spørsmål ikke forblir i elevenes livsverden, men i stedet løftes opp til et samfunnsfaglig nivå. Slik fagliggjøring av samfunnsspørsmål ser alle de fire svenske lærerutdannerne som helt essensielt i skolens demokrati- og medborgerskapsundervisning. Det er nettopp på denne måten det kan være fruktbart å jobbe med kontroversielle spørsmål i klasserommet. Først når kontroversielle samfunnsspørsmål behandles på et faglig nivå, hvor allmenngyldige argumenter vektlegges framfor elevenes individuelle erfaringer og subjektive meninger, kan diskusjon av slike spørsmål være utviklende for elevenes demokratiske deltakelse, hevder de svenske lærerutdannerne. Læreren spiller her en nøkkelrolle i å skape faglige forbindelser mellom elevenes hverdagerfaringer og skolefagets begreper og innsikter.

For å forberede sine lærerstudenter på å undervise i mangfoldige klasserom understreker de svenske lærerutdannerne behovet for grunnleggende sosiologisk kunnskap, slik at de kan gjenkjenne økonomiske, sosiale og kulturelle skillelinjer og deres mulige påvirkning på elevenes læring. Videre er det et poeng for alle fire at demokrati- og medborgerskapsundervisningen ved skoler som har flere levekårsutfordringer enn andre skoler ikke henfaller til en forenklet og oppdragende versjon, men at også elever ved slike skoler oppfordres til kritisk stillingtagen.

Kapittel 6 Lærerutdanning for demokratisk deltakelse og aktivt medborgerskap

I dette kapittelet vender vi tilbake til hovedproblemstillingen som vi la til grunn for datainnsamlingen og analysen av intervju- og dokumentmaterialet, og som lyder: Hvordan forbereder lærerutdannere ved ulike lærerutdanningsinstitusjoner i Norge, Danmark, Finland og Sverige lærerstudenter på å styrke grunnskoleelevers samfunnsdeltakelse og aktive medborgerskap? Denne hovedproblemstillingen har vi operasjonalisert gjennom fem delspørsmål, som vi bruker til å strukturere dette avsluttende kapittelet. De tre første delspørsmålene oppsummerer intervju-materialet, mens det fjerde og femte spørsmålet handler om dokumentanalysen i denne rapporten.

1. Hvordan prioriterer lærerutdannerne samfunnsdeltakelse og aktivt medborgerskap i undervisning av lærerstudenter?
2. Hvordan arbeider lærerutdannerne med å få lærerstudentene til å skape forbindelser mellom elevers hverdagserfaringer og aktive medborgerskap?
3. Hvordan forberedes lærerstudentene på å inkludere elever med ulik bakgrunn i demokrati- og medborgerskapsundervisningen?
4. Hvordan behandles samfunnsdeltakelse og aktivt medborgerskap i dokumentene som regulerer demokrati- og medborgerskapsundervisningen ved institusjonene hvor lærerutdannerne er ansatt?
5. Hvordan behandles samfunnsdeltakelse og aktivt medborgerskap i læreplanene som regulerer demokrati- og medborgerskapsundervisningen i de fire nordiske land?

Gjennom arbeidet med denne rapporten har det blitt klart at grunnskolens læreplaner for samfunnsfag i de fire nordiske landene gir interessante og nyanseerte syn på demokratisk deltakelse. Læreplanene er politiske dokumenter som først og fremst vil ha innflytelse på hvordan demokratiundervisningen foregår i grunnskolen, men også i lærerutdanningen ettersom lærerstudentene møter denne læreplanen som del av sin praksis i skolen. Fra denne posisjonen gir læreplanene ytterligere kontekst for å forstå lærerutdannernes utsagn. Vi vil derfor innlede dette kapittelet med en oppsummering av læreplananalysen som vi har gjort i kapittel 3 i denne rapporten, før vi tar for oss hvordan aktiv deltakelse i demokratiet er behandlet i studie- og emneplanene i de nordiske lærerutdanningsinstitusjonene som vi har undersøkt (kapittel 4). Deretter går vi over til de øvrige tre delspørsmålene som gjelder vårt intervjumateriale, og vi behandler disse under egne overskrifter. Til slutt i dette kapittelet oppsummerer vi våre funn som en syntese over rapportens læringspunkter for å styrke ungdoms demokratiske deltakelse gjennom demokratiundervisningen i lærerutdanningen.

Demokrati, samfunnsdeltakelse og aktivt medborgerskap i nordiske læreplaner

I det følgende vil vi peke på noen aspekter i vår dokumentanalyse som kan bidra til å belyse både likheter og forskjeller mellom de undersøkte læreplanene i Norge, Danmark, Finland og Sverige.

Vi vil først si noe om skolens generelle rolle i de nordiske demokratiene, men også hvordan den demokratiske tenkningen påvirker skolens struktur og elevens hverdag. Deretter vil vi diskutere tre sentrale perspektiver:

- Hvordan forstås demokratisk deltakelse?
- Er demokratisynet bevarende eller utviklende?
- Hvordan vektlegges diskusjoner, enighet/uenighet og kontroversielle spørsmål?

Skolen i demokratiet, demokratiet i skolen

I alle de nordiske lands læreplaner, både i de overordnede og fagspesifikke delene, understrekes skolens rolle som helt avgjørende i demokratiet. Den nordiske enhetsskolemodellen ses dermed som en essensiell del av utviklingen av et demokratisk medborgerskap, og bygger med det på lange tradisjoner i de nordiske land (se kapittel 2). I skolen skal ikke elevene kun få kunnskaper om de institusjonene demokratiet utspiller seg i, de skal også oppleve at de selv er en del av en demokratisk kultur i sin skolehverdag. Dette avtegner seg i alle de nordiske lands læreplaner, i første rekke ved å slå fast at elevene skal ha innflytelse på sin lærings situasjon, men også ved å insistere på flere demokratiske verdier som skal være styrende for skolens arbeid. Dermed kan vi konkludere at skolen ses som en avgjørende aktør i opprettholdelsen og utviklingen av de nordiske demokratiene, samtidig som demokratiet både som styringsform og livsform på grunnleggende vis er en premissleverandør for skolens struktur og innhold. På dette overordnede nivået skiller ikke de nordiske landene som er en del av vår analyse seg fra hverandre i nevneverdig grad. For å få fram likheter og forskjeller i hvordan perspektiver for demokrati og medborgerskap presenteres i de nordiske lands læreplaner vil vi derfor se nærmere på tre utvalgte elementer fra vår analyse, herunder formulert som spørsmål.

Hvordan forstås demokratisk deltakelse i læreplanene?

I alle nordiske lands læreplaner skal elevene oppfordres til ulike former for demokratisk deltakelse, men hvordan denne deltakelsen forstås, varierer mellom landene.

I den danske læreplanen er handlingsimperativet noe svakere formulert til fordel for en sterk betoning av viktigheten av at eleven er i stand til «å ta stilling». Å inneha de kunnskapene og ferdighetene som gjør at eleven kan «ta stilling» er det sentrale, det spiller en underordnet rolle hva som blir utfallet av dette. Den enkelte medborger kan selv velge å *ikke* delta aktivt i demokratiet, det viktigste er at det gjøres en informert og bevisst stillingtagen. En slik tilnærming til demokratisk deltakelse finner vi ikke igjen i noen av de andre nordiske lands læreplaner.

Demokratisk deltakelse slik den er formulert i den finske læreplanen skiller seg også betydelig fra de tre andre nordiske land. Her kommer en mye bredere forståelse av hva demokratisk deltakelse er – eller kan være – til uttrykk. I den finske læreplanen forstås demokratisk deltakelse mer som en allmenn deltakelse i samfunnet, og tydeligere enn i de andre nordiske landene skal det finske samfunnsfaget forberede elevene på en mer allmenn introduksjon til voksenlivet, og overgangen til å delta i arbeidslivet står her sentralt. Å se skolen generelt og samfunnsfaget spesielt som en portåpner til voksen- og arbeidslivet er ikke ukjent i de andre nordiske land, men den er mye mer sentral i den finske læreplanen, på bekostning av betoningen av demokratisk deltakelse i mer snever forstand, forstått som deltakelse i demokratiske prosesser.

I tillegg er det viktig å poengtere at i alle de nordiske lands læreplaner spiller demokratiske verdier en helt sentral rolle. Spesielt i de overordnede delene, men også i de mer fagspesifikke delene av læreplanene, presenteres ulike verdier som skal være styrende for skolens arbeid og som anses som grunnleggende i et velfungerende demokratisk samfunn. Omfavning av disse verdiene kan derfor forstås som en form for deltakelse. Den norske og den svenske læreplanen har et klart sterkere trykk på verdier enn den danske og den finske. I den norske læreplanen gjøres individets rettigheter, samt kollektive rettigheter ulike urfolks- og minoritetsgrupper har, til bærende elementer i et demokrati. Her forstås fravær av diskriminering av urfolk og minoriteter som et bærende element i et demokratisk samfunn. I den svenske læreplanen settes det for eksempel likhetstegn mellom demokratiske verdier og individets rettigheter, samt fravær av alle former for diskriminering. I den norske er en anerkjennelse av urfolks- og minoriteters perspektiver direkte knyttet til et velfungerende demokrati. Som sagt er det demokratiske verdifundament tydelig i alle de nordiske lands læreplaner, men den er tydeligst formulert og knyttet til rettighetstanken i den norske og svenske.

Er demokratisynet i læreplanene bevarende eller utviklende?

Her ser vi klare forskjeller mellom de nordiske lands læreplaner. Både den danske og den svenske læreplanen har en klar oppfordring – for ikke å si et krav – om at elevene skal opplæres og oppfordres til selv å videreutvikle demokratiet. De er begge tydelige på at demokratiet aldri er statisk og at elevene selv skal bidra til at det endres. Endringer i demokratiets praksiser ses dermed som helt naturlige og som et grunnleggende gode. Den finske læreplanen derimot har et langt mer bevarende demokratisyn. Det framstår som klart at det er eleven som skal tilpasse seg et allerede etablert demokratisk system, framfor at oppvoksede generasjoner skal bidra til endringer. Den norske læreplanen kan sies å stå i en slags mellomposisjon. I den overordnede delen er det tydelig at demokratisk deltakelse for både endring og utvikling av demokratiet er ønskelig, men disse perspektivene er mye mindre synlige i kompetansemålene til samfunnsfag, som er det faget som har hovedansvaret for demokratiundervisningen i den norske skolen. Selv om det i den norske læreplanen poengteres at de overordnede og fagspesifikke delene skal ses i sammenheng, gjør denne indre motsetningen demokratisynet i den norske læreplanen vanskeligere å få tak på.

Hvordan vektlegges diskusjon, enighet/uenighet og kontroversielle spørsmål?

Dette er nok et perspektiv hvor det er en grunnleggende likhet i alle de nordiske lands læreplaner: i alle land ses diskusjon og meningsutveksling som en nødvendig del av demokratiet. Men her er det også viktige forskjeller. I den finske læreplanen sies det tydelig at målet med alle diskusjoner – i den grad de skal finne sted i det hele tatt – er å oppnå konsensus. Dette skiller seg klart fra de andre tre landenes læreplaner, som alle framhever viktigheten av evnen til å respektere og håndtere uenighet. I den danske læreplanen uttrykkes det eksplisitt at det skal være stor takhøyde for uenighet og meningsmangfold, så lenge de ikke kommer i konflikt med skolens grunnleggende verdier («åndsfrihed», «ligeværd» og «demokrati»). Så er det selvsagt et åpent spørsmål når og hvordan ulike meninger kommer i konflikt med disse grunnleggende verdiene, som må håndteres av den enkelte lærer eller skole. Også i den norske læreplanen framstilles diskusjon som en viktig del av demokratisk praksis, samtidig som uenighet ses som et sunnhets-tegn i et demokrati. I det norske tilfellet må det imidlertid tas et forbehold, for nok en gang er dette demokratiforståelser som kommer til uttrykk i den overordnede delen av læreplanen, men som det ikke er noen rest av i de konkrete kompetansemålene. Da er sammenhengen mellom overordnet og fagspesifikk del, inkludert konkrete innholds- og kunnskapsmål, i den svenske læreplanen mye klarere, og også her er anses diskusjon og uenighet som nødvendige i demokratiet.

Dette tatt i betraktning er det kanskje ikke overraskende at den finske læreplanen er lite opptatt av at elevene skal stifte bekjentskap med kontroversielle spørsmål. Igjen er motsatsen den danske og svenske læreplanen, da begge sier eksplisitt at å diskutere kontroversielle spørsmål er en viktig del av både demokratisk praksis og demokratiopplæring. Den svenske læreplanen sier sågar at ikke bare skal kontroversielle spørsmål utprøves i klasserommet, det er et mål i seg selv at det formbare rommet mellom ytringsfrihet og krenkelse skal utforskes, dog kun på de eldste trinnene (7.–9. trinn). Den norske læreplanen har lite å si om kontroversielle spørsmål, og står dermed igjen i en slags mellomposisjon mellom den finske læreplanen på den ene siden og den svenske og danske på den andre siden.

Et annet perspektiv som skiller den danske, norske og svenske læreplanen når det kommer til diskusjoner og uenighet er hvordan den forholder seg til subjektive meninger og faglige argumenter. I motsetning til den norske er både den svenske og danske læreplanen opptatt av at klasserommets diskusjoner skal fagliggjøres. Diskusjoner hvor elevenes subjektive meninger og virkelighetsoppfatninger kommer til uttrykk er tydelig til stede i alle tre, men mens den norske læreplanen stopper opp her, går de andre to videre. I den svenske læreplanen sies det tydelig at selv om subjektive meningsutvekslinger er viktige, er målet med demokrati- og medborgerskapsundervisningen i samfunnsfag at slike meningsutvekslinger også skal kunne gjøres til gjenstand for faglige betraktninger og vurderinger. I den danske læreplanen gjøres det også helt klart at det er de faglige vurderingene som skal stå i sentrum for diskusjoner, ikke elevenes subjektive oppfatninger og erfaringer. Dermed ser vi at også blant de læreplanene hvor diskusjon og uenighet framstilles som noe udelt positivt er det viktige forskjeller. I både Danmark og

Sverige er man mye mer opptatt av at samfunnsfagets virkemidler – fagkunnskap, begreper og teorier – skal legge føringer for klasseromsdiskusjonenes demokratiske praksiser. Målet med en diskusjon kan aldri reduseres til å uttrykke hvem som mener hva. Snarere er målet å løfte ulike subjektive oppfatninger og erfaringer til et faglig nivå hvor individets erfaringer kan bli gjenstand for en faglig kontekstualisering og bearbeiding. På denne måten vises nok en gang det generelle mønsteret som har avtegnet seg i vår analyse: den finske læreplanen står delvis for seg selv, med den danske og den svenske som til dels fundamentalt annerledes enn den finske, og med den norske læreplanen i en noe vag og uklar mellomposisjon mellom dem.

Demokrati, samfunnsdeltakelse og aktivt medborgerskap i nordiske studie- og emneplaner

I dette delkapitlet svarer vi på rapportens forskningsspørsmål nr. 4: Hvordan behandles samfunnsdeltakelse og aktivt medborgerskap i dokumentene som regulerer demokrati- og medborgerskapsundervisningen ved institusjonene hvor lærerutdannerne er ansatt?

Som vi skrev i kapittel 4 er det ganske betydelige forskjeller i hvordan studie- og emneplanene ved de undersøkte utdanningsinstitusjonene er utformet. Siden de nordiske grunnskolelærerutdanningene ikke har lik oppbygning, må studie- og emneplanene også nødvendigvis være differensierte. Tydeligst skiller de finske planene seg fra de andre nordiske land med sitt beskjedne innslag av konkrete samfunnsfaglige perspektiver og emner, noe som kan forklares med at den finske grunnskolelærerutdanningen ikke er integrert. I Danmark gjør fellesemnet KLM at både struktur og innhold i demokrati- medborgerskapsundervisningen nødvendigvis blir annerledes enn i Norge og Sverige. Men, som vi også har sett, er det også ganske store forskjeller innad i samme land, hvor utdanningsløpet i prinsippet er identisk. Det skyldes at det ikke er noen nasjonale eller internasjonale standarder for hvordan slike planer skal se ut, og at de i stedet fyller de behovene som hver enkelt utdanningsinstitusjon identifiserer. Et unntak her er nettopp emneplanen til det danske fellesemnet KLM som er helt identisk ved de to utdanningsinstitusjonene vi har analysert emneplaner fra.

Sett bort fra slike strukturelle skiller er de viktigste innholdsmessige ulikhetene mellom studie- og emneplanene i de nordiske land at den svenske lærerutdanningen er tydeligere i sin vektlegging av problematisering og kritisk analyse på alle nivåer i de undersøkte studie- og emneplanene. Til sammenligning har de norske studie- og emneplanene plassert all slik problematisering og kritisk analyse først i fordypningsemnet, som ikke er obligatorisk for dem som velger samfunnsfag som en del av sin lærerutdanning. Et annet tydelig skille på det innholdsmessige er den betydelige vekten de finske studie- og emneplanene legger på vurderings-situasjoner, både lærerens vurdering av elevenes tilegnelse av kompetanser og kunnskaper, men også at studentene skal øves i selv å vurdere effekten av deres egen undervisning.

I alle de undersøkte utdanningsinstitusjonenes emneplaner spesifiseres det at lærerstudentene skal få innsikt i det politiske systemet og de demokratiske institusjonene i sitt eget land. Slik vi forstår emneplanene gjøres dette for at elevene i sin tur skal kunne forstå hvordan politiske beslutninger fattes i det demokratiske systemet. Dette er essensiell kunnskap om demokratiet, men samtidig kan et slikt fokus på det institusjonelle demokratiet virke fremmedgjørende på elever som ennå har noen år til de kan delta i valgdemokratiet. I kun enkelte av emneplanene løftes det eksplisitt fram andre former for demokratisk deltakelse enn de som er knyttet til politiske institusjoner, først og fremst gjennom digitalt medborgerskap. Det betyr ikke nødvendigvis at ved flere nordiske lærerutdanningsinstitusjoner så er undervisningen begrenset til det institusjonelle valgdemokratiet, men andre påvirkningskanaler og muligheter for ungdoms direkte deltakelse i demokratiet er kun sjeldent direkte spesifisert i emneplanene.

Et annet fellestrekk er at lærerstudentene skal få innsikt i de politiske systemer internasjonalt. Dette gjøres i flere tilfeller med et komparativt mål for øye: formålet er å kunne se sitt eget land i lys av andre lands demokratier. En slik tilnærming, sammen med det historiske perspektivet som også vektlegges i alle land, kan bidra til at demokratiet forstås som noe som ikke er statisk, men i stadig endring og utvikling. Ved å se hvordan både politiske systemer og demokratiske rettigheter har utviklet seg over tid, kan det bli lettere for elevene å forstå at dette er størrelser som ikke er gitt en gang for alle. I tillegg kan globale perspektiver tydeliggjøre overfor lærerstudentene at sentrale samfunnsspørsmål, som klimaspørsmålet, ikke kun kan løses nasjonalt, og at det er ulike strukturer og mekanismer som påvirker hvordan internasjonale spørsmål diskuteres og løses, enn nasjonale spørsmål. Igjen kan dette bidra til at demokratiet forstås som noe ikke-statisk. Fraværet av et eget europeisk nivå i de norske emneplanene må i dette henseendet ses som en svakhet sammenlignet med de andre nordiske land.

Å kunne kjenne til og nyttiggjøre seg av sentrale faglige begreper i demokrati- og medborgerskapsundervisningen står også sentralt ved alle åtte utdanningsinstitusjoner. God begrepskunnskap vil gjøre det lettere for lærerstudentene når de selv skal undervise, og den vil særlig gjøre det lettere for elevene å se sammenhenger med ulike temaer og perspektiver dersom den faglige begrepsbruken er presis og gjennomført. Et viktig mål for lærerutdanningen ved alle åtte studiesteder er at lærerstudentene skal bli i stand til å gjennomføre kritiske analyser av viktige samfunnsspørsmål sammen med elevene sine. For at det skal kunne la seg gjøre er begrepskunnskap helt avgjørende. Det samme er evnen til å teoretisere og forklare viktige samfunnsspørsmål på ulike måter ved å se dem fra ulike sider. For at lærerstudentene skal bli i stand til å gjøre dette, må grunnskolelærerutdanningen legge til rette for at studentene oppnår tilstrekkelig teoretisk og faglig innsikt i løpet av studiet. Dette er en viktig del av demokrati- og medborgerskapsundervisningen fordi det å kunne forholde seg kritisk analyserende til viktige samfunnsspørsmål anses som et sentralt element ved demokratisk medborgerskap ved alle åtte utdanningsinstitusjoner.

Hva de ulike emneplanene legger i å delta i demokratiet er imidlertid noe uklart. Siden det legges så stor vekt på de demokratiske institusjonene kan det virke som det er deltakelse i det tradisjonelle valgdemokratiet som dominerer. Bildet er dog mer sammensatt, og særlig er det det digitale medborgerskapet blant ungdom som utfyller bildet. Ved flere utdanningsinstitusjoner vektlegges en bredde i forståelsen av ungdoms demokratiske deltakelse, uten at det gis konkrete eksempler på hva det kan være. Hvilke påvirkningskanaler ungdom som ikke har stemmerett kan bruke for å gjøre sin stemme hørt er ikke noe som tematiseres konkret i emneplanene. Samlet sett kan vi si at de ulike utdanningsinstitusjonene har en bred forståelse av hvordan ungdoms demokratiske deltakelse kan realisere seg, men uten at det gis spesifikke innsikter i dette i emneplanen alene, med unntak av digitalt medborgerskap. Det er å anta at dette blir diskutert nærmere i den faktiske undervisningen. Demokratisk deltakelse forstått som å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne argumentere for sitt syn og å respektere andres synspunkter i en felles diskusjon er ikke nevnt i noen av de emneplanene vi har undersøkt. En slik deliberativ tilnærming til demokratisk deltakelse er dermed usynlig i de interne emneplanene ved de nordiske lærestedene vi har undersøkt, men det betyr ikke nødvendigvis at dette er forståelser av demokratisk deltakelse som samtlige læresteder ser bort fra. Gitt emneplanenes natur, spesielt at beskrivelsene av studiets innhold og studentenes læringsutbytte ofte er holdt i svært generelle vendinger, er det forståelig at det ikke er funnet plass til slike spesifikke beskrivelser. På den annen side så er den deliberative forståelsen av demokratisk deltakelse svært sentral i de nasjonale læreplanene for alle de nordiske land (se kapittel 3), så det er kanskje noe overraskende at dette ikke omtales nærmere i lærerutdanningsinstitusjonenes emneplaner.

Det er interessant at det er så gjennomgående ved alle de åtte lærestedene at elevene må forstås som deler av ulike samfunns- og skolekontekster, og ikke utelukkende som enkeltindivider. Lærerstudentene ved alle studiesteder skal lære seg å se hvordan den enkelte elev kun kan forstås fullt ut dersom skolens totale læringsmiljø og samfunnets ulike påvirkninger på eleven tas med i betrakningen. Inkludert i dette er innsikter i hvordan ulike sosiale og kulturelle – og i noen tilfeller også etniske og religiøse – bakgrunner påvirker elevenes læring og demokratiske deltakelse. I emneplanene sies det ingenting om *hvordan* eller *hvorfor* ulike bakgrunner kan påvirke elevenes læring og deltakelse, men det at dette løftes fram i så mange emneplaner på tvers av læresteder og landegrenser gir en tydelig indikasjon på at dette er en viktig tilnærming. Slik vi leser det er denne tilnærmingen en viktig bestanddel i lærerutdanningsinstitusjonenes forberedelse av sine lærerstudenters kompetanse til å forholde seg til sine framtidige elevers ulike bakgrunner. Her ser de ulike lærestedene for seg en stor bredde i ulikhet – fra klasse og kjønn til etnisitet og religiøsitet – men evnen til å gjenkjenne slik ulikhet presiseres som viktig i emneplanene ved alle lærerutdanningsinstitusjoner vi har analysert. I dette er grunnleggende sosiologisk kunnskap avgjørende. Den vil ikke bare gi lærerstudentene nødvendig innsikt til å kunne fortolke elevsammen-setningen i sine framtidige klasser, den vil også kunne fortelle dem om hvordan elevenes ulike bakgrunner kan påvirke deres læring, inkludert i demokrati- og

medborgerkunnskap. Mangfoldtematikk er også et gjennomgående tema ved alle læresteder, og slik vi leser det ses dette som en sentral del av forberedelsen av lærerstudenter til å forholde seg til et sammensatt klasserom.

Prioritering av samfunnsdeltakelse i demokratiundervisningen

Gjennom intervjuene med de nordiske lærerutdannerne har vi gjennomgående sett at til tross for at de enkelte lærerutdannerne har tydelige og velformulerte oppfatninger av demokratibegrepet, kan dette oppfattes som «taus kunnskap» i kollegiet eller fagfellesskapet på lærerutdanningsinstitusjonene. På én måte kan det synes som om intervjusituasjonen har aktivert disse tankene og refleksjonene over demokratibegrepet hos den enkelte lærerutdanner, noe vi forstår som at disse tankene og refleksjonene er aktive og «levende» i den enkeltes daglige arbeid og undervisning. Det er likevel påfallende at disse diskusjonene ikke synes å være «levende» på samme måte når vi spør om fagfellesskapet blant lærerutdannerne. Lærerutdannerne forteller at de vil legge mange ulike perspektiver til grunn når de underviser i demokrati, og de vil også understreke mangesidigheten i demokratibegrepet. Denne mangesidigheten synes også å være representert i utdanningsinstitusjonene ved at hver enkelt lærerutdanner kan ha sine synspunkter, sine begrepsforståelser og sin undervisningspraksis om demokrati innenfor samme fagmiljø.

Samtidig ser vi en viss grad av overensstemmelse mellom lærerutdannere innenfor hvert enkelt land når vi spør om de opererer med en felles *forståelse* av demokrati. Denne interne overensstemmelsen tar utgangspunkt i lærerutdannerens synspunkter på hvordan demokrati tradisjonelt har blitt forstått i grunnskolen, og lærerutdannerne kontrasterer gjennomgående sin demokratiundervisning til denne forståelsen. Lærerutdannerne i Norge, Sverige og særlig i Finland peker her på hvordan grunnskolen tradisjonelt har vektlagt kunnskapen om demokratiske institusjoner, og de gir flere interessante forklaringer på dette fenomenet. Her vil vi fremheve de finske lærerutdannerens refleksjoner over Finlands nyere historie og geopolitiske posisjon som har ført til at samfunnsfag har vært undervist som fakta og konsensus fremfor å gjøre samfunnsspørsmål til debatt som kan skape politisk uro. I Sverige peker lærerutdannere på en nyliberal dreining i utdanningspolitikken som kan ha fått særlig yngre lærere til å konsentrere seg om faktakunnskap som kan måles. Også i Danmark trekker lærerutdannerne et skille mellom demokratikunnskap og demokratisk praksis, men uttalelsene vi har fra de danske lærerutdannerne gir ikke samme inntrykk av at dette står i noe motsetningsforhold i undervisningen. Det danske samfunnsfaget har en uttalt målsetting om å gi elevene kunnskaper og ferdigheter slik at de kan delta i demokratiet hvis de selv ønsker det, der kunnskap er gitt en klar hensikt ved å skulle underbygge evnen til refleksjon og argumentasjon som utgangspunkt for deltakelse.

Vi ser også at lærerutdannerne skiller mellom demokrati som styreform og demokrati som livsform. Dette skillet er aller mest uttalt i Danmark, hvor «demokrati som livsform» bygger på en bred forståelse av demokratisk dannelse både som forutsetning for og som resultat av samfunnsdeltakelse. Demokrati som

livsform skal inkorporere og fremme ferdigheter i å akseptere ulike holdninger, innta perspektivskifter og forholde seg til et pluralistisk samfunn. Også de finske og de svenske lærerutdannerne snakker om demokrati som styreform kontra demokrati som livsform. I det norske intervjumaterialet finner vi ikke tilsvarende todeling av demokratibegrepet, men særlig en av de norske lærerutdannerne gir mange eksempler på hvordan hun arbeider med å utvikle studentenes aksept, toleranse og perspektivskifter i egen undervisning.

I det danske, svenske og norske intervjumaterialet finner vi også eksempler på at demokrati fremheves som en arbeidsform i skolen. Den mest formaliserte formen for demokratisk praksis i skolen vil være elevråd og andre formelle organer og metoder for elevers medbestemmelse, som for eksempel å foreta avstemninger blant elever. Når de norske, svenske og danske lærerutdannerne snakker om demokrati som arbeidsform, mener de likevel noe annet: læreres bruk av metoder for å øke elevers innflytelse over eget læringsarbeid i skolehverdagen. På lærerutdanningsnivå kan vi forstå dette som at lærerutdanneren modellerer en demokratisk undervisningspraksis for studentene, for eksempel når en av de norske lærerutdannerne forteller om hvordan hun vil la studentene medvirke i avgjørelser om format og vurderingsform for innleveringer. I intervjuet med denne lærerutdanneren har vi samtidig sett hvor vanskelig det er å finne tid til å vise frem, forklare og reflektere over slike metoder og overveielser sammen med studentene. En av de andre norske lærerutdannerne sier at studentgruppa ikke alltid vil være moden nok til å diskutere slike metodevalg i et demokratiperspektiv.

På tvers av de nordiske landene ser vi at lærerutdannerne deler en normativ oppfatning av demokratisk deltakelse, idet de sier at deltakelse er viktig for å opprettholde demokratiet. I tråd med den mangesidigheten i demokratibegrepet som lærerutdannerne vil legge til grunn for sin undervisning, vil de imidlertid ikke gi studentene noen fasit på hva demokratisk deltakelse skal være. En av de norske lærerutdannerne sier at det å skape engasjement og interesse er viktigere enn å vise kanaler for deltakelse, og dette oppfatter vi som en felles oppfatning blant alle lærerutdannerne som vi har snakket med. En av de danske lærerutdannerne sier at deltakelse i kontekst av skolens demokratiundervisning må bygge på søken etter forståelse og kritisk refleksjon, og stiller dette i kontrast til deltakelse forstått som politisk aktivisme. Samtidig ser vi fra intervjuene at alle lærerutdannerne peker på meningsdanning og offentlig debatt som en arena for demokratisk deltakelse tilrettelagt gjennom skolens demokratiundervisning. En norsk lærerutdanner sier at bred deltakelse innebærer å kunne delta i offentlig debatt, være oppdatert og «påkoblet». En dansk lærerutdanner sier at elevene må oppleve å bli tatt alvorlig i skolen, de må få muligheten til å komme til orde og få utvikle sine holdninger. Lærerutdannerne i alle de fire nordiske landene mener at demokratisk deltakelse må ta utgangspunkt i meningsdanning og meningsutveksling innenfor en ramme som skal fremme respekt og forståelse mellom deltakerne. Alle lærerutdannerne understreker i tillegg hvordan meningsutvekslingen må bygge på kritisk refleksjon – også i noen grad selvrefleksjon.

Hva de nordiske lærerutdannerne legger i slik meningsutveksling og debatt, varierer likevel tilsynelatende mye. Som et utgangspunkt kan vi stille opp den norske lærerutdanneren som vil bruke klasseromsdebatten a priori, med argumenter frembrakt fra deltakernes egne interesser og synspunkter. Hvis vi ser for oss en skala fra dette ytterpunktet og mot en økende grad av involvering av studentene i refleksjon over hva debatt og deltakelse kan og bør være, finner vi i den andre enden de danske lærerutdannerne som har ansvar for KLM-faget. Disse lærerutdannerne vil be studentene reflektere over hva «deltakelse» innebærer, hva som skaper inklusjon og eksklusjon med tanke på deltakelse, om demokratisk deltakelse bør være et krav og hvor langt man skal gå i å legge felles verdier til grunn for et samfunn. (Vi legger til at også disse refleksjonene kan øves, formes og fremføres i form av debatt.) Mellom disse ytterpunktene finner vi mediebaserte tilnærminger der temaer fra offentlig debatt tilrettelegges for studentene gjennom lærerutdannerens forberedelse, deretter kunnskapsbaserte tilnærminger som går ut på å la studentene lese forskningslitteratur for så å diskutere faglige emner. I sistnevnte kategori finner vi varianter der lærerutdannerne lar studentene finne frem til og arbeide med statistikk som kan belyse sosiale spørsmål (Norge) og lese skjønnlitteratur av forfattere med minoritetsbakgrunn for å øve på perspektivskifte (Danmark, KLM-faget).

Inkorporering av elevers hverdagserfaringer i demokratiundervisningen

Når de norske, danske og svenske lærerutdannerne snakker om hvordan de gjør bruk av studentenes hverdagsopplevelser eller livsverden for å motivere demokratisk deltakelse, handler dette også mye om hvordan de legger til rette for debatt i undervisningen. Her finner vi igjen den norske lærerutdanneren som vil søke de helt nære og lokale spørsmål i klasseromsdebatten, for deretter å utvide resonnetet ved å vise at argumentene som ungdommene bruker, er politikk. Denne lærerutdannerens praksis kontrasteres av en norsk kollega, som i debatt mellom studentene vil anstrenge seg for å unngå å mobilisere deltakernes følelser og identitet. Denne lærerutdanneren vil bruke dagsaktuelle saker når hun tilrettelegger for studentenes debatt, men understreker at hensikten er å øve studentene i kritisk refleksjon uten å trekke inn personlige erfaringer.

De danske og de svenske lærerutdannerne viser en annen type åpenhet for debattspørsmål som berører identitet enn det vi ser i det kontrasterte norske eksempelet som vi nettopp har fortalt om. En av de svenske lærerutdannerne omtaler dette som at «det måste brinna till» når studentene skal engasjeres i samfunnsspørsmål, de må oppleve at noe står på spill. Denne lærerutdanneren mener at kontroversielle spørsmål derfor har et stort didaktisk potensial, noe som ikke betyr det samme som at studentenes diskusjon av slike spørsmål skal foregå uten forberedelse og moderering. At undervisningsinstitusjoner tar ansvar for slike debatter, kan ifølge denne lærerutdanneren bidra til en balanse i diskusjonene om de samme tema som likevel foregår ute i samfunnet, det vil si i studentenes hverdagsliv. Her aktualiseres de danske KLM-lærerutdannernes argumenter for å

gjøre religion til et sentralt tema i undervisningen. I diskusjon av religion ligger en åpenbar fare for politisk polarisering, noe disse lærerutdannerne sier at skolen skal motvirke gjennom kritisk og kompetent refleksjon. Her gjør også den svenske lærerutdanneren en viktig nyansering i hvordan man går frem for å velge debatttema i kontroversielle spørsmål med å si at ikke bare studenters egne opplevelser av hva som er viktig, bør få styre debatten. Det kan også faget selv gi svar på, og det er læreren som skal legge premissene for diskusjonen.

Den samme svenske lærerutdanneren fortsetter med å si at forutsetningen for å bruke kontroversielle debattspørsmål om kjønn, etnisitet og religion i undervisningen, må fremfor alt være at spørsmålene kan brukes til å skape forbindelser mellom studenters egne erfaringer og undervisningsfaget. Her finner vi en nøkkel til hvordan flere av lærerutdannerne forteller at de arbeider med slike spørsmål sammen med studentene. Danske, svenske og norske lærerutdannere lar gjerne studenter få argumentere ut fra demokratiteoretiske posisjoner som de har blitt tildelt på forhånd (rollespill), og hvor kunnskapstilegnelse om denne posisjonen er en viktig del av forberedelsen. Fremgangsmåten gir samtidig studentene øvelse i perspektivskifte. En av de danske lærerutdannerne fastholder her betydningen av å arbeide med språket når man arbeider med rollespill på denne måten. Studentene skal spørres om holdninger, og de skal forklare holdningene.

En annen fremgangsmåte for å oppnå perspektivskifte i diskusjon av kontroversielle spørsmål presenteres av en svensk lærerutdanner som å «nøste i studentens narrativ». Metoden går ut på å bruke faget til å omformulere studenters fremstilling av en personlig erfaring eller mening ved å vise til historiske, sosiale eller økonomiske argumenter som endrer fortellingens utgangspunkt og samfunnsmessige kontekst. Slik bidrar læreren til å ramme studenters erfaringer inn i skiftende faglige perspektiver. Deretter vil denne lærerutdanneren bringe spørsmålet tilbake til studenten: tenker du annerledes om din opplevelse nå?

Inkluderende demokratiundervisning i lærerutdanningen

Når de nordiske lærerutdannerne snakker om ulikheter mellom elever som lærerstudentene deres vil møte ute i skolene, mener de sosial så vel som etnisk, kulturell og religiøs ulikhet. En av de norske lærerutdannerne sier samtidig at (de norske) lærerstudentene gjennomgående synes å ha en snever forståelse av mangfoldsbegrepet, og vi forstår dette som at «mangfold» ofte oppfattes som ensbetydende med at eleven har synlige tegn på innvandrerbakgrunn. I Sverige og Finland svekkes selve diversiteten i mangfoldsbegrepet ved at skolesystemet har innslag av segregering som følge av sosiale skillelinjer mellom by og land og/eller mulighet til fritt skolevalg. I Sverige betyr muligheten til å velge skole at skolene kan fremstå som både sosialt og etnisk eller religiøst homogene. I Finland, som har hatt en lav innvandringsrate sammenlignet med øvrige nordiske land, er skolene i de større byene ofte sosialt homogene fordi familier med enten høy eller lav sosioøkonomisk bakgrunn bor i forskjellige områder slik at nærskoleprinsippet gjør at en de facto segregering av elevene finner sted. En av de svenske lærerutdannerne forklarer at slike homogene skoler gjør perspektivskifte i

demokratiundervisningen vanskelig. Han peker også på læreplanenes økende individualisering, som kan forsterke effekten av segregering mellom elever. I demokratiundervisningen kan slik individualisering i kombinasjon med segregering gjøre det vanskelig for elevene å forstå demokratiske prosesser som kollektiv endring.

Lærerutdannerne i Finland og Sverige er derfor enige om at lærerstudenter må utstyres med gode sosiologiske kunnskaper fra lærerutdanningen. Også de norske og de danske lærerutdannerne vil sørge for at lærerstudentene deres leser litteratur om ulikhet i forskjellige befolkningsgruppers demokratiske deltakelse og diskuterer hvorfor slik ulikhet eksisterer. De danske lærerutdannerne med ansvar for KLM-faget går enda mer eksplisitt inn i disse problemstillingene når de vil utfordre studentenes forforståelser av ulikhet og minoriteter forstått som maktstrukturer i samfunnet. Studentene oppfordres samtidig til å undersøke situasjonen: hvordan en elev med minoritetsbakgrunn har det eller opplever en situasjon, må alltid forstås i kontekst av selve situasjonen slik at ikke forforståelsene av ulike samfunnsgrupper får forrang.

Når det gjelder å forberede lærerstudentene didaktisk til å møte elevmangfoldet i klasserommet, slår en av de norske lærerutdannerne fast at hele det didaktiske repertoaret har relevans, så lenge dette tilpasses elevene. Her gjør en av de svenske lærerutdannerne en viktig nyansering, idet han sier at lærere på skoler med elever fra familier med lav sosioøkonomisk status kan ha en tendens til å undervise en «light»-versjon av samfunnsfag. Denne lærerutdanneren mener at i slike skoler må læreren tvert imot øke støtten til elever som ikke er vant til å lese en tekst for så å diskutere. De danske lærerutdannerne vender her tilbake til språket og til begrepsforståelsen: Lærerstudentene skal bli oppmerksomme på at språket som brukes i skolen oftest er tilpasset elever med middelklassebakgrunn, og i KLM-faget skal studentene selv reflektere over hvorvidt skolens fagspråk ligger i forlengelse av det språket de selv har vært vant til å bruke.

Syntese: undervisning for å fremme demokratisk deltakelse

I kapittel 1 i denne rapporten viste vi til Kudrnáč og Lyons (2018), som har utviklet en modell for hvordan undervisningen i demokrati og medborgerskap kan øke elevenes politiske mestringstro. Modellen tar utgangspunkt i bakgrunnsfaktorer ved elevene (sosioøkonomisk bakgrunn og etnisk og/eller språklig minoritetsbakgrunn), og legger deretter til grunn at politisk mestringstro bygger på:

1. Elevenes kunnskap om politikk og demokratiske deltakelsesformer.
2. Den sosiale læringen (erfaringen) som skjer gjennom å delta i diskusjoner om politiske emner.
3. Inkluderende undervisning i demokrati og medborgerskap.

Når vi ser på de nordiske lærerutdannerens utsagn om hvordan de prioriterer og tilrettelegger for ungdoms demokratiske deltakelse gjennom undervisning av lærerstudenter i demokrati og medborgerskap, ser vi at særlig den første faktoren

fra Kudrnáč og Lyons (2018) modell: *Kunnskap om politikk og demokratiske deltakelsesformer*, er godt dekket. Lærerutdannerne er opptatt av å gi studentene bred innføring i hva demokratisk deltakelse kan være og innebære, og de vil selv etterstrebe en undervisning som gir kunnskap om faktiske samfunnsforhold slik at eventuell deltakelse bygger på et kunnskapsgrunnlag. Den samme slutningen kan vi trekke basert på våre dokumentanalyser, både av læreplaner og emneplaner. Læreplanene i samfunnsfag eller tilsvarende fag i alle de nordiske land understreker behovet for at elevene skal få kunnskap om både politiske systemer og demokratiske institusjoner, noe som også er svært tydelig i emneplanene i grunnskolelærerutdanningene. Hva denne demokratiske deltakelsen faktisk kan bestå i er begge typer dokumenter noe mer uklare på, men det digitale medborgerskapet er tydelig i dem begge. Vi ser videre av intervjuene at ingen av lærerutdannerne ønsker å snevre inn forståelser av hva som kan representere demokratisk deltakelse. Som et ytterpunkt tar alle lærerutdannerne avstand fra å begrense demokratisk deltakelse til det å bruke stemmeretten, men som et annet ytterpunkt er det heller ikke et mål å idealisere politisk aktivisme for studentene eller elevene. Samlet sett kan vi derfor si at både dokument- og intervjuanalysen viser oss at både utdanningspolitiske myndigheter og lærerutdannerne ved de nordiske utdanningsinstitusjonene overlater til hhv. lærerne og lærerstudentene selv å orientere seg i mulige demokratiske deltakelsesformer. Lærerutdannerne på sin side ser det som sin oppgave å gi sine studenter innsikt i mange ulike måter demokratisk deltakelse kan forstås på.

Den andre faktoren i Kudrnáč og Lyons (2018) modell forutsier at *diskusjoner om politiske emner kan bidra til sosial læring* som igjen kan understøtte utvikling av politisk mestringstrol blant studentene. Gjennom analysen i denne rapporten har det blitt åpenbart for oss at «diskusjon om politiske emner» kan bety mange ulike ting og gjennomføres på mange ulike måter. I samtlige læreplaner spiller diskusjoner av samfunnsspørsmål en viktig rolle, om enn noe mindre tydelig i den finske læreplanen sammenlignet med øvrige nordiske land. Det som skiller den norske, danske og svenske læreplanen fra hverandre er graden av faglighet og faglig argumentasjon i slike diskusjoner. Her skiller den danske og den svenske seg klart fra den norske ved mye sterkere forventninger om at faglige perspektiver skal dominere i slike diskusjoner, framfor elevenes subjektive oppfatninger og individuelle erfaringer. Samtidig er det lett å se for seg at slike diskusjoner bare engasjerer elever som er vant til lignende samtaler hjemmefra, og som kommer fra familier med høy sosioøkonomisk status (Hoskins et al., 2017). Diskusjoner i klasserommet kan også utarte til konkurranser om hvem som har «rett», noe som øker konfliktnivået mellom elevene og fører til en betydelig reduksjon i kvaliteten av den sosiale læringen (Kudrnáč og Lyons, 2018; Camicia, 2020). Tvååra (2019), Englund (2006) og Sohl og Arensmeier (2015) understreker nødvendigheten av at læreren planlegger, styrer og oppsummerer diskusjoner mellom elever og forankrer diskusjonene i faglige og pedagogiske målsettinger for faget der diskusjonen blir metode for å nærme seg disse målsettingene. Flere utsagn fra særlig de danske og svenske lærerutdannerne i denne rapporten har gitt mange eksempler på hvilke hensyn som bør tas hvis disse målsettingene skal oppnås.

Når det gjelder Kudrnáč og Lyons (2018) krav om at undervisningen i demokrati og medborgerskap må være *inkluderende*, synes vi at resultatene fra analysene i denne rapporten gir et mer sprikende inntrykk. Vi er ikke i tvil om lærerutdannernes gode intensjoner i å skape en inkluderende undervisning, men når vi sammenholder en slik innsats med utsagn om lærerutdannernes praksis for å trene studentene i debatt, er vi ikke like sikre på at disse to hensynene alltid støtter opp under hverandre for å skape best mulig læring. Et kjernepunkt i denne avveiningen er lærerutdannernes bruk av kontroversielle spørsmål i undervisningen, hvor vi har sett at slike spørsmål dyrkes i undervisningsøyemed av noen, men omgås med stor forsiktighet av andre. Vi forstår at det er vanskelige avveininger knyttet til bruken av kontroversielle spørsmål som berører studenters og elevers identitet og personlige erfaringer. Samtidig ser vi her mulighetene for å trekke tydelige forbindelseslinjer mellom det som diskuteres i skolens og i lærerutdanningens undervisning, og det som diskuteres i samfunnet ellers. Slik kan undervisningen motvirke inntrykket av at politikk er det som «gubber och tanter» beskjefter seg med, som en av de svenske lærerutdannerne sier, og hvor engasjement fordrer en opplevelse av at «det brinner till». Hvis klasseromsdebatt om kontroversielle spørsmål utarter til kamp om å få rett – eller å ha lidd størst urett – har demokratiundervisningen i skolen på den annen side forsterket polarisering i samfunnet, noe som ikke bidrar til styrking av demokratiske spilleregler eller tillit – et begrep som også omtales av mange av lærerutdannerne vi har snakket med.

Dette perspektivet blir tydeliggjort dersom vi tar læreplanenes omtale av kontroversielle spørsmål med i betraktningen. Her er det også store sprik, men de er i stor grad sammenfallende med skillet blant de intervjuede lærerutdannerne. I de land hvor viljen og evnen til å forberede lærerstudentene på å diskutere virkelige kontroversielle spørsmål i klasserommet er sterkest, kan lærerutdannerne støtte seg på en læreplan som uttrykker den samme målsetningen. Det norske intervjumaterialet, hvor det er en viss motvilje mot å la det lærerutdannerne anser som for personlige eller for sensitive temaer bli gjenstand for diskusjon i klasserommet, speiler langt på vei den norske læreplanens behandling av dette. Mens både den danske og den svenske læreplanen eksplisitt sier at det er et mål med undervisningen i hhv. samfunnsfag og samhällskunskap at elevene skal diskutere virkelige kontroversielle spørsmål, har den norske læreplanen en mye mer omtrentlig tilnærming til dette.

I tillegg til å stille spørsmålet om hvorvidt man skal bruke kontroversielle spørsmål som tema for debatt i demokrati- og medborgerskapsundervisningen i lærerutdanningen, ønsker vi derfor å spisse problemstillingen til **hvordan lærerutdanningene kan håndtere inkluderende undervisning i debatt av kontroversielle spørsmål**. Vi tror at avveiningene som er nødvendige for å svare på disse to spørsmålene henger tett sammen, og at de til sammen representerer et potensial for utviklingen av undervisning for å styrke alle elevers demokratiske deltakelse og tro på at slik deltakelse nytter, på tvers av ulikhet i elevenes bakgrunn. I denne rapporten har vi fått mange eksempler på hvordan kontroversielle spørsmål kan håndteres i undervisningen samtidig som ulikhet i elevers

bakgrunn både gis relevans og verdi, uten at personlige erfaringer skal få forrang for fagets krav om kritisk tenking og kunnskapsbaserte argumenter. Det er åpenbart for oss at slike ambisjoner for samfunnsfagundervisning i norske klasserom setter høye krav til norske samfunnsfaglærere og utdanningen av alle faglærere ved norske lærerutdanningsinstitusjoner. Vi avslutter derfor denne rapporten med syv læringspunkter som vi tror kan få betydning for videreutvikling av lærerutdanning for økt demokratisk deltakelse og styrket politisk mestringstro for alle elever i grunnopplæringen:

- **Bevissthet om hva demokratisk deltakelse kan være og oppmerksomhet om hvilke former for demokratisk deltakelse i skolen som kan føre til økt politisk mestringstro hos elevene**

Lærerstudentene kan ha oppfatninger om hva demokratisk deltakelse innebærer og betyr som ikke har blitt utfordret gjennom deres eget utdanningsløp, verken i grunnopplæringen eller i lærerutdanningen. Lærerutdanningen bør bidra til å bevisstgjøre lærerstudentenes oppfatninger om hva demokratisk deltakelse er, kan og bør være, samtidig som dette stilles åpent for studentenes egne didaktiske og metodiske valg i undervisningen som de selv skal forestå i grunnopplæringen. Sentralt her er oppfatninger om det «tynne» og det «tykke» demokratiet, forbindelser mellom barn og ungdoms hverdagsopplevelser og demokratiske og politiske praksiser, samt mekanismer som skaper inkludering og ekskludering fra demokratisk deltakelse. Når lærerstudenter øves i å lede klasseromsdiskusjoner, bør dette skje med bevissthet om potensialet for at diskusjonene kan gi elevene sosial læring som fremmer demokratisk deltakelse, når dette kombineres med fagkunnskap og inkluderende undervisning.

- **Prioritering av at det som diskuteres i samfunnet, også er viktigst når man skal velge diskusjonstema i klasserommet.**

Samfunnsfagundervisningen står i en unik posisjon når det gjelder å skape forbindelseslinjer mellom skolen og samfunnet, og for å demonstrere utdanningens relevans for å leve i samfunnet. Hvis lærere velger tema for klasseromsdiskusjon som er uten relevans for det som diskuteres i samfunnet ellers, taper denne forbindelseslinjen styrke og sjanser for å vekke elevenes engasjement går tapt. Det er også mulig å se for seg at mangel på oppmerksomhet om samfunnsaktuelle emner i jevnlig klasseromsdiskusjoner kan få elevene til å søke andre kilder og arenaer for argumenter og debatter som vedrører potensielt brennbare politiske tema, med misinformasjon og økt polarisering i samfunnet til følge. Arbeidet med å forberede beredskap for å la elever diskutere reelle samfunnsaktuelle tema starter i lærerutdanningen med å skape grunnleggende forståelse for politisk debatt som form for samfunnsdeltakelse.

- **Klasseromsdiskusjoner bør ha som målsetning at de belyser – og blir belyst av – samfunnsfaglig kunnskap og fagbegrep**

Diskusjoner i klasserommet kan godt ta utgangspunkt i elevenes personlige meninger og individuelle erfaringer, men de bør ikke forbli der. Diskusjoner som reduseres til rene utvekslinger av elevenes meninger har begrenset faglig verdi og er lite utviklende for demokratisk deltakelse. Elevene bør utfordres til å argumentere for sine synspunkter, og det bør etterstrebes at denne argumentasjon dreies mot det faglige. Å henge elevenes innspill på faglige «knagger» er en av lærerens viktigste oppgaver i forbindelse med klasseromsdiskusjoner. Fagliggjøring av diskusjoner er en måte å knytte klasseromsdiskusjoner til viktige samfunnsspørsmål. Denne måten å behandle en sak eller et tema som en eller flere elever er opptatt av ved hjelp av faglige begreper og teorier, kan bidra til at elevene ser at det som de oppfatter som høyst personlige og subjektive oppfatninger kan være del av et viktig samfunnsspørsmål, og som derfor bør behandles som det.

- **Provoserende og sensitive temaer kan ikke unngås, men bør gis en faglig ramme og bearbeides gjennom rollespill for å sikre trening i perspektivskifte**

I kapittel 1 i denne rapporten har vi sett at norske 15-åringer sjelden arbeider med rollespill i samfunnsfagundervisningen, mens i intervjuene med lærerutdannerne har vi sett at rollespill hvor studentene skal argumentere ut fra på forhånd gitte politiske standpunkt eller ideologiske posisjoner i en viss utstrekning brukes i lærerutdanningene i alle de fire nordiske landene. Slike forberedte diskusjoner kan gi elevene viktige øvelser i perspektivskifte, som igjen kan bidra til at de blir mer oppmerksomme på at samfunnsspørsmål kan oppfattes ulikt avhengig av hvor de ses fra. Dette kan også bidra til at elevene får større forståelse for at politiske standpunkter eller ideologiske posisjoner ikke er statiske eller en del av en uforanderlig personlig identitet, men at de nettopp kan endres blant annet gjennom perspektivtaking.

- **Lærerens avgjørende rolle som faglig tilrettelegger og veileder**

Vi ser fra våre analyser at læreren spiller en avgjørende rolle i demokrati- og medborgerskapsundervisningen. Særlig i intervjuene med lærerutdannere understrekes det at læreren må innta en aktiv rolle og kan ikke utelukkende overlate til elevenes initiativ hva som skal diskuteres og hvordan det skal arbeides med samfunnsfaglige spørsmål i klasserommet. En mer tilbakelent lærer vil kunne bidra til å forsterke påvirkningen elevenes bakgrunnsvariabler har på utviklingen av politisk mestringstro. Det er lærerens faglige skjønn og erfaring som avgjør når elevenes egne meninger og hverdagserfaringer med fordel kan slippes til i undervisningen, og når de bør holdes i bakgrunnen. For at demokrati- og medborgerskapsundervisningen skal kunne lykkes kreves det lærere med tilstrekkelig faglig innsikt slik at de sammen med elevene kan kritisk reflektere over viktige samfunnsspørsmål. En lærer som evner å vise elevene ulike

fortolkninger og perspektiver kan samtidig vise elvene at viktige samfunns-spørsmål kan forstås og løses på ulike måter.

- **Kontinuerlig arbeid med fagspråk skaper utjevning**

For at politiske diskusjoner i klasserommet skal virke utjevne, må det i grunnopplæringen så vel som i lærerutdanningen arbeides kontinuerlig med å sikre forståelsen og bruken av begreper og et fagspråk som understøtter argumenter, diskusjonenes form og målsetting. Oppmerksomheten om fagspråk og formuleringsevne må fastholdes også under varierende bruk av metoder, slik at det å lage/bruke visuelle fremstillinger, oppslag på sosiale medier, rollespill, symboler eller annet ikke løsrives fra fagets begreper og språkmessige redskaper. Funn i denne rapporten kan tyde på at lærere i skoler i områder med lavt nivå av sosioøkonomiske ressurser kan forenkle samfunnsfagundervisningen i håp om at ikke elever mister interessen og kobler seg av. Kontinuerlig oppmerksomhet og «scaffolding» rettet mot arbeidet med elevenes bruk av fagspråk, formuleringsevne og argumentasjon vil kunne motvirke slik systemisk forskjellsbehandling av elever.

- **Viktigheten av grunnleggende sosiologisk kunnskap**

Vår analyse viser at det å gi lærerstudenter grunnleggende sosiologisk kunnskap er en viktig del av å forberede dem til rollen som formidler av demokrati- og medborgerskapsundervisning i skolen. Formålet med dette er grunnleggende sett at de kommende lærerne skal bli i stand til å gjenkjenne ulike former for ulikhet, og kjenne til hvordan dette kan påvirke elevenes forutsetninger for demokratisk deltakelse. Det er viktig at denne ulikheten forstås bredt, og ikke reduseres til etnisitet og religion, men også omfatter sosiale kategorier som kjønn, klasse og region (urban vs. rural).

English summary

This report summarises findings from interviews with 16 teacher educators affiliated with eight institutions of higher education in Norway, Denmark, Finland and Sweden on how they prepare their teacher students to teach democratic participation to pupils in lower secondary school (age 13–16). As background for presenting the findings from the interviews, the national curricula for social studies (lower secondary school) and course plans for social studies in teacher education are analysed and compared across the four countries. The aim of teaching democratic participation from primary through secondary school across the Nordic countries is discussed within the framework of the Nordic model of education.

The report is part of the DEMOCIT research project (Democracy, Equality, Learning and Mobilisation for Future Citizens) in collaboration between the Faculty of teacher education and international studies at Oslo Metropolitan University and NOVA research institute. DEMOCIT (2020–2023) is funded by the Norwegian Research Council.

The results from DEMOCIT will be used to develop the education of social science teachers at Oslo Metropolitan University but may also be of interest to other institutions of teacher education both in Norway and the Nordic countries.

Referanser

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman & Company.
- Barrett, M. & Zani, B. (2014). *Political and Civic Engagement: Multidisciplinary Perspectives*; London: Routledge.
- Beaumont, E. (2010). Political agency and empowerment: Pathways for developing a sense of political efficacy in young adults. In L. R. Sherrod, J. Torney-Purta, & C. A. Flanagan (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (pp. 525–558). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9780470767603.ch20>
- Beck, U. (1999). *World risk society*. Cambridge: Polity Press
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33–46. doi: 10.1007/s11092-008-9064-9.
- Biseth, H. og Lyden, S.C. (2018). Norwegian teacher educators' attentiveness to democracy and their practices. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(7), 26–42. doi: 10.26803/ijlter.17.7.2
- Biseth, H.; Seland, I. og Huang, L. (2021), Strengthening connections between research, policy and practice in Norwegian civic and citizenship education. I: Malak-Minkiewicz, Barbara & Torney-Purta, Judith (eds.) *Influences of the IEA civic and citizenship education studies: Practice, policy and research across countries and regions*. Kap. 13, s. 147–159. ICCS IEA. Cham: Springer. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/49516>
- Brochmann, G. (2002). Statsborgerskap, medborgerskap og tilhørighet. I: Brochmann, G.; Borchgrevink, T. og Rogstad, J. (red.) *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*. Kap. 2, s. 56–84. Gyldendal Akademisk.
- Brondbjerg, L.; Christophersen, J.; Linding Jakobsen C. & Sørensen, K. (2014). *Ligner vi hinanden? En dansk-norsk undersøgelse af samfundsfag og samfunnskunnskap i skolen*. Aarhus: ViaSysteme
- Buchardt, M.; Markkola, P. & Valtonen, H. (2013). Introduction: Education and the making of the Nordic welfare states. I Buchardt, Markkola & Valtonen (red.): *Education, state and citizenship*. NordWel Studies in Historical Welfare State Research 4, s. 7–30 <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/42193>
- Børhaug, K.; Samnøy, Å. & Hunnes, O. R. (red., 2022). *Nye spadestikk i samfunnsfagsdidaktikken*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule*. Avhandling for graden dr.philos. Det psykologiske fakultet: Universitetet i Bergen.
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta Didactica Norge* 11: 3, art. 6. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.4709>
- Børhaug, K. (2018). Oppseding til medborgarskap – mellom globalisering og elevens livsverd. *Nytt Norsk Tidsskrift* 3–4:35, s. 268–278. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2018-03-04-0>

- Børne- og undervisningsministeriet (2019). *Fælles mål. Samfundsfag*. København: Børne- og undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Samfundsfag.pdf
- Camicia, S. P. (2020). Understanding conflict in Education for Democracy. A response to 'The value of conflict and disagreement in democratic teacher education'. *Democracy & Education*, 28(2), 1–5. <https://democracyeducationjournal.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1519&context=home>
- Chan, R.C.H.; Mak, W.W.S.; Chan, W.-Y. & Lin, W.-Y. (2021). Effects of social movement participation on political efficacy and well-being: A longitudinal study of civically engaged youth. *Journal of Happiness Studies*, 22, 1981–2001. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00303-y>
- Christensen, A. S. (2015). Demokrati- og medborgerskabsbegreber i grundskolens samfundsfag i Danmark, Norge, Sverige og Tyskland. *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Studies Education* 15: 1, s. 64–92 <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A813577&dswid=8566>
- Christensen, A. S. & T. Grammes (2020). The Beutelsbach Consensus – the approach to controversial issues in Germany in an international context. *Acta Didactica Norden* 14: 4 <https://doi.org/10.5617/adno.8349>
- Crick, B. (2008). Democracy. I: Arthur, J.; Davies, I. og Hahn, C. (red.) *The Sage handbook of education for citizenship and democracy*, s. 13–19. London: Sage.
- Dahlstedt, M. & Olson, M. (2014). Medborgarskapande för ett nytt millennium. Utbildning och medborgarfostran i 2000-talets Sverige. *Utbildning & Demokrati* 23: 2, s. 7–25. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:795635/FULLTEXT01.pdf>
- Dewey, J. ([1916] 2008). *Democracy and education*. Radford, VA: Wilder Publications
- Elstad, E. (red., 2020). *Lærerutdanning i nordiske land*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elstad, H. og Hvalvik, R. (2016). Grundtvigianismen som skolebevegelse. *Teologisk Tidsskrift*, 5(3), s. 190–191. doi: 10.18261/ISSN.1893-0271-2016-03-01
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), 503–520. doi: 10.1080/00220270600670775
- Eriksen, K.G. (2018). Bringing democratic theory into didactical practice. Concepts of education for democracy among Norwegian pre-service teachers. *Interchange*, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10780-018-9332-7>
- Fleury, S. (2006). Citizenship. I: Fitzpatrick, T.; Kwon, H.-J.; Manning, N.; Midgely, J. & Pascall, G. (red.) *International encyclopedia of social policy*. Vol. 2 A-F, s. 156–161. Routledge.
- Fraser, E. (2008). Key perspectives, traditions and disciplines: Overview. I: Arthur, J.; Davies, I. & Hahn, C. (red.) *The Sage handbook of education for citizenship and democracy*, s. 281–291. Sage.
- Freedom House (2018). Freedom in the world 2018. Democracy in crisis. Freedom House. <https://freedomhouse.org/report/freedom-world/2018/democracy-crisis>

- Gandin, L.A. & Apple, M.W. (2002). Thin versus thick democracy in education: Porto Alegre and the creation of alternatives to neo-liberalism. *International Studies in Sociology of Education*, 12, pp. 99–116. <https://doi.org/10.1080/09620210200200085>
- Giddens, A. (1998). *The third way. Renewal of Social democracy*. Cambridge: Polity Press
- Harris, A.; Wyn, J. & Younes, S. (2010). Beyond apathetic or activist youth. “Ordinary” young people and contemporary forms of participation. *YOUNG Nordic Journal of Youth Research*, 18(1), 9–32. <https://doi.org/10.1177/110330880901800103>
- Hegna, K. (2018). Endringer i samfunnspolitisk engasjement og deltakelse blant ungdom 2009-2016. Økte sosiale forskjeller og polarisering? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1), 51–74.
- Hoskins, B.; Janmaat, J. G & Melis, G. (2017). Tackling inequalities in political socialisation: A systematic analysis of access to and mitigation effects of learning citizenship at school. *Social Science Research*, 68, 88–101. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.09.001>
- Helsvig, K. G. (2005). *Pedagogikkens grenser. Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938–1980*. Oslo: Abstrakt forlag
- Helsvig, K. G. (2017). *Reform og rutine. Kunnskapsdepartementets historie (1945–2017)*. Oslo: Pax forlag.
- Helsvig, K. G. (2022). Kunnskapssamfunnet og nasjonen – den internasjonale vendingen. *Nytt norsk tidsskrift* 39:1, s. 5–17. <https://doi.org/10.18261/nnt.39.1.2>
- Huang, L.; Ødegård, G.; Hegna, K.; Svagård, V.; Helland, T. og Seland, I. (2017). *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9. klassinger i Norge. The International Civic and Citizenship Education Study 2016*. NOVA-rapport 15/17. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Høgskolen i Oslo og Akershus. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/3470>
- Högnäs, S. (2001). “The Concept of *Bildung* and the Education of the Citizen – Traits and Developments in the Nordic Countries 1870-2000” I: Ahonen, S. & Rantala, J. (red.): *Nordic Lights. Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries, 1850–2000* (Helsinki: Finnish Literature Society, 2001), 29–50.
- Jacobsen, B. et al. (2004). *Den vordende demokrat. En undersøgelse af skoleklassen som demokratisk lærested*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag. https://en.unipress.dk/media/14514/87-7934-826-2_den_vordende_demokrat.pdf
- Jensen, K. K. & Mouritsen, P. (2015). The Politics of Citizenship Education in Denmark. Paper presentert ved The Civic Turn in European Immigrant Integration Policies, 43rd ECPR Joint Sessions of Workshops, University of Warsaw, 29 March – 2 April 2015.
- Kennedy, K. J. (2008). Citizenship curriculum: Ideology, content and organization. I: Arthur, J.; Davies, I. & Hahn, C. (red.) *The Sage handbook of education for citizenship and democracy*, s. 484–491. Sage.
- Knudsen, J. (2022). Nyt dannelsesfag skal give kommende lærere mere autoritet. *Folkeskolen.dk* (lest 19. oktober 2022) <https://www.folkeskolen.dk/dannelse-laererstuderende-laererruddannelsen/nyt-dannelsesfag-skal-give-kommende-laerere-mere-autorit/4675394>

- Kudrnáč, A. & Lyons, P. (2018). Political inequality among youth: Do discussions foster a sense of internal political efficacy? *YOUNG*, 26(5), 484–504. doi: 10.1177/1103308817738847
- Lauglo, J. og Øia, T. (2008). Education and civic engagement among Norwegian youth. *Policy Futures in Education*, 6(2), 203–223. doi: <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2008.6.2.203>
- Levy, B. L. M. (2018). Youth developing political efficacy through social learning experiences: Becoming active participants in a supportive model United Nations club. *Theory & Research in Social Education*, 46(3), 410–448. doi: 10.1080/00933104.2017.1377654
- Löfström, J. (2014). Den nya samhällsläran i den grundläggande utbildningens lägre årskurser i Finland: en möjlighet till att förnya ämnet? I: Kvande, L. (red.): *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning. Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 40–58.
- Löfström, J. (2019). Yhteiskuntaoppi - Social studies in Finland. A country report. *Journal of Social Science Education* 18:4, s. 88–101. doi: 10.4119/jsse-1583
- Marsh, D.; O'Toole, T. & Jones (2007). *Young people and politics in the UK*. New York: Palgrave Macmillan.
- Niemi, R. G. & J. Junn (1998). *Civic education. What makes students learn?* London – New Haven: Yale University Press
- Osler, A. (2012). Citizenship education and diversity. I: Banks, J.A. (red.) *Encyclopedia of diversity in Education*, Vol. 1, s. 353–361. Sage.
- Raiker, A. & Rautiainen, M. (2019). Teacher education and the development of democratic citizenship in Europe. I A. Raiker, M. Rautiainen & B. Saqipi (red). *Teacher Education and the Development of Democratic Citizenship in Europe*, s. 1–16. London: Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780429030550-1/teacher-education-development-democratic-citizenship-europe-andrea-raiker-matti-rautiainen>
- Rautiainen, M.; Männistö, P. & Fornaciari, A. (2020). Democratic citizenship and teacher education in Finland. I A. Raiker, M. Rautiainen & B. Saqipi (red.): *Teacher Education and the Development of Democratic Citizenship in Europe*, s. 62–73. London: Routledge. doi: 10.4324/9780429030550-5
- Reinhardt, S. (2016). The Beutelsbach Consensus. *Journal of Social Science Education* 15:2, s. 11–13. <https://doi.org/10.4119/jsse-785>
- Risku, M. (2014). A historical insight on Finnish education policy from 1944 to 2011. *Italian Journal of Sociology of Education* 6: 2, s. 36–68. doi: 10.14658/pupj-ijse-2014-2-3
- Ryen, E.; Førland Erdal, S. & Granlund, L. (red., 2021). *Samfunnsfagdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Samfunnsfag Faghæfte* (2019). Børne- og Undervisningsministeriet. <https://emu.dk/grundskole/samfunnsfag/faghaefte-faelles-maal-laeseplan-og-veiledning>
- Samuelsson, J. (2014). Ämnesintegrering och ämnesspecialisering: SO-undervisningen i Sverige 1980–2014. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education* 4: 1, s. 85–118. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/18969>

- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, Br. Agrusti, G. & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 international report*. Springer Open.
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-319-73963-2.pdf>
- Seland, I. og Huang, L. (2018). Literacy som aspekt ved norske elevers demokratikunnskap. Skolens bidrag til elevers læring om demokrati undersøkt gjennom læreplaner og karakterer i fire fag. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 18(1), 95–118.
- Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet - Samhällskunskap*
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/tidigare-kursplaner-ar-2000-2011-for-grundskolan?url=-996270488%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubjectkursinfo.htm%3FsubjectCode%3DSH2000GR%26tos%3Dgr2000&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa87a3>
- Slagstad, R. (2018). Når OECD tar makten - om det nye, skolepolitiske kunnskapsregime. *Bedre Skole*
 08.11.2018 <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/nar-oecd-tar-makten--om-det-nye-skolepolitiske-kunnskapsregime/171571>
- Sløk, C. og Nortvig, A.-M. (2010). *Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab*. Fredriksberg C: Samfundslitteratur.
- Solhaug, T. (2013). Trends and dilemmas in citizenship education. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 3: 1, 180–200.
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2625193>
- Solhaug, T. og Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sohl, S. og Arensmeier, C. (2015). The school's role in youth's political efficacy: Can school provide a compensatory boost to students' political efficacy? *Research Papers in Education*, 30(2), 133–163. doi: 10.1080/02671522.2014.908408
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Telhaug, A. O.; Mediås, O. A. & Aasen, P. (2004). From collectivism to individualism? Education as nation building in a Scandinavian perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48: 2, s. 141–158.
<https://doi.org/10.1080/0031383042000198558>
- Telhaug, A. O.; Mediås O. A. & Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50: 3, s. 245–283. <https://doi.org/10.1080/00313830600743274>
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen: Utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt forlag
- Torney-Purta, J. (2008). Foreword. I: Arthur, J.; Davies, I. & Hahn, C. (red.) *The Sage handbook of education for citizenship and democracy*, s. ix–xxi. Sage.
- Tväråna, M. (2019). Tycka eller tänka om rättvisa – vad främjas i mellanstadiet's samhällskunskapsundervisning? *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 9(2), 136–161. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?dswid=3676&pid=diva2%3A1342412>

- Udir (2020a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Udir (2020b). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*
<https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>
- Ulstrup Ellingsen, B. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer - et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*
<https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/grunderna-laroplanen-den-grundlaggande-utbildningen>
- V-Dem Institute (2018). *Democracy for all? V-Dem annual democracy report 2018*. Göteborg Universitet. https://v-dem.net/documents/17/dr_2018.pdf
- Velasquez, A. & LaRose, R. (2015). Social media for social change: Social media political efficacy and activism in student activist groups. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 59(3), 456–474. doi: 10.1080/08838151.2015.1054998
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen? Educating our children for the common good*. New York: Teachers College Press.
- Wilken, S. (2008). *Pierre Bourdieu*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wistrøm, Ø. & Madsen, M. (2018). Rethinking the thinking on democracy in education: What are educators thinking (and doing) about democracy? *Education Sciences*, 2(1), 1–21. <https://doi.org/10.3390/educ2010001>
- Ødegård, G. og Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1), 28–50.

Vedlegg

Intervjuguide lærerutdannere DEMOCIT

Først vil jeg (vi) takke for at du (dere) har sagt ja til å bli intervjuet om hvordan lærerutdanningen ved (navn på institusjon) arbeider med spørsmål som dreier seg om demokrati og medborgerskap.

Intervjuene inngår i vårt forskningsprosjekt som handler om hvordan skolens undervisning kan gjøre tema som knyttes til «demokrati og medborgerskap» mer relevant for elever som er tidlig i tenårene, men som ennå ikke har stemmerett. Vi snakker typisk om elever som er rundt 15 år, og som også er den aldersgruppen elever som svarer på *The International Civic and Citizenship Education Study*, som vårt forskningsprosjekt springer ut av.

Spørsmålene i dette intervjuet handler om to ting: 1) hvordan demokrati og medborgerskap omtales i studie- og emneplaner for undervisningen av lærerstudenter ved (institusjon) og 2) hvordan du/dere underviser i like tema.

(Spørre om tillatelse til å gjøre opptak av intervjuet: samtykke skal være med på selve opptaket)

1. Bakgrunnsspørsmål + tanker om undervisningen i skolen

Noe relevant om bakgrunn og tidligere erfaring

- Kan du kort beskrive din akademiske bakgrunn?
 - Har du selv bakgrunn som lærer i
grundskolan/folkeskolen/ungdomsskolen?
- Kan du kort oppsummere hvilke roller du har bekledd som lærerutdanner ved din institusjon?
 - Undervisning?
 - Veiledning?
 - Praksisoppfølging?
 - Fag-/emneansvar (utvikling studieemner og/eller studieprogrammer)?
- Basert på din erfaring og det du vet om praksisfeltet (undervisningen som foregår i skolen) som lærerutdanner: hva mener du kjennetegner undervisningen i demokrati og medborgerskap på de øverste trinnene i grundskolan/folkeskolen?
 - Både generelt og fagspesifikt til samfundsfag/samhällskunnskap?

2. Demokratisk deltakelse og mestringstro (efficacy) i planverk og undervisning

(Disse styringsdokumentene vil vi ha lest på forhånd, så selve innholdet i dem er kjent for oss. Det vi er opptatt av her er ekspertenes fortolkning av dem. Med «fagspesifikk» menes her det skolefaget som er gitt hovedansvar for opplæring i demokrati og deltakelse)

- Hvordan vil du si at demokrati og medborgerskap vektlegges i studie- og emneplaner for lærerutdanningen ved (institusjon)?

- Kommer disse temaene mest til syne i de fagspesifikke delene av planene, eller vil temaene være mer overgripende?

Hvilke(n) forståelse(r) eller definisjoner av **hva et demokrati er** mener du studie- og emneplanene legger til grunn?

- I vårt forskningsprosjekt er vi særlig opptatt av hvordan lærerutdanningen eventuelt legger til rette for at skolen skal forberede elevene på **demokratisk deltakelse**.
 - Hvordan er **demokratisk deltakelse** definert og forstått i studie- og emneplaner ved (institusjon)?
 - Hvordan kommer det å forberede elevene på demokratisk deltakelse til uttrykk i din undervisning av lærerstudenter?
 - Hvordan organiserer du denne undervisningen (for elevenes demokratiske deltakelse)?
 - Hva slags didaktiske prinsipper legger du vekt på i denne undervisningen?
- Som følge av at vi i vårt forskningsprosjekt er særlig opptatt av hvordan undervisningen forbereder elevene på demokratisk deltakelse, er vi også opptatt av **elevenes politiske efficacy**.
 - Er *efficacy*-begrepet kjent for deg? (hvis ikke, forklar og bruk gjerne «elevers politiske mestringstro» som synonym)
 - Er det å utvikle elevenes politiske efficacy/mestringstro er noe som omtales i studie- og emneplaner på (institusjon?) (Hvordan omtales dette?)
 - Er du selv opptatt av at lærerne skal utvikle elevenes efficacy/politiske mestringstro? Hvordan kommer dette til uttrykk i din undervisning av lærerstudenter?
 - Hvordan organiserer du denne undervisningen (for elevenes politiske efficacy/mestringstro)?
 - Hva slags didaktiske prinsipper legger du vekt på i denne undervisningen?
- I vårt forskningsprosjekt arbeider vi med en hypotese om at hvis **elevenes egne livs- og hverdagserfaringer** i større grad blir trukket inn i undervisningen om demokrati og medborgerskap, ville også denne undervisningen kunne oppleves mer relevant for mange av elevene, og kanskje også elever som ikke er flinke på skolen.
 - Hva mener du om en slik hypotese?
 - Gjenspeiles dette i din egen undervisning av lærerstudenter?
 - Ev. med hvilke didaktiske prinsipper underviser du i dette?
- Lærerstudentene som dere underviser ved (institusjon), skal ut og arbeide i klasserom hvor det er elever med til dels store forskjeller i bakgrunn. Dette kan være sosioøkonomiske forskjeller, språklige forskjeller, religiøse og kulturelle forskjeller og naturligvis kjønnsforskjeller.
 - Når du underviser lærerstudenter i emner som handler om demokrati og medborgerskap: legger du vekt på hvordan de kan undervise elever med *ulik* bakgrunn i slike spørsmål?
 - Ev. hvordan legger du vekt på dette? (med hvilke didaktiske prinsipper?)

- Har du erfaring med tverrfaglig undervisning i demokrati, demokratisk deltakelse og mestringstro?
 - Krever en tverrfaglig tilnærming til slike tema en annen organisering enn fagspesifikk undervisning? (utdyp)
 - Krever en tverrfaglig tilnærming til slike tema andre didaktiske tilnærminger enn i fagspesifikk undervisning? (utdyp)
- Har det vært noen endring de siste årene i hvordan dere på lærerutdanningen ved (institusjon) underviser for at skolen skal styrke demokratisk deltakelse og mestringstro blant elevene? (hvor kom disse endringene eventuelt fra?)

3. Avslutning

I dette intervjuet har vi snakket om hvordan undervisningen i tema som berører demokrati og medborgerskap foregår i lærerutdanningen ved (institusjon), og særlig gjennom din egen undervisningspraksis.

Vårt forskningsprosjekt handler om å utjevne forskjeller i demokratisk deltakelse og forventninger om politisk mestring (efficacy) blant tenåringer med ulik bakgrunn.

- Hva tror du er det viktigste skolen kan gjøre for å utjevne slike ulikheter?
- Er det noe vi ikke har snakket om i intervjuet så langt som du mener vi burde ha nevnt?