

# **MASTEROPPGAVE**

**Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10**

**Mai 2022**

Internasjonal påvirkning på Kunnskapsløftet

International influence on the "Knowledge Promotion" reform

Heidi Myhre Thomassen



**OsloMet – storbyuniversitet**

**Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Sammendrag

På starten av 2000-tallet skjer det store endringer i den norske skolen. Etter det såkalte PISA-sjokket i 2001 blir det satt spørsmål ved kvaliteten i skolen. Norge havner rundt midten på resultatlistene, noe som absolutt ikke blir sett på som godt nok. Den norske grunnskolen skulle nå grundig vurderes, og det med et blikk rettet mot utlandet. I 2006 var det tid for en ny læreplan, og Kunnskapsløftet ble innført. Den nye læreplanen skilte seg ut fra tidligere læreplaner ved at dette var en såkalt kompetansebasert læreplan hvor det nå var elevenes kompetanse som ble sett på som det sentrale, og som også skulle måles. Da læreplanen igjen ble fornyet i LK20, ble en slik tilnærming videreført. Men i tillegg inneholder fagfornyelsen tverrfaglige temaer som blant annet skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag. Denne oppgaven ser nærmere på det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, og problemstillingen lyder som følger: *På hvilken måte har LK20s tverrfaglige tema, demokrati og medborgerskap, blitt påvirket av internasjonale aktører?* For å svare på denne problemstillingen benyttes litteraturstudie som metode.

Funnene viser at Kunnskapsløftet på flere områder er påvirket av internasjonale aktører som OECD, EU og Europarådet. Blant annet ved at den norske grunnskolen i dag i stor grad er preget av mål- og resultatstyring. Videre viser funnene at det er god grunn til å tro at også de tverrfaglige temaene er påvirket av internasjonale aktører. Ikke minst er det store likheter i beskrivelsen av hvordan utdanning til demokrati og medborgerskap bør foregå blant nasjonale og internasjonale aktører. Både nasjonalt og internasjonalt legges det opp til at opplæringen bør være *om* demokrati, *for* demokrati og *gjennom* demokrati, hvor deltakerperspektivet er spesielt fremtredende.

## Abstract

At the beginning of the 21<sup>st</sup> century major changes took place in the Norwegian school system. After the so-called PISA-shock in 2001, questions were asked about the quality of the schools. Norway ended up around the middle of the results lists, which was certainly not seen as good enough. The Norwegian primary and lower secondary school were now to be thoroughly assessed, and with a view to the international arena. In 2006, it was time for a new curriculum, and the "Knowledge Promotion" reform was introduced. The new curriculum differed from previous curricula because this was a so-called competence-based curriculum where it was now the students' competence that was seen as central, and which was also to be measured. When the curriculum was renewed again in LK20, such an approach was continued. But in addition, the new curriculum, LK20, contains interdisciplinary themes that, among other things, will contribute to the students gaining understanding and seeing connections across subject areas. This thesis takes a closer look at the interdisciplinary theme "Democracy and citizenship", and the research question is as follows: *In what way has LK20's interdisciplinary theme Democracy and citizenship been influenced by international actors?* To answer this research question, a literature review has been used as a research method.

The findings show that the "Knowledge Promotion" reform is influenced by international actors such as the OECD, the EU, and the Council of Europe in several ways. As a result of this influence, the Norwegian primary and lower secondary school is today largely characterized by management by objectives and results. Furthermore, the findings show that there is good reason to believe that also the interdisciplinary themes are influenced by international actors, and there are great similarities among national and international actors in the description of how education for democratic citizenship should take place. Both nationally and internationally, it is planned that the education should be *about* democracy, *for* democracy and *through* democracy, where the participant perspective is particularly prominent.

## Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem år på OsloMet. Den siste tiden har vært både slitsom og krevende, men ikke minst lærerik og interessant. Det er derfor noe vemodig å si farvel til studenttilværelsen, men samtidig ser jeg frem mot en ny hverdag når jeg til høsten begynner å jobbe som lærer.

Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Kim Gunnar Helsvig. Din kunnskap og erfaring har vært uvurderlig i arbeidet med oppgaven, og ikke minst har du alltid vært tilgjengelig når jeg har hatt behov for det. Tusen takk!

Å skrive en masteroppgave i utlandet uten umiddelbar nærhet til familie og venner har vært ganske utfordrende til tider, men samtidig har det gitt meg mange nye erfaringer, og jeg har lært mye. Likevel må jeg si tusen takk til familie og venner som alltid har kommet med støtte og gode ord når jeg har ringt. Jeg vil rette en spesiell takk til min medstudent Hanna. Det å ha en venninne i samme situasjon har vært til stor hjelp.

Heidi Thomassen

Brussel, mai 2022

## Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>2</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>3</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>4</b>
<b>KAPITTEL 1: BAKGRUNN FOR OPPGAVEN</b> .....	<b>6</b>
INNLEDNING .....	6
VALG AV TEMA .....	7
PROBLEMSTILLING .....	8
NORGES FORHOLD TIL INTERNASJONALE ORGANISASJONER.....	9
<b>KAPITTEL 2: TEORI</b> .....	<b>17</b>
FRA INNHOLDSORIENTERTE LÆREPLANER TIL KOMPETANSEBASERTE LÆREPLANER .....	17
KUNNSKAPSSAMFUNNET .....	22
KOMPETANSE I KUNNSKAPSLØFTET .....	23
HVILKEN FUNKSJON BØR UTDANNING HA? .....	27
OPPLÆRING TIL DEMOKRATISK MEDBORGERSKAP .....	29
DEMOKRATI OG MEDBORGERSKAP I LK20 .....	32
<b>KAPITTEL 3: METODE</b> .....	<b>34</b>
HVA ER EN LITTERATURSTUDIE? .....	34
UTVALG.....	35
FUNN .....	38
ETISKE VURDERINGER .....	39
RELABILITET OG VALIDITET .....	39
<b>KAPITTEL 4: FUNN OG DISKUSJON</b> .....	<b>41</b>
PISA-UNDERSØKELSENS BETYDNING I NORSK SKOLE .....	41
HVILKE KONSEKVENSER FØRER MÅL- OG RESULTATSTYRINGEN I SKOLEN TIL? .....	43
ET KOMPETANSEBEGREP TYDELIG INSPIRERT AV OECD OG EU .....	44
HVOR KOMMER TVERRFAGLIG TEMA FRA? .....	46
HVORDAN SKAL UTDANNING TIL DEMOKRATI OG MEDBORGERSKAP FOREGÅ? .....	48
<b>KAPITTEL 5: AVSLUTNING</b> .....	<b>55</b>
VIDERE FORSKNING .....	56
<b>LITTERATURLISTE:</b> .....	<b>58</b>

# Kapittel 1: Bakgrunn for oppgaven

## Innledning

For snart to år siden ble fagfornyelsen Kunnskapsløftet 2020 innført i norske skoler. Allerede i 2006 da Kunnskapsløftet ble implementert, kunne man se et tydelig skifte fra tidligere læreplaner. Tidligere har læreplaner i den norske skolen vært innholdsorienterte læreplaner som kjennetegnes av et detaljert innhold som elevene skal lære, men da LK06 ble innført var dette læreplaner som er såkalt kompetansebaserte. Kompetanse ble et ord som fikk stor plass i de nye læreplanene da det nå var kompetansemål som ble det styrende prinsippet for hva elevene skulle oppnå og vurderes etter. En slik endring i læreplanutvikling kan blant annet spores tilbake til internasjonale aktører som OECD og EU som har stor interesse av hva som foregår på utdanningsfeltet. Generelt kan man si at utdanningspolitikken er blitt stadig mere internasjonalsert og overnasjonalt regulert, og at Norge siden begynnelsen av 1980-tallet er blitt stadig tettere integrert i det som kan kalles det transnasjonale feltet (Karlsen, 2015, s. 472).

Da det igjen var på tide med en fornyelse av læreplanen, ble kompetansebasert læreplan videreført, men det er likevel nye elementer i LK20 som skiller seg fra LK06. I fagfornyelsen finner vi blant annet tverrfaglige temaer i Overordnet del av læreplanen. De tverrfaglige temaene består av tre ulike temaer som skal legge til rette for læring innenfor områder som er særlig samfunnsaktuelle (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Ett av de tre tverrfaglige temaene er *demokrati og medborgerskap*. I de senere årene har verden opplevd hendelser som setter demokratiet og dets institusjoner under press. Sosial ulikhet, økningen av polarisering i samfunnet, fremveksten av ekskluderende nasjonalisme og ikke minst den pågående krigen i Ukraina er alle med på å tydeliggjøre viktigheten av et velfungerende demokrati, og også nødvendigheten av å videreføre demokratiske verdier og prinsipper. En kan med god grunn si at demokrati og medborgerskap er et svært samfunnsaktuelt tema, og ved å gjøre det til et tverrfaglige tema er det tydelig at arbeidet med demokrati og medborgerskap skal styrkes i fremtidens skole (Sætra & Stray, 2019b, s. 4).

I denne oppgaven ønsker jeg å se nærmere på om LK20, og da spesielt det tverrfaglige tema demokrati og medborgerskap, har blitt påvirket av det som skjer på den internasjonale arenaen. Dette ses i sammenheng med læreplanutviklingen de siste årene og endringen fra innholdsorienterte læreplaner til kompetansebaserte læreplaner. Jeg vil med utgangspunkt i

eksisterende litteratur undersøke på hvilken måte internasjonale aktører som EU, OECD og Europarådet har påvirket utviklingen av det tverrfaglige tema demokrati og medborgerskap.

## Valg av tema

Det å skulle velge tema til en masteroppgave kan være ganske utfordrende da dette er en oppgave som skal prege en lengre periode av studietiden. Derfor var det viktig å finne et tema som jeg fant interessant og ønsket å fordype meg i, samtidig som jeg var opptatt av å skrive om noe aktuelt i dagens skole. I løpet av studietiden har interessen for politikk, både nasjonal og internasjonal, vokst, og derfor ble det ganske tidlig klart at jeg ville skrive om noe innenfor utdanningspolitikk. Utdanningspolitikk er et stort felt, og spørsmålet ble dermed å se hva jeg kunne fordype meg i innenfor feltet, og samtidig vurdere hvordan det kunne knyttes til skolen. Samtidig som prosessen med å finne tema til masteroppgaven var i gang, fikk jeg tilbud om å være praktikant hos en norsk organisasjon i Brussel. Når man får muligheten til å være ett halvt år i EUs hovedstad, ble det naturlig å inkludere EU på en eller annen måte. Jeg ønsket derfor å se nærmere på hvordan internasjonale aktører påvirker norsk utdanningspolitikk, nærmere bestemt Kunnskapsløftet.

I løpet av studiet har vi fått grundig innføring i både eldre og nyere læreplaner, og det har vært tydelig at det skjedde en større endring da Kunnskapsløftet ble innført i 2006. I og med at det nettopp har blitt innført ny læreplan i 2020, fikk jeg dermed lyst til å se nærmere på om Kunnskapsløftet er påvirket av internasjonale aktører, og eventuelt på hvilken måte. Det ble fort tydelig at Kunnskapsløftet var preget av påvirkning fra internasjonale aktører, og derfor ønsket jeg å se nærmere på fagfornyelsens tverrfaglige temaer, og da spesielt demokrati og medborgerskap. Er dette også påvirket fra internasjonale aktører? I tillegg til at jeg har funnet et tema som interesserer meg, vil masteroppgaven gi meg nytte videre i arbeidslivet. Det å ha en forståelse av bakgrunnen for utviklingen av læreplaner, vil gi meg større oversikt og vurderingsevne når jeg driver lokalt læreplanarbeid i fremtiden.

## Problemstilling

Problemstillingen for denne oppgaven lyder slik: *På hvilken måte har LK20s tverrfaglige tema, demokrati og medborgerskap, blitt påvirket av internasjonale aktører?*

For å kunne svare på problemstillingen er det først nødvendig å se hvilket forhold Norge har til de tre internasjonale organisasjonene jeg har valgt å se nærmere på i denne oppgaven nemlig OECD, EU og Europarådet. Disse tre organisasjonene har stor innflytelse på utdanningsområdet, men de har gjerne ulike interesser. OECD kan man argumentere for at gjerne har et økonomisk perspektiv når de snakker om viktigheten av utdanning, og de har hatt en viktig rolle i utformingen av kompetanser for det 21. århundre. Europarådets hovedområder er demokrati, menneskerettigheter og rettsutvikling. EU derimot kan man gjerne si at interesserer seg på begge områder da også de har involvert seg i utarbeidelsen av kompetanser for fremtiden, men de har og vist stor interesse for demokrati og medborgerskap.

Både nasjonalt og internasjonalt har det blitt rettet større oppmerksomhet mot demokrati og medborgerskap de senere årene og spesielt hvordan utdanningen kan bidra i arbeidet med dette. I tillegg har det og skjedd store endringer innenfor læreplanutvikling. Derfor er det nødvendig å redegjøre for hvordan de internasjonale aktørene har involvert seg i utdanningspolitikken, og hvordan denne påvirkningen har blitt spesielt tydelig når man ser at flere land innfører det man kaller kompetansebaserte læreplaner. Det som skjer innenfor læreplanutviklingen i Norge fra 2000-tallet er relevant for den læreplanen vi har fått i dag, LK20. Utdanningsfeltet er stort, og denne oppgaven vil i hovedsak handle om Kunnskapsløftet, og da spesielt LK20 og tverrfaglige temaer.



## Norges forhold til internasjonale organisasjoner

Etter andre verdenskrig har hovedmålet for norsk utenrikspolitikk vært å trygge norsk selvstendighet gjennom medlemskap i NATO og en aktiv rolle i FN. På grunn av beliggenheten mot Nordsjøen og Atlanterhavet samt felles grense mot tidligere Sovjetunionen og nåværende Russland, har dette blitt ansett som viktig (Grindheim, Heidar & Strøm, 2017, s. 341). Men i tillegg til Norges medlemskap i NATO og FN, er det flere internasjonale organisasjoner Norge har valgt å være medlem av, blant annet Nordisk råd, Europarådet, OECD og EFTA for å nevne noen. Til tross for at Norge fremstår som et land som ønsker å delta i det internasjonale samfunn, er det spesielt ett medlemskap som har skapt mye oppmerksomhet og diskusjon blant det norske folk, nemlig EU-medlemskap.

## Norges kompliserte forhold til EU

Norges forhold til EU kan for mange oppleves som komplisert og vanskelig å forstå seg på. Likevel har det norske folk tatt standpunkt til dette forholdet gjennom to folkeavstemninger i henholdsvis 1972 og 1994. Ved begge anledninger stemte folket nei til medlemskap til tross for at et flertall på Stortinget ønsket medlemskap, og de daværende Ap-ledede regjeringene begge kjempet for at Norge skulle bli medlem av unionen. Et plaster på såret ble EØS-avtalen som gjør at Norge i dag påvirkes i stor grad av EU, uten at vi har noen reell politisk innflytelse slik fullverdige medlemmer har (NOU, 2012: 2). Det vil si at Norge har begrenset med muligheter til å påvirke innholdet i de lovene som vedtas da vi ikke er representert på det nivået der politikken lages (Olsen, Rosén & Trondal, 2017, s. 184). Den daværende regjeringen i 1994, og et flertall av representantene på Stortinget, mente at et samarbeid med EU var så viktig at uansett utfall av folkeavstemningen, måtte Norge inngå en avtale med unionen. Avtalen skulle sikre norske varer og tjenester tilgang til det europeiske markedet, samtidig som avtalen skulle sikre videre samarbeid med EU og enkeltsektorer innenfor områder som blant annet forskning, utdanning og kultur (Grindheim et al., 2017, s. 336). Dermed fikk vi EØS-avtalen. I tillegg til EØS-avtalen som ble inngått i 1994, har avtalen blitt supplert med Schengen-avtalen og over 70 samarbeidsavtaler som dekker de fleste politikkområder (Olsen et al., 2017, s. 181). En offentlig utredning om Norges forhold til EU fra 2012 konkluderte med at Norge både er utenfor og innenfor EU, i den forstand at Norge er det tredjelandet som har tettest tilknytning til unionen uten å være et fullverdig medlem (NOU, 2012: 2; Olsen et al., 2017, s. 181).

Debatten rundt EU kan man si har vært stille i flere år, men man skal ikke se bort ifra at den er på vei tilbake. Høsten 2021 fikk Norge ny regjering og regjeringens plattform,

*Hurdalsplattformen*, slår fast at EØS-avtalen skal ligge til grunn for Norges forhold til Europa. Men de mente at det nå var på tide å vurdere erfaringene fra samarbeidet de siste årene. Utvalget, som har fått jobben med å vurdere avtalen, skal blant annet se til nærstående land som også er utenfor EU og se hvilke erfaringer disse landene har. Det har blitt stilt spørsmål ved hvorfor ikke en slik utredning også vil vurdere å se på mulighetene rundt et medlemskap i EU som alternativ til EØS. Spørsmålet om en ny EU-debatt har dukket opp i mediene igjen i det siste blant annet på grunn av den pågående krigen i Ukraina. Da invasjonen av Ukraina var et faktum viste EU at de raskt klarte å ta felles beslutninger og samtidig vise en samlet front. Dette er noe EU gjerne har fått kritikk for å ikke gjøre under tidligere kriser. Et eksempel på dette er flykningskrisen i 2015 der EU ble satt under et stort press. Enkelte av medlemslandene i sør endte opp med en enorm pågang av flyktninger som førsteland til Syria og Afghanistan, og det ble tydelig at unionen ikke hadde en grunnleggende felles asyl- og innvandringspolitikk, noe som skapte store utfordringer. Under den nåværende krigen i Ukraina har EU vist at de kan fremstå som "enhetlige". I tillegg til dagens situasjon, er det lenge siden forrige folkeavstemning, og mange av de som i dag er myndige og dermed har stemmerett, har aldri fått muligheten til å si sin mening.

Byrådsleder i Oslo Raymond Johansen gikk nylig ut i Aftenposten hvor han skriver at det er på tide med en ny EU-debatt. Han kommer med flere argumenter for hvorfor et EU-medlemskap bør diskuteres. Blant annet trekker han inn den sikkerhetspolitiske situasjonen verden står ovenfor. Akkurat nå kan man se at NATO fungerer slik det skal og på den måten garanterer for Norges sikkerhet. Men det er ikke lenge siden man fryktet NATOs fremtid da Donald Trump gjentatte ganger uttrykte misnøye mot NATO og lekte med tanken om å trekke USA ut. Ingen vet hva som skjer ved neste valg, og etter fire år med Trump er demokratiet i USA mer utsatt (Johansen, 2022). Det er selvfølgelig mange argumenter for eller imot et medlemskap i EU, og det er ikke dette som er tema i denne oppgaven, men med tanke på slik verden ser ut i dag er det relevant å nevne at det er mulig debatten rundt EU er på vei tilbake.

Til tross for at Norge ikke er medlem av EU, har vi som nevnt et tett samarbeid gjennom EØS-avtalen. Ett av mange samarbeidsområder mellom Norge og EU er utdanning. Internasjonale aktører, som blant annet EU, har i stor grad interesse av hva som foregår på utdanningsfeltet (Ryen & Jøsok, 2021, s. 4). Fra 2000-tallet ble utdanningspolitikken stadig tettere knyttet til den økonomiske politikken i EU. På toppmøte i Lisboa i 2000 vedtok Det europeiske råd en visjon om å gjøre EU til verdens mest kunnskapsbaserte, dynamiske og konkurransedyktige

økonomi innen 2010. For å realisere denne visjonen ble det å styrke utdanning og forskning et viktig grep for å kunne realisere målet (Karlsen, 2015, s. 475). EU har flere konsepter og programmer med hensikt å utvikle utdanningsområdet. Denne oppgaven tar utgangspunkt i hvordan EU har utviklet de nøkkelkompetanser for livslang læring og deres arbeid rettet mot demokrati og medborgerskap. I tillegg er det relevant å nevne EUs program, Erasmus+, som er verdens største utdanningsprogram.

For å kunne nå visjonen om å gjøre EU til verdens mest kunnskapsbaserte og konkurransedyktige økonomi, startet EU på 2000-tallet arbeidet med å utvikle såkalte *key competences for lifelong learning*. I referanseverket som omhandler nøkkelkompetansene EU har definert, begrunner de nødvendigheten av kompetanser på grunn av globalisering, endringer i arbeidsmarkedet og ikke minst den raske utviklingen av ny teknologi som gjør at vi hele tiden må utvikle og oppdatere våre ferdigheter (European Commission, 2019). På bakgrunn av dette har EU definert åtte nøkkelkompetanser for livslang læring. Disse vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

De siste årene ser man også at interessen for utdanning til demokrati og medborgerskap har økt, og spesielt EU og Europarådet har aktivt ønsket å utvikle dette området (Abs, 2021, s. 330). EUs ledende konsept på dette området kalles *Active Citizenship* og baserer seg på aktiv deltakelse i samfunnet som karakteriseres av gjensidig respekt og ikke-voldelig oppførsel samtidig som man skal handle etter menneskerettighetene og demokratiet. EU har ingen offisiell lovgivende makt på utdanningsområdet på grunn av subsidiaritetsprinsippet, men de har likevel stor påvirkningskraft (Abs, 2021, s. 332). Subsidiaritetsprinsippet handler om at man både skal respektere medlemslandenes autonomi og det beste for unionen. Det vil si at EU ikke skal gå lenger enn det som er nødvendig i henhold til det som er oppgitt i traktaten. Dersom lavere myndighetsnivåer er bedre besluttet til å treffe ulike vedtak, skal beslutningene tas på for eksempel nasjonalt nivå (Trondal, 2020). Selv om EU ikke har noen formell juridisk påvirkningskraft på dette området, bruker de likevel de virkemidlene de har i form av autoritet og økonomiske ressurser til å påvirke og utforme politikk på området (Abs, 2021, s. 333). Blant annet opprettet Europakommisjonen allerede i 1980 Eurydice. Eurydice er et europeisk nettverk som bidrar med sammenliknende informasjon og analyser basert på data på tvers av europeiske utdanningssystem. Norge deltar i nettverket, og flere av rapportene som blir publisert omhandler grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I 2017 publiserte Eurydice en rapport om medborgerskapsundervisning på skoler i Europa. Rapporten tydeliggjør EU og

nasjonale myndigheters interesse for medborgerskapsundervisning og viktigheten av nettopp dette. (Coster & Sigalas, 2017).

Når man snakker om EU og utdanningspolitikk, kommer man ikke unna Erasmus+-programmet hvor Norge deltar med fulle rettigheter. Erasmus+ er verdens største utdanningsprogram med et budsjett på 28 milliarder euro over en programperiode på sju år. Erasmus+ støtter mobilitet og samarbeidsprosjekter gjennom hele utdanningsløpet, fra barnehage til høyere utdanning. Programmet har flere mål, men også her er det et sentralt mål at europeiske borgere skal bli utstyrt med de kompetanser, kunnskap og ferdigheter som er nødvendige i et samfunn i endring. Programmet ønsker videre å oppmuntre og støtte unge mennesker til å delta i demokratiet blant annet ved å styrke den europeiske identiteten. Dette anser de som nødvendig for EUs fremtid (European Commission, 2021, s. 4). Erasmus+ er et stort program med mange mål, og hvert år oppdaterer de det de kaller programguiden hvor de presenterer fire hovedprioriteringer. Hovedprioriteringene endres ikke nødvendigvis hvert år, men de presenterer aktuelle samfunnsutfordringer og oppdateres deretter. De fire nåværende prioriteringene er *inkludering og ulikhet, digitalomstilling, miljø og kampen mot klimaendringer og deltakelse i demokratiet, felles verdier og samfunnsengasjement* (European Commission, 2021, s. 7-10). Disse fire prioriteringene henger sammen med regjeringens mål for norsk deltakelse i Erasmus+ hvor ett av målene er at samarbeidet gjennom Erasmus+ skal bidra til å løse store samfunnsutfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2021). De samfunnsutfordringene regjeringen presiserer er inkludering, mangfold og aktivt medborgerskap, digital omstilling og bærekraft. Her er det klare likhetstrekk med de fire prioriteringene vi finner i Erasmus+ programguide.

Selv om Norge ikke er medlem av EU, er det tett samarbeid også på utdanningsområdet. EU har både vært fremme når det gjelder utviklingen av nøkkelkompetanser for livslang læring, og de har et tydelig engasjement og interesse innenfor demokrati og medborgerskap. Likevel er det gjerne en annen internasjonal aktør som får størst oppmerksomhet når det snakkes om hvordan norsk utdanningspolitikk har vendt seg i retning mot den internasjonale arenaen, nemlig OECD.

### OECD og deres påvirkning på norsk skole

Når man snakker om at norsk utdanningspolitikk er blitt mere internasjonalsert og tettere integrert på utdanningsfeltet, er det gjerne OECD som får størst oppmerksomhet (Karlsen, 2015, s. 472). EU og OECD har et nært samarbeid både organisatorisk og om faktiske

utdanningsreformer (Karlsen, 2015, s. 481). Likevel kan man se at OECD har en dominerende rolle når det kommer til å påvirke og forme utdanningspolitikk både blant medlemsland, men og blant ikke-medlemmer (Ydesen & Andreassen, 2020, s. 160).

OECD er en internasjonal organisasjon som primært arbeider for økonomisk og sosial utvikling og samarbeid. Da OEEC, som organisasjon het den gangen den, ble grunnlagt i 1948 var formålet å samordne den økonomiske politikken i land som fikk Marshall-hjelp etter krigen (Karlsen, 2014, s. 130). Norge var med i opprettelsen, og i begynnelsen var dette en organisasjon som var rettet mot at vesteuropeiske land skulle få delta i en friere verdenshandel (Grindheim et al., 2017; Karlsen, 2014). Organisasjonen slik den er i dag, ble etablert i 1961 og består av 38 medlemsland med noen av de mest utviklede økonomier i verden (Karlsen, 2014, s. 130). På den første konferansen OECD holdt om utdanning i 1961 ble det uttalt at: "The fight for education is too important to be left solely to the educators" (Ydesen, 2019, s. 1). Bakgrunnen for OECDs interesse for utdanning henger sammen med deres oppfatning av at utdanning har stor betydning for økonomisk vekst og utvikling (Karlsen, 2014, s. 130). OECD har en såkalt global visjon om at utdanning er kilden til menneskelig kapital, noe som vil være nødvendig for å kunne håndtere sosiale utfordringer og utvikle lands økonomi (Ydesen, 2019, s. 4). Norge var som nevnt med i opprettelsen av OECD i 1948, og siden inngangen til 1990-årene kan man se at det har vært bred politisk enighet om satsing på utdanning for å bedre økonomisk vekst og internasjonal konkurransevne (Helsvig, 2022, s. 6).

Et av de mest kjente prosjektene til OECD er den såkalte PISA-undersøkelsen. PISA er en undersøkelse som gjennomføres hvert tredje år og måler 15-åringers ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag. Det overordnede målet er å evaluere hvor godt skolesystemet til de ulike landene bidrar til å forberede elever til blant annet videre studier, yrkesliv og aktiv deltakelse i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Den første PISA-undersøkelsen ble gjennomført i 2000, og resultatene ble presentert påfølgende år. Kristin Clemet som nettopp hadde tilrådt i stillingen som utdannings- og forskningsminister, fikk i oppgave om å legge frem resultatene, og det var ikke resultater det var særlig å skryte av. Resultatene var skuffende, og hun sammenlignet det med å komme hjem fra et vinter-OL uten en eneste norsk medalje (Helsvig, 2017, s. 231; Sjøberg, 2014b, s. 206). Resultatene viste at Norge lå i midtsjiktet i alle tre fagene, noe som ikke ble oppfattet som godt nok. Dette førte til at det ble satt spørsmål ved kvaliteten i den norske skolen, og konsekvensene ble store (Helsvig, 2017, s. 231). Med ny politisk ledelse i departementet var det på tide med endringer. Høyre hadde "endelig"

dokumentasjon som beviste at Norge ikke hadde "verdens beste skole" slik venstresiden lenge hadde hevdet. Blant endringene som ble gjort kan man se at internasjonale OECD-tester og nasjonale kartleggingsprøver blir helt sentrale for utviklingen av det norske skolesystemet (Helsvig, 2017, s. 231), og spesielt PISA-undersøkelsen blir omtalt som premissgivende for norsk utdanningspolitikk (Sjøberg, 2014a, s. 41).

I likhet med EU har OECD vært opptatt av utviklingen av kompetanse som begrep i utdanningsdiskursen. OECD har vært ledene i arbeidet med å utvikle flere referanseverk som definerer de viktigste kompetansene for fremtiden blant annet i *DeSeCo-prosjektet* og i *The Future of Education and Skills 2030* (Rasmussen, Rasch-Christensen & Qvortrup, 2021, s. 7). I en verden hvor kunnskapsmengden øker risikerer man det som kalles stofftrensel i læreplaner, og når informasjonsmengden øker og ny teknologi oppstår, mener OECD at man trenger kompetanser. De mener kompetanser er nødvendig for å kunne håndtere de komplekse samfunnsutfordringene verden står ovenfor (OECD, 2005). Det er ikke lenger nok med kunnskap og ferdigheter. At OECD har fremmet kompetanse og viktigheten av dette for fremtiden, er en viktig grunn til at mange land, inkludert Norge, har innført kompetansebaserte læreplaner (Sivesind & Bachmann, 2008, s. 88).

### Europarådet

I 1949 ble Europarådet opprettet, og Norge var ett av ti land som var med fra start. På bakgrunn av navnet Europarådet kan det være lett å tenke at de er en del av EUs mange styringsnivåer, noe de ikke er. Likevel er alle EUs medlemsland også en del av Europarådet i tillegg til 19 andre land utenfor EU, som blant annet Tyrkia (Utenriksdepartementet, 2020). Med til sammen 47 medlemsstater er Europarådet blitt en alleuropeisk mellomstatlig organisasjon som arbeider med å fremme demokrati, menneskerettigheter og rettsutvikling (Grindheim et al., 2017, s. 326).

Når det gjelder Europarådets påvirkning på utdanningsområdet, er det spesielt *Education for Democratic Citizenship* (EDC) som er deres ledende konsept innenfor utdanning til demokratisk medborgerskap (Abs, 2021, s. 331), og innenfor EDC er det rammeverket *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (RFCDC) som beskrives som Europarådets flaggskip-prosjekt innenfor utdanning (Ryen & Jøsok, 2021, s. 2). RFCDC ble lansert i 2018 og er et politisk rammeverk som inneholder en ny tilnærming til demokratisk utdanning (Barrett, 2020, s. 1). Rammeverket er laget for de som arbeider med

utdanningspolitikk, og for de som utfører denne politikken i det daglige, som blant annet lærere og lærerutdannere. RFCDC er delt inn i ulike deler og retter seg blant annet mot læreplaner, pedagogikk og lærerutdanning (Council of Europe, 2018). Formålet med rammeverket er å utdanne unge mennesker til å bli aktive og gode demokratiske medborgere, og samtidig plassere demokratisk medborgerskap på agendaen innenfor utdanningspolitikk slik at det får høyeste prioritet innenfor utdanningssystemet (Lenz, 2019, s. 17). RFCDC inneholder 20 ulike kompetanser som baserer seg på verdier, holdninger, ferdigheter, kunnskap og kritisk tenkning, som alle blir ansett som nødvendige kompetanser for at unge mennesker bli gode, aktive demokratiske medborgere (Council of Europe, 2018). Europarådets tilnærming baserer seg på at demokrati er mer enn bare institusjoner og prosedyrer, og at det å lære og bli en aktiv medborger krever mer enn kun politisk kunnskap eller kunnskap om demokrati og politiske problemer. For at individet skal kunne bli en aktiv medborger er erfaringsbasert og engasjerende læring en viktig del av prosessen (Lenz, 2019, s. 18). Legg merke til at også Europarådet benytter begrepet kompetanser når man snakker om å skape demokratisk kultur. Det begrunnes med at hvis en person skal kunne handle kompetent i kjente og ukjente situasjoner er samspillet av ferdigheter, kunnskap, holdninger og verdier helt nødvendig (Lenz, 2019, s. 23).

RFCDC stammer fra et forslag fremmet av Andorra i 2012 hvor de gjorde utdanning til en prioritet. De ønsket å finne løsninger for hvordan utdanning kan bidra til at vi alle kan leve sammen i et demokratisk samfunn som stadig blir preget av større kulturelle forskjeller (Barrett, 2020, s. 3). Det var bred politisk enighet om viktigheten av å utvikle et felles rammeverk for demokratisk og flerkulturell kompetanse, og viljen ble enda større i 2015 etter at Europa ble rammet av flere terrorhendelser (Lenz, 2019, s. 20). Prioriteringen var tydelig; demokratiet må styrkes, ikke svekkes, når det er under angrep. I stedet for å kun fokusere på overvåking og økt sikkerhet, ble det viktig å styrke demokratiet hos folket blant annet gjennom utdanning (Lenz, 2019, s. 20). I likhet med EU og OECD har heller ikke Europarådet noen offisiell lovgivende makt når det gjelder påvirkning på utdanningsområdet, og RFCDC er dermed ikke juridisk bindende for medlemslandene. Dette kan derfor være en utfordring når de ønsker å innføre et slikt rammeverk som retter seg mot store implementeringer i nasjonale utdanningssystemer (Abs, 2021, s. 334). Til tross for dette viste en undersøkelse i 2019, ett år etter rammeverket ble publisert, at totalt 17 land hadde helt eller delvis implementert RFCDC. I tillegg hadde andre land innført ulike tilnærminger fra rammeverket, og tilpasset det til deres eget nasjonale utdanningssystem (Barrett, 2020, s. 13).

Når det gjelder Norge, har det vært utfordrende å finne ut hvordan de stiller seg til RFCDC. Men etter å ha vært i kontakt med Claudia Lenz, som selv var med i utviklingen av rammeverket, fikk jeg bekreftet at Norge så langt ikke har fattet interesse i å ta i bruk RFCDC.<sup>1</sup> Til tross for at Norges representant i Europarådets utdanningskomité var støttende til utviklingen av rammeverket, har det kun blitt gjort en analyse av hvordan de 20 kompetansene i rammeverket passer sammen med den nye læreplanen i samfunnsfag. Der ble det konkludert med at det meste var dekket. Selv om ikke Norge har valgt å innføre RFCDC, kan man likevel se at demokrati og medborgerskap har fått særdeles stor plass i den nye læreplanen, og da både i Overordnet del og i læreplanen for samfunnsfag.

### Oppsummering

Det er liten tvil om at EU, OECD og Europarådet viser stor interesse for utdanningsfeltet og har gjort det over lengre tid. Som vi skal se videre kan man trygt si at de har lykket i arbeidet med å påvirke utdanningspolitikken, spesielt har OECD vært en viktig bidragsyter. Når det gjelder utviklingen av kompetanser, er det OECD og EU som har engasjert seg mest, mens Europarådet har demokrati, menneskerettigheter og medborgerskap som sitt hovedområde. Likevel ser man at også Europarådet benytter kompetansebegrepet da de utformet RFCDC. EU kan man si at engasjerer seg bredere ved at de i tillegg til å arbeide med kompetanser for livslang læring, også er opptatt av demokrati og medborgerskap noe som er naturlig da EU er en stor aktør med mange medlemsland og interesseområder. Mens OECD og Europarådet er mindre organisasjoner som har færre prioriteringsområder. Likevel er det tydelig at disse tre aktørene har nære relasjoner spesielt i den grad av at de har en slags felles visjon for hva som blir viktig i fremtiden, og ikke minst at de alle er enig i viktigheten av utdanning og skolens rolle i samfunnet. Til tross for at hverken EU, OECD eller Europarådet har noen formell juridisk påvirkning på de ulike nasjonale myndighetene innenfor utdanningsområdet, ser det ut til at flere velger å innføre ulike rammeverk, internasjonale tester og andre anbefalinger de internasjonale aktørene kommer med. Dette gjelder også Norge, og det er det som legger grunnlaget for denne oppgaven.

---

<sup>1</sup> E-post-utveksling med Claudia Lenz 13.02.22.



## Kapittel 2: Teori

### Fra innholdsorienterte læreplaner til kompetansebaserte læreplaner

For å kunne svare på om LK20s tverrfaglige tema, demokrati og medborgerskap, har blitt påvirket av internasjonale aktører, må vi først se på hvilken endring som har skjedd innenfor læreplanutviklingen. De siste 20 årene har det skjedd en endring innenfor læreplanutvikling hvor man blant annet ser et økt fokus på elevenes resultater, og hva elevene faktisk lærer (Rasmussen et al., 2021, s. 1). De tradisjonelle innholdsorienterte læreplanene har i flere land blitt erstattet med kompetansebaserte læreplaner (Rasmussen et al., 2021, s. 2), og man snakker ikke lenger om innholdsmål, men læringsmål. Denne utviklingen har vi også sett i Norge. Det er tidligere nevnt at norsk utdanningspolitikk har blitt betydelig påvirket fra internasjonale aktører de siste årene, og det er spesielt i utviklingen fra innholdsorienterte læreplaner til kompetansebaserte læreplaner at dette er blitt tydelig.

Etter det såkalte PISA-sjokket var det klart at den norske grunnskolen måtte utredes, og det ble gjort med blikket rettet mot utlandet. Kvalitetsutvalget, også kalt Søggen-utvalget, skulle legge vekt på det internasjonale perspektivet, og den norske grunnskolen skulle ses i lys av internasjonale prosjekter og initiativ på feltet (Helsvig, 2017, s. 235-236). Utvalget foreslo blant annet innføring av årlige nasjonale prøver, og en kvalitetsportal hvor resultatene fra de ulike skolene skulle publiseres. Da utvalget leverte sin innstilling i 2003 var det tydelig at OECD sto frem som en premissleverandør (Helsvig, 2017, s. 236). Den nye reformen, Kunnskapsløftet, ga grunnskolen større frihet, tillit og ansvar. Dette skulle brukes til å levere gode resultater på de nasjonale prøvene som ble innført fra 2004, men og på PISA-undersøkelsen og andre OECD-tester (Helsvig, 2017, s. 236). På bakgrunn av dette var det tydelig at det nå var lagt til rette for en sterkere mål- og resultatstyring av den norske grunnskolen.

### Et kunnskapsløft med fokus på kompetanse

Da Kunnskapsløftet ble innført i 2006, skilte den seg ut fra tidligere læreplaner ved at dette var en såkalt kompetansebasert læreplan. Skillet mellom den nye læreplanen som skulle implementeres og den daværende læreplanen (L97) ble tydelig illustrert i en offentlig debatt i 2005 mellom tidligere utdanningsminister Gudmund Hernes og daværende statsråd Kristin Clemet. I en lang kronikk i Dagbladet gikk Hernes hardt ut mot det nye læreplanverket som skulle innføres og uttrykte sterk mistro til de nye læreplanene i Kunnskapsløftet (Hernes, 2005). Han mente at de nye læreplanene ville føre til det motsatte av et kunnskapsløft, og han var

bekymret for både elevenes læring og for norsk identitet. Hernes argumenterer for at skolen har flere viktige oppgaver, blant annet som identitetsskaper, tradisjonsbærer og kompetansebygger. Han mener en nasjon skal være et felles læringsfellesskap, og det er skolen som hovedarena som definerer hva nasjonen skal kunne forstå, uttrykke og utvikle. På bakgrunn av dette så han tydelige mangler i Kunnskapsløftet ved at det meste av definerende innhold er borte, og han mente det var utydelig hva elevene faktisk skulle kunne. Istedenfor å ha en læreplan som legger opp til felles kunnskap blir det lagt større ansvar over på hver enkelt lærer, og dermed mente han det nasjonale læringsfellesskapet ville svekkes. Som Hernes skriver: "Det som foreslås er en omfattende privatisering av læreplanene – til den enkelte skole og den enkelte lærer. Det nasjonale læringsfellesskap vil svekkes. Skolens rolle som identitetsbygger og tradisjonsbærer vil undergraves. Felles kunnskapsstandarder senkes" (Hernes, 2005).

Kristin Clemet slo hardt tilbake i en tilsvarende kronikk hvor hun spør seg hvordan Hernes kan spå et kunnskapsfall av læreplaner som ikke en gang var vedtatt den gangen (Clemet, 2005). Videre kritiserer hun Hernes sin skolereform ved å vise til nasjonale evalueringer og internasjonale studier som tyder på at reformen kan ha bidratt til et betydelig kunnskapsfall, særlig innenfor realfagene, og at dette har forsterket de sosiale forskjellene i norsk skole. Resultatet, skriver Clemet, er at 20 prosent av elevene går ut av grunnskolen uten å kunne lese og skrive ordentlig. "Men det finnes dessverre også mange som ikke har noen glede overhodet av hans retorikk om enhetsskolen. Det er alle dem han sviktet, og som derfor ikke greide å tilegne seg helt grunnleggende ferdigheter mens de gikk på skolen. De har bl.a. store problemer med å forholde seg til den nasjonale kulturarven som Hernes er så opptatt, fordi de ikke kan lese og skrive skikkelig" (Clemet, 2005). Det å kunne lese og skrive blir en viktig del av Kunnskapsløftet da det prioriteres innenfor de såkalte *grunnleggende ferdighetene*. Videre kritiserer Clemet L97 for å være for detaljert, overlesset med fagstoff og for lite forpliktende i forhold til hva elevene skal lære, og at det er dette forskere mener har ført til kunnskapsfall. Hun støtter seg på et offentlig utvalg og et enstemmig Storting når hun argumenterer for at "alle" har ment at de nye læreplanene bør være mindre detaljerte og inneholde tydeligere mål.

Debatten mellom Hernes og Clemet presenterer skillet mellom innholdsorienterte læreplaner og kompetansebaserte læreplaner. Innholdsorienterte læreplaner er mer detaljerte når det kommer til innholdet elevene skal møte i opplæringen. Det kan være i form av temaer, problemstillinger, lærestoff og arbeidsmåter. Slike læreplaner kan ha målbeskrivelser, men målene er overordnede målsettinger for opplæringen, og ikke spesifikke for elevenes læring.

Målene er styrende for opplæringen ved at innholdet som er valgt ut i læreplanen, reflekterer målene (NOU, 2014: 7, s. 97). I kompetansebaserte læreplaner er mål for elevenes kompetanse det sentrale. Det kan gis føringer for innholdet elevene skal møte, men det er målene som er det styrende prinsippet for lærernes planlegging og gjennomføring av undervisning og for vurdering (NOU, 2014: 7, s. 97). Altså gir læreplanen forventninger i form av mål, men det er opp til skolene og lærerne hvordan man skal arbeide for å nå målene (Sivesind & Bachmann, 2020, s. 337). Lærerne gis større valgfrihet ved at de får velge innhold og arbeidsmåter. Men det vil ikke si at læreplanene skal være mindre tydelige, for kompetansemålene i Kunnskapsløftet har som mål å beskrive hva elevene skal kunne gjøre eller mestre etter ulike årstrinn (NOU, 2014: 7, s. 97).

Med slike store endringer er det naturlig at det oppstår diskusjon, og denne utviklingen av læreplaner har ikke bare skjedd i Norge, men i flere andre land. En sterk motstander av moderne læreplanteori er Michael Young, en sentral person innenfor utdannings sosiologien. Young er svært opptatt av kunnskap og retten det enkelte individ har til å tilegne seg kunnskap. Han mener alle har rett på kunnskap uansett bakgrunn, men ikke minst er han opptatt av en åpen diskusjon rundt hva slags kunnskap som skal læres. Nettopp dette mener han bør være grunnleggende spørsmål innenfor læreplanteori (Young, 2008). Young beskriver kunnskap som noe som skal videreføres til den neste generasjon på bakgrunn av hva vi har lært fra tidligere generasjoner. Men kunnskap skal og benyttes til å lage ny kunnskap som man kan bygge videre på. Dette er nødvendig for fremtidig utvikling i samfunnet (Young, 2013). Han er derfor kritisk til utviklingen i moderne læreplanteori og kompetansebaserte læreplaner da han mener at nyere læreplaner mangler tilstrekkelig med innhold som igjen vil påvirke elevenes rett til kunnskap. Skolen har en viktig rolle når det kommer til å gi elevene kunnskap utover hverdagskunnskapen, og veldig mange elever får ikke tilgang på slik kunnskap hjemme og er dermed avhengig av å få slik kunnskap på skolen. For at skolen ikke skal reprodusere ulikhet, mener Young at det er avgjørende at elever får tilgang på kunnskap utover hverdagskunnskapen, såkalt *powerful knowledge* (Young, 2008, s. 14).

### Kompetanser for det 21. århundre

De store støttespillerne til kompetansebaserte læreplaner finner man på den internasjonale arenaen hos blant annet OECD og EU. De senere årene har kompetanser for det 21. århundre fått stor oppmerksomhet som forsknings- og utredningsfelt. Det finnes prosjekter av ulikt omfang, men til felles har de at de stiller spørsmål ved innholdet i dagens skole og om innholdet

i tilstrekkelig grad forbereder elevene til fremtiden (NOU, 2014: 7, s. 111). Det finnes ulike definisjoner av kompetansebegrepet, men det er likevel ikke store variasjoner på tvers av prosjektene. Det at kompetanse er sammensatt av kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og at de gjerne er fagovergripende, er noe samsvarer mellom prosjektene når man snakker om et bredt kompetansebegrep. Ludvigsen-utvalgets delutredning, *Elevens læring i fremtidens skole*, inneholder ett helt kapittel om kompetanser for det 21. århundre hvor man blant annet kan lese om internasjonale aktører sine anbefalte kompetanser.

OECDs rapport fra 2001, *DeSeCo*, ønsket å utvikle en strategi for å definere, velge ut, vurdere og måle kompetanser og ferdigheter. Den skulle vurdere hvilke kompetanser som var nødvendig for at man skal lykkes i livet, men og hvilke kompetanser som bidrar til å skape et godt samfunn. Arbeidet i rapporten rettet seg både mot et arbeidslivsperspektiv og samfunnsperspektiv (NOU, 2014: 7, s. 117). I tillegg var *DeSeCo*-prosessen knyttet opp mot utviklingen av PISA-undersøkelsen, hvor PISA i hovedsak skulle sammenligne elevers kunnskaper og ferdigheter i enkelte fagområder i skolen, mens *DeSeCo* skulle rette seg mot et bredere sett av kompetanser knyttet til det å lykkes etter endt skolegang. *DeSeCo* fremhever tre hovedkategorier av kompetanser, omtalt som kjernekompetanser. Disse er å handle autonomt og reflektert, å bruke verktøy interaktivt og å delta og fungere i heterogene sosiale grupper (NOU, 2014: 7, s. 117; OECD, 2005). Alle kompetansene krever at individet klarer å reflektere over egne handlinger og tenkning og å lære av egne erfaringer. Flere situasjoner krever og at disse kompetansene må brukes sammen.

Et annet prosjekt som har interessert seg i utviklingen av kompetanser for det 21. århundre er *Partnership for 21st Century Skills (P21)*. P21-prosjektet er sponset av amerikanske myndigheter og flere store private aktører som Apple, Dell, Microsoft og Lego. I tillegg har aktører innenfor utdanning deltatt i prosjektet. Prosjektet skulle se på implementering og vurdering av kompetanser for det 21. århundret i skolen. De fremhevet viktigheten av fagkompetanse, men og andre kompetanser som bør være på tvers av ulike fag. En utfordring de nevner er stofftrengsel. De presiserer at det vil bli utfordrende å finne plass til kompetanser for det 21. århundre i skolen, og at det derfor vil kreves endringer i skolens innhold (NOU, 2014: 7, s. 118). Men det er verdt å legge merke til de private aktørene som er en stor del av dette samarbeidet. Det er snakk om store aktører som Apple, Dell og Microsoft, og at nettopp slike selskaper får en såpass stor påvirkningsrolle i utformingen av fremtidens kompetanser, er

vel ikke bare uproblematisk hvis man tenker over hvilke interesser disse selskapene representerer.

EU har og definert kompetanser de mener er nødvendige for det 21. århundre. Dette kaller de *key competences for lifelong learning*. Disse kompetansene er en kombinasjon av kunnskap, ferdigheter og holdninger som de mener er helt sentrale i utviklingen av EUs innovasjonskapasitet, produktivitet og konkurransedyktighet (European Commission, 2019). De åtte kompetansene EU har definert er:

- lese- og skrivekompetanse
- flerspråklig kompetanse
- matematikk og naturfag kompetanse
- digital kompetanse, personlig, sosial og lære å lære kompetanse
- medborgerskap kompetanse
- kompetanse i entreprenørskap
- kompetanse i kulturell bevissthet og uttrykk

Disse kompetansene ble godkjent av Rådet i 2018, og de var da en oppdatering av de åtte kompetansene som først ble definert på 2000-tallet. Kompetansen som omhandler medborgerskap var blant annet ikke en egen kompetanse i første omgang, men i løpet av årene som har gått har man sett et behov for å fremme denne kompetansen (European Commission, 2019). I Ludvigsens-utvalgets delutredning (NOU, 2014: 7, s. 120) kan man lese om prosjektet *KeyCoNet* som arbeidet med å definere disse kompetansene. Norge var ett av ti land som deltok i prosjektet, og selv om de åtte kompetansene er noe justert etter den tid, kunne rapporten fra prosjektet vise at Norge har inkludert alle de åtte kompetansene, men at de vektlegges noe ulikt. Likevel er det tydelig at den norske læreplanen følger etter de kompetansene EU har definert som nødvendige for det 21. århundre (Haugen, 2014a).

I denne nye retningen innenfor læreplanutvikling og utformingen av kompetansebegrepet er det tydelig å se at OECD og EU, men også P21, har hatt stor innflytelse. Det er ikke lenger bare politikere og de som jobber i skolen som er medvirkende i utarbeidelsen av læreplaner, men og private aktører innenfor næringslivet. Til tross for at vi ser at læreplanutviklingen i Norge blir påvirket av OECD og EU, er det viktig at man ikke glemmer interessene til disse internasjonale

aktørene. For vi vet at deres mål er at utdanning skal bidra til å sikre økonomisk vekst og utvikling. Når man i tillegg ser at store selskaper som Apple og Microsoft involverer seg, er det viktig å huske at dette ikke er noen uskyldige aktører, men at de kan ha andre interesser enn for eksempel de som jobber i skolen og skal utføre denne politikken. Derfor er det viktig å presisere at kompetansebegrepet i skolen er sterkt påvirket av flere aktører, også innenfor næringslivet.

## Kunnskapssamfunnet

Til nå har vi sett at det fra starten av 2000-tallet begynner å skje store endringer innenfor den norske grunnskolen, og at det er store aktører som EU, Europarådet og ikke minst OECD som fører vei. Men hvorfor følger Norge etter disse aktørene? Som vi vet er det ikke slik at noen av disse aktørene har noen formell lovgivende makt ovenfor Norge. Dette må derfor ses i sammenheng med det som betegnes som kunnskapssamfunnet. Kunnskapssamfunnet er ikke et nytt begrep som oppstår på 2000-tallet. Allerede på 1980-tallet ble begrepet sentralt (Helsvig, 2022, s. 5). Begreper som globalisering og kunnskapssamfunnet fikk en voldsom internasjonal utbredelse, og siden den tid har det gitt mål og retning til en internasjonal vending i norsk skole og utdanning (Askling et al., 2016, s. 61; Helsvig, 2022, s. 5).

I et kunnskapssamfunn er det menneskene som er den viktigste innsatsfaktoren i arbeidslivet, og dermed blir investering i menneskers kunnskap og kompetanse sett på som grunnlaget for fremtidig velferd og verdiskaping (NOU, 2014: 7, s. 112). Gjennom forestillingen om kunnskapssamfunnet ble utdanning løftet helt til topps på nasjonalstatenes politiske agenda (Askling et al., 2016, s. 61). Gro Harlem Brundtlands andre arbeiderpartiregjering begynte allerede på slutten av 80-tallet å vende blikket mot utdanningssystemet som en nøkkelfaktor for økonomisk vekst og konkurransevne. Det ble slått fast at det var nødvendig med økt innsats innenfor utdanning og forskning da dette var en viktig investering for å skape vekst i norsk næringsliv (Helsvig, 2022, s. 6). Denne tankegangen er helt i tråd med OECDs tanker om at lands utdanningssystem er en forutsetning for økonomisk vekst. I 1989 slo en evaluering, gjennomført av OECD, fast at det norske skole- og utdanningssystemet var uten sentral styring og oversikt. Hernes-utvalgets innstilling *Med viten og vilje* fra 1988 mente at utfordringen for norsk kunnskapspolitikk er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent. Den danske statsviteren Ove K. Pedersen mente at et utdanningssystem som tillater eller oppfordrer til middelmådighet, innebar i dette perspektivet en økonomisk sløsing med nasjonens viktigste produktivkraft (Askling et al., 2016, s. 63). Hernes-utvalget slo fast at det trengtes et nytt

utdanningssystem som skulle bidra til å få det beste ut av elevene, samtidig som det i stor grad skulle gi like muligheter for alle. Disse to målene kan ses både som et demokratisk og økonomisk motiv. En ønsker både å tilby utdanning til alle, samtidig som det skal bidra til å styrke nasjonens økonomi og konkurranseevne (Askling et al., 2016, s. 63).

Statsviter Pedersen mente videre at staten i kunnskapssamfunnet kan kalles "konkurransesstaten" der nasjonale mål i stor grad har handlet om å hevde seg i en internasjonal konkurranse om kunnskap, kompetanse og teknologisk utvikling (Helsvig, 2017, s. 212). Kvaliteten på et lands utdanningssystem fremsto nå som avgjørende for dets konkurranseevne i en globalisert økonomi (Askling et al., 2016, s. 61). Og fra rundt år 2000 ble det å hevde seg på kunnskapens internasjonale konkurransearena en del av norsk skole- og utdanningspolitikk (Helsvig, 2017, s. 212). I likhet med den internasjonale vendingen som finner sted innenfor høyere utdanning på 2000-tallet, begynner også den norske skolen å orientere seg mot den internasjonale arenaen. Her kommer vi tilbake til det såkalte PISA-sjokket og det påfølgende moderniseringsprosjektet for norsk grunnskole som har blitt nevnt ovenfor, og som jeg kommer tilbake til i kapittel 4. Men som vi ser henger endringene som har skjedd innenfor skolepolitikken fra 2000-tallet sammen med tanken om kunnskapssamfunnet som befestet seg allerede på 80-tallet. Dermed er ikke innføringen av nasjonale og internasjonale undersøkelser og kompetansebaserte læreplaner et innfall som plutselig dukket opp, men det henger sammen med den internasjonale tankegangen om at skole og utdanning er en nøkkelfaktor for økonomisk vekst og konkurranseevne.

## Kompetanse i Kunnskapsløftet

Selv om kompetansebegrepet på noen måter har erstattet kunnskapsbegrepet i læreplanene i Kunnskapsløftet, er kunnskap fortsatt avgjørende i en skole som skal utvikle elevenes kompetanse. Men kompetansebegrepet innebærer at elevene nå skal lære hvordan de kan ta i bruk kunnskaper og ferdigheter (NOU, 2015: 8, s. 18). En kan si at kompetansebegrepet dekker bredere enn kunnskap alene, og innebærer en økt oppmerksomhet på hva elevene skal lære, og hvilken kompetanse de skal utvikle gjennom opplæringen. Disse kompetansene skal samtidig bidra til å utdanne elevene til å mestre de utfordringene og oppgavene de vil møte senere i skoleløpet og livet. Rasmussen et al. (2021, s. 8) argumenterer for at kunnskapsdimensjonen ikke er nedprioritert i kompetansebaserte læreplaner, men at rollen har endret seg fra å være hovedelementet til å nå være en del av et større begrep, nettopp kompetanse. I tillegg har

læreplanen fått navnet Kunnskapsløftet som vil si at hensikten med en slik læreplan vil være nettopp et kunnskapsløft.

Da begrepet kompetanse først ble introdusert i læreplanen skapte det en del forvirring blant lærerne om hva som faktisk var betydningen av begrepet, noe som krevde at myndighetene flere ganger måtte klargjøre kompetansebegrepet (Imsen, 2020, s. 351). Kompetansebegrepet ble videreført da Kunnskapsløftet skulle fornyes, og i Overordnet del av LK20 defineres kompetanse slik:

*Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2017a).*

Denne definisjonen av kompetansebegrepet er en smalere definisjon sammenlignet med hva Ludvigsen-utvalget foreslo, og dermed også internasjonale definisjoner av begrepet. Ludvigsen-utvalget la til grunn en bred definisjon av kompetansebegrepet som vil si at deres definisjon også innebar et sosialt og emosjonelt perspektiv. Dette begrunnes med at kompetanse også innebærer "å kunne reflektere over og vurdere hva en situasjon eller oppgave krever, hva som er etisk forsvarlig, og hva som er konsekvensene av en handling" (NOU, 2015: 8, s. 18). En slik bred kompetanseforståelse handler om kompleksiteten i de utfordringene og oppgavene elevene skal møte i fremtiden, og utvalget mente at for at de sosiale og emosjonelle sidene ved elevenes læring og utvikling skal bli prioritert i skolehverdagen, bør det være en del av kompetansemålene i fagene. Men i Kunnskapsdepartementets Stortingsmelding nr. 28 valgte departementet å ikke følge denne anbefalingen. Departementet er enige i at skolen skal stimulere elevenes sosiale kompetanse og andre ikke-kognitive ferdigheter, og at dette i stor grad skjer i arbeidet med fagene. Men de ønsket ikke at sosiale og emosjonelle ferdigheter skulle få en større plass i kompetansemålene i fagene, fordi kompetansemål er ment til å være en vurdering i fag. Det er vurdering av elevenes faglige kompetanse som kompetansemålene legger grunnlaget for, og de mener at en del sider ved de sosiale og emosjonelle ferdighetene ikke er egnet som en del av dette faglige grunnlaget (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 29). De påpeker imidlertid at sosiale og emosjonelle ferdigheter kan få en sentral rolle i andre deler av læreplanverket.



Kunnskapsløftet var en omfattende reform så at lærerne opplevde det som krevende både å forstå begrepet, men og hvordan det skulle fungere i praksis, er nok forståelig. Da det igjen var på tide med ny læreplan i 2020 ble kompetansebegrepet igjen videreført i læreplanene. I forkant av utarbeidelsen av Kunnskapsløftet ble det signalisert at de nye læreplanene skulle bidra til at elevene skulle lære mer, derav navnet kunnskapsløftet (Imsen, 2020, s. 349). Men samtidig skulle læreplanen gi et større handlingsrom for den enkelte skole og deres lærere, og derfor kunne ikke læreplanene være for detaljerte. Dette kan virke noe uklart, og det ble derfor viktig å legge ulik vekt på formuleringene i kompetansemålene innenfor de ulike fagene. Formuleringene i LK06 og LK20 skiller seg fra målene i tidligere innholdsorienterte læreplaner ved at det ikke lenger er nok "å ha kjennskap til" eller "å ha innsikt i". De nye formuleringene fra LK20 inneholder verb som drøfte, vurdere, utforske, bruke og sammenligne. Dette skal gjøre at kompetansemålene utarbeides til oppgaver og undervisning som stimulerer til bruk av kunnskapen og ikke bare til å ha kunnskap om (Imsen, 2020, s. 350).

De nye læreplanene i Kunnskapsløftet hadde som nevnt et mål om å gi større handlingsrom til skoler og lærere. Det kommer særlig frem, spesielt i LK20, hvor man kan se at mange av kompetansemålene er svært generelle. Enkelte vil hevde at læreplanen er blitt innholdstom (Sivesind & Bachmann, 2020, s. 337). Young (2013) kritiserer som sagt nyere læreplaner for å være innholdsløse, og det argumenteres for at innholdsløse kompetanser lett kan bli generelle og abstrakte beskrivelser av individets evner (Imsen, 2020, s. 353). Hvis man for eksempel tar utgangspunkt i den nyeste læreplanen i samfunnsfag, gir kompetansemålene store muligheter for lærerne til å selv velge hva slags innhold det skal undervises i. Det blir lærerens jobb å operasjonalisere kompetansemålene enten alene, i mindre team eller i profesjonsfellesskapet på den enkelte skole. Det skal presiseres at noen læreplaner er mer spesifiserte når det gjelder innhold. Spesielt er læreplanen i matematikk tydelig på hva det er elevene skal lære på de ulike trinnene, men hvis man ser på samfunnsfag er det stor valgfrihet (Imsen, 2020, s. 357).

Da det første utkastet til den nye læreplanen i samfunnsfag (LK20) ble lansert, ble det stor diskusjon rundt nettopp dette med innhold. I utkastet var hverken andre verdenskrig eller holocaust nevnt, noe som for mange var helt uforståelig at en læreplan i samfunnsfag ikke skulle inneholde så sentrale og viktige historiske hendelser. Da den endelige læreplanen var klar, ble det funnet plass til holocaust, men resten av kompetansemålene innenfor samfunnsfag nevner ikke spesifikke tidsperioder eller hendelser elevene skal kunne. Som Imsen (2020, s. 357) skriver kan elever i teorien gå ut av grunnskolen uten å ha hørt om dansketiden eller viktige

datoer som 1814 og 1905. Dette var, som vi ser, noe av kritikken Hernes rettet i 2005. Han var bekymret for at skolen ikke lenger ville tilby en felles referanseramme om kunnskap knyttet til nasjonal identitet, tradisjon og historie (Hernes, 2005).

Likevel er det slik at i en verden som stadig er i utvikling øker også mengden kunnskap. Hvis man ser til et av referanseverkene til OECD, *The Future of Education and Skills 2030*, setter de ikke spørsmål ved viktigheten av kunnskap, men de diskuterer hvordan type kunnskap som skal prioriteres i en verden hvor mengden kunnskap stadig øker (Rasmussen et al., 2021, s. 7-8). Som nevnt tidligere kan en si at kunnskap har fått en ny mening og en ny posisjon i kompetansebaserte læreplaner. Det er ikke lenger nok å kunnskap om, men det er hva du kan gjøre med denne kunnskapen som er viktig.

### En sterkere mål- og resultatstyring

Et annet kjennetegn når man snakker om moderne læreplanteori, er at den har ført i en retning mot standardisering og mål- og resultatorientering (Sundby & Karseth, 2021). Til forskjell fra tidligere læreplaner skulle Kunnskapsløftet orienteres rundt elevens læringsutbytte gjennom "kjennetegn på måloppnåelse". Dette var ikke bare en læreplanreform, men også en styringsreform der målstyring og resultatstyring ble det bærende prinsipp (Askling et al., 2016, s. 69). En slik endring gjør at skoleeier, rektorer og lærere blir stilt til ansvar for elevenes resultater og læringsutbytte (Askling et al., 2016, s. 71; Bachmann, Sivesind & Bergem, 2008, s. 95). Som en del av denne mål- og resultatstyringen ble det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering innført hvor målet var å tilrettelegge for kvalitetsutvikling gjennom åpenhet og dialog (Askling et al., 2016, s. 70). Nasjonale prøver er en del av dette kvalitetsvurderingssystemet, men det er også ulike kartleggingsprøver, eksamensresultater og internasjonale undersøkelser. Dette er resultater som er offentlige og tilgjengelige for alle som ønsker det (Bachmann et al., 2008, s. 101). Åpenheten rundt resultater begrunnes av Clemet som et demokratisk prinsipp: "Jeg mener også at det er demokratisk at foreldre og borgerne vet noe om skolens kvalitet. Hvis det er demokratisk at de skal vite hvor mye penger vi putter inn, hvor mange PC-er osv., må det også være demokratisk å vite hva som kommer ut" (Bachmann et al., 2008, s. 97). Likevel er en slik ansvarliggjøring og resultatstyring av skoleverket en del av en større internasjonal utvikling med økende styring og kontroll i offentlig sektor. En kan kalle det en New Public Management-logikk som kjennetegnes av byråkratisk kontroll ovenfra som igjen gir utslag i krav til dokumentasjon og rapportering (Askling et al., 2016, s. 71). Prøver og eksamener har alltid vært en del av skolen, men økningen i testing og evalueringer og ikke

minst åpenheten rundt resultatene, var uvant for skolene og lærerne da dette ble innført på 2000-tallet (Askling et al., 2016, s. 70). I tillegg til at skoler og lærerne blir ansvarliggjort i større grad enn tidligere, bidrar denne åpenheten også til en slags konkurranse og rangering mellom skoler som igjen vil kunne ha uheldige konsekvenser. I kombinasjon med økt valgfrihet i skolevalg kan slik rangering av skoler føre til flere uheldige konsekvenser, som blant annet at man får såkalte A- og B-skoler (Bjordal, 2016; Hansen, 2009).

### Hvilken funksjon bør utdanning ha?

En annen som mener at resultatstyring og sammenligninger av tester har fått for mye oppmerksomhet de siste årene er Gert Biesta. Biesta (2009) mener at målinger og sammenligninger gjerne er det som blir diskutert når man diskuterer utdanning, og han mener det er på tide å stille spørsmål rundt hva som er hensikten med utdanning. Biesta snakker gjerne om hva som er god utdanning, og hva man skal få ut av utdanning. Dette er vanskelige spørsmål, men han mener at i alle demokratiske samfunn bør det være en diskusjon om målene med utdanning. Biesta beskriver tre ulike funksjoner med utdanning; *kvalifikasjon*, *sosialisering* og *subjektivering*.

En stor del av skolens funksjon er å *kvalifisere* barn og unge. Med dette menes å gi barn og unge den kunnskapen, de ferdighetene og forståelsen de trenger for å kunne bli noe. Det kan for eksempel være noe spesifikt som en spesiell ferdighet eller teknikk, men det kan og være mer generelt som livsmestring. Ved å gi elevene tilgang på kunnskap og ulike ferdigheter forbereder vi dem på å håndtere og forstå samfunnet de lever i (Biesta, 2009, s. 39-40). Den andre funksjonen Biesta snakker om er *sosialiseringsfunksjonen*. Denne funksjonen handler om hvordan man gjennom utdanning blir en del av et spesielt sosialt, kulturelt og politisk samfunn. Biesta snakker om at utdanningen aldri er nøytral, men at den alltid representerer noe og gjerne på en spesiell måte (Biesta, 2009, s. 40; 2020, s. 92). Sosialisering kan være noe utdanningsinstitusjoner aktivt ønsker å oppnå ved at man bevisst eller ubevisst overfører utvalgte normer og verdier som står i sammenheng med bestemte kulturelle eller religiøse tradisjoner. Selv om sosialisering ikke er et eksplisitt mål med utdanningsprogrammer, vil den fortsatt fungere på den måten i den grad av at skolen er en sosialiseringsarena (Biesta, 2009, s. 40). For å si det på en annen måte kan sosialiseringsfunksjonen fungere på den måten at utdanning plasserer individene inn i allerede eksisterende måter å være på, og på denne måten får utdanning en viktig rolle i å videreføre kultur og tradisjon.

Den siste funksjonen beskriver Biesta som en individualiseringsprosess, og dette kaller han for *subjektivering* (Biesta, 2009, s. 40). Subjektiveringsfunksjonen kan best forstås som det motsatte av sosialiseringfunksjonen, for det handler ikke om å innrette seg etter eksisterende former, men om å ha en viss grad av uavhengighet fra disse eksisterende formene og ikke bli én av mange. Det handler om å hjelpe unge mennesker med å bli et autonomt subjekt som klarer å ta selvstendige valg i et allerede satt samfunn (Joris, Simons & Agirdag, 2021, s. 6) Det er uenighet om all utdanning faktisk bidrar til subjektivering. Noen vil mene at utdanningens viktigste funksjoner er kvalifikasjon og sosialisering, mens andre mener at utdanning også påvirker på et individnivå, og på denne måten også har en individuell funksjon (Biesta, 2009). Biesta mener at all verdig utdanning alltid burde bidra til en subjektiveringsprosess som tillater individet å bli mer autonomt og uavhengig i deres tenking og handlinger.

Poenget til Biesta er at når man diskuterer hva som bidrar til god utdanning må man anerkjenne at dette er et sammensatt spørsmål, og at for å kunne svare på dette spørsmålet må man anerkjenne de ulike funksjonene og de forskjellige hensiktene med utdanning. De tre funksjonene kvalifikasjon, sosialisering og subjektivering må ikke ses på som tre separate funksjoner, men i sammenheng med hverandre. Biesta mener de best ses gjennom et Venn-diagram hvor de tre funksjonene overlapper hverandre, og at det er i de overlappende områdene de interessante og viktige spørsmålene ligger (Biesta, 2009, s. 41).

Videre knytter Biesta de tre funksjonene opp mot utdanning til medborgerskap. Han forklarer at litteraturen viser en tendens til at utdanning til medborgerskap gjerne knyttes til kvalifikasjonsfunksjonen. Det vil si at elever gjerne får kunnskap og ferdigheter som regnes som nødvendige for å bli gode medborgere, men at det gjerne er mindre fokus på elevenes evne til å kritisk analysere politiske prosesser og praksis (Biesta, 2009, s. 42). Biesta forklarer at en av grunnene til at utdanning til medborgerskap gjerne har en kvalifikasjonsfunksjon er fordi man gjerne ønsker å unngå direkte politisk sosialisering. Men Hegna mfl. (2019, s. 11) viser i sin artikkel at den norske læreplanen har som mål å bidra til politisk sosialisering i den grad at man ønsker å ha et mer praksisorientert syn på medborgerskap ved at elevene skal få mulighet til å utøve medborgerskap lenge før man bli myndig og oppnår stemmerett. Likevel er det viktig å diskutere hva som er en god medborger. Biesta nevner at flere land gjerne har forhåndsdefinert hva som utgjør gode medborgere, og at dette gjerne kjennetegnes av medborgere som er føyelige og lydige (Biesta, 2009, s. 42). Slik undervisning bygger gjerne på

kvalifikasjonsfunksjonen, og selvfølgelig er dette en viktig funksjon ved utdanning. Men dette er ikke tilstrekkelig da Biesta mener at utdanning til medborgerskap burde bidra til politisk subjektivering. Elevene skal utvikles til medborgere som ikke bare støtter opp under reproduksjon av forhåndsdefinerte maler, men at man som individ også klarer å tenke kritisk og ta egne valg. Poenget til Biesta er at det er forskjellige svar på spørsmålet om hva som er god utdanning til medborgerskap og hva målet bør være, og at det derfor er viktig at man tenker over dette. De tre funksjonene kvalifikasjon, sosialisering og subjektivering er som sagt ikke noe som bør bli sett på som separate deler, men i sammenheng med hverandre.

### Opplæring til demokratisk medborgerskap

Som vi ser er Biesta opptatt av at man skal stille spørsmål om hva god utdanning er, og at dette må ses i sammenheng med de tre funksjonene: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Han knytter de tre funksjonene opp mot utdanning til medborgerskap, og jeg tolker det slik at han mener at når vi utdanner til medborgerskap må det bidra til mer enn kun kvalifisering. På bakgrunn av dette er det interessant å se hva teorien sier om utdanning til demokrati og medborgerskap. Hvilke medborgere vi ønsker å utdanne mener Westheimer og Kahne (2004) er et politisk spørsmål, da det er gjennom utdanningsprogrammer som ligger til grunn for undervisning vi former fremtidens medborgere. De beskriver tre ulike medborgeridealer som de mener forskjellige utdanningsprogrammer bidrar til å utdanne. Jannicke Stray illustrerer en opplæringsstrategi for opplæring til demokratisk medborgerskap: om, for og gjennom demokrati. I denne delen vil medborgeridealene Westheimer og Kahne beskriver ses i sammenheng med Strays opplæringsstrategi om, for og gjennom demokrati. Men først vil det redegjøres for hva demokratisk medborgerskap er.

### Demokratisk medborgerskap

Det engelske begrepet *citizenship* betyr medlem av et samfunn av frie borgere, mens på norsk er *citizenship* omtalt i to termer, det juridiske statsborgerskap og medborgerskap (Solhaug, 2021b, s. 48). Det juridiske statsborgerskap handler om en formell inkludering i staten Norge, mens medborgerskap omfatter politiske og sosiale rettigheter og praksiser. Det vil si at medborgerskap handler om sider ved livet som identitet, tillit, tilhørighet, deltakelse og forholdet til andre medborgere. En kan altså være en del av det sosiale og politiske fellesskapet i et samfunn selv om man ikke har fullt juridisk statsborgerskap (Solhaug, 2021b, s. 49). For eksempel har vi mennesker i Norge som bor her med oppholdstillatelse og arbeidstillatelse, og

selv om de ikke har et statsborgerskap med rødt pass og kan stemme ved Stortingsvalg, har de likevel mange sosiale og politiske rettigheter.

Demokratisk medborgerskap er den norske oversettelsen av det engelske begrepet *democratic citizenship*. Demokratisk medborgerskap handler om hvordan vi mennesker som individer knytter tilhørighet i et politisk fellesskap, og hvordan vi lærer oss å leve sammen (Stray, 2011, s. 14). Det å bli en del av samfunnet og opptre som medborger handler om å forholde seg til andre mennesker og deres perspektiver. Det å forstå hva andre sier, og etter hvert kunne ta den andres perspektiv, er grunnleggende for sosialt og politisk liv (Solhaug, 2021b, s. 62-63). I tillegg til at demokratisk medborgerskap handler om å leve sammen i et politisk fellesskap, handler det også om å delta og bidra på ulike samfunnsarenaer (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38). Det er lange tradisjoner for å se opplæring til demokrati og medborgerskap som et ansvar skolen har, også internasjonalt ser det ut til å være politisk oppslutning om at skolen skal bidra til å skape aktive og ansvarlige medborgere (Børhaug, 2017, s. 2; Solhaug, 2021a, s. 15). Undervisningen i skolen bør speile at barn og unge allerede er medborgere selv om de enda ikke har fulle politiske rettigheter i form av stemmerett. Videre vil det nå ses nærmere på hvilke medborgerideal ulike utdanningsprogram er med på å utforme. Disse idealene ses i sammenheng med Strays opplæring til demokrati.

### Medborgerideal og opplæring om, for og gjennom demokrati

Westheimer og Kane (2004) skriver at man gjerne ønsker å styrke demokratiet gjennom å fremme medborgerskap, og at det er gjennom undervisningsprogrammer som ligger til grunn for utdanningen som avgjør hvilke medborgere man får. På bakgrunn av dette mener de utdanning for demokratisk medborgerskap er et politisk valg. Gjennom å undersøke ulike utdanningsprogrammer beskriver de tre ulike medborgerideal som ulike utdanningsprogrammer er med å utforme.

Den første idealtypen kaller Westheimer og Kahne *den personlig ansvarlige medborgeren*. Dette er en lovydig medborger som er opptatt av å følge typiske samfunnsplikter som å kildesortere og donere blod, og medborgeren er gjerne synlig i lokalsamfunnet. Et slikt ideal vil ha et individualistisk preg ved at personen gjerne er opptatt av personlig integritet og selvdisiplin. En slik person opptrer som ansvarlig innenfor rammene av det fellesskap han eller hun er en del av (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241). Denne idealtypen kan sammenlignes med det Stray kaller opplæring *om* demokrati. Opplæring om demokrati handler om at elevene

skal bli informert og bevisstgjort på hvilke rettigheter og forpliktelser de har i samfunnet (Stray, 2011, s. 108). Det gir en forberedelse på deltakelse, men dette er ikke nok for å kunne bli en aktiv demokratisk medborger. Den personlig ansvarlige medborgeren er en loyelig borger og vil nok opptre som det ved å for eksempel stemme ved valg. Dette kan ses på som en rettighet og en slags forpliktelse man har i et samfunn, som er noe av det opplæring om demokrati har som hensikt å lære elevene om. Videre vil opplæring om demokrati gi elevene kunnskap om og forståelse av samfunnet slik at de blir informerte borgere (Stray, 2011, s. 108). Dette er og mulig å si om den personlig ansvarlige medborgeren. Han eller henne er informert og gjør det de skal, men ikke noe utover det. Altså kan man argumentere for at hvis utdanningen kun har som hensikt å lære om demokrati, vil man heller ikke få noe mer enn en personlig ansvarlig medborger.

*Den deltakende medborgeren* er gjerne en medborger som deltar aktivt i samfunnet, spesielt i lokalsamfunnet. En slik medborger kjenner ikke bare til, men vet hvordan offentlige institusjoner fungerer, og han eller henne tar gjerne en aktiv rolle i lokalsamfunnet. Denne idealtypen har en mer kollektiv orientering da undervisning som fremmer denne idealtypen gjerne handler om hvordan myndighetene og lokalsamfunnet arbeider, og deretter forberede elevene på hvordan man kan bidra til å hjelpe andre (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241-242). For å sammenligne med den personlig ansvarlige medborgeren skriver Westheimer og Kahne at mens den personlig ansvarlige medborgeren ville blitt med å dele ut mat til hjemløse, ville den deltakende medborgeren vært den som organiserte utdelingen av mat (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242). For å utdanne den deltakende medborgeren, bør opplæring gjennom demokrati prege undervisningen. Opplæring gjennom aktiv demokratisk deltakelse vil si at elevene får erfaringer med reell deltakelse og lærer hvilke ulike deltakelsesformer som finnes (Stray, 2011, s. 109). Disse praktiske erfaringene bør elevene få både i skolen, men og utenfor.

Til slutt beskrives *den rettferdighetsorienterte medborgeren*. Ifølge Westheimer og Kahne (2004, s. 242) er dette gjerne et litt sjeldnere ideal som blir fremmet gjennom ulike utdanningsprogram. Idealet presenterer en medborger som gjør mer systematiske analyser av samfunnet. En slik medborger er opptatt av sosial rettferdighet og setter gjerne spørsmål ved ulike strukturer i samfunnet. Utdanning som fremmer denne idealtypen, forbereder elevene på å kritisk analysere sosiale spørsmål i samfunnet. Dette idealet kan sammenlignes med det Stray kaller opplæring for demokrati. Opplæring for demokrati vil si at elevene utvikler ferdigheter i kritisk tenkning og kommunikasjon, samt at de utvikler kompetanse i å undersøke saker og

temaer fra flere sider (Stray, 2011, s. 107). Til tross for at Westheimer og Kahne sine undersøkelser viser at dette var et sjeldnere ideal som ble fremmet, har kritisk tenkning fått stor plass i den nye læreplanen og blir ansett som en viktig kompetanse for det 21. århundre (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 11).

## Demokrati og medborgerskap i LK20

Det er lang tradisjon i Norge at skolen har et særegent ansvar for å utdanne til demokrati og medborgerskap, noe som kommer tydelig frem i tidligere læreplaner. Skolens demokratiske oppdrag er noe ulikt vektlagt i de forskjellige læreplanene, men oppdraget innebærer at elever skal lære om og praktisere demokrati i skolen (Solhaug, 2021a, s. 19). Etter hvert har det blitt et tydeligere mål at elevene skal erfare skolen som en demokratisk institusjon og at elevenes aktive deltakelse i demokratiet fremheves. I den nye læreplanen har demokrati og medborgerskap blitt løftet frem som ett av tre tverrfaglige temaer. De tverrfaglige temaene i læreplanen tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som det er viktig at elever utvikler kompetanse innenfor da disse temaene krever engasjement og innsats fra enkeltindivider og fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2017a). De tre tverrfaglige temaene kan ses både i lokal, nasjonal og global sammenheng. Hensikten med tverrfaglige temaer er at elevene skal lære seg å se at de forskjellige temaene er aktuelle i flere fag, og det skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag. Ludvigsen-utvalget beskriver det de kaller demokratisk kompetanse som innebærer å kunne leve sammen og håndtere utfordringer i fellesskap. Begrepet omfatter kunnskap om det politiske systemet og muligheten til å delta ved valg og andre beslutningsprosesser. Ikke minst handler det om å utøve demokratiske handlinger i praksis, både individuelt og i samhandling med andre (NOU, 2015: 8, s. 30).

Selv om ikke selve begrepet demokratisk kompetanse blir brukt i Overordnet del, er alle disse elementene inkludert i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap handler om å gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler. Elevene skal forberedes til å delta i demokratiske prosesser og stimuleres til å bli aktive medborgere. Skolen skal gi elevene kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge, og elevene skal forstå hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, men at det må utvikles og vedlikeholdes (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Det er og presisert at elevene skal lære seg å tenke kritisk, håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. Ut ifra dette ser man at både opplæring om og for demokrati er til stedet i



det tverrfaglige tema. Elevene skal lære om demokratiets forutsetninger, og de skal lære seg å tenke kritisk. Når det gjelder gjennom demokrati, er det noe mer uklart. Det står at elevene skal forberedes til å bli aktive medborgere som deltar i utviklingen av demokratiske prosesser. Som nevnt ovenfor, er det viktig at undervisningen gir uttrykk for at elevene allerede nå er medborgere selv om de enda ikke er myndige og kan stemme ved valg. Dermed er formuleringen om at elevene skal forberedes noe misvisende da det kan gi inntrykk av at de skal forberedes på noe som skjer i fremtiden, og ikke her og nå.

## Kapittel 3: Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for den metodiske fremgangsmåten i arbeidet med masteroppgaven. Istedenfor å utføre egne empiriske undersøkelser er dette en teoretisk oppgave som baserer seg på en litteraturstudie. Det er litteraturen som er gjenstand for analyse (Persson, 2021). Målet med denne litteraturstudien er å undersøke på hvilken måte det tverrfaglige tema i LK20, demokrati og medborgerskap, har blitt påvirket av internasjonale aktører. Hva sier eksisterende forskning som er gjort på området? En slik studie vil og kunne gi informasjon om det finnes områder innenfor feltet som er særlig relevant å undersøke videre. Dette kapitlet vil derfor gi en oversikt over hvordan utvalget av litteratur har foregått, og hvilke hensyn som er tatt når man gjennomfører en litteraturstudie.

### Hva er en litteraturstudie?

Når man skal i gang med en masteroppgave, er det store mengder litteratur en skal igjennom. Derfor er det vanlig at man i starten av arbeidet utfører en såkalt *litteraturgjennomgang* som har som hensikt å belyse hva som allerede finnes av eksisterende litteratur på området. "En litteraturgjennomgang er en systematisk gjennomgang av eksisterende forskning innenfor et spesifikt tema eller fagfelt" (Persson, 2021, s. 13). Men det er og mulig å benytte dette som metoden i selve masteroppgaven, og da kalles det gjerne *litteraturstudie* (Persson, 2021, s. 13). Dette er da selvsagt en mer omfattende jobb enn om man kun skriver en litteraturgjennomgang som senere legger grunnlag for en empirisk oppgave. Kort fortalt kan man si at en litteraturstudie er en omfattende studie som har som mål å fremstille litteratur som relaterer seg til et utvalgt spørsmål. Chris Hart definerer det slik:

"A literature review is the analysis, critical evaluation and syntheses of existing knowledge relevant to your research problem, thesis or the issue you are aiming to say something about" (Hart, 2018, s. 3-4).

Analysen eller diskusjonen utføres på bakgrunn av utvalgte tekster, teorier og argumenter relevante til det tema man har valgt (Aveyard, 2018, s. 2). Generelt mener Knopf (2006, s. 127) at man kan si at en litteraturstudie har to hovedelementer. For det første må litteraturstudien på en presis måte presentere funn som er gjort i tidligere forskning og som dermed belyser tema eller fagfeltet man har valgt. For det andre skal studien ha en form for konklusjon om hvor fullstendig eller absolutt denne kunnskapen som allerede eksisterer er (Knopf, 2006, s. 127).

Etter hvert som man har sett viktigheten og nytten av å gjøre litteraturgjennomganger og litteraturstudier, har metoden blitt lagt mer merke til og ulike typer litteraturstudier har dermed økt (Aveyard, 2018, s. 2). En skiller derfor mellom ulike typer litteraturstudier. Det varierer noe i hva de forskjellige litteraturstudiene kalles av ulike forfattere, men de fleste skiller mellom systematisk litteraturstudie og narrativ litteraturstudie (Green, Johnson & Adams, 2006; Snyder, 2019). Systematisk litteraturstudie ble utviklet innenfor medisinvitenskap som en måte å syntetisere forskningsfunn på. Metoden kjennetegnes av at den er systematisk, transparent og reproduserende. Målet er å identifisere all empirisk data som passer til forhåndsdefinerte kriterier som igjen skal bidra til å svare på en spesifikk problemstilling eller hypotese (Snyder, 2019, s. 334). Systematiske litteraturstudier er gjerne veldig detaljerte og av høy kvalitet, og ofte kan det være flere forskere som arbeider sammen i arbeidet med en slik studie (Aveyard, 2018, s. 3). I tillegg er det gjerne et smalt fokus, og det foretas kvalitetssjekk etter forhåndsdefinerte inklusjons- og eksklusjonskriterier.

Narrativ litteraturstudie skiller seg fra systematisk litteraturstudie ved at hensikten er å få en bred forståelse og oversikt over feltet, gjerne om et tema som beskriver historien eller utviklingen av et felt (Green et al., 2006, s. 103). Den har dermed ikke et like smalt fokus som ved en systematisk studie. Det er heller ikke like strenge krav ved en slik metode, som gjør blant annet at problemstillingen kan endres eller finjusteres underveis. Det gir og rom for å være noe mere kreativ da det ikke er en like definert fremgangsmåte, slik det er ved en systematisk studie (Jesson, Matheson & Lacey, 2011; Pedersen, 2018). I motsetning til en systematisk litteraturstudie hvor det er strenge kriterier for utvalg av litteratur, er det ved en narrativ litteraturstudie forfatteren selv som gjør en helhetsvurdering når det gjelder kildekritikk. Når man skal søke etter litteratur, vil det heller ikke være et krav om å finne "alle" studier. I tillegg vil denne metoden være preget av sammenligninger og drøfting (Jesson et al., 2011; Pedersen, 2018). Denne masteroppgaven har dermed tatt utgangspunkt i en narrativ litteraturstudie.

## Utvalg

Selv om det ved en narrativ litteraturstudie ikke er like strenge inklusjons- og eksklusjonskriterier som ved en systematisk litteraturstudie, er det likevel forventet at man gjør en helhetsvurdering når det gjelder kildekritikk. Utvalget, eller forskningsmateriale som man

og kan kalle det, kan bestå av avhandlinger, tidsskriftartikler, fagbøker og annen publisert forskning på det aktuelle området (Befring, 2020, s. 51). I denne oppgaven er det i hovedsak tidsskriftartikler og fagbøker som er benyttet. Videre vil det nå redegjøres for prosessen med å finne aktuell og relevant litteratur på feltet som skulle undersøkes, og hvilke tanker og begrunnelser som er gjort underveis.

### Hvordan finne aktuell og relevant litteratur?

Denne delen av en litteraturstudie er det Persson (2021) kaller *søke*. Når man har bestemt seg for tema, blir neste steg å finne litteratur som er aktuell og relevant innenfor det fagfeltet man har valgt. De første søkene ble gjort i søkemotorene Google Scholar og Oria, og etter hvert også direkte i Idunn. Selv om noe av litteraturen er funnet på denne måten, er det den såkalte snøballmetoden som har bidratt mest i søket av litteratur og selvfølgelig gode tips fra veileder. Snøballmetoden, som også gjerne benyttes ved metoder som intervju, betyr i denne sammenheng at man benytter referanselistene til å finne mer litteratur på området (Ridley, 2012). For eksempel ble artikkelen til Erik Ryen og Evy Jøsok (2021) et godt utgangspunkt da de blant annet hadde referert til Joris et al. (2021) sin artikkel som viste seg å være veldig relevant for oppgaven. I tillegg har man etter flere år med samfunnsfag på studie gjort seg kjent med enkelte forskere som gjerne er kjent innenfor sitt felt. For eksempel er Jannicke Stray og Kjetil Børhaug to man vet har skrevet mye om demokrati og medborgerskap i skolen, og derfor var det naturlig å søke spesifikt etter deres arbeid når man ønsket å finne litteratur om demokrati og medborgerskap i norsk grunnskole. Det meste av litteraturen er dermed funnet på bakgrunn av snøballmetoden, gode tips fra veileder og gjennom erfaringer fra studiet.

### Publiseringsdato

Når man søker etter litteratur, kan det gjerne være et ønske å ha den nyeste og oppdaterte litteraturen om tema man har valgt. Dette har og vært utgangspunktet i denne oppgaven, og det meste er fra etter 2012. Generelt var tanken at det meste etter 2006 var av interesse, fordi dette var tiden etter innføringen av Kunnskapsløftet. Likevel fantes det mye relevant litteratur fra spesielt 2017 som var aktuelt, og derfor har det ikke vært noen særlige utfordringer knyttet til om litteraturen er aktuell ut ifra årstallet den er publisert. Dermed har ikke publiseringsdato vært et strengt inklusjonskriterium i denne oppgaven, men det har likevel blitt gjort vurderinger om litteraturen enda er relevant med tanke på når den er publisert.

## Kvalitetsnivå

Forskjellig type litteratur har forskjellig grad av status i form av hvilket kvalitetsnivå de holder (Persson, 2021, s. 56). En del av å avgjøre kvalitetsnivået på litteraturen, blir dermed å undersøke hva slags status litteraturen har. Litteraturen som regnes for å ha høyest kvalitet, og dermed høyest status, er forskningsartikler som er publisert i anerkjente fagfelleverderte tidsskrifter (Persson, 2021, s. 56). Persson skriver at disse gjerne er utenlandske, men også Idunn inneholder kvalitetssikrede tidsskriftartikler og bokkapitler. Det meste av litteraturen denne studien har tatt utgangspunkt i er slike tidsskriftartikler og bøker. Bøkene er utgitt av anerkjente forlag som holder høy kvalitet, og det samme er artiklene som er gitt ut. Dette har blitt sjekket hos Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse sin publiseringskanal som er et register som gir deg mulighet til å sjekke om tidsskrifter og forlag regnes som vitenskapelige. Registeret sier derimot ikke noe om den enkelte artikkel eller den enkelte boka er av høy kvalitet, men det er sannsynlig at en bok utgitt av et forlag som er registrert i registeret, holder høy nok kvalitet til at man kan bruke det som referanse (Persson, 2021, s. 57-58). Som man kan se nedenfor ligger forlagene og tidsskriftene på nivå 1 eller 2, og det betyr at man kan gå ut fra at kvaliteten er god nok. De fleste bøker og artikler i denne oppgaven er hentet fra:

- Universitetsforlaget (nivå 1)
- Cappelen Damm Akademisk (nivå 1)
- Fagbokforlaget (nivå 1)
- European Educational Research Journal (nivå 2)
- Nytt Norsk Tidsskrift (Idunn) (nivå 1)
- Acta Didactica Norge (nedlagt i 2019, men artikkel er hentet fra 2017, og tidsskriftet var da på nivå 1)
- Nordidactica (nivå 1)

Persson (2021, s. 57) skriver at det først og fremst er bøker og artikler fra anerkjente forlag og tidsskrifter som bør være den litteraturen man benytter i en litteraturstudie. Likevel har spesielt to NOU'er og en Stortingsmelding blitt brukt i stor grad i denne studien. Slik litteratur kan være interessant, men som Persson skriver holder de ikke vitenskapelig standard. Til tross for dette har de vært helt nødvendige i denne studien da studien har basert seg på internasjonal påvirkning og det tverrfaglige tema demokrati og medborgerskap. Derfor har det vært nødvendig å se hvilke begrunnelser som er gjort av myndighetene i forbindelse med nettopp

fagfornyelsen. I tillegg har det vært nødvendig å se hvordan Kunnskapsdepartementet og Ludvigsen-utvalget har stilt seg både til kompetanser, kompetansebaserte læreplaner og tverrfaglig tema som alle er gjennomgående temaer i oppgaven.

### Nasjonal og internasjonal litteratur

Enkelte litteraturstudier har, som en del av utvalgskriteriene, et kriterium som omhandler nasjonal eller internasjonal litteratur hvor man gjør et valg om man skal inkludere eller ekskludere enten eller. I denne studien har det vært åpenbart at både nasjonal og internasjonal litteratur er relevant da målet har vært å undersøke internasjonale aktørers påvirkning på norske læreplaner. Men når internasjonal litteratur har blitt valgt ut, har det vært i hovedsak vært litteratur som inneholder én av de tre internasjonale aktørene EU, OECD og Europarådet. Når man velger å inkludere både nasjonal og internasjonal litteratur, vil det gi et større utvalg. Men det gjør også arbeidet omfattende da det er mye litteratur å undersøke og vurdere om kan bidra til den aktuelle studien. Underveis blir man nødt til å gjøre noen valg, og selv merket jeg at det stadig fortsatte å dukke opp interessant litteratur, men da bestemte jeg meg for å ikke ta det inn i studien med mindre det var noe helt spesielt, og som kunne bidra med noe nytt enn den litteraturen som allerede var inkludert. Dette var for å gjøre arbeidet overkommelig da det er begrenset med tid og plass i en masteroppgave på 30 studiepoeng.

### Funn

En litteraturstudie har som formål å både presentere eksisterende litteratur om utvalgt tema, men dette skal også ses opp mot hverandre og diskuteres. Derfor vil funnene presenteres i sammenheng med diskusjonen. Funnene som presenteres i eget kapittel er delt inn i ulike deler. Den første delen viser hvor tydelig påvirkning internasjonale aktører har hatt på norsk utdanningspolitikk siden 2000-tallet. Denne delen tar utgangspunkt i innføringen av Kunnskapsløftet og nasjonale prøver, og ikke minst deltakelse i den internasjonale undersøkelsen PISA. Funnene viser at mål- og resultatstyring har blitt en stor del av skolen, og at dette ikke har skjedd uten konsekvenser. Videre ses det nærmere på Ludvigsen-utvalgets to utredninger og Kunnskapsdepartements påfølgende Stortingsmelding, der man ser at spesielt Ludvigsen-utvalget retter mye oppmerksomhet mot den internasjonale arenaen. Kunnskapsdepartementet følger mange av Ludvigsen-utvalgets anbefalinger, men gjør likevel noen justeringer. Etter å ha sett på den generelle påvirkningen fra internasjonale aktører, undersøkes det hvor tverrfaglige temaer kommer fra. Mye tyder nemlig på at også dette er hentet

fra internasjonale aktører. Til slutt ser jeg nærmere på det tverrfaglige tema demokrati og medborgerskap. Hva sier nasjonale og internasjonale styringsdokumenter om hvordan slik undervisningen skal foregå? Her ser man nemlig at det er klare likheter.

## Etiske vurderinger

I motsetning til andre forskningsmetoder som intervju, observasjon og spørreundersøkelser, forholder man seg ikke til personopplysninger, men det betyr ikke at man ikke har etiske retningslinjer å forholde seg til. I en litteraturstudie må en oppføre seg etisk ovenfor de som har skrevet eksisterende litteratur i den grad av at de skal anerkjennes for arbeidet de har gjort. Derfor er det viktig å ikke gjengi andres arbeid som eget arbeid, altså plagiering. Dette gjøres ved at man må være god til å bruke riktig kildehenvisning. Henvisninger bør være spesifikke nok til at innholdet kan gjenfinnes, etterprøves og tolkes i sin opprinnelige sammenheng (NESH, 2021, s. 13). I denne oppgaven benyttes det i stor grad også sidetall for å gi presise henvisninger. I tillegg til at presise og riktige kildehenvisninger er absolutt nødvendig, gir det et godt grunnlag for etterprøvbarehet.

## Reliabilitet og validitet

Når man vurderer kvaliteten ved forskning, er et grunnleggende spørsmål hvor pålitelig data er (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Dette kalles reliabilitet, og handler om nøyaktigheten av undersøkelsens data som i denne sammenheng vil være utvalgt litteratur. Hvilken litteratur brukes, hvordan har litteraturen blitt funnet og hvordan er den bearbeidet. Å redegjøre dette i et metodekapittel på en grundig måte, vil øke oppgavens reliabilitet. Når man snakker om reliabilitet og hvordan man kan måle det, spør man gjerne i hvilken grad resultatene man kommer frem til ville vært de samme om undersøkelsen ble gjentatt flere ganger. I en litteraturstudie har man en fordel ved at man forholder seg til noe konkret. En artikkel vil ikke endre seg fra første gang du leser den til en annen gang, og en annen person vil lese det samme du leser. I motsetning til for eksempel intervju hvor det er mange påvirkningsfaktorer rundt et intervjuobjekt. Likevel vil ikke det si at det ikke er utfordringer knyttet til reliabilitet til en litteraturstudie. For som Befring (2020, s. 51) påpeker baserer litteraturstudier seg på subjektivt skjønn, både ved utvalg og vurdering av tilgjengelig litteratur. For selv om en artikkel er konkret og ikke vil endre seg fra hvem som leser den, vil det være stor sannsynlighet for at man kan vurdere innholdet ulikt. Dette er helt klart en svakhet ved metoden, men som igjen gjør det viktig å begrunne og forklare prosessen i en litteraturstudie.

Validitet handler om studiens gyldighet. Gir det som undersøkes virkelig informasjon om det man ønsker å finne ut av, og kan man stole på det som kommer frem under undersøkelsen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). I denne litteraturstudien har det derfor blitt redegjort for tilnærmingen til litteraturen som er valgt slik at det er tydelig hva som ligger til grunn for funnene som er gjort. I tillegg foreligger det en ryddig litteraturliste og gode og nøyaktige kildehenvisninger i teksten. Dette bidrar til å styrke oppgavens validitet.



## Kapittel 4: Funn og diskusjon

Denne delen vil ta utgangspunkt i utvalgt litteratur hvor målet er å svare på og diskutere problemstillingen "*på hvilken måte har det tverrfaglige tema demokrati og medborgerskap blitt påvirket av internasjonale aktører*"? Denne delen vil både fungere både som en resultatdel hvor jeg ser på de funnene jeg har gjort i litteraturen, samtidig som funnene vil bli diskutert. Kapittelet er delt inn i forskjellige deler, hvor det først diskuteres hvilken tydelig påvirkning internasjonale aktører har hatt på det norske utdanningsfeltet, og hvilke konsekvenser dette har hatt. Deretter ser jeg på hvor det tverrfaglige tema kommer fra, og til slutt hvordan både nasjonale og internasjonale policydokumenter legger opp til at utdanning til demokrati og medborgerskap bør foregå.

### PISA-undersøkelsens betydning i norsk skole

En kan ikke nekte for at norsk utdanningspolitikk er blitt påvirket av internasjonale aktører de senere årene. Fra starten av 2000-tallet skjer det en endring hvor Norge blir tettere integrert på den internasjonale arenaen. Hvis vi her konsentrerer oss om endringene som foregår i grunnskolen, setter Norges deltakelse i PISA-undersøkelsen et startskudd for det som skal bli begynnelsen på en varig endring i norsk grunnskole. PISA-undersøkelsen konstaterer at Norge ikke har verdens beste skole slik enkelte har ment, og de middelmådige resultatene blir ikke sett på som gode nok. I etterkant av det såkalte PISA-sjokket blir innføringen av nasjonale prøver og andre kartleggingsundersøkelser en viktig del av Kunnskapsdepartementets styringsverktøy. Målinger og tester ble fra denne tid en viktigere del av skolehverdagen (Helsvig, 2022). Som tidligere kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen sa i 2016: "Riktig eller uriktig, PISA-resultatene er med på å definere en regjeringsperiode som vellykket eller mislykket" (Helsvig, 2022, s. 10). Bare det at man velger å vektlegge resultatene fra PISA-undersøkelsen i så stor grad, sier noe om hvilken innflytelse og påvirkningskraft OECD har. Til tross for at Norge leverte overraskende svake resultater på starten av 2000-tallet, har midtsjiktet også vært et faktum i senere år. Sjøberg (2014a, s. 30) mener at PISA-prosjektet har forandret norsk skole i den grad av at PISA former offentlighetens bilde av skolen og legger premissene for norsk skolepolitikk. Han mener videre at dette er et politisk og ikke et pedagogisk prosjekt hvor tanken er at konkurranse fremmer kvalitet, og målet er at de unge skal utvikles til å bli produktive i en konkurransepreget global økonomi.

Det kan være fristende å spørre hvorfor resultatene fra PISA-undersøkelsen har så stor betydning når man ser nærmere på hva undersøkelsen faktisk måler. Sjøberg påpeker at PISA faktisk ikke tester skolekunnskaper, og de forholder seg heller ikke til deltakerlandenes læreplaner. Likevel mener de å ha et universelt mål for kvaliteten til et lands skolesystem (Sjøberg, 2014a, s. 34). Et annet spørsmål man kan stille er hvordan man kan måle kvaliteten på et helt skolesystem ved å kun teste tre ulike fagfelt på en test som varer rundt to og en halv time. Dette er også en test som ikke har noen betydning for elevene som deltar, og motivasjonen og viljen til å forholde seg til en slik type undersøkelse kan være forskjellig hos de ulike landene som deltar. Det kan for eksempel være grunn til å tro at testvilligheten til elever i Korea og Singapore er noe annerledes enn elever, og da kanskje spesielt gutter, i Skandinaviske land (Sjøberg, 2014a). Hvis man tenker over Sjøbergs kritiske perspektiver rundt PISA, er det riktig at kvaliteten på norsk grunnskole skal måles på bakgrunn av dette?

Sjøberg er ikke den eneste som stiller seg kritisk til PISA, også Ole Briseid, som i sin tid som ekspedisjonssjef i Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet hadde ansvaret for å melde Norge på PISA-undersøkelsen, har vist seg å være en skarp kritiker av hvordan PISA-undersøkelsen er blitt brukt i norsk skolepolitikk. Briseid var den gang undersøkelsen ble innført ikke enig med statsråd Clemet om hvordan undersøkelsen skulle brukes, og da han så hvilket løp Clemet la opp til, kom han dermed til å angre på at han hadde vært med å innføre PISA-undersøkelsen (Helsvig, 2017, s. 233). Professor i økonomi ved NHH, Jan Ubøe, er heller ikke særlig imponert over hvor stor vekt PISA blir tillagt. Han begrunner det med at forskning skal bidra til å gi ny innsikt i ikke-trivielle sammenhenger, og han mener det er tvilsomt at PISA oppfyller dette kravet. Han kan være enig i at den første undersøkelsen ga nyttig informasjon om pedagogikk på tvers av landegrensene, men etter gjentatte PISA-undersøkelser er det lite nytt å hente (Ubøe, 2016). Man ser gjerne store likheter i resultatene fra hver gjennomførelse, og de vestlige landene som Norge scorer omtrent likt hver gang. Ubøe setter ikke spørsmålsteget ved at utdanning og skole er avgjørende for produktiviteten i samfunnet, men han mener at en PISA-score har liten eller ingen betydning (Ubøe, 2017). Ubøe mener videre at statistiske tester som PISA sjelden gir informasjon om årsakssammenheng, som vil si at hvis et lands resultater blir bedre, kan det skyldes god undervisning, men det kan og skyldes andre faktorer (Ubøe, 2016).

En kan argumentere med at PISA-undersøkelsen gjennomføres såpass sjeldent at det generelt sett er mange norske elever som går igjennom skolegangen uten å være borti testen, men likevel

handler det om at skoler, lærere og ikke minst myndighetene vet at dette er noe elevene måles etter, og at det forventes at det leveres gode resultater. Dessuten er ikke PISA det eneste kartleggingsverktøyet som benyttes i skolen. For ikke lenge etter resultatene fra den første PISA-undersøkelsen, ble nasjonale prøver innført som en del av et kvalitetsvurderingssystem. Formålet med de nasjonale prøvene er å gi skolen kunnskap om elevenes ferdigheter i lesing, regning og engelsk, og det skal gi informasjon som lærere og skoleledere trenger for å drive kvalitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 2-3). I *Rammeverket for nasjonale prøver* (2017b, s. 3) står det at prøvene skal bli sett i sammenheng med internasjonale studier Norge deltar i, og dermed være et viktig bidrag i diskusjoner om utviklingen av grunnopplæringen i Norge. I motsetning til PISA kan man si at de nasjonale prøvene har en annen verdi blant annet fordi de tar utgangspunkt i læreplanen. De nasjonale prøvene kartlegger i hvilken grad elevenes ferdigheter er i samsvar med de grunnleggende ferdighetene regning og lesing på norsk og engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 4). I tillegg gir de nasjonale prøvene resultater som brukes til videre kvalitetsutvikling, mens PISA-undersøkelsen gir ingen tilbakemeldinger hverken til elevene eller skolene som deltar (Sjøberg, 2014a, s. 34).

### Hvilke konsekvenser fører mål- og resultatstyringen i skolen til?

Til tross for at man kan argumentere for at de nasjonale prøvene har større nytteverdi enn PISA-undersøkelsen, er det en utfordring at den norske grunnskolen preges av en sterk mål- og resultatstyring (Helsvig, 2017, s. 236). For selv om LK06 og LK20 har gitt større frihet, tillit og ansvar til den enkelte skole og lærer, forventes det til gjengjeld at det leveres bedre resultater på både nasjonale og internasjonale prøver. Det kan oppleves som et paradoks at man både får frihet og tillit, men at man samtidig skal levere til en viss standard slik at resultatene tilfredsstiller myndighetenes forventninger. For hvor stor frihet har man som lærer når man vet at elevene skal testes og skolene skal rangeres på bakgrunn av hvordan du som lærer underviser dine elever? Og nettopp dette har vist seg å kunne skape noen utfordringer.

I dag er det slik at resultatene fra de nasjonale prøvene er offentlige. Inne på Udir sine nettsider kan man få oversikt over resultatene på de nasjonale prøvene til hver enkelt skole. Dette har bidratt til en rangering av skolene basert på resultatene fra nasjonale prøver. Slike krav og forventninger til resultater skaper et press på skoleledere og lærere. Det har blitt stadig mer rapportering av såkalt "teaching to test" hvor man innsnevrer læreplanen og dermed underviser med et tydelig mål, nemlig mot testene (Haugen, 2014b, s. 71). Haugen viser til Marsdal (2012)

som i boka *Kunnskapsbløffen* mener såkalt "triksing med systemet" og "teaching to test" finner sted i skolesystemet i Norge, og spesielt i Osloskolen. Han mener at de nasjonale prøvene i praksis kun blir brukt til rangering, og ikke til kvalitetsarbeid slik hensikten er. Påstandene fra Marsdal ble tilbakevist i en evaluering av nasjonale prøver som system. Der ble det ikke funnet bevis for at skoler trikser med undervisningspraksis for å forbedre resultatene, ei heller at de kun blir brukt til rangering. Evalueringen viste derimot at mange skoler bruker resultatene internt for kvalitetsutvikling (Seland, Vibe & Hovdhaugen, 2013).

Uansett hva som stemmer vil rangering av skoler på bakgrunn av resultater fra nasjonale prøver bidra til å gi et slags kvalitetsstempel på hvilke skoler som er de "beste". Dette kan ha konsekvenser både for rekrutteringen av lærere til de forskjellige skolene, og hvor foreldre ønsker at barna deres skal gå på skole. Spesielt utfordrende kan det være i kommuner som praktiserer fritt skolevalg hvor man ser at det gjerne er ressurssterke foreldre som benytter seg av denne muligheten og søker barna sine til de "gode" skolene (Wangberg, 2020). I kommuner som baserer seg på nærskole-prinsippet er det heller ikke utenkelig at skolekrets er med på å avgjøre hvor man ønsker å bosette seg ut ifra om boligen sogner til en god skole eller ikke (Abildsnes, 2020). Det er flere utfordringer når man skaper såkalte A- og B-skoler, men i en tid hvor ulikhetene stadig øker, er det problematisk hvis fellesskolen ikke lenger blir en møteplass for en mangfoldig elevgruppe (Haugen, 2020; NOU, 2020: 16). Haugen (2014b, s. 80) viser til at OECD påpeker viktigheten av mangfold i skolen som en sentral del for å motarbeide ulikhet, og at de mener det er viktig å støtte opp om politikk som er med på å sikre dette mangfoldet. Dette kan virke motsigende da OECD blant annet er opptatt av en kombinasjon av resultatstyring og valgfrihet, noe Haugen argumenterer for at er med på å øke ulikhetene. Videre argumenterer Haugen for at det ikke er testene i seg selv som er hovedproblemet, men konteksten de settes inn i. For testene kan blant annet bidra til å avdekke ulikhet, men når resultatene som fremstilles blir beviset på skolens og lærerens kvalitet, er det en uheldig sideeffekt av testene (Haugen, 2014b, s. 80).

## Et kompetansebegrep tydelig inspirert av OECD og EU

Ved å lese Ludvigsen-utvalgets to utredninger og den påfølgende Stortingsmeldingen *Fag- Fordypning – Forståelse* finner man tydelige henvisninger til internasjonale aktører. Allerede i delutredningen fra 2014 ser man at kompetansebegrepet får mye plass, og Ludvigsen-utvalget er tydelige på at kompetansebegrepet og kompetansebaserte læreplaner, bør videreføres fra

LK06. Ludvigsen-utvalgets blikk mot internasjonale aktører er spesielt fremtredende i delutredningens kapittel 8 *kompetanser for det 21. århundre*. Her viser de til at det er flere internasjonale prosjekter som vurderer hvilke kompetanser det vil være behov for i fremtiden. De er tydelige på at når de presenterer kunnskapsgrunnlaget om fremtidig kompetansebehov, er det innspill både fra nasjonale organisasjoner og internasjonale prosjekter og aktører som utgjør hovedgrunnlaget (NOU, 2014: 7, s. 111). Utvalget ga i oppdrag til en forskergruppe å se på hvilke kompetanser de mest sentrale prosjektene på feltet vektlegger. Forskerne fant ti kompetanser som går igjen både internasjonalt og nasjonalt. Prosjektene forskergruppen tok utgangspunkt i varierer selvsagt i begrepsbruken, men som helhet samsvarer de med en bred kompetansedefinisjon der kompetanse er sammensatt av kunnskaper, ferdigheter og holdninger, samt sosiale og emosjonelle kompetanser (NOU, 2014: 7, s. 116). I tillegg henviser utvalget til både OECD sitt prosjekt *DeSeCo* som er OECDs arbeid med fremtidskompetanser, og de viser til EU-prosjektet *KeyCoNet* som definerer åtte nøkkelkompetanser for det 21. århundre.

Ludvigsen-utvalget viser også til Kvalitetsutvalget som i 2001 tok utgangspunkt i ulike internasjonale arbeider for å definere og prioritere sentrale kompetanser for skolen, også der var OECD og EUs arbeid sentralt (NOU, 2014: 7, s. 122). EUs nøkkelkompetanser for livslang læring har nemlig vært et sammenligningsgrunnlag for hvordan ulike kompetanser er nedfelt i det norske læreplanverket (NOU, 2014: 7, s. 57). Blant annet er de fem grunnleggende ferdighetene som ble introdusert i Kunnskapsløftet 2006 tydelig inspirert fra EU (Haugen, 2014a, s. 148; NOU, 2014: 7, s. 125). Kvalitetsutvalget foreslo nemlig å innføre noen sentrale kompetanser på tvers av fag, omtalt som basiskompetanser, og bakgrunnen for arbeidet var EUs *European Qualifications Framework*, også her ble kompetansene sett på som en del av et bredt kompetansebegrep. Men som det har blitt vist tidligere i denne oppgaven er det ikke alltid at forslagene i de ulike utredningene blir direkte videreført når Kunnskapsdepartementet leverer sin Stortingsmelding.

For da Kunnskapsløftet 2006 ble lansert, var Kvalitetsutvalgets anbefaling om basiskompetanser ikke direkte videreført, men isteden ble det innført fem grunnleggende ferdigheter som riktignok skulle være redskaper for læring og utvikling i alle fag, men det var noe smalere enn det EU vektla. Også her valgte departementet å ikke videreføre bredden i basiskompetansebegrepet, og Norge fikk dermed en smalere tilnærming til grunnleggende ferdigheter enn det EU legger til grunn. Det vil si at alle de norske grunnleggende ferdighetene

er til stede i EUs kompetanser, men de norske grunnleggende ferdighetene mangler noen av kompetansene EU vektlegger (Haugen, 2014a, s. 150). Men for å presisere, dette gjelder LK06. For som Haugen (2014a, s. 150) nevner er medborgerkunnskaper blant noe av det som mangler i de grunnleggende ferdighetene, men som vi vet har dette fått en sentral rolle i LK20 som et tverrfaglig tema. Poenget er å vise at selv om flere av utvalgene har hatt klare henvisninger til internasjonale aktører og prosjekter, er det ikke alltid at forslagene videreføres. For som det ble nevnt tidligere i oppgaven, valgte Kunnskapsdepartementet å ikke videreføre Ludvigsen-utvalgets forslag om et bredt kompetansebegrep da de definerte kompetanse i Stortingsmeldingen. Der valgte departementet en smalere form for kompetansebegrep som ikke inneholdt sosiale og emosjonelle ferdigheter da de mente dette ikke burde være en del av den faglige kompetansen som legges til grunn i vurderingen av elevenes måloppnåelse i fagene (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 29). I tillegg la Ludvigsen-utvalget seg enda tettere på OECDs linje da de foreslo en større endring av fagorganiseringen, men dette ønsket ikke departementet da de valgte å beholde skolefagsorienteringen (Walmann Hidle & Skarpenes, 2021, s. 39). Likevel er det tydelig at Kunnskapsløftet er blitt påvirket av internasjonale aktører. Det ser man både ved at kompetansebegrepet er tydelig inspirert av internasjonale aktørers definisjoner av begrepet, og ved at Norge selv har deltatt i OECDs program *Education 2030* og EU-prosjektet *KeyCoNet*. I tillegg til innføringen av kompetansebaserte læreplaner og deltakelse i både internasjonale og nasjonale undersøkelser er det tydelig at Norge etter 2000-tallet har hatt en tydelig vending mot den internasjonale arenaen. Videre vil jeg nå se nærmere på om man også finner denne internasjonale påvirkningen på læreplanens tverrfaglige tema demokrati og medborgerskap.

### Hvor kommer tverrfaglig tema fra?

I Kunnskapsløftet 2020 fikk læreplanen en ny Overordnet del som erstattet Generell del fra tidligere læreplaner, og tverrfaglige temaer var blant de nye elementene som ble innført. Ludvigsen-utvalget fremmet forslaget om flerfaglighet i sin hovedutredning. Dette ble videreført i Stortingsmeldingen, men med begrepet tverrfaglighet isteden. Tverrfaglighet er når elevene arbeider med problemstillinger eller temaer som krever kompetanse fra ulike fag (NOU, 2015: 8, s. 49). Målet er at elevene både skal øke sin forståelse av temaet og få bedre forståelse av de involverte fagene (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 37-38). Både Ludvigsen-utvalget og departementet ønsket at fagfornyelsen skal legge vekt på god sammenheng mellom fag, da det å se fag i sammenheng kan bidra til at ulike fag kan forsterke hverandre. Dette vil

kunne bidra til at elevene kan forstå hvordan kompetanse bygget i ett fag, kan anvendes i et annet. Med henvisning til OECD står det i Stortingsmeldingen at i internasjonal sammenheng presiseres det at elevene trenger øvelse i å bruke kunnskaper og sammenhenger fra ulike fag i sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38). Så hvor kommer ideen med flerfaglige eller tverrfaglige temaer fra?

Walmann Hidle og Skarpenes (2021, s. 29) skriver i sin artikkel at de tre tverrfaglige temaene i LK20 har store likhetstrekk med *Life Skills Education*, *Democratic Citizenship Education* og *Education for Sustainable Development* som er globale opplæringsformål som fremmes gjennom de internasjonale organisasjonene Europarådet, FN og WHO. Alle disse organisasjonene er Norge engasjert i. Dette kommer ikke tydelig frem i forarbeidene der valg av de tverrfaglige temaene begrunnes i samfunnsaktualitet og forankring i formålsparagrafen. Likevel er Ludvigsen-utvalget tydelige i deres hovedutredning og foreslår at flerfaglighet bør tydeliggjøres da dette kan være en måte å ivareta elevenes dybdeløring på (NOU, 2015: 8, s. 49). Både Ludvigsen-utvalget og Kunnskapsdepartementet er begge klare på at utviklingen av kompetanse og dybdeløring henger tett sammen. I Stortingsmeldingen gir departementet en direkte henvisning til OECD-prosjektet *Education 2030* hvor prosjektet legger vekt på at "dybdeløring bidrar til utvikling av kompetanse som vil si at elevene forstår de sentrale begrepene, prinsippene og sammenhengene i et fag, og forstår når og hvordan det er relevant å bruke det de har lært" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 27). Generelt sett er det konsensus på forskningsfeltet om at dybdeløring, i motsetning til overflateløring, er betydelig for elevens utvikling innenfor og på tvers av ulike fag (Rasmussen et al., 2021, s. 9). Tverrfaglighet blir altså foreslått av Ludvigsen-utvalget som en måte å legge til rette for utvikling av elevenes dybdeløring. Utvalget viser til det Klafki kaller tidstypiske nøkkelproblemer som er aktuelle problemer samfunnet står ovenfor innenfor visse perioder og som bør inkluderes i læreplaner. Klafki nevner blant annet fred, miljø, sosial ulikhet, ny teknologi og migrasjon som noen av de tidstypiske problemene verden står ovenfor (NOU, 2015: 8, s. 49; Rasmussen et al., 2021, s. 9). Innføringen av tverrfaglige temaer er det Walmann Hidle og Skarpenes kaller kompetanseorganiseringslementer og sånn sett i tråd med det internasjonale aktører foreslår for fremtidens skole (Walmann Hidle & Skarpenes, 2021, s. 39).

Til tross for at departementet valgte å videreføre Ludvigsen-utvalgets forslag om innføringen av tverrfaglig tema, var de noe uenige om de temaene som skulle velges ut. Kunnskapsdepartementet valgte *demokrati og medborgerskap* som ett av tre temaer i

motsetning til utvalgets forslag *det flerkulturelle samfunnet*. Departementet begrunner valget av temaet i formålsparagrafen som understreker at opplæringen skal fremme demokrati, og at elevene har rett til medbestemmelse (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38). Men som nevnt ovenfor har de tre temaene klare likhetstrekk med det internasjonale aktører har satt fremst på utdanningsagendaen. I tillegg vet vi at medborgerskapsundervisning er blitt plassert frem på prioriteringslisten hos både EU og Europarådet (Abs, 2021, s. 330). I rammeverket RFCDC foreslås det at kompetansene for å fremme demokratisk kultur bør vurderes som en nøkkelkompetanse som trenger å bli utviklet på tvers av ulike fag i læreplanen (Lenz, 2019, s. 25), akkurat slik Kunnskapsdepartementet gjør ved å velge demokrati og medborgerskap til et tverrfaglig tema. Uten at hverken Ludvigsen-utvalget eller departementet nevner det spesifikt, er det tydelig at valget av de tre tverrfaglige temaene følger det internasjonale aktører har fremmet som globale opplæringsformål. På bakgrunn av dette kan man argumentere for at både tverrfaglig temaer som element i læreplanen, og de tre spesifikke temaene som er valgt i LK20, er påvirket fra internasjonalt hold.

### Hvordan skal utdanning til demokrati og medborgerskap foregå?

Etter å ha argumentert for at det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap er tydelig påvirket fra internasjonale aktører, er det interessant å se hva nasjonale og internasjonale aktører sier om hvordan undervisningen skal foregå. Hvis man først tar en titt på Ludvigsen-utvalget, Stortingsmeldingen og det tverrfaglige tema i Overordnet del av læreplanen, er det tydelig at elevene må ha kunnskap om demokrati og samfunnsdeltakelse, men ikke minst trekkes deltakerperspektivet frem som en viktig del av opplæringen (Børhaug, 2017, s. 3). Å stimulere elevene til å bli aktive medborgere er en viktig del av opplæringen og presiseres i det tverrfaglige temaet. Dette er også noe som trekkes frem som viktig av EU og Europarådet (Joris et al., 2021, s. 14). Når det gjelder innholdet i demokratisk medborgerskap, skriver Kunnskapsdepartementet at "demokratisk medborgerskap kan blant annet være læring *om* demokratiet, læring *for* demokratisk deltakelse og læring *gjennom* demokratisk deltakelse" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38). Departementet henviser her nettopp til Stray, og det er ikke kun i norske politiske dokumenter denne opplæringsstrategien om, for og gjennom demokrati dukker opp. Joris et al. (2021, s. 13) har undersøkt flere policydokumenter blant annet innenfor EU og Europarådet som alle viser seg å støtte opp om den samme opplæringsstrategi som Kunnskapsdepartementet gjør Stortingsmeldingen. For eksempel står det i Europarådets RFCDC at rammeverket ikke skal bestemme noen undervisningsmetoder,



men at det følger ideen om læring om, for og gjennom demokrati på bakgrunn av at dette er spesielt passende for å utvikle kompetanser for demokratisk kultur (Lenz, 2019, s. 25). Det er interessant å se at både norske og internasjonale policydokumenter også her følger de samme anbefalingene.

Joris et al. (2021, s. 13-15) sammenligner om, for og gjennom demokrati med Biestas tre funksjoner kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Å lære om demokrati gir elevene den kompetansen de trenger slik at de har en forståelse av hvordan demokratiet og samfunnet fungerer. Dette vil gi dem de ferdighetene og kunnskapen de trenger for å kunne delta aktivt i samfunnet. Dette kan knyttes opp mot det Biesta kaller kvalifisering. Videre sammenlignes opplæring gjennom demokrati med sosialisering. Det interessante med dette perspektivet er at sosialisering gjerne fremstår som en prosess der elevene lærer seg å tilpasse seg eller innrette seg inn i et allerede satt samfunn som representerer visse verdier og normer. For det motsatte av sosialisering er det Biesta kaller subjektivering som kan sammenlignes med opplæring for demokrati. Både opplæring for demokrati og subjektivering inneholder elementer som handler om at elevene ved hjelp av nødvendige kompetanser skal bli selvbestemmende og autonome individer som tenker kritisk. Men det handler om at elevene evner å handle når de opplever urettferdighet, og at de klarer å sette spørsmål ved eksisterende former i samfunnet og demokratiet. Opplæring for demokrati og subjektivering er to mål man ønsker at utdanning for demokrati og medborger skal bidra til. Dette ser man i Stortingsmeldingen. Hvis man lykkes, vil man få det Westheimer og Kahne kaller den rettferdighetsorienterte medborgeren.

Men som Westheimer og Kahne sier: det er et politisk spørsmål hvilke medborgere man ønsker å utdanne. Hvis man ser i både utredningen til Ludvigsen-utvalget og den påfølgende Stortingsmeldingen, står det at "medborgerskap har betydning for å skape *oppslutning* om felles demokratiske prinsipper" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38; NOU, 2015: 8, s. 30). Det at man ønsker å skape oppslutning om felles demokratiske prinsipper kan virke noe motstridende hvis man samtidig ønsker medborgere som kan tenke kritisk og sette spørsmål ved eksisterende former i samfunnet. For samtidig som det er viktig at medborgere i et samfunn støtter opp om de samme demokratiske verdiene, må det likevel være rom for å sette spørsmål ved ting man ikke er enige i. Elevene kan sånn sett havne i et dilemma ved at man skal læres opp til en slags demokratisk lydighet, men samtidig vise en slags motstand mot det etablerte (Hegna et al., 2019, s. 15). Michael Apple kaller det spenningen mellom kritikk og legitimering, og at dette er fundamentalt i all utdanning (Apple, gjenfortalt i Børhaug, 2017, s.8). Det er nettopp

muligheten til å rette kritikk mot systemet som avgjørende for tillitt og oppslutning til staten (Børhaug, 2017, s. 9). Til tross for at begrepet oppslutning brukes når man beskriver viktigheten av medborgerskap, er kritisk tenkning blitt en viktig del av den nye læreplanen. Det er og regnet som en viktig kompetanse både av OECD, EU og Europarådet (Council of Europe, 2018; European Commission, 2019; OECD, 2005). Men for at elevene skal utvikle kritisk tenkning, er det viktig at det ikke bare blir sett på som kildekritikk og forskningsmetode, for det er noe annet enn samfunnskritikk og problematisering av ulike samfunnsforhold (Børhaug, 2018, s. 275-276). Spørsmålet da er hvordan lærerne tolker disse motstridene forholdene i læreplanen når de arbeider med lokal læreplanutvikling og undervisning. Dette spørsmålet vil tas opp igjen nedenfor.

Når det gjelder policydokumentene fra EU og Europarådet, mener Joris et al. (2021, s. 15) at både kvalifisering, sosialisering og subjektivering er tydeliggjort når det kommer til hvordan unge mennesker kan og bør bli demokratiske medborgere. Men også disse policydokumentene fra EU og Europarådet benytter ord som passende, harmonisk og effektiv handling og deltakelse, noe som ligner ordlyden som benyttes i Stortingsmeldingen. Videre argumenteres det for at den kompetansebaserte tilnærmingen innenfor utdanning til demokratisk medborgerskap ikke vil bidra til den progressive visjonen om subjektivering og kritisk autonome medborgere. Isteden mener de språket i disse politiske dokumentene har en tone som vil bidra til re-produksjon og opprettholdelse av eksisterende former. Tekster som beskriver medborgerskap som kompetanse viser at det som foreslås som prosesser og praksis for medborgerskapsundervisning i hovedsak fremmer aksept og støtte til den nåværende sosiale og politiske status (Joris et al., 2021, s. 16). Dette er også en bekymring Børhaug uttrykker da han skriver at tanken om at det norske samfunnet er et fullkomment demokrati ikke er uvanlig, og at det gjerne kan fremstås som at de politiske institusjonene er ferdig utviklet og må vernes mot det som måtte true det (Børhaug, 2018, s. 274-275).

### Et tydelig deltakerperspektiv i en demokratisk skole

EU og Europarådets dokumenter viser at elevene trenger å bli introdusert for demokratiet i praksis ved at de får se muligheter for deltakelse i og utenfor skolen. Samtidig er de opptatt av at skolene må praktisere det de lærer bort, som vil si at hvis målet er å lære elevene om respekt for demokratiske prinsipper og menneskerettigheter, må skolen også bli styrt etter de samme demokratiske prinsippene (Joris et al., 2021, s. 14). Det EU og Europarådet peker på som praksiser skolene bør legge til rette for, er å skape et miljø for elevene hvor de får muligheten

til å reprodusere demokratiske verdier og prosedyrer gjennom å oppleve og delta aktivt. Her blir eksempler som elevråd og et klasserom som er åpent for debatter og meninger gitt som eksempler (Joris et al., 2021, s. 14). Dette samsvarer med nasjonale anbefalinger som skriver at demokratisk kompetanse også omfatter å utøve demokratiske handlinger i praksis som å kunne lede diskusjoner, komme frem til enighet og kompromisser (NOU, 2015: 8, s. 30). Norske læreplaner har som tradisjon at skolen skal tilby opplæring til demokrati gjennom selv å være demokratisk (Børhaug, 2021, s. 145). Ulike institusjoner tilbyr ulike rammer for demokrati, og en kan argumentere for at skolen ikke kan tjene som en modell for demokrati da elevene ikke har fulle demokratiske rettigheter i skolen, slik de senere vil få i stat og kommune eller organisasjoner (Børhaug, 2017, s. 4). Deltakelsesformene som finner sted i skolen, kaller Børhaug et regissert demokrati (Børhaug, 2018, s. 275). Han mener dermed at opplæringen til demokrati og medborgerskap bør foregå på de institusjoner hvor den demokratiske deltakelsen skal foregå. Her viser han til en tidligere NOU fra 2011 som også pekte på at den demokratiske opplæringen må skje i nærere møte med reelle politiske aktører og deres saker, altså ikke bare innenfor, men også utenfor skolen (Børhaug, 2017, s. 4). Han mener videre at det problematisk hvis elevene tror at demokrati handler om at alle skal få si det de mener og at dette blir tatt hensyn til, fordi dette gjenspeiler ikke hvordan demokratiske institusjoner fungerer i virkeligheten. Dette kan føre til at elevene opplever avmakt når de i en dag oppdager at det ikke er slik det fungerer (Børhaug, 2017, s. 4). Men selv om ikke skolen automatisk er demokratisk, da elevene ikke er myndige og dermed står i et asymmetrisk forhold til de voksne som jobber i skolen, mener Stray og Sætra at skolen likevel kan fungere som en arena hvor demokratiutøvelse foreligger (Stray & Sætra, 2018, s. 105-106). De mener at skolen bidrar til at elevene lærer seg å delta i demokratiske prosesser ved at man praktiserer og utvikler kompetanser som er eller kan bli politiske. Men de er også enig i at utdanning til demokrati og medborgerskap ikke bare må foregå i skolen, men også utenfor (Hegna et al., 2019, s. 23).

Nasjonale og internasjonale styringsdokumenter viser tydelig at det er viktig at elevene får opplæring til demokratisk deltakelse ved å faktisk la elevene delta. Det er selvfølgelig viktig med kunnskap om demokratiet, men det at elevene skal bli aktive deltakere i samfunnet er noe som uttrykkes svært tydelig. Sætra skriver at det er mye som tyder på at forskningsfeltets syn har beveget seg i en retning av læring gjennom deltakelse, og at kunnskapstilegnelsen ikke blir ansett som like viktig som deltakelse i sosiale praksiser (Sætra, 2020, s. 74-75). Dette henger sammen med den kritikken Young retter mot læreplanutviklingen som har skjedd de senere årene hvor kunnskap har blitt nedprioritert, mens kompetanser har blitt løftet frem.

Utdanningspolitikken har vist utviklingstrekk som er svært påvirket av økonomiske prosesser og teorier. Stray poengterer at dette vil kunne ha påvirkning også på skolen som demokratidannende institusjon for når skolen dreies i en viss retning, vil dette gjenspeiles i medborgeridealet (Stray, 2018; Sætra, 2020, s. 75). Et eksempel Ryen og Jøsok beskriver er at hvis målet er å utdanne elever til rettferdighetsorienterte medborgere som evner å kritisere og utfordre eksisterende samfunnsforhold, må det være en viss grad av autonomi for elevene både i skolen, men og for skolen i samfunnet. Denne autonomien mener de har blitt satt under press de siste 20 årene, fordi retningen har endret seg mot at det nå handler om å levere gode resultater som viser til hva elevene kan. Videre skriver de at utdanningsfeltet har mistet mye av denne autonomien på grunn av at skolen har blitt dratt inn i utviklingen knyttet til den globale kunnskapsøkonomien (Ryen & Jøsok, 2021, s. 3-4).

#### Kunnskap er fortsatt en del av demokratiundervisningen

Litteraturen viser at det er noe uenighet når det gjelder utdanning til demokrati og medborgerskap. Vi ser at den kompetansebaserte tilnærmingen viser viktigheten av at elevene skal lære å bli aktive medborgere gjennom deltakelse. Både nasjonale og internasjonale styringsdokumenter er opptatt av kunnskap, men det er lett å tolke det slik at deltakerperspektivet fremstår som viktigere. I tillegg gis det blandede signaler om man ønsker å utdanne medborgere som evner å tenke kritisk og sette spørsmål ved eksisterende samfunnsforhold, altså rettferdighetsorienterte medborgere. På en måte virker det som at dette er ønskelig ved at man blant annet ønsker å utdanne *for* demokrati som er spesifikt nevnt i Stortingsmeldingen, men samtidig er det noe med begrepene som benyttes i styringsdokumentene som gjør at man likevel blir usikker på hvordan medborgere man ønsker. Et interessant perspektiv som enda ikke har blitt viet mye oppmerksomhet i denne diskusjonen, er hvordan lærerne forholder seg til dette, og hvordan de arbeider med opplæring til demokrati og medborgerskap. For til tross for at det ser ut som at deltakerperspektivet er i ferd med å ta over for kunnskapstilegnelsen, viser undersøkelser at lærerne fortsatt legger stor vekt på formidling av kunnskap da de anser dette som et fundament for flere av de målene de ønsker å oppnå i undervisningen (Sætra & Stray, 2019a, s. 27). Den samme undersøkelsen viste at utdanning gjennom demokrati, altså gjennom deltagelse, var mindre fremtredende. Undervisningen viser seg å handle mer om hvordan de kan bli fremtidige gode medborgere enn hvordan de kan delta her og nå. Det undersøkelsen derimot viser er at lærerne vektlegger det å utvikle elevenes kritiske tenkning i undervisningen i demokrati og medborgerskap. Målsettingen er at elevene skal være mer enn kun politisk informert. De skal kunne tenke kritisk

og bli autonome medborgere. Men samtidig understreker flere av lærerne at for å kunne bli individer som kan tenke kritisk og autonomt, er grunnleggende kunnskap nødvendig (Sætra & Stray, 2019a, s. 30).

Men hvis målet er å utdanne aktive medborgere som deltar i demokratiske praksiser, er disse resultatene bekymringsfulle. Westheimer og Kahne (2004) viser at utdanning som var rettet mot å utdanne rettferdighetsorienterte medborgere, ga elever den opplæringen de trengte for å stille kritiske spørsmål og reflektere ved sosiale og politiske forhold. Men de hadde liten effekt på elevenes vilje til å tro på egen demokratisk deltakelse. Motsatt viste det at elever som hadde undervisning rettet mot deltakelse, fikk økt vilje til og ikke minst troa på å demokratisk deltakelse, men de igjen lærte lite om å stille kritiske spørsmål og refleksjon rundt sosiale og politiske forhold. Dette kan ses i sammenheng med resultatene fra ICCS 2016-undersøkelsen. Norske elever har generelt gode demokratikunnskaper, men dette viser seg å ha liten betydning for fremtidig demokratisk deltakelse. For det som viser seg å ha størst betydning for om elevene ser seg selv som fremtidige aktive medborgere, er deres politiske mestringstro (Hegna et al., 2019, s. 19). Så hvis man ønsker å fremme aktive medborgere som viser politisk deltakelse, må man styrke elevenes mestringstro. Dette er viktige funn som både nasjonale og internasjonale aktører bør lytte til hvis man har et ønske om at elevene skal bli aktive medborgere, noe det ser ut til at de ønsker. Det er verdt å merke seg at undersøkelsene det refereres til her er gjort før innføringen av LK20, og at man derfor ikke kan vite helt sikkert om dette fortsatt er realiteten. Det blir dermed interessant når ICCS igjen skal gjennomføres i 2022 om man ser eventuelle endringer når resultatene foreligger.

Oppsummert kan man si at det er tydelig at både nasjonale myndigheter og internasjonale aktører ønsker at utdanning til demokrati og medborgerskap skal ha et tydelig deltakerperspektiv, men i Norge ser man at dette deltakerperspektivet enda ikke er særlig fremtredende i undervisningen (Sætra & Stray, 2019a, s. 27). Videre viser de politiske dokumentene at de ønsker opplæring for demokrati, men samtidig ser man at det oppfordres til oppslutning om demokratiske verdier. For til tross for at demokrati og medborgerskap har fått større oppmerksomhet de senere årene, er det fortsatt nødvendig å undersøke og vurdere hvordan utdanningen foregår. Det er et interessant spørsmål om skolene har den autonomien de trenger til å utdanne aktive demokratiske medborgere i en skole som er så preget av mål- og resultatstyring. For som Joris et al. (2021, s. 15-16) skriver, er det mye som tyder på at den kompetansebaserte tilnærmingen i læreplanene ikke bidrar til å utdanne kritisk, autonome

medborgere, men at det i større grad bidrar til å utdanne elever til et allerede satt demokrati. Hvis det er slik at deltakerperspektivet er det viktigste i utdanningen til aktive medborgere, må undervisningen bidra til at elevene opplever politisk mestringstro, og her har den norske skolen noe å jobbe videre med.

## Kapittel 5: Avslutning

Denne oppgaven har forsøkt å svare på problemstillingen "*på hvilken måte har LK20s tverrfaglige tema, demokrati og medborgerskap, blitt påvirket av internasjonale aktører*"? Problemstillingen har blitt sett i sammenheng med utviklingen som har skjedd innenfor læreplanutvikling i Norge etter 2000-tallet. Ved å bruke litteraturstudie som metode har denne oppgaven vist at Kunnskapsløftet er påvirket av internasjonale aktører i stor grad. Dette ser man ved at kompetansebegrepet har fått stor plass i de to siste læreplanene. Definisjonen av hva kompetanser er, har i stor grad blitt definert ut ifra OECD og EUs arbeid med å utvikle kompetanser for det 21. århundre. I tillegg er endringen fra innholdsorienterte læreplaner til kompetansebaserte læreplaner også en del av påvirkningen fra internasjonale aktører. I en kompetansebasert læreplan er det målene som er det styrende prinsippet for hva elevene skal kunne, og innføringen av LK06 var ikke bare en læreplanreform, men også en styringsform der mål- og resultatstyring ble det bærende prinsipp (Askling et al., 2016). Som en del av denne mål- og resultatstyringen, fikk PISA-undersøkelsen og ikke minst nasjonale prøver og andre kartleggingsverktøy en stor plass i skolen. De kompetansebaserte læreplanene skulle gi lærerne et større handlingsrom når det kom til valg av innhold og arbeidsmåter, men samtidig får skolene og lærerne et større ansvar da de nå blir stilt til ansvar for elevenes resultater og læringsutbytte. Alt dette henger sammen med utviklingen av kunnskapssamfunnet hvor menneskets kunnskap og kompetanse blir sett på som den viktigste innsatsfaktoren for fremtidig velferd og verdiskapning. Dermed får skole og utdanning en særdeles viktig rolle i kunnskapssamfunnet.

Da LK20 ble innført var det med det nye elementet tverrfaglig tema. Som vi ser har også de tre tverrfaglige temaene *demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring* og *bærekraftig utvikling* klare likhetstrekk med de globale opplæringsformålene *democratic citizenship education, life skills education* og *education for sustainable development* som er fremmet av internasjonale aktører som Europarådet, WHO og FN. I Ludvigsen-utvalgets to utredninger og i Stortingsmeldingen fra Kunnskapsdepartementet kommer ikke disse tydelige likhetstrekkene frem, der begrunnes nemlig innføringen av tverrfaglig tema i formålsparagrafen og i samfunnsaktualitet. En kan likevel si at de tverrfaglige temaene i LK20, i stor grad følger utviklingen av det som skjer på den internasjonale arenaen.

Ved å ta en nærmere titt på det samfunnsaktuelle og prioriterte tema demokrati og medborgerskap, finner man og at opplæringen til demokrati og medborgerskap fremmes tilnærmet likt både nasjonalt og hos EU og Europarådet. Blant annet ser vi at både Ludvigsen-utvalget, Kunnskapsdepartementet og de politiske dokumentene Joris et al. (2021) har undersøkt, anbefaler opplæring om, for og gjennom demokrati. De er alle spesielt opptatt av gjennom demokrati, altså at opplæringen har et tydelig deltakerperspektiv. Dette fordi man ønsker å utdanne aktive medborgere som vil bidra til å videreutvikle demokratiet. Men undersøkelser Stray og Sætra har gjort viser at utdanning til demokrati og medborgerskap i norsk skole i liten grad bygger på opplæring gjennom demokrati, men at den i større grad konsentrerer seg om opplæring om og for demokrati. Opplæring om og for demokrati er også viktige perspektiver i undervisningen om demokrati og medborgerskap, spesielt hvis man ønsker å utdanne elever som klarer å stille kritiske spørsmål til ting som skjer i samfunnet og ikke bare innretter seg etter sånn ting er, altså det Biesta kaller subjektivering. Dette er et viktig perspektiv i videreutviklingen av demokratiet. For som Børhaug (2017) sier er nettopp muligheten til å rette kritikk mot systemet avgjørende for at man som medborgere har tillit og oppslutning til staten. Det å lære elevene om demokrati er noe lærerne i undersøkelsen til Stray og Sætra mener er nødvendig da denne informasjonen fungerer som en byggestein for videre opplæring om demokrati og medborgerskap. Det er altså et sammensatt spørsmål om hva som fører til god utdanning til demokrati og medborgerskap, og som Biesta sier er dette utfordrende spørsmål, men nettopp derfor er det viktig at de diskuteres.

## Videre forskning

Hvis man ser på verdenssamfunnet i dag, er det ikke noe tvil om viktigheten av opplæring til demokrati og medborgerskap. Vi ser en verden som endrer seg med økende polarisering, populistiske politikere, økende ulikhet og ikke minst krig i Europa. Derfor er det viktig at man fortsetter å forske på nettopp utdanning til demokrati og medborgerskap. Nå som vi ser at dette tema har blitt prioritert i Kunnskapsløftet 2020, blir det interessant å se hvilke erfaringer de ulike skolene gjør seg, og hvordan de legger opp undervisningen rundt de tverrfaglige temaene. Som nevnt ovenfor viser ICCS-undersøkelsen fra 2016 at det som har størst betydning for om elevene ser seg selv om fremtidig aktiv medborger, er deres politiske mestringstro. Spørsmålet er da hvordan skolen kan bidra til at elevene opplever en slik politisk mestringstro. Et slikt forskningsprosjekt er allerede i gang. DEMOCIT<sup>2</sup> er et prosjekt som forsker på hvordan norske

---

<sup>2</sup> [Demokrati, læring og mobilisering for unge medborgere \(DEMOCIT\) - OsloMet](#)



ungdommer utvikler demokratisk handlingskompetanse og tro på at deres meninger kan gjøre en politisk forskjell. Resultatene fra dette forskningsprosjektet vil forhåpentligvis kunne gi ny innsikt og gode ideer om demokrati- og medborgerskapopplæring i skolen.

## Litteraturliste:

- Abildsnes, M. (2020). Er noen barneskoler i Oslo mer foretrukket enn andre? . *Oslospeilet*(2).
- Abs, H. J. (2021). Options for Developing European Strategies on Citizenship Education. *European Educational Research Journal*. doi: <https://doi.org/10.1177/1474904121994418>
- Askling, B., Dahl, T., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Mausethagen, S., . . . Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag* Fagbokforlaget
- Aveyard, H. (2018). *Doing a literature review in health and social care: a practical guide* Open University Press.
- Bachmann, K., Sivesind, K. & Bergem, R. (2008). Evaluering og ansvarliggjøring i skolen IG. Langfeldt, E. Elstad & S. T. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen: Politiske spørsmål og pedagogiske svar*: Cappelen Akademisk Forlag.
- Barrett, M. (2020). The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Policy context, content and impact. *London Review of Education*. doi: <https://doi.org/10.18546/LRE.18.1.01>
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder - med etikk og statistikk*: Cappelen Damm Akademisk.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. doi: 10.1007/s11092-008-9064-9
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*.
- Bjordal, I. (2016). *Markedsretting i en urban norsk skolekontekst - Et sosialt rettferdighetsperspektiv* (Doktoravhandling). NTNU
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta Didactica Norge*.
- Børhaug, K. (2018). Oppseding til medborgarskap - mellom globalisering og elevens livsverd. *Nytt Norsk Tidsskrift*.
- Børhaug, K. (2021). Elevane si deltaking i elevråd og ungdomsråd. I T. Solhaug (Red.), *Skolen i demokratiet - Demokratiet i skolen*: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*: Abstrakt forlag.
- Clemet, K. (2005). Kunnskapsfallet etter L97. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/kunnskapsfallet-etter-l97/66094055>

- Coster, I. D. & Sigalas, E. (2017). *Eurydice Brief: Citizenship Education at School in Europe 2017*. European Commission.
- Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*: Council of Europe Publishing.
- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning* Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture.
- European Commission. (2021). *Erasmus+ Programme Guide*. European Commission.
- Green, B. N., Johnson, C. D. & Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: Secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine*.
- Grindheim, J. E., Heidar, K. & Strøm, K. (2017). *Norsk politikk*: Universitetsforlaget.
- Hansen, M. N. (2009). Klasseforskjeller og klassemotsetninger i Norge IR. Malnes (Red.), *Prekær politikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hart, C. (2018). *Doing a Literature Review*: SAGE.
- Haugen, C. R. (2014a). Hva er egentlig grunnleggende ferdigheter? I C. R. Haugen & T. A. Hestbek (Red.), *Pedagogikk, politikk og etikk - demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole*: Universitetsforlaget.
- Haugen, C. R. (2014b). Resultatstyring - en motor for markedsretting og økende ulikhet? I C. R. Haugen & T. A. Hestbek (Red.), *Pedagogikk, politikk og etikk - demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole*: Universitetsforlaget.
- Haugen, C. R. (2020). Teachers' experiences of school choice from 'marginalised' and 'privileged' public school in Oslo. *Journal of Education Policy* 35:1 doi: 10.1080/02680939.2019.1587519
- Hegna, K., Ødegård, G. & Seland, I. (2019). Ungt medborgerskap. Kunnskap, mobilisering og deltakelse. *Tidsskrift for ungdomsforskning*.
- Helsvig, K. (2017). *Reform og rutine: Kunnskapsdepartementets historie 1945-2017*: Pax Forlag.
- Helsvig, K. (2022). Kunnskapssamfunnet og nasjonen. *Nytt Norsk Tidsskrift*
- Hernes, G. (2005). Kunnskapsfall med Clemet. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/kunnskapsfall-med-clemet/66093089>
- Imsen, G. (2020). *Lærerenes verden: Innføring i generell didaktikk*: Universitetsforlaget.
- Jesson, J., Matheson, L. & Lacey, F. (2011). *Doing Your Literature Review: Traditional and Systematic Techniques*: SAGE Publications.

- Johansen, R. (2022). Europa endrer seg. Er det tid for en ny norsk EU-debatt? *Aftenposten*  
Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kommentar/i/IV5m87/europa-endrer-seg-er-det-tid-for-en-ny-norsk-eu-debatt>
- Joris, M., Simons, M. & Agirdag, O. (2021). Citizenship-as-competence, what else? Why European citizenship education policy threatens to fall short of its aims. *European Educational Research Journal*. doi: <https://doi.org/10.1177/1474904121989470>
- Karlsen, G. E. (2014). Internasjonale aktører som premissgivere for norsk utdanningspolitikk med særlig vekt på OECD. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering*
- Karlsen, G. E. (2015). EU som premissaktør for norske utdanningsreformer. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*
- Knopf, J. W. (2006). Doing a literature review. *PS: Political Science & Politics*.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Stortingsmeldning nr. 28).
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Strategi for norsk deltakelse i Erasmus+ og Det europeiske utdanningsområdet*. Kunnskapsdepartementet.
- Lenz, C. (2019). Competences for democratic culture - towards new priorities in European educational systems? I A. Raiker, M. Rautiainen & B. Saqipi (Red.), *Teacher Education and the Development of Democratic Citizenship in Europe*: Routledge.
- Marsdal, M. E. (2012). *Kunnskapsbløffen*: Forlaget Manifest.
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*.
- NOU. (2012: 2). *Utenfor og innenfor - Norges avtaler med EU*. Utenriksdepartementet.
- NOU. (2014: 7). *Elevenes læring i fremtidens skole*. [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)
- NOU. (2015: 8). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*.  
Kunnskapsdepartementet.
- NOU. (2020: 16). *Levekår i byer - gode lokalsamfunn for alle*. Kunnskapsdepartementet og kommunal- og moderniseringsdepartementet
- OECD. (2005). The Definition and Selection of Key Competences: Executive summary.
- Olsen, E. D. H., Rosén, G. & Trondal, J. (2017). *Hvordan virker EU? Institusjoner og politiske prosesser*: Universitetsforlaget
- Pedersen, G. A. (2018). Litteraturstudie som metode. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=KF3PtpaDsm8>

- Persson, M. (2021). *Hvordan skrive en litteraturgjennomgang? En praktisk guide*: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, J., Rasch-Christensen, A. & Qvortrup, L. (2021). Knowledge or competencies? A controversial question in contemporary curriculum debates. *European Educational Research Journal*. doi: <https://doi.org/10.1177/14749041211023338>
- Ridley, D. (2012). *The Literature Review: A Step-by-Step Guide for Students*: SAGE.
- Ryen, E. & Jøsok, E. (2021). Citizenship-as-knowledge: How perspectives from Bildung-centred Didaktik can contribute to European Citizenship Education beyond competence. *European Educational Research Journal*. doi: <https://doi.org/10.1177/14749041211045777>
- Seland, I., Vibe, N. & Hovdhaugen, E. (2013). *Evaluering av nasjonale prøver som system* Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Sivesind, K. & Bachmann, K. (2008). Hva forandres med nye standarder? Krav og utfordringer med Kunnskapsløftets læreplaner. I G. Langfeldt, E. Elstad & S. T. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen: Politiske spørsmål og pedagogiske svar*: Cappelen Akademisk.
- Sivesind, K. & Bachmann, K. (2020). Læreplaner - fra dokumenter til dokumentasjon. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi*: Fagbokforlaget.
- Sjøberg, S. (2014a). *PISA-syndromet: Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD*. Nytt Norsk Tidsskrift: Universitetsforlaget
- Sjøberg, S. (2014b). Pisafisering av norsk skole. En suksesshistorie fra OECD. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering*
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*.
- Solhaug, T. (2021a). Innledning og det demokratiske oppdraget. I T. Solhaug (Red.), *Skolen i demokratiet - Demokratiet i skolen*: Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. (2021b). Medborgerskap. I T. Solhaug (Red.), *Skolen i demokratiet - Demokratiet i skolen*: Universitetsforlaget.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*: Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2018). Skolens samfunnsmandat. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/skolens-samfunnsmandat/171603>

- Stray, J. H. & Sætra, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & Demokrati - tidsskrift för didaktik och utbildningspolitik*.
- Sundby, A. H. & Karseth, B. (2021). 'The knowledge question' in the Norwegian curriculum. *The Curriculum Journal*. doi: DOI: 10.1002/curj.139
- Sætra, E. (2020). To ideer om demokratiopplæring: skolens demokratiopplæring i brytningen mellom teoretiske perspektiver og læreres syn på praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*.
- Sætra, E. & Stray, J. H. (2019a). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen. *Nordic Journal of Comparative and International Education*. doi: <http://doi.org/10.7577/njcie.2441>
- Sætra, E. & Stray, J. H. (2019b). Læreplan og demokrati - om læreres fortolkning og bruk av læreplanen i samfunnsfag i et demokratiopplæringsperspektiv *Nordic Journal of Comparative and International Education*. doi: <http://doi.org/10.7577/njcie.2440>
- Trondal, J. (2020). Subsidiaritet. Hentet 10.02.22 fra <https://snl.no/subsidiaritet>
- Ubøe, J. (2016). PISA har utspilt sin rolle. Hentet 05.05.22 fra <https://www.nhh.no/nhh-bulletin/artikkelarkiv/eldre-saker/2016/desember/pisa-har-utspilt-sin-rolle/?msclkid=5484af18c6f611ec963763a3820b04d2>
- Ubøe, J. (2017). PISA-score har liten betydning for produktivitet. Hentet 05.05.22 fra <https://www.nhh.no/nhh-bulletin/artikkelarkiv/2017/april/pisa-score-har-liten-betydning-for-produktivitet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). Overordnet del av læreplanverket Hentet 03.11.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Rammeverk for nasjonale prøver*. Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover/hva-er-nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). Den internasjonale studien PISA. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Det europeiske nettverket Eurydice. Hentet 10.02.22 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/eurydice/>
- Utenriksdepartementet. (2020). *Ti fakta om Europarådet*. Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utenrikssaker/menneskerettigheter/innsikt/europa/radet1/fakta/id578548/>
- Walmann Hidle, K.-M. & Skarpenes, O. (2021). «Formalistisk obskurantisme»? Forsøk på dechiffrering av læreplanen i samfunnsfag. *Nordidactica*.

- Wangberg, I. S. (2020). *Skolevalget - om skoler som konkurrerer og elever som velges bort*  
Manifest.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for  
Democracy. *American Educational Research Journal*.
- Ydesen, C. (2019). Introduction: What Can We Learn About Global Education from  
Historical and Global Policy Studies of the OECD? I C. Ydesen (Red.), *The OECD's  
Historical Rise in Education*: Palgrave Macmillian.
- Ydesen, C. & Andreasen, K. E. (2020). Historical Roots of the Global Testing Culture in  
Education. *Nordic Studies in Education*. doi: <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2229>
- Young, M. (2008). From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum  
*Review of Research in Education*.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach.  
*Journal of Curriculum Studies*.