

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i
samfunnsfag

Mai 2021

Demokrati og medborgerskap

- *En kvalitativ innholdsanalyse av demokrati- og medborgerskapssynet i norsk og svensk læreplan*

Democracy and citizenship

- *A qualitative content analysis of democratic citizenship in the Norwegian and Swedish curricula*

Finn Tore Fenz



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Utdanning for demokratisk medborgerskap blir stadig viktigere i en globalisert verden, og skolen har et særskilt oppdrag i å utdanne elever til å bli demokratiske medborgere som samfunnet har behov for. Denne oppgaven tematiserer demokrati- og medborgerskapssynet i norsk og svensk læreplan og tar utgangspunkt i problemstillingen «*Hvordan kommer demokratisk medborgerskap til syne i norsk og svensk læreplan?*». For å besvare denne problemstillingen tar oppgaven utgangspunkt i fire forskningsspørsmål: (1) *Hvilke demokratisyn kommer til syne i læreplanene?* (2) *Hvilke medborgeridealer kommer til syne i læreplanene?* (3) *Er demokrati- og medborgerskapssynet konsekvent eller motstridende innad i læreplanene?* og (4) *Hvordan kan ulike medborgeridealer og demokratisyn bidra til å synliggjøre hvilke kompetanser læreplanene har som mål å fremme hos elevene?*

Denne studien er en kvalitativ innholdsanalyse av den overordnede delen og samfunnsfaget i den gjeldende læreplanen i Norge (LK20) og den generelle delen og undervisningsfaget samfunnskunnskap (Sve: Samhällskunnskap) i den gjeldende læreplanen i Sverige (Lgr11). Til tross for et pluralistisk demokratisyn i begge læreplanene viser det seg at et liberalistisk demokratisyn er mest fremtredende, der elevenes demokratiske deltakelse i størst grad oppfordres til å være gjennom å stemme ved valg. Det er likevel ikke mangel på innhold som i større grad fremtoner en mer systemkritisk tilnærming til demokratiske holdninger og handlinger. Dette kommer blant annet til syne gjennom kompetanseregisteret elevene skal tilegne seg, og fremmes i større grad gjennom beskrivelser av ulike medborgeridealer. Hva slags medborgere skolen har som mål å utdanne lar seg ikke definere konkret, men målene skolene setter for elevene danner et bilde av hvilke verdier, holdninger og kompetanser som er sentrale for å bli demokratiske medborgere. Begge læreplanene gir på hver sin måte rom for tolkning som gjør at læreres evne til å omsette teori til praksis vil ha stor påvirkning på elevenes demokrati- og medborgerskapsopplæring.

Abstract

The importance of education for democratic citizenship is increasing in a globalized world, and the schools have a particular mission to educate pupils to become the democratic citizens the society needs. This thesis thematizes the view on democratic citizenship in the Norwegian and Swedish curricula and is based on following research question: *«How does democratic citizenship appear in the Norwegian and Swedish curricula?»*. To answer this, the thesis is focused around following four secondary research questions: (1) *Which views of democracy appear in the curricula?* (2) *What civic ideals appear in the curricula?* (3) *Is the view of democracy and citizenship consistent or contradictory within the curricula?* and (4) *How can different civic ideals and views of democracy help to highlight the competencies that the curricula aims to promote in students?*

This study is a qualitative content analysis of the general part and the social studies subject in the current curriculum in Norway (LK20) and Sweden (Lgr11). Despite a pluralistic view of democracy in both curricula, it turns out that a liberalist view of democracy is most prominent, where students' democratic participation is mainly encouraged to be through voting in elections. Nevertheless, there is no shortage of content that to a greater extent shows a more system-critical approach to democratic attitudes and actions. This is seen, among other things, through the broad spectrum of competencies the pupils are to acquire and is promoted to a greater extent through descriptions of various civic ideals. What kind of citizens the schools aim to educate cannot be defined concretely, but the goals of the schools set for the pupils form a picture of what values, attitudes and competencies are central to becoming democratic citizens. Both the Norwegian and Swedish curricula, in their own way, provide room for interpretation, which means that the teachers' ability to transform theory into practice will have a major impact on students' democracy- and citizenship education.

Forord

Det har vært en lang, og til tider krevende prosess å skrive denne oppgaven, men samtidig har det vært lærerikt og givende. Nå som fem år på OsloMet nærmer seg slutten ønsker jeg å benytte anledningen til å takke alle som har gjort studenttilværelsen innholds- og minnerik.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder Anders Granås Kjølsvedt som har vært helt uvurderlig med gode veiledninger, konstruktive tilbakemeldinger, lynraske svar og ikke minst for oppløftende ord når jeg har vært på det mest selvkritiske. I tillegg vil jeg takke alle i forskningsprosjektet DEMOCIT for muligheten og motivasjonen til å forske på demokrati- og medborgerskapsopplæring.

Jeg ønsker også å takke mine medstudenter. Studieårene på OsloMet hadde ikke vært det samme uten sosiale avbrekk og noen å dele eksamenstider med innendørs når sola skinner. Til slutt vil jeg rette en stor takk til min fantastiske kone Tine for all tålmodighet og støtte.

Finn Tore Fenz

Oslo, Mai 2021

Innhold

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord.....	4
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for oppgaven.....	8
1.2 Problemstilling	10
2 Teori.....	11
2.1 Medborgerskap.....	12
2.2 Idealtyper.....	14
2.2.1 Idealtyper – Biesta	14
2.2.2 Idealtyper - Westheimer og Kahne	17
2.2.3 Idealtyper - Sætra og Stray	18
2.3 Ulike tilnærminger til demokrati og medborgerskap	20
2.3.1 Liberalisme	20
2.3.2 Kommunitarisme	21
2.3.3 Republikanisme	22
2.3.4 Deliberalisme.....	23
2.4 Teorikapittel oppsummert	23
3 Metode	25
3.1 Utvalg av teoretisk rammeverk	25
3.2 Læreplananalysen.....	27
3.3 Fremdrift og utfordringer	30
4 Tidligere forskning.....	32
4.1 Norsk og svensk skole.....	32
4.2 Læreplanutvikling	33
4.2.1 Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06)	33

4.2.2 Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20)	34
4.2.3 Läroplan för grundskolan, förskolan och fritidshemmet 2011 (Lgr11).....	35
4.3 Kritikk mot læreplanene.....	37
4.3.1 Skolinspektionens <i>Granskning 13</i>	37
4.4 ICCS	40
5 Læreplananalyse - overordnet del.....	42
5.1 Overordnet del i LK20	42
5.1.1 Opplæringens verdigrunnlag	43
5.1.2 Prinsipper for læring, utvikling og danning.....	46
5.1.3 Prinsipper for skolens praksis.....	50
5.2 Generell del i Lgr11	54
5.2.1 Skolans värdegrund och uppdrag	54
5.2.2 Övergripande mål och riktlinjer	59
6 Læreplananalyse - Samfunnsfag	64
6.1 Samfunnsfaget i LK20	65
6.1.1 Fagrelevans og sentrale verdier	65
6.1.2 Kjerneelementer.....	66
6.1.3 Tverrfaglige tema	68
6.1.4 Grunnleggende ferdigheter	70
6.1.5 Kompetansemål	71
6.2 Samfunnskunnskap i Lgr11.....	74
6.2.1 Syfte for ämnet samhällskunnskap	74
6.2.2 Centralt innehåll i ämnet samhällskunnskap	76
6.2.3 Kunnskapskrav i ämnet samhällskunnskap	78
7 Konklusjon.....	81
8 Referanser	85

1 Innledning

Temaet for denne oppgaven er utdanning for demokratisk medborgerskap, og oppgavens hovedformål er å belyse hvordan demokratisk medborgerskap blir fremstilt i norsk og svensk læreplan. Demokrati og medborgerskap har i mange år blitt ansett som en viktig del av utdanningen i Norden, og har de siste årene fått ytterligere oppmerksomhet i skolen og dens styringsdokumenter. Blant annet tyder innføringen av demokrati og medborgerskap som ett av tre tverrfaglige temaer i den nyeste læreplanen i Norge på at dette er et tema som skal vektlegges i alle fag, og har en sentral rolle i skolens dannelsesoppdrag. I det samfunnsvitenskapelige forskningsmiljøet og litteratur som angår demokrati og medborgerskap er det stor enighet om at nåtidens og fremtidens demokratiske samfunn har behov for medborgere som aktivt tar del i å opprettholde og videreutvikle demokratiet og at skolen har en sentral rolle i danningen og utviklingen av disse medborgerne (Børhaug, 2017; Osler & Starkey, 2006; Sætra, 2015; Stray, 2011). Skolen blir ansett som en viktig, og muligens den mest sentrale arenaen der unge mennesker skal utvikle ferdigheter, holdninger og verdier som bidrar til et velfungerende, bærekraftig og demokratisk samfunn. Skolen skal være en arena for trivsel, trygghet og tilhørighet, men også et sted der elever skal utvikle sosial og faglig kompetanse i samspill med andre. Lærere står fremst i rekken for å maksimere elevens læringsutbytte og utvikling, og lærernes praksis i klasserommet er basert på innholdet i den nasjonale læreplanen. I denne oppgaven er det ikke selve undervisningen som foregår i klasserommet, men det teoretiske grunnlaget for undervisningen, i hovedsak *læreplanene* i Sverige og Norge som skal analyseres. En innholdsanalyse av den norske læreplanen alene vil ha nytteverdi for meg som fremtidig lærer, men å analysere den svenske læreplanen i tillegg vil først og fremst kunne gi supplerende perspektiver på demokrati- og medborgerskapsutdanningen som jeg kan ta i bruk i egen undervisning. I tillegg danner innholdet i den svenske læreplanen et solid sammenligningsgrunnlag til den norske, fordi begge land representerer det folk flest regner som veletablerte demokratier og er sammenlignbare på grunn av landenes geografiske nærhet. Selv om utgangspunktet for denne oppgaven ikke er å gjennomføre en komparativ analyse, vil jeg underveis diskutere noen likheter og forskjeller mellom læreplanene som er av særlig interesse for å belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

I tillegg til at denne oppgaven vil gi meg dypere innsikt i et emne jeg selv vil få bruk for i egen undervisningspraksis, vil oppgaven være et bidrag til forskningsprosjektet *Democracy, Equality, Learning and Mobilisation for Future Citizens (DEMOCIT)*. I dette forskningsprosjektet er man blant annet opptatt av å undersøke hvordan ungdom forstår og utøver demokrati og politisk deltakelse, og hvordan skolens undervisning både kan gjenspeile disse forståelsene og stimulere til utvikling av demokratisk handlingskompetanse hos elevene. Min oppgave vil imidlertid herunder være et konkret bidrag til arbeidspakke 2 «Nordic comparison of teacher education institutional practices» som er en komparasjon av utdanning for demokratisk medborgerskap i de nordiske landene Danmark, Sverige og Finland.

Lærere er pålagt å benytte læreplanen som grunnlag for all undervisning, og med innføringen av demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i LK20, følger også en forventning til lærere i alle fag om kompetanse på dette området. Det er rettet mye kritikk mot skolens målstyring, og mange lærere opplever at styringspraksisen i skolen går på bekostning av profesjonens etiske og faglige ansvar, samt lærernes handlingsrom og skjønnsutøvelse (Sætra & Stray, 2019b, s. 14). I overordnet del av LK20 legges det blant annet vekt på at elever skal utfolde sin utforskertrang og nysgjerrighet, og at skolen skal legge til rette for at elever opplever medvirkning og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11-16). Slike kunnskaper og egenskaper er i liten grad målbare, men skal likevel gjenspeiles i kompetansemålene i de ulike fagene, noe som kan være utfordrende i et miljø der store deler av sluttvurdering og karaktersetning baserer seg på målbare og sammenlignbare resultater. Et ytterligere mål for denne oppgaven er dermed også å undersøke om medborgerskapssynet er konsekvent innad i læreplanene, eller om overordnet del er i strid med den fagspesifikke delen.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Skandinaviske land som i stor grad er sammenlignbare på andre arenaer, er også naturligvis også gjenstand for sammenligning innen utdanning. ICCS-studien fra 2016 er per i dag den største og nyeste internasjonale undersøkelsen som tar for seg elevers kunnskap i demokrati og medborgerskap på ungdomsskolenivå, og funnene herfra vil tas i bruk i denne oppgaven. I ICCS-studien fra 2016 som undersøker ungdomsskoleelevers¹ demokratikunnskap og forståelse, viser resultatene at både norske og svenske elever skårer høyt og over det

¹ Klassetrinnene varierer mellom de ulike landene, men undersøkelsen tar utgangspunkt i 14-åringer som i all hovedsak tilsvarer 8. eller 9. trinn, avhengig av utdanningssystemet i de respektive landene (Huang et al., 2017).

internasjonale gjennomsnittet på kunnskap om demokrati, men at elevene selv har liten tro på egen fremtidig demokratisk deltakelse, med unntak av deltakelse i kommune- og stortingsvalg (Huang et al., 2017; Skolverket, 2017). Dette henger sammen med funnene gjort i Sætra og Strays undersøkelse av læreres praksis i demokrati- og medborgerskapsundervisning. I undersøkelsen kommer det frem at 57 prosent av samfunnsfaglærerne vektlegger å fremme kunnskap om demokratiske, politiske og samfunnsmessige institusjoner, mens kun 17,3 prosent synes det er viktig å oppmuntre til elevdeltakelse i lokalsamfunnet (Sætra & Stray, 2019a, s. 26). Å være aktivt deltakende er sentralt for medborgere i demokratiske samfunn, og det er derfor interessant å undersøke hvordan demokratisk deltakelse fremstilles i de ulike læreplanene og hvordan holdninger og muligheten til deltakelse påvirkes av demokratisyn og fremstillingen av medborgeridealer.

Den nasjonale opplæringsloven gir et juridisk grunnlag for skolen og er utgangspunktet for innholdet i skolens opplæring. I den norske opplæringsloven står det blant annet i §1-1 at opplæringen skal fremme demokrati og likestilling, og at elever skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre eget liv og kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 2016). I den svenske opplæringsloven er det til sammenligning nedfelt i §4 at utdanningen skal formidle og forankre respekt for menneskerettighetene og de grunnleggende demokratiske verdiene som det svenske samfunnet hviler på (Utbildningsdepartementet, 2010). Innholdet i en nasjonal opplæringslov legger grunnlaget for den nasjonale læreplanen som videre inneholder mer konkrete retningslinjer for skolens og opplæringens hva, hvordan og hvorfor. I den norske læreplanen står det eksplisitt i overordnet del at *«skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12). I den generelle delen i den svenske læreplanen står det *«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»* (Skolverket, 2019a, s. 6).

Til tross for enigheten om at skolen er en viktig arena for utvikling av handlekraftige medborgere, rår det en uenighet om hvilken rolle skolen har som demokratifremmende institusjon, og hva slags medborgere skolen har som mål å utdanne. Det er derfor interessant å undersøke hvordan medborgerbegrepet kommer til syne i læreplanen, hva slags type medborgere skolene har som mål å utdanne, og ikke minst hvordan læreplanene legger til rette for å utdanne disse medborgerne.

1.2 Problemstilling

Det stadig økende fokuset på medborgerskapsutdanning i Norden bidrar til at mye skolerelatert forskning retter søkelyset mot hva et aktivt medborgerskap innebærer, og hvilken rolle skolen har i fremtidige medborgeres danning og utdanning. I NOU 2015:8 vektlegger utvalget blant annet hvilke kompetanser som er viktige for elever i skolen, videre utdanning og yrkesliv og som ansvarlige medborgere (NOU, 2015:8, s. 8). Denne utredningen har bidratt til at medborgerskapsutdanning har fått betydelig mer oppmerksomhet i LK20 sammenlignet med LK06. I Sverige har *Skolinspektionen*² i lys av emnesepareringen³ i samfunnsorienterte fag som fulgte med innføringen av ny læreplan, undersøkt undervisningen i samfunnskunnskap og hvordan samfunnskunnskap som eget undervisningsfag har påvirket elevenes forståelse og kunnskapsnivå. Sett i sammenheng med bakgrunn for oppgaven slik beskrevet over, danner det grunnlaget for oppgavens problemstilling:

Hvordan kommer demokratisk medborgerskap til syne i norsk og svensk læreplan?

For å svare på denne overordnede problemstillingen undersøker jeg noen underordnede forskningsspørsmål ved hjelp av teori og tidligere forskning på feltet:

- *Hvilke demokratisyn kommer til syne i læreplanene?*
- *Hvilke medborgeridealer kommer til syne i læreplanene?*
- *Er demokrati- og medborgerskapssynet konsekvent eller motstridende innad i læreplanene?*
- *Hvordan kan ulike medborgeridealer og demokratisyn bidra til å synliggjøre hvilke kompetanser læreplanene har som mål å fremme hos elevene?*

² Se kapittel 4.3.1 for en redegjørelse av hvem *Skolinspektionen* er, og hva de gjør.

³ Se kapittel 4.2.3 for en redegjørelse av emnesepareringen i Lgr11.

2 Teori

I dette kapittelet gjør jeg rede for de mest sentrale begrepene som læreplanene skal drøftes i lys av senere i oppgaven. I tillegg til å fungere som analysekategorier, danner det teoretiske rammeverket grunnlaget for analysens begrensninger, og fungerer som et forståelsesapparat. Medborgerskap er det overordnede begrepet for oppgaven, men det er i hovedsak litteratur tilknyttet idealtyper og demokratisyn som danner det teoretiske rammeverket som egner seg best for å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Den hovedsakelige funksjonen til idealtypene jeg gjør rede for er å identifisere holdninger, egenskaper og kompetanser læreplanene sikter mot å gi elevene. På den måten kan ulike elementer fra læreplanene kategoriseres og systematiseres. Fordelen med dette er først og fremst at det er lettere å se sammenhenger innad i læreplanene, samtidig som sammenligningen mellom norsk og svensk læreplan blir tydeligere. Demokratimodellene har en fordel ved at det er tydeligere skillelinjer mellom de ulike forståelsene sammenlignet med idealtypene, og vil derfor kunne identifiseres noe tydeligere enn idealtyper. Funksjonen til demokratisynene er først og fremst å synliggjøre hvordan læreplanene oppfordrer elevene til demokratisk deltakelse. I tillegg vil demokratisynene som fremmes i læreplanene danne et bilde av balansen mellom individ- og fellesskapstilnærmingen i demokrati- og medborgerskapsopplæringen.

Det overordnede begrepet for oppgaven, *medborgerskap* er hentet fra det engelske ordet «citizenship» og kan forstås både som status og rolle. På norsk skiller man gjerne mellom det å ha status som innbygger, og det å være en medborger som rolle (Stray, 2012, s. 19). I denne oppgaven er fokuset rettet mot rolledimensjonen av medborgerbegrepet, og dermed hva man legger i det å være medborger og hvordan man som medborger forholder seg til sine omgivelser og medmennesker. I tillegg til medborgerbegrepet vil jeg gjøre rede for ulike forestillinger av idealtyper, og hvilke implikasjoner fremstillingen av medborgerbegrepet i læreplanene kan ha for utviklingen av ulike type medborgere. Medborgerskap er videre tett knyttet til demokratiopplæringen i skolen, og en grundig analyse av medborgerskapsbegrepet i læreplanene forutsetter en redegjørelse av ulike tilnærminger til demokrati og medborgerskap. Solhaug og Børhaug (2012), Christensen (2015) og Biseth (2014) belyser sentrale kjennetegn ved en liberal, kommunitaristisk, republikansk og deliberativ demokratiforståelse, og denne teorien står sentralt i oppgaven og brukes i drøftingsdelen for å forstå hvilket eller hvilke demokratisyn som kommer til syne i læreplanene, og videre legger grunnlaget for medborgerskapsopplæringen i norsk og svensk skole.

2.1 Medborgerskap

Skolen som institusjon har over lang tid hatt som mandat å legge grunnlaget for demokratisk deltakelse, men det var først i Stortingsmelding nr. 30 (2003) – *Kultur for læring* at medborgerskapsbegrepet ble inkludert i norsk utdanningsdiskurs (Sundeng, 2017, s. 10). I det engelske språket brukes gjerne begrepene «citizen» og «citizenship» som henholdsvis kan oversettes til *borger* og det å være *borger blant andre borgere* (Stray, 2012, s. 19). Citizenship kan videre oversettes til statsborger, borger, medborger, samfunnsborger eller innbygger, og har gjerne to betydninger på norsk; 1. statsborger som en tildelt nasjonal, juridisk status og 2. medborger som rolle (Stray, 2012, s. 19-20). Statusbegrepet begrenser seg til rettigheter man har, som for eksempel å kunne stemme ved valg og motta trygd, og regnes som en passiv rolle og er geografisk betinget til landet man er statsborger i. Rollebegrepet forstås derimot som aktivt, og inkluderer en handlingsdimensjon der man kan delta i samfunnet på ulike måter gjennom for eksempel politiske eller samfunnsengasjerte partier eller organisasjoner, demonstrasjoner eller ved å påvirke enkeltsaker direkte, og vil variere ut ifra samfunnet man tar del i (Lindström, 2013; Stray, 2011). Osler og Starkey (2006, s. 434) hevder at både etablerte og nye demokratier er sårbare, og argumenterer for at et velfungerende demokratisk samfunn er avhengig av medborgere som tar aktiv del i å utvikle bærekraftige samfunn, og videre at utdanning for medborgerskap må ha som (del)mål å få unge mennesker til å forstå viktigheten av sin rolle i samfunnet de er en del av. Stray (2011, s. 48) fremmer et lignende syn og argumenterer for at et samfunn som ikke har medborgere, ikke er demokratisk. Biesta og Lawy (2006) bruker «citizenship as practice» som et begrep for å forklare medborgerskap som en dynamisk prosess der unge medborgere stadig må tilpasse seg til situasjoner og steder de befinner seg i, og i den forstand at man aldri blir en «utlært» medborger. I litteratur som omhandler medborgerskap, dukker det stadig opp spørsmål om hva slags medborger fremtidens samfunn egentlig trenger og hvordan man kan bidra til utdanning og utvikling som fremmer ulike typer medborgere, også kalt idealtyper.

Ifølge Biesta (2006, s. 118) har forskere innen politikk og utdanning siden demokratiets opprinnelse i Athen stilt spørsmål ved hva slags utdanning som kan forberede borgere best mulig på å ta del i hvordan samfunnet styres. Det demokratiske samfunnet på den tiden baserte seg da i stor grad på det vi i dag anerkjenner som demokrati som styresett og forbindes gjerne med et representativt demokrati der borgere velger eller stemmer frem representanter som skal ivareta innbyggernes interesser. Slik det har vært siden demokratiets opprinnelse, er samfunnet stadig i endring, noe som også konkret fremheves i læreplanene i skolen, der det forventes at

elever tilpasser seg til samfunnets raske forandringstakt og tar stilling til samfunnet de er- og skal bli en del av som aktive medborgere (Skolverket, 2019a, s. 224). I lys av økt globalisering og et stadig økende samfunnsengasjement blant unge, har medborgerskap og utdanning til medborgerskap fått mye plass i forskningslitteraturen, og fått mer oppmerksomhet i skolen internasjonalt (Mansouri, Johns & Marotta, 2017, s. 2). Generasjonen som vokser opp i dag har i motsetning til sine foreldre og forfedre flere muligheter når det gjelder valg av egen identitet, utdanning, verdier og livsstil (Lindström, 2013, s. 24). Mangfoldige informasjonskanaler som når ut til millioner av mennesker sørger for at det blir lettere å tilegne seg informasjon og kunnskap som påvirker barn og ungdom i stor grad. Skolen blir pålagt et stort ansvar i å utdanne elever til å bli demokratiske medborgere, men Bennett, Wells & Rank (2009, s. 108) hevder likevel at mange undervisningsmetoder som tas i bruk i skolen står i strid med elevers foretrukne arbeidsmetoder som kan få negative konsekvenser for samfunnsopplæringen (civic learning). En undersøkelse⁴ gjort i Sverige av samfunnsorientert undervisning i skolen viser likevel at arbeidsmetoder som er i strid med elevenes foretrukne arbeidsmetoder ikke har direkte påvirkning på elevers holdning til undervisningen eller negativ konsekvens for faglige resultater (Skolinspektionen, 2013, s. 10). Bennett, Wells & Rank (2009, s. 106) fremmer videre forskjellen mellom eldre generasjoners politiske deltagelse sammenlignet med ungdom i dag, og argumenterer for at eldre generasjoner var mer opptatt av å være informert og delta gjennom å stemme ved valg, mens dagens ungdom er mer opptatt av kjerneverdier og selvaktualisering. Til hvilken grad man deltar politisk, og hvordan det gjøres eller forventes å gjøres, varierer naturligvis mellom land og ikke minst individer. Resultatene fra ICCS-studien fra 2016 viser at elever i blant annet Norge, Sverige og Danmark i større grad forventer å selv delta politisk ved å stemme i valg i motsetning til å selv melde seg inn i politiske partier eller organisasjoner (Skolverket, 2017, s. 52). Westheimer og Kahne (2004) argumenterer for at hva slags medborgere man utdanner alltid vil være et politisk valg, og at valgene man gjør får konsekvenser for hva slags medborgere man får. For å få innsikt i hva slags medborgere man utdanner, vil det være hensiktsmessig å kategorisere kjennetrekke ved individer for å best mulig kunne sammenligne ulike medborgere. En måte å gjøre det på, er gjennom idealtyper.

⁴ Undersøkelsen *Granskning 13* er gjennomført av Skolinspektionen, og redegjøres for og diskuteres nærmere i oppgavens kapittel 4.3.1.

2.2 Idealtyper

Idealtypen er et samfunnsvitenskapelig begrep som gjerne forbindes med sosiologen Max Weber. Idealtyper forstås som analytiske konstruksjoner som brukes til å fremheve kjennetegn ved et fenomen. Weber selv understreker at man ikke finner rene idealtyper, men at idealtyper gir et sammenligningsgrunnlag med karakteristiske trekk (Sætra & Stray, 2019a, s. 21). I denne sammenhengen, altså knyttet til medborgerskap og hva slags medborgere vi utdanner, brukes idealtyper for å beskrive konkrete trekk hos individer som gjør at de kan kategoriseres og sammenlignes, og egner seg derfor i denne innholdsanalysen av læreplanene. Et konkret eksempel som beskrives ytterligere i kapitlet nedenfor, er at en såkalt rasjonell, autonom medborger har den egenskapen å ta selvstendige valg uten påvirkning av andre, mens en sosialt intelligent medborger er opptatt av at mening skapes i samhandling med andre (Biesta, 2006). I de følgende avsnittene gjøres det rede for tre ulike fremstillinger av idealtyper knyttet til demokrati- og medborgerskapsopplæring, henholdsvis av (1) Biesta, (2) Westheimer & Kahne og (3) Sætra & Stray. Disse er nøye utvalgte perspektiver på idealtyper og benyttes i denne oppgaven både fordi de alle er anerkjente forskere og forfattere på sitt felt, men også for å gi et bredere bilde av idealtyper som begrep fra nasjonalt og internasjonalt perspektiv. Hver av disse forfatterne presenterer tre ulike idealtyper, som gjør at det er ni ulike fremstillinger som gjøres rede for.

2.2.1 Idealtyper – Biesta

Gert Biesta (2006) slår fast at forholdet mellom utdanning og demokrati alltid har vært, og fortsatt er, svært viktig i dag. Likevel utfordrer han måten skolen på generell basis utdanner elever til å bli demokratiske medborgere, og stiller seg samtidig kritisk til skolens og utdanningens ansvar for demokratisk dannelse. Han mener det foreligger en ide om at skolen skal «skape» individer som er «klare for demokrati», og at dette medfører noen problemer. For det første gir det en instrumentalistisk oppfatning av demokratiopplæringen fordi skolen blir brukt som et verktøy (*eng: instrument*) for å skape demokratiske medborgere, og dermed at skolen får skylden dersom de ikke får det til. En slik tanke ilegger skolen et stort, og ifølge Biesta, urealistisk ansvar, sett at ansvaret burde ligge på samfunnet som helhet, og ikke kun skolen som institusjon. For det andre vil ideen om at skolen blir en «fabrikk» (egen oversettelse) som produserer demokratiske medborgere ha en individualistisk tilnærming til demokratiopplæringen, der opplæringen er rettet mot å gi elever demokratiske kunnskaper, ferdigheter og evner innenfor gitte rammer, uten å tilpasse opplæringen til elevenes egne

forutsetninger og rammer. En slik tilnærming til demokratiopplæring vil i både norsk og svensk kontekst også være i strid med læreplanen som eksplisitt fremmer at elevens ulikheter og forutsetninger skal tas hensyn til i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019; Skolverket, 2019a). Det tredje problemet Biesta nevner er tett knyttet til individualisme, og at demokratiopplæringen hviler på et individualistisk syn på demokrati i seg selv. Med det mener han at det vil foreligge en antagelse om at et vellykket demokrati avhenger av nettopp kunnskapene, ferdighetene og evnene elevene tilegner seg i demokratiopplæringen. Dette vil i så fall føre til en tanke om at demokrati kun er mulig dersom alle borgere er utdannet på «riktig» måte, og handler deretter. Det kan dermed forstås slik at demokratiopplæringen har som mål å skape individer med likt kunnskapsgrunnlag og like ferdigheter som skal tilpasses et allerede eksisterende system eller demokrati (Biesta, 2006, s. 117-121). I forbindelsen mellom utdanning og demokrati, hevder Biesta at det finnes alternative løsninger for demokratiopplæringen ved å endre måten man vurderer hva man legger i å være en demokratisk medborger. Han gjør rede for tre ulike oppfatninger av en demokratisk medborger; den individualistiske, den sosiale, og den politiske medborgeren, henholdsvis inspirert av Immanuel Kant, John Dewey og Hannah Arendt.

Immanuel Kants (1724-1804) individualistiske oppfatning av medborgerskap stammer fra den europeiske opplysningstiden som en respons på overgangen fra føydalistiske samfunn til demokratier. I denne sammenhengen ble det stilt spørsmål ved hvilke egenskaper som var nødvendige hos individer for å kunne danne demokratiske samfunn. I likhet med Kant konkluderte andre filosofer fra opplysningstiden med at samfunnet trenger individer som kan tenke selv og gjøre opp egne meninger uten påvirkning fra andre. Subjektet blir dermed forstått som rasjonelt og autonomt, noe som tydeliggjør den individualistiske tendensen i Kants teori. På bakgrunn av dette har Biesta navngitt denne type medborger nettopp det; den *individualistiske* medborgeren. Biesta argumenterer videre for at utdanningens rolle for slike medborgere er å legge til rette for personlig autonomi og rasjonell subjektivitet. Biesta fremsnakker Kants filosofi, og argumenterer for at ideen om rasjonell autonomi i tillegg har en sentral rolle i diskusjoner som vedrører kritisk tenkning i skolen, og utdanning generelt. Kants individualistiske tilnærming til utdanning for demokratisk medborgerskap har likevel vært diskutert og kritisert, av blant annet John Dewey som fremmer et syn på subjektivitet i det demokratiske mennesket som står i stor kontrast til Kants tilnærming (Biesta, 2006, s. 127-128).

John Dewey (1859-1952) er opptatt av at kommunikasjon ikke er overføring av informasjon fra en avsender til en mottaker, men en prosess hvor mening skapes i fellesskap. Kommunikasjon blir dermed en praktisk prosess der ord og handlinger blir formet, omformet, konstruert og rekonstruert, hvorav individer endres, vokser og utvikles. Deweys sosiale oppfatning av et individ bygger på tanken om at individer utvikles gjennom samhandling med andre, og ligger til grunn for Biestas oppfatning av den *sosiale* medborgeren. Et viktig element i Deweys tenkning er at individer ikke formes av samfunnet, men at det er et gjensidig forhold der individer er en del av å forme samfunnet og omvendt. Forståelsen av at individene skal være bevisst på egen påvirkningskraft er også et viktig element i Deweys forståelse av demokrati, og krever sosial intelligens. Selv om Deweys sosiale oppfatning av en demokratisk medborger er fjernt fra Kants individualisme, hevder Biesta at det finnes spor av individualisme også i Deweys tilnærming, i den forstand at en demokratisk person har visse kvaliteter (som sosial intelligens) og at utdanningen skal bygge på dette. I tillegg har Dewey også en instrumentalistisk tilnærming, der individer formes eller skapes gjennom demokratisk deltakelse (Biesta, 2006, s. 128-132).

Den tredje, og *politiske* oppfatningen av medborgerskap som Biesta fremmer, stammer fra Hannah Arendt (1906-1975). Denne oppfatningen baserer seg på tanken om at subjektivitet er tett knyttet til handling, og at handling begynner med å introdusere noe nytt. Fra det øyeblikket noen responderer på noe du sier eller gjør, er du et subjekt. Til tross for at denne teorien har mange likheter med Deweys oppfatning, kalles den politisk i stedet for sosial fordi det kreves en situasjon der andre også kan være subjekter. Det innebærer at man befinner seg i en kontekst der man kan respondere på handlinger uten å bli kontrollert. Dette knyttes til demokrati fordi et demokrati kan forstås som en situasjon der alle har muligheten til å være et subjekt og handle i en verden eller et samfunn bestående av mangfold og ulikheter (Biesta, 2006, s. 132-135). Med utgangspunkt i at elever i en klasse har ulik bakgrunn, ulike forutsetninger og kunnskaper, kan det tolkes dithen at et klasserom kan forstås som demokratisk, med den forutsetningen at det foregår sosial samhandling der elever kan ytre sin mening og få ufiltrert respons fra de rundt seg. I likhet med Arendt, argumenterer Westheimer og Kahne (2004, s. 237) for at hva slags medborgere man utdanner, alltid vil være et politisk valg i den forstand at politikk i stor grad kan overstyre pedagogikkens rammer og dermed styre utdanning til demokratisk medborgerskap i en bestemt retning. I praksis betyr det for eksempel at utforming i en læreplan, som gjerne har politisk forankring, vil kunne styre det teoretiske innholdet i

opplæringen, og dermed til en viss grad styre hva slags medborger(e) skolen har som formål å utdanne.

2.2.2 Idealtyper - Westheimer og Kahne

Joel Westheimer og Joseph Kahne har i sin artikkel «What kind of citizen?» et kritisk blikk på demokrati- og medborgerskapsopplæringen i amerikanske skoler. De hevder at utdanningen i for stor grad er politisk styrt, og at pedagogiske prinsipper må vike for å oppnå politiske mål. De forsøker i sin studie å finne svar på hva slags borgere vi trenger for å støtte oppunder et effektivt, demokratisk samfunn og har skissert tre ulike versjoner av medborgere som på ulike måter bidrar til å vedlikeholde og videreutvikle demokratiske samfunn; *Den personlig ansvarlige medborgeren* (the personal responsible citizen), *den deltagende medborgeren* (the participatory citizen), og *den rettferdighetsorienterte medborgeren* (the social-justice oriented citizen) (Westheimer & Kahne, 2004, s. 238).

Den personlig ansvarlige medborgeren opptrer ansvarlig, rettferdig og bidrar i sitt samfunn ved å for eksempel donere blod, hjelpe vanskeligstilte og følge lover og regler. «Programmer» som har som hensikt å utvikle disse idealtypene sikter mot å bygge karakter og personlig ansvar ved å vektlegge ærlighet, integritet, selvdisiplin og hardt arbeid. Denne individualistiske tilnærmingen som også preger mye av undervisningen i Westheimer og Kahnes studie, vektlegger handlinger hos den enkelte som skal bidra til å opprettholde og videreutvikle orden i samfunnet. Westheimer og Kahne argumenterer for at slike egenskaper ikke er unike for demokratiske samfunn, men ønskede holdninger og handlinger hos medborgere i alle slags samfunn. Det er også diskutert om det å opptre lojalt og føyelig kan være i strid med prinsipper for demokratiske samfunn som for eksempel vektlegger personlig autonomi og kritisk refleksjon. Det er likevel en gjenganger i skolen og Westheimer og Kahnes undersøkelse, at store deler av utdanningen for demokratisk medborgerskap vektlegger et fokus på hva «du» kan gjøre for samfunnet, heller enn å undersøke hvordan kollektive strukturer påvirker demokratiet (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241-244). Dette er et utpreget kjennetegn for undervisning som utdanner de personlig ansvarlige medborgerne, og kan ses i sammenheng med Kants individualistiske tilnærming til medborgerskapsopplæring.

Den deltagende medborgeren fokuserer på aktiv deltakelse og er mer initiativrik enn den personlig ansvarlige medborgeren. I tillegg fremheves Deweys teorier om sosial interaksjon som grunnlag for denne idealtypen, der læring og utvikling skal skje i samhandling med andre.

Utdanning eller «programmer» som har som hensikt å utvikle denne type medborgere fokuserer videre på å lære elever hvordan organisasjoner og institusjoner fungerer, og spesielt hvordan planlegging og gjennomføring av prosesser, møter og arrangementer fungerer. Eksempelet Westheimer og Kahne bruker, er at den personlig ansvarlige medborgeren vil donere mat til veldedighet, mens den deltagende medborgeren vil organisere arrangementet som legger til rette for donasjonen (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241-242). Undersøkelsen til Westheimer og Kahne viser at undervisning som vektlegger deltakelsesdimensjonen, skaper stort engasjement hos elevene og bidrar til dybdelæring og forståelse av samfunnsstrukturer. Likevel krever ofte en slik undervisning feltarbeid med mye for- og etterarbeid, noe som ofte er argumentet for at det ikke blir gjennomført i mange undervisningssituasjoner (Westheimer & Kahne, 2004, s. 245). Som lærer må man derfor ta en vurdering om omfanget av oppgaven og det potensielle læringsutbyttet dekker en stor nok del av læreplanens formål og kompetansemål til å forsvare tidsbruken.

Den rettferdighetsorienterte medborgeren søker rettferdighet og ønsker å utforske roten til politiske og sosiale strukturer. Ifølge Westheimer og Kahne er dette den idealtypen som i minst grad blir brukt som et mål. Denne typen medborger må være entusiastisk, kritisk og i større grad reflektert enn de to andre idealene for en medborger. I tillegg til å være i stand til å ta autonome valg, må denne type medborger evne å lytte til andres perspektiv og ta stilling til andre i prosessen av å danne seg en mening og handle basert på det. Det kan dermed forstås som en nødvendig balanse mellom en individualistisk og sosial tilnærming til læring innenfor dette perspektivet. Mens den personlig ansvarlige medborgeren donerer mat til en innsamling som den deltagende medborgeren har organisert, vil den rettferdighetsorienterte medborgeren undersøke hvorfor noen mennesker trenger denne donasjonen, og for eksempel undersøke hva som forårsaker fattigdom, enten lokalt, nasjonalt eller globalt (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242-243).

2.2.3 Idealtyper - Sætra og Stray

Med inspirasjon fra både Biesta (Kant, Dewey & Arendt) og Westheimer og Kahne, har Emil Sætra og Jannicke Stray selv skissert tre ulike medborgeridealer som er tilpasset norsk kontekst og deres egne undersøkelser om læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen. De tre idealtypene knyttes henholdsvis videre til en modell for demokratiopplæring som er godt kjent i norsk samfunnsfaglig diskurs; opplæring *om*, *for* og *gjennom* demokrati.

Politisk informert medborgerskap går ut på at det demokratiske medborgerskapet krever kunnskap om politikk, og at borgerne innenfor denne kategorien velger politisk representasjon som gjenspeiler deres preferanser og interesser. Skolens rolle er dermed å utdanne elevene til å bli informerte borgere som tilegner seg tilstrekkelig kunnskap som er nødvendig for å gjøre informerte valg mellom ulike politiske programmer og representanter. I tillegg til at elever i Norge lærer om det norske politiske systemet i samfunnsfag og tilegner seg kunnskap som gjør de til informerte velgere, vil for eksempel KRLE-faget være viktig for å skape forståelse omkring religion og kultur, som er avgjørende for å kunne ta politisk informerte valg i flerkulturelle og flerreligiøse samfunn (Sætra & Stray, 2019a, s. 22). Denne idealtypen er tett knyttet til Arendts politiske oppfatning av medborgerskap.

Rasjonelt autonomt medborgerskap bygger på Kants teori og opplysningstidens tankegang, der fremveksten av demokratiske styreformer sto sterkt. Med en individualistisk tilnærming blir den demokratiske medborgerens viktigste kvalitet rasjonell autonomi. Med det menes at samfunnsborgere kan bruke sin egen intelligens uten å ledes av andre. I denne kategorien handler utdanningen til demokratisk medborgerskap om å frigjøre individets iboende kapasitet til rasjonell autonomi, og at elevene må tilegne seg de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som bidrar til at denne ambisjonen kan realiseres. Kunnskap om demokrati og det politiske systemet blir ikke tilstrekkelig, da en slik tenkning også krever at elevene må tenke kritisk, noe som gjør at utdanningen til et rasjonelt autonomt medborgerskap blir en utdanning for demokrati (Sætra & Stray, 2019a, s. 22-23).

Det tredje og siste medborgeridealet Sætra og Stray har utviklet, er 3) *sosialt intelligent medborgerskap*. Denne kategorien stammer fra Deweys tanke om at intelligens og utvikling tilegnes gjennom samhandling med andre, og videre at denne intelligensen anvendes i interaksjon med andre. Utdanningen dreier seg om å utvikle elevenes sosiale intelligens i samspill med andre, og at utdanning for demokrati skjer gjennom demokrati. Elevene lærer gjennom å erfare og praktisere demokrati (Sætra & Stray, 2019a, s. 23).

Noe som kommer tydelig frem av lærerintervjuene gjort av Sætra og Stray, blant annet i tilknytning til spørsmål om hva lærerne vektlegger mest i demokratiopplæringen, er at kunnskap om demokrati må ligge til grunn for at elevene skal kunne være kritisk til innhold og skape egne meninger knyttet til demokratiske handlinger. Videre uttrykker Sætra og Stray at undervisningen lærerne beskriver er mer utviklingsorientert enn praksisorientert. Flere av lærerne som ble intervjuet gir uttrykk for at det elevene lærer på ungdomsskolen ikke

nødvendigvis gir umiddelbare resultater, men at det er kunnskap elevene kan ta med seg videre i livet (Sætra & Stray, 2019a, s. 29). Et annet poeng som også blir fremhevet av flere lærere, er at det er utfordrende å fremme kritisk tenkning for elever i ungdomsskolealder, og at det krever en lang modningsprosess før slik kunnskap kan utøves i praksis. I korte trekk kan Sætra og Strays undersøkelse oppsummeres med at lærere i denne undersøkelsen legger stor vekt på undervisning *om* demokrati, men at de har et sterkere ønske om å jobbe med kritisk tenkning og undervise *for* demokrati, samt at lærerne i større grad snakker om skolen som et redskap for demokratiet, heller enn demokratiet som et forbilde for skolen, der opplæringen foregår gjennom demokratiske prosesser.

2.3 Ulike tilnærminger til demokrati og medborgerskap

Det kommer tydelig frem i både den norske og den svenske opplæringsloven og læreplanverkene at demokratiopplæring er en sentral del av skolens samfunnsmandat, og at demokrati skal fremmes i skolen. Det innebærer at elevene skal lære om demokrati, tilegne seg kunnskap for fremtidig demokratisk praksis, og oppleve demokratisk praksis i skolen (Biseth, 2014, s. 26). Det finnes likevel ulike tilnærminger til demokratiopplæringen, og disse tilnærmingene kan bidra til å forstå hvilke demokratiske læreplanene fremmer, og samtidig avdekke kjennetegn som kan vise hvordan synet på medborgerskap påvirkes av de ulike demokratisynene. Alle fire modellene som belyses nedenfor tar utgangspunkt i det representative demokratiet, men er ulike i synet på hvordan man kommer frem til beslutninger, og hvilken rolle medborgerne har som deltakere i et demokrati. I Briseids analyse av norske læreplaner mellom 1974 og 2010, presenterer han en rekke ord og uttrykk som kjennetegner de ulike demokratimodellene (Liberalisme, kommunitarisme og deliberalisme) i læreplanene (Briseid, 2012, s. 56). Disse utvalgte begrepene er basert på forekomsten i de ulike læreplanene frem til LK06, og det vil være interessant å se i hvilken grad de ulike begrepene blir tatt i bruk i LK20 fra Norge og Lgr11 fra Sverige i analysen senere i oppgaven.

2.3.1 Liberalisme

I en liberal demokratiforståelse står individers autonomi, frihet og personlige rettigheter sentralt, der statens makt skal begrenses gjennom valg der det eller de partiene som får flertall fremmer fellesskapets interesser. I liberal tenkning er politisk konkurranse grunnleggende for å løse politiske spørsmål om prioritering og det felles beste, men det foreligger en viss uenighet

om hvordan individuell frihet kan ivaretas samtidig som det felles beste skal være et mål. Konkurransedemokratiet på den ene siden, anser medborgerne som individuelle og fragmenterte, der den direkte innflytelsen på beslutninger baserer seg på deltakelse ved valg. Den andre siden omtales som pluralistisk, der interessegrupper og organisasjoner blir viktige bindeledd mellom individer og staten. Tilhengere av pluralismen argumenterer for at interessegrupper skaper et politisk fellesskap og styrker medborgernes stilling mot den politiske eliten, der de vil ha større påvirkningskraft i politiske beslutninger som vedrører samfunnet som helhet. En del liberale er likevel skeptiske til interessegrupper fordi de begrenser individers frihet og muligheter for å ta egne valg (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 32-34). Med et liberalt grunnsyn blir skolens rolle å lære elevene om deres rettigheter og muligheter for deltakelse i et demokrati. Elevene skal gjøres bevisst på at de er uavhengige individer som har krav på beskyttelse fra staten, og at de ikke har særlige forpliktelser til fellesskapet (A. S. Christensen, 2015, s. 68). Briseid (2012, s. 54) argumenterer for at det foreligger en samfunnskontrakt i liberalistisk tenkning som innebærer at dersom staten skulle svikte i sin oppgave om å ivareta enkeltindividers frihet, liv og eiendom har folket rett til å gjøre opprør. Begrepene Briseid har hentet fra tidligere læreplaner og knyttes til en liberal demokratiforståelse er følgende: Individ, interesser, rettigheter, individuelle kunnskapsmål, frihet, valg, grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, individualisering, øve/ trene (individuellt), kompetansemål, lokalt nivå, tilpasset opplæring, personlig utvikling (Briseid, 2012, s. 56)

2.3.2 Kommunitarisme

Kommunitarismen, også kjent som fellesskapsorientert demokrati, har røtter tilbake til Aristoteles' oppfatning av mennesket som et sosialt vesen og er i stor grad fellesskapsorientert. Det er ikke individers egeninteresse som står i fokus, da det i hovedsak foreligger en ide om å skape et verdifellesskap der borgere bør tilslutte seg noen felles verdier eller et felles verdigrunnlag for å opprettholde et velfungerende samfunn (A. S. Christensen, 2015, s. 69). Solhaug og Børhaug (2012, s. 38) forklarer et kommunitaristisk syn på medborgerskap som tradisjonsforsvarende og vektlegger at individer ser seg selv i et kulturelt fellesskap i den forstand at identitet dannes gjennom deltakelse i samfunnsmessige aktiviteter. I skolesammenheng kan man forstå det slik at et kommunitaristisk syn på demokratiopplæring oppfordrer til å skape felles verdier hos elevene (A. S. Christensen, 2015, s. 69). Denne forståelsen kan knyttes til en tradisjonalistisk tradisjon innenfor pedagogikken der elevenes

forutsetninger er satt til side og kunnskapsformidling står i fokus for å «forberede elevene på samfunnet» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 41). I en historisk kontekst har skolen tidligere vært sterkt preget av denne formen for undervisning, og kan tolkes som en nasjonal-konservativ tilnærming hvor læreren er en autoritær kunnskapsformidler. Christensen (2015, s. 69) understreker likevel at det er viktig å forstå at det finnes ulike retninger innenfor kommunitarismen, og at mer moderne varianter er mindre konservative og mer opptatt av å skape et moralsk fellesskap i samfunnet for at det skal oppnå legitimitet og tilslutning, og dermed fungere. Briseid (2012, s. 56) knytter følgende begreper til en kommunitaristisk tradisjon: Kulturarv, forpliktende, allmenndannelse, verdier, normer, fellesskap, identitet, tilknytning, tilhørighet, samhold, referanserammer, obligatorisk, ansvarlighet, nasjonal egenart, livssyn, norsk.

2.3.3 Republikanisme

En republikansk demokratiforståelse vektlegger deltakelse og tilslutning til et politisk fellesskap, og blir ofte omtalt som deltakerdemokrati. Fellesskapet i et republikansk syn skiller seg fra fellesskapet i et kommunitaristisk syn ved at det ikke skal forstås som et moralsk prosjekt. Med det menes at det felles verdigrunnlaget og hva som regnes som det felles beste ikke er forhåndsbestemt i republikansk tenkning, men er noe man finner fram til gjennom kollektiv meningsdanning (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 36). Dette innebærer ifølge Christensen (2015, s. 70) at republikansk tenkning gir rom for en pluralisme av livsformer og verdifellesskap, noe kommunitarismen ikke gjør i samme grad. Deltakerdemokratisk tenkning blir kritisert fordi det ikke foreligger en klar prosess for når man faktisk har tatt en legitim beslutning, og også fordi det er naivt å tro at mennesker i fellesskap skal kunne ta beslutninger for det felles beste og dermed må sette egeninteresser til side (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 37). Habermas skiller ikke mellom kommunitarisme og republikanisme, men ser på kommunitarisme som en tolkning av republikanismen. Han kritiserer republikanismen blant annet for å ha en for snever verdiorientering, og at synet er for idealistisk i den forstand at den demokratiske prosessen blir for avhengig av «godheten» i borgerne som er dedikerte til det felles beste. I skolesammenheng er det altså deltakelsesaspektet som vektlegges, og ifølge Pateman vil det å delta gi teoretiske og praktiske erfaringer som gjør at det formes en bevissthet om forholdet mellom seg selv og sine omgivelser. Dette vil gjøre at elever vil bli myndiggjort og bedre rustet til å engasjere seg i fremtiden (Pateman i Solhaug & Børhaug, 2012, s. 37).

2.3.4 Deliberalisme

Deliberalisme eller dialogdemokrati, er knyttet til Jürgen Habermas' filosofi og er ifølge ham selv et motstykke til både det liberale og republikanske demokratisynet (A. S. Christensen, 2015, s. 70). Likevel bygger hans modell videre på både liberale og republikanske ideer. Habermas viderefører liberale ideer om konkurranse mellom politiske synspunkter gjennom offentlig deliberasjon (dialog), og forsøker å løse det republikanske problemet med kollektive beslutninger ved å innføre samtaleetiske beslutningsregler. Han formulerer tre krav som en forutsetning for at dialogdemokratiet skal fungere; 1) man må snakke sant, 2) man må være oppriktig i det man sier, og 3) det som uttales må være riktig i forhold til konteksten man befinner seg i. Habermas understreker videre at det ikke er en konkurranse mellom et antall som støtter det ene eller andre synet, men at det foreligger en enighet om at det beste argumentet vinner frem. Denne fremgangsmåten har legitimitet fordi deltakerne i dialogen har respekt for samtalereglene og hverandre (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 39). Fellesskapet i dialogdemokratiet vektlegges sterkt, men med noen forbehold. For det første er man avhengig av et høyt kunnskap- og ferdighetsnivå hos medborgerne for å ha gode og saklige debatter som leder til beslutninger. I tillegg er det en forutsetning at det foregår en fri meningsutveksling der retten til uenighet vektlegges (A. S. Christensen, 2015, s. 71). Biseth (2014, s. 36) fremmer videre at et deliberativt demokratisyn egner seg for pedagogisk praksis fordi det engasjerer elevene og kan gi de direkte påvirkningskraft. Briseid (2012, s. 56) knytter følgende begreper til en deliberativ demokratiforståelse: Kommunikasjon, dialog, samtale, diskusjon, rasjonell, vitenskapelig, saklig, objektiv, enighet, elevråd, klasseråd, rammeplan, kritikk, bevisstgjøring, studieteknikk, gruppearbeid, aktiv.

2.4 Teorikapittel oppsummert

Det er mye som tyder på at det finnes en viss sammenheng mellom demokratimodeller og idealtyper, og at enkelte av idealtypene som er presentert i stor grad kan knyttes til en spesiell tilnærming til demokratiopplæring. For eksempel har en liberal tilnærming til demokratiopplæring særskilt fokus på den enkeltes rettigheter og personlig autonomi, som også er et sentralt kjennetegn ved en individualistisk medborger. Selv om et demokratisyn har mange likhetstrekk med forståelsen av en viss type medborger, er det viktig å understreke at både idealtypene og demokratisynene har overlappende kjennetegn som gjør at bildet må forstås som mer nyansert, og at man ikke kan identifisere kausale sammenhenger mellom demokratisyn og idealtyper. Uavhengig av tilnærmingen til demokratiopplæringen er

deltakelse sentralt for demokratiske medborgere. Det interessante er dermed å undersøke hva slags deltakelse de ulike demokratisynene oppfordrer til, og om deltakelsen kan forbindes med ett eller flere medborgeridealer.

3 Metode

I dette kapittelet gjennomgår jeg oppgavens metode og hvordan jeg har gått frem for å besvare min problemstilling. Jeg har valgt å gjøre en kvalitativ innholdsanalyse av de gjeldende læreplanene i Norge og Sverige der målet har vært å finne ut hvordan demokratisk medborgerskap kommer til syne i begge læreplanene. Det er viktig å understreke at min analyse er en fortolkning som baserer seg på mitt teoretiske rammeverk. En som gjennomfører samme analyse med et annet begrepsapparat, vil kunne komme til andre konklusjoner eller vektlegge innhold ulikt. Jeg begynner med å begrunne mitt utvalg av det teoretiske rammeverket for oppgaven, da det i seg selv har vært en prosess som har krevd velbegrunnede avveiinger. Deretter gjør jeg rede for hvordan jeg har gått frem i analysen av læreplandokumentene, og hvorfor jeg har gått frem slik jeg har valgt. Til slutt i kapittelet diskuterer jeg utfordringer jeg har støtt på underveis, og evaluerer egen fremdriftsmåte og progresjon.

3.1 Utvalg av teoretisk rammeverk

I lys av den økte oppmerksomheten rundt demokratisk medborgerskap i LK20, er deler av hensikten med min oppgave å undersøke hvordan ulike medborgeridealer kommer til syne i læreplanen, og hvordan ulike demokratisyn legger til rette for å utdanne variasjonen av medborgere. Jeg begynte derfor innledningsvis i skriveprosessen å ta for meg det jeg opplevde som sentral litteratur knyttet til demokrati og medborgerskap for å forme det teoretiske grunnlaget for oppgaven.

I søken etter ulike fremstillinger av medborgeridealer, var det utfordrende å velge seg ut de som skulle danne rammen for min oppgave. I tillegg til Biestas (2006), Westheimer og Kahnes (2004) og Sætra og Strays (2019a) medborgeridealer er det flere gode alternativer som ble vurdert. Detjen (2002) identifiserer for eksempel den *uinteresserte*, den *reflekterte*, den *intervensjonsduelige* og den *aktive* borgeren. Denne tilnærmingen har en annen vinkling enn de som ligger til grunn for oppgaven, men viser kjennetrekke hos medborgere som lar seg illustrere hos både norske og svenske elever ifølge undersøkelser som er gjort. Likevel er Detjens litteratur i størst grad tilgjengelig på tysk, som gjorde at oversettelsesarbeidet var tidkrevende og ble dermed valgt bort. Torben S. Christensen (2013) presenterer på sin side fire ulike medborgeridealer; *loyalisten*, *den informerte velger*, *deltakeren* og *self-governor*. Disse medborgeridealene har mange likhetstrekk med både Westheimer og Kahnes og Sætra og Strays medborgere. Mitt utvalg av idealtypiske fremstillinger av medborgere baserer seg på

hvordan de kan ses i sammenheng med hverandre, og hvilken relevans de har for å besvare min problemstilling. Biestas medborgeridealer forankres i både Kants, Deweys og Arendts teorier, og tas i bruk for å sette medborgerbegrepet i en historisk kontekst. Westheimer og Kahnes medborgeridealer er et resultat av en større undersøkelse gjort på skoler i USA, og representerer i min oppgave det internasjonale perspektivet, samtidig som deres publiseringer også blir referert til i mye litteratur, som gir deres fremstilling legitimitet i forskningsmiljøet. Sætra og Stray er anerkjente forskere og forfattere i sitt fagfelt, og deres medborgeridealer representerer først og fremst det skandinaviske perspektivet. Deres tidligere forskning på demokrati i læreplanen og undervisning *om, for og gjennom* demokrati gjør at deres bidrag har direkte tilknytning til norsk læreplan og er derfor verdifullt for min analyse. Pluralismen av medborgeridealer jeg har valgt å inkludere har gitt meg en bred forståelse av medborgerbegrepet, og har dannet et godt grunnlag for å identifisere holdninger, egenskaper og kompetanse som læreplanene søker å fremme hos elevene. Jeg har bevisst tatt i bruk de ulike medborgeridealene da det etter min mening i større grad representerer pluralismen av medborgeridealer som læreplanene representerer. Dersom jeg eksempelvis kun hadde valgt å bruke Westheimer og Kahnes medborgeridealer, hadde ikke bredden av kompetansen læreplanene legger til rette for at elevene skal tilegne seg, vært like tydelig. Det må likevel nevnes at å bruke ni forskjellige idealtyper som rammeverk har vært utfordrende til tider. For det første er skillet mellom noen av idealtypene utydelig og vanskelig å definere. Mange av egenskapene og ferdighetene hos de ulike medborgeridealene er også overlappende, som gjør at enkelte avsnitt i læreplanene i utgangspunktet kan knyttes til flere idealer. Dette gjør at jeg i enkelte tilfeller må velge ut den idealtypen jeg mener er mest tydelig, men det betyr ikke nødvendigvis at andre medborgeridealer ikke kan knyttes til samme emne eller avsnitt. Det er tross alt den overordnede problemstillingen for oppgaven som har vært styrende, og i den sammenhengen er det av større relevans å finne ut hvilke holdninger, egenskaper, ferdigheter og kompetanser læreplanen har som mål å gi elevene, heller enn å begrense meg til ett spesifikt ideal.

I tillegg til idealtypiske fremstillinger av medborgere bruker jeg et eget rammeverk for å identifisere ulike demokratimodeller i læreplanene. Demokratimodellene som ligger til grunn for analysen har jeg valgt av flere grunner. For det første er de fire utvalgte demokratimodellene i langt større grad etablert som avklarte begreper sammenlignet med medborgeridealene. For det andre er det disse demokratimodellene jeg har fått størst kjennskap til gjennom studieløpet, og opplever de derfor som ledende i utdanningsdiskursen. Dette ble også bekreftet og forsterket

i gjennomgangen av litteratur i forbindelse med denne oppgaven, da de utvalgte demokratimodellene ble brukt i de fleste kildene som omhandlet temaet. Min forståelse har derfor blitt at det liberalistiske, kommunitaristiske, republikanske og deliberative demokratisynet dekker både en faglig bredde og dybde som egner seg godt i denne læreplananalysen. Solhaug og Børhaug (2012, s. 41-43) har utformet ulike skjematiske oversikter over kjennetegn ved demokratimodeller, og hvordan ulike demokratisyn henger sammen med medborgerskap og demokratisk deltakelse. Disse oversiktene danner sammen med Christensens skjema med tilnærmet likt innhold (2015, s. 67) et helhetlig overblikk over de fire demokratimodellene jeg har tatt i bruk. Briseids begrepstabell (2012, s. 56) blir brukt som supplerende litteratur og er et nyttig verktøy og hjelpemiddel for å bekrefte eller forsterke demokratisynene jeg selv har identifisert i læreplanene.

3.2 Læreplananalysen

Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20) og *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11)* representerer henholdsvis den gjeldende norske og svenske læreplanen, og er de to dokumentene som blir analysert i denne oppgaven. For å holde analysen så konsentrert som mulig samtidig som den dekker innholdet som kan være relevant for demokrati- og medborgerskapsundervisning har jeg valgt å begrense analysen til overordnet del og samfunnsfaget i LK20, og generell del og samfunnskunnskap (*Sve: Samhällskunnskap*) i Lgr11. På grunn av oppgavens omfang har jeg altså unnlatt å analysere andre undervisningsfag og enkelte underkapitler i både overordnet del og fagspesifikk del selv om det der også kan ha vært innhold som kan være relevant for demokrati- og medborgerskapsopplæringen. Slik jeg nevner innledningsvis i oppgaven er det flere grunner til at jeg velger å analysere både den norske og svenske læreplanen. Den største fordelen det gir, er at jeg får et større sammenligningsgrunnlag som gir meg bedre innsikt i hver enkelt læreplan. Et eksempel på dette er hvordan læreplanene legger til rette for faglig dømmekraft og skjønnsutøvelse hos lærere. I underkapittelet *profesjonsfelleskap og skoleutvikling* i overordnet del av LK20 vektlegges viktigheten av læreres vurderingsevne og skjønnsutøvelse eksplisitt. Likevel gir kompetansemålene i LK20 lite rom for tolkning og sammenfaller i liten grad med det overordnede oppdraget til skolens profesjonsutøvere. I Lgr11 er det svært lite fokus på læreres muligheter for skjønnsutøvelse eksplisitt, men utformingen av læreplanen legger i langt større grad til rette for læreres vurderingsevne. Dette lar seg illustrere gjennom mangelen på bruk av punktvisse kompetansemål. I den svenske læreplanen legges det opp til at

lærere *må* forholde seg til den overordnede delen for å kunne vurdere elevenes kompetanse. Slike forskjeller ville jeg med stor sannsynlighet ikke oppdaget dersom jeg kun hadde analysert den norske læreplanen. Læreplanene har mange likhetstrekk og er i stor grad sammenlignbare, noe som har gjort at den komparative delen av analysen kun krevde små justeringer for å gjøre de mer sammenlignbare. De fagspesifikke delene av læreplanene er likevel ulike, der jeg har valgt å omformulere enkelte kapitler og gjøre noen strukturelle endringer i den svenske læreplanen for å forenkle analysearbeidet og gjøre innholdet mer sammenlignbart med den norske læreplanen. Jeg forklarer og gir eksempler på endringer jeg har gjort i siste del av dette underkapittelet.

Underveis i analysen av læreplanene har jeg forholdt meg til forskningsspørsmålene og forsøkt å besvare de. For å besvare spørsmålet «*Hvilke demokratisyn kommer til syne i læreplanene?*» har jeg først og fremst sett etter hvordan det som blir vektlagt i et avsnitt, underkapittel eller kapittel kan ses i sammenheng med de ulike demokratiforståelsene, særlig med tanke på medborgerskap og demokratisk deltakelse. Dette har vært nøysomt arbeid med en grundig analyse av hvert enkelt underkapittel jeg har ansett som mest relevant i både overordnet/generell del og den fagspesifikke delen av begge læreplanene. I tillegg har jeg stilt spørsmålet «*Hvilke medborgeridealer kommer til syne i de ulike læreplanene?*». For å besvare det, har jeg sett på bruken av verb, adjektiv og andre beskrivende ord, og hvordan de kan gi et inntrykk av hvilke egenskaper elever skal inneha og tilegne seg i løpet av skolegangen for å identifisere hva slags medborgere skolen sikter mot å utdanne. Egenskapene som blir beskrevet i læreplanene har jeg da sett i sammenheng med de ulike medborgeridealene for å identifisere kjennetrekke som tenderer mot en viss type medborger. De to første forskningsspørsmålene har latt seg besvare løpende gjennom hele analysen, da variasjonen mellom medborgeridealer og demokratisyn kommer til syne i enkeltelementer så vel som hele kapitler eller deler av læreplanene. Funnene fra den løpende analysen har tatt meg videre til forskningsspørsmålet «*Er demokrati- og medborgerskapsynet konsekvent eller motstridende innad i læreplanene?*». Slik spørsmålet tilsier, er dette funn som først kommer til syne etter en fullstendig analyse, og oppsummeres hovedsakelig i oppgavens konklusjonskapittel. Jeg har likevel underveis i oppgaven diskutert potensielle utfordringer knyttet til fremstillingen av ulike syn på demokrati og medborgerskap der det har vært naturlig.

På bakgrunn av funn fra ICCS-studien fra 2016 diskuterer jeg også skillelinjer i norsk og svensk læreplan, og om innholdet i læreplanene kan ha en sammenheng med disse funnene. Som sagt skiller den fagspesifikke delen i LK20 seg fra Lgr11, særlig med tanke på hva elevene skal

kunne etter endt grunnskole. I LK20 formuleres kompetansemål i så måte at det er forholdsvis lite krevende å forstå hvilke egenskaper eller hvilken kompetanse elevene skal oppnå. Det gjør at ønskede egenskaper og kompetanse i de ulike medborgeridealene har en direkte tilknytning til kompetansemålene. I Lgr11 er det ikke konkrete kompetansemål, men det står nedfelt hva som er mål for elevene, hva det sentrale innholdet i undervisningen skal være, og hvilke kunnskapskrav som stilles for å oppnå de ulike karakternivåene. Det gjør at medborgerlig kompetanse blir spredd utover hele den fagspesifikke delen og må analyseres grundigere. For å tydeliggjøre skolens kompetansekrav til elevene og gjøre innholdet mer sammenlignbart med den norske læreplanen har jeg valgt å omformulere kunnskapskravene til kompetansemål, slik eksemplene viser:

Eksempel 1:

Kunnskapskrav i Lgr11: «*Eleven har **goda** kunnskaper om ulike samhallsstrukturer*» (Skolverket, 2019a, s. 233).

Dette omformulerte jeg (og oversatte til norsk) som kompetansemål på følgende måte: «Eleven skal utvikle kunnskaper om ulike samfunnsstrukturer».

Eksempel 2:

Kunnskapskrav i Lgr11: *Eleven kan föra **relativt väl utvecklade** resonemang om hur individer och samhällen påverkas av och påverkar varandra och beskriver då **förhållandevis komplexa** samband mellan olika faktorer som har betydelse för individens möjligheter att påverka sin egen och andras livssituation*» (Skolverket, 2019a, s. 233).

Dette omformulerte jeg (og oversatte til norsk) som kompetansemål på følgende måte: »Eleven skal kunne resonere om hvordan individ og samfunn påvirkes av og påvirker hverandre og beskrive sammenhengen mellom ulike faktorer som har betydning for individets muligheter til å påvirke sin egen og andres livssituasjon».

Mitt siste forskningsspørsmål er «*Hvordan kan ulike medborgeridealer og demokratisyn bidra til å synliggjøre hvilke kompetanser læreplanene har som mål å fremme hos elevene?*». Dette spørsmålet henger tett sammen med det foregående forskningsspørsmålet «*Hvilke medborgeridealer kommer til syne i de ulike læreplanene?*» og blir delvis besvart underveis i analysen. Det er likevel kompetansemålene (både de gitte og selvkonstruerte) som på best måte besvarer det siste forskningsspørsmålet, da de eksplisitt beskriver mål for elevenes kompetanse etter endt grunnskole.

3.3 Fremdrift og utfordringer

Jeg var forberedt på at det er gjort mye forskning på demokrati- og medborgerskapsutdanning, men det fysiske og digitale biblioteket har under arbeidet med denne oppgaven utvidet seg til proporsjoner som er vanskelig å forholde seg til. For det første gjør mengden av litteratur at det er utfordrende å kategorisere innholdet og velge ut det jeg selv tenker er mest relevant. I tillegg gjør det at jeg stiller spørsmål ved egen oppgave, og om det inkluderte kildematerialet er dekkende for oppgaven min i et ellers svært omfattende emne. Den første utfordringen var altså knyttet til oppgavens begrensninger og utvalg av litteratur. I forbindelse med oversettelse av det svenske språket har jeg valgt å oversette mye av det svenske innholdet i læreplanen til norsk i oppgaven, da jeg føler at det gir oppgaven en bedre flyt. Det å forholde seg til svensk litteratur gjennom arbeidet har vært forholdsvis problemfritt, men har likevel til tider vært krevende fordi jeg har måttet lese innholdet oftere og oversette enkelte ord og setninger underveis. Det er verdt å nevne gjentatte ganger at en vesentlig og relevant forskjell mellom den norske og svenske læreplanen er faginnstillingen. Analysen av den fagspesifikke delen i LK20 omfatter samfunnsfaget som inkluderer både geografi, historie og samfunnskunnskap. I Lgr11 analyseres kun samhällskunnskap da dette faget har blitt separert fra de andre samfunnsorienterte fagene i Sverige og vurderes som mest relevant for demokrati- og medborgerskapsopplæringen. Underveis i oppgaven har jeg oversatt samhällskunnskap til samfunnskunnskap. I tillegg har jeg for ordens skyld valgt å kalle den overordnede delen i Lgr11 for «generell del» for å skape et tydelig skille mellom norsk og svensk læreplan.

Det å skrive en masteroppgave vært en ny og krevende erfaring for meg. Selv om jeg allerede på våsemesteret 2020 lagde en fremdriftsplan for oppgaveskrivingen, har prosessen vært preget av mange løpende endringer. Jeg har derfor måttet gjennomgå eget arbeid flere ganger og endre rekkefølgen på de ulike kapitlene. I startfasen på arbeidet begynte jeg med å skaffe en oversikt over litteraturen jeg skulle ta utgangspunkt i. I tillegg måtte jeg finne den svenske læreplanen, og svensk forskning gjort på utdanning for demokrati- og medborgerskap. Selve skrivingen innledet jeg dermed med teorikapittelet. I prosessen av å skrive teorikapittelet utviklet det seg et behov for å inkludere kapittel 4 i oppgaven, da jeg vurderte tidligere forskning, kritikk mot læreplaner og ICCS-undersøkelsen som nødvendig for oppgaven. Dette kapittelet har jeg fylt ut underveis i hele skriveprosessen med innhold som ikke direkte ble ansett som teoretisk grunnlag, men heller som ramme for analysen. Påfølgende begynte jeg på selve analysen og begynte med den svenske læreplanen, da jeg anså den som mer utfordrende og tidkrevende, noe som viste seg å stemme. Da tok jeg først for meg generell del i Lgr11,

deretter overordnet del i LK20. På den måten ble analysen mer oversiktlig for meg, og det ble lettere å se sammenhengen mellom innholdet i norsk og svensk læreplan. Derfor har jeg valgt å dele inn oppgaven slik jeg har gjort, med det overordnede innholdet fra begge læreplaner i ett kapittel, og den fagspesifikke delen i et annet. Jeg brukte samme fremgangsmåte i analysen av den fagspesifikke delen i læreplanene, med den svenske først, og deretter den norske. Jeg har likevel valgt å ha det norske innholdet før det svenske i oppgaven, da det føltes mer naturlig med tanke på mitt eget utgangspunkt. Etter analysen ble ferdigstilt har resterende tid gått til å gjøre rede for min metodiske fremgangsmåte, konkludere funnene fra analysen og gjennomgå oppgaven fra start til slutt gjentatte ganger.

Arbeidet med denne oppgaven har gjort meg en erfaring rikere, og gitt meg god innsikt i et fagområde som kommer til å prege den nye hverdagen min som lærer. Jeg velger ydmykt å si meg fornøyd med hvordan jeg har gått frem for å besvare min problemstilling, og fremdriften jeg har hatt underveis. Dersom jeg likevel skulle valgt å gjøre noe annerledes til neste gang, ville jeg ha hørt på anbefalinger fra veileder og medstudenter tidlig i prosessen med å kutte ned antall medborgeridealer. Det kunne bidratt til å gi et tydeligere bilde av hva slags idealer læreplanene sikter mot å utdanne og forenklet analysearbeidet. Det er likevel uten anger at jeg har fått et inntrykk av hvor stor spredning av ulike kompetanseområder som er til stede i de ulike læreplanene. Dette mener jeg at mitt utvalg av teoretisk rammeverk har bidratt til å belyse.

4 Tidligere forskning

Ettersom både norsk og svensk skole og læreplan blir belyst i denne oppgaven, gjøres det i dette kapitlet rede for hvordan skolen i begge land er utformet, for å gi en kort, overordnet sammenligning som kan være en nyttig bakteppe for læreplananalysen. I tillegg vil en grov oversikt over læreplanutviklingen i begge land gi et bedre bilde av hvorfor læreplanene som blir analysert er utformet slik de er. Det er rettet mye oppmerksomhet og kritikk mot både LK06 og Lgr11 som belyser utfordringer som er interessante å diskutere i analysen i denne oppgaven. Jeg legger særlig vekt på rapporten *granskning 13* som er rettet mot undervisningen i samfunnsorienterte emner i den svenske skolen i lys av emnesepareringen som fulgte med innføringen av Lgr11. Til slutt i dette kapitlet vies et eget underkapittel til ICCS, og deres studie fra 2016 som undersøker 14-åringers kunnskap om, og holdninger til- demokrati og medborgerskapsundervisning i skolen. Funnene fra denne studien redegjøres i egne rapporter fra de ulike medlemslandene, og tall fra både den svenske og norske rapporten er nødvendige å inkludere i denne oppgaven for å drøfte funnene fra ulike perspektiv.

4.1 Norsk og svensk skole

I Norge er utdanning obligatorisk og gratis for alle barn og ungdom mellom 6 og 16 år. I tillegg har alle krav på et tilbud om tre år videreutdanning. Grunnskolen er delt i 1.-7. trinn og 8.-10.trinn, og all opplæring tar utgangspunkt i den norske opplæringsloven og læreplanen. Kunnskapsdepartementet har siden 1814 hatt det overordnede ansvaret for den nasjonale utdanningspolitikken og dermed all utdanning i Norge. Utdanningsdirektoratet er kunnskapsdepartementets utøvende organ og har ansvar for grunnopplæringen i Norge, som også innebærer å utforme de nasjonale læreplanene. Fagfornyelsen fra 2020 er den nyeste læreplanen som trinnvis blir innført fra august 2020 for 1.-9.trinn og VG1, for 10. trinn og VG2 fra august 2021 og VG3 fra august 2022.

Utdanningen i Sverige er i grove trekk bygd opp etter samme system som Norge, med barnehage, obligatorisk grunnskole og påfølgende videreutdanning. I Sverige har alle barn fra 1-5 år lovfestet rett til barnehageplass, deretter får de et gratis tilbud om ettårig førskoleplass fra alderen 6-7 år. Grunnskolen fra 1. til 9. årstrinn er gratis og obligatorisk for alle barn mellom 7 og 16 år. Elever mellom 16 og 20 år får gratis tilbud om plass i videregående skole. For ordens skyld kan det nevnes at Sverige, i likhet med Norge, har en skolefritidsordning tilsvarende SFO/AKS e.l. som kalles «fritidshemmet» (Skolverket, 2019b). Skolverket er, i

likhet med Norges utdanningsdirektorat, myndighetenes utøvende organ innenfor utdanning og har ansvaret for å utforme læreplanene (Skolverket, 2020). *Läroplan för grundskolan, förskolan och fritidshemmet 2011* (Lgr11) er den aktuelle læreplanen i Sverige og har blitt revidert seks ganger siden 2011, med nyeste revisjon fra 2019. Revisjonene har tatt for seg enkeltelementer og fagplaner og oppdatert disse i tråd med fokusområder i skolepolitikken, men omfatter ingen større strukturelle endringer som for eksempel overgangen fra LK06 til LK20 i Norge. Det var planlagt nok en revisjon av Lgr11 som skulle innføres juli 2021, men har blitt utsatt til juli 2022 for å skåne skoleledere og lærere for en ytterligere belastning i lys av koronapandemien (Skolverket, 2020).

4.2 Læreplanutvikling

I Ulike reviderte versjoner, ved hjelp av forskning, samfunnsutvikling og NOU-rapporter har LK06 vært den formelle læreplanen i norsk skole og dannet grunnlaget for det meste av praksis og undervisning i grunnskolen fra 2006 og frem til 2020. Det betyr også at denne læreplanen som nå er i ferd med å fases ut ligger til grunn for store deler av litteratur, forskning og undersøkelser knyttet til demokratiundervisning og elevers demokratikompetanse, deriblant ICCS-studien fra 2016. For å gi et bakteppe for den nye læreplanen, og for å sette endringene som er gjort i LK20 i kontekst, vil det derfor vies et eget, kort underkapittel til LK06 og hvilke fokusområder som lå til grunn for undervisningen i denne læreplanen. Samfunnets raske forandringstakt og nye samfunnsutfordringer gjør at læreplaner har behov for fornyelse, noe som også fremheves i NOUs hovedutredning *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser* (NOU, 2015:8, s. 8). Denne utredningen er en sterk bidragsyter til utformingen av den nye læreplanen i Norge, LK20, som videre er læreplanen som er gjenstand for analyse i denne oppgaven, i tillegg til den svenske læreplanen, Lgr11.

4.2.1 Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06)

Den formelle læreplanen det her tas utgangspunkt i, er den siste reviderte versjonen fra 2013. Læreplanverket består av generell del, prinsipper for opplæring, læreplaner for fag og fag- og timefordeling. I stortingsmelding 30- *Kultur for læring* (Det kongelige forsknings- og utdanningsdepartement, 2004, s. 13) peker de på forskning som motiverer til tiltakene som foreslås å innføres i LK06. PISA-undersøkelsen fra 2000 viste at norske elever lå rundt gjennomsnittet når det gjaldt ferdigheter innen lesing, matematikk og naturfag, men at

forbedringspotensialet var stort, spesielt fordi naboland som Finland og Sverige hadde betraktelig bedre resultater. I tillegg viste PIRLS-undersøkelsen fra 2001 at norske elever hadde stor spredning i ferdighetsnivå i lesing, og generelt lavere enn forventet. Disse resultatene bidro til at fokuset i LK06 skulle rettes mot grunnleggende ferdigheter. Solhaug og Børhaug (2012, s. 16) henviser til følgende utdrag fra Stortingsmeldingen: «*For å kunne forstå og delta i den politiske debatten og den demokratiske utviklingen har alle behov for denne typen grunnleggende ferdigheter*», og sier seg enig i at alle i et demokrati må ha grunnleggende ferdigheter. De kritiserer likevel at de grunnleggende ferdighetene ikke inkluderer sosiale ferdigheter, noe de fremmer som svært sentralt i et demokrati. I stortingsmeldingen henvises det også til CivEd-undersøkelsen fra 1999 som måler elevers demokratikunnskaper, der norske elever fikk gode resultater på kunnskapstesten. Det er her verdt å nevne at funnene fra undersøkelsen som viser elevenes forventninger til egen fremtidig politiske deltakelse på den tiden utelates fra stortingsmeldingen. Elevenes forventede fremtidige politiske deltakelse var i stor grad knyttet til å stemme ved valg (88%), og elevene viste liten tro på deltakelse gjennom å delta i underskriftskampanjer (32%) eller stille opp i en ikke-voldelig protestmarsj (39%) (IEA, 2002, s. 116). Dette er kun et eksempel jeg trekker frem for å antyde at demokrati- og medborgerskapsundervisning trolig ikke var et fokusområde eller en like stor samfunnsutfordring sammenlignet med grunnleggende ferdigheter på den tiden. Til tross for flere læreplanrevisjoner, senest i 2013, har det ikke vist seg å utvikle et særlig fokus på hverken demokrati eller medborgerskapsutdanning i norsk skole, før innføringen av LK20.

4.2.2 Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20)

Som nevnt innledningsvis i oppgaven, ble medborgerskapsbegrepet først tatt i bruk i Stortingsmelding nr. 30 (2003) -*Kultur for læring* i norsk utdanningsdiskurs. Det har senere medført til en utvidet forståelse av hvilken rolle skolen har i utdanning til demokratisk medborgerskap, og fått en sentral rolle i LK20, blant annet med innføringen av demokrati og medborgerskap som ett av tre tverrfaglige temaer.

Ludvigsenutvalget fremmer i sin utredning, NOU 2015:8 at fagene i skolen trenger fornyelse for at elevene skal kunne møte fremtidige kompetansebehov i arbeids- og samfunnslivet. På bakgrunn av det anbefaler utvalget fire kompetanseområder som grunnlag for fornyelse av innholdet i skolen; 1) fagspesifikk kompetanse, 2) kompetanse i å lære, 3) kompetanse i å samhandle, kommunisere og delta og 4) kompetanse i å utforske og skape (NOU, 2015:8, s. 8). Disse fire kompetanseområdene gjenspeiles tydelig i læreplanens overordnede del.

LK20 vektlegger videre samfunnsrelevant og fremtidsrettet læring. Dybdelæring, kritisk tenkning, etisk bevissthet, refleksjon og kreativitet fremmes videre som viktige stikkord for denne læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). LK20 er i hovedsak todelt med (1) overordnet del og (2) inndeling av de ulike undervisningsfagene som videre er delt i tre underkategorier; (1) fagrelevans og sentrale verdier, (2) kjerneelementer og (3) kompetansemål. Det fremtidsrettede blikket kommer til syne gjennom hele læreplanen, særlig i del to av overordnet del; *prinsipper for læring, utvikling og danning*, noe jeg kommer nærmere inn på i kapittel 5.1.2 der jeg analyserer overordnet del av LK20.

4.2.3 Läroplan för grundskolan, förskolan och fritidshemmet 2011 (Lgr11)

Lgr11 består av fem hoveddeler. Første del tar for seg skolens verdigrunnlag og oppdrag, andre del omfatter skolens overordnede mål og retningslinjer, tredje del handler om førskoleklassen, fjerde del handler om skolefritidsordningen og det femte og siste kapittelet tar for seg kursplanene i de ulike fagene (Skolverket, 2019a). Denne oppgaven vil i hovedsak ta for seg første og andre del (den generelle delen), samt innholdet fra faget samfunnskunnskap fra femte del, da det er fagdisiplinen som i størst grad gjenspeiler skolens mandat knyttet til demokrati og medborgerskapsopplæring. I hovedsak vil søkelyset i denne oppgaven være rettet mot deler av læreplanen som kan knyttes til demokrati- og medborgerskapsopplæring, samt elementer som er av relevans som et sammenligningsgrunnlag til den norske læreplanen.

Innholdet i første og andre del av den svenske læreplanen har mange likhetstrekk med den overordnede delen i den norske læreplanen, og naturlig nok kan deler av innholdet direkte oversettes mellom språkene. Likevel er utformingen noe annerledes, der strukturen og oppsettet er ulikt. Begge læreplanene tar utgangspunkt i sin respektive nasjonale opplæringslov, og er i sine nyeste versjoner opptatt av internasjonale menneskerettigheter og demokratiske prinsipper. I den overordnede delen av den svenske læreplanen kommer det tydelig frem at respekt, omsorg og forståelse for medmennesker er sentrale elementer i utdanningen. Blant de overordnede målene i den svenske læreplanen står det at elevene skal utvise etiske vurderinger, fremme demokratiske verdier, ha respekt for ulike kulturer, religioner og samfunn, og vise omsorg for medmennesker, nærmiljø og natur (Skolverket, 2019a, s. 5-13). Videre står det eksplisitt at «*De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig ska omfatta alla elever*», og et konkret mål for skolen er at hver enkelt elev «*har kunskap om demokratins principer och utvecklar sin förmåga att arbeta i demokratiska former*»

(Skolverket, 2019a, s. 13). Det kommer dermed tydelig frem at demokratiopplæringen skal innebære en kunnskapsdimensjon, så vel som en aktiv handlingsdimensjon.

I del fem av den svenske læreplanen får man en oversikt over kursplanene i de ulike undervisningsfagene, fordelt mellom 1.-3. trinn, 4.-6. trinn og 7.-9. trinn. I Sverige faller geografi, historie, religion og samfunnskunnskap under kategorien samfunnsorienterte fag (samhällsorienterande ämnen/SO-ämnena). SO-faget ble en del av læreplanen i 1962 som et overordnet og tverrfaglig emne med en egen kursplan (Samuelsson, 2014, s. 86). Tradisjonelt sett har SO-undervisningen røtter i en eldre humanistisk undervisningstradisjon der læreren står i sentrum. Kunnskapsoverføring og homogenisering sto sterkt i en tradisjon der elevene skulle tilegne seg nødvendig kunnskap for å tilpasses samfunnets forventninger og krav (Samuelsson, 2014, s. 90). Fra 1960-tallet har SO-undervisningen tilnærmet seg en mer postmoderne og progressivistisk vinkling ifølge Samuelsson. Det innebærer at eleven står i sentrum og bruker kunnskapen fra undervisning som verktøy for å fungere i et fremtidig samfunn som stadig er i endring. I en progressivistisk tradisjon er det videre å foretrekke tverrfaglig undervisning, da dette blant annet kan fremme forståelsen av komplekse fenomener (Samuelsson, 2014, s. 91). Den egne SO-kursplanen forsvant med innføringen av Lgr11, der de respektive SO-fagene fikk hver sin kursplan, egne kunnskapsmål og egne nasjonale prøver i hvert enkelt fag. Inndelingen av separate emner er et tydelig kjennetegn på en disiplinær tradisjon sett fra et pedagogisk ståsted, og preger de fleste læreplaner i Norden, samt blant annet USA (Samuelsson, 2014, s. 86). Likevel understreker Samuelsson at det ikke er mulig å ha en læreplan som ikke har en viss blanding eller balanse mellom ulike tradisjoner. Det kommer blant annet tydelig frem i den svenske læreplanen som til tross for inndelingen av separate emner også vektlegger tverrfaglige kompetanser som skal gjennomsyre undervisningen, som å kunne tenke kritisk, arbeide utforskende og samspille i møte med andre (Skolverket, 2019a, s. 12). Undervisning i individuelle fag er ifølge progressivistisk tenkning ikke et mål i seg selv, men kan tas i bruk hvis det hjelper elever med å analysere aktuelle problemer ifølge Samuelsson (2014, s. 90). En disiplinær orientering derimot, fordrer til undersøkende metoder, og har undervisning i individuelle fag som mål i seg selv da det gir stabilitet og klarhet (Samuelsson, 2014, s. 91). Det er rettet mye kritikk mot SO-fagenes separasjon, der det blant annet stilles spørsmål ved om separat undervisning i SO-fagene skaper fragmentering og oppsplitting av elevenes forståelse heller enn en helhetlig forståelse av for eksempel sosiale eller historiske fenomener (Samuelsson, 2014, s. 93). Om oppdelingen av SO-fagene styrker eller svekker undervisningen for demokratisk deltagelse og medborgerskap

vil belyses i denne oppgaven ved å blant annet sammenligne svenske og norske elevers resultater fra ICCS-studien fra 2016.

4.3 Kritikk mot læreplanene

Stray (2012, s. 20) kritiserer LK06 for å fremme ulike demokratisyn, der den generelle delen bygger på en kommunitaristisk demokratiforståelse mens resten av læreplanen har en mer liberal tilnærming. Briseid støtter kritikken, men legger også til at en deliberativ tilnærming kommer til syne gjennom hele læreplanen (Briseid, 2012, s. 61-63). At demokratisynene overlapper og i enkelte tilfeller kan oppleves som motstridende, er også synlig i både LK20 og Lgr11, men hvilke konsekvenser det har for elevenes demokratiforståelse og hvilke forutsetninger det gir for demokratisk deltakelse åpner en ny diskusjon jeg belyser i analysen senere i oppgaven. Vil læreplanens pluralistiske demokratisyn oppleves som uoversiktlig og motstridende, eller skape et grunnlag for å utdanne elever med en bredere forståelse av hva demokratisk deltakelse kan innebære og dermed ha en utfyllende effekt for hverandre? Børhaug (2018) stiller seg kritisk til hvordan demokratibegrepet og demokratisk deltakelse blir fremstilt i LK20. Først og fremst baserer kritikken seg på at demokratibegrepet er uklart, noe som kan føre til misforståelser både mellom lærere og elever, men også for hvordan forståelsen av demokrati som blir fremstilt i skolen kan skille seg fra forståelsen av demokrati i arbeidslivet og samfunnet ellers. I tillegg etterlyser Børhaug et tydeligere skille mellom samhandlingskompetanse og demokratisk kompetanse for politisk deltakelse. Han henviser til Biesta (Biesta & Lawy, 2006, s. 73-75) som sier at dialogbasert og undersøkende arbeid som det er snakk om i elevdemokratiet, vil føre til avmakt og apati når elevene oppdager at det politiske systemet ikke fungerer som det kommuniserende fellesskapet som fremmes i overordnet del i LK20.

4.3.1 Skolinspektionens *Granskning 13*

De fleste vestlige land med etablerte demokratier baserer sin nasjonale utdanningspolitikk på forskning, vitenskap og bevist erfaring. I Norge har man Kunnskapsdepartementet som delegerer forskningsoppdrag til ulike institusjoner og personer, deriblant utdanningsdirektoratet som står i spissen for å publisere læreplaner for grunnskolen med jevne mellomrom. Utdanningsdirektoratet hviler igjen på blant annet ekspertutvalg som blir utnevnt av kunnskapsdepartementet for å utforme forslag til endringer og forbedringer i skolesystemet,

med utgangspunkt i nettopp forskning, vitenskap og bevist erfaring. Tilsvarende utdanningsdirektoratet i Norge, har Sverige *Skolverket*. Skolverket er en statlig forvaltningsmyndighet innenfor førskole, grunnskole og voksenutdanning, og setter rammene for hvordan utdanningen skal bedrives og bedømmes (Skolverket, 2020). Siden innføringen av den obligatoriske folkeskolen i Sverige i 1842 har det i tillegg vært utpekt et organ til å holde «oppsyn» med skolens virksomhet, og bidra med kunnskap som skal opprettholde og videreutvikle systemet i skolen. I utgangspunktet var det kirken som hadde dette ansvaret, men siden 1861 ble staten ansvarshavende for skolens oppsyn, og gjennom en rekke ulike organisasjoner gjennom årene, ble det av Skolverket i 2008 utpekt et utvalg som kalles *Skolinspektionen* (Skolinspektionen, 2020).

Skolinspektionen er et utvalg fra Skolverket som i et tett samarbeid med et utvalg av høgskoler og universiteter har sine respektive ansvarsområder innen utdanningsforskning. Alle universitetene og høgskolene i dette samarbeidet får tildelt konkrete oppdrag der de skal bedrive utdanningsforskning og publisere avhandlinger, artikler, rapporter og øvrige dokumenter gjennom Skolverket sine kanaler. Hensikten med disse publiseringene å øke kunnskapen og tilgjengeligheten til forskning som er relevant for utdanningsinstitusjoner, lærere og andre skoleinteresserte (Skolverket, 2020). Blant de senere publiseringene av Skolinspektionen er *Granskning 13*, som tar for seg undervisningen i de omstridte SO-fagene. Funnene i denne granskningen er interessant for denne oppgaven av flere grunner. For det første gir de en indikasjon på hvilket forhold lærere har til demokrati- og medborgerskapsundervisning, og hvordan de forholder seg til læreplanen. Dette har videre direkte innvirkning på elevenes læring og demokratiforståelse, samt at det synliggjør til hvilken grad skoler og lærere realiserer læreplanens demokratiske mandat. På den måten avdekker granskningen også om skolen som institusjon kan forstås som demokratifremmende- eller hemmende.

I Sverige har SO-fagene vært et omstridt emne i utdanningsrelatert forskningslitteratur, spesielt siden innføringen av læreplanen fra 2011 (Samuelsson, 2014, s. 85). I Lgr11 gikk SO-fagene fra å være ett overordnet emne med overordnede mål som gjaldt geografi, historie, religion og samfunnskunnskap, til å bli separate undervisningsfag med egne måloppnåelser. I tilknytning til dette, har Skolinspektionen gjennomført en undersøkelse på 25 skoler hvor de analyserer SO-undervisningen og har publisert en rapport som i svensk diskurs omtales som *Granskning 13*. Mitt umiddelbare inntrykk av granskningen er at en stor andel av undervisningen i SO-fagene ikke er tilfredsstillende, noe som oppsummeres i rapporten med to hovedresultater.

Først og fremst gir undervisningen på halvparten av skolene et utilstrekkelig grunnlag for at elevene skal kunne tilegne seg nødvendig kunnskap⁵ i de ulike fagene. Det andre funnet viser at arbeidet med tverrfaglig undervisning må organiseres bedre (Skolinspektionen, 2013, s. 6). Granskningens konklusjoner tyder på at SO-fagenes separering ikke er systematisk innarbeidet i den svenske skolen, og at det er utfordrende for lærere å tilpasse seg til den nye organiseringen. Flere av lærerne som ble intervjuet har selv svart at de ikke har orket eller evnet å tilpasse seg til endringene som fulgte med innføringen av Lgr11 (Skolinspektionen, 2013, s. 11), som også viser en tydelig administrativ brist, noe granskningen blant annet kritiserer rektorer på de respektive skolene for. Det står videre at elever i større grad har mulighet til å oppnå fagenes kompetansemål når de undervises av lærere med spesifikk fagkompetanse. Det henvises i denne sammenhengen til en stor andel undervisningstimer som gjennomføres av lærere som *ikke* har den nødvendige fagkompetansen, som tyder på at fagkompetansen hos halvparten av lærerne i undersøkelsen ikke er tilfredsstillende nok til å kunne realisere den nye læreplanens mandat. I tillegg til mangelfullt faglig innhold i undervisningen kritiseres også bruken av arbeidsmetoder. I henhold til samfunnsfagets formål som tar utgangspunkt i en progressivistisk tradisjon, bør undervisningen ta utgangspunkt i den kunnskapssøkende eleven og utgå fra elevenes interesse og erfaringer for å gi eleven verktøy til å fungere som en aktiv og delaktig medborger (Samuelsson, 2014, s. 89). Granskningen viser dog at det kun er en fjerdedel av undervisningen som regnes som kvalitativ god undervisning, da elevene i for stor grad blant annet arbeider individuelt med oppgaver uten muligheten til å reflektere over eller vurdere undervisningen eller eget arbeid.

Granskningen viser likevel til flere «lyspunkter» og eksempler på det de omtaler som «god» undervisning, men bruker egne funn til å betegne situasjonen som urovekkende, et ord som veldig kort oppsummerer funnene gjort i granskningen av SO-undervisningen. I kontrast til granskningens resultater som unektelig er preget av en overvekt av kritikk til SO-undervisningen på de undersøkte skolene, viser resultatene fra ICCS-studien fra 2016 at svenske elever skårer høyt når det gjelder kunnskap om demokrati og medborgerskap, og kan skilte med å skåre bedre enn 17 av de øvrige 20 landene i undersøkelsen, inkludert Norge (Skolverket, 2017, s. 22). I tillegg viser resultatene at svenske elever i snitt skåret 42 poeng

⁵ I rapporten formuleres funnet slik: «*På varannan granskad skola ger undervisningen inte fullgoda förutsättningar för eleverna att utveckla SO-ämnenas ämnesspecifika förmågor*» (Skolinspektionen, 2013, s. 6). Faget samfunnskunnskap i Lgr11 har ikke konkrete kompetansemål slik som i LK20. Min tolkning er at formål med faget, det sentrale innholdet og kunnskapskravene i sin helhet utgjør grunnlaget for det jeg i teksten referer til som «nødvendig kunnskap».

bedre i 2016 sammenlignet med undersøkelsen fra 2009 på kunnskap om demokrati og medborgerskap (s.22). Det er verdt å nevne at datamaterialet fra Granskning 13 er av betydelig mindre skala enn ICCS-studien, og ytterligere sammenligninger og funn vil presenteres og diskuteres senere i oppgaven for å gi et bedre og mer helhetlig bilde av svenske elevers demokrati- og medborgerskapskunnskaper og forståelse.

4.4 ICCS

The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) er et internasjonalt samarbeidsprosjekt koordinert av The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). IEA er en uavhengig organisasjon som forsker på og vurderer elevers læringsresultater i undervisning i forskjellige utdanningssystemer i verden, og vektlegger dagsaktuell tematikk i sine undersøkelser. I tillegg til ICCS-studiene har IEA gjennomført to studier tidligere, *Six Subject Survey* i 1971 og *CivEd 1999*. Til nå har ICCS-studien vært gjennomført to ganger (2009 og 2016), og neste studie skal etter planen utføres i 2022 (IEA, 2019). ICCS-studien fra 2016 retter søkelyset mot samfunnsopplæring, demokrati og medborgerskap, der hensikten er å kartlegge og forstå hvordan utdanningssystemer gjør unge mennesker i stand til å tre inn i en rolle som medborgere nå, så vel som i fremtiden (Huang et al., 2017). Studien inkluderer 24⁶ land, deriblant Norge og Sverige, som tillegges hovedvekten i denne oppgaven. Dataene fra undersøkelsen ble i Norge publisert i en rapport av seksjon for ungdomsforskning ved NOVA ved Høgskolen i Oslo og Akershus (Huang et al., 2017) og er rapporten som herunder tas i bruk. I tillegg vil den svenske versjonen publisert av Skolverket (2017) benyttes som sammenligningsgrunnlag.

Resultatene som trekkes frem i denne oppgaven er fra (1) kunnskapstesten som måler elevers kunnskap om demokrati og medborgerskap, (2) samfunnspolitisk engasjement og elevenes forventede fremtidige deltakelse, samt (3) elevenes holdninger til demokrati og medborgerskap. Etter kunnskapstesten utført i 2009 ble det konstruert en skala som viser det internasjonale gjennomsnittet som ble satt til 500 poeng med 100 poeng som standardavvik. Det internasjonale gjennomsnittet var 517 poeng i 2016. Kunnskapstesten fra 2016 viser at norske elever skårer høyt i internasjonal sammenheng med en skår på 564 poeng, men likevel lavere enn de andre nordiske landene, deriblant svenske elever som hadde en skår på 579

⁶ Av de 24 landene i ICCS-studien fra 2016 regnes kun 21 av de som sammenlignbare, og det er resultatene fra disse landene som presenteres i rapporten (Skolverket, 2017, s. 18).

poeng. Svenske elever kan også skilte med å ha størst positiv endring i poeng (42 poeng) fra undersøkelsen i 2009, med økning fra 537 poeng til 579 poeng, men norske elever økte med 25 poeng fra 538 poeng til 564 poeng. For referansens skyld er danske elever på topp med 586 poeng, og laveste skår var i Den dominikanske republikk med 381 poeng (Huang et al., 2017, s. 45). Selv om det kan virke naturlig å anta at kunnskaper om demokrati har en sammenheng med egen tro på fremtidig politisk deltakelse, avkrefter Ødegård og Svagård denne sammenhengen i sin undersøkelse, med unntak av deltakelse gjennom valgdemokratiet (Ødegård & Svagård, 2018, s. 40).

I undersøkelsen av elevenes deltakelse i skoledemokratiet⁷, kommer en tendens til lavterskeldeltakelse til syne. Av de norske elevene har 93 prosent på et eller annet tidspunkt stemt frem en tillitsvalgt eller representant i elevråd, mens 58 prosent har tatt del i beslutninger om hvordan skolen skal drives, og 40 prosent har deltatt i aktiviteter for å gjøre skolen mer miljøvennlig (Huang et al., 2017, s. 82). Avstanden til svenske elever er moderat, der deltakelse i skoledemokratiet er noe lavere enn i Norge, men likevel høyere enn både det nordiske og internasjonale gjennomsnittet.

⁷ I rapporten omtales ulike aktiviteter som knyttes til elevers innflytelse i skolen som «skoledemokrati» (Huang et al., 2017, s. 81)

5 Læreplananalyse - overordnet del

I dette kapittelet analyseres overordnet del av den gjeldende læreplanen i Norge, LK20, og den generelle delen av den gjeldende læreplanen i Sverige, Lgr11, med søkelys rettet mot innhold som kan knyttes til demokrati og medborgerskapsopplæring. Analysen av overordnet og henholdsvis generell del vil belyse hovedproblemstillingen «*Hvordan kommer demokratisk medborgerskap til syne i norsk og svensk læreplan?*». I tillegg vil analysen identifisere hvilke demokratisyn læreplanene fremmer og samtidig trekke frem eventuelle kjennetegn som kan knyttes til ett eller flere medborgeridealer.

5.1 Overordnet del i LK20

Overordnet del av læreplanverket utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6) og består i hovedsak av tre⁸ kapitler som trinnvis vil analyseres i det følgende; (1) Opplæringens verdigrunnlag, (2) prinsipper for læring, utvikling og danning og (3) prinsipper for skolens praksis.

Påfølgende kapittel i denne oppgaven, 5.1.1 tar for seg første del, *Opplæringens verdigrunnlag* og består av følgende seks underkapitler; (1.1) *Menneskeverdet*, (1.2) *Identitet og kulturelt mangfold*, (1.3) *Kritisk tenkning og etisk bevissthet*, (1.4) *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*, (1.5) *Respekt for naturen og miljøbevissthet* og (1.6) *Demokrati og medvirkning*.

Kapittel 5.1.2 i denne oppgaven tar for seg andre del, *Prinsipper for læring, utvikling og danning* og består av følgende fem underkapitler; (2.1) *Sosial læring og utvikling*, (2.2) *Kompetanse i fagene*, (2.3) *Grunnleggende ferdigheter*, (2.4) *Å lære å lære* og (2.5) *Tverrfaglige temaer*.

Kapittel 5.1.3 i denne oppgaven tar for seg tredje og siste del av overordnet del, *Prinsipper for skolens praksis* og består av følgende fem underkapitler; (3.1) *Et inkluderende læringsmiljø*, (3.2) *Undervisning og tilpasset opplæring*, (3.3) *Samarbeid mellom hjem og skole*, (3.4) *Opplæring i lærebedrift og arbeidsliv*⁹ og (3.5) *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*.

⁸ I tillegg til de tre kapitlene som gjøres rede for, består overordnet del av en innledning og gjengivelse av formålsparagrafen.

⁹ Underkapittel 3.4 *Opplæring i lærebedrift og arbeidsliv* er ikke relevant for grunnskolen og vil derfor ikke analyseres i denne oppgaven.

Underkapittel 3.4 anser jeg som lite relevant for demokrati- og medborgerskapsopplæringen i grunnskolen, og vil derfor ikke analyseres i denne oppgaven.

5.1.1 Opplæringens verdigrunnlag

I underkapittelet *menneskeverdet* formidles de universelle menneskerettighetene og at skolen skal fremme holdninger som sikrer verdier som likeverd og likestilling. Det innebærer blant annet at ingen elever skal utsettes for diskriminering, at alle opplever tilhørighet og at elevene kan ta selvstendige valg. Personlig frihet og individets rettigheter blir dermed sentralt. I tråd med en liberalistisk tenkning og hva Christensen (2015, s. 68) argumenterer for, innebærer det også at elevene som medborgere ikke har noen særlige forpliktelser overfor fellesskapet. Det fremmes likevel en antydning til at elevene skal ta verdibaserte valg, og har en ansvarlighet overfor et kulturelt fellesskap, noe som synliggjør et kommunitaristisk tankesett. Det står videre at elevene skal tilegne seg kunnskap om menneskerettighetene og reflektere over hvordan man kan forhindre at menneskeverdet krenkes. Med det kan man tolke det slik at det foreligger en forventning til at elevene ikke bare skal sørge for at sine egne rettigheter blir ivaretatt, men også at friheten og behovene til de rundt seg blir ivaretatt. Min tolkning er likevel at den individuelle friheten til elevene står sterkest, og at dette underkapittelet i størst grad henvender seg til lærerne som blir ansvarshavende for elevenes følelse av samhold og tilhørighet. Med det til grunn, er det sentralt å få elever til å forstå at det å sette egne interesser først i noen tilfeller kan være på bekostning av andre, og det blir dermed viktig i undervisningen å diskutere nyanser og grenser for at valgene elevene tar, blir reflekterte og gjennomtenkte.

Underkapittelet *identitet og kulturelt mangfold* handler om tilhørighet til samfunnet og belyser temaer som identitet, kulturarv og felles referanserammer. Dette underkapittelet skiller seg derfor ut fra det foregående underkapittelet, i den forstand at individuell frihet overskygges av et mål om å bevare en felles ramme som tufter på et inkluderende og mangfoldig fellesskap, der et kommunitaristisk demokratisyn blir dominerende. At elever skal tilegne seg kunnskap om norsk kulturarv som blant annet omhandler samer, nasjonale minoriteter og et språklig mangfold legger videre til rette for et medborgerskap som dreier seg om å være opplyst og informert, der man evner å se ting fra ulike perspektiv. Elevene blir ikke oppfordret til å se på kulturarven med et kritisk blikk, men det blir fremstilt som en del av en tradisjon med en bakenforliggende tanke om at «slik er det bare». Selv om dette underkapittelet i størst grad oppfordrer til en viss passivitet og kunnskapstilegnelse, vil denne kunnskapen og åpenheten for mangfoldet være sentrale byggesteiner for elevenes fremtidige samfunnsdeltakelse. En

lignende tanke trekkes også frem i samfunnsfaget i læreplanen, der det står at elevene skal bli bevisste på at vi er historieskapte, men også historieskapende (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 46). Min tolkning blir derfor at bevisstheten som knyttes til historien og kulturarven må ses i en større kontekst, der kunnskapene elevene skal tilegne seg først og fremst må ha en historisk forankring, men også skal danne grunnlaget for deres demokratiske deltakelse. Dermed krever deltakelsen at man tar veloverveide, reflekterte valg som tar hensyn til det kulturelle fellesskapet. Det fordrer at man som medborger har integritet og opptrer både ansvarlig og rasjonelt.

Å lære elever å tenke kritisk er sentralt i skolen hvor elevene blir overøst med informasjon fra alle kanter og må forholde seg til et samfunn som stadig er i endring. Det er viktig for elevene å forstå at all informasjon som er tilgjengelig ikke tas for gitt, og at man er nysgjerrig og stiller spørsmål. Underkapittelet *kritisk tenkning og etisk bevissthet* berører et emne som stadig får mer plass i skolen. Slik det står i læreplanen, må opplæringen søke en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Av de ulike medborgeridealene jeg tidligere har gjort rede for, er det én av de som i størst grad er representativ for denne type tenkning; Den rettferdighetsorienterte medborgeren. Westheimer og Kahne (2004, s. 242) fremmer denne medborgeren som reflektert, kritisk og undersøkende, og representerer et medborgerideal som dette underkapittelet (med flere) sikter mot å utdanne. Både Westheimer & Kahne (2004) og Sætra & Stray (2019a) argumenterer for at kritisk tenkning i liten grad blir brukt som et mål for utdanningen i skolen, og henviser til sine funn fra faktisk undervisning og læreres holdninger til dette temaet. Min opplevelse er at kritisk tenkning er tydelig formulert og får mye oppmerksomhet i læreplanen, men jeg ser på det som en utfordring at det i liten grad foreligger retningslinjer eller veiledning til *hvordan* man konkret kan arbeide med kritisk tenkning i skolen selv om det er tydelig *hva* kritisk tenkning innebærer og *hvorfor* kritisk tenkning er viktig. Det legges dermed til rette for en metodefrihet for lærere, som på den ene siden blant annet kan åpne for kreative undervisningsopplegg, men på den andre siden kan gjøre at elever på tvers av klasser eller skoler får ulik opplæring. Det er i denne sammenhengen verdt å bemerke at man ikke kan forvente at overordnet del i læreplanen skal legge konkrete føringer for hvordan kritisk tenkning kan arbeides med i de ulike fagene. Det gir derfor grunn til å stille spørsmål ved om den fagspesifikke delen av læreplanen i større grad, eller i det hele tatt, blir gitt dette oppdraget, eller om fremgangsmåter og metoder for å jobbe med kritisk tenkning i samfunnsfaget er opp til hver enkelt lærer. Det er også nødvendig å påpeke at dette

underkapittelet har et tydelig, men implisitt mandat om å påvirke elevene til å videreutvikle demokratiet. Det forutsetter demokratisk deltakelse utover det å stemme i valg, og henviser i større grad til en ansvarlighet overfor et politisk fellesskap, noe som synliggjør et republikansk syn på forholdet mellom individ og fellesskap.

I underkapittelet *skaperglede, engasjement og utforskertrang* fremmes en holdning som skiller seg ut fra resterende del av overordnet del i LK20. De øvrige kapitlene og underkapitlene er knyttet til konkrete faglige/tverrfaglige kunnskaper og ferdigheter, eller holdninger som antyder at skolen og samfunnet har visse forventninger til elevene. Dette underkapitlet handler om at elever skal utforske, være kreative og skape, men det blir ikke satt i konkret kontekst utenom elevenes individuelle danning og identitetsutvikling. Jeg biter meg merke i noen førende ord som blir dominerende for dette underkapittelet; Elevene skal «*utforske*», «*bruke*», «*uttrykke*», «*skape*» og «*handle*». Disse begrepene taler til en viss grad for seg selv, og oppfordrer skolen til å legge til rette for at elever skal kunne prøve seg frem, være kreative og omsette ideer til handling. Det blir i den forstand handlekraft og deltakelsesaspektet som her står sterkest. Jeg forstår formålet med dette underkapittelet som en oppfordring til en opplæring *gjennom* demokrati, der elevene selv skal få oppleve hvordan deres tanker og evner kan berike samfunnet og bidra til utvikling. Deltakelsen elevene oppfordres til kan dermed også virke som noe mer aktivt og krevende enn å for eksempel stemme ved valg. Det er likevel viktig å understreke at jeg forstår deltakelsen som en mulighet for deltakelse, uten at det foreligger noe ansvar eller krav til deltakelse. Med det til grunn, synliggjøres både et liberalistisk og deliberativt demokratisyn, der sistnevnte er dominerende for dette underkapittelet.

Det korte, men konkrete underkapittelet *respekt for naturen og miljøbevissthet* er opptatt av at elever utvikler en bevissthet om hvordan menneskets levesett påvirker naturen og klimaet. Først og fremst blir det tydelig at samfunnet har, og skolen skal stille, forventninger til elevenes kunnskapsnivå knyttet til miljøtruslene. I tillegg forventes det at vi må endre levesettet vårt for å ta vare på livet på jorda. Med det blir den individuelle friheten tilsidesatt til fordel for det felles gode. I Solhaug og Børhaugs (2012, s. 36) beskrivelse av republikanismen er det som regnes som det felles beste ikke forhåndsbestemt, men er noe man finner ut av gjennom kollektiv meningsdanning. Slik tolker jeg hensikten med dette underkapittelet, at utfordringene samfunnet står overfor, må løses i fellesskap. Det kreves dermed elever som bruker sin kunnskap i for eksempel saklige diskusjoner for å løse felles utfordringer.

Det siste underkapittelet fra første del i overordnet del, *demokrati og medvirkning* tolker jeg som en slags oppsummering av de foregående underkapitlene, men også av skolens helhetlige demokratiske oppdrag. Derfor blir min tolkning av dette underkapittelet også brukt for å oppsummere første del av overordnet del i LK20. Det står blant annet at skolen skal sørge for at elever tilegner seg demokratiske verdier, holdninger og handlinger, og kjernen er at elever skal lære hva demokrati betyr i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12). Min tolkning er først og fremst at kunnskap *om* demokrati og demokratiske institusjoner blir lagt frem som grunnleggende, men ikke tilstrekkelig for en helhetlig demokratiforståelse. Jeg forstår det slik at holdningene og verdiene elevene skal tilegne seg, skal bygge på disse kunnskapene, og gjennom aktivt medborgerskap bidra til å utdanne handlekraftige elever og samfunnsborgere som gjennom sosial samhandling kan ta reflekterte beslutninger som har det felles beste som mål. Med det forstår jeg det videre slik at elevene trenger et stort repertoar av personlige egenskaper som muliggjør demokratisk deltakelse på ulike arenaer. Elementene som har vært preget av en individualistisk tilnærming i demokratiopplæring faller dermed også i skyggen av fellesskapssynet som står svært sentralt. Fellesskapssynet vektlegges i både en deliberativ, kommunitaristisk og republikansk demokratiforståelse, men det er noen kjennetrekke som vektlegges mer enn andre, som gjør at et republikansk demokratisyn blir mest fremtredende i dette underkapittelet og første del av overordnet del i læreplanen. Begrunnelsen for dette er først og fremst at republikanismen gir større rom for ulikheter og verdipluralisme enn for eksempel kommunitarismen. I tillegg opplever jeg ansvarligheten overfor det politiske fellesskapet og bevisstheten om sine medmennesker som etisk og moralsk grunnlag.

5.1.2 Prinsipper for læring, utvikling og danning

Kommunikasjon, samarbeid og dialog er sentrale begreper i underkapittelet *Sosial læring og utvikling* som dreier seg om at elevene utvikles i samspill med andre. For at elevene skal fungere som demokratiske medborgere i et samfunn, er det nødvendig at de klarer å ytre egne meninger samtidig som de tar stilling til de rundt seg. Det forutsetter god dømmekraft, respekt for andre og sosiale ferdigheter. Jeg tolker det demokratiske budskapet i dette underkapittelet til å være at elevene skal forstå at utvikling skjer gjennom samhandling, og samfunnet formes gjennom samtalebasert demokratisk deltakelse. Oppfordringen er så tydelig at det blir naturlig å knytte dette underkapittelet direkte til to medborgeridealer som har mange likhetstrekk; Biestas *sosiale* medborger (2006, s. 129) og Sætra & Strays *sosialt intelligente medborger*

(2019a, s. 23). Den diskursetiske forpliktelsen som fremmes bidrar også til at en deliberativ tilnærming til demokratiopplæring blir toneangivende for dette underkapittelet.

I underkapittelet *kompetanse i fagene* skilles kunnskap og ferdigheter fra kompetanse. Definisjonen på kompetanse som læreplanen forholder seg til innebærer blant annet forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning, og fremmes som grunnleggende for å utføre noe praktisk, og nødvendig for å oppnå kompetansemålene i de ulike fagene. Kompetanse fordrer dermed et høyt kunnskapsnivå hos elevene, men åpner også for at elevene skal være kritiske og stille spørsmål. Forventningene læreplanen dermed stiller til både skolen og elevene sammenfaller i stor grad med et medborgerideal som oppfordrer til å søke strukturer og gå i dybden på fenomener, og bruke den innsikten til å bidra i samfunnet. Min forståelse av dette underkapittelet er at kunnskapen og kompetansen elevene skal tilegne seg i størst grad skaper et grunnlag for å være bevisst rundt egne valg. Fraværet av fokuset på fellesskap og samtaleetikk gjør også at individuelle preferanser og et liberalt tankesett blir dominerende. Det er likevel å skimte en oppfordring til systemkritiske holdninger som kan tyde på at den demokratiske deltakelsen må ses utover det å stemme ved valg.

Grunnleggende ferdigheter blir også trukket frem som nødvendige for elevenes faglige og sosiale forståelse og utvikling. Å kunne lese, skrive, regne og inneha muntlige og digitale ferdigheter er også en del av den faglige kompetansen, og må derfor også forstås som et utgangspunkt for demokratisk medborgerskap. Uavhengig av demokratisyn er deltakelse sentralt i en grunnleggende forståelse av demokratisk medborgerskap. Dersom man skal delta demokratisk og kunne uttrykke seg på en eller annen måte, vil de grunnleggende ferdighetene være sentrale. Å kunne lese og skrive vil for eksempel kunne hjelpe elever med å forstå fenomener og ta stilling til ulike perspektiver. I tillegg forutsetter demokratisk deltakelse at man uttrykker seg gjennom tekst, tale eller digitale plattformer. Slik sett må man tolke de grunnleggende ferdighetene både som sentrale for utviklingen innad i skolen, men også som grunnleggende for sosial samhandling og demokratisk deltakelse i samfunnet ellers. Slik jeg tolker den overordnede redegjørelsen av de grunnleggende ferdighetene, tenderer muntlige og digitale ferdigheter mot et deliberativt demokratisyn. Å kunne lese, skrive og regne danner i større grad grunnlag for individuell kompetanse uten noen forpliktelser til fellesskapet. Slik det i teksten henvises til de grunnleggende ferdighetenes betydning i de ulike fagene, vil jeg gjenoppta analysen av grunnleggende ferdigheter i analysen av samfunnsfaget i kapittel 6.1.

Å lære å lære innebærer at elever reflekterer over egen læring og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis. Det handler videre om elevenes individuelle utvikling, og hvordan skolen og lærere best mulig kan legge til rette for at elevene har en ambisjon om å utvikle evnen til livslang læring. En forutsetning for at elever skal kunne forstå hvordan de selv lærer best, er at de får muligheten til å prøve ulike tilnærminger og arbeidsmetoder. Dette lar seg kun gjøre dersom læreren legger til rette for det, og læreren får dermed en sentral rolle. På den ene siden er altså læreplanens oppfordring i dette underkapittelet at elevene skal være selvstendige, autonome og ta initiativ. På den andre siden er det læreren som skal styre elevene i riktig retning og ta føringen i selvstendighetsutviklingen. Om det kan forstås som et paradoks kan diskuteres, men sett fra et demokratiopplæringsperspektiv er min tolkning at demokratisynet som fremmes dermed blir noe uklart. Hensikten med selvregulert læring er nettopp at elevene skal være selvstendige, men friheten som elevene skal oppleve og utprøve, må bli gitt fra læreren, noe som kan undergrave følelsen av selvstendighet.

Det siste underkapittelet i del to av overordnet del tar for seg de tre *tverrfaglige temaene* som er nye for LK20; *Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling*. For det første er det verdt å nevne at demokrati og medborgerskap som eget tverrfaglig tema styrker det teoretiske grunnlaget for demokratisk medborgerskap i skolen, samtidig som det setter temaet høyt på dagsordenen. Innføringen av dette temaet som tverrfaglig vil (bør) samtidig bevisstgjøre skoler og lærere på hvilken betydning demokratisk medborgerskap har for elevers fremtidige deltakelse i samfunnet og videreutvikling av demokratiet som sådan. Målene for hva elevene skal lære innenfor disse temaene, uttrykkes mer konkret i kompetansemål for fag der det er relevant, og vil analyseres i denne oppgavens kapittel 6.1 som tar for seg samfunnsfaget i LK20. Det er likevel nyttig å belyse hvilke demokratisyn som kommer til syne i den overordnede delen av læreplanen, både fordi den har en egenverdi i planlegging av undervisning, men også for å kunne se om demokratisynet i overordnet del samsvarer med den fagspesifikke delen av læreplanen.

Folkehelse og livsmestring har en tilnærming til opplæring som i størst grad dreier seg om egen identitet og helse, men også hvordan mestring av eget liv har en innvirkning på de rundt seg og samfunnet for øvrig. Slik jeg leser det, er ikke hensyn til andre noe elevene skal vektlegge i arbeid med dette temaet, men oppleves først og fremst som en konsekvens av hvordan man forholder seg til seg selv. Med andre ord vil elever som håndterer egne liv og følelser i større grad kunne forstå, respektere og sette seg inn i andres liv og følelser. Det foreligger dermed et individualistisk grunnsyn i den forstand at handlingene man gjør skal ta utgangspunkt i egne

hensyn, men med en underliggende forståelse om at disse handlingene også påvirker medmennesker og hvordan man selv ser på samfunnet, noe som også inkluderer det sosiale aspektet. Avsnittet preges av ord som «selvbilde», «personlig utvikling» og «identitet» og vil i henhold til Briseids begrepstabell (2012, s. 56) knyttes til et liberalistisk demokratisyn. Min tolkning peker i samme retning, men likevel er inntrykket at formålet med læring innenfor folkehelse og livsmestring også har fellesskapet som interessefelt.

Avsnittet *demokrati og medborgerskap* tar for seg essensen av hva skolens rolle i opplæring til demokratisk medborgerskap er, og dermed også en sentral del av innholdet i denne oppgaven. I dette avsnittet foreligger det en sterk oppfordring til deltakelse og aktiv handling, og det understrekes at demokratiet ikke bare må vedlikeholdes, men også videreutvikles. I forbindelse med opplæringen som knyttes til demokrati skal elevene ikke bare forstå, men også få innsikt i, tilegne seg kompetanse, delta og tenke kritisk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 16). Foruten oppfordringen til hva elevene bør og skal kunne i skolen, er det en bastant tone som tydeliggjør hvilke forventninger samfunnet har til aktiv deltakelse. Slik demokrati og medborgerskap fremstilles i dette avsnittet, er det altså ikke rom for å være passiv og tilpasse seg etablerte normer og regler uten å ta stilling til at samfunnet er i endring og dermed trenger både pleie og nytenkning. Det er interessant å bemerke at dette underkapittelet fremmer et mer pluralistisk demokratisyn enn noen andre deler i læreplanen. Det kan tyde på at demokrati- og medborgerskapsundervisningen bør fremme ulike demokratisyn for å oppfylle læreplanens helhetlige demokratiske oppdrag. På den ene siden fremmes en positiv rett til deltakelse, og på den andre siden legges det stor vekt på forpliktelser overfor fellesskapet. I tillegg belyses individets rettigheter, og hvordan de henger sammen med individuelle forpliktelser. Selv om det er en viss balanse mellom demokratisynene, virker det som en grunnleggende tanke skal basere seg på hva som er best for fellesskapet, og ikke for seg selv.

I likhet med de to andre tverrfaglige temaene, tar *bærekraftig utvikling* utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer, og blir derfor et prioritert tema i skolen som skal belyses på tvers av fag. Slik læreplanen gjør rede for er kjernen i bærekraftig utvikling at man skal ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 17). Det innebærer at elever klarer å se sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold, og ta stilling til hvordan måten vi lever på har konsekvenser lokalt, nasjonalt og globalt både i nåtid og fremtid. Denne forståelsen elevene skal utvikle forutsetter ikke bare et høyt nivå av kunnskap og kompetanse, men også en demokratisk forståelse av det gjensidige påvirkningsforholdet mellom individ og

samfunn. Den sosiale intelligensen som kreves for å forstå sammenhenger i samfunnet og bevisstheten rundt egen påvirkningskraft kan knyttes til Deweys sosiale oppfatning av en demokratisk medborger (Biesta, 2006, s. 129), og fremmer også tendenser som kan tyde på et demokratisyn som vektlegger fellesskapet, der det forventes at elevene deltar aktivt. Hvordan elever blir oppfordret til å delta, vil variere mellom de ulike fagene, og vil derfor ytterligere diskuteres i oppgavens kapittel 6.1 der de tverrfaglige temaene ses i lys av samfunnsfaget.

Tilnærmingen til demokratisk medborgerskap i del to av overordnet del skiller seg noe ut fra den første delen, men har en utfyllende effekt dersom man ser på overordnet del helhetlig. Min tolkning er først og fremst at kommunikasjon, dialog og samhandling er mer fremtredende enn i første del, uten at det blir toneangivende for denne delen av overordnet del. Samtidig blir deltakelse i samfunnet og evnen til å ta initiativ tillagt stor vekt. Slik sett oppleves det som dialogen skal brukes som et middel for å oppnå et mål; demokratisk deltakelse. Det virker som om prinsippene for læring, utvikling og danning skal gi elevene et kompetansegrunnlag de kan bygge på senere i livet. Med det mener jeg at ferdighetene og kunnskapene elevene skal tilegne seg ikke konkret blir tillagt en egenverdi i skolen, men i størst grad som kunnskaper og ferdigheter som samfunnet forventer av elevene etter endt grunnskole. I læreplanen gis det ikke uttrykk for at dette er hensikten, men det er interessant å nevne at det stemmer overens med funn fra Sætra og Strays undersøkelse. I undersøkelsen uttrykker samfunnsfaglærere selv at mye av undervisningen knyttet til kritisk tenkning ikke nødvendigvis gir umiddelbare resultater men vil gi elevene kunnskap som kan tas i bruk senere i livet (Sætra & Stray, 2019a, s. 29). Min tolkning av prinsippene for læring, utvikling og danning er flersidig. Dialogdemokratiet som i svært liten grad kom til syne i første del av overordnet del, preget det innledende underkapittelet i denne delen, men faller likevel i skyggen av en liberal og til dels republikansk tilnærming til demokratiopplæring. Det gjentatte fellesskapssynet som i tillegg fremmer en undertone om forventning til deltakelse, forsvaret det republikanske demokratisynet. Likevel fremheves individets egeninteresser og frihet som sentralt i andre underkapitler, og tillegges noe mer tyngde enn fellesskapet.

5.1.3 Prinsipper for skolens praksis

Et inkluderende læringsmiljø handler om at skolen i samarbeid med elevene og hjemmet skal legge til rette for et inkluderende fellesskap som fremmer trivsel og læring for alle. Mangfold skal anerkjennes som en ressurs, og elevmedvirkning må prege skolens praksis

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 18). Min tolkning av det demokratiske budskapet i dette underkapittelet er at elevene oppfordres til refleksjon, omsorg og godhet som skal bidra til å oppnå trivsel og læring. Det mest fremtredende er likevel elevenes rettigheter, og hvordan individuell frihet skal ivaretas. Fellesskapet slik det blir formulert, fremstår for meg mer som et middel for å oppnå det målet at elevene skal føle tilhørighet og inkludering.

Undervisning og tilpasset opplæring henviser seg til læreren, og hvilke rettigheter elevene har. All undervisning må tilpasses elevenes ulike forutsetninger og behov, men samtidig skal læreren utfordre elevene, og gi de muligheten til å prøve og feile for å bli bevisste på egen læring. Med en individualistisk tilnærming er det altså elevenes individuelle rettigheter og behov som skal vektlegges. Mitt inntrykk er at en stor andel av overordnet del i LK20 legger føringer for hvem elevene bør være eller bli for å bli oppfattet som gode medborgere. Dette underkapittelet gir i større grad rom for hvem elevene *får lov til* å være. Selv om elevenes forutsetninger, rettigheter og ulikheter blir vektlagt gjennomgående i læreplanen, gir en slik tilnærming en god balanse til en ellers «streng» læreplan som retter fokuset mot skolens og samfunnets forventninger til hver enkelt elev. Med den individualistiske tilnærmingen følger også en naturlig liberalistisk form for deltakelse, der det å stemme i valg primært vil være deltakelsen som krever lite innsats fra elevenes side, annet enn å være informert der målet er å påvirke politiske utfall til sin egen fordel.

Hjemmets rolle og medvirkning er viktig for å styrke elevenes læring og utvikling, samt for å styrke tilliten foresatte har til skolen og de ansatte. I tillegg må skolen inkludere hjemmet i elevenes opplæring for å oppfylle kravene til skolen som demokratisk institusjon. Dialogen er videre et gjensidig ansvar, der hjemmet også må engasjere seg for at samarbeidet skal være fruktbart. Underkapittelet *samarbeid mellom hjem og skole* er kort, men redegjør for de grunnleggende prinsippene i dette samarbeidet. Skolen ilegges hovedansvaret for samarbeidet, og skal sørge for at hjemmet har mulighet til å ha innflytelse på sine barns skolehverdag (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 19). Et tett samarbeid vil redusere avstanden mellom hjem og skole for elevene, og kunne forhindre motstridende informasjon og misforståelser. I forbindelse med samfunnspolitisk engasjement ble elevene i ICCS-studien fra 2016 spurt om hvordan de skaffer seg informasjon om nyheter, politikk og samfunn utenfor skolen. Nesten halvparten av de norske elevene på 9. trinn svarte at de tilegner seg slik informasjon ved å snakke med sine foreldre/foresatte enten daglig eller ukentlig (Huang et al., 2017, s. 76). Til sammenligning snakket i underkant av 25 prosent av elevene med andre medelever om samfunnsspørsmål, og kun fem prosent la ut eller kommenterte innlegg om politikk eller

samfunnsspørsmål på sosiale medier og internett. Disse funnene er muligens i liten grad representative for hjemmets involvering i elevenes demokratiske deltakelse på generell basis, men gir likevel en pekepinn på hvor elever henvender seg med samfunnspolitiske spørsmål. Det kan i så fall tyde på at hjemmets rolle i elevenes fremtidige demokratiske deltakelse i større grad legger til rette for å bli informerte velgere i et konkurransedemokrati heller enn uformell internett-basert demokratisk deltakelse.

Det siste underkapittelet jeg analyserer fra tredje og siste del av overordnet del i LK20 handler om *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*. Her behandles skolens forpliktelse til elevene, og hva lærerprofesjonen innebærer. Det er i hovedsak to sentrale prinsipper som er mest fremtredende; det første er at lærerprofesjonen bygger på felles verdier og felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskap. Det andre er at lærerprofesjonens utøvere i mange situasjoner må utøve skjønn, og at dette skjer både individuelt og i samarbeid med andre. Fokuset på forpliktelse, ansvarlighet, verdier og fellesskap gjør at et republikansk grunnsyn blir ledende i min tolkning. Det har vært tydelig gjennom læreplanens overordnede del at skolen ikke bare skal gi elevene kunnskap om demokrati, men at opplæringen skal skje i demokratiske arbeidsformer, noe som implisitt gjentas i dette underkapittelet;

«Skoleeiere, skoleledere og lærere har ut fra sine roller et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen. De må sammen sørge for at skolens praksis er i samsvar med hele læreplanverket» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 20).

Dette utdraget fordrer i likhet med resten av underkapittelet og øvrige deler av læreplanen at lærere og andre ansatte ved skolen vet hva det innebærer å utøve skolens demokratiske mandat. Med det ligger også en forventning til at disse holdningene og egenskapene videreføres til elevene. Demokratiet kommer dermed til syne på mange måter i dette underkapittelet. Først og fremst blir skolen og dens ansatte ilagt det overordnede ansvaret med å fremme demokratiet i skolen, samtidig som elevenes rettigheter og muligheter for utvikling skal ivaretas. Det innebærer også at elevene får medvirke og at deliberasjon skal ligge til grunn for avgjørelser som tas på vegne av elevene. Fra et dialogdemokratisk perspektiv er en av forutsetningene at det beste argumentet vinner frem (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 39). I skolesammenheng er min tolkning at det for eksempel foregår en dialog mellom lærer og elev for å finne ut hvilke arbeidsmetoder som fungerer best for den eleven, og at den som argumenterer best for hvorfor den ene eller andre metoden fungerer bedre vil vinne frem. På den måten kan også elevene få direkte påvirkningskraft, og oppleve en demokratisk prosess i praksis i henhold til læreplanen.

Prinsippene for skolens praksis i tredje del av overordnet del legger føringer for hvordan skolen, dens ansatte, elever og hjemmet i samarbeid skal legge til rette for elevenes læring og utvikling. Skolen blir ilagt ansvaret for å sørge for at både hjemmet og elevene får medvirke og ha en reell innflytelse på skolehverdagen og elevenes muligheter for utvikling og demokratisk deltakelse. Jeg tolker det slik at medvirkningen det henvises til, ofte vil bli på skolens initiativ og premisser. Dersom skolen utfører sitt mandat slik at innflytelsen oppleves som reell, vil det på en annen side bidra til å legitimere skolen som demokratifremmende institusjon. Ansvaret som ilegges skolen gjenspeiler Biestas bekymring for, og skepsis til, at det demokratiske dannelsingsoppdraget ikke bare bør ligge hos skolen, men også i samfunnet generelt (Biesta, 2006). Et annet aspekt ved Biestas bekymring er også at skolen i mange tilfeller arbeider mot å «skape» individer som skal tilpasses et etablert demokrati. Dette opplever jeg likevel ikke som tilfellet her. Læreplanen er tydelig på at opplæringen skal ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger og interesser, og at elevene opplever at de medvirker til egen utvikling og opplever demokratisk deltakelse i skolen. Her ligger likevel en utfordring i forskjellen mellom det å *oppleve* innflytelse, og det å faktisk *ha* reell innflytelse. I teorien er det i utgangspunktet ingen forskjell, men først når innflytelsen oppleves som reell, men avdekkes å ikke være det, vil skolens legitimitet svekkes. Kjernen i tredje og siste del av overordnet del baserer seg på en liberaldemokratisk tilnærming til demokrati- og medborgerskapsopplæring som vektlegger elevenes rettigheter og personlige frihet. I denne delen blir ikke elever oppfordret til å tenke kritisk eller stille spørsmål ved for eksempel skolen som institusjon. Likevel oppfordres det til en viss grad til dialog og samhandling som på sin måte kan bidra til at elevene reflekterer over egen rolle i et klasserom, og dermed som en del av et større samfunn. Det viser seg altså at overordnet del av LK20 fremmer ulike demokratisyn i større eller mindre grad. Innslagene av en deliberativ tilnærming virker mer som et middel enn et mål. I tillegg blir ansvarlighet overfor det politiske fellesskapet og grunntanken om det felles beste belyst i mange deler. Likevel er det individets frihet, rettigheter og ansvarlighet overfor seg selv som blir toneangivende for overordnet del. Til tross for balansen mellom det republikanske og liberale demokratisynet som i større grad er fremtredende, blir sistnevnte ilagt størst vekt.

5.2 Generell del i Lgr11

Den generelle delen av den gjeldende læreplanen i Sverige, Lgr11 består av to hoveddeler; (1) *Skolens verdigrunnlag og oppdrag* og (2) *Overordnede mål og retningslinjer*, hvor hver av de har åtte underkapitler. Hovedhensikten med analysen av den generelle delen av Lgr11 er å finne ut av hvordan demokratisk medborgerskap kommer til syne. I tillegg vil jeg drøfte sammenhengen mellom ulike demokratisyn og medborgeridealer som fremmes i denne delen av læreplanen, og hvordan elevene blir oppfordret til demokratisk deltakelse.

5.2.1 Skolans värdegrund och uppdrag

Dette kapittelet tar for seg første hoveddel av den generelle delen bestående av følgende underkapitler; (1) *Skolens verdigrunnlag*, (2) *Forståelse og medmenneskelighet*, (3) *Saklighet og allsidighet*, (4) *En likestilt utdanning*, (5) *Rettigheter og forpliktelser*, (6) *Skolens oppdrag*, (7) *Godt miljø for utvikling og læring* og (8) *Hver skoles utvikling*.

Den svenske læreplanen innledes med *skolens verdigrunnlag*, der det blant annet står at skolens og skolevesenets verdigrunnlag hviler på demokratiets grunn. I tillegg skal utdanningen formidle og forankre respekt for de grunnleggende demokratiske verdiene som det svenske samfunnet hviler på. Følgende setning er hentet fra Lgr11s innledning og gjør rede for hvilke verdier det er snakk om;

«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» (Skolverket, 2019a, s. 5).

Blant verdiene som fremmes er det individets frihet, ansvar og integritet som får en mer fremtredende rolle i læreplanens innledning, noe som er gjenkjennelig i en liberalistisk tilnærming til demokratiopplæring, og skiller seg fra andre demokratisyn som i større grad vektlegger fellesskap. I teoridelen i denne oppgaven presenterte jeg Briseids (2012, s. 56) oversikt over ord og uttrykk som karakteriserer demokratiske typologier, og det er særlig ordene som knyttes til et liberalistisk perspektiv som er mest fremtredende i læreplanens innledende avsnitt. «Individ», «rettigheter», «frihet» og «ansvarlighet» er blant ordene som gjentas oftest. Disse ordene beskriver egenskaper og ferdigheter som videre er å kjenne igjen i noen av medborgeridealene der individuell frihet, personlig autonomi og rasjonell tenkning vektlegges (Biesta, 2006; Sætra & Stray, 2019a; Westheimer & Kahne, 2004).

Det påfølgende underkapittelet *forståelse og medmenneskelighet* vektlegger felles verdier og normer, og åpenhet for ulikheter. Elever blir oppfordret til å møte diskriminering, fremmedfiendtlighet og intoleranse med åpne diskusjoner og kunnskap, og til å se verdien av et kulturelt mangfold. Det er nedfelt i FNs menneskerettigheter at mennesker ikke skal behandles annerledes eller bli diskriminert på bakgrunn av for eksempel rase, kjønn, etnisitet eller seksuell tilhørighet. Det betyr at slike tendenser aktivt skal motvirkes og at disse rettighetene skaper et felles verdigrunnlag som alle verdensborgere skal forholde seg til og etterleve. Det foreligger altså en forventning til at elever gjennom skolegangen skal opparbeide seg kunnskap om globalt etablerte regler, og hvor grensen går mellom for eksempel diskriminering og ytringsfrihet. I tillegg skal elevene se verdien av kulturelle fellesskap og hvordan man kan sameksistere og respektere ulikheter innad i ulike samfunn. Læreplanen legger også til rette for at slike temaer skal diskuteres i fellesskap, og at man gjennom dialog kan finne en felles forståelse av hva som er forventet og akseptert, og hva som ikke er det. Slike diskusjoner vil lære elever å se situasjoner fra ulike sider som gjør at bygger opp en forståelse og et kunnskapsgrunnlag som resulterer i reflekterte holdninger og handlinger. På én side ser jeg på denne tilnærmingen til en opplæring *om* demokrati, der læreren formidler (eller sørger for at elever tilegner seg) kunnskap om et sett med leveregler og verdifellesskap som elevene skal tilpasse seg til. På en annen side fremmes dialog og samhandling som i større grad fordrer opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse. Jeg anser ikke disse tilnærmingene som en motsetning til hverandre, men heller som utfyllende for hverandre. Det som kommer tydelig frem i dette underkapittelet er kompleksiteten av demokratisyn, og at det heller ikke nødvendigvis er konsekvent. Et kommunitaristisk demokratisyn kommer til syne gjennom vektlegging av verdibasert rasjonalitet og kulturelt fellesskap, samtidig som bevisstgjøringen og dialog som eksplisitt fremmes kan tyde på et mer deliberativt syn på medborgerskap. Innholdet i dette underkapittelet har mange likheter med *menneskeverdet* og *identitet og kulturelt mangfold* i LK20, men en utpreget forskjell jeg legger merke til, er at ansvarligheten overfor fellesskapet står langt sterkere i Lgr11.

Underkapittelet *saklighet og allsidighet* dreier seg om at undervisningen skal være objektiv og la elevene selv ta stilling til egne ståsteder uten å bli påvirket av det ene eller andre synet. Denne anmodningen preges i størst grad av et liberalt tankesett som fokuserer på de enkeltes rettigheter og hvordan elevene skal oppleve en frihet fra skolens eller lærerens innblanding. Jeg forstår det videre slik at elevene har rett til selvbestemmelse og medvirkning på sine egne premisser, da det ikke stilles krav eller forventninger til å hensynta andres behov. Det står

likevel at alle som har en rolle i skolen (elevene inkludert) skal ta avstand fra alt som strider imot de grunnleggende verdiene som angis i skoleloven. Det legges dermed opp til at elevenes rasjonalitet skal ta utgangspunkt i verdibaserte overveielser. Beslutningene som tas med et felles verdigrunnlag kan knyttes til republikanismen (A. S. Christensen, 2015, s. 70), men behøver imidlertid ikke å være på bekostning av elevenes egne preferanser, som gjør at det liberale nok en gang skinner gjennom og blir toneangivende.

En likestilt utdanning skal ta utgangspunkt i elevenes ulike forutsetninger og behov og ivareta elevenes rettigheter. I dette underkapittelet fremmes skolens og læreres demokratiske oppdrag og forpliktelsene de har til elevenes opplæring. Det innebærer også at elevene selv skal bli bevisst på hvilke rettigheter de har, og at opplæringen tilpasses for at elevene skal bli bevisste på egne muligheter og sin personlige utvikling. Det fremmes dermed en individualistisk oppfatning av individet som medborger, og et liberalistisk demokratisyn blir mer fremtredende.

I underkapittelet *rettigheter og forpliktelser* står det at det ikke er tilstrekkelig at undervisningen formidler kunnskap om grunnleggende demokratiske verdier, men at undervisningen skal bedrives i demokratiske arbeidsformer og forberede elevene på å delta aktivt i samfunnslivet, samt utvikle elevenes evne til å ta et personlig ansvar (Skolverket, 2019a, s. 6). Det er interessant hvordan denne setningen plasseres under «rettigheter og forpliktelser», da det burde bety at dette er noe skoler forplikter seg til å gjøre, samt at elever har rett til undervisning som bedrives i demokratiske arbeidsformer. Det setter også demokratiopplæringen høyt på dagsordenen, og det blir ikke formulert som en anbefaling eller ønsket handling, men en forventning til alle som jobber i skolen, samt skolen som institusjon. Det er nemlig rettet mye kritikk mot skolens manglende demokratiske praksis, der flere undersøkelser viser at en stor andel av demokratiundervisningen dreier seg om å gi elevene nettopp kunnskap *om* demokrati og demokratiske prosesser, heller enn at undervisningen bedrives i demokratiske arbeidsformer. Skolinspektionens granskning av SO-fagene i Sverige viser at omtrent halvparten av undervisningen legger opp til arbeidsformer der læreren formidler kunnskap og elevene er passive (Skolinspektionen, 2013, s. 14). I granskningen gis det videre uttrykk for at funnene skaper grunn til bekymring og at mange skoler har stort forbedringspotensial. Dersom andelen av lærerstyrt undervisning blir så stor at elevaktive arbeidsmetoder tilhører unntak og sjeldenheter, vil praksisen i skolen både være i strid med læreplanens mandat og samtidig vil det kunne by på store utfordringer for medborgerskapsutdanningen. Dette vil videre kunne føre til negative ringvirkninger der elever i verste fall vil gå ut av grunnskolen med en oppfatning av at passivitet er den ønskede

tilnærmingen til deltakelse i samfunnet, og statsmakter og autoriteter kan styre uhindret av enkeltindivider eller samfunnsgrupper som ikke sitter i en maktposisjon. Jeg tolker likevel mandatet i dette underkapittelet som en tydelig oppfordring til å ivareta elevenes rettigheter, og hvilket ansvar skolen og dens lærere har i arbeidet med å forberede elevene på å delta aktivt i samfunnslivet. I tillegg skal elevene bevisstgjøres på hvilke krav skolen og samfunnet stiller, og at elevenes påvirkning og innflytelse skal ta utgangspunkt i disse kravene og forventningene. Slik sett blir elevenes autonomi nedtonet, og skolen får mer makt. Med dette til grunn blir det personlige ansvaret elevene skal utvikle i større grad forbundet til det politiske fellesskapet.

Min tolkning av *Skolens oppdrag* er tosidig. På den ene siden fremmer dette underkapittelet skolen som en arena der elever skal læres opp og klargjøres for et eksisterende og velfungerende demokrati, og på den andre siden er skolens oppdrag å fremme elevens nysgjerrighet, kritiske blikk og utforskertrang som oppfordrer til en videreutvikling av samfunnet. Biesta (2006, s. 120) uttrykker en skepsis til det førstnevnte, altså måten skolen blir brukt som en slags fabrikk for å skape demokratiske borgere som skal tilpasses et gitt samfunn og demokrati. Hans bekymring er rettet mot tanken at et velfungerende demokrati i så fall forutsetter en utdanning som baserer seg på likheter og felles tankesett i stedet for å fokusere på verdien av mangfold, ulikheter og verdipluralisme. Jeg forstår Biestas bekymring, og ser at flere elementer i Lgr11s generelle del kan oppfordre til å skape eller opprettholde homogene samfunn. Det kritiske, kreative og utforskende står likevel så sterkt i Lgr11 at det ikke bør være en reell bekymring dersom lærere forholder seg til alle deler av læreplanen. Når det er sagt, har flere av lærerne som har blitt intervjuet i *Granskning 13* gitt uttrykk for at de ikke har orket eller vært villige til å sette seg ordentlig inn i læreplanens oppdateringer (Skolinspektionen, 2013, s. 11). Dersom dette blir et vedvarende mønster hvor lærere kun innehar fragmentert kunnskap om læreplanens innhold, vil det være utfordrende å gi elevene en helhetlig forståelse av hva det vil innebære å være en demokratisk medborger. I tillegg til at fragmentert kunnskap blir overført fra lærere til elever, vil også kunnskapsnivået og den dype forståelsen læreplanen fordrer til å gi elevene, variere mellom klasser og skoler. Dersom elever (samfunnsborgere) har en ulik oppfatning av hva som oppleves som «riktig», eller har en snever forståelse av hva som kan tolkes som en god medborger, vil det kunne skape statiske og polariserte samfunn. Selv om ulike demokratisyn fremmes i dette underkapittelet, opplever jeg at den samfunnsmessige solidariteten og tanken om det felles gode skal ligge til grunn for elevenes demokratiske

deltakelse. Det forutsetter at elevene både er ansvarlige og sosialt intelligente, men også kritiske og reflekterte.

Et *Godt miljø for utvikling og læring* handler i Lgr11 om at skolen skal være et fellesskap der elever skal kunne utvikles og dannes i trygge omgivelser. Et etterlengtet ord som har latt vente på seg de første åtte sidene i læreplanen, og er fraværende i store deler av læreplanen generelt, er *glede*. Selv om noen kanskje vil betvile ordets relevans knyttet til demokratisk opplæring, tør jeg påstå at gleden over å kjenne vekst, erfaring og overvinne vanskeligheter er grunnleggende for trivsel i skolen, og dermed også essensielt for å engasjere seg i faglig innhold som direkte berører elevenes liv. I dette korte, men sentrale underkapittelet fremmes denne gleden som en rettighet elevene har gjennom skolegangen, og at skolen og de som jobber med elevene skal ha som mål å gjøre gleden til en realitet hos hver enkelt elev. Motivasjon er tett knyttet til handling, og dersom elevenes motivasjon til å ta aktiv del i samfunnsutviklingen og ha en reell påvirkningskraft blir fremmet i skolen, er det belegg for å påstå at elevenes ønske om, og evne til å bidra i samfunnet vil øke deretter. På den måten kan gleden av egen utvikling knyttes til fremtidig demokratisk deltakelse, og i den forstand skape positive ringvirkninger. I dette underkapittelet fremmes et individperspektiv, og hvordan individuell frihet kan bidra til en selvstendig form for deltakelse i demokratiet.

Utviklingen av hver skole handler om at virksomheten til enhver tid må testes, evalueres og følges opp, og at nye metoder og tester må utvikles. Læreplanen oppfordrer dermed til at hver skole er ansvarlig for å holde seg oppdatert på ny forskning, gjennomføre undersøkelser og tester som avdekker elevenes kunnskaper og holdninger, og ikke minst følger opp resultatene som kommer til syne. Studier som ICCS og *granskning 13* blir dermed sentrale i dette arbeidet i Sverige, og gir skolene et godt utgangspunkt for videre arbeid og utvikling. Funnene i *granskning 13* viser som tidligere nevnt at mange skoler i mangelen på blant annet elevaktive arbeidsmetoder har et enormt forbedringspotensial når det gjelder å følge opp læreres praktisering i SO-fagene. Likevel er det fort gjort å tenke at det ikke står så ille til med elevenes demokratiske kunnskaper når ICCS-studien viser at svenske elever kan skilte med å være i toppsjiktet blant landene i studien på dette området (Skolverket, 2017, s. 26). Det er nettopp disse avveiningene skolene selv må ta ansvar for, og også må kunne forsvare. Min tolkning av dette underkapittelet er at det fremmes et kommunitaristisk demokratisyn gjennom fokuset på å skape et kulturelt fellesskap, der skolen skal fremme et gitt verdigrunnlag som elevene skal forholde seg til, og bli en del av. Likevel står det at elevene og hjemmet skal bidra til denne utviklingen, og med dette oppfordrer til elevmedvirkning uten at dette sier noe om hvordan de

skal ta del i prosessen. Derfor opplever jeg at medvirkningen skal skje på skolens premisser, samtidig som deler av ansvaret forskyves på elever og hjemmet.

I første del av den generelle delen i Lgr11 vises et tydelig mønster der skolens mandat og mål for elevene er fremtidsrettet. Det står blant annet at elevene skal utvikles for å bli en del av et større samfunn etter endt skolegang, og at valgene som tas i skolen skaper grunnlaget for hvordan hver enkelt elev kan bidra i samfunnet (Skolverket, 2019a, s. 5-7). Synet på demokrati- og medborgerskapsopplæringen fremstår som noe uklart, men det er enkelte demokratisyn som er mer fremtredende enn andre. Noen av underkapitlene har et liberalt syn som vektlegger personlig frihet, autonomi og ansvar, mens andre i større grad belyser fellesskapssynet som sentralt både i skolen og fremtidig samfunnsdeltakelse. Min tolkning er at denne delen av Lgr11 legger til rette for personlig utvikling og bevisstgjøring som et grunnlag for sosial samhandling. Med det forstår jeg det slik at elevene skal oppfordres til å bli trygge på seg selv og sin identitet, og ta med seg kunnskap og kompetanse de har tilegnet seg for å samhandle med andre i et kulturelt mangfold. Grunnleggende og etablerte verdier vektlegges gjennom hele utdanningsløpet, men elevene blir likevel oppfordret til å være kritiske og utforskende. Det liberalistiske demokratisynet legger dermed til rette for en republikansk demokratisk deltagelse. Disse demokratisynene tolker jeg derimot ikke som forvirrende eller motstridende, men i stor grad som utfyllende for hverandre. Det gir mening at man som et autonomt og ansvarlig individ kan være en deltagende og reflektert medborger som kan ta beslutninger og videreutvikle et demokrati i samspill med andre. Når det er sagt, blir den liberaldemokratiske tilnærmingen i større grad toneangivende for den første delen av generell del i læreplanen, med en overvekt av fokus på elevenes individuelle rettigheter.

5.2.2 Övergripande mål och riktlinjer

Del to av den generelle delen i Lgr11, *Overordnede mål og retningslinjer* er delt i åtte underkapitler; (1) *Normer og verdier*, (2) *Kunnskaper*, (3) *Elevenes ansvar og innflytelse*, (4) *Skole og hjem*, (5) *Overgang og samarbeid*, (6) *Skolen og omverdenen*, (7) *Vurdering og karakter* og (8) *Rektors ansvar*. Alle underkapitlene er igjen systematisk og punktvis inndelt i *mål* for elevene og *retningslinjer* for lærere og øvrige ansatte ved skolen. I denne delen av læreplanen blir ikke begrepene medborger eller medborgerskap eksplisitt brukt overhodet, men skolens mangfoldige demokratisyn blir likevel fremtredende ved bruk av andre formuleringer og begreper.

Underkapitlene *overgang og samarbeid og skolen og omverdenen* er tilknyttet overgangen fra grunnskole til videregående, og anses som lite relevant for demokratiopplæringen i grunnskolen og vil ikke belyses i denne oppgaven. Underkapittel *vurdering og karakter* består av tre linjer, og gir lite grunnlag for analyse. Elevenes vurdering og karakter vil i større grad belyses i analysen av faget samfunnskunnskap i kapittel 6.2, der kunnskapskravene belyser de ulike karakternivåene. Underkapittelet *rektors ansvar* redegjør rektors ansvar med 18 egne punkter. Disse punktene kan kort oppsummeres med å si at rektors oppgave er å legge til rette for at lærere har mulighet til å utfylle sine krav og dermed at elevene når sine mål. Innholdet er tilnærmet identisk innholdet som gjelder for lærer og elev, der kun formuleringene er ulike. Min vurdering er derfor at dette underkapittelet ikke fremtoner et demokratisyn som tilfører oppgaven tyngde og vil derfor ikke vektlegges ytterligere i denne oppgaven.

Et overordnet blick på oppsettet i dette kapittelet synliggjør omfanget av hvilke forventninger som stilles til både elever og ansatte ved skolen. Det er i alt 30 overordnede kunnskapsmål som elevene skal oppnå før de går ut av grunnskolen. Det er viktig å bemerke at dette kun er de overordnede målene, og at den fagspesifikke delen av læreplanen inneholder en rekke andre punkter som elevene skal kunne. Disse formuleres ikke som kompetansemål slik det gjøres i LK20, men fordeles mellom «sentralt innhold» og «kunnskapskrav». I tillegg til elevenes kunnskapsmål er det 45 overordnede punkter (les: krav) til hva lærerne og andre ansatte ved skolen skal gjøre for at elevene skal oppnå sine mål. På lik linje med at rektors oppgave er å tilrettelegge for at lærerne oppfyller sine krav, er lærernes krav utbroderte versjoner av elevenes mål. Derfor er det i hovedsak kunnskapsmålene for elevene som diskuteres i dybden heretter. For å klargjøre hvorfor jeg mener at det ikke er nødvendig å ta for seg lærernes krav i sin helhet i tillegg til elevenes kunnskapsmål, legger jeg ved et eksempel fra kapittel 2.1 på et kunnskapsmål for elevene, et krav til skolens ansatte og et krav til lærerne som i stor grad samsvarer (egen oversettelse):

Skolens mål er at hver elev ...

... tar avstand fra at mennesker utsettes for diskriminering, undertrykking og krenkende behandling, samt medvirker til å hjelpe andre mennesker.

Alle som arbeider i skolen, skal ...

... aktivt motvirke diskriminering og krenkende behandling av individer eller grupper.

Læreren skal ...

... Ta hensyn og i samråd med øvrig skolepersonale ta nødvendige tiltak for å forhindre og motvirke alle former for diskriminering og krenkende behandling. (Skolverket, 2019a, s. 10-11).

Det står i innledningen til underkapittelet *normer og verdier* at skolen aktivt og bevisst skal påvirke og stimulere elever til å omfavne samfunnets felles verdier og la de komme til uttrykk i praksis i forskjellige sammenhenger. Basert på kunnskapsmålene som presenteres, forstår jeg det slik at verdiene det her refereres til handler om solidaritet, omsorg, menneskerettigheter og likestilling. Disse verdiene er grunnleggende for alle samfunn som til en viss grad er demokratiske, og derfor oppleves det som nødvendig at skolen skal påvirke elevene til å omfavne disse, slik det står skrevet. I denne konteksten innebærer det at undervisningen vektlegger innholdet fremfor eleven og at kunnskapsformidling står sentralt i å forberede elevene til å bli en del av samfunnet. Denne kunnskapsoverføringen som forutsetter en autoritær lærerstil hos læreren kan knyttes til en tradisjonell tilnærming til undervisning og har røtter tilbake til det gamle Athen der mennesker ble kategorisert etter status og kunnskap (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 41). En sentral filosof som knyttes til denne tradisjonen er Aristoteles, som også anses som en av mennene bak den kommunitaristiske tilnærmingen til demokrati og medborgerskap som beskrives som tradisjonsbevarende og fellesskapsorientert. Det oppfordres i dette underkapittelet til å utdanne elever til å bli rettferdige, disiplinerte samfunnsborgere som følger lover og regler, samtidig som de nevnte verdiene skal komme uttrykk i praksis. Det legges dermed også opp til at elevene skal praktisere demokratiet aktivt på eget initiativ i ulike sammenhenger. De øvrige kunnskapsmålene fra dette underkapittelet formuleres på en åpen måte som ikke forutsetter et visst konkret kunnskapsnivå hos elevene, men heller legger til rette for refleksjon, åpenhet og nysgjerrighet, og fremstår dermed som oppnåelig for alle elever uavhengig av forkunnskaper eller faglig forståelse. Verbene som i størst grad benyttes i de ulike kunnskapsmålene er å «forstå», «gi uttrykk for», «respektere» og «utforske». De overordnede målene blir ikke direkte brukt til å vurdere elevenes kunnskapsnivå i form av karakterer på samme måte som kompetansemålene i undervisningsfagene gjør, og det virker derfor både naturlig og fornuftig at de formuleres slik de gjør.

I underkapittelet *kunnskaper* handler elevenes kunnskapsmål om at de skal tilegne seg grunnleggende ferdigheter og kunne anvende disse i ulike situasjoner. I dette underkapittelet er personlig frihet, og dermed et av de grunnleggende elementene i liberalistisk tilnærming til demokratiopplæring i stor grad fraværende. Kunnskapsmålene slik de er formulert, legger opp

til at elevene skal tilegne seg gitt kunnskap som primært er rettet mot ferdigheter innenfor språkfag, matematikk, kulturarv og menneskerettigheter. Kunnskapsbegrepet står åpenbart sterkt i dette underkapittelet, og det legges føringer både for skolens innhold og metode. Selv om mange av kunnskapsmålene legger opp til at elevene skal ha kunnskap *om* ulike emner, henvises det også til at elevene trenger sosial kompetanse og evne til kritisk tenkning og refleksjon for å kunne delta demokratisk i et pluralistisk samfunn. Det fremmes et bredt spekter av ulike kunnskaper og ferdigheter, som gjør at demokratisynet oppleves som flersidig, men også overlappende og noe uklart.

I underkapittelet *Elevenes ansvar og innflytelse* er det liberalistiske grunnsynet mest fremtredende. Elevene skal selv ta ansvar for å påvirke egen forståelse og utvikling, og utvikle sin evne til å arbeide i demokratiske arbeidsformer. Lærernes oppdrag er å tilrettelegge for at elever har mulighet til å påvirke egen utdanning og vurdere personlig arbeid og fremgang. Det er dermed elevenes autonomi og ansvarlighet som står sentralt, og det sosiale aspektet blir tilsidesatt til fordel for individuell utvikling. Foruten en oppfordring til at elevene skal bidra til å skape et godt arbeidsmiljø på skolen, er det lite i dette underkapittelet som henviser til at elevenes personlige utvikling legger grobunn for en fremtidig demokratisk deltakelse. Likevel kan det trekkes tydelige linjer mellom de ulike segmentene i generell del, som gjør at en helhetlig forståelse bidrar til at elevene må ha kunnskap om, og reflektere rundt egen utvikling for å bidra til å videreutvikle demokratiet.

Underkapittelet *Skole og hjem* består av tre punkter og kan kort oppsummeres av at alle som jobber i skolen skal samarbeide med hjemmet om å være oppdatert på den enkelte elevs utvikling og fremgang. Annet enn at elevenes personlige behov står i sentrum og skal ivaretas, er det lite som gir grunn for å analysere det konkrete innholdet i dette underkapittelet ytterligere. Det er likevel verdt å stille spørsmål ved måten hjemmets involvering blir fremmet i generell del av læreplanen. Først og fremst blir samarbeidet mellom skole, elev og hjem nevnt flere ganger, og hvordan hjemmet har en viktig rolle i elevenes utvikling. I tillegg viser tall fra ICCS-studien fra 2016 at rundt 90% av svenske elever snakker med sine foreldre om spørsmål som vedrører politikk, samfunnsspørsmål og hva som skjer i andre land ukentlig eller oftere (Skolverket, 2017, s. 54). Det jeg stiller meg kritisk til, er nettopp inntrykket av at skole-hjem samarbeidet i størst grad blir *nevnt*, uten å bli ilagt noe ytterligere tyngde. Det gis ikke eksempler på hvilken rolle hjemmet har, hvordan samarbeidet skal fungere, eller hvordan man kan gå frem. Som jeg også nevnte tidligere, tolker jeg dette som en slags ansvarsfraskrivelse

fra skolen sin side, der samarbeidet skal skje på skolens premisser, men at skolen kan «skylde på» hjemmet dersom elevene ikke når sine mål ettersom hjemmet har et gjensidig ansvar.

Det viser seg at det er et mangfold av demokratisyn som fremmes i den andre delen av generell del i Lgr11 også. Det skal likevel bemerkes at flere av demokratisynene er overlappende og har fellestrekk, noe som gjør det utfordrende å være konsekvent i arbeidet med å kategorisere begrepene. Det samme gjelder medborgerskapsidealene som kommer til syne i de ulike underkapitlene. Min tolkning er likevel at noen kjennetegn og elementer er mer fremtredende enn andre, som gir et bilde av hvilke demokratisyn som dominerer denne delen av læreplanen, og hvordan det påvirker hva slags medborgere skolen legger til rette for å utdanne. Det som vektlegges i størst grad er kunnskapen elevene skal inneha etter endt skolegang, og hvordan den kunnskapen skaper grunnlaget for demokratisk deltakelse. Det er utviklingen av enkeltindividet, men som en del av et større fellesskap som fremstår som den grunnleggende tanken i dette kapittelet. Selv om individuelle kunnskapsmål i stor grad knyttes til en individualistisk tilnærming til demokratiopplæring, er det det felles verdigrunnlaget og søken etter det felles beste som står sterkest. Selv om det deliberative perspektivet i enkeltsituasjoner fremmes som et middel, virker det som denne delen av læreplanen i hovedsak fremmer en balanse mellom et liberalistisk og kommunitaristisk syn på demokratiopplæring. Med det som grunnlag følger også en idé om hva slags medborgere skolen legger til rette for å utdanne. Kunnskapen som står sentralt i dette kapittelet, tyder på en lukket form for kunnskap som ikke nødvendigvis stiller krav til det å være en kritisk og reflekterende medborger. Likevel blir denne kunnskapen fremmet som et grunnlag for sosial samhandling og oppfordrer til elevaktive metoder der elever skal praktisere demokratiet. Kritisk tenkning blir trukket frem, men får en nedtonet rolle sammenlignet med de delene som oppfordrer elevene til å være autonome, ansvarlige og sosiale.

6 Læreplananalyse - Samfunnsfag

Demokratisk medborgerskap er mye omtalt i nordisk utdanningsdiskurs, og er et tema som har fått mye oppmerksomhet i skolen, noe som kommer til syne i hele læreplanen både i Norge og Sverige. I NOU 2011:20 *Ungdom, makt og medvirkning* (NOU, 2011:20) kom forslaget om innføring av demokrati som eget undervisningsfag, noe som har bidratt til en pågående diskusjon i Norge, men frem til det eventuelt skjer, er det samfunnsfaget som har en særskilt rolle i elevers demokratiske dannelse (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 144). Det kan likevel ikke understrekes nok ganger at demokratiopplæring ikke bare må forstås som faglig innhold, men noe som skal komme til syne i alle aspekter av skolens virksomhet, både som innhold, metode, middel og mål. I Sundengs mastergradsavhandling *Lærerne og demokratimandatet* (2017, s. 50) avdekker han at lærere i svært liten grad forholder seg til læreplanens generelle del¹⁰. Lignende funn er også gjort av Sætra og Stray, der deres undersøkelse av læreres bruk av læreplanen i samfunnsfaget viser at et flertall av lærerne ikke anvender generell del i det daglige læreplanarbeidet (Sætra & Stray, 2019b, s. 9). Dersom dette er et vedvarende mønster som fortsetter etter innføringen av LK20 i skolen, vil det kunne føre til at læreplanens fullstendige demokratiske mandat ikke vil kunne gjennomføres i praksis. Det kan medføre at elevene får en fragmentert forståelse av demokrati- og medborgerskapsopplæringen skolen har som formål å fremme. Dette kan begrunnes med at mine egne funn i denne læreplananalysen viser at overordnet del fremmer ulike syn på demokrati og deltakelse sammenlignet med hva samfunnsfaget gjør, både i den norske og svenske læreplanen. Jeg argumenterte tidligere for at et pluralistisk demokratisyn i læreplanen kan bidra til at elevene utvider sin forståelse av demokratisk deltakelse, og dermed vil kunne delta demokratisk i samfunnet på ulike måter. Dette vil dog kun være tilfellet dersom det demokratiske formålet med læreplanen formidles til elevene i sin helhet.

I Norge er samfunnsfaget i grunnskolen et eget fag som inkluderer både opplæring i geografi, historie og samfunnskunnskap. Samfunnsfaget i LK20 er i sin helhet grunnlaget for halvparten (kap. 6.1) av dette kapittelet og andre del av læreplananalysen. Med innføringen av Lgr11 i Sverige ble SO-fagene (samfunnskunnskap, religion, historie og geografi) separert og gitt egne kunnskapsmål og nasjonale prøver for hvert fag, samt at elevene får egen karakter i de ulike undervisningsfagene. Kompetansemålene og kunnskapskravene som i størst grad er knyttet til

¹⁰ I Sundengs mastergradsavhandling var LK06 den gjeldende læreplanen. Om holdningen til, eller bruken av overordnet del i LK20 er endret, tas ikke stilling til i denne oppgaven.

demokratikunnskaper er en del av faget samfunnskunnskap. Analysen av undervisningsfaget samfunnskunnskap i Lgr11 danner dermed andre halvparten (kap. 6.2) av dette kapitlet.

6.1 Samfunnsfaget i LK20

Samfunnsfaget er delt inn i fem deler; (1) *Fagrelevans og sentrale verdier*, (2) *Kjerneelementer*, (3) *Tverrfaglige tema* og (4) *Grunnleggende ferdigheter*, og (5) *Kompetansemål og vurdering*. Kompetansemålene angir hvilke mål elevene bør oppnå etter fullført 2., 4., 7. og 10. trinn. I tråd med resten av denne oppgaven er oppmerksomheten rettet mot ungdomstrinnet, og det er følgelig kompetansemålene for fullført 10. trinn som vil analyseres, med hovedfokus på målene som belyser ulike demokratisyn og medborgerutdanning.

6.1.1 Fagrelevans og sentrale verdier

Samfunnsfaget er som nevnt undervisningsfaget med et særlig ansvar for elevenes demokratiopplæring, og skal bidra til at elever ser sammenhenger mellom individuelle valg, samfunnsstrukturer og lokale så vel som globale problemstillinger. En grunnleggende setning jeg ønsker å trekke frem står i samfunnsfagets innledende avsnitt, *Fagrelevans og sentrale verdier*; «*Elevane skal bli bevisste på korleis vi er historieskapte, men òg historieskapande*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 46). Denne setningen forteller essensen med medborgerskapsopplæringen, og er av stor betydning. Den forteller oss at man skal respektere sin historie og kulturarv, men også at vi som samfunnsborgere spiller en viktig rolle i videre samfunnsutvikling. Med det foreligger også en forventning til å handle og skape, og oppfordrer til et dynamisk tankesett. Likevel er det i likhet med resten av dette underkapitlet ingen eksplisitte føringer for *hvordan* elevene skal delta demokratisk. Det står videre at det aktive medborgerskapet skal bygge på kunnskap om demokrati, miljø, menneskerettigheter, likestilling og verdien av mangfold, men også at elevene skal bli deltakende, engasjerte, reflekterte og kritiske medborgere. Med det til grunn, foreligger det altså et krav om en viss kompetanse for å oppnå aktivt medborgerskap. Min tolkning blir derfor at kunnskap er uunnværlig, men ikke er tilstrekkelig, og at oppfordringen til deltakelse derfor bør skje gjennom deltakelse i valg, men også i utvidet forstand, gjennom andre, uformelle kanaler.

6.1.2 Kjerneelementer

Det gjøres rede for fem ulike kjerneelementer som legger grunnlaget for kompetansemålene i samfunnsfag; (1) *Undring og utforskning*, (2) *Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger*, (3) *Demokratiforståelse og deltakelse*, (4) *Bærekraftige samfunn* og (5) *Identitetsutvikling og fellesskap*. Kjerneelementene formuleres som en forkortet, samfunnsfaglig tolkning av ulike deler fra overordnet del, og belyser i så måte sammenhengen mellom overordnet del og samfunnsfaget i læreplanen. I følgende analyse av kjerneelementene vil jeg vektlegge denne sammenhengen, og om tilnærmingen til demokrati- og medborgerskapsopplæringen er konsekvent eller motstridende innad i læreplanen, og i så fall på hvilken måte. Selv om alle kjerneelementene på sin måte kan knyttes til demokratiopplæring, velger jeg å begrense meg til det innholdet som i størst grad belyser demokratisyn og medborgeridealer.

I avsnittet *Undring og utforskning* blir elevenes nysgjerrighet, evne til refleksjon og det å være kritisk til kilder vektlagt. Herunder tilknyttes det samfunnsfaglige oppdraget som i hovedsak er å finne i underkapitlene *kritisk tenkning og etisk bevissthet* og *skaperglede, engasjement og utforskertrang* fra første del i overordnet del. Selv om temaene samsvarer, tolker jeg demokratisynet i dette avsnittet ulikt fra overordnet del. I dette avsnittet blir elevene oppfordret til å tilegne seg kunnskap på riktige premisser, men handlingsaspektet uteblir. Dermed tolker jeg *undring og utforskning* til å være en teoretisk form for nysgjerrighet som ikke krever noen form for aktiv handling eller deltakelse utenom det å tilegne seg informasjon og kunnskap. De etterlyste egenskapene hos medborgeren er å finne igjen hos en medborger som søker samfunnsstrukturer og har som mål å gå i dybden på fenomener for å finne løsninger. Dette er tydelige kjennetegn på det Westheimer og Kahne omtaler som en *rettferdighetsorientert* medborger (2004), og samsvarer med medborgerskapsynet som fremmes i underkapittelet *kritisk tenkning og etisk bevissthet*.

Kjerneelementet *samfunnskritisk tenkning og sammenhenger* har mange likhetstrekk med det foregående avsnittet, både innholdsmessig med tanke på taksonomisk nivå, og syn på medborgerskap. Med en teoretisk tilnærming er det egenskaper som å «vurdere» og «analysere» som blir vektlagt. Det overrasker meg at elevene blir oppfordret til å «vurdere kunnskap, hendinger og fenomen fra ulike perspektiv og reflektere over hvorfor mennesker har gjort og gjør ulike val» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 47) uten å bli bedt om å for eksempel ta stilling til kunnskapen de tilegner seg og aktivt ta grep. Dette er kun ett av flere eksempler som gir et inntrykk av at kunnskap og handling ikke henger sammen, og gjør at disse kjerneelementene legger til rette for en passiv deltakelse i demokratiet. Det skapes videre et

skille mellom overordnet del og samfunnsfaget der underkapittelet fra overordnet del med forholdsvis likt teoretisk innhold i langt større grad oppfordrer til medvirkning og handling.

Kjerneelementet *demokratiforståelse og deltakelse* legger føringer for at elevene skal få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påvirke og medvirke til samfunnsutforming. Børhaug (2008, s. 580) slår fast at kunnskap ikke er tilstrekkelig for politisk deltakelse, og at politisk deltakelse ikke er mulig uten kunnskap om hva politisk deltakelse er. Politisk, eller demokratisk deltakelse må derfor plasseres i en større kontekst, slik det gjøres i dette avsnittet. Forståelsen av, og innsikten i hvordan demokratisk deltakelse fungerer i praksis er elementært for at elever skal kunne leve opp til samfunnets forventninger og behov. Dette avsnittet springer ut fra *demokrati og medvirkning* som verdigrunnlag og *demokrati og medborgerskap* som tverrfaglig tema fra overordnet del i læreplanen. Det er i størst grad i forbindelse med elementene som eksplisitt knyttes til medborgerskap at handlingsaspektet blir fremtredende i læreplanen, og det er derfor dette emnet fortjener sin plass, om ikke enda mer, i LK20 etter min mening. Demokrati og medvirkning som fokusområde bidrar til å styrke og legitimere skolen som demokratifremmende institusjon, og den blir ytterligere forsterket i disse tilfellene hvor overordnet del gjenspeiles i samfunnsfagets kjerneelementer. I tillegg bidrar det til å skape engasjerte og motiverte elever som får et bedre grunnlag for å delta demokratisk på ulike arenaer. I likhet med hva de overnevnte underkapitlene fra overordnet del representerer, gjenspeiles også et republikansk demokratisyn i kjerneelementet *demokratiforståelse og deltakelse*.

Innholdet i kjerneelementene blir formulert for å tilpasses alle fagområder i samfunnsfaget, noe som gir lærere en større grad av metodefrihet, på godt og vondt. I undersøkelsen til Sætra og Stray er det konsensus hos lærere at denne friheten er uønsket og bidrar til usikkerhet, og er årsaken til at det for mange lærere *kun* er kompetansemålene som brukes i den daglige undervisningspraksisen (Sætra & Stray, 2019b, s. 13). I dette tilfellet stiller jeg spørsmål ved om den norske læreplanen hadde vært tjent med å separere de samfunnsfaglige emnene og gjort de til separate undervisningsfag slik Sverige har gjort med innføringen av Lgr11. I tillegg stiller jeg meg kritisk til avstanden som blir skapt mellom kunnskap og handling i kjerneelementene. Det er kun der hvor overskriften inkluderer «deltakelse» at elevene eksplisitt blir oppfordret til å medvirke, delta eller få erfaring med demokratiet i praksis.

6.1.3 Tverrfaglige tema

De tre tverrfaglige temaene, *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling* ble innført med LK20 og har som mål å rette skolars, læreres og elevers fokus mot aktuelle samfunnsutfordringer, og skal komme til syne i all undervisning i fag der det er relevant.

Det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* handler i samfunnsfaget om livsvalg, identitet og hvordan elevene skal ta stilling til eget individ, så vel som i samhandling med andre. Et element som fanger min oppmerksomhet i dette underkapittelet, er at elevene oppfordres til å handle og vise til tiltak man kan gjøre for å håndtere personlige og sosiale utfordringer. Det står blant annet at faget skal bidra til at elevene skal kunne identifisere områder der menneskeverdet blir utfordret, og peke på tiltak for å verne om de grunnleggende behovene mennesker har (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 48). Dette er et eksempel på hvordan den fagspesifikke delen av læreplanen konkretiserer innholdet fra det tverrfaglige emnet i overordnet del, og belyser spørsmålet jeg stiller i analysen av overordnet del. At elevene skal kunne peke på tiltak fordrer også at elevene evner å tenke kritisk ved å vurdere fordeler og ulemper opp mot hverandre, og se ting fra ulike perspektiv. På den måten synliggjør det først og fremst en tydelig sammenheng mellom overordnet del og samfunnsfaget, men også at folkehelse og livsmestring henger tett sammen med medborgerskapsopplæringen. Egenskapene og kompetansen som herunder forventes av elevene er blant annet å kjenne igjen i Westheimer og Kahnes *personlig ansvarlige medborger*, samtidig som den individbaserte tilnærmingen også belyser et liberalistisk demokratisyn.

Det står at det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* i samfunnsfaget handler om at elevene utvikler kunnskaper og ferdigheter for å kunne skape og delta i demokratiske prosesser. I tillegg skal samfunnsfaget bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 48). Med dette følger altså en eksplisitt oppfordring og forventning til at demokratisk deltakelse må forstås som noe mer enn å for eksempel stemme i valgsituasjoner. Ettersom elevene skal *skape* demokratiske prosesser, må det forstås slik at det skal tas initiativ, og at det forutsetter både kunnskap, engasjement og handlekraft. En kommunitaristisk tilnærming innebærer blant annet å skulle tilpasse seg til forhåndsgitte rammer, noe som er totalt fraværende i dette temaet. Det er også få spor av fokus på individuelle rettigheter som gjør at et liberalt perspektiv heller ikke blir fremtredende. Solhaug setter ikke

et tydelig skille mellom et republikansk og deliberativt demokratisyn (Solhaug, 2013, s. 194)¹¹, og dette underkapittelet fremmer i den sammenhengen et noe uklart demokratisyn mellom disse to. Med tanke på mangelen av fokus på dialog, tolker jeg likevel at det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* i større grad tenderer mot et republikansk demokratisyn, heller enn et deliberativt.

Bærekraftig utvikling i samfunnsfaget handler stort sett om å se sammenhenger mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold. Det står også at elevene skal se at handlinger på både individ- og samfunnsnivå har betydning (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 48). Dette tverrfaglige teamet har fått sin plass i læreplanen fordi det berører en samfunnsutfordring som krever endringer. Derfor stiller jeg spørsmål ved passiviteten som blir synlig ved bruken av verbet «se», og fraværet av aktive verb som oppfordrer til handling. At elevene skal se betydningen av handlinger legger til rette for en kunnskapsbasert tilnærming til et tema som i stor grad kan påvirkes av handling. Særlig siden Greta Thunberg igangsatte en verdensomspennende klimastreik i 2018, har engasjementet rundt bærekraftig utvikling økt hos ungdom, både gjennom skolestreiker, klimaaksjoner og på sosiale medier. Likevel har engasjementet avtatt over tid, noe som kan tyde på at deltakelsen har vært en form for feelgood-aktivitet (NOU, 2011:20, s. 77) som har liten betydning for sosial og politisk endring. Elevenes deltakelse i forbindelse med bærekraftig utvikling vil likevel ikke kommenteres ytterligere i denne oppgaven. Det jeg ønsker å poengtere med min tolkning av dette underkapittelet, er at *om-kunnskapen* det oppfordres til, ikke vil gi elevene et tilstrekkelig grunnlag for å delta demokratisk i temaer som vedrører bærekraftig utvikling, da det krever en større grad av aktiv handling og vedvarende engasjement som strekker seg utover såkalt feelgood- basert demokratisk deltakelse. I tillegg er det tydelig at individuelle interesser ikke er noe som vektlagt i undervisning om bærekraftig utvikling. Ideen om samfunnet som noe større enn selve individet, fremmer et fellesskapssyn og tanken om hva som er best for fellesskapet. Selv om temaet «bærekraftig utvikling» i seg selv fordrer en slags forpliktelse til deltakelse, kommer det ikke tydelig frem i dette underkapittelet. Det kulturelle fellesskapet som tradisjonsbevarende vektlegges i større grad, noe som gjør at det tenderer mer mot en kommunitaristisk demokratitilnærming heller enn republikansk.

¹¹ «*there is support from the international research community for a participatory and deliberative orientation in citizenship education*» (Solhaug, 2013, s. 194).

6.1.4 Grunnleggende ferdigheter

Som nevnt i analysen av overordnet del, må de grunnleggende ferdighetene forstås som sentrale for elevenes utvikling i skolen, men også som grunnlag for demokratisk medborgerskap. I dette underkapittelet blir de fem grunnleggende ferdighetene, *mundtlige ferdigheter, å kunne skrive, å kunne lese, å kunne regne og digitale ferdigheter* satt i en samfunnsfaglig kontekst. Det står blant annet at samfunnsfaget har et særlig ansvar for at elevene utvikler digitalt medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 49). Det innebærer blant annet at elevene skal kunne bruke digitale verktøy for å finne og behandle informasjon kritisk, og følge normer og regler for nettbasert kommunikasjon. I tillegg har internettet de siste årene blitt en arena hvor demokratisk deltakelse utspiller seg konkret. Fysiske underskriftskampanjer blir skiftet ut med medlemskap i digitale interessegrupper, og det blir arrangert demonstrasjoner og aksjoner som brer seg på tvers av landegrensene. Det foreligger herunder både skrevne og uskrevne regler for hvordan man ytrer seg, på samme måte som i fysiske sammenhenger. Solhaug og Børhaug beskriver at nettbasert deltakelse i utgangspunktet ses på som en dialogdemokratisk deltakelse (2012, s. 157). Muligheten for anonymitet gjør likevel at egeninteressen ofte overvinnes målet om det felles gode, som gjør at deltakelsen oftere har en mer liberalistisk tilnærming. Uansett hvordan man deltar digitalt, kreves det av en demokratisk medborger at man er informert, opplyst og forholder seg saklig. Dette innebærer videre at de resterende grunnleggende ferdighetene også er en del av elevenes kompetanseregister. For å kunne lytte til andre, tolke meninger og gi respons, trenger man muntlige ferdigheter. For å kunne reflektere rundt, og velge ut informasjon fra ulike kilder, trenger elevene leseferdigheter. I samfunnsfaget må man også kunne regne for å forstå hvordan tidslinjer, målestokker og tallmateriale blir satt i geografisk, historisk og sosial kontekst. For å kunne presentere kunnskap og informasjon skriftlig, må elevene kunne formulere seg tydelig, drøfte problemstillinger og vise til kilder. Min tolkning er først og fremst at de grunnleggende ferdighetene i samfunnsfaget fordrer et høyt taksonomisk nivå, og i tillegg fremmer et bredt spekter av ferdigheter og kompetanse. På den måten vil en elev som mestrer alle de grunnleggende ferdighetene slik de blir beskrevet, være en allsidig medborger som kan delta demokratisk på en rekke måter i ulike sammenhenger. Eksempelvis vil disse elevene ha grunnlag for å gjøre informerte valg, ta initiativ til å søke strukturelle endringer, og samtidig reflektere over det gjensidige påvirkningsforholdet mellom individ og samfunn. I tillegg virker de grunnleggende ferdighetene å vektlegge dialog og samhandling. I kombinasjon med det høye kunnskaps- og ferdighetsnivået, blir dialogdemokratiet toneangivende for dette underkapittelet.

Det er tydelig at mye av innholdet i den fagspesifikke delen så langt henger sammen med overordnet del i læreplanen. Likevel er det flere eksempler på hvordan en samfunnsfaglig tilnærming til et emne kan påvirke demokratisynet. Kjerneelementene i samfunnsfaget kan for eksempel direkte knyttes til spesifikke underkapitler fra overordnet del. Jeg opplever likevel en mangel på oppfordring til handling, og konkretisering av hvordan elevene kan delta demokratisk. Den vage, overordnede beskrivelsen av hva som forventes av lærere og elever kan skyldes at innholdet er tilpasset både geografi, historie og samfunnskunnskap. Det gir en indikasjon på at de fleste former for demokratisk deltakelse er kontekstavhengige, og må ses i sammenheng med konkrete samfunnsfaglige emner eller situasjoner. Selv om utdanning til demokratisk medborgerskap virker å være et gjennomgående fokusområde i samfunnsfaget, er det elementene som konkret berører disse emnene som i størst grad belyser spørsmålene jeg søker å svare i denne oppgaven. Dette illustreres blant annet gjennom de tverrfaglige temaene, der *demokrati og medborgerskap* på en tydeligere måte etterspør demokratisk kompetanse og medborgerlige egenskaper sammenlignet med for eksempel det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling*.

6.1.5 Kompetansemål

Som nevnt innledningsvis i kapittel 6, vil jeg i tråd med resten av oppgaven som retter søkelyset mot ungdomstrinnet, også i denne delen av analysen kun ta for meg kompetansemålene etter 10. trinn. Kompetansemålene for samfunnsfag etter 10. trinn skal legge konkrete føringer for hva elevene skal kunne etter fullført grunnskole i nevnte fag, og bør uttrykke det samfunnsfaglige mandatet som overordnet del belyser.

I alle kompetansemålene i samfunnsfag etter 10. trinn (19stk), er det følgende ni verb som beskriver hvordan elevene skal formidle sin kompetanse for å få en sluttvurdering i samfunnsfag, der tallet i parentes oppgir hvor ofte verbet gjentas; Bruke (1), Sammenligne (1), Vurdere (2), Gjøre rede for (3), Presentere (3), Beskrive (4), Utforske (4), Drøfte (5), Reflektere (11). Denne oversikten illustrerer at mer «aktive» verb hever det taksonomiske nivået sammenlignet med LK06, der det i større grad ble brukt verb som «gjøre rede for», «gi eksempler på» og «beskrive» i kompetansemålene etter 10. trinn i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 73). Bruken av mer aktive verb i kompetansemålene i LK20 bidrar dermed til å gi elevene en dypere forståelse av samfunnsfaglige begreper og fenomener, og er følgelig i tråd med deler av overordnet del i læreplanen som vektlegger dybdelæring og

evnen til å se ting fra ulike perspektiv. Følgende kompetansemål etter 10. trinn, «*Reflektere over kva for aktørar som har makt i samfunnet i dag, og korleis desse grunngir standpunkta sine*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 53) er sentralt for demokrati- og medborgerskapsopplæringen, og legger til rette for at elevene søker strukturelle mønstre og kan identifisere maktfordeling i samfunnet. Det kan bidra til å gjøre elevene bevisst på hvem som har beslutningsmyndighet innenfor for eksempel kultur, politikk eller økonomi, og bruke det som utgangspunkt for egen demokratisk deltakelse.

De fleste kompetansemålene i samfunnsfag kan på sin måte knyttes til demokrati- og medborgerskapsopplæring, men det er særlig fraværet av oppfordringen til å skape, medvirke og delta demokratisk som vekker min bekymring. Det er her viktig å presisere at slike egenskaper med dagens system er utfordrende å måle i en sluttvurdering, og at dette er egenskaper som heller kan innlemmes i *hva* elevene bør for eksempel drøfte, undersøke eller reflektere rundt. I LK06 er det formulert egne kompetansemål for samfunnskunnskap, der ett av kompetansemålene eksemplifiserer oppfordringen til medvirkning jeg savner i LK20; «*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne... gje døme på kva samarbeid, medverknad og demokrati inneber nasjonalt, lokalt, i organisasjonar og i skolen*» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 74). Det er ingen av kompetansemålene i LK20 som for eksempel ber elevene om å reflektere over hvordan ulike former for demokratisk deltakelse kan påvirke samfunnet, eller drøfte hvordan medvirkning i skolen kan ses i sammenheng med demokratisk deltakelse i samfunnet for øvrig. Disse egenkomponerte eksemplene illustrerer kompetanse som har blitt beskrevet i henholdsvis underkapittelet *demokrati og medvirkning* og det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* fra overordnet del i LK20, men kommer ikke tydelig frem i kompetansemålene. Det må imidlertid presiseres at flere av kompetansemålene kan knyttes direkte til demokrati- og medborgerskapsopplæring. Et eksempel på dette er at eleven skal kunne: «*reflektere over korleis identitet, sjølvbilete og egne grenser blir utvikla og utfordra i ulike fellesskap, og presentere forslag til korleis ein kan handtere påverknad og uønskte hendingar*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 53). I dette kompetansemålet er det tydelig at eleven skal se ting fra ulike perspektiv og reflektere rundt egen posisjon i samfunnet. I tillegg skal eleven «*presentere forslag*», noe som oppfordrer eleven til å ta i bruk kunnskapen og sette den i en kontekst. Å skulle presentere forslag legger også til rette for systemkritiske holdninger som i større grad kan oppmuntre elever til å se muligheter og begrensninger i forbindelse med egen deltakelse og påvirkning til videreutvikling av demokratiet.

Når temaer som demokrati, medborgerskap og medvirkning blir tillagt så stor vekt i overordnet del, er det naturlig at sluttvurderingen i samfunnsfag etter endt grunnskole inkluderer ferdigheter og kompetanse som er i tråd med ferdighetene samfunnet har behov for i en demokratisk medborger, ettersom samfunnsfaget har et særlig ansvar for demokratiopplæringen. Min tolkning er at dette ikke er tilfellet. At samfunnsfaglærere omtrent kun forholder seg til kompetansemålene, og ikke overordnet del- i undervisning tilknyttet demokrati- og medborgerskapsopplæring (Sætra & Stray, 2019b, s. 14) gir ytterligere grunn til bekymring. Som tidligere nevnt, vil det både svekke læreplanens legitimitet, og også kunne bidra til at elevene får fragmentert undervisning i strid med læreplanens hensikt. I forbindelse med hvordan kritisk tenkning ble fremmet i overordnet del av læreplanen stilte jeg tidligere i oppgaven spørsmål ved om den fagspesifikke delen av læreplanen ville legge mer konkrete føringer for hvordan lærere kan arbeide med kritisk tenkning i samfunnsfaget. Det viser seg at den ikke gjør. Det er ingen konkrete føringer for hvordan kritisk tenkning skal inkluderes i undervisningen, ei heller noen veiledning til lærerne om hvordan man kan arbeide med kritisk tenkning. Det er ikke grunnlag for å forvente at overordnet del formidler et slikt ansvar, men at dette ikke er inkludert i samfunnsfagets oppdrag overhodet, kan by på utfordringer. Ikke bare blir evnen til å tenke kritisk vurdert som en sentral egenskap i skolen, men bør også være inkludert i kompetanseregisteret til demokratiske medborgere. Fraværet av veiledning til hvordan lærere kan gå frem med undervisning om slike emner viser seg å gjelde samtlige undervisningsfag, noe jeg stiller spørsmål ved. Det er likevel flere av kompetansemålene etter 10. trinn som gjenspeiler læreplanens overordnede mandat i forbindelse med kritisk tenkning og settes i ulike kontekster. Et av kompetansemålene er at eleven skal kunne «*reflektere over likskapar og ulikskapar i identitetar, levesett og kulturuttrykk og drøfte moglegheiter og utfordringar ved mangfald*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 53). Dette kompetansemålet har sterk tilknytning til demokrati- og medborgerskapsopplæringen og fremmer holdninger og kompetanse som kan knyttes til et medborgerideal som vektlegger inkludering, felles verdier og ikke minst evnen til å reflektere og drøfte.

At evnen til handlekraft og deltakelse i stor grad er fraværende i kompetansemålene i LK20, bidrar til å synliggjøre at deler av den fagspesifikke delen ikke er konsekvent med overordnet del som helhet. Fellesskapssynet som gjentakende blir fremhevet som sentralt for fremtidige medborgere i overordnet del blir overskygget av et individualistisk perspektiv og teoretisk kunnskap i kompetansemålene. Med unntak av følgende kompetansemål; «*Utforske ulike plattformer for digital samhandling og reflektere over korleis digital deltaking og samhandling*

påverkar forma på og innholdet i samfunnsdebatten» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 53), er også det generelle fraværet av oppfordring til dialog, samhandling og fellesskap med på å synliggjøre en sterk overvekt av liberaldemokratisk tilnærming i kompetansemålene i samfunnsfag.

6.2 Samfunnskunnskap i Lgr11

Samfunnskunnskap i den svenske læreplanen blir presentert i tre deler, som i likhet med resterende undervisningsfag inneholder (1) *formål* med undervisningen, (2) *sentrale innhold* i de ulike årskursene og (3) *kunnskapskravene* som stilles til ulike måloppnåelser/karakterer. Også i denne analysen vektlegges innholdet rettet mot ungdomstrinnet og dermed det sentrale innholdet knyttet til årstrinn 7-9, og kunnskapskravene for gjennomført 9. trinn.

Det *sentrale innholdet* i Lgr11 sier lite om hvilke holdninger og ferdigheter elevene skal utvikle, men sier noe om innen hvilke temaer formålet med faget skal realiseres gjennom og innenfor. I tillegg kan det meste av det *sentrale innholdet* være relevant for demokrati- og medborgerskapsundervisningen, mens noe av innholdet i større grad belyser demokratiforståelser og medborgeridealer. I tråd med foregående analyser, vil innhold knyttet til sistnevnte tematikk i større grad være gjenstand for analyse i denne delen også.

Kunnskapskravene sier noe om hva elevene skal kunne, og beskriver henholdsvis «hvor gode kunnskaper» elevene må ha innenfor de ulike teamene for å oppnå de ulike karakterene. For eksempel vil «*grunnleggende*» og «*enkle*» kunnskaper gi elevene laveste karakter, «E», mens evnen til å føre «*kompleks*» og «*velbegrunnet*» argumentasjon vil stå til grunn for høyeste karakter, «A». I analysen av dette underkapittelet vil fokuset rettes mot det faglige innholdet og *hva* elevene skal kunne, da det i større grad vil kunne gjenspeile demokratisynet og medborgerskapsutdanningen Lgr11 søker å utdanne gjennom faget samfunnskunnskap.

6.2.1 Syfte for ämnet samhällskunnskap

Min tolkning av formålene med undervisningen i samfunnskunnskap er først og fremst at de preges av en passiv tilnærming til demokratiopplæring og demokratisk deltakelse som sådan. Det står blant annet at undervisningen skal gi elevene forutsetninger til å se samfunnsutfordringer fra ulike perspektiver, mulighet til å utvikle et helhetssyn på samfunnsstrukturer og samfunnsspørsmål, og bidra til at elevene utvikler fortrolighet med menneskerettighetene og med demokratiske prosesser og metoder (Skolverket, 2019a, s. 224).

Jeg biter meg merke i flere av verbene som beskriver de ulike formålene, og hvordan undervisningen ikke direkte skal gi elevene evner, kunnskap eller forståelse. Skolens rolle blir å *tilrettelegge for, bidra til, og gi muligheten til*- at elevene oppnår ulike mål eller forstår samfunnsfaglige begreper eller fenomener. På den måten ilegges elevene et særdeles stort ansvar ved å selvstendig bygge på grunnlaget som undervisningen i samfunnskunnskap sikter mot å gi. Formålet for faget samfunnskunnskap preges følgelig av et fokus på selvregulert læring, og hvordan opplæringen i skolen kan brukes som grunnlag for fremtidig demokratisk deltakelse. Det fremstår for meg som om demokratisk deltakelse ikke har en egenverdi i skolen, og videre at opplæring gjennom demokratiske arbeidsformer blir neglisjert. Det står blant annet at; «*Genom undervisningen i åmnet samhällskunnskap ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsetningar att utveckla sin förmåga att ...*

- *Reflektera över hur individer och samhällen formas, förändras och samverkar,*
- *Analysera och kritiskt granska lokala, nationella och globala samhällsfrågor ur olika perspektiv och*
- *Söka information om samhället från medier, internet och andra källor och värdera deres relevans och trovärdighet» (Skolverket, 2019a, s. 224).*

Å skulle omsette tanker og ideer til handling virker ikke å være et formål med undervisningen. Jeg tolker det videre dithen at skolen skal legge til rette for at elevene tilegner seg nødvendig kunnskap for å kunne delta i samfunnet, og i den sammenhengen selv skal ta stilling til hva det innebærer å være en aktiv og ansvarstgende medborger. Ettersom det i liten grad eksplisitt oppfordres til blant annet samhandling og dialog, blir et institusjonelt demokrati og dermed formell deltakelse i form av valg den mest naturlige formen for deltakelse med utgangspunkt i formålene for undervisningen i samfunnskunnskap. Når det sagt, viser tall fra ICCS-studien fra 2016 at mellom 80 og 90% av svenske elever har tro på at faktorer som elevmedvirkning, samarbeid og deltakelse i elevråd vil gjøre at elevene har reell innflytelse og kunne bidra til positive endringer i skolen (Skolverket, 2017, s. 61). Tallene som viser en positiv holdning og vilje til aktiv deltakelse reflekterer i større grad innholdet fra generell del i læreplanen og gir dermed grunn til å tro at lærere som arbeider med det demokratiske oppdraget i skolen ikke kun tar utgangspunkt i formålene med undervisningsfaget samfunnskunnskap, men læreplanen som helhet.

6.2.2 Centralt innehåll i ämnet samhällskunnskap

Det *sentrale innholdet for årstrinn 7-9* oppgis punktvis under fem ulike emner; (1) *Individ og fellesskap*, (2) *Informasjon og kommunikasjon*, (3) *Rettigheter og rettferdighet*, (4) *Samfunnsressurser og fordeling* og (5) *Beslutningstaking og politiske ideer*.

Emnet *informasjon og kommunikasjon* dreier seg utelukkende om internett, medier, nyheter, og hvordan kommunikasjon gjennom ulike kanaler kan påvirke menneskers syn på omverdenen. Elevene blir oppfordret til både å være kritiske til informasjon som ligger tilgjengelig, men også å utforske og bli kjent med hvordan egen bruk av medier kan gjøres på ansvarlige måter. Min tolkning er at medborgerskapsundervisningen dermed også bør skje ved bruk av- og gjennom digitale plattformer. Det kan virke som om undervisningen oppfordrer elevene til offentlig debatt gjennom internett-basert deltakelse, med forbehold om at de deltar ansvarlig og etisk, og reflekterer over hvordan deres utsagn kan tolkes av andre. Solhaug og Børhaug (2012, s. 157) argumenterer for at internett-basert deltakelse i utgangspunktet forstås som en deliberativ demokratideltakelse, men at muligheten for anonymitet gjør at ytringer ofte blir mer ekspressive og identitetsmarkerende enn deliberative. Det er altså en kort vei fra det å skulle debattere for det felles beste, til det å fremme sine egne interesser, spesielt når deltakelsen ikke forutsetter fysisk tilstedeværelse. Et nøkkelbegrep som legger til rette for deliberativ deltakelse blir dermed ansvarlighet. Elevene må lære seg å ta ansvar for sine handlinger, og stå for det mener hvis de ønsker å ha en reell innflytelse. En fallgrube i denne sammenhengen er at aksjoneringen blir en «feelgood-deltakelse» der elevene har en god følelse av å ha deltatt, men at det ikke blir fulgt opp over tid, noe som blir forsterket i digital versjon (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 157). Digitale ferdigheter blir ikke vektlagt i stor grad i Lgr11, noe som også gjenspeiles i Biseth, Hoskins & Huangs undersøkelse av læreres bruk av digitale plattformer i medborgerskapsundervisning (2021). Over 90% av de svenske lærerne i denne undersøkelsen meddeler at de bruker digitale verktøy når de planlegger medborgerskapsundervisningen, men kun ca. 40% bruker digitale verktøy sammen med elevene i undervisningen for å finne og vurdere informasjon (s. 77). Dette spriket er med på å illustrere et mønster som er å finne i mye undervisningspraksis; Lærerstyrt undervisning der innholdet står i sentrum og elevaktive arbeidsmetoder, i denne konteksten, opplæring *gjennom demokrati*, blir nedprioritert.

Under emnet *beslutningstaking og politiske ideer* er innholdet mer konkret med tanke på demokratisyn. Der står det at undervisningen i samfunnskunnskap skal behandle følgende innhold:

- «*Politiske ideologier och hur skillelinjerna i det svenska partiväsendet har utvecklats*».
- «*Sveriges politiska system med Europeiska unionen, riksdag, regering, landsting och kommuner. Var olika beslut fattas och hur de påverkar individer, grupper och samhället i stort. Sveriges grundlag*» (Skolverket, 2019a, s. 229).

Dette innholdet skal gi elevene kunnskap om det politiske systemet i Sverige, hvordan beslutninger tas og hvordan beslutninger som tas på vegne av folket påvirker individer, grupper og samfunnet som helhet. Det gis dermed lite rom for tolkning, der undervisningen eksplisitt skal dreie seg om et institusjonelt valg-demokrati. Når kunnskap om institusjoner er eneste formål, er det naturlig å trekke slutningen at dette innholdet legger til rette for å utdanne politisk informerte medborgere der den demokratiske deltakelsen elevene oppfordres til, er å stemme i valg. Med den konkurranseorienterte liberalistiske tilnærmingen til demokratisk deltakelse er det individene selv som skal velge sine representanter der egeninteresse står sentralt. En mer pluralistisk tilnærming innenfor et liberalt demokratisyn kommer til syne i en annen innholdsbeskrivelse:

- «*Individens och gruppers möjligheter att påverka beslut och samhällsutveckling samt hur man inom ramen för den demokratiska processen kan påverka beslut*» (Skolverket, 2019a, s. 229).

Herunder vektlegges ikke institusjonell kunnskap eksplisitt, og det gis rom for tolkning samtidig som det fremmer en bredere forståelse av demokratisk deltakelse. Først og fremst skal undervisningen gi elevene mulighet til å utforske hvilke muligheter man har for demokratisk deltakelse, og kan dermed innebære for eksempel å stemme ved valg, gjennom aksjonering fysisk eller på internett, og/eller ved å involvere seg i politiske interessegrupper eller organisasjoner. Undervisningen legger med dette også til rette for å utdanne ulike typer medborgere med et bredt spekter av kvaliteter, evner og kompetanse der elevene selv kan definere deltakelse basert på sine forutsetninger og ønsker. I tillegg inkluderes gruppers muligheter for påvirkning og demokratisk deltakelse, som synliggjør en pluralistisk tilnærming innenfor en liberal demokratiforståelse, i tillegg til det individbaserte konkurransedemokratiet.

6.2.3 Kunnskapskrav i ämnet samhällskunnskap

Uavhengig av taksonomisk nivå, eller *hvor godt* elevene skal kunne noe om de ulike emnene, er det faglige innholdet likt for alle elever som følger ordinær opplæring. Ved å fjerne adjektivene og adverbene fra *kunnskapskravene*, vil man altså avdekke hvilke kunnskapsområder som gjelder for alle. På den måten vil demokratisynet og medborgerskapsutdanningen som fremmes gjelde alle elevene og gi et oversiktlig bilde av hvordan demokrati- og medborgerskapsundervisningen kommer til syne i kunnskapskravene i læreplanen. Det er verdt å bemerke at kunnskapskravene i Lgr11 legger mer føringer for hvordan elevenes kunnskap skal karaktersettes sammenlignet med LK20, da det allerede foreligger skillelinjer mellom det å for eksempel gi *grunnleggende*, *gode* eller *svært gode* argumenter som henholdsvis står til karakter E, C og A. Dette lar seg illustrere ved å trekke frem den innledende setningen fra kunnskapskravene for elever på 7.-9. trinn:

Kunnskapskravet for karakteren E (laveste karakter) etter 9. trinn:

«*Eleven har **grundleggende** kunnskaper om ulike samhällsstrukturer.*»,

kunnskapskravet for karakteren C etter 9. trinn:

«*Eleven har **goda** kunnskaper om ulike samhällsstrukturer.*», og

kunnskapskravet for karakteren A (høyeste karakter) etter 9. trinn:

«*Eleven har **mycket goda** kunnskaper om ulike samhällsstrukturer.*» (Skolverket, 2019a, s. 232-233)

På den ene siden kan en slik målstyrt orientering for enkelte lærere forenkle arbeidet med å vurdere demokratiske kunnskaper hos elevene. Det finnes en viss støtte til dette hos et flertall av lærerne i Sætra og Strays undersøkelse, der de mener at LK06 har for mange og omfattende kompetansemål, og synes at for stor frihet kan være utfordrende (2019b, s. 14). På en annen side fratas lærere muligheten til å utøve skjønn i vurderingen av enkelte «medborgerlige» egenskaper, og hvordan man kan vurdere ferdigheter som i liten grad er målbare, som for eksempel sosiale ferdigheter. Solhaug og Børhaug (2012, s. 16) stiller seg kritiske til at sosial kompetanse ikke er blant de grunnleggende ferdighetene som ble foreslått i Stortingsmelding nr. 30- *kultur for læring*. I underkapittelet *profesjonsfellesskap og skoleutvikling* i overordnet del i LK20 blir for eksempel det å utøve skjønn vektlagt som en viktig egenskap hos lærere nettopp fordi kompliserte pedagogiske spørsmål sjeldent har sikre svar. I denne sammenhengen synliggjøres også en utfordring som Westheimer og Kahne belyser, nemlig at utdanning for demokrati og medborgerskap i for liten grad begrenser seg til pedagogiske forutsetninger, og i stedet at politiske beslutninger danner rammeverket for demokratiutdanningen (2004, s. 237). Utfordringer som dette skal elevene forholde seg til i henhold til kunnskapskravene i

samfunnskunnskap. Elevene skal blant annet kunne undersøke hvordan sosiale, mediale, rettslige, økonomiske og politiske strukturer er oppbygde og fungerer (Skolverket, 2019a, s. 233). Egenskapene dette kunnskapskravet etterspør kan først og fremst ses i sammenheng med et av Westheimer og Kahnes egne medborgerideal, *den rettferdighetsorienterte medborgeren*. En slik medborger må være initierende, entusiastisk og autonom samtidig som det tas hensyn til andres behov. Fra dette perspektivet må tilnærmingen til læring derfor være en balanse mellom en individbasert og fellesskapsorientert undervisning. Det liberalistiske demokratisynet i dette kunnskapskravet tenderer tydelig mot et institusjonelt valgdemokrati, og hvordan elevene gjennom kunnskapstilegnelse på best mulig måte kan ta reflekterte valg. Det er også en viss åpenhet i kunnskapskravet som gir rom for både individuell deltakelse, så vel som gjennom interessegrupper med en mer pluralistisk tilnærming.

Et annet kunnskapskrav går ut på at elevene skal kunne resonnerer om påvirkningsforholdet mellom individ og samfunn og hvordan ulike faktorer har betydning for individets muligheter til å påvirke sin egen og andres livssituasjon (Skolverket, 2019a, s. 233). Min tolkning er at dette kunnskapskravet rettes mot enkeltindividene, og hva hvert individ kan bidra med for å gjøre endringer i samfunnet. Det kan videre virke som om det foreligger en oppfordring til et dynamisk tankesett, hvor hensikten blant annet er å søke strukturer i etablerte institusjoner, som for eksempel skoler eller valgsystem. Derfor virker dette kunnskapskravet å oppmuntre elever til å være kritiske, analyserende og handlekraftige. At elevene skal finne ut av hvordan ulike faktorer har betydning for egen og andres muligheter til å påvirke samfunnet, åpner for en pluralisme av demokratisyn samtidig som det etterspør en rekke kvaliteter hos elevene som kan knyttes til ulike typer medborgeridealer. Likevel er det individperspektivet som oppleves som mest fremtredende, der dette spesifikke kunnskapskravet legger til rette for å utdanne autonome, nysgjerrige og undersøkende medborgere.

Det siste kunnskapskravet jeg ønsker å analysere er hentet fra kravene for å oppnå karakter C, der kun de uthevede ordene skiller seg ut fra kravet om karakter E og A¹², og formuleres slik:

*«Eleven har **goda** kunnskaper om demokratiska värden och prosesser och visar det genom att föra **utvecklade** resonemang om demokratiska rättigheter och skyldigheter samt om för- och nackdelar med olika former för gemensamt beslutsfattande»* (Skolverket, 2019a, s. 233)

¹² For karakter E erstattes «goda» og «utvecklade» med «grundläggande» og «enkla», og for karakter A erstattes «goda» og «utvecklade» med «mycket goda» og «välutvecklade och nyanserade».

Dette kunnskapskravet forsterker på den ene siden vektleggingen av et individbasert og institusjonalisert demokratisyn som står sterkest i underkapittelet *kunnskapskrav*. På en annen side fremmes også refleksjon rundt kollektiv beslutningstaking. I både et kommunitaristisk, republikansk deliberativt demokratisyn står fellesskapet sterkt, der det sistnevnte i størst grad oppfattes som et forum for utvikling av politiske beslutninger. Oppfordringen blir her, som i likhet med mange andre deler av Lgr11 at elevenes demokratiske deltakelse bør skje på flere måter enn kun gjennom å stemme i valgsituasjoner. Kunnskapskravet henviser videre implisitt til den generelle delen av læreplanen, noe som synliggjør samfunnsfagets særlige ansvar for demokratiundervisningen, og ikke minst at den generelle delen i læreplanen bør ses i sammenheng med undervisningsfaget samfunnskunnskap.

7 Konklusjon

Tatt i betraktning at medborgerskapsbegrepet ikke eksplisitt blir nevnt i LK06, er det basert på nyere forskning og egne funn rimelig å påstå at norsk skole med LK20 som ny læreplan i langt større grad vektlegger demokrati- og medborgerskapsopplæring enn tidligere. Med innføringen av demokrati og medvirkning som en del av opplæringens verdigrunnlag, demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema, og demokratiforståelse og deltakelse som et kjerneelement i samfunnsfaget, er det ingen tvil om at LK20 har som mål å utdanne medborgere som har et bevisst forhold til hva det vil si å være en demokratisk medborger. Samfunnsfaget får i læreplanen en særskilt rolle i demokratiopplæringen, der opplæringen skal fremme både systembevarende og systemkritiske holdninger og handlinger. Det viser seg likevel at en stor andel av demokrati- og medborgerskapsopplæringen er rettet mot å gi elevene kunnskap om demokrati, politiske institusjoner og prosesser. Det faglige innholdet blir tydelig formulert i læreplanene og legger tydelige føringer for *hva* elevene skal lære. Det blir også gjort rede for hvilke holdninger, egenskaper og kompetanser elevene trenger for å delta demokratisk og bli «gode» medborgere. Jeg etterspør likevel både kompetansemål og andre konkrete føringer for *hvordan* lærere skal legge til rette for at elevene tilegner seg den nødvendige kompetansen som bidrar til demokratisk deltakelse på andre arenaer enn gjennom valgdeltakelse.

Ifølge Solhaug er det en enighet blant forskere om at en republikansk tilnærming er det foretrukne rammeverket i demokrati- og medborgerskapsundervisning (Solhaug, 2013, s. 180), samt at det er stor støtte i fagmiljøet for en deltakende og deliberativ tilnærming til demokratiopplæringen (s. 194). Et av mine funn er at LK20 fremmer et pluralistisk demokratisyn, både i overordnet del og i samfunnsfaget i den fagspesifikke delen. Gjennomgående i læreplanen veksles det mellom individets frihet og fellesskapet som fokusområde, i tillegg til deliberasjon som deltakelsesform. I overordnet del av LK20 tolker jeg et liberalistisk demokratisyn som mest fremtredende, mens det i samfunnsfaget er en forholdsvis jevn blanding av et liberalistisk og republikansk demokratisyn. Sett på læreplanen som helhet, er derfor grunn til å påstå at en liberalistisk tilnærming er toneangivende for den norske læreplanen. Likevel blir det tydelig at mange situasjoner krever at avgjørelser blir tatt på bakgrunn av hva som er best for fellesskapet. Skolens brede demokratiske oppdrag og ansvar krever dermed ulike tilnærminger for å kunne realisere målene som foreligger i læreplanen. Slik jeg tolker det, innebærer det også at skolen *bør* ha en pluralistisk tilnærming til demokratiopplæring. Det er derfor verdt å argumentere for at det pluralistiske demokratisynet i LK20 kan oppleves som utfyllende heller enn motstridende.

Den svenske læreplanen skiller seg ut fra den norske læreplanen i måten den er utformet, både hvordan innholdet er strukturert, og at samfunnskunnskap (*Sve: Samhällskunnskap*) er et eget fag med eget formål, innhold og kunnskapskrav. I LK06 er kompetansemålene i likhet med Lgr11 separert etter fagdisiplin. I LK20 er samfunnskunnskap innlemmet i samfunnsfaget, som har vist seg å gjøre at innholdet i større grad er overordnet for å være tilpasset til både samfunnskunnskap, historiefaget og geografi, og gjelder også kompetansemålene. Det som likevel er interessant, er at demokratisynet i LK20 og Lgr11 er tilnærmet lik. I den generelle delen av Lgr11 vektlegges også det individuelle, og hvordan elevene i stor grad oppfordres til å delta demokratisk og ta beslutninger basert på egne interesser. Herunder er det institusjonell kunnskap og demokratisk deltakelse gjennom å stemme i valg det primært oppfordres til. Det er likevel en større andel av den generelle delen i Lgr11 der et kommunitaristisk demokratisyn kommer til syne, sammenlignet med LK20. Innholdet i faget samfunnskunnskap fremmer også ulike demokratisyn, der et liberalt demokratisyn i størst grad videreføres fra generell del. Det virker likevel som om innholdet i den fagspesifikke delen i Lgr11 tyder på at skolen og samfunnet i Sverige har større forventninger og krav til fremtidig demokratisk deltakelse, uten at ulike deltakelsesformer nevnes i særlig grad. Et annet funn som har kommet frem i analysearbeidet, er at den generelle delen og fagspesifikke delen i Lgr11 har en tydeligere sammenheng enn de tilsvarende delene i LK20. Det tyder på at det overordnede målet for demokratiopplæringen i LK20 skiller seg noe ut fra det fagspesifikke målet.

Blant medborgeridealene står den individuelle, personlig ansvarlige og rasjonelt autonome medborger sterkest og forekommer oftest. Denne medborgeren kommer ofte til syne der et liberalistisk demokratisyn er mest fremtredende, men det er likevel en rekke avvik som gjør at det ikke kan forstås som en kausal sammenheng mellom det liberale demokratisynet og den individbaserte, autonome medborgeren. Den mest tydelige er den personlig ansvarlige medborgeren der det vektlegges hva man som medborger kan gjøre for samfunnet. Dette er i konflikt med det liberale synet der individene skal ha positiv frihet, og tenderer i større grad mot et republikansk syn der samfunnet stiller større forventninger til aktiv deltakelse. Den rettferdighetsorienterte medborgeren (Westheimer & Kahne, 2004) og politisk informerte medborgeren (Sætra & Stray, 2019a) kommer ofte til syne der republikanismen står sterkest, og deltakelsen strekker seg utover det å stemme ved valg. Det krever også et bredere og dypere kunnskapsgrunnlag som skal ligge til grunn for den deltakelsen i samfunnet. Det er den sosiale og deltakende medborgeren som i minst grad kommer til syne. Dette gjenspeiler også måten

læreplanen legger til rette for deltakelse, og reflekterer mangelen på opplæring *gjennom* demokrati. Det er i størst grad i forbindelse med innholdet som fremmer et deliberativt demokratisyn at praktiseringen av demokrati i skolen virker å være et fokusområde.

Medborgeridealene skiller seg fra hverandre gjennom grunnleggende holdninger, men også ved å se på egenskaper og kompetanse som ligger til grunn for ulike former for demokratisk deltakelse. Bruken av verb og beskrivende ord i læreplanene har vært en sterk bidragsyter til å identifisere hvilke egenskaper elevene skal ha, og har sammen med skolens verdigrunnlag belyst medborgerskapsutdanningen som fremmes. I tråd med det liberale demokratisynet som i størst grad preger både LK20 og Lgr11, er det individets frihet, ansvarlighet og kunnskap som i størst grad ligger til grunn for elevenes demokratiske deltakelse. På en annen side er det rikelig med elementer fra begge læreplaner som legger til rette for en mer kritisk og reflekterende form for deltakelse, som også synliggjør et skille mellom norsk og svensk læreplan. Slik Lgr11 er utformet, blir man som lærer tvunget til å forholde seg til både den generelle og fagspesifikke delen, ettersom kunnskapen eleven skal sitte igjen med, blir fordelt utover hele læreplanen i form av mål, sentralt innhold og kunnskapskrav. Slik jeg forstår det, vil det være utfordrende å skulle gi elever en slutt karakter uten å forholde meg til alle disse elementene. At det i LK20 formuleres kompetansemål etter de ulike trinnene, gjør at lærere i utgangspunktet kun trenger å forholde seg til disse for å vurdere elevenes fremgang og evne, noe som også dessverre har vist seg å være tilfellet hos mange lærere. Ettersom den norske skolens brede demokratimandat blir fordelt utover hele læreplanen, kan man altså se på reduseringen av antall kompetansemål som til mange læreres store glede ble innført med LK20 kan være en potensiell fallgruve. Det må likevel understrekes at den norske læreplanen som helhet legger til rette for å utdanne allsidige, kunnskapsrike og engasjerte medborgere som oppfordres til å delta demokratisk på flere ulike arenaer. Når det gjelder forholdet mellom individ og fellesskap er det ansvarligheten overfor seg selv som skinner sterkest gjennom både i LK20 og Lgr11. I tilknytning til fellesskapet, er det et skille der LK20 i større grad fremmer ansvarlighet overfor det politiske fellesskapet, mens ansvarligheten overfor det kulturelle fellesskapet vektlegges i Lgr11.

Mine funn gir blant annet grunn til å påstå at det ikke er en kausal sammenheng mellom demokratisyn og ulike medborgeridealer, da demokratisk medborgerkompetanse i mange tilfeller er kontekstavhengig. Det kommer tydelig frem i begge læreplaner hvilke kompetanser elevene skal tilegne seg i løpet av skolegangen, men det er svært få konkrete oppfordringer til hvordan elevene kan bruke sin kompetanse for å delta demokratisk på ulike arenaer. Et interessant område for videre forskning kan derfor være å undersøke i hvor stor grad læreres

tilnærming til demokratisk deltakelse i undervisningen påvirker elevenes holdninger og handlinger, samt muligheter for demokratisk deltakelse.

Funn i ICCS-studien fra 2016 må ses i sammenheng med Lgr11 og LK06 da det var de gjeldende læreplanene på undersøkelsestidspunktet. Det vil derfor bli interessant å se på funn fra ICCS-studien som er planlagt gjennomført i 2022 om det økte fokuset på demokrati og medborgerskap i LK20 vil påvirke norske elevers kunnskaper og holdninger. Ettersom læreplanfornyelsen i Sverige er utsatt til 2022, vil Lgr11 være utgangspunktet for elevene også i neste ICCS-studie. Min studie kan derfor være av verdi for eventuelle fremtidige studier som ser på sammenhengen mellom norsk og/eller svensk læreplan og ICCS-studien fra 2022.

Denne studien har gitt meg verdifull innsikt i to læreplaner som til tross for sine ulikheter i stor grad er sammenlignbare. For meg som fremtidig lærer i både norsk og samfunnsfag ser jeg både relevans og nytte i funn som identifiserer likheter og skillelinjer innad i læreplaner, så vel som på tvers av landegrenser. Særlig med tanke på det tverrfaglige mandatet med demokrati- og medborgerskapsopplæringen har mine funn gjort meg enda mer bevisst på ansvaret som ligger hos meg som lærer, og hvordan mine fortolkninger kan påvirke elevenes muligheter for demokratisk deltakelse. Lawy og Biesta (2006) bruker begrepet «citizenship as practice», et begrep som også er representativt for denne oppgavens konklusjon og utdanning for demokratisk medborgerskap som sådan. Funnene i denne oppgaven bidrar til å bekrefte at medborgerskap må forstås som et dynamisk begrep, og at man aldri blir en utlært demokratisk medborger.

8 Referanser

- Bennett, W. Lance, Wells, Chris & Rank, Allison. (2009). Young citizens and civic learning: two paradigms of citizenship in the digital age. *Citizenship studies*, 13(2), 105-120. doi:10.1080/13621020902731116
- Biesta, Gert. (2006). *Beyond learning : democratic education for a human future* (Bind 2). Boulder, Colo: Paradigm.
- Biesta, Gert & Lawy, Robert. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge journal of education*, 36(1), 63-79. doi:10.1080/03057640500490981
- Biseth, Heidi;. (2014). MÅ vi snakke om demokrati? I J. Madsen, & H. Biseth (Red.), *MÅ vi snakke om demokrati - om demokratisk praksis i skolen* (s. 25-45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Biseth, Heidi;, Hoskins, Bryony; & Huang, Lihong. (2021). *Northern Lights on Civic and Citizenship Education*.
- Børhaug, Kjetil. (2008). Educating voters: Political education in Norwegian upper-secondary schools. *Journal of curriculum studies*, 40(5), 579-600. doi:10.1080/00220270701774765
- Børhaug, Kjetil. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta didactica Norge [elektronisk ressurs]*, 11(3), 18-18. doi:10.5617/adno.4709
- Børhaug, Kjetil. (2018). Demokrati i den nye læreplanen Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/demorati-fagartikkel-pedagogikk/demokrati-i-den-nye-laereplanen/171524>
- Briseid, Lars Gunnar. (2012). Demokrati-forståelse og intensjoner i demokratioppdragelsen - Norske læreplaner mellom 1974 og 2010. *Nordic studies in education*, 32(1), 50-66.
- Christensen, Anders Stig. (2015). Demokrati- og medborgerskapsbegreber i grundskolens samfundsfag i Danmark, Norge, Sverige og Tyskland. *Nordidactica*,(2015:1), 64-92.
- Christensen, Torben Spanget;. (2013). Interdisciplinarity and Self-reflection in Civic Education. *Nordidactica*, 2013(2013:1), 201-226.
- Det kongelige forsknings- og utdanningsdepartement. (2004). *Kultur for læring* (Bind nr 30(2003-2004)). Oslo: Det kongelige forsknings- og utdanningsdepartement.
- Detjen, Joachim. (2002). Die Demokratiekompetenz der Bürger. *Aus Politik und Zeitgeschichte* Hentet fra <https://www.bpb.de/apuz/25554/die-demokratiekompetenz-der-buerger?p=all>

- Huang, Lihong, Ødegård, Guro, Hegna, Kristinn, Svagård, Vegard, Helland, Tarjei & Seland, Idun. (2017). *Unge medborgere: Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge. ICCS 2016*. Oslo: IEA, NOVA. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/demokratiforstaelse-kunnskap-og-engasjement-blant-9.-klassinger-i-norge/>
- IEA. (2002). *Civic knowledge and engagement - An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Hentet fra https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/CIVED_Phase2_Upper_Secondary.pdf
- IEA. (2019). *ICCS 2016*. Hentet 02.09 fra <https://www.iea.nl/studies/iea/iccs/2016>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020*. Oslo: Pedlex.
- Lawy, Robert & Biesta, Gert. (2006). Citizenship as practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50. doi:10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x
- Lindström, Lisbeth. (2013). Citizenship Education from a Swedish Perspective. *Journal of studies in education (Las Vegas, Nev.)*, 3(2). doi:10.5296/jse.v3i2.3321
- Lyngsnes, Kitt Margaret & Rismark, Marit. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mansouri, Fethi, Johns, Amelia & Marotta, Vince. (2017). Critical global citizenship: contextualising citizenship and globalisation. *Journal of Citizenship and Globalisation Studies*, 1(1), 1-9. doi:10.1515/jcgs-2017-0001
- NOU. (2011:20). *Ungdom, makt og medvirkning*. Oslo Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e68e3849077544e0a23f060916e2e3f2/nou/pdfs/nou201120110020000dddpdfs.pdf>
- NOU. (2015:8). *Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/nou/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Ødegård, Guro & Svagård, Vegard. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 18(1), 28-50. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3164/3091>
- Opplæringslova. (2016). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

- Osler, Audrey & Starkey, Hugh. (2006). Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995–2005 1. *Research papers in education*, 21(4), 433-466. doi:10.1080/02671520600942438
- Sætra, Emil. (2015). *Demokratisk medborgerskap i samfunnsfag. Lærerperspektiver på demokratiopplæring*, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO). Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45799/Masteroppgave---SDID4090--Emil-Stra.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sætra, Emil & Stray, Janicke Haldal. (2019a). Hva slags medborger? *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(1), 19-32. doi:10.7577/njcie.2441
- Sætra, Emil & Stray, Janicke Haldal. (2019b). Læreplan og demokrati. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(1), 3-18. doi:10.7577/njcie.2440
- Samuelsson, Johan. (2014). Ämnesintegrering och ämnesspecialisering: SO-undervisning i Sverige 1980-2014. *Nordidactica*, 2014(2014:1), 85-118.
- Skolinspektionen. (2013). *Undervisning i SO-ämnena 7-9 - Mycket kunskap men för lite kritisk kunskapande* (4). Stockholm. Hentet fra <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2013/so/kvalgr-sam-slutrappport.pdf>
- Skolinspektionen. (2020). *Historik*. Hentet fra <https://www.skolinspektionen.se/om-oss/uppdrag-och-verksamhet/historik/>
- Skolverket. (2017). *ICCS 2016: Kunskaper, värderingar och engagemang i medborgar-, demokrati- och samhällsfrågor hos svenska 14-åringar i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket Hentet fra <https://www.skolverket.se/getFile?file=3857>
- Skolverket. (2019a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm Skolverket Hentet fra <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Skolverket. (2019b). *The Swedish school system* Hentet fra https://www.skolverket.se/download/18.35e3960816b708a596c6fe4/1567407297288/SVUS_eng.pdf
- Skolverket. (2020). *Det här gör Skolverket* Hentet fra <https://www.skolverket.se/om-oss/var-verksamhet/det-har-gor-skolverket>
- Solhaug, Trond. (2013). Trends and Dilemmas in Citizenship Education. *Nordidactica*, 2013(2013:1), 180-200.

- Solhaug, Trond & Børhaug, Kjetil. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stray, Janicke Heldal. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforl.
- Stray, Janicke Heldal. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge, & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17-33). Bergen: Fagbokforl.
- Sundeng, Alexander Skinnes. (2017). *Lærerne og demokratimandatet - Et lærerperspektiv på demokratiopplæringen og opplæring til demokratisk medborgerskap* (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra <https://oda.hioa.no/en/item/laererne-og-demokratimandatet-et-laererperspektiv-pa-demokratiopplæringen-og-opplæring-til-demokratisk-medborgerskap-masteroppgave>
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Skollag (2010:800)*. Hentet fra https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Kunnskapsløftet- Læreplanverket for grunnskolen*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Westheimer, Joel & Kahne, Joseph. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
doi:10.3102/00028312041002237