



Hvilke idealtypiske demokratiske medborgere søker
skoleeiere, skoleledere og samfunnsfagslærere
å utdanne til?

Heidi Håland
VID vitenskapelige høgskole
Sandnes

Masteroppgave
Master i Medborgerskap og samhandling

Antall ord: 27 124
Dato 19.05.22

Sammendrag

I august 2020 ble det innført en ny læreplan i skolene, *fagløftet*. Den nye læreplanen inneholder tre nye tverrfaglige tema, der demokrati og medborgerskap er ett av dem. Demokrati og medborgerskap er et resultat av både nasjonal satsing og på bakgrunn av internasjonale trender og anbefalinger. For å forstå hva som ligger til grunn for det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, har jeg sett på lovverk og politiske føringer, tidligere forskning samt internasjonale anbefalinger som har vært med å forme dette tverrfaglige temaet. Jeg har valgt medborgerskapsteori og rettferdighetsteori som et teoretisk bakteppe for oppgaven.

I denne oppgaven har jeg hatt en målsetting om å undersøke hva som har ført frem til det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, hvilke intensjoner som ligger bak og hvordan temaet er forstått og tolket i undervisningen som utføres av lærerne i praksis. Jeg har valgt å se på dokumenter fra skoleeier, skoleledere og samfunnsfagslærere for analysere frem hvilke demokratiske medborgerideal som er førende for praksisen i den enkelte skolen. Så langt jeg kan se er ikke disse dokumentene studert tidligere. Metoden for oppgaven er dokumentanalyse. Dokumentene er delt i tre grupper og i hver gruppe er handlingsplanene plassert i ulike nivå av opplæring om, for og gjennom demokrati. De ulike nivåene kan peke på hva slags demokratisk medborgerideal som ligger til grunn for praksis.

Funn i oppgaven tyder på at lærerne har stor frihet i å tolke kompetansemålene og hva de vektlegger i undervisningen, i demokrati og medborgerskap. Det er også noe ulikheter mellom skoleeier, skoleledere og samfunnsfagslærerne når det gjelder hvilke demokratiske medborgeridealer de søker å utdanne til. Analysen viser at det er forskjeller på dokumentene fra skoleledere og deres utviklingsplaner. Det er også store ulikheter mellom årsplanene til samfunnsfagslærerne, både i innhold og metode i undervisningen, i demokrati og medborgerskap. På bakgrunn av analysen kan man anta at den enkelte skole og lærer har ulik tilnærming til det tverrfaglige temaet og at dette kan medføre ulikheter i hva slags demokratiske medborgere de utdanner til.

Nøkkelord: Demokrati, medborgerskap, skoleutvikling og dokumentanalyse

Abstrakt

In August 2020, a new curriculum was introduced in schools, *fagløftet*. The new curriculum contains three new interdisciplinary themes, of which democracy and citizenship are one. Democracy and citizenship are the result of both national efforts and on the basis of international trends and recommendations. To understand what underlies democracy and citizenship, I have looked at legislation and political leadership, previous research and international recommendations that have helped shape the interdisciplinary theme of democracy and citizenship. I chose citizenship theory and justice theory as a theoretical backdrop for the thesis.

In this thesis a goal has been to see what has led to the interdisciplinary theme of democracy and citizenship, what intentions are behind and how the theme is understood and interpreted in the teaching performed by teachers in their practice. I have studied documents from school owners, school leaders and social studies teachers to analyze which democratic citizens ideals are leading for the practice in the individual school. As far as I can see, these documents have not been studied before. The method for the thesis is document analysis. The documents are divided into three groups and in each group the action plans are placed in different levels of education: teaching about, for and through democracy. The various levels can point to the kind of democratic citizen ideal that is the basis for practice.

Findings in the thesis indicate that teachers have great freedom in interpreting the competence goals and what they emphasize in teaching, in democracy and citizenship. There are also some differences between school owners, school leaders and social studies teachers when it comes to which democratic citizen ideals they seek to educate. My analysis shows that there are differences in the documents from school leaders and their development plans. There are also large differences between the annual plans of social studies teachers, both in content and method in the teaching of democracy and citizenship. On the basis of the analysis, it can be assumed that the individual school and teachers have a different approach to the interdisciplinary topic and that this may lead to differences in the type of democratic citizens the students is educated for.

Key words: Democracy, Citizenship, School development, and document analysis

Innhold

Sammendrag	2
Innhold	4
1 Innledning og tema for oppgaven	5
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	7
1.2 Oppgaven sin oppbygging og avgrensing	8
1.3 Samfunnsmessig relevans og mitt bidrag.....	11
1.4 Lovverk og politiske intensjoner	17
1.5 Bakgrunn for fagløftet og implikasjon for skolene.....	28
2 Teori og tidligere forskning	32
2.1 Medborgerskap som ansvar og plikt.....	32
2.2 Medborgerskap fra et rettferdighetsteoretisk perspektiv	35
2.3 Tre idealtyper for demokratisk medborgerskap	37
2.4 Elevers motivasjon for aktivt medborgerskap.....	40
2.5 Viktigheten av sosial kapital i samfunnsutvikling og demokrati.....	43
2.6 Oppsummering av føringer, intensjoner, teori og tidligere studier	46
3 Metode	50
3.1 Kvalitativ metode	50
3.2 Hermeneutikk	50
3.3 Dokumentanalyse	51
3.4 Forskningsetiske vurderinger	53
3.5 Datainnsamling og utvalgsriterier.....	55
4 Analyse og resultater	57
4.1 Gruppe 1 Skoleeiers mål- og tiltaksplan	57
4.2 Gruppe 2 Skolenes kunnskapsgrunnlag og utviklingsplan	61
4.3 Gruppe 3 Samfunnsfaglærernes årsplaner i samfunnsfag	68
4.4 Oppsummering av analyse	74
5. Drøfting	75
5.1 Hvordan samsvarer norske policydokumenter, lover og forskrifter med det som er synlig i skoleeier, skole og læreres utvikling- og handlingsplaner?.....	75
5.2 Hvordan samsvarer det forskning viser er gode pedagogiske arbeidsmåter og det skoleledere og lærerne gjør i praksis?.....	78
6. Konklusjon	80
Referanser	83

1 Innledning og tema for oppgaven

Det overordnede temaet for oppgaven min er demokrati og medborgerskap i skolen. Demokrati og medborgerskap er et tverrfaglig tema i den nye læreplanen *fagløftet*, som ble innført i 2020. Demokratimandatet til skolen er ikke nytt da skolen som utdanningsinstitusjon sine oppgaver er nedfelt i opplæringsloven. I formålsparagrafen står det blant annet at opplæringen skal fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte (Opplæringslova, formålsparagrafen kap. 1 § 1-1). Medborgerskapsbegrepet er derimot nytt og kan ses på som et nytt dannelsesideal i skolen. I oppgaven ønsker jeg blant annet å undersøke hvilken tilnærming til demokratisk medborgerskap som er grunnfestet i de norske styringsdokumentene for skolen.

Skolen har ifølge Stray (2009, s. 5) et tosidig og til dels motsetningsfullt samfunnsoppdrag. Skolen skal på den ene siden bidra til at den enkelte elev tilegner seg de ressurser som gjør hen i stand til å delta i arbeidslivet og bli økonomisk uavhengig. På den andre siden skal skolen bidra til å forberede elevene til deltakelse i voksenlivet, ikke kun som arbeidstakere, men også som samfunnsborgere. Skolen skal være en samfunnsinstitusjon som binder enkeltindivider sammen i en felles politisk kultur (ibid, s. 5). Dette tosidige samfunnsoppdraget blir også uttrykt i nyere politiske føringer:

Utdanningssystemet er samfunnets viktigste bidrag til utvikling av barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger som grunnlag for å mestre eget liv i et demokratisk og mangfoldig samfunn. Deltakelse i barnehage og skole legger grunnlaget for sosial mobilitet, demokratisk forståelse og medvirkning. (Meld.St.28, 2015-2016, s. 5).

Opplæringen skal gi eleven de beste forutsetninger for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som har stor betydning både i nære mellommenneskelige relasjoner og i samfunnet. (Meld.St.28, 2015-2016, s. 6). Skolens dannelsesoppdrag og utdanningsoppdrag er også beskrevet i den nye læreplanen *fagløftet* 2020, LK 20: dannelses- og utdanningsoppdraget henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre, og blant prinsippene som skal prege undervisningen og skolehverdagen for å oppnå dette, er blant annet sosial læring og utvikling, og det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap (Saabye, 2020, s. 13, 16 og 17).

Et samfunn med høy grad av kompleksitet og hurtige endringer er krevende for et liberalt demokrati med dets beslutningsprosesser (egne tanker). Det kan bety at fremtiden kan bringe demokratiske kriser og demokratiunderskudd som aktualiserer behovet for unge som aktive medborgere, spesielt i deres nærmiljø og på områder som berører hverdagslivet deres (Ødegård og Svagård, 2018, s. 31). En demokratisk deltaker må kunne samhandle i en kontekst av forskjellighet, i et mangfoldig samfunn.

Identitetsaspektene i et mangfoldig samfunn kan innebære kulturelle, religiøse, etniske bakgrunn, funksjonsevne, kjønn og seksuell legning, og disse innebærer forskjellige forutsetninger for og innganger til demokratisk deltakelse og medvirkning.

Å fremme demokrati innebærer et stort ansvar for skolene og den enkelte lærer; å finne arbeidsmåter, undervisningsformer og pedagogiske praksiser som er egnet. Det knytter også spørsmål til elevenes status, skal de betraktes som morgendagens samfunnsborgere som skal utstyres med alt de trenger for å bli medborgere, eller skal de betraktes som faktiske unge medborgere som har betydning for både deltakelse og medbestemmelse i skolehverdagen deres (Lenz, 2020, s. 3). Hvilke demokratisk medborgerideal som ligger til grunn for skolen og lærernes praksis i undervisningen, er ett av hovedspørsmålene i denne oppgaven.

Denne oppgaven er valgt på bakgrunn av erfaringer fra egen praksis. Min praksiserfaring er knyttet til barn og unge som er mottakere av spesialpedagogisk hjelp og med systemarbeid ved to ungdomsskoler i forhold til utvikling av god praksis. Som pedagogisk psykologisk rådgiver i PPT har jeg ansvar for å gjøre sakkyndige vurderinger av barns rett til spesialpedagogisk hjelp i barnehage eller spesialundervisning i skole. Både i individarbeid og i systemarbeid ved ungdomsskolene, har jeg fått innblikk i skolens praksis med dens likheter og ulikheter i kultur, verdier, praksis og holdninger knyttet til elevene. Arbeidet gir også et innblikk i hvilke ressurser og forutsetninger disse ungdommene har til rådighet for å utøve sitt medborgerskap. Dette har skapt mange refleksjoner hos meg rundt ulikhetene i ressurser og forutsetninger. Jeg har også reflektert mye over hvordan skolen kan bidra til å øke den enkeltes ressurser og forutsetninger i sin praksis. Jeg tenker også stadig på hva slags fremtid våre ungdommer skal leve i og håndtere i fremtiden. Vi vet at FNs klimarapport (Miljødirektoratet, 2022) sannsynligvis vil kreve store omstillinger som også vil påvirke den vanlige

samfunnsborgeren og jeg tror fremtiden vil stille større krav til den globale medborgeren for å håndtere både klimautfordringer og resultatene som foreligger, og vil komme etter Russlands invasjon av Ukraina. Jeg undrer meg over hvordan vi gjør de unge medborgerne i stand til å håndtere de utfordringene som er og som de vil møte i fremtiden. Jeg bekymrer meg også for den individ tenkningen jeg merker er rådende på mange områder i dag. Jeg tror det vil være et større behov for en felleskapstenkning og at vi er villige til å dra mer mot tanken om hva som kommer fellesskapet til gode i motsetning til hvordan det gagnar den enkelte. Dette har i stor grad vært motivasjonen for å skrive om akkurat dette temaet.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Målet med oppgaven har vært todelt. Jeg har undersøkt hvilke politiske intensjoner som kan tenkes å ligge bak temaet demokrati og medborgerskap i fagfornyelsen. På bakgrunn av disse politiske føringer og intensjoner har jeg ønsket å tolke frem hvilke demokratisk medborger idealer myndighetene ønsker å oppnå med disse føringene og intensjonene.

Basert på hva slags medborgerideal som ligger til grunn i politiske føringer og intensjoner, har jeg å undersøkt hva forskning på området viser er gode pedagogiske implikasjoner for å utdanne til demokratisk medborgerskap. Med denne bakgrunnskunnskapen har jeg videre analysert hvilke medborgerideal skoleeier, ungdomsskoler, og ungdomsskolelærere i en kommune i Norge søker å utdanne til. Dette skal vise en rød tråd fra politiske intensjoner til hva som er synlig i lærerens praksis i skolen. Jeg har undersøkt hvordan lærere og skoleledere helt konkret operasjonaliserer skolens demokratimandat, hvilke arbeidsmåter, undervisningsformer og pedagogiske praksiser som fremmer demokrati og gir elevene mulighet og rom for å forstå, erfare og praktisere medborgerskap (inspirert av Lenz, 2020, s. 3).

På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvilke idealtypiske demokratiske medborgere søker skoleeiere, skoleledere og samfunnsfagslærere å utdanne til?

For å belyse problemstillingen har jeg arbeidet ut fra følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan samsvarer norske policydokumenter, lover og forskrifter med det som er synlig i skoleeier, skole og læreres utvikling- og handlingsplaner?
2. Hvordan samsvarer det forskning viser er gode pedagogiske arbeidsmåter og det skoleledere og lærerne gjør i praksis?

1.2 Oppgaven sin oppbygging og avgrensning

Denne oppgaven er todelt. I første del av oppgaven forsøker jeg å belyse hvilke slags demokratiske medborgere myndighetene søker å utdanne til samt hvordan disse intensjonene synliggjøres i policydokumenter. Jeg tar også for meg hva medborgerskapsteori legger til grunn for medborgerrollen og rettferdighetsteori som vilkårene som må være tilstede for å kunne utøve medborgerskapet sitt. Jeg har i tillegg utforsket hva tidligere forskning har kommet frem til av anbefalinger for hvordan skolen kan fremme demokratisk medborgerskap.

I andre del av oppgaven har jeg analysert hvordan intensjonene som synliggjøres i policydokumentene, kommer frem i skoleeiers, skolenes og lærernes handlingsdokumenter som er rådende for praksis. Ut fra denne analysen har jeg oppsummert, drøftet og konkludert med hvilke idealtypiske demokratiske medborgere skoleeiere skoleledere og samfunnsfagslærere søker å utdanne til.

For å begrense oppgaven, har jeg gjort et utvalg av dokumenter. Valget av dokumenter er gjort med hensikt for å synliggjøre en rød tråd mellom lovverk, retningslinjer, policydokumenter og skolens handlingsplaner. Flere dokumenter er valgt vekk som også vil være av betydning for å forstå sammenhengen i kjeden, men utvalget er ment å være sammenhengende og i en viss grad kronologisk. Følgende dokumenter er valgt:

FNs konvensjon om barns rettigheter
Vedtatt av De forente nasjoner 20. November 1989. Ratifisert av Norge 8. Januar 1991, inkorporert i 2003 gjennom menneskerettighetsloven §2.
Opplæringsloven , formålsparagrafen, Kap. 1 §1-1.
NOU 2014:7 <i>Elevenes læring i fremtidens skole</i>
NOU 2015:8 <i>Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser.</i>
Meld. St. 28 (2015-2016) <i>Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet</i>
Fagfornyelsen Læreplanen, Fagløftet 2020 (LK20)

Jeg har brukt enkelte eldre kilder fra blant annet fra 2009 og 2012 gjennom oppgaven, spesielt av Janicke Heldal Stray. Hun har forsket på demokratisk medborgerskap, både den internasjonale diskursen og i norsk skole i lang tid. Noe av hennes forskning er referert til både i NOU 2015:8 *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser* og Meld. St. 28 *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Jeg opplever hennes forforståelse for demokratisk medborgerskap i skolen som fortsatt svært relevant i dag, både for å forstå intensjoner og mål med demokratisk medborgerskap i skolen.

For å gjøre det enda tydeligere hva som vektlegges i denne oppgaven, kan det også være hensiktsmessig med en redegjørelse for nøkkelbegreper knyttet til tema i oppgaven:

Demokrati og medborgerskap

” Demokrati er en grunnleggende byggestein for fred, bærekraftig utvikling og menneskerettigheter” (Antonio Guterres, FNs generalsekretær, fra en uttalelse på den internasjonale dagen for demokrati, 15. September 2019, fn.no)

Det finnes ulike definisjoner og oppfatninger på hva et demokrati er, men jeg velger her FNs definisjon på demokrati som en styreform der borgerne i et samfunn bestemmer hva slags politikk som skal føres. FN – sambandet beskriver at et demokrati har fire dimensjoner: 1. En statsform med folkestyre, 2. Menneskerettigheter og en uavhengig domstol, 3. Borgernes aktive deltakelse og 4. Demokrati som et felles verdigrunnlag for

befolkningen. Demokrati er en prosess like mye som et mål og jo mer av de fire dimensjonene et land oppfyller, desto mer demokratisk kan landet sies å være. Et velfungerende demokrati, et liberalt demokrati, har respekt for menneskerettighetene og beskytter minoriteters rettigheter, politikken bestemmes på bakgrunn av offentlig diskusjon og debatt, har en fri presse, en uavhengig domstol og et aktivt sivilsamfunn.

Et velfungerende demokrati er avhengig av at borgerne deltar aktivt, og her er det flere måter å være aktiv på som senere i oppgaven blir omtalt som tre ulike demokratiske medborgeridealer. Man kan følge med på politiske diskusjoner og debatter, stemme ved valg, være medlem i organisasjoner og politiske partier og delta selv i politiske debatter og markeringer. Aktivt medborgerskap handler om både mulighetene for å kunne delta i demokratiet, og om borgernes ansvar og faktisk deltakelse i demokratiet. Det vil si at medborgerskap har to dimensjoner: inkludering og like rettigheter for alle borgere, og borgernes plikter og aktive deltakelse i samfunnet. "Et levende og levedyktig demokrati krever både like rettigheter – altså muligheten til aktivt medborgerskap – og at borgere faktisk benytter seg av den muligheten og er aktive medborgere". (FN-sambandet, 2022, demokrati og medborgerskap.). "Borgere har ulike bakgrunner og utgangspunkt for å være aktive medborgere. Det kan være vanskeligere for sårbare grupper i samfunnet å delta, enn for ressurssterke grupper" (FN-sambandet, 2022, demokrati og medborgerskap). Et medborgerskap kan også bli kalt et globalt medborgerskap når en handler ut i fra et globalt perspektiv, som for eksempel i samarbeidet mot effektene av klimaendringer og bekjempelse av fattigdom (ibid).

Skoleutvikling

I den overordnede delen av den nye læreplanen, *fagløftet*, LK20 er det innlemmet et eget punkt om prinsipper for skolens praksis. Her står det at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere og ledere reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis. "Skoleeiere, skoleledere og lærere har ut fra sine ulike roller et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling. De må sammen sørge for at skolens praksis er i samsvar med hele læreplanverket." (Saabye, 2020, s. 20). God skoleutvikling krever et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Målrettede tiltak skal ta i bruk forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger i fellesskap. Et godt profesjonelt

samarbeid ved skolene forutsetter god ledelse. God ledelse innebærer utvikling av samarbeid og relasjoner, retning for og tilrettelegging for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleleders oppgaver er også å lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og lede på en slik måte at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg. Lærerne må tenke over hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og dannelse. Lærere som i fellesskap reflekterer over hvordan de planlegger og gjennomfører undervisning, utvikler en bedre pedagogisk praksis (Saabye, 2020, s. 21). Dette gjelder den generelle skoleutviklingen, og i alle fag. Jeg har forsøkt å analysere frem det særegne som skoleeier, skoleleder og lærere gjør i sin skoleutvikling knyttet til det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap.

Kort oppsummert undersøker jeg først policy dokumenter knyttet til temaet for å forstå hvilke intensjoner som ligger bak. Deretter analyserer jeg dokumenter som synliggjør skolen og læreres praksis for å se om disse samsvarer med intensjonene. Jeg har gjort rede for nøkkelbegrepene demokrati, medborgerskap og skoleutvikling som er sentrale i oppgaven. I neste punkt vil jeg gjøre rede for den samfunnsmessige relevansen for temaet og hvordan bidraget mitt kan ha relevans innen temaet.

1.3 Samfunnsmessig relevans og mitt bidrag

Demokratisk medborgerskap i skolen er viktig i sammenheng med alle elevers rett til å bli både kyndiggjort og myndiggjort (Berge og Stray, (red), 2012, s. 12). Å være en aktiv demokratisk medborger i dag, krever til tross alle kloke lovvedtak og oppmuntrende støtteordninger at det i skolen legges til rette for at samfunnets barn og unge tilegner seg kompetanse eller ressurser, i demokratisk medborgerskap (Berge og Stray, (red), 2012, s. 10 og s. 11).

Den forrige læreplanen, Kunnskapsløftet 2006, har blitt kritisert for at demokratiopplæringen ble et vagt begrep med utydelig innhold som førte til store lokale forskjeller mellom skolene. Praksisen på skolene kan beskrives som tilfeldig ut fra kunnskapen og interessen den enkelte læreren hadde om demokrati (Berge og Stray, (red), 2012, s. 18). Medborgerskapsbegrepet i demokratisk medborgerskap, er nytt i den nye læreplanen, og fører da med seg flere dimensjoner i skolens mandat til å fremme demokrati. Medborgerbegrepet inneholder mer enn en status som samfunnsborger, den

inkluderer også en rolle som impliserer en verdi- og handlingsdimensjon (ibid., s. 20). Medborgerskap som rolle knyttes til medlemskap i et demokratisk samfunn, og til samfunnets normer og forventninger. Denne rollen kan også ses på som en del av individets identitetskonstruksjon, du som medborger er medlem i et demokratisk og politisk fellesskap (ibid., s. 20). Du kan ha en aktiv eller passiv rolle i dette fellesskapet. Det finnes også flere eksempler på de som har en ufrivillig passiv rolle, da deres sårbare livssituasjon ikke gir makt eller mulighet til å medvirke. Et eksempel på dette er personer med nedsatt funksjonsevne som gruppe. I Norge har det vært størst fokus på å legge de fysiske forholdene til rette for å muliggjøre deltakelse i fellesskapet, men for denne gruppen er det ikke alltid de fysiske barrierene som er de største hindrene. For denne gruppen kan det være holdningsmessige barrierer og hindringer som oppstår i møte med mer komplekse gjøremål, og som hindrer denne gruppen i å innta en mer aktiv deltakerrolle i fellesskapet (Lid, 2020, s. 57).

Tidligere styringsdokumenter for skolen har hatt en barnesentrert og individualistisk pedagogikk som fremmer individualisme fremfor demokratisk medborgerskap. En konsekvens av dette har blant annet vært en uklar lærerrolle og sterk betoning av ansvar for egen læring. Dette har medført at elevenes ressurser og kapital (habitus), har vært sentralt for skoleprestasjonene (Stray, 2009, s. 11), og at maktforholdene som konstituerer kulturelle og sosiale felt, påvirkes av faktorer som kjønn, etnisk bakgrunn, religiøs tilhørighet og økonomisk kapital (Berge og Stray, (red), 2012, s. 26). Her velger jeg også å inkludere fysisk og psykisk funksjonsevne. I et demokratisk samfunn skal alle ha retten til å ytre seg, til å delta og å påvirke egen situasjon, og for å få tilgang til feltet må elevene lære hvordan de operer i demokratiet for å bruke sin stemme og retten til å ytre seg. Ideelt sett uavhengig av habitus. Skolen er slik sett i en særstilling som samfunnsinstitusjon, et møtested og et sted der mening skapes, korrigeres og utvikles, og skolens rolle som sekundærsosialiseringsarena utvides til å være en arena som åpner for tilgang til demokratiet som et sosialt felt (ibid., s. 26-28). "Demokratiske nasjoner bygger på en demokratisk kultur som individet innvies i – gjennom læring og overføring av demokratiske verdier og holdninger" (Stray, 2009, s. 5).

Demokratisk medborgerskap i en internasjonal kontekst

Norge er ikke den eneste nasjonen som søker aktive, handlekraftige medborgere med kompetanse i samhandling og kommunikasjonsferdigheter, for å ytre seg og samhandle for beste felles løsninger. Internasjonale institusjoner som UNESCO og EU fremhever undervisning i demokratisk medborgerskap som essensielt for den enkelte nasjonens demokratiske utvikling og stabilitet (Stray, 2009, s. 73). UNESCO har sitt hovedfokus på globalt medborgerskap utdanning, Global Citizenship Education, GCED. Målsettingen med en slik opplæring er å myndiggjøre elever i alle aldre til å innta aktive roller, både lokalt og globalt for å fremme fred, toleranse, inkludering og trygge samfunn. Dette gjøres gjennom å gi elevene kunnskap om verdens kompleksiteter, sosiale og emosjonelle ferdigheter gjennom læring om verdier og holdninger, og sosiale ferdigheter som gjøre elevene i stand til å leve i felleskap med hverandre, med toleranse og fred. GCED inkluderer også praktiske ferdigheter i å hvordan en aktivt deltar med fokus på dannelse, ytelse og engasjement (UNESCO, What is global citizenship education). Citizenship education fyller hele spekteret fra kunnskap om rettigheter og plikter i demokratiet, det demokratiske systemet, og evnen til kritisk tenkning omkring politiske prosesser og praksis (Hegna et al., 2018, s. 11). UNESCO sitt arbeid med å promotere demokratisk medborgerskap er guidet av FNs bærekraftsmål, spesielt mål 4.7 (UNESCO, What is global citizenship education). Alle elever skal innen 2030 sikre seg den kompetansen som er nødvendig for å fremme bærekraftig utvikling, blant annet gjennom utdanning i bærekraftig utvikling og livsstil, menneskerettigheter, likestilling, fremme av fred, globalt borgerskap og verdsetting av kulturelt mangfold (FNs bærekraftsmål 4.7, 2022).

Norge er også med i det internasjonale samarbeidet OECD (Organisasjon for økonomisk samarbeid og utvikling). OECD gir medlemslandene innspill til samarbeidet om økonomiske og sosiale spørsmål, samt produserer viktig data statistikk og økonomiske analyser som blant annet Norge bruker som bakgrunnsmateriale i utformingen av norsk politikk (Regjeringen, artikkel OECD, 2012). OECD har også laget rapporter for å hjelpe medlemslandene å nå FN sine bærekraftsmål innen 2030 (OECD, 2022). Et av samarbeidsprosjektene OECD landene har, er *Education 2030*. Prosjektet har som mål å utvikle et rammeverk for hva slags kompetanser elever vil ha behov for mot 2030. Forslagene til hovedkomponentene er bygget på forskning, fremtidsprognoser og

innspill fra utdanningsmyndigheter i en rekke land. I det pågående utviklingsarbeidet er kunnskaper, kognitive kompetanser, sosiale kompetanser, fysisk og mentalt velvære, emosjonelle kvaliteter og metakompetanser nevnt som spesielt viktige for at elevene skal mestre fremtidens utfordringer (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 14). Disse kompetansene blir beskrevet som tverrfaglige temaer som skal være fagovergripende, altså tilstede i undervisningen i alle fag og slik gi elevene mer dybdelæring og sammenheng. OECDs visjon for det 21. århundre er at medlemslandenes læreplaner inneholder forberedelse til samarbeid, utdanning for medborgerskap, balansert innhold i bredde og dybde og ikke- lineær, dynamisk og fleksibel læreplan med fokus på mer personlig læring (Sunde og Christensen, 2022, s. 22 og 23). OECDs rapporter og statistikk har vært en viktig kilde i utarbeidelsen av føringer til ny læreplan (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 13 og 14).

I den nye læreplanen, *fagløftet 2020*, er det innført tre tverrfaglige tema som blant annet skal ivareta at elevene sikrer seg kompetanse for bærekraftig utvikling: Folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap. Disse tre tverrfaglige temaene inneholder overlappende målsettinger og kan ikke forstås uavhengig av hverandre. Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema, overlapper med Folkehelse og livsmestring i temaene identitet og tilhørighet. Demokrati og medborgerskap overlapper med bærekraftig utvikling i temaene rettferdighet og privilegier (Lenz, 2020, s. 11 og 12).

Ungdom som demokratiske medborgere

Etter terroraksjonen mot AUF, den 22. Juli 2011, ble det i tiden etter rettet oppmerksomhet på ungdommer som gruppe; at ungdom er viktige bidragsyttere til samfunnsutviklingen, og at de ofte har andre meninger og perspektiver på samfunnsutfordringer enn de voksne som sitter med makt og innflytelse. Det ble i tillegg fokus på at ungdommer må få bedre forutsetninger for å lære og praktisere demokrati (Berge og Stray, (red), 2012, s. 18).

Begrepet citizenship, eller medborgerskap på norsk, har i faglige diskusjoner i senere tid utviklet seg fra å være et begrep som i stor grad dreide seg om grunnleggende sosiale rettigheter og økonomisk utjevning i velferdsstater, til nye spørsmål om anerkjennelse

av individers likeverd og opplevelse av identitet i et identitetsmessig mangfold. Endringene i citizenship, eller medborger begrepet innebærer at nye arenaer og former for demokratisk og politisk innflytelse er etablert. Disse nye formene for demokratisk deltakelse beskrives som deltakerdemokrati og deliberativt demokrati som viser til individers samfunnsdeltakelse med mulighet for påvirkning, læring og politisk kvalifisering. Den tredje formen for demokratisk deltakelse kalles aksjonsdemokrati og peker tydeligere på grupperes interessekamp. De nye aspektene ved demokratisk deltakelse påvirker også de mulighetene ungdommer har til å uttrykke sine synspunkter og tjene som kritiske korrektiv selv om de ikke har formell stemmerett. (Hegna et al., 2018, s. 10). Lid, (2020, s. 14) beskriver at det å være medborger i et samfunn handler om å kunne leve som likestilt og ha mulighet til å påvirke sine omgivelser. "Å kunne påvirke sine omgivelser innebærer en mulighet til, enten direkte eller ved bistand fra andre, å ha mulighet til å prege politikk og omgivelser" Lid, (2020, s. 14). Det er derfor et demokratisk dilemma når ungdommer står i spennet mellom formelt sett å være umyndige, samtidig som de forventes å være aktive medborgere (Hegna et al., 2018, s. 15).

Vestlige demokratier har forsøkt å styrke unges innflytelse på viktige samfunnsområder i mange år, blant annet gjennom FNs barnekonvensjon som slår fast at barn har rett til medbestemmelse i saker som angår dem selv. Arbeidet som har blitt gjort for å øke unges innflytelse, kan forstås som bidrag til en utvidelse av demokratiet og endring av ungdommers posisjon i samfunnet. Enkelte andre europeiske land har allerede gitt 16 – åringer allmenn stemmerett (Hegna et al., 2018, s.11).

I disse dager pågår det også en prosess i Norge for å avgjøre om valgloven skal endres slik at også 16 åringer skal få stemme ved kommune- og fylkestingsvalg. Det ble 08.03.2022 fremsatt et forslag om endring i valgloven, i Stortinget. Alle har et ansvar for benytte seg av de rettighetene man har som borger i et fritt og demokratisk land. Stemmeretten er den mest grunnleggende rettigheten, sammen med ytringsfrihet og organisasjonsfrihet. Å gi 16 åringer stemmerett ved kommune – og fylkestingsvalg, begrunnes med at det kommunale tilbudet er særlig viktig for barn og unge. Det er disse ungdommene som påvirkes mest av de prioriteringene og vedtakene kommunestyrene fatter. Derfor er det rimelig at de skal få være med på å bestemme hvem som skal

representere dem, og hvem de tror er best egnet til å tale deres sak når budsjettene for neste år vedtas. De har glede av lokalpolitikere som prioriterer ansettelse av de beste lærerne, høy kvalitet på skolebygg og like muligheter til å lykkes i livet. Det er lokalpolitikere som bestemmer om det finnes en fritidsklubb i nærheten av der man bor. Forslaget begrunnes også med at ny forskning viser at det å senke stemmerettsalderen til 16 år kan bidra til å øke valgdeltakelsen på sikt, dette er også en viktig demokratiopplæring. Dette kan gi skolene mulighet til å styrke demokratiopplæringen ved å knytte den direkte til utøvelsen av den fremste borgerrettigheten man har, det å avgi en stemme (Lovforslag, nr. 8:139, 2021-2022). Lovforslaget er til behandling i kontroll- og konstitusjonskomiteen som skal avgi sin innstilling innen 24.05.22 (Lovforslag, nr. 8:139, 2021-2022).

Kort oppsummert har vi her sett at utdanning i medborgerskap, og demokratisk medborgerskap ikke bare er et mål i Norge, men et viktig mål for også andre nasjoner. Den nye læreplanen, *fagløftet* 2020, er basert på blant annet internasjonale anbefalinger gitt av OECD, ferdigheter for det 21. århundre, UNESCO og FNs bærekraftsmål. Opplæring i medborgerskap både i Norge og internasjonalt, slik jeg tolker det, har som mål å blant annet bidra til mer aktiv deltakelse, inkludering, og at like rettigheter sikres for alle. Ungdommer som medborgere sees på som en ressurs og innflytelsen deres tolkes som en utvidelse av demokratiet.

Mitt bidrag

Mitt bidrag er en undersøkelse på tre nivåer: mikro, meso og makro. På makronivå kan utdanning til demokratisk medborgerskap forstås som verdigrunnlag, prinsipp og strategi, som for eksempel i denne oppgaven barnekonvensjonen og de demokratiske verdiene som er vårt styresett. På mesonivå kommer demokratisk medborgerskap konkret til uttrykk i form av lovgivning, forskrifter, standarder og retningslinjer som for eksempel her i oppgaven opplæringsloven, NOU 2014:7, NOU 2015:8, Meld. St. 28 (2015-2016), og den nye læreplanen *fagløftet*. På mikronivå kan demokratisk medborgerskap handle om den praksisen som skjer i skolene. Selv om jeg ikke vil få tak alle elevene sin erfaring, så kan jeg se hvilke intensjoner skolelederne og lærerne har for praksisen i skolen og undervisning. I kunnskapsgrunnlaget til skolene er det også inkludert en elevundersøkelse som viser at elevenes opplevelse av demokrati og

medvirkning i forrige skoleår, er på et middels nivå. Det er mikronivået som er analysert i denne oppgaven, men det er relevant med kunnskap fra alle nivåene, da nivåene virker inn på hverandre. I denne oppgaven, som er en form for evaluering, er kunnskap fra både makro- og mesonivå nyttig innblikk i mikronivå. Om skolene gjør strategiske valg for praksisen basert på de intensjonene som ligger bak temaet demokrati og medborgerskap, eller om det fortsatt er en tilfeldig praksis i temaet. Dette vil ha betydning for den enkelte elev og for samfunnsutviklingen for øvrig. Det er på et mikronivå endringer må skje for at intensjonene på et makro- og mesonivå skal kunne sies å være oppfylt, i denne oppgaven. (Egne konklusjoner om temaet, inspirert av Lid, 2020, s. 21-23). Analysen sikter dermed mot å være et bidrag til litteraturen som fokuserer på skolens praksis i å utdanne demokratiske medborgere.

I dette punktet har vi sett at Kunnskapsløftet 2006 hadde vage føringer for hvordan lærerne skulle fremme demokrati i sin undervisning. I den nye læreplanen, *fagløftet* 2020 er demokrati og medborgerskap et tverrfaglig tema som er tilført. Dette er i tråd med internasjonale trender og anbefalinger. Et dilemma i å fremme demokratisk medborgerskap i grunnskolen er at elevene skal få trening i å være aktive demokratiske medborgere, samtidig som at de ikke har de samme vilkårene for deltakelse. Kunnskapsgapet jeg har identifisert er hvordan skoleeiere, skoleledere og lærere tolker intensjonene og føringene som ligger bak det å fremme demokrati og lære elevene å utøve sitt medborgerskap, og hva de gjør i sin praksis. I neste punkt vil jeg gjøre rede for de nasjonale føringene og intensjonene som ligger bak det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i skolen.

1.4 Lovverk og politiske intensjoner

Læreplanen er et uttrykk for den politiske konsensusen om hvilken rolle skolen skal ha som demokratisk fellesskapsinstitusjon. Medborgerrollen kan defineres som den institusjonelle samfunnsoppdragelsen som i denne sammenhengen initieres og realiseres gjennom skole og utdanning. Læreplanen, i dette tilfellet *fagløftet*, er et nasjonalt dokument utformet i den spesifikke nasjonens kulturelle, historiske og politiske kontekst (Stray, 2009, s. 7). De politiske føringene som ligger til grunn for læreplanen er også bygget på lovverk. Innholdet og aktiviteten i den norske skolen styres og påvirkes fra ulike aktører nasjonalt, regionalt og lokalt.

Kunnskapsdepartementet fremmer statsbudsjett, lovbestemmelser og stortingsmeldinger for Stortinget. Departementet fastsetter læreplaner for grunnskolen og de gjennomgående læreplanene for hele grunnskolen, Utanningsdirektoratet fastsetter øvrige læreplaner. Til sammen gir disse dokumentene retning for politikken som utgjør grunnlaget for den nasjonale styringen av skolen gjennom juridisk regulering, økonomiske insentiver og satsingsområder knyttet til kvalitetsutvikling og kompetanseutvikling. (NOU 2014:7, s 22)

Dette er relevant for å forstå hva som ligger til grunn for den praksisen som utøves i skolen. Jeg vil her presentere det viktigste lovverket som er relevant som vilkår for å utøve sitt medborgerskap, og lovverk som er styrende for skolens praksis. Jeg vil også presentere tre sentrale politiske dokumenter som har lagt føringer for den nye læreplanen, *fagløftet*, som skolens praksis bygger på i dag.

Barnekonvensjon

FNs barnekonvensjon om barns rettigheter ble vedtatt 20. November i 1989, den trådte i kraft 2. September 1990 og ble ratifisert av Norge 08.01 i 1991. I 2003 ble barnekonvensjonen en del av norsk lov. Barnekonvensjonen er en internasjonal menneskerettighetskonvensjon som gir barn under 18 år, en spesiell juridisk status. Den stadfester at barn har menneskerettigheter, og krav på spesiell beskyttelse, og at alle stater som har sluttet seg til barnekonvensjonen må følge det som står i den. Svakheterne ved barnekonvensjonen er at et land kan reservere seg mot en artikkel dersom de er uenig i den selv om de har sluttet seg til barnekonvensjonen generelt. Norge ratifiserte barnekonvensjonen i 1991 som betyr at regjering og Stortinget forplikter seg til å følge den opp. Barn i Norge har også politisk representasjon gjennom barneministeren som er den personen i regjeringen som jobber med saker som har med barn å gjøre (FN-sambandet, Barnekonvensjonen, 2022).

Alle artiklene er relevante for at barn skal få utøve sitt medborgerskap, men jeg har trukket frem noen som jeg regner som særlig relevant for temaet:

Artikkel 4: Det skal treffes tiltak som i størst mulig utstrekning gir barn de økonomiske, sosiale og kulturelle rettighetene som partene (landet) har til rådighet.

Artikkel 8: Barnet har rett til å bevare sin identitet, herunder statsborgerskap, navn og familieforhold som anerkjent av loven.

Artikkel 12: Barn har rett til å bli hørt og gi uttrykk for egne synspunkter som vedrører dem selv.

Artikkel 13: Barn har rett til ytringsfrihet gjennom hvilken som helst uttrykksmåte som det måtte velge.

Artikkel 14: Barn har rett til tankefrihet, samvittighetsfrihet og religionsfrihet

Artikkel 15: Barn har rett til organisasjonsfrihet og frihet til å delta i fredelige forsamlinger.

Artikkel 17: Barn har rett til tilgang på informasjon og stoff fra forskjellige nasjonale og internasjonale kilder, spesielt de som har som formål å fremme barnets sosiale, åndelige og moralske velferd og fysisk og psykiske helse.

Artikkel 23: Barn som er psykisk eller fysisk utviklingshemmet, bør ha et fullverdig og anstendig liv under forhold som sikrer verdighet, fremmer selvstendighet og bidrar til barnets aktive deltakelse i samfunnet.

Artikkel 27: Barn har rett til en levestandard som er tilstrekkelig for barnets fysiske, psykiske, åndelige, moralske og sosiale utvikling.

Artikkel 28 og 29: Barn har rett til utdanning, denne skal blant annet ta sikte på å utvikle respekt for menneskerettighetene og de grunnleggende frihetene og prinsippene nedfelt i de forente nasjoners pakt. Respekt for barnets kulturelle identitet, språk, verdier, og for de nasjonale verdier i det land hvor barnet bor, og det landet barnet eventuelt kommer fra. Respekt for kulturer som er forskjellige fra barnets egen kultur. Barn har rett til å bli forberedt til et ansvarlig liv i et fritt samfunn i en ånd av forståelse, fred, toleranse, likestilling mellom kjønnene og vennskap mellom alle folkeslag, etniske, nasjonale og religiøse grupper og personer som tilhører urbefolkningen

Artikkel 30: Barn som tilhører en minoritet eller urbefolkning skal ikke nektes retten til sammen med andre medlemmer av sin gruppe å leve i pakt med sin kultur, bekjenne seg til og utøve sin religion, eller bruke sitt eget språk.

Artikkel 31: Barnet har rett til hvile og fritid og til å delta i lek og fritidsaktiviteter som passer for barnets alder og til fritt å delta i kulturliv og kunstneriske virksomhet.

(FNs konvensjon om barnets rettigheter, 2003, s. 10, 11, 13, 14,15,18, 21,22,23 og 24).

Disse artiklene omfatter barn under 18 år som enda ikke kan stemme ved politiske valg, og heller ikke kan oppfylle alle medborgerskapets ansvar og plikter. Artiklene kan likevel være med å sikre barns vilkår til å utøve deler av sitt medborgerskap som ikke krever at man er myndig i alder.

Opplæringsloven, Kapittel 1.

I formålsparagrafen står det beskrevet hva formålet med opplæringen i skolen er; opplæringen i skolen skal åpne dører mot verden og fremtiden og gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring. Elevene skal få opplæring bygget på grunnleggende verdier i kristen og humanetisk arv og tradisjon, som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn som er forankret i menneskerettighetene. Opplæringen skal bidra til forståelse av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon. Den skal også gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte sin overbevisning. Opplæringen skal fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte. Elevene skal utvikle kunnskap, dugelighet og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Elevene skal lære å tenke kritisk, handle etisk og miljøbevisst. Elevene skal ha medansvar og rett til medvirkning (Opplæringslova, formålsparagrafen kap. 1 § 1-1).

For å imøtekomme fremtidens utfordringer oppnevnte regjeringen i 2013, et utvalg hvor mandatet blant annet var å vurdere hvordan globale og nasjonale utviklingstrender burde få følger for skolens innhold og å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanser i et fremtidig samfunn og arbeidsliv (NOU 2014:7, s. 12 og 7). Utvalget leverte sin delutredning i 2014, NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole* og sin hovedutredning i 2015, NOU 2015:8 *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*.

NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole

Rapporten peker på flere utviklingstrekk i samfunnet, som ikke er nye, men det påpekes at utviklingen skjer i et høyt tempo som påvirker samfunnslivet lokalt, regionalt og globalt i sterkere grad enn tidligere. Noen av disse utviklingstrekkene som blir

beskrevet er større mangfold, høy grad av kompleksitet og hurtige endringer. Samfunnsutviklingen omfatter blant annet demografiske utfordringer med bærekraftig utvikling, miljø og bærekraftig utvikling, demografiske endringer lokalt og globalt med etnisk, kulturelt og religiøst mangfold, urbanisering, forbruksvekst og et kunnskapsbasert og internasjonalt arbeidsliv (NOU 2015:8, s. 8).

Grunnet endringer i samfunnet og at kunnskapsutviklingen skjer i et stadig høyere tempo, vil det være viktig at skolen gjør den enkelte i stand til å tilegne seg nye kompetanser hele livet for å tilpasse seg fremtiden. Utvalget som utarbeidet delutredningen NOU 2014:7, så på anbefalinger fra en rekke internasjonale prosjekter som vurderer hvilke kompetanser det vil være behov for i fremtidens samfunns- og arbeidsliv. Utvalget vurderte også innholdet i læreplanen LK 06 og stilte spørsmål ved om innholdet i dagens skole (Læreplan Kunnskapsløftet 06), i tilstrekkelig grad forberedte elevene på livet etter skolen. Utvalget kom med en rekke anbefalinger som de vurderte var nødvendig å endre på, og å tilføre i læreplanen LK06 for å bedre ruste elevene til å møte utfordringene i fremtiden. Utvalget anbefalte i rapporten å bruke et bredt kunnskapsbegrep som inneholder det å kunne løse oppgaver og møte utfordringer i ulike sammenhenger, og at begrepet inkluderer både kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring. Rapporten har et stort fokus på at elevenes kompetanse må utvikles i et samspill mellom faglige, sosiale og emosjonelle sider ved læringen (NOU 2014:7, s 7 og 8).

Rapporten peker også på følgene av den individualiseringen som i større grad eksisterer i samfunnet nå, det finnes færre forhåndsdefinerte sosiale identiteter noe som krever at hver enkelt i større grad må konstruere identiteten sin på egen hånd. Det blir også stilt spørsmål ved om samfunnsverdier som samhold, likhet, likeverd og solidaritet er truet av økt individualisme. Dette er en av bakgrunnene for anbefalingen av et bredt kompetansebegrep i skolen, som inkluderer verdier og holdninger (NOU 2014:7, s. 112). Sett i lys av utviklingstrekkene globalisering, individualisering og økt mangfold, trekkes demokratisk kompetanse frem som viktig i opplæringen. Rapporten viser til at valgdeltakelsen samlet sett har gått ned noe siden 1960 årene, men økte fra 2009 til 2013. De poengterer også at valgdeltakelse bare er en deltakelsesform, det er også behov for engasjement i forenings- og organisasjonsliv, samt det å være med i de

pågående diskusjonene om dagsaktuelle temaer i samfunnet som i stor grad i dag foregår på ulike fora på internett. Rapporten trekker frem viktigheten ved at innbyggerne i et demokratisk samfunn slutter opp om demokratiske verdier og at de deltar aktivt i samfunnslivet. Her er det viktig for demokratiets legitimitet at flest mulig grupper deltar slik at et bredest mulig spekter av interesser blir ivaretatt, dette inkluderer at både majoritetskulturen og minoritetskulturene opplever å bli sett og hørt (NOU 2014:7, s. 113). Utvalget har i hovedutredningen, NOU 2015:8, vurdert hvordan samfunnsutviklingen endrer kravene til kompetansene elevene bør utvikle gjennom skolegangen (NOU 2014:7, s. 129).

NOU 2015:8 Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser

Konklusjonen i delutredningen NOU 2014:7 var at fagene i skolen trenger fornyelse for å møte fremtidige kompetansebehov i arbeidsliv- og samfunn. I NOU 2015:8 kommer utvalget med forslag til hvilke kompetanser elevene har behov for, forslag til fornyelse av fagene, rammer for utformingen av ny nasjonal læreplan, krav til undervisning- og vurderingspraksis, implementeringsstrategi av ny læreplan samt vurdering av økonomiske og administrative konsekvenser av utvalgets anbefalinger. Her skal jeg ikke gå inn på hvert kompetanseområde det ble foreslått endringer og fornyelse i, men i generelle trekk si noe om anbefalingene relatert til tema i oppgaven.

Dagens og fremtidens samfunn stiller nye krav til deltakelse i arbeidsliv og organisasjonsliv. En blir stilt overfor lokale og globale utfordringer knyttet til sosial, kulturell, økonomisk og teknologisk utvikling, og til hvordan en skal skape en bærekraftig utvikling. Grunnskolen må da bidra til å utvikle elevenes kunnskap og kompetanse slik at de kan bli aktive deltakere, samtidig som skolen må støtte elevene i deres personlige utvikling og identitetsutvikling. Elevenes læring i skolen er en viktig del av samfunnets utvikling og skolen må være i et aktivt samspill med samfunnet rundt, ulike arenaer tilbyr forskjellige læringsmuligheter som elever kan ta i bruk for sin egen utvikling og for å bli aktive samfunnsborgere (NOU 2015:8, s. 7 og 8). Ett av de fire kompetanseområdene som blir anbefalt av utvalget, er å innføre kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og at dette inkluderes i alle fag. Målet med kompetansen er å gjøre elevene i stand til å samhandle på en rekke samfunnsarenaer, ikke minst relatert til demokratisk deltakelse, toleranse og sosial ansvarlighet (NOU

2015:8 s. 8 og 12). Å kunne samhandle med andre er en del av demokratisk kompetanse, det å kunne delta i diskusjoner, ytre sin mening og lytte, og vise respekt for andres meninger og synspunkter. Demokratisk kompetanse handler også om å forstå og vise sosial ansvarlighet, det å kunne sette seg inn i andres situasjon og gjøre etiske vurderinger av konsekvenser av egne og andres handlinger. Kompetanse i å kommunisere og samhandle er viktig også for å utøve demokratiske handlinger i praksis, lede diskusjoner, la alle bli hørt og komme frem til enighet og kompromisser. Utvalget foreslo det flerkulturelle samfunnet som et flerfaglig tema, og dette temaet skulle knyttes til demokratisk kompetanse. Her ble det også beskrevet at opplæring i demokratisk kompetanse handler om mer enn å delta i det representative demokratiske systemet ved å stemme på valg, det inkluderer også evne til å engasjere seg og vilje til å delta i lokale lag og foreninger.

Meld. St. 28, 2015-2016

På bakgrunn av utredningene gjort i NOU 2014:7 og NOU 2015:8, samt kunnskap om samfunnsutviklingen, skolens rolle i samfunnet, vitenskapsfag og utvikling innenfor disse, og i tillegg kunnskap om elevenes læring, kom regjeringen med en stortingsmelding med råd om utvikling av skolen, Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*, som ble vedtatt umiddelbart. Føringerne fra Meld. St. 28 (2015-2016) har blitt lagt til grunn for den nye Læreplanen, *Fagløftet 2020*.

Regjeringen beskriver kunnskap og kompetanse som en forutsetning for å finne løsninger på, og håndtere, dagens og fremtidens samfunnsutfordringer. Myndighetenes viktigste virkemiddel for å påvirke kunnskapskapitalen, er utdanningssystemet. I tillegg er utdanning nøkkelen til utvikling av et inkluderende kunnskapssamfunn og det viktigste virkemidlet for sosial utjevning (Meld.St.28, 2015-106, s. 5). Jeg gjør ikke rede for alle elementene i meldingen, men trekker frem det som er mest relevant for temaet i oppgaven.

Et viktig mål med fagfornyelsen var at det skulle være en god sammenheng mellom fag, legges til rette for dybdelæring og helhetlig forståelse. (Mld. St.28, 2015-2016, s. 32 og 33). Et av grepene for å sikre dybdelæring, helhetlig forståelse og sammenheng på, er

tverrfaglige tema (flerfaglighet). Dette innebærer at elevene skal arbeide med temaer som krever kunnskaper og ferdigheter fra flere fag med mål om å øke sin forståelse av temaet og få bedre forståelse av de involverte fagene (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 38). De forsvarer dette også med studier fra internasjonalt forsknings- og utredningsarbeid som legger vekt på at elevene trenger øvelser i å bruke kunnskaper og ferdigheter fra ulike fag, i sammenheng.

NOU 2015:8 *Framtidens skole* trakk frem spesielt tre flerfaglige tema som var særlig viktig i fremtidens skole, de var *klima, miljø og bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunnet og folkehelse og livsmestring*. Departementets vurdering var å videreutvikle temaet *det flerkulturelle samfunnet* som da ble til *demokrati og medborgerskap*, men temaet skulle omfatte blant annet samhandling i et flerkulturelt samfunn. Målet er at dette tverrfaglige temaet skal fremme demokrati og elevenes rett på medbestemmelse. Det skal også legges til rette for læring som styrker elevenes demokratiforståelse og evne til å delta i demokratiske prosesser og fellesskap. Både demokratiperspektivet og medborgerskapsperspektivet dreier seg her om hvordan borgere lever sammen i et politisk stabilt fellesskap og deltar og bidrar på ulike samfunnsarenaer, med fokus på rettigheter og plikter. Elevene skal læres opp til å bli demokratiske medborgere ved å øve på, erfare og praktisere demokratiske prosesser. Det tverrfaglige temaet skal inneholde læring *om* demokratiet, læring *for* demokratisk deltakelse og læring *gjennom* demokratisk deltakelse (Mld. St.28, 2015-2016, s. 38). Meldingen legger også føringer for hvordan demokratimandatet til skolen skal uttrykkes i den overordnede delen av læreplanen:

Generell del skal understreke prinsipper og ytringsfrihet som grunnleggende for det norske samfunnet. Skolen skal gi elevene kunnskap om demokrati og øve dem i demokratisk praksis i skolefellesskapet. Opplæringen skal sette elevene i stand til å reflektere over og vurdere vedtatte sannheter, stille spørsmål og yte motstand på sine egne og andres vegne. Å leve sammen i fellesskap krever demokratiforståelse og respekt for forskjellighet. Men det kan også kreve at man står opp for grunnleggende verdier. (Mld. St. 28, 2015-2016, s. 21).

Læreplanen 2020, Fagløftet

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, også kalt KL20 enkelte steder i denne oppgaven, inneholder både ny overordnet del og nye læreplaner. Den nye læreplanen ble innført trinnvis, 1.-9. trinn tok dem i bruk fra 1. august 2020, mens den i 10. trinn ble innført i august 2021. Den nye læreplanen har som formål å gjøre elevene i bedre stand til å møte og finne løsninger på dagens og fremtidens utfordringer gjennom blant annet dybdelæring, kritisk tenkning, etisk bevissthet, refleksjon og kreativitet. Den nye læreplanen skal bidra til et verdiløft for skolen og bidra til en større sammenheng mellom formålsparagrafen, overordnet del og læreplaner for fag. Tre nye tverrfaglige temaer ble innført med ny læreplan; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Jeg gjør bare rede for det som er mest aktuelt fra læreplanen i forhold til temaet i oppgaven.

Fra overordnet del i den nye læreplanen er det et eget punkt som presiserer at demokrati og medvirkning er en del av opplæringens verdigrunnlag, og skal prege alle fag og skolehverdagen generelt. Demokratiske verdier skal fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet. Skolen skal være en arena der barn og unge opplever demokrati i praksis, elevene skal oppleve at de blir lyttet til, har reel innflytelse og kan påvirke det som angår dem. De skal også få erfaring med og praktiskere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer (Saabye, 2020, s. 12).

I overordnet del har også sosial læring og utvikling blitt et prinsipp som skal prege all undervisning i alle fag. Her står det at elevenes identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen. Her er en del av prinsippet at løsninger skal søkes i fellesskap, elevene skal kunne lytte til andre, ytre egne meninger og si ifra på andres vegne. Alle elevene skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar. Det legges også vekt på at den enkelte har ansvar for å bidra til et godt fellesskap og miljø (Saabye, 2020, s. 13).

Det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap velger jeg å ta med i sin helhet da dette er relevant for både å forstå hva slags demokratisk medborger myndighetene

søker å utdanne, og for å finne kjennetegn fra temaet i skolen og lærernes handlingsplaner;

Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. Opplæringen skal gi elevene forståelse for sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet. De skal få innsikt i at demokratiet har ulike former og uttrykk. Gjennom arbeid med temaet demokrati og medborgerskap skal elevene forstå sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter. Individene har rett til å delta i politisk arbeid, samtidig som samfunnet er avhengig av at borgerne bruker rettighetene til politisk deltakelse og utformingen av det sivile samfunnet. Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge. Opplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. Gjennom arbeidet med temaet skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes. (Saabye, 2020, s. 16 og 17).

I læreplanen som omhandler samfunnsfag, står det at faget skal bidra til identitetsutviklingen til den enkelte og forståelse av de forskjellige felleskapene vi mennesker inngår i. Elevene skal utvikle et aktivt medborgerskap bygd på kunnskap om demokrati, miljø, menneskerettigheter, likestilling og verdien av mangfold. Det står videre at elevene skal få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påvirke og medvirke til samfunnsutforming. De skal få innsikt i hvordan mennesker utvikler identitet og tilhørighet, og hvordan de skal samhandle med andre (Saabye, 2020, s. 46 og 47).

Demokratilæring: om –gjennom – for

I Mld. St. 28 (2015-2016, s. 38) står det blant annet beskrevet at ett av målene med det tverrfaglige temaet *demokratisk medborgerskap* er at elevene skal lære seg opp til å bli demokratiske medborgere ved å øve på, erfare og praktisere demokratiske prosesser.

Det tverrfaglige temaet skal inneholde læring *om* demokratiet, læring *for* demokratisk deltakelse og læring *gjennom* demokratisk deltakelse. Dette hadde jeg behov for å forstå bedre og har derfor undersøkt hva læring *om*, *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse innebærer i praksis.

Claudia Lenz var medlem i tverrfaglig gruppe under utarbeidelsen av de nye læreplanene (Lenz, 2020, s. 95). Hun har gitt en nærmere innføring i hva som ligger i beskrivelsene av demokratisk medborgerskap og har i tillegg gitt veiledning i hvordan man pedagogisk kan tilnærme seg læring *om*, *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse, i heftet Demokratisk medborgerskap i skolen (2020). Læring *om* demokratiet kan forstås som kunnskap *om*, og forståelse *for*, demokratiske institusjoner og prosesser som er nødvendige for å kunne ta del i demokratiet. Det vil si at det vektlegges flere typer kunnskap, som kunnskap *om* det demokratiske systemet og dets institusjoner, kunnskap relatert til demokratiske prosesser og deltakelsesformer, og kunnskap relatert til politikk og politiske debatter (Lenz, 2020, s. 41 og 42). Læring *for* demokrati skal gi elevene demokratisk handlingskompetanse og demokratisk beredskap. Det vil si bidra til at elevene utvikler forståelse og evner til handlinger for demokratiet. Opplæringen dreier seg ikke om å oppfordre elever til konkret politisk handling, men å gjøre dem i stand til, og å ville delta i demokratiske meningsbrytninger og beslutningsprosesser. Læring *for* demokratiet skal ruste eleven til konkret handling, både i en skolekontekst og utenfor skolen (ibid, s. 44). Slik jeg tolker læring *for* demokratiet er at elevene skal utvikle forståelse og evner til å påvirke saker som angår dem, ut fra de forutsetningene de har. Læring *gjennom* demokratiet skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter i samhandling. Opplæringen skal styrke elevene i å delta og ta eierskap til egen læring, den skal gi elevene erfaring med deltakelse, likeverdig samhandling og medvirkning i skolehverdagen. Her skal de få erfaring med å praktisere medvirkning og oppleve at de har reel innflytelse og kan påvirke saker som angår dem (ibid, s. 44).

Læring *om*, *for* og *gjennom* demokrati kan også inneholde en mektiggjøring og myndiggjøring av elevene. Mektiggjøringen skolen skal hjelpe den enkelte elev til, vil si å gi eleven muligheter til å delta i politiske handlinger, i skolesammenheng kan dette handle om reel medvirkning i saker som angår dem. I arenaer utenfor skolen handler dette om at det må finnes politiske institusjoner, organisasjoner og kanaler for

ungdommene, slik at de også har mulighet til å delta i reelle politiske aktiviteter. Dette kan være ungdomspolitiske partier, interessepolitiske ungdomsorganisasjoner, lokale ungdomsråd og enkeltsaksorienterte aksjoner. Myndiggjøring skjer når ungdommene faktisk har mulighet til å påvirke samfunnsforholdene rundt seg. I skolesammenheng kan myndiggjøring handle om den responsen elevene får når de tar opp saker i timen eller til skolen, eller det de opplever å bli møtt med av de som sitter med makten, i dette tilfelle lærer eller rektor. Myndiggjøring handler også om den opplevelsen eleven har av egen politiske kompetanse. Mektiggjøring handler altså om de deltakelseskanalene som gir ungdom mulighet til å delta, mens myndiggjøring synliggjør hvilke muligheter for innflytelse og respons man gjennom deltakelse vil oppleve. På skolen kan det bety å gi elevene en plattform eller rom i undervisningen for å ta opp saker, og bli møtt med at de blir tatt på alvor og hørt. Dette er et skritt på veien mot økt samfunnsdeltakelse ved å bruke skolen som arena (Berge og Stray, (red), 2012, s. 37 og 155).

En oppsummering av lovverk og politiske intensjoner vil bli gitt i et eget punkt: 2.6
Oppsummering av politiske intensjoner og tidligere studier

1.5 Bakgrunn for fagløftet og implikasjoner for skolene

For å forstå dagens praksis må den sees i lys av historien den bygger på. I 2006 kom Kunnskapsløftet som medførte en stor endring i den norske skolen. En viktig faktor i denne endringen var Norge sine prestasjoner på internasjonale skolemålinger. PISA resultatene i 2001 og situasjonen i den norske skole ble gitt stor oppmerksomhet, både i den politiske debatten og i media. Med tanke på de økonomiske ressursene og målene en hadde for den norske skole ble ikke disse resultatene sett på som tilfredsstillende (Gjerde, 2020, s. 19). Da Kunnskapsløftet -06, ble innført var den sterkt preget av New Public Management (NPM) reformene som nådde Norge for alvor ved regjeringsskiftet i 2001 (ibid, s. 10). Innføringen av Kunnskapsløftet bygde på klassiske NPM-karakteristikk, som blant annet et gjennomskiktig system for mål- og resultatstyring og nasjonale tester. I denne læreplanen (KL06) ble det tydeligere hva elevene skulle lære og hvordan dette skulle måles. Det ble også et økt fokus på organisering, styring og lederfunksjonen samt at det ble lagt mer vekt på konkurranse både mellom elever, mellom lærere og skoler (ibid, s.15). Kunnskapsløftet -06 var både en innholdsreform og en styringsreform som besto av nye prinsipper for nasjonal styring av

grunnopplæringen og nytt kvalitetsvurderingssystem. Den nye utdanningsreformen baserte seg på fem prinsipper: klare nasjonale mål, kunnskap om elevenes læringsresultater, tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og et veiledningsapparat. Skoleeiers ansvar for kvaliteten på opplæringen var tydelig i den nye reformen (Mld. St. 28, 2015-2016, s. 9). I evalueringen av Kunnskapsløftet -06, støttet skoleeiere, skoleledere og lærere omleggingen av læreplanene og det økte profesjonelle ansvaret som lå i reformen.

Evalueringer viste at læreplaner med kompetansemål var utfordrende for mange lærere, og at skoleeiere og skoleledere støttet skolens arbeid i ulik grad. Dette medførte at kvaliteten på opplæringen også varierte (Meld. St. 28, 2015-2016, s.9). I fagfornyelsen 2020, ser man noen endringer i retning Post NPM, fagfornyelsen har hatt et særlig fokus på å ikke være for strengt statlig styrt. Utviklingsarbeidet har hatt en åpen, inkluderende og dialogisk form der blant annet fagpersoner, faggrupper og interesseorganisasjoner kunne komme med innspill, men styringen sikres ved at arbeidet ledes og avsluttes av nasjonale utdanningsmyndigheter og de endelige konklusjonene fattes sentralt. (Gjerde, 2020, s. 35 og 36). Tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og et veiledningsapparat blir også omtalt i arbeidet med den nye læreplanen, fagløftet:

Departementet ønsker å bevare det lokale og profesjonelle handlingsrommet for skoleeiere, skoleledere og lærere. Samtidig er det forskjeller mellom skoleeiere når det gjelder kvaliteten på undervisnings- og vurderingsarbeid mellom skoler og innad på skoler. Derfor skal det fornyede læreplanverket og veiledningen til dette, gi bedre støtte til å planlegge opplæringen enn i dag, spesielt gjennom tydeligere mål og faglig innhold, bedre progresjon og bedre sammenheng mellom fag og læreplanverkets deler. Hensikten er at lærernes profesjonelle arbeid med å planlegge og gjennomføre en kvalitativ god opplæring for alle skal stå i sentrum. (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 70).

Dette betyr også at skoleeier, skolene og lærerne har opprettholdt den dokumenteringen som startet ved innføringen av Kunnskapsløftet -06. Det gjør det at det finnes dokumenter i organisasjonen som beskriver praksis ved skolen. Det ligger også en annen føring i Melding til Stortinget 28, s. 68:

Ledelse i skolen handler både om hvordan skoleledelsen legger til rette og støtter opp om lærerens profesjonelle arbeid og hvordan lærere leder læringsarbeidet i klasserommet. Lærerne er avhengig av elevene sine for å oppnå mestring i klasserommet, tilsvarende er rektor avhengig av lærerne for å lykkes i sitt læringsarbeid.

Fagfornyelsens fokus på lærerens profesjonelle skjønn.

Ludvigsen utvalget (NOU 2015:8, 2015, s. 63) mente at en måtte sikre lærerne sin profesjonelle frihet både når det gjelder avgjørelser knyttet til valg av innhold, arbeidsmåter og organisering av undervisningen. Meld. St 2015-2016 følger dette opp med at yrkesgruppene som er i skolen skal ha skjønn, profesjonell autonomi og handlerom. «Nøkkelen til å løfte elevenes kunnskap og læring er å satse på lærernes kompetanse, det profesjonelle lagarbeidet på skolene og tydelig skoleledelse og skoleeierskap» (Mld. St. 28, 2015-2016, s. 71). Den nye læreplanen har færre, mer åpne og mindre deskriptive mål som gjør at lærerne får mer frihet til å utøve sitt profesjonelle skjønn (Gjerde, 2020, s. 40 og 41). Fagene har i den nye læreplanen, *fagløftet*, har kompetansemål som inneholder at elevene skal kunne bruke, vurdere, drøfte, utforske, reflektere, sammenlikne, gjøre rede for m.m. (Saabye, 2020, s. 52). Føringerne i Meld. St. 28 (2015-2016) gir lærerne et stort spillerom i fortolkningen av kompetansemålene (Karseth et al. 2020, s. 117). Det er likevel element av statlig strengere styring, særlig når det gjelder lokal frihet til å utforme egne læreplaner. Med fagfornyelsen har den digitale læreplanvisningen gitt muligheter for lærere å gå inn på ulike steder i læreplanen og gjøre koblinger mellom de ulike læreplankategoriene. Koblingene er begrenset og defineres gjennom programmets algoritmer. Man sikres på denne måten at faglige argumenter ligger til grunn når lærere styres mot bestemte sammenhenger i læreplanverket. Men det økte omfanget av sentralt utviklede støtteressurser som dette, kan tyde på en manglende tillit til at de profesjonelle selv kan utvise skjønn i sin planlegging av undervisning. Styringsverktøyer som dette er ikke rettslige reguleringer og pålegg, men støttestrukturer til hjelp i planleggingen og er derfor en form for `soft governance` i tråd med post – NPM (Karseth et al., 2020, s. 148).

I dette punktet har vi sett at med innføringen av Kunnskapsløftet 2006 ble det økt fokus på organisering, styring og lederfunksjonen. KL06 kom med klare nasjonale mål, tydelig ansvars plassering og stor lokal handlefrihet som førte med seg et økt profesjonelt ansvar for skoleeiere, skoleledere og lærere. Dette er videreført i den nye læreplanen, *fagløftet 2020*. Lærerne har fått større spillerom til å tolke færre, mer åpne og mindre deskriptive kompetansemål i KL20.

2 Teori og tidligere forskning

Jeg har brukt mye plass i oppgaven på medborgerkapsteori. Dette er fordi jeg i oppgaven utforsker medborgerskap som dannelsesideal i skolen og jeg ønsker å gi en tydelig oversikt over hva medborgerskap kan være, samt ulike dimensjoner ved medborgerskapet. Med medborgerskapsteorien jeg presenterer, håper jeg å vise til kjernen i begrepet. Å komme frem til kjernen i begrepet vil være viktig når jeg ser det opp mot de beskrivelsene som finnes i de dokumentene jeg analyserer.

Medborgerskapsbegrepet er i stadig endring og utvikling ettersom samfunnet er i stadig endring og utvikling, men essensen i medborgerskapet kan vise noen regelmessige strukturer i dokumentene jeg analyserer.

2.1 Medborgerskap som ansvar og plikt

Medborgerskapet er ikke bare en status med bestemte rettigheter og plikter, det omfatter også en lang rekke handlinger og praksiser som skaper medborgeren, det være seg sosiale, politiske og/eller kulturelle. Dette handler om å praktisere medborgerskapet, det er kun gjennom å praktisere medborgerskapet at borgeren oppnår statusen medborger med de rettigheter og plikter som hører med. (Boje, 2017, s. 163 og 164). Dette kan i seg selv være en ekskluderende måte å betrakte medborgerskapet på da det ikke er alle som er i stand til å praktisere medborgerskapet med tilhørende sosiale, politiske og kulturelle handlinger og praksiser.

Ut fra et rettighetsteoretisk perspektiv skal medborgerskap sikre individene økonomiske, sosiale og politiske rettigheter til å være fullverdige medlemmer av samfunnet. Denne forståelsen av medborgerskap forutsetter ifølge Boje (2017, s. 15) at to sentrale forhold er tilstede, at borgerne er aktivt deltagende i de demokratiske beslutningsprosesser som foregår på alle nivåer, i tillegg til lik tilgang til velferdssamfunnets ressurser for alle borgerne. Boje (2017, s. 15). Et medborgerskap pålegger også borgerne en rekke forpliktelser, som å bidra til finansiering av felles oppgaver (betale skatt som går til blant annet helse, utdanning, pensjon og sosiale ytelser m.m), at man respekterer lovgivningen, og at man deltar aktivt i den demokratiske dialogen. Dersom begge disse sentrale forholdene er tilstede; at borgerne er aktivt deltagende og har lik tilgang til ressursene i samfunnet, oppnår borgerne gjennom medborgerskapet tilknytning til fellesskapet, gjensidige sosiale relasjoner og

felles verdier på tvers av sosiale grupperinger som igjen sikrer grunnlaget for at borgerne kan praktisere medborgerskap (ibid, s. 15). Boje presiserer også at dette er en idealisert tolkning av medborgerskapet og dets vilkår, og at en kan stille spørsmål ved realismen i borgernes muligheter for å kunne påvirke og utføre de rettigheter og forpliktelser som de har gjennom medborgerskapet (ibid, s. 16). Lid (2020) er opptatt av blant annet sårbare gruppers rettigheter, muligheter og begrensninger og i boken *Universell utforming og samfunnsdeltakelse* sier hun at "Retten til å delta aktivt i samfunnet er garantert både gjennom lovgivning og menneskerettigheter. Fordi vi ikke har hatt nok kunnskap og politisk vilje til å realisere denne rettigheten, er det imidlertid fremdeles mange som forhindres fra å delta." Lid (2020, s. 21). Her sikter hun spesielt til de fysiske barrierene i samfunnet, men sitatet er fortsatt beskrivende overfor andre barrierer for medborgerskapet som økonomiske, sosiale og kulturelle.

Hva er medborgernes ansvar og plikt?

Medborgerskapet er historisk konstituert ut fra rettigheter og plikter som er knyttet til arbeid, skatt, militærtjeneste, foreldreansvar og familieforpliktelser m.m.

Medborgerskapets generelle utforming handler om å lære opp individer i borgerlige dyder og demokratiske verdier og at borgerne gjennom medborgerskapet er tildelt rettigheter som kan oppnås ved at de innordner seg de demokratiske spillereglene og bidrar til samfunnet gjennom de forskjellige pliktene (Boje, 2017, s. 157 og 158). Med medborgerdiskursen som har vært etter andre verdenskrig kommer også nye aspekter ved medborgerskapet til. Medborgerskapet kan ikke lenger bare defineres ut fra bestemte rettigheter og plikter, medborgerskapet er utvidet til også å gjelde rolleaspektet og identitetsaspektet (Boje, 2017, s.128 og 164). Rolleforståelsen av begrepet impliserer en handlingsdimensjon og kan knyttes til medlemskap i et demokratisk samfunn og dets forventninger. Rolleaspektet og handlingsdimensjonen er knyttet til rollen din som deltaker i samfunnet som kan være aktiv eller passiv (Stray, 2009, s. 66). "Identitet knyttes til følelsen av tilhørighet til et bestemt samfunn" (Stray, 2009, s. 67). Identitet har blitt et stadig viktigere aspekt av medborgerskapet med den voksende diversiteten i befolkningens sammensetning, noe som er motstridig med vilkårene for det tradisjonelle medborgerskapet som klassifiserer borgerne entydig i forhold til identitet og tilhørighet i forhold til f. eks nasjonalitet. Dette stiller igjen nye krav til hvordan mennesker kan leve sammen innenfor rammene av et demokratisk

felleskap som er det sentrale innen medborgerteori og medborgerskapet og handler da om hvem som er innenfor og utenfor – inkludering og ekskludering (Boje, 2017, s. 163; Stray, 2009, s. 67 og 68). Et stadig voksende etnisk og kulturell mangfold har også brakt med seg et annet, stadig viktigere element av medborgerskapet, som er krav om annerkjennelse (Boje, 2017, s. 167). Boje (ibid) sier at dette medfører en ny forutsetning for å få utøve sitt medborgerskap som må være at man som borger er frigjort fra innsnevrende bånd og gis mulighet til å handle som selvstendige individer og med ressurser til å delta på like vilkår i den offentlige sfæres sosiale og politiske kamper. Dette er en kampsak for også andre marginaliserte grupper, som mennesker med fysiske og psykiske funksjonsnedsettelse.

Ulike måter å utøve sitt aktive medborgerskap

Å utøve medborgerskap har mange ulike uttrykksmåter som definerer personens plassering i samfunnet og hens grad av inkludering i det sosiale felleskapet. Det ordinære medborgerskapet kan beskrives som medborgerskap som praktiseres gjennom daglige rutiner, levd liv, omsorg for familie og naboer samt som deltaker i aktiviteter som tar sted i lokalsamfunnet. Den ordinære borgeren er aktiv i en rekke sammenhenger, men ikke av en politisk praktiserende karakter i tradisjonell forstand. Samlet sett identifiserer den ordinære borgeren sin tilhørighet i lokalsamfunnet og i samfunnet i sin helhet (Boje, 2017, s. 203). Det aktive medborgerskapet kjennetegnes ved at personen deltar i en rekke ulike aktiviteter i den offentlige sfære. Dette skjer innenfor rammene av det demokratiske systemets strukturer og spilleregler. Gjennom disse handlingene hjelper borgeren aktivt til med å forme egne og andres daglige levevilkår, bidrar til sosialt samhold og et solidarisk samfunn. Den aktive medborgeren stemmer ved valg og tar aktiv del i det offentlige liv og er involvert i frivillige aktiviteter. Det inkluderende medborgerskapet betyr at etnisk, sosialt og kjønnsmessige marginaliserte grupper blir inkludert i samfunnet som alminnelige borgere innenfor de sosiale, politiske og kulturelle rettigheter og plikter som gjelder. Gjennom det inkluderende medborgerskapet blir borgerne i stand til å frigjøre seg fra tradisjonelle bånd og myndiggjøre seg i forhold til andre mennesker, men som typisk foregår innenfor samfunnets gitte strukturer. Det aktivistiske medborgerskapet, er eksemplifisert med medborgeren som kjemper for likestilling, solidaritet og rettferdighet i forhold til alle borgeres livsvilkår og bryter med det tradisjonelle

hierarkiske regelsettet for demokratiske deltakelser. Denne medborgeren kan beskrives som en borger som utøver sivil ulydighet ved å bryte med forhåndssatte regler og lovgivning. Det understrekes her at det aktivistiske medborgerskapet bygger på toleranse og inkludering, og ikke-voldelige aksjonsformer (Boje, 2017, s. 205). Boje (2017, s. 29) mener at tiden vi nå lever i fordrer til at borgerne må være aktivistiske i sine krav og ønsker om sosiale, politiske og kulturelle rettigheter. Han definerer det å utøve sitt medborgerskap som de handlinger og aksjoner borgerne gjør for å påvirke den politiske beslutningsprosessen. Det kan være på vegne av seg selv for å sikre egne rettigheter eller det kan være for å sikre rettighetene til sosiale grupper som er unntatt fra den etablerte normen for hvordan medborgerskapet med tilhørende rettigheter er utformet

Vilkårene for å være aktiv deltagende medborger

Det aktive medborgerskapet trenger plattformer knyttet til den sivile sfærens organisasjoner, og borgeres deltakelse i aktiviteter, og i organisasjonene er en forutsetning for den demokratiske styreformens legitimitet. Organisasjoner og foreninger er et sentralt element i det politiske medborgerskapet og en viktig del av medborgernes skoling til de demokratiske prinsippene, prosedyrene og spillereglene. Dersom organisasjonene kjennetegnes ved at de er grunnleggende demokratiske er de viktig i dannelsen av den demokratiske kulturen, og gjennom deltakelse oppnår borgerne de kompetansene som er viktige for å inngå i den demokratiske prosessen og for å være aktive medborgere (Boje, 2017:30).

For å gjøre en kort oppsummering, kan en si at det finnes flere måter å være medborger på; den ordinære medborgeren, den aktive medborgeren, den inkluderende medborgeren og den aktivistiske medborgeren. Vilkårene for å være en aktiv deltaker er det flere rettferdighetsteoretikere som har skrevet om. I neste punkt vil jeg presentere medborgerskap fra et rettighetsperspektiv.

2.2 Medborgerskap fra et rettferdighetsteoretisk perspektiv

Rettferdighetsteoretiker Nancy Fraser (i Fjørtoft, 2016), har utviklet en teori hvor rettferdighet kan måles i forhold til personers og gruppers mulighet til å delta i samfunnslivet, på lik linje med andre. Denne rettferdighetsteorien er utledet fra en

oppfatning om hva det vil si å ta radikale demokratiske grunnverdier på alvor (ibid). Det overordnede prinsippet i teorien hennes er at deltakelse på like vilkår kan brukes om flere aktiviteter fra ordinær politisk deltakelse, deltakelse i frivillige organisasjoner og mer allmenne sosiale og kulturelle aktiviteter. Det er ifølge Fraser tre hovedformer for urettferdighet som kan hindre deltakelse på like vilkår; økonomisk urettferdighet, mangel på anerkjennelse og mangel på representasjon. Dette tredimensjonale synet på rettferdighet kan legges til grunn for hva som forutsetter likeverdig medborgerskap i demokratisk samfunn, og hva som kan føre til ulikheter med hensyn til samfunnsdeltakelse (ibid).

Globalisert markedsøkonomi fører til stadig større klasseskiller og ulikheter med hensyn til velferd, derfor er omfordeling nødvendig for å oppnå mer rettferdighet, ifølge Fraser, (i Fjørtoft 2016). Økonomisk omfordeling kan gjøres for eksempel ved hjelp av skattepolitiske reformer, endringer i stønadspolitikken eller en reorganisering av eiendomsforholdene. Likeverdig medborgerskap i forhold til anerkjennelse er ikke uproblematisk fordi universelle modeller som gjenspeiler majoritetskulturens normer og verdier ikke fanger opp den formen for urettferdighet som har røtter i kulturelle mønstre og institusjonaliserte verdihierarkier. Majoritetskulturens normer som ligger til grunn for samfunnets utforming kan risikere å ekskludere de som ikke mestrer disse kulturelle kodene, eller identifiserer seg med andre verdier. Den politiske realiteten i det moderne samfunnet gjør det derfor nødvendig å inkludere anerkjennelse som en dimensjon ved rettferdighet ifølge Fraser (i Fjørtoft, 2016).

Den siste dimensjonen som handler om representasjon dreier seg om betydningen av rettslig og politisk beskyttelse samt anerkjennelse både på nasjonalt og globalt nivå. Det kan handle om politiske årsaker til at noen blir stående som annenrangsborgere, og/eller at stadig mer kulturell og økonomisk globalisering fører til at folk blir offer for politiske beslutninger de ikke har fått være med å påvirke. Fraser beskriver to former for underrepresentasjon; alminnelig politisk underrepresentasjon som skjer når politiske prosesser og beslutningsregler hindrer folk i å delta på like vilkår. Dette mener hun kan motvirkes ved å sikre kjønnsbalanse i politiske organisasjoner, eller å etablere kollektive rettigheter for minoriteter og urbefolkninger. Den andre formen for underrepresentasjon dreier seg om personer som er forhindret fra politisk deltakelse

overhodet. Dette inkluderer statsløse og papirløse som grunnet sin manglende nasjonale tilhørighet, mangler vilkåret for å ha rettigheter og har dermed ingen mulighet til å delta i politiske beslutninger som angår dem selv. Dersom rettferdighet skal fremmes og diskuteres i en demokratisk, offentlig samtale, må også de som er mest marginalisert politisk ha mulighet til å fremme krav om rettferdighet (Fjørtoft, 2016).

Til nå i dette kapittelet har vi sett på medborgerskapsteorier, nærmere bestemt to dimensjoner av medborgerskap: borgernes plikter og aktive deltakelse i samfunnet, og inkludering og like rettigheter for alle borgere. Begge dimensjonene kreves i et levende og levedyktig demokrati. Dette er et viktig bakteppe for å forstå hva vi skal ruste unge medborgere til gjennom demokratisk medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen.

Det finnes en del studier og litteratur innen temaet demokrati og medborgerskap i skolen. Jeg har funnet mest litteratur skrevet i forkant av innføringen av den nye læreplanen, som har inkludert anbefalinger om hva demokratisk medborgerskap i skolen bør inneholde. Her skal jeg gå nærmere inn på to studier som har inspirert min oppgave og som er viktig for forståelse for den analysen jeg har gjort.

2.3 Tre idealtyper for demokratisk medborgerskap

Som vi har sett i medborgerskapsteorien som er presentert, finnes det ulike måter å utøve sitt medborgerskap på, som for eksempel Boje, (2017) kategoriserer som den ordinære borgeren, den aktive borgeren, den inkluderende borgeren og den aktivistiske borgeren. Ulike måter å utøve sitt medborgerskap kan også klassifiseres som ulike idealtypiske former for medborgerskap. I 2004 publiserte Westheimer og Kahne artikkelen «What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy». I følge forfatterne søker både lærere og beslutningstakere (politikere) hele tiden etter gode utdanningsprogrammer for å styrke demokratiet. Denne artikkelen bygger på en to år studie av ti utdanningsprogram med hensikt om å fremme og styrke demokrati, hva slags læringsutbytte elevene hadde fra det enkelte utdanningsprogrammet, og hva slags demokratiske medborgere de ulike utdanningsprogrammene resulterer i. Studien viste at hva slags utdanningsprogram som ligger til grunn for opplæring til demokratisk medborgerskap har virkning på hva slags medborger en får (Westheimer og Kahne, 2004, s. 2, 22 og 23). Westheimer og Kahne (2004, s. 3 og 4) delte

utdanningsprogrammene i tre idealtypiske former for utdanning av demokratiske medborgere; den personlig ansvarlige medborgeren, den deltagende medborgere, og den rettferdighetsorienterte medborgeren. Resultatet var at elevene utviklet deres kapasiteter og orienteringer etter hvilket utdanningsprogram de fulgte, og ulike utdanningsprogram førte til at elevene lærte ulike ting. Altså, elevene lærer det de gjør, får opplæring i og trener på. Ett av poengene til forfatterne ut fra denne oppdagelsen, var at hva slags demokratisk medborger en utdanner, alltid vil være et politisk valg. Hvilke utdanningsprogrammer en velger, får konsekvenser for hva slags medborger en får (Westheimer og Kahne, 2004, s. 1 og 23; Stray og Sætra, 2019, s.20). Dette velger jeg å sammenligne med føringene for læreplanene som er et politisk valg, og hvordan læreplanen *fagløftet*, som utdanningsprogram får konsekvenser for hva slags demokratisk medborger en får.

Inspirert av denne innsikten om at utdanning til demokratisk medborgerskap er et politisk valg som får konsekvenser for hva slags medborger en får, undersøkte Stray og Sætra (2019, s. 20 og 21) hva slags ideer et utvalg av norske skoleledere og lærere hadde om demokratiopplæringen, og hva slags medborgerideal som lå til grunn for disse ideene. Stray og Sætra (2019, s. 21, 22 og 23) valgte ut tre idealtyper litt ulike Westheimer og Kahne (2004) sine, men mer velegnet til norske forhold og det empiriske materialet de undersøkte. Disse tre idealtypene valgte de å kalle politisk informert medborgerskap, rasjonelt autonomt medborgerskap og sosialt intelligent medborgerskap. Disse tre idealtypene vil jeg komme tilbake til med en nærmere beskrivelse. For hver idealtype har forfatterne også undersøkt hvilke pedagogiske implikasjoner som fører til den enkelte idealtypen for medborgerskap.

En må merke her at studiene og artikkelen er skrevet før *fagløftet* ble innført i den norske skolen. Det vil si at dette var før det tverrfaglige temaet demokratisk medborgerskap var en del av opplæringen i skolen. Undersøkelsen bygde på både kvantitative og kvalitative data. Det kvantitative datamaterialet er basert på ICCS – 2016 spørreundersøkelsen, det samme datamaterialet som artikkelforfatterne Ødegård og Svagård (2018) brukte i sine undersøkelser som vil bli beskrevet mer utfyllende senere i oppgaven. I tillegg ble det utført semi- strukturerte intervjuer med 26 lærere som underviste ved ungdomstrinnet.

Undersøkelsen tar utgangspunkt i tre idealtyper; Den politisk informerte medborgeren, den rasjonelt autonome medborgeren og den sosialt intelligente medborgeren. Alle disse tre idealtypene som er beskrevet har mange likhetstrekk med målsettingen med opplæring i demokratisk medborgerskap i Mld. St. 28 (2015-2016, s. 38): læring *om* demokratiet, *for* demokratiet og *gjennom* demokratisk deltakelse. Den politisk informerte borgeren blir beskrevet av Stray og Sætra (2019, s. 21 og 2) som en medborger som er informert, og tilegner seg den kunnskapen som er nødvendig for å gjøre et informert valg mellom ulike politiske programmer, og velger så politisk representasjon som gjenspeiler deres preferanser og interesser. Denne medborgeridealtypen har mye til felles med den pedagogiske tilnærmingen læring *om* demokratiet som både Stray og Sætra (2013, s. 22) referer til og som Lenz (2020, s. 41 og 42) beskrev. Den rasjonelt autonome medborgeren er medborgeren som kan bruke sin intelligens på egenhånd, uten å ledes av andre (evne til kritisk tenkning). Den rasjonalt autonome medborgeren beskrives også som en medborger som har iboende kapasitet til rasjonell autonomi, hen har kunnskaper, ferdigheter og holdninger som bidrar til at denne ambisjonen kan realiseres. Denne idealtypen medborger har mange likhetstrekk med den pedagogiske tilnærmingen *læring for* demokrati (Lenz, 2020, s. 43 og 44). Den siste idealtipe medborgeren de beskriver er den sosialt intelligente medborgeren. En sosial intelligent medborger bruker sin sosiale intelligens i interaksjon med andre, gjennom å erfare og praktisere demokrati, og i sosial samspill med andre. Denne idealtypen har mange fellestrekk med den pedagogiske tilnærmingen læring *gjennom* demokratisk deltakelse (Lenz, 2020, s. 43 og 44).

Forfatterne av artikkelen trekker slutninger på bakgrunn av undersøkelsene om at skolen og lærerne anser det som svært viktig at elevene tilegner seg kunnskap de kan dra nytte av som demokratiske medborgere (en politisk informert medborger), og i tillegg at elevene skal bli kritiske tenkere som kan forstås som en rasjonelt autonom medborger. Både det kvantitative og det kvalitative datamaterialet viste at politisk engasjement, elevdeltakelse i lokalmiljøet og på skolen tillegges mindre vekt i undervisningen enn kunnskap og kritisk tenkning (Stray og Sætra, 2019, s. 31 og 32). På spørsmål om viktigheten av å oppmuntre til elevdeltakelse i lokalsamfunnet, har vesentlig flere skoleledere enn samfunnsfagslærere dette som en av de viktigste målsettingene for undervisning i demokrati. Få skoleledere og samfunnsfagslærere

legger vekt på å forberede elevene på fremtidig politisk engasjement blant de viktigste målsettingene (Stray og Sætra, 2019, s. 26). Læringen anses av forfatterne å ha et utviklingsorientert snarere enn praksisorientert perspektiv på demokratiopplæringen, som f. eks utdannelse i demokrati gjennom deltakelse i sosiale praksiser i og utenfor klasserommet. En av slutningene som blir trukket er at opplæringen har mer fokus på hvordan elevene kan bli gode borgere i fremtiden enn hvordan de kan delta i demokratiske aktiviteter og være medborgere her og nå (Stray og Sætra, 2019, s. 31 og 32).

2.4 Elevers motivasjon for aktivt medborgerskap

Gjennom ICCS –undersøkelsen i 2016 ble 9. klassinger spurt om de i fremtiden trodde de kom til å delta i politiske aktiviteter som demokratiske valg, parti og foreningskanalen og gjennom ytringer og aksjoner. Ødegård og Svagård (2018, s. 28) har studert sammenhengen mellom disse tre ulike deltakelsesformene og ulike faktorer som kan bidra til å mobilisere ungdom til deltakelse. Disse mobiliseringsfaktorene velger forfatterne å dele inn i tre typer: demokratikunnskap, politisk mestringstro og interessepolitisk organisasjonserfaring. Dette gir et bilde av hvordan elevene ser på seg selv i fremtiden, som aktive eller passive medborgere, noe som kan harmonere med det bildet de har av seg selv i nåtid. Overordnet fant forfatterne i studien at det er politisk mestringstro som har størst betydning når det gjelder de mer ressurskrevende deltakelsesformene, som medlemskap i partier og foreninger samt aksjoner og ytringer (ibid, s. 30). Når det gjelder den mindre ressurskrevende deltakelsesformen, valgdeltakelse, så svarte over 90 prosent av respondentene at de helt sikkert eller svært sannsynlig kommer til å bruke stemmeretten sin (ibid, s. 37).

Norske elever ligger i verdenstoppen når det kommer til kunnskap om og forståelse av demokrati og medborgerskap, men kunnskapsnivået så ut til å ha en begrenset betydning for deltakelsesformene medlemskap i partier og foreninger, og aksjoner og ytringer. Høy kunnskap om demokrati kan likevel predikere en større vilje til deltakelse i politiske aktiviteter (ibid, s. 33), og indikerte også en viktig sammenheng mellom demokratikunnskap og deltakelse gjennom valgdemokratiet (ibid, s. 41). Kunnskap om og forståelse av demokrati og medborgerskap sammenligner jeg med den dimensjonen i

demokratilæringen som Lenz (2020, s. 41) kaller for læring om demokratiet og som Stray og Sætra (2019, s. 21 og s. 22) kaller den politisk informerte medborgeren.

Politisk mestringstro betegnes i artikkelen som troen på egen kapasitet til å gjøre en forskjell som da påvirker motivasjonen til å handle. Jeg velger å sammenligne denne med den dimensjonen i demokratiopplæringen som Lenz (2020, s. 44) kaller for læring for demokratiet og som peker mot den handlingsrettede dimensjonen, demokratisk beredskap, både i en skolekontekst og utenfor skolen. Det at skolen legger til rette for engasjement rundt saker som ungdom er opptatt av og bidrar med faglig innsikt, rom for refleksjon og rom for uenighet. Jeg sammenligner denne dimensjonen også med det Stray og Sætra (2019, s. 22) kaller for den rasjonelt autonome medborgeren.

Medborgeren som har kunnskaper, ferdigheter og holdninger som setter dem i stand til å realisere sitt iboende menneskelige potensiale for rasjonell autonomi, og har evne til kritisk tenkning. "Jo høyere tro de unge har på egen evne til å argumentere, presentere eller organisere aktiviteter rundt politikk og samfunnsspørsmål, jo sterkere tro har elevene på at de kommer til å delta gjennom parti- og organisasjonskanalen." (Ødegård og Svagård, 2018, s. 39).

Interessepolitisk organisasjonserfaring måler elevenes erfaring med deltakelse i frivillige organisasjoner med en samfunnsretta dagsorden (miljøvern, politiske organisasjoner, samle inn penger til et godt formål). Slike felleskaper kan både engasjere medlemmene og stimulere til politisk handling (Ødegård og Svagård, 2018, s. 34).

Interessepolitisk organisasjonserfaring sammenligner jeg med Lenz (2020, s. 44) sine beskrivelser av dimensjonen læring gjennom demokratiet, hvor en skaper rammer for og modellerer demokratiske prosesser for å gi elevene erfaring med deltakelse, likeverdig samhandling og medvirkning. Denne politiske motivasjonsfaktoren har også paralleller til det Stray og Sætra (2018) kaller den sosialt intelligente medborgeren som bruker sine samspillsevner sammen med andre, i forening med andre og som deltar i interaksjon og refleksjon med andre.

Ødegård og Svagård (2018, s. 40) sine analyser viser at det er en «positiv sammenheng mellom elevers deltakelse i interessepolitiske organisasjoner og troen på at de i fremtiden kommer til å ytre seg politisk på internett eller delta i fredelige

demonstrasjoner». I følge forfatterne har elevers erfaring med interessepolitisk organisasjonsarbeid større betydning enn demokratikunnskap for de mer ressurskrevende deltakerformene. Frivillige organisasjoner som «skoler i demokrati» kan bidra til en potensiell mobilisering til politisk deltakelse på viktige deltakelsesarenaer (ibid, s. 42). Utdanning og skole kan være en mulig løsning på svekket politisk deltakelse, men da mener forfatterne at et viktig grep i demokratiopplæringen er å styrke elevers tro på at de kan og har mulighet til å delta (ibid, s.42). Samfunnsfagundervisning kan ha en positiv påvirkning på politisk mestringstro, men her er det også begrensninger. Forfatterne anbefaler at demokratiopplæringen bør formidle en bred forståelse av hva demokrati og medborgerskap er, og hva det innebærer (ibid, s. 43). Samtidig peker de også på at bakenforliggende ressurser som familiebakgrunn og kognitive evner har en større innvirkning på senere samfunnsengasjement enn den kunnskapen eleven tilegner seg i skolesituasjonen, og at «et forbedret politisk undervisningsmiljø ikke alene vil være tilstrekkelig for å skape politisk engasjement» (Ødegård og Svagård, 2018, s. 44).

For å styrke elevenes demokratiske handlingskompetanse kan ikke skolen som politisk sosialiseringarena utvikles i et vakuum, men må utvikles i samspill med andre sosialiseringarenaer som også er viktige for politisk mobilisering (ibid, s. 44). «Som den politiske sosialiseringstradisjonen viser, skjer demokratiopplæring i et samspill mellom skolen og andre samfunnsmessige faktorer og aktører». (Ødegård og Svagård, 2018, s. 43). Artikkelforfatterne peker også på at «et sterkt fokus på det representative demokratiet i opplæringen, fremmer en medborgerrolle som fokuserer på enkeltindividets ansvar og plikter som lovlydig borger» (Ødegård og Svagård, 2018, s. 43), og selv om dette er viktig så er det også begrensende da «den ikke synliggjør de mange muligheter individet har til å være aktivt deltakende samfunnsborger på andre måter, blant annet gjennom de mer deltagende- og deliberative demokratiformene.» (Ødegård og Svagård, 2018, s. 43). Artikkelforfatterne trekker også frem andre grep som bør gjøres i demokratiundervisningen som en mer deltakende undervisning, som oppmuntring til diskusjon av samfunnsproblemer og politiske temaer, men konkluderer med at «I et samfunn med økende kompleksitet vil et håndslag i riktig retning være å vise det mangfoldet av legitime, men forskjellige demokratiske deltakelsesformer unge har tilgang til.» (Ødegård og Svagård, 2018, s. 45).

Studien som Ødegård og Svagård (2018, s. 41) undersøkte, ble utført i 2016, før Fagfornyelsen (2020) ble innført. Forfatterne antar gjennom resultatene at skolens demokratiske medborgerideal som formidles gjennom skolens demokratiopplæring, er den politisk informerte medborgeren da norske elever ligger på verdenstoppen i kunnskap om demokrati og medborgerskap. Dette samsvarer med de resultatene Stray og Sætre (2019) fant i sin studie. Ødegård og Svagård (2018, s. 41) påpeker også at denne avgrensede demokratiopplæringen oppstår fordi undervisningen er basert på faglig skjønn, altså at den er tilfeldig og avhengig av den enkelte lærers preferanser og kompetanse. Dette er også en av de samme konklusjonene som Stray og Sætre (2019) kom frem til i sin studie.

Etter fagløftet (2020) ble innført må det legges til her at denne gir mye flere føringer rundt undervisning som skal fremme demokrati, slik at det ikke er sikkert at demokratiopplæringen er like avgrenset og tilfeldig i dag. Det er en av tingene analysen min skal komme frem til.

Undersøkelsene som er beskrevet over, viser at et forbedret politisk undervisningsmiljø ikke alene vil være tilstrekkelig for å skape politisk engasjement og demokratisk aktive medborgere. Det påpekes også at dette påvirkes av den enkelte unges ressurstilgang. I tillegg kan ikke skolen som politisk sosialiseringsarena utvikles i et vakuum, men dette må skje i samspill med andre sosialiseringsarenaer for å motivere til politisk mobilisering. Videre i neste punkt vil jeg presentere mer informasjon om hva slags (pedagogiske implikasjoner) som kan øke unges sosiale kapital og muliggjøre aktivt medborgerskap.

2.5 Viktigheten av sosial kapital i samfunnsutvikling og demokrati.

Under pandemien viste det norske folket et samhold for det felles beste ved blant annet å jobbe hjemmefra, velge andre transportmåter til jobb istedenfor kollektivt og hjelpe naboen med innkjøp dersom de var i karantene. Tiltak ned på et individnivå er en viktig del vår samfunnsikkerhet. Dette er også eksempler på vår sosiale kapital, de uformelle ressursene som finnes i et sosialt nettverk og som er viktig i krisehendelser både før, underveis og etter hendelser. Vår sosiale kapital kan på denne måten bidra til økt samfunnsikkerhet. Sosial kapital må bygges opp over tid ved å tilrettelegge for

aktiviteter, organisasjoner og møtesteder som støtter sosiale interaksjoner hvor barn og voksne kan bli kjent med hverandre og involveres i det lokale samfunnet. Dette er eksempler på å styrke samfunnets evne til å håndtere beredskapssituasjoner (Nilsen, et al. 2020). En kan se lignende tiltak i disse dager med flyktingestrømmen fra Ukraina. Her har media skrevet mye om den frivillige innsatsen som sivilbefolkningen i Norge har bidratt med. Den 10. Mai, 2022, meldte NRK nyheter om at UDI anslår at det vil komme 45.000 flykninger fra Ukraina til Norge. Samme dag meldte NRK nyheter om at halvparten av de ukrainske flykningene som har kommet til Norge allerede, bor i private hjem (NRK nyheter, 2022). I en artikkel fra 29.04.2022, i NRK nyheter anslår journalistene Hellesnes og Martinsen, basert på statistikk, at det kan dreie seg om rundt 6000 flykninger som bor i private hjem i Norge som alternativt mottak. Dette tolker jeg som enda et eksempel på vår samlede sosiale kapital.

”Utvikling og demokratisk kompetanse og med den evnen til å ytre seg og delta, forutsetter at utviklingsarbeidet er tuftet på kommunikativ innsikt” (Berge og Stray, (red), 2012, s. 13). I følge medborgerskapsteori, i Boje (2017, s. 14 og 15) er forutsetningen for å være en «god» samfunnsborger at man innehar økonomiske, sosiale og kulturelle ressurser for å delta i den offentlige samtalen. Dette skaper problemer for de som mangler de ressursene som skal til for å være en «god» samfunnsborger og praktisere medborgerskapet. Skolen er da en samfunnets viktigste redskap for å gi den enkelte elev de kunnskapene, verdiene og ferdighetene de behøver for å være «gode» samfunnsborgere og vilkårene for å praktisere sitt medborgerskap. Elever som ikke har de ressursene (habitus) som trengs for å forstå reglene, kodene og systemet, har ikke forutsetninger for å utvikle den tause kunnskapen om skolekulturen de er en del av. De kan ha en opplevelse av å være ”turister i klasserommet”. Elevgrupper som kan falle i denne kategorien er elever med ikke-norsk bakgrunn, elever med svake språkferdigheter, elever fra hjem der utdanning ikke har høy status, elever med spesialpedagogiske utfordringer, elever som er umodne sammenlignet med jevnaldrende, og elever som av en eller annen grunn ikke forstår det som skjer på skolen. Disse elevene har en lovfestet rett til å bli inkludert og ressursene de innehar skal ikke ekskludere dem fra deltakelse og kunnskapstilegnelse (Berge og Stray, (red), 2012, s. 28).

Videre vil jeg se litt nærmere på hva det vil si å inneha de sosiale ressurser en trenger. Boje sier at samfunnsborgeren må kunne utvise toleranse og sosialt samhold overfor andre borgere i dialog og beslutninger rundt felles anliggende, og at det er i den samfunnsmessige sfæren at dialogen mellom borgerne finner sted. «Det bør være gjennom dialogen i det civile samfunns institusjoner og organisasjoner, at borgerne prinsipielt sosialiseres til demokrati, samfundssind og tolerance» (Boje 2017, s. 15). Det forutsetter ifølge Frønes (2008, s. 9) blant annet at borgeren har den sosiale kompetansen som trengs. Dette kan betegnes som en av ressursene som er potensielt mobiliserbare gjennom deltakelse i nettverk på ulike nivåer. Denne ressursen kan omtales med litt ulike begreper: sosial kompetanse, kommunikativ kompetanse, kulturell kompetanse, sosial refleksjon m.m, men alle har det til felles at de dreier seg om sosial mestring og sosiale evner i en eller annen forstand. Frønes (2008, s. 9 og 23) peker på viktigheten av sosial kompetanse i sosialisering, utvikling, i arbeid, vennskap og samliv og at sosial kompetanse også bidrar til å utvikle det motivasjonelle vokabular, som igjen bidrar til utvikling av kompetanse og motivasjon.

«Sosiologiens begreper om sosial og kulturell kapital understreker at å fokusere på kompetanse og ressurser i seg selv ikke er nok, disse ressursene skal kunne konverteres til utvikling av ønskede kapitalformer. Barn skal ikke bare utvikle kompetanse, de skal utvikle kompetanse som lar seg konvertere til f. eks. utvikling i skolesammenheng og fritidssammenheng.» (Frønes 2008, s. 23)

Sosial samhörighet dreier seg både om tillit til institusjoner og om sosiale relasjoner og normative fellesskap. Sosiale relasjoner i et samfunn kan forstås som sosial integrasjon i det lokale samfunnet som er en form for kollektiv sosial kapital. Frønes (2008, s. 12 og 13) peker på det samme som Boje ved at demokrati ikke dreier seg bare om å stemme, men at samfunnsmessige forhold diskuteres offentlig, og at man forsøker å komme frem til løsninger ved å komme frem til enighet. Frønes (2008, s. 13) sier videre at slike diskusjoner forutsetter at deltakerne har sosial kompetanse, sosiale relasjoner styrker lokale institusjoner og det lokale miljø, og relasjoner styrkes av sosial kompetanse. Slik kompetanse læres «by doing» og kan sammenlignes med læring gjennom demokratiet som pedagogisk implikasjon (Lenz 2020, s. 43 og 44). «Hva slags verdensbilde, «generalisert andre» barn utvikler, er bygget på den verden de opplever og erfarer. Den

virkelighet og erfaring vi formidler til barna transformeres til et bilde av verden. Normer, moral og interaksjon er vevet sammen.» (Frønes 2008, s. 17). Dette understreker viktigheten av at skolen må samarbeide med andre samfunnsaktører for å gi unge den erfaringen de trenger for å utøve sitt medborgerskap. Dette kan eksemplifiseres ved å si at ungdom som utvikler sine ressurser til kapitalformer som bare er anvendbare der de holder til (i skole, skolegård, i små gjenger), har en kompetanse som ikke kan kapitaliseres andre steder enn på avgrensede områder eller små grupper.

Haug og Horverak (2009, s. 83) sier at en måte å øke barn og unges ressurstilgang på er at de at det legges til rette for at de får være med å delta i beslutninger som angår dem selv, barn og unge skal ikke ses på som passive mottakere, men som en aktør som har kompetanse og rett til å medvirke i egen prosess. Ved at barn og unge får delta på ulike arenaer som skole, fritidsaktiviteter og politiske organisasjoner utvider den sosiale kapitalen gjennom at nettverk og sosial kompetanse utvikles. Dette vil innebære en opplæring som legger til rette for at elever med begrenset ressurstilgang også får anledning til å medvirke i demokratiske prosesser i skolen, på deres premisser. Skolen kan være med på gjøre elevene handlingskompetente i saker som gjelder dem selv. Unge med begrenset ressurstilgang vil også ha større utfordringer med å delta på ulike arenaer utenfor hjemmet og skolen, her kan skolen samarbeide med andre samfunnsaktører for å gi de unge opplysning om og erfaring med andre sosialiseringsarenaer.

2.6 Oppsummering av politiske intensjoner og tidligere studier

Mandatet til å utdanne unge medborgere er delegert ned til skolene i opplæringsloven, og det er i formålsparagrafen dette blir beskrevet. I formålsparagrafen legges det føringer om at opplæringen i skolen skal fremme demokrati og at elevene skal utvikle både kunnskap, dugelighet og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Det er også lovfestet i formålsparagrafen at elevene skal ha medansvar og rett til medvirkning. Barnekonvensjonen kan i denne sammenheng sies å være de lovfestede vilkårene barn og unge skal ha for å kunne utøve medansvar og medvirkning, samt å kunne utøve sitt demokratiske medborgerskap.

Slik jeg tolker de politiske intensjonene, så søker nasjonale myndigheter en aktiv medborger som skal bidra med å opprettholde og videreutvikle demokratiet. Det ligger føringer for skolene at elevene skal få kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og at skolene skal gjøre dem i stand til å delta i demokratiets prosesser. Dette kan handle om læring om demokratiet. Dette tolker jeg som at myndighetene ønsker opplyste og informerte medborgere med kunnskap og forståelse om demokratiet som peker mot den politisk informerte borgeren. I den generelle delen av fagløftet står det at elevene skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter og lære seg å tenke kritisk. Dette peker på at myndighetene også ønsker at medborgerne skal være rasjonelt autonome. Fagløftet har også fokus på at skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring, de skal lære å lytte til andre, ytre egne meninger og si ifra på andres vegne. De skal kunne håndtere uenighet og konflikter og søke løsninger i fellesskap. Dette tolker jeg som at skolen skal gi elevene handlingskompetanse til å delta i demokratiske prosesser. Dette peker på at de søker å utdanne til sosialt kompetente medborgere. Elevene skal læres opp til å bli demokratiske medborgere ved å øve på, erfare og praktisere demokratiske prosesser. Det tverrfaglige temaet skal inneholde læring *om* demokratiet, læring *for* demokratisk deltakelse og læring *gjennom* demokratisk deltakelse. Oppsummert tolker jeg det slik at myndighetene ønsker politisk informerte, rasjonelt autonome og sosialt kompetente medborgere.

De politiske intensjonene har også fokus på at elevene skal forstå sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter. At individene har rett til å delta i politisk arbeid, samtidig som samfunnet er avhengig av at de bruker rettighetene. Dette kan sikte til elevene skal forstå hvilket ansvar og plikter de har som medborgere i et demokratisk samfunn og fellesskap, og samtidig gjøre elevene oppmerksom på de rettighetene de har som medborger i samfunnet. I forhold til vilkårene for å utøve sitt medborgerskap, kan jeg finne føringer for at elevene skal få øke sin sosiale og kulturelle kapital ved at skolen og lærerne skal ha fokus på dialog som er sentralt i sosial læring, at elevene skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar. For at denne ressursen skal kunne omgjøres til sosial kapital finner jeg av føringer at skolen skal bidra til å utvikle elevenes kunnskap og kompetanse slik at de kan bli aktive deltakere, samtidig som skolen må støtte elevene i

deres personlige utvikling og identitetsutvikling. Elevenes læring i skolen er en viktig del av samfunnets utvikling og skolen må være i et aktivt samspill med samfunnet rundt. Ulike arenaer tilbyr forskjellige læringsmuligheter som elever kan ta i bruk for sin egen utvikling og for å bli aktive samfunnsborgere. Dette stemmer godt overens med at medborgerskapet ikke bare er en status med bestemte rettigheter og plikter, det omfatter også en lang rekke handlinger og praksiser som skaper medborgeren, det være seg sosiale, politiske og kulturelle. Å praktisere medborgerskapet er med på definerer personens plassering i samfunnet og hens grad av inkludering i det sosiale felleskapet.

Tidligere studier viser til at det har vært mye fokus på å gi elevene kunnskap om demokratiet og å gi dem opplæring i kritisk tenkning. Det ble mindre lagt vekt på politisk engasjement og elevdeltakelse i lokalmiljøet og på skolen. Da blir læringen utviklingsorientert snarere enn praksisorientert i demokratiopplæringen. Det ble understreket at det var viktig å ha fokus på hvordan elevene kan delta i demokratiske aktiviteter og være medborgere her og nå, og ikke bare på hvordan elevene kan bli gode borgere i fremtiden. Tidligere forskning har også vist at for å skape motivasjon for aktivt demokratisk medborgerskap, så må elevene ha politisk mestringstro. Elevene må oppleve at det er rom for å ta opp saker de engasjerer seg for og de må oppleve å bli tatt på alvor, bli hørt og ha en reel medvirkning. Dette kan skape politisk mestringstro eller som jeg også har referert til tidligere, mektiggjøring og myndiggjøring. Dette kan skolen bidra med, både som en arena for å ta opp saker, gi elevene opplevelse av å bli hørt, og opplevelse av reel medvirkning. Det vises også til at skolen som politisk sosialiseringarena ikke kan utvikles i et vakuum, men må utvikles i samspill med andre sosialiseringarenaer som også er viktige for politisk mobilisering. Demokrati skjer i et samspill mellom skolen og andre samfunnsmessige faktorer og aktører. Det vil være i riktig retning å vise ungdommene det mangfoldet av legitime, men forskjellige demokratiske deltakerformer som unge har tilgang til.

Til nå i oppgaven har jeg fått kunnskap om hva slags politiske føringer som foreligger, og hva slags demokratisk medborgerideal som norske myndigheter ønsker for fremtiden. Jeg har også fått kunnskap om hva utdanning til demokratisk medborgerskap bør inneholde for å motivere til aktivt demokratisk medborgerskap. Den tidligere forskningen jeg har referert til, ble gjennomført og publisert før den nye læreplanen,

fagløftet slo i kraft. Hva skoleeier, skoler og lærer faktisk gjør nå etter at de har fått nye føringer, læreplaner og en tydeligere presisering av mandatet til å fremme demokrati er interessant og det jeg vil finne ut i kapittel 4.

Koronapandemien har ikke blitt tatt opp i dette kapittelet. Jeg kommer heller ikke til å vie dette noe særlig plass i oppgaven, men det kan være viktig å nevne som bakteppe når dokumentene skal tolkes. Skolens mulighet til å samarbeide med andre samfunnsaktører for å gi de unge erfaring med andre sosialiseringarenaer kan i stor grad være påvirket av koronarestriksjoner.

3 Metode

Vitenskap er en systematisk utforskning av virkeligheten, og det er en sosialt organisert virksomhet. En del av denne systematikken er de metodene, eller fremgangsmåten, en velger for å innhente og etterprøve kunnskap om virkeligheten, for å, for eksempel, besvare spørsmål om hvordan ting henger sammen. Den valgte metoden er en fremgangsmåte som knytter forbindelser mellom teori og det virkelighetsområdet vi studerer. Metodevalget avhenger av saksfeltet som skal undersøkes (Thomassen 2006, s. 42, 43, 63 og 64). Jeg har valgt en kvalitativ metode til problemstillingen og forskningsspørsmålene.

3.1 Kvalitativ metode

En kvalitativ tilnærming i undersøkelser dreier det seg om å samle inn og registrere data i form av tekster, lyd og bilde. I denne oppgaven har jeg samlet inn og registrert data i form av tekster. Formålet med studien er også avgjørende for forskerens valg av metode. I min oppgave har jeg valgt å undersøke dokumenter for å både forstå, forklare og beskrive data som eksisterer uavhengig av min undersøkelse, også kalt naturlig forekommende data og som er dokumenter produsert av organisasjoner (Johannessen et al., 2021, s. 51-56). "Hensikten med kvalitative studier er gjerne å oppnå dybdekunnskap og helhetlig forståelse av spesifikke kontekster, eller å utvikle begreper, kategorier eller typologier. Slike studier kan også ta sikte på å formulere hypoteser og teorier eller å foreta teoretisk generalisering" (Grønmo 2020). Kvalitative undersøkelser kan gjennomføres på mange forskjellige måter, men forskningsdesignet jeg har valgt er en språklig orientert analyse, diskursanalyse (Johannessen et al., 2021, s. 51-56). For å søke forståelse og innsikt i språklige uttrykk i dokumentene vil jeg bruke hermeneutisk teori om fortolkning og forståelse.

3.2 Hermeneutikk

Gadamer mente at vitenskapelig metode alene ikke kan garantere at vi oppnår forståelse av et emne (Krogh, 2017, s. 47). En sosial dimensjon vil alltid være en del av den konteksten forståelsen utvikles innenfor, og forskerens kulturelle og språklige forforståelse er en del av verktøyet forskeren gjør bruk av (Thomassen 2006, s.45). Gadamer kaller forforståelsen for fordom, og han mente at fordommer kan rehabiliteres eller korrigeres i møte med ny forståelse (Krogh, 2017, s. 49 og 51). Forståelse knytter Gadamer til en sirkelbevegelse, den hermeneutiske sirkelen. Den hermeneutiske

sirkelen kan forklares kort slik: en leser en tekst med sine fordommer eller forforståelse. Deler av teksten tolkes i forhold til helheten og man forstår helheten gjennom de enkelte delene. Forståelsen av helheten utvides og fordypes gjennom delene, og en leser teksten med reviderte fordommer som leder til en utdypet forståelse av teksten en leser (Krogh, 2017, s. 24, 25 og 53). Dette forklarer Gadamer også ved å si at det skjer en horisont sammensmelting, vår forforståelse er en horisont som møter tekstens horisont, i denne sammensmeltingen reviderer leseren sine fordommer og leser så teksten med en utdypet forståelse med ny horisont (forforståelse). Leserens horisont endrer seg i møte med teksten (Krogh, 2007, s. 55 og 56).

Min egen forforståelse i møte med dokumentene, har jeg fra min tidligere praksis som vikarlærer og i min nåværende praksis som PP rådgiver. Min forforståelse inkluderte en viss forventning om at jeg kom til å møte på enkelte tema i dokumentene jeg analyserte, dette både på grunn av føringene fra den nye læreplanen, *fagløftet*, og erfaring fra tverrfaglig skoleutvikling. Jeg vil beskrive min forforståelse som generell, ved at jeg hadde generelle fordommer i forhold til tekstene jeg leste i dokumentene, men uten fordommer om det spesifikke i hvert enkelt dokument og heller ei om det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i skolen.

3.3 Dokumentanalyse

Metoden jeg har valgt for analyse av data, er dokumentanalyse. Dokumenter kan gi informasjon om et saksforhold, nedtegnet på et spesielt sted og et spesielt tidspunkt med tanke på spesifikke lesere (Johannessen et al., 2021, s. 236). "Dokumenter sier noe om forfatterne, deres virkelighetsforståelse og meninger samt faktabeskrivelser som forfatterne ønsker å presentere» (Johannessen et al., 2021, s. 236). I boken *Hvordan gjøre dokumentanalyse, en praksisorientert metode* skriver Asdal og Reinertsen (2020, s. 146-153) at dokumentene kan ses på som dokumentsteder og at hvert dokument kan inngå som viktige ledd i prosesser og systemer for styring, de fungerer som styringsverktøy. Disse styringsformene kan forsøke å gripe inn i omverden og muliggjør handling og endring. Dokumenter er ikke nøytrale, men er med på forme de sakene de arbeider med og på. Dokumentverktøy kan forme og omforme saker. Dokumenttekster gjør noe, og vi kan lese mye handling ut av selve tekstene. Den aktiviteten som foregår i teksten, med og på sakene bidrar med å forme dem. Det ligger mye makt i å etablere et

saks- eller kunnskapsgrunnlag, og da er det interessant å se hva resultatene er for de sakene grunnlaget legges for. Dokumenter er også i bevegelse, saker kan sirkulere gjennom flere dokumenter, dokumenter kan inngå i et større system. Da kan det være interessant å se hvordan dokumentene bygger på hverandre, hvordan ting fraktes inn i dokumentene og hvordan oversettelsesbevegelser skjer (Asdal og Reinertsen, 2020, s. 146-153).

Det er ulike måter å foreta en dokumentanalyse på, og i oppgaven er det foretatt en diskursanalyse.

Diskursanalyse

«Diskursanalyse er en forskningstradisjon som hovedsakelig tar for seg språklige enheter ytret eller uttrykt i en gitt kontekst» (Grue, 2021). Diskurs viser både til det konkrete som blir sagt, og til rammene for hva som er rimelig å tro innenfor et gitt kognitivt og normativt fellesskap. (Bratberg, 2021, s. 40). Her er det forholdet mellom språk og virkelighet som er det vesentlige, diskurser er språklige systemer som former måten vi oppfatter virkeligheten på. Språket gir mening til erfaringene våre gjennom begreper og logiske strukturer. Enhver tekst og rapport inneholder fortolkninger, og ordvalget i dem skaper et sosialt fellesskap. Språket som blir brukt i disse er ikke nøytralt, men rommer ofte verdier, holdninger og vurderinger som avsender vil formidle til mottaker. På denne måten kan en si at språket vårt skaper mening og preger holdningene våre, det skaper sosiale relasjoner og er forbundet med makt (Johannessen et al., 2021, s. 244 og 245). "Virkelighetsoppfatninger reproduseres gjennom språk og manifesterer seg gjennom praksis" (Bratberg, 2021, s. 44).

I diskursanalysen har jeg brukt tematisk analyse som redskap. Den kan beskrives som en metode for å analysere og rapportere mønster (tema) innenfor dataene (Braun og Clarke, 2006, s. 79). Et tema fanger opp noe viktig om dataene i relasjon til forskningsspørsmålet, og representerer en grad av mønster i svar eller mening innenfor dataene (Braun og Clarke, 2006, s. 82). Tematisk analyse går mer i dybden enn en semantisk konstruksjon av data. En tematisk analyse prøver å identifisere eller undersøke de underliggende ideene, antagelsene og konseptualiseringer og ideologier

som er teoretisert for å forme eller informere det semantiske innholdet i dataene (ibid, s. 84).

Tematisk analyse kan gjøres på to måter, enten på en induktiv måte eller en teoretisk, også kalt deduktiv måte (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Jeg har valgt å analysere dataene først på en induktiv måte. I en induktiv tematisk analyse har man et nedenfra perspektiv og temaene som identifiseres vil være sterkt knyttet til selve datamaterialet. Induktiv tematisk analyse er en prosess der kodingen av data gjøres uten en eksisterende koderamme eller forskerens analytiske forforståelse (ibid, s.83). Det vil si at jeg ikke på forhånd har valgt ut for eksempel de ordene, begrepene, beskrivelsene m.m som jeg leter etter og som kan passe inn i en beskrivelse av en idealtipe demokratisk medborger. Jeg vil i analysen søke etter tema, gjennom ord, begreper og beskrivelser som er relatert til beskrivelsene som er gjort av idealtypene av demokratiske medborgere, uten at det er forhåndsbestemt hva jeg ser etter.

3.4 Forskningsetiske vurderinger

I denne oppgaven har jeg ansvaret for at forskningen organiseres og utøves forsvarlig og opptre i tråd med NESHs, (Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora), forskningsetiske retningslinjer. Forskningens samfunnsoppdrag er å være kilde til kunnskap av høy kvalitet og relevans (NESH, 2021).

I denne oppgaven har jeg ikke hentet inn eller brukt data som kan knyttes til enkeltpersoner. Dokumentene som er brukt i denne oppgaven er ment å være tilgjengelig for offentligheten, utenom lærernes årsplaner. Jeg har likevel valgt å anonymisere kommunens navn som er skoleeier, og skolene jeg har hentet dokumentene fra. Det er ikke relevant for studien min at skoleeier og skolene blir presentert med navn, plassering eller størrelse. Da dokumentene ikke inneholder sensitive opplysninger er det derfor ikke krav om meldeplikt eller konsesjonsplikt i henhold til personopplysningsloven. Jeg er likevel ansvarlig for å gjøre god forskning som kan etterprøves. Både skolenes kunnskapsgrunnlag og utviklingsplan og lærernes årsplaner er sendt frivillig, og alle involverte ble informert om hva disse dokumentene skulle brukes til. De offentlige dataene er samlet inn på en forskningsetisk forsvarlig måte (NESH, 2020).

Temaet jeg forsker på fordrer i seg selv, til etiske betraktninger. Temaet demokratisk medborgerskap inneholder perspektiver på medborgerskap, menneskerettigheter, diskriminering, likestilling, inkludering og ekskludering og kan da betegnes å være både politiske og eksistensielt viktige temaer (Lid, 2020, s. 44 og egne betraktninger). "Etikk i praksis innebærer en anvendelse av etiske teorier, prinsipper og verdier. Verdier forstås innenfor etikken som noe som er verdt å etterstrebe. Verdier er grunnleggende og har betydning for de valgene mennesker tar. En grunnleggende verdi i et demokratisk samfunn er at alle mennesker er likeverdige og skal ha mulighet til å utvikle seg og trives i et fellesskap med andre, etter egne ønsker og interesser." (Lid, 2020, s. 44).

Min analyse har i hovedsak som formål å se på hvilke pedagogiske implikasjoner som er tilstede i opplæringen i demokratisk medborgerskap og hvilke pedagogiske implikasjoner som ikke er til stede, og hvordan dette former hvilken idealtipe demokratisk medborger skolen utdanner. I dette lyset er det ikke spesielt sårbare grupper som er fokusområdet, men hvordan man pedagogisk legger til rette for en undervisning som gir unge medborgere mulighet og handlekraft til å ta i bruk sitt iboende potensiale for et aktivt medborgerskap. Dette kan relateres til det å være i stand til å leve det gode liv og det å leve i fellesskap med andre i lokalsamfunnet. Da er det nødvendig at det er muligheter for å snakke sammen om ting som er viktige for enkeltmennesker og for samfunnet, og at de temaene som er viktige for enkeltpersoner, blir løftet opp på et samfunnsnivå. "I et demokrati er dette helt grunnleggende og forutsetter at alle borgere har mulighet til å komme til orde" (Lid, 2020, s. 49). Jeg tenker at skolen er en svært viktig demokratisk arena for den enkelte eleven, der en kan få utøve sitt medborgerskap, oppleve å bli hørt og at saker elever er opptatt av blir tatt på alvor. Jeg tror at de opplevelsene du har fra skolen som en demokratisk arena, og hvilken verdi og påvirkningskraft du opplever at din stemme har på skolearenaen, også kan påvirke den politiske mestringstroen du får som myndig medborger. Demokratisk medborgerskapsundervisning kan bidra til sosial rettferdighetstenkning og gjøre elevene i stand til å utforske diskriminerende prosesser som foregår i samfunnet.

3.5 Datainnsamling og utvalgskriterier

Utvalgskriteriene i datainnsamlingen var først og fremst basert på dokumenter som kunne hjelpe meg å finne svar på problemstillingen min. Jeg tenkte i utgangspunktet at jeg kunne hente inn data fra alle kommunene jeg kjente til har et interkommunalt samarbeid innen skoleutvikling. Jeg startet først med innsamling av dokumenter fra den ene kommunen, og kom deretter frem til at jeg hadde nok data bare fra denne ene kommune dersom jeg skulle analysere alle disse dokumentene i dybden. Utvalget jeg har gjort i datainnsamlingen er for lite til å gjøre en generalisering, men kan vitne om en tendens.

Målet var å undersøke om disse dokumentene har noen temaer, begreper, ideer eller ord som kan beskrive noe om hva slags demokratiske medborgere de utdanner. Det var enkelt å finne frem til skoleeiers mål- og tiltaksplan da denne ligger ute til offentligheten, på en nettside for interkommunalt skolesamarbeid som jeg kjente til fra før. For å få tak i skolenes kunnskapsgrunnlag og utviklingsplaner, gikk jeg først inn på hver enkelt skole sin egen hjemmeside. Her fant jeg ved skole C, som jeg kaller den i analysen, alle dokumentene på skolens side, både utviklingsplan og årsplaner. For å få dokumentene til skole A, B og D ringte jeg rektor ved skolene som alle sendte meg kunnskapsgrunnlaget og utviklingsplanene. Alle rektorene var overrasket over at disse ikke allerede lå ute på skolens egne hjemmesider. Ved skole A sendte også rektor meg årsplanene til lærerne for alle tre trinnene. Ved skole B og D fikk jeg kontaktinformasjonen til samfunnsfaglærerne. Jeg sendte disse lærerne en henvendelse om hva jeg hadde behov for og hvorfor, og fikk raskt tilsendt seks stykk årsplaner. Her var det også noen lærere som sa de hadde felles årsplaner på trinnene.

Jeg har bare tatt med årsplanene til lærerne i samfunnsfag. I Meld. St. 28, (2015-2016, s. 38) ble det lagt føringer for at de tverrfaglige temaene kun skal inngå i de fagene hvor de er en sentral del av det faglige innholdet, men uten at de fortrenger annet vesentlig faglig innhold. I fagløftet er det tverrfaglige temaet, demokrati og medborgerskap, synlig i flere fag, men kommer tydeligst frem og har sin tyngde i forhold til temaene, i faget samfunnsfag.

Menneskelige ytringer og praksiser må tolkes, og en tilgang til tolkning går gjennom språket (Bratberg, 2021, s. 17). I analysen har jeg rettet et blikk mot hva slags representasjoner av virkeligheten som ligger under de utsagn som står beskrevet i dokumentene. Målet med analysen er først og fremst å forsøke å avdekke tenkemåtene som kommer til uttrykk i disse tekstene. Premisset her er at det som er mulig å se for seg av handlemåter, begrenses av den virkelighet som er formet gjennom språket i disse dokumentene. Dokumentene jeg har analysert har gitt meg tilgang til ideer, motiver og oppfatninger som jeg skal forsøke å systematisere i bestemte tolkningsrammer, og tolkningen av mening må også ses i lys av mottager og kontekst. (Bratberg, 2021, s. 13,15 og 19 og egne tanker). Vi kan ikke legge til grunn at hele den virkelige verden og handlingene som utføres finnes i teksten og det er absolutt relevant i hvilken grad de førende ideene jeg fant har blitt etterlevd i praksis. Her kommer svakhetene mine ved analysen frem, jeg har kun tolke meningsinnholdet i dokumentene og gått ut i fra at dette kan fortelle meg noe om handlingsmønstrene i praksisen ved skolene (Egne tolkninger av Bratberg, 2021, s. 16 og 17).

Her er en presentasjon av dokumentene som er samlet inn

Dokumentgrupper	Antall grupper dokumenter mottatt
Gruppe 1 Skoleeiers interkommunale Mål- og tiltaksplan 2021-2022	1 dokument
Gruppe 2 Ungdomsskolenes Kunnskapsgrunnlag og utviklingsplan 2021-2022, fra en kommune	4 dokumenter
Gruppe 3 Samfunnsfagslærere sine års/emneplaner	9 dokumenter er samlet inn. Jeg har gjort et utvalg på 4 dokumenter som er relevante å ha med i analysen.

4 Analyse og resultat

Dokumentene jeg har analysert kommer fra ulike kilder og har derfor ulik form og fokusområde. Dokumentene deles i tre grupper der skoleeiers dokumenter er gruppe 1. Denne gruppen består av en interkommunal Mål- og tiltaksplan 2021/2022.

Skolenes kunnskapsgrunnlag og utviklingsplan 2021-2022, er gruppe 2. Kommunen består av fire ungdomsskoler og jeg har analysert alle fire skolenes kunnskapsgrunnlag og utviklingsplaner. Her har to skoler brukt samme mal og utseendemessig ser de veldig like ut. De har lik fremside, samt oppbygging i dokumentet. En av skolen har laget sin egen mal og den siste skolen har ikke mal, men kun en side med 11 linjer som oppsummerer deres utviklingsområde for 2020-2021. Jeg spurte rektor ved skolen om det var laget en ny plan for 2021-2022 som enda ikke var lagt ut på skolen sine egne nettsider, men rektor ved skolen informerte da om at planen for 2020-2021 også var gjeldende for 2021-2022.

I gruppe 3 har jeg samlet samfunnsfaglæreres årsplaner fra alle fire ungdomsskolene, for skoleåret 2021/2022. Disse er bygd opp skjematisk med tabeller der de har tatt inn kompetansemålene de jobber etter i egne rubrikker. Noen av planene har deretter rubrikker som beskriver lærerverk og hva de skal gjøre i praksis for å jobbe med kompetansemålene. Her er det veldig ulik bruk av maler. En lærer har brukt Utdanningsdirektoratets, Udir, sin mal, to lærere har brukt emneplaner knyttet til et lærerverk, der kjerneelementene, forslag til bruk av pensum fra lærerverket og forslag til vurdering allerede er fylt inn av forlagene. To av skole har laget egen mal for årsplan, og denne er brukt av lærerne tilknyttet dette lærestedet. Resten av lærerne har brukt sine egne maler som jeg går ut ifra at de har laget selv. Innen to av skolene er det variasjon mellom hvilke maler de bruker, noen bruker malene fra et lærerverk mens andre bruker egne maler og en bruker Udir sine maler.

4.1 Gruppe 1: Skoleeiers Mål – og tiltaksplan for 2021/2022.

Først vil jeg gjøre en kort redegjørelse for skoleeier (kommune) som dokumentsted og hvordan dokumentet er et styringsverktøy.

Det er kommunene som har ansvaret for å tilby grunnskoleopplæring i Norge, og skoleeier er et godt brukt uttrykk for det kommunale ansvaret for skolen og skoleutviklingen. Kommuner har som skoleeiere et lovfestet ansvar for kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av skolene. Det vil derfor alltid være behov for rapportering og dokumentasjon av virksomheten. Det stilles i henhold til opplæringsloven § 13 – 10 andre ledd, krav til at skoleeier skal ha et forsvarlig system for vurdering av om krav i lover og forskrifter overholdes. Dette stiller visse systemkrav til kommunene, også når det gjelder dokumentasjon og rapportering om blant annet kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i samspill med statlige myndigheter på nasjonalt og regionalt nivå. I ideen om ansvarsstyring ligger det at skolene fungerer som gode kunnskapsorganisasjoner der det arbeides kontinuerlig med utviklingen av skolenes kollektive utviklingskapasitet (Grindheim et al., 2014, s. 11 og 12). Som skoleeiere har de ansvar for å vurdere kvaliteten på opplæringen og til å ta initiativ til, og gjennomføre nødvendige tiltak for å nå de målene for kvalitet i skolen som Stortinget har vedtatt og regjeringen har iverksatt. (Grindheim et al., 2014, s. 16). Dokumentet jeg analyserer her kan man si inngår som et viktig ledd i prosesser og systemer for styring i kommunen.

I mål- og tiltaksplanen foregår en rekke handlinger som har betydning for de spørsmålene jeg er ute etter å besvare. En skoleeiers mål – og tiltaksplan kan informere noe om hvilke fokusområder og utviklingsområder skoleeier forventer at skolene skal arbeide med. Den forteller noe om de aktivitetene som er igangsatt og styrt av skoleeier og som det er forventet at skolene følger opp. Det er også en dokumentasjon og rapportering om kvalitetsutviklingen til et høyere nivå.

Temaer i planen som er relevante for mine spørsmål:

Tittel:

Planen har fått sin egen tittel # Medvirkning. Tittelens betydning blir forklart nærmere i rapporten. Tittelen symboliserer at alle aktørene i samarbeidet skal virke i lag for å skape en best mulig skole, og at alt innhold i planene skal støtte opp om dette.

Medvirkning er ikke bare et symbol for kommunene seg i mellom, i samarbeidet, men rapporten referer også til en sluttrapport fra en ekspertgruppe for skolebidrag, *En skole for vår tid* (2021). Denne ekspertgruppen skriver at et kjennetegn på vår tid, er

medvirkning. Dette innebærer at medvirkning skal inkludere alle, både elever, lærere, skoleledere og skoleeiere for å styrke skolens kunnskap og kompetanse.

Formål:

Planen blir beskrevet som et forpliktende samarbeid om skoleutvikling i kommunene som er med. Målet med det interkommunale samarbeidet er å styrke kommunene og skolene sin utvikling, samt styrke skolelederne sine roller slik at det blir lagt til rette for profesjonsfaglige felleskap og gode skolebaserte prosesser på alle skolene. Dokumentet er på til sammen 18 sider inkludert to sider vedlegg som består av oversikt over tiltak og møteaktivitet 2021/2022 og oversikt over skoler som deltar i forsknings- og utviklingsprosjekter 2021/2022.

Tiltaksplanen informerer også om kurs og driftsoppgaver som skal gjennomføres i løpet av skoleåret, disse driftsoppgavene er fordelt på de ulike kommunene i samarbeidet.

Det interkommunale samarbeidet har en rekke nettverk på tvers av kommunene, i nettverkene har alle deltakerne ansvar for å bringe inn innhold og å melde inn ønsker og behov for fellestema.

Mål for skolenes praksis:

Tiltaksplanen beskriver til sammen fire mål for å utvikle skolens praksis og som er gjeldene for alle kommunene og skolene som tilhører samarbeidet: At alle har et godt og inkluderende læringsmiljø, barn og unge som har behov for det, får hjelp tidlig, slik at alle får utvikle potensialet sitt, de ansatte i kunnskapssektoren har høy kompetanse og til slutt at alle lykkes med opplæringen og utdanningen.

Prosjekter:

Dokumentet beskriver flere forskningsprosjekter som skoleeierne har tilknytning til og som skal foregå i skolene i tidsrommet 2021-2022. Jeg velger å ta med tre av dem som er relevante for spørsmålene mine.

Alle prosjekt har fått sine underpunkter: Arbeid med tiltaket. Alle mål og tiltak er beskrevet med en tidsperiode. Målet om medvirkning er referert til også under

prosjekter i dokumentet. Prosjektet har som mål å fornye og utvikle faglige praksiser, basert på en dialogisk tilnærming til undervisning. Arbeidet med tiltaket (2020-2025), er å etablere konseptet i skolene og skape en felles forståelse blant deltakerne om hva medvirkning er og hva det betyr i praksis. Planen er også at en i samarbeid med lærerne utvikler "dialogiske rom" i planer og undervisning. Det står ikke nærmere beskrevet hva "dialogiske rom" innebærer. Dette prosjektet er det ingen av ungdomsskolene jeg har samlet inn data fra, som er deltakere i. Skolene er likevel fortsatt forpliktet til å arbeide med medvirkning i sitt utviklingsarbeid slik jeg forstår det under forklaringen av tittelen på dokumentet. Det står ikke presisert hvordan skolene skal ivareta sårbare elever sin mulighet til medvirkning, bare at det skal gjelde alle elever.

Ett annet prosjekt, det interkommunale samarbeidet er involvert i, er CLAE II. Fokuset i prosjektet er kritisk kompetanse og bevissthet i undervisningen. Hovedmålet er at lærerne skal få en bedre forståelse av mulige mønstre og prinsipper som styrker eleven sin kritiske tenkning gjennom dialogisk deltakelse i klasserommet. Arbeidet med tiltaket 2021/2022 består i å forankre temaet i skoleledelsen, utvikle en strategiplan for å spre informasjonen og kunnskapen i skolene og at hver skole arbeider med to økter kritisk tenkning i eget personale. To av ungdomsskolene fra kommunen jeg har samlet inn data fra, deltar i dette prosjektet.

Det tredje prosjektet som er relevant å ta med er ROBUST. Her vil halvparten av 9. klassingene få undervisning i ROBUST. Målet er å stimulere til økt sosial og emosjonell kompetanse blant elevene innen sentrale ferdigheter for å mestre skolehverdagen. Arbeidet med tiltaket 2021/2022 vil bestå i å prøve ut undervisningsopplegget i intervensjonsklassene på deltakerskolene samt å gi lærerne som deltar i prosjektet tre kursdager. Alle ungdomsskolene jeg har samlet inn data fra, deltar i dette prosjektet.

Oppsummering og konklusjon:

Dersom jeg analyserer hvilke føringer for utdanning av demokratiske medborgere som ligger i skoleeiers planer, så er planen tydelig på medvirkning selv om det ikke kommer tydelig frem hvilket nivå av medvirkning de sikter til. Dette plasserer dem i nivået læring gjennom demokratiet; elevene skal slippe til og ansvarliggjøres i de mange avgjørelsene som tas på en skole. Læring gjennom demokratiet peker også mot

prosessdimensjonen i undervisningen, deltakende og elevsentrerte metoder, samt samarbeidsorienterte og dialogiske metoder som styrker samhandlingskompetansen. Dette peker mot at skoleeier søker å utdanne til den sosialt intelligente medborgeren.

Skoleeier er deltaker i prosjektet CLAE II. Her er fokuset i prosjektet kritisk tenkning og bevissthet i undervisningen gjennom dialogisk deltakelse i klasserommet, dette styrer skoleeier i retning av opplæring for demokratisk deltakelse, og den rasjonelt autonome medborgeren. Gjennom kritisk tenkning og dialogisk deltakelse kan eleven bli i stand til å delta i demokratiske meningsbrytninger og beslutningsprosesser.

Skolers deltakelse i prosjektet ROBUST med fokus på å stimulere til økt sosial og emosjonell kompetanse peker også i retning av læring gjennom demokrati og den sosialt intelligente medborgeren. Det står ingen steder i dette dokumentet at læring gjennom demokrati også bør knyttes til andre arenaer enn skolen.

Skoleeiers mål- og tiltaksplan sier også noe om føringene som ligger for hver enkelt skole sin utviklingsplan; Skolene sine utviklingsplaner bygger på nasjonale føringer, kommunale planer og analyser fra egne resultat.

4.2 Skolenes kunnskapsgrunnlag og utviklingsplan 2021 -2022.

Skolene som dokumentsted og hvordan dokumentet er et styringsverktøy:

”Rapportering og dokumentasjon er en sentral del av innsatsen for å utvikle gode indikatorer for måloppnåelse i arbeidet med å forbedre kvaliteten på undervisningen i skolen, skolen som organisasjon og grunnlaget for god skoleledelse.” (Grindheim et al., 2014, s. 15). Ofte vil data, analyser og vurderinger som blir rapportert og dokumentert av skolene vurderes opp mot kvalitetssikring og kvalitetsutvikling, av skoleeier.

Kunnskapsgrunnlaget som blir samlet inn og vurdert lokalt, vurderes som like viktig i skolesystemet som de dataene som blir samlet inn nasjonalt (Grindheim et al., 2014, s. 12). Fokuset på kommunes skoleeieransvar har utviklet seg som en del av internasjonale reformer, som i hovedsak har vært styrt av Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling, OECD. Det er spesielt tre trender i internasjonal skolepolitikk som har utviklet seg de siste tretti årene: vektleggingen av 1)ansvarsstyring med fokus på 2) mål- og resultatoppnåelse innenfor 3) et forsvarlig

system for skoleeierskap (Grindheim et al., 2014, s. 11). To av skolenes kunnskapsgrunnlag og utviklingsplaner, har inkludert mål- og resultatoppnåelse, som for eksempel på nasjonale prøver og elevundersøkelsen. Dette er en del av standarden i malen de følger. Skolens kunnskapsgrunnlag og utviklingsplan har med seg både føringer fra skoleeier og dets mål- og tiltak, samt sine egne mål og tiltak for utviklingen av god praksis i skolene. Det gir også lesere et innblikk i skolens praksis.

Jeg har valgt å kalle de fire ungdomsskolene jeg har data fra, for skole A, B, C og D.

Skole A:

I dette kunnskapsgrunnlag og utviklingsplan foregår en rekke handlinger som har betydning for de spørsmålene jeg er ute etter å besvare. Den forteller noe om de aktivitetene som er igangsatt og styrt av skolen og som det er forventet at lærerne følger opp. Det er også en dokumentasjon og rapportering om resultater og kvalitetsutviklingen til et høyere nivå.

Generelt om dokumentet:

Skole A sitt kunnskapsgrunnlag og utviklingsplan er en av de mest omfattende av de fire planene jeg har samlet inn. Dokumentet inneholder to deler, Kunnskapsgrunnlaget som omhandler prosesser, medvirkning og evaluering av nåværende utviklingsområder. Den inneholder også status knyttet til læringsresultat på kartleggingsprøver, mål knyttet til fag, og elevundersøkelsen. Det er mange temaer som viser seg i dette dokumentet, jeg gjør bare rede for de som er relevant for spørsmålene jeg har i oppgaven.

Relevante tema fra kunnskapsgrunnlaget:

Dokumentet starter tidlig med beskrivelser av overordnede mål, som er hentet fra føringene i skoleeiers dokument. Denne skolen har også tatt med at læreplanverket er grunnlaget for skolen sitt samfunnsoppdrag og tuftet på formålsparagrafen, med stikkord fra formålet med opplæringen. Der står demokrati og medborgerskap som punkt både i læring, utvikling og dannelse, og i opplæringens verdigrunnlag. I et skjema for evaluering av utviklingsområdene for 2020-2021 står det blant annet at elevene skal medvirke i egen læring, elevene skal samarbeide med andre elever og elevene skal regulerer seg selv (læring, samarbeid, sosialisering osv.) Dette er uttrykt som delmål for

å oppnå et bedre læringsresultat og læringsmiljø. Det står videre at personalet har hatt oppe de ulike delmålene i felles utviklingstid og reflekter rundt egen praksis i forhold til blant annet elevmedvirkning. I et annet punkt står det også at elevrådet har jobbet med elevmedvirkning og har gitt innspill som lærerne har tatt med i sin evaluering. I et nytt punkt for evaluering av tidligere års praksis står det at skolen ikke har oppnådd målet om sammenheng mellom sosial og faglig læring i den grad de ønsket, men at dette ønsker de å jobbe videre med.

På elevundersøkelsen som er tatt med i dokumentet står det at i 2020-2021, skårte elevene 3,4 av 5 på opplevd elevdemokrati og medvirkning. Skolen har et eget punkt for evaluering av elevdemokrati og elevmedvirkningsskåren i etterkant. Her står det at elevene opplever at de er med på å lage regler, men at de ikke har tilstrekkelig medvirkning på egen læring. Utviklingen har vært positiv sammenlignet med året før, men skolen vurderer selv at de skårer lavt på dette spørsmålet. Det er også oppgitt at den nasjonale skåren også er lav på denne indikatoren. I oppsummering av funn og valg av tiltak videre, står det at skolen vet at elevene deres opplever at de ikke har nok medvirkning på egen læring, og at dette må jobbes videre med. Det står ikke presisert hvordan skolen skal jobbe videre med medvirkning eller hvordan skolene skal ivareta sårbare elever sin mulighet til medvirkning, bare at den skal gjelde alle elever.

Relevante tema fra utviklingsplanen:

Utviklingsmålene for skoleåret 2021-2022 er ført inn i et skjema. Her har skolen blant annet satt opp som mål at eleven skal være den som er mest aktiv i undervisningen, det vil blant annet si at eleven skal kunne lytte, delta aktivt og diskutere fagstoffet. Hvordan de vil oppnå målet er blant annet at lærerne legger til rette for samarbeidslæring i undervisningen. Lærerne skal få kompetanse i dette og de skal lage praktiske oppgaver der det er mulig (problemløsning, utforskning osv.) Et siste relevant mål som skal prege praksisen til lærerne i 2021-2022, er at eleven medvirker i egen læring. Dette innebærer at eleven opplever medvirkning i alle fag, at eleven får evaluere seg selv i forhold til kompetansemålene, at eleven kan stille kritiske spørsmål til det hen lærer og at eleven vet hva dybdelæring er. For å oppnå dette målet er det beskrevet at læreren skal legge opp til at eleven får være med å bestemme arbeidsmåter og produkt, og at læreren bevisstgjør og snakker med elevene om hva medvirkning er. Elevene skal få fordype seg

i tema som de er interesserte i. Læreren og elever skal diskutere og tolke kompetansemålene før et nytt tema. Læreren skal også legge opp til at elevene får evaluere seg selv og andre. Elevene skal være med å utarbeide vurderingskriterier ut fra kompetansemålene. Lærerne skal lage rike oppgaver, og lærer og klasse skal reflektere i lag og alene, lærer skal også modellere refleksjon.

Oppsummering og konklusjon

Skole A sin utviklingsplan ser ut til å være i tråd med føringer fra skoleeier. Spesielt i temaet elevmedvirkning. Målene *eleven er den som er mest aktiv i undervisningen* og *eleven medvirker i egen læring*, er to av tre hovedmål for skolens praksis i året 2021-2022. Elevmedvirkning er hovedtrekkene for praksisen i skolen dette året og dette kan klassifiseres som læring gjennom demokratiet. De har også mye fokus på samhandling og at elevene skal lære å regulerer seg selv (læring, samarbeid, sosialisering). Til sammen peker dette i retning av at skolen søker å utdanne en sosialt intelligent medborger. Det står ingenting i skolens dokument om læring i samarbeid med andre arenaer enn det som foregår på skolen.

Skolen skriver også at elevene skal få fordype i tema som de er interesserte i, undervisningen skal tilrettelegge for at elevene skal stille kritiske spørsmål til det hen lærer. Skolen har også som mål at eleven skal være den som er mest aktiv i undervisningen, eleven skal kunne lytte, delta aktivt og diskutere fagstoffet. I tillegg skal lærerne lage praktiske oppgaver der det er mulig (problemløsning, utforskning osv.). Denne undervisningen har mange fellestrekk med læring for demokratiet, den handlingsrettede dimensjonen hvor skolen skal åpne for engasjement i saker elevene bryr seg om, kritisk tenkning og gi dem evner til aktiv deltakelse. Dette peker i retning av den rasjonelt autonome medborgeren.

Oppsummert konkluderer jeg med at, ut fra dokumentet, så ønsker skole A å utdanne sosialt kompetente og rasjonelt autonome demokratiske medborgere. Skolen skriver ingenting om hvordan de skal ivareta sårbare elevers rett på medvirkning, bare at det gjelder elever generelt.

Skole B:

I dette kunnskapsgrunnlag og utviklingsplan foregår også noen handlinger som har betydning for de spørsmålene jeg er ute etter å besvare. Dette er den nest omfattende planen av datamaterialet jeg har samlet inn. Planen har samme mal som skole A og har derfor også to deler, kunnskapsgrunnlaget og evaluering knyttet til utviklingsområdene 2020-2021, og kartleggingsresultater. Del to inneholder utviklingsplanen for 2021-2022, likt som skole A.

Relevante tema fra kunnskapsgrunnlaget:

Denne planen har også tatt med føringer fra skoleeier. Allerede i innledningen sier denne skolen at alle skal medvirke i å nå målene i læreplanverket. Tiltak som blir satt i verk skal evalueres underveis og her er elevene en sentral kilde til informasjon og skal på ulike måter være involvert i den skolebaserte vurderingen. Det står videre beskrevet i et annet punkt at, høsten 2020, var elevrådet involvert i utviklingsplanen, de var med på en drøfting rundt analysegrunnlaget, delmål og tiltak. De ønsket ikke justering av disse. Prosessen med elevrådet etter elevundersøkingen pekte mot at motivasjon og medvirkning bør løftes frem som utviklingsområder i skoleåret 2021-2022. Skolen har opplevd en økning i skåre på elevdemokrati fra 3,3 av 5 i 2019-2020 til 3,6 av 5 i 2021-2022. I ståstedsanalysen for 2021 skriver skolen at elevene melder i fra om at de ikke opplever at de har reell medvirkning i så stor grad som de skulle ønske.

Relevante tema fra utviklingsplanen:

I utviklingsplanen for 2021-2022 står det at skolen ønsker at elevene deres skal ha reell medvirkning over egen skolehverdag. Deres stemme er viktig og skolen ønsker at elevene skal oppleve at de alle har en egen plass i skolens elevdemokrati. I tillegg til å fokusere på et godt fungerende elevråd, og legge opp til gode prosesser der, ønsker skolen også at elevene skal ha medvirkning i planleggingen av læringsøkter. Det står ikke presisert hvordan skolene skal ivareta sårbare elever sin mulighet til medvirkning, bare at den skal gjelde alle elever.

Da skolen følger samme mal som skole A, har de også et skjema som oppsummerer hvilke utviklingsmål de har for 2021-2022 og hvordan de tenker de skal jobbe med å oppnå målene. Her er elevmedvirkning ikke satt opp som eget punkt, men som en del av

å forbedre læringsmiljøet på skolen. I delmålet står det at elevene skal medvirke i planlegging ved oppstart av et tema, i hvert fag, en gang i halvåret, og at elevene skal medvirke i vurdering av eget arbeid. Metoder for å nå målene er beskrevet slik: Ved oppstart av nytt tema skal elevene komme med innspill om for eksempel arbeidsform, produkt og vurderingsform. Lærerne skal legge opp til et system der elevene vurderer sitt eget arbeid.

Oppsummering og konklusjon:

Til tross for at skole B sin plan også var omfattende, var det mindre temaer representert i planen som var relevant for mine spørsmål. Skole B sin utviklingsplan ser ut til å være i tråd med føringer fra skoleeier. Spesielt i temaet elevmedvirkning. Elevmedvirkning er et hovedtrekkene for praksisen i skolen dette året og dette kan klassifiseres som læring gjennom demokratiet, og peker i retning av at skolen søker å utdanne en sosialt intelligent medborger. Det står ingenting om hvordan skolen skal ivareta sårbare elevers rett til medvirkning. Det står heller ingenting i skolens dokument om læring i samarbeid med andre arenaer enn det som foregår på skolen.

Skole C

Generelt:

Denne skolen kaller planen sin for utviklingsplan 2021/2022. Her foregår også enkelte handlinger som har betydning for de spørsmålene jeg er ute etter å besvare. Planen har ikke fulgt samme mal som skole A og B, men ser ut til å ha laget sin egen mal. Denne utviklingsplanen bygger ikke på et tidligere kunnskapsgrunnlag, men har laget en utviklingsplan som beskriver fokusområdene de har for 2021/2022.

Relevante tema i utviklingsplanen:

Temaet som viser seg relevant for spørsmålene mine, er punktet elevmedvirkning som fokusområde. Skolen sier at resultatene fra elevundersøkelsen ligger tett opp til det kommunale snittet. Dette er likevel et område skolen vil ha et ekstra fokus på fordi de ønsker å være en skole der elevene opplever å bli tatt på alvor og kan være med å påvirke sin hverdag. Skolen skriver at de tror dette kan bidra til at skolen blir mer relevant for elevene og at utfordringer oppdages tidlig. Det står ikke presisert at

hvordan skolene skal ivareta sårbare elever sin mulighet til medvirkning, bare at den skal gjelde elever generelt.

Denne skole er den med flest fokusområder i sin utviklingsplan. De andre skolene har tre fokusområder for utvikling i 2021-2022, mens denne skolen har seks fokusområder for 2021-2022 i sin utviklingsplan. Dette er den eneste skolen som også har skrevet i sitt dokument at de er deltakere i ROBUST prosjektet. De skriver videre at det er en av klassene på 9. trinn som er med i prosjektet.

Skolen har laget sin egen matrise for utviklingsmål og beskrivelse av hvilke tiltak de skal jobbe med for å nå målene. Her er elevmedvirkning en del av området læringsmiljø. Her står det at målet er at alle elever skal ha en bevissthet, forståelse, kunnskap og opplevelse av medvirkning. De ønsker å skåre høyere på elevundersøkelsen som måler elevdemokrati og medvirkning neste år. For å nå dette målet skal det være en tydelig elevrådsstruktur fra klasse til elevråd, foresatte skal få informasjon, og personalet skal få kompetanseheving om elevmedvirkning i praksis.

Oppsummering og konklusjon

Skole C sin utviklingsplan ser ut til å være i tråd med enkelte av føringene fra skoleeier. Spesielt i temaet elevmedvirkning. Elevmedvirkning er ett av fokusområdene for praksisen i skolen dette skoleåret. Dette velger jeg å klassifisere som læring gjennom demokratiet. Dette peker i retning av at skolen søker å utdanne en sosialt intelligent medborger. Det står ingenting i dokumentet om hvordan skolen skal legge til rette for at sårbare elever får ivaretatt retten sin til medvirkning. Det står heller ingenting i skolens dokument om læring i samarbeid med andre arenaer enn det som foregår på skolen.

Skole D

Denne ungdomsskolens utviklingsplan er på en side med 11 linjer. I øverste linje i planen står det: vårt utviklingsområde 2020-2021er, kolon. Det var denne utviklingsplanen som lå ute på skolens egne nettsider i februar 2022. Jeg snakket derfor med rektor for å sjekke om det var denne utviklingsplanen som fortsatt var gjeldende eller om skolen hadde utarbeidet en ny for skoleåret 2021-2022. Rektor svarte at skolen ikke hadde prioritert å lage en ny utviklingsplan og at planen for 2020-2021, som lå ute

på skolens nettsider, fortsatt var den planen som var gjeldende for skolens praksis dette skoleåret. I denne planen foregår det få handlinger som har betydning for spørsmålene mine. Det ene punktet i utviklingsplanen sier: Vi vil få til en god egenvurdering, at elevene selv er med i vurderingsprosessen. For å få til dette setter vi inn følgende tiltak: la elevene få vurdere eget arbeid. Skolen har med få eller ingen av føringene fra skoleeier, ettersom jeg tolker målene.

Konklusjon:

Om dette målet kan klassifiseres som læring gjennom demokratiet, og medvirkning, er jeg veldig usikker på. Jeg velger likevel å tolke at skolene ønsker, ved at elevene vurderer eget arbeid, at dette er ment som en form for medvirkning. Dersom dette er en riktig tolkning, peker det i retning av at skolen ønsker å utdanne til en sosialt intelligent medborger. Jeg har valgt å føre den opp i skjemaet som oppsummerer idealtypene jeg finner i dokumentene. Det står ingenting i skolens dokument om læring i samarbeid med andre arenaer enn det som foregår på skolen.

4.3 Gruppe 3 Samfunnsfaglærerenes årsplaner i samfunnsfag

Jeg kan ikke finne noen sted at årsplaner er et lovpålagt dokument i skolen.

Utdanningsdirektoratet, Udir, kaller det et planleggingsverktøy og har på sine nettsider et planleggingsverktøy som lærer kan ta i bruk dersom skole eller skoleeier oppretter et kundeforhold med innlogging for å få tilgang til verktøyet. På Udirs nettsider, så står det at ved å bruke planleggingsverktøyet kan lærerne planlegge opplæringen direkte fra læreplanen, ved å hente ulike deler fra læreplanen, legge inn tekst og lenker, planlegge på tvers av fag, samarbeide med andre og dele planer (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det er kun en av lærene som har brukt Udir sin mal av dataen jeg har samlet inn. De andre malene som er brukt har et ganske likt utseende som malen fra Udir.

Av de innsamlede dokumentene her, var det bare et lite utvalg som nyttig å analysere. Enkelte årsplaner refererte kun til tema og hvilke kompetansemål som skulle knyttes opp til temaet. I disse planene stod et ingenting om hvilke aktiviteter som var planlagt for å jobbe med kompetansemålene. Kompetansemålene i seg selv er formulert som refleksjon, utforskning, gjøre rede for, presentere m.m. og kan i seg selv vurderes å plasseres i nivåene læring om demokrati, læring for demokrati og læring gjennom

demokrati ettersom hvordan de utføres. Jeg har tatt et valg med å ikke ta med kompetansemålene som føringer for hvilket nivå skolene søker å utdanne demokratiske medborgere. Jeg har valgt å fokusere på hva enkelte av lærerne skriver at de faktisk skal gjøre av aktiviteter for at elevene skal nå kompetansemålene, og hvordan de jobber pedagogisk med de relevante temaene i min studie.

Årsplan i samfunnsfag fra 9. trinn, skole A

Fra denne skolen finnes det bare en årsplan i samfunnsfag per trinn da lærerne samarbeider og bruker samme årsplan. Koden jeg har brukt i skjemaet over nivå, er 9A - 9. trinn ved skole A. Når jeg leser årsplanen er det enkelte tema som viser seg relevant for spørsmålene jeg har. Jeg velger å bare å referere fra disse.

Generelt:

Denne årsplanen har tema og kompetansemål som alle de andre ni dokumentene i denne gruppen. Denne årsplanen har i tillegg med en rute for kilder, veien til målet og vurdering for læring i forhold til kompetansemålene. Jeg velger i denne årsplanen å ikke referer hvert enkelt kompetansemål, men se på hvordan de skal jobbe med de ulike temaene.

Tema og arbeidsmåter:

I temaet nasjonalisme er det både oppgitt kilder i et læreverk elevene skal igjennom, og her skal elevene drøfte, reflektere, gjøre rede for og utforske gjennom samarbeidslæring. Dette er i tråd med det skolen skriver i sin utviklingsplan. I temaet arbeid og inntekt skal elevene vurdere, utforske og beskrive, men her er ikke samarbeidslæring nevnt. I arbeid med temaet internasjonalt samarbeid og menneskerettighetene skal elevene utforske og gjøre greie for gjennom samarbeidslæring. I temaet demokratiforståelse og deltakelse skal elevene drøfte, reflektere, sammenligne og gjøre greie for. Her står ikke samarbeidslæring nevnt, men et kapittel om kampen i Afrika er ført opp som læringsressurs. I temaet Identitet, skal elevene reflektere, utforske og beskrive. Her er ikke samarbeidslæring nevnt som arbeidsmåte. Det står ingenting i skolens dokument om læring i samarbeid med andre arenaer enn det som foregår på skolen.

Oppsummering og konklusjon:

Samarbeidslæring kan tyde på at lærerne ønsker å utdanne sosialt kompetente medborgere. Dette er også i tråd med skolens utviklingsplan. Det kan argumenteres for at det å drøfte, utforske, reflektere, sammenligne og å gjøre greie for, kan gi elevene politisk mestringstro, verdi og holdningskompetanse samt demokratisk beredskap, men står ingenting i årsplanen som spesifikt peker seg ut som handlingsrettede aktiviteter, eller rom for elevene til å være med å bestemme faglig innhold som betyr noe for dem. Jeg tror elevene kan utvikle forståelse, men jeg vet ikke i hvilken grad elevene utvikler evner, engasjement og motivasjon til å påvirke saker som angår dem gjennom denne tilnærmingen til læring. Jeg velger derfor under tvil å plassere denne årsplanen i nivået for opplæring om demokrati - den politisk informerte medborgere, og opplæring gjennom aktiv demokratisk deltakelse - den sosialt kompetente demokratiske medborgeren.

Årsplan i samfunnsfag fra 9. trinn, skole B

Koden jeg har brukt i skjemaet over nivå, er 9B - 9. trinn ved skole B. Når jeg leser årsplanen er det enkelte tema som viser seg relevant for spørsmålene jeg har. Jeg velger å bare å referere fra disse.

Generelt:

Denne læreren har brukt planleggingsverktøyet til Udir i årsplanen sin. Læreren sendte meg tilgang til planen som linker.

Tema og arbeidsmåter:

Når jeg kommer inn på siden for temaet perspektiver og ideologier + valg 2021, står det først en kommentar under spørsmålet: hvorfor skal vi lære dette?

Det skal gi innsikt og kunnskap om at vi ser og forstår verden på ulike måter.

Ideologier er tett knyttet til politikk og hva slags samfunn vi lever i, og ved å lære mer om demokratiet vårt og de demokratiske prinsippene skal elevene bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere. (Udir, samfunnsplan, 9.trinn, periode 23.08.21-25.10.21)

Denne nettsiden vil ikke være tilgjengelig dersom du ikke har linken som lærer med innlogging har sendt.

Det første jeg legger merke til, er at det står at elevene skal ved å lære mer om demokratiet og de demokratiske prinsippene bli deltakende og kritisk tenkende medborger. Fra studien til Ødegård og Svagård (2018): *Elevs motivasjon for aktivt medborgerskap*, vet vi at kunnskap om demokrati og demokratiske prinsippene ikke er nok til at elevene blir deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere. Norske elever ligger i verdenstoppen når det kommer til kunnskap om og forståelse av demokrati og medborgerskap, men kunnskapsnivået så ut til å ha en begrenset betydning for deltakelsesformene medlemskap i partier og foreninger, og aksjoner og ytringer. Udir har i punktet læringsaktiviteter og ressurser foreslått at læreren skal arrangere skolevalg. Det står ingenting i planen om læreren har gjennomført forslaget.

Det eneste andre temaet jeg fikk tilsendt som er relevant for spørsmålene mine var: Samene – tverrfaglig prosjektuke. Her står det ingen kommentar om relevans. Læringsaktivitetene som er foreslått her, er å lage en samekofte, en tradisjonell samisk matrett, se en serie på NRK om samenes kamp, se filmen sameblod og gjennomføre quiz, kahoot om fornorsking av samene, urfolkretter og sametinget.

Oppsummering og konklusjon

Jeg finner lite sammenheng mellom denne årsplanen og skolens utviklingsplan. Til tross for hva Udir tenker var læringsmålene med temaet perspektiver og ideologier + valg 2021, så vurderer jeg, på bakgrunn av tidligere referert forskning at kunnskap om demokratiet og de demokratiske prinsippene ikke inneholder andre dimensjoner enn læring om demokratiet som peker på den politisk informerte demokratiske medborgeren. I temaet Samene er det mange aktiviteter, men det er usikkert om elevene lærer noe mer enn kunnskap om samene, urfolkretter og sametinget gjennom aktivitetene. Læreren har heller ikke skrevet noe om hvilke læringsaktiviteter hen har valg å gjøre med elevene, om noen. Jeg vurderer derfor også dette som læring om demokrati som peker mot den informerte demokratiske medborgeren.

Årsplan i samfunnsfag fra 9. trinn, skole C

Koden jeg har brukt i skjemaet over nivå, er 9C - 9. trinn ved skole C. Når jeg leser årsplanen er det enkelte tema som viser seg relevant for spørsmålene jeg har. Jeg velger å bare å referere fra disse.

Generelt:

Denne læreren har valgt å bruke et læreverk sin årsplan i samfunnsfag. Årsplanen er hentet fra forlaget sine nettsider.

Tema og arbeidsmåter:

Her er temaene Identitet og felleskap og demokratiforståelse og deltakelse relevante for spørsmålene jeg har. I denne planen har forlaget samlet relevante kompetansemål fra læreplanen under hvert tema. For å nå målene er det kun referert til kapitler til gjennomgang i læreverket, som omhandler temaene. Det er også forslag til hva som kan brukes som kapittelprøve ved vurdering. Læreren har skrevet med penn at det ene temaet skal vurderes ved at elevene skriver en fagartikkel, og at det skal være en muntlig vurdering ut fra et spill på data i stedet for kapittelprøve. Denne årsplanen legger ikke opp til andre aktiviteter enn gjennomgåing av kapitler i læreboken.

Oppsummering og konklusjon:

Her står det ingenting om aktiviteter utenom gjennomgang av kapitler i en lærebok. Dette oppfatter jeg som læring om demokratiet, og det peker i retning av at læreren søker å utdanne en politisk informert medborger.

Emneplan i samfunnsfag fra 9. trinn, skole D

Fra denne skolen finnes det bare en emneplan i samfunnsfag per trinn da lærerne samarbeider og bruker samme emneplan. Koden jeg har brukt i skjemaet over nivå, er 9D - 9. trinn ved skole D. Når jeg leser årsplanen er det enkelte tema som viser seg relevant for spørsmålene jeg har. Jeg velger å bare å referere fra disse.

Generelt:

Lærerne ved denne skolen kaller planene for emneplaner og har lagt alle emneplanene ut på skolens egne nettsider. Lærerne her har også brukt en egenlaget mal, denne malen er lik for alle trinnene sine emneplaner. Denne planen har skjema som inneholder ruter

for tema, kompetansemål, læringsaktiviteter og ressurser, vurdering, tverrfaglig tema, kjerneelement og grunnleggende ferdigheter. Den har også en oversikt over vurderingskriterier av hvilke kunnskaper som kvalifiserer til lav, middels og høy måloppnåelse, ved vurdering av elevene.

Tema og arbeidsmåter:

Temaene som er mest relevant for spørsmålene mine, er politikk og Lov og rett – den tredje statsmakten. I temaet politikk skal elevene jobbe med et kapittel i en bok, spørsmål og problemstillinger fra temaet. De skal også gjennomføre valg av nye elevrådsrepresentanter fra klassen. Søke i lokalaviser, tv og internett etter informasjon om Stortingsvalget 2021, prøve ulike valgomater og bruke ulike læringsressurser fra et forlag.

I temaet Lov og rett – den tredje statsmakten skal elevene gjennomgå et kapittel i et læreverk, lære seg sentrale juridiske ordforklaringer, sette sammen rett ord med forklaring, svare skriftlig på spørsmål, tolke og diskutere figurer og statistikk og se eksempler på straffesaker i media.

Oppsummering og konklusjoner:

Læring om begreper, gjennomgang av kapittel i et læreverk, svare på spørsmål, tolke og diskutere statistikk og å finne og se eksempler i media og å prøve ut valgomater vurderer jeg som aktiviteter som kvalifiserer som læring om demokratiet og peker mot at lærerne søker å utdanne til politisk informerte medborgere.

Å gjennomføre valg av nye elevrådsrepresentanter fra klassen vurderer jeg som læring gjennom demokratiet og peker på læring som prosess og demokratisk deltakelse. Dette peker mot den sosialt kompetente medborgeren da det er en deltakende og elevsentrert opplæringsmetode.

4.4 Oppsummering av analyse

Dokumentene jeg har analysert, har jeg plassert inn i ulike nivåer. Ett dokument kan inneholde flere nivåer, derfor er det flere dokumenter i nivådeling, enn det er dokumenter tilsammen. Modellen som dokumentene er satt inn i, er hentet fra Berge og Stray (red) (2012, s. 22). I tillegg har jeg lagt til de tilhørende idealtypene som passer til, inspirert av Stray og Sætra (2019):

Nivå	Eksempel på innhold	Mål for undervisningen	Nivådeling etter analyse
Opplæring om demokrati (status/rolle) (intellektuell kompetanse/ kunnskapskompetanse). <i>Den politisk informerte medborgeren.</i>	Elevene lærer om det politiske systemet i Norge, og internasjonal politikk	Kunnskap og forståelse gjør at elevene blir informerte borgere	Årsplan 9A Årsplan 9B Årsplan 9C Emneplan 9D
Opplæring for demokratisk deltakelse (rolle) (Verdi og holdningskompetanse). <i>Den rasjonelt autonome medborgeren.</i>	Elevene får ferdigheter og verdier som aktiverer elevenes demokratiske beredskap	Elevene utvikler kritisk tenkning, kompetanse i å undersøke saker og tema fra flere sider og kommunikasjon	Skoleeiers mål og tiltaksplan. Skole A
Opplæring gjennom aktiv demokratisk deltakelse (rolle) (handlingskompetanse) <i>Den sosialt intelligente medborgeren.</i>	Elevene lærer gjennom aktiviteter i skolen og utenfor skolen	Utvikle ferdigheter som gjør at eleven kan delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig	Skoleeiers mål og tiltaksplan Skole A Skole B Skole C Skole D Årsplan 9A Emneplan 9D

5 Drøfting

Basert på resultatene i analysen min, vil jeg i drøftingen her svare på forskningsspørsmålene mine og til slutt kommer frem til et svar på problemstillingen min.

5.1 Hvordan samsvarer norske policydokumenter, lover og forskrifter med det som er synlig i skoleeier, skole og læreres utvikling- og handlingsplaner?

Dokumentene jeg har analysert, er en del av en kjede av dokumenter. Kjeden vi har sett på i denne oppgaven er fra lovverk til rapporter og Melding til stortinget, til ny læreplan, til skoleeiers mål – og tiltaksplan, til kunnskapsgrunnlag og utviklingsplan ved hver enkelt skole og til slutt lærernes årsplaner. Hver dokument er med på å styre den praksisen som er i siste rekke, nemlig undervisningen som den enkelte elev får. Her vil også lærerens profesjonelle skjønn spille inn, hvordan læreren fortolker kunnskapsmålene i læreplanen.

I skoleeiers mål og tiltaksplan, beskrevet i formålet med planen, kjente jeg straks igjen prinsipper for skolens praksis, fra læreplanen. I skoleeiers formål står det at de skal styrke kommunene og skolens utvikling samt styrke skoleleder sin rolle slik at det blir lagt til rette for profesjonsfaglig fellesskap. Dette er i tråd med læreplanverkets prinsipper for skolens praksis som sier blant annet at skoleeier også har ansvar for å legge til rette for god praksis samt at god skoleutvikling krever et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling (Saabye, 2020, s. 21). Det interkommunale samarbeider har en rekke nettverk på tvers av kommunene, i nettverkene har alle deltakerne ansvar for å bringe inn innhold og å melde inn ønsker og behov for fellestema. Dette kan bety at skoleeierne legger til rette for støtte i utviklingsarbeidet, både til skolelederne og lærerne i saker de har behov for, og velger selv. Dette kan minne om de samme trendene som i utarbeidelse av læreplanen, LK20, i retningen av Post NPM hvor utviklingsarbeidet hadde en åpen, inkluderende dialogisk form der flere kan komme med innspill.

Skoleeiers fokus på medvirkning, kjenner jeg igjen fra overordnet del i læreplanen, LK20 hvor det presiseres at demokrati og medvirkning er en del av opplæringens verdigrunnlag og skal prege skolehverdagen generelt (Saabye, 2020, s. 12). Elevene skal

oppleve at de blir lyttet til, har reel innflytelse og kan påvirke det som angår dem. Jeg finner ikke igjen demokrati spesifisert som verdigrunnlag i skoleeiers dokument, men et tydelig fokus på medvirkning. Skoleeier omtaler et prosjekt som skal skape en felles forståelse blant deltakerne om hva medvirkning er og hva det betyr i praksis. I dette prosjektet er det ingen av skolene jeg har hentet data fra, som er med i. Hvilket nivå av medvirkning som skal prege skolens hverdag er ikke presisert nærmere for de som ikke deltar i prosjektet. Det er heller ikke et synlig fokus på de sårbare elevene og hvordan det kan legges til rette for deres medvirkning i saker som angår dem. Elevenes rett til medvirkning er rettighetsfestet både i Opplæringslova, (formålsparagrafen kap. 1 §1-1) og i barnekonvensjonen artikkel 12 og slik sett er skoleeiers plan i tråd med disse føringene. Jeg tolker det slik at fokuset på medvirkning er et resultat av elevundersøkelsen som ble gjennomført sist skoleår og som blir omtalt i skolens kunnskapsgrunnlag. Denne undersøkelsen pekte på middels skårer eller svake skårer ettersom hvordan man tolker dem, på spørsmål om elevene opplevde elevdemokrati og medvirkning i sin skolehverdag.

Skoleeier kan også sies å arbeide for at sosial læring og utvikling skal bli et prinsipp som skal prege undervisningen i alle fag og som også er en føring fra overordnet del i LK20 (Saabye, 2020, s.13). I ett av prosjektene som er beskrevet er målet en dialogisk tilnærming til undervisning, her er det to av skolene jeg samlet inn data fra, som er med. Prosjektet er likevel bare synlig i en skoleeiers utviklingsplan, og en læreres årsplan på samme skole. I prosjektet ROBUST er fokuset å stimulere til økt sosial og emosjonell kompetanse, men dette er det bare en klasse fra hver skole som deltar i. Alle skolene jeg har data fra, er med i prosjektet ROBUST, men prosjektet er bare nevnt i en av skolene sin utviklingsplan. Jeg vet ikke hvem som har initiert deltakelsen i prosjektet, om det er forskerne som leder prosjektet eller om det er skoleeier. Begge disse prosjektene kan være eksempler på hvordan skolene kan jobbe med sosial læring og utvikling som prinsipp som skal prege undervisningen i alle fag. Skoleeiers deltakelse i prosjektet CLAE II kan gjenspeile målet om at elevene skal lære seg kritisk tenkning som er ett av formålene med opplæringen i opplæringsloven (opplæringslova, formålsparagrafen, Kap 1, §1-1). To av ungdomsskolene fra kommunen jeg har samlet inn data fra, deltar i dette prosjektet. Ingen av skolene har nevnt at de deltar i prosjektet i utviklingsplanen sin. Arbeid med kritisk tenkning er bare synlig i den ene av skolenes utviklingsplaner.

Jeg har valgt å plassere skoleeiers plan i to av nivåene i skjemaet; læring om, for og gjennom demokrati. Jeg har tolket det slik hen at skoleeier ønsker at elevene skal oppnå kompetanse i kritisk tenkning og å delta i demokratiske prosesser gjennom medvirkning. Dokumentet til skoleeier har også fokus på å styrke elevenes sosiale ferdigheter. Dette peker i retning av at skoleeier ønsker å utdanne elevene til å bli rasjonelt autonome og sosialt intelligente medborgere. Jeg finner ingen spesifikke henvisninger til det tverrfaglige temaet demokratisk medborgerskap i disse dokumentene.

Skoleeiers prosjekter og føringer kan påvirke hvilke muligheter og kapasitet skolene har til å gjennomføre egne aktiviteter og mål, både som organisasjon og i undervisning. Det synes igjen i skolenes utviklingsplaner at ikke alle har ført opp prosjektene de har blitt pålagt av skoleeier, og ikke alle jobber med utviklingsmålene disse prosjektene bringer. Føringerne i skoleeiers mål- og tiltaksplan kan også sies å ta bort en del av handlingsrommet den enkelte skole og lærer har til å selv tolke og finne måter å tilegne seg målene i den overordnede delen i læreplanen. Dette er i tillegg et interkommunalt samarbeid så dokumentet har en påvirkningskraft som virker gjennom flere kommuner og dermed i mange barne- og ungdomsskoler. Ingen av skolene er med i alle prosjektene nevnt i skoleeiers dokumenter, de er bare med i utvalgte prosjekter. Det kan bety at skoleeier forsøker å tilpasse seg skolenes kapasitet til å følge opp arbeidet med prosjektene. Jeg tolker det slik at prosjektene som skoleeier har innført kan være en måte å utforske ulike praksiser på, for å oppnå føringerne i læreplanen LK20, men at dette er en prosess som er ment å vare over lengre tid. Og at skoleeier derfor har valgt ut enkelte mål og fokusområder dette skoleåret og vil finne nye til neste skoleår. Det vil si at over tid så er kanskje et overordnet mål at skolene og lærerne skal ha kunnskap om, og god praksis etter alle LK20s føringer.

Skolenes kunnskapsgrunnlag og utviklingsplaner har jeg plassert i nivået læring gjennom demokratisk deltakelse. Bare en av skolene har jeg plassert i to nivåer, læring for demokratisk deltakelse og læring gjennom demokratisk deltakelse. Dette peker i retning av at skolene i denne kommunen i hovedsak søker å utdanne elevene til sosialt intelligente medborgere. At det kun er en skole som plasserer seg i to nivåer, slik som

skoleeiers mål- og tiltaksplan, kan gi indikasjoner på hva slags samlede kapasitet skolene opplever de har til å innføre nye satsinger i skolen som skal følges opp, og hva de har prioritert.

I skole A sitt kunnskapsgrunnlag og utviklingsplan står det at personalet har hatt oppe ulike delmål i felles utviklingstid og reflektert rundt egen praksis i forhold til elevmedvirkning. Dette er i tråd med prinsipper for skolens praksis, i LK20, om at god skoleutvikling krever at en stiller spørsmål og leter etter svar i et profesjonsfelleskap om hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling (Saabye, 2020, s. 21). Skolens fokus på medvirkning, er i tråd med overordnet del i læreplanen, LK20 hvor det presiseres at demokrati og medvirkning er en del av opplæringens verdigrunnlag og skal prege skolehverdagen generelt (Saabye, 2020, s.12). Skole A har spesifisert at demokrati er et verdigrunnlag i opplæringen i innledningen, men jeg finner ikke igjen demokrati i skolens utviklingsplan som et mål, eller andre steder i dokumentet. Demokrati er spesifisert som verdigrunnlag i de andre skolens kunnskapsgrunnlag og utviklingsplaner. Skole A kan også sies å arbeide for at sosial læring og utvikling skal bli et prinsipp som skal prege undervisningen i alle fag, og som er en føring fra overordnet del i LK20 (Saabye, 2020, s. 13). I utviklingsplanen står det at eleven skal samarbeide med andre elever og skal regulere seg selv (læring, samarbeid, sosialisering osv).

Skolene sitt kunnskapsgrunnlag og utviklingsplan kan legge føringer for hvilke muligheter og kapasitet lærerne har til å gjennomføre egne mål og tolkninger av føringene i LK20, i undervisningen. Lærerens skjønn kan sies å i noe grad være redusert av både skoleeier og skoleleders føringer.

Samfunnsfagslærernes årsplaner var mest sentrert om hvilke tema samfunnsfagslæreren skulle undervise i og hvilke kompetansemål som var tilknyttet de enkelte temaene. Det var kun i den ene årsplanen jeg kunne se samarbeidslæring som metode i undervisningen, selv om sosial læring og utvikling er ett av prinsippene for læring, utvikling og danning i læreplanen LK20. Samfunnsfagslærernes årsplaner har jeg plassert i nivået læring om demokratisk deltakelse. To av årsplanene har jeg i tillegg også plassert i læring gjennom demokratisk deltakelse. Dette peker i retning av at samfunnsfagslærerne i denne kommunen i hovedsak søker å utdanne elevene til politisk

informerte medborgere. To av samfunnsfaglærerne søker å utdanne elevene til politisk informerte medborgere og sosialt intelligente medborgere.

5.2 Hvordan samsvarer det forskning viser er gode pedagogiske arbeidsmåter og det skoleledere og lærerne gjør i praksis?

Medborgerskapsteori som er presentert i denne oppgaven, har fokus på deltakelse og mulighet for innflytelse som to forutsetninger for å utøve sitt demokratiske medborgerskap. Sett fra dette perspektivet så fokuserer både skoleeier og skoleledere på at elevene skal ha mulighet for medvirkning og innflytelse. Det peker i retning av at de arbeider med vilkårene for deltakelse. Elevundersøkelsene som er presentert i tre av skolens dokumenter tyder likevel på at elevene enda ikke opplever reel innflytelse og medvirkning og at dette er en av årsakene til det økte fokuset på å gi elevene økt medvirkning. Når det gjelder deltakelse, så har vi i denne oppgaven sett på en studie som gir indikasjoner på hva som motiverer ungdom til aktivt demokratisk medborgerskap; mer deltakende undervisning, oppmuntring til diskusjon og samfunnsspørsmål og politiske tema, men også å synliggjøre de mulighetene elevene har til å være aktivt deltakende (Ødegård og Svagård, 2018, s. 43 og 45). Studien viste også at politisk mestringstro var den viktigste motivasjonsfaktoren for aktiv deltakelse. (Ødegård og Svagård 2018, s. 39). Elever har behov for å tro på egen kapasitet og evne til å gjøre en forskjell. For at elevene skal få politisk mestringstro krever det at lærere og rektor gir respons på elevenes forslag slik at de opplever myndiggjøring (Berge og Stray, (red), 2012, s. 37 og 155). Skoleeier og skolens planer sier lite om graden av medvirkning, og det er usikkert her om medvirkning betyr at elevene blir konsultert og informert, eller om det betyr at de reelt får være med på avgjørelser, og får gjennomslag for sine forslag. Dersom skoleledere tar på alvor de målene de har satt om at elevene skal oppleve at de har mer innflytelse, så må de også ta på høyeste alvor hvordan de møter forslagene og hvilken gjennomslagskraft disse forslagene får. Verken skoleeier eller skoleledere har i sine dokumenter gitt noen forslag eller føringer for hvordan en skal sikre at også sårbare elever får en reel mulighet til å medvirke, men omtaler føringene som generelt å gjelde alle. Dersom det ikke tilrettelegges for at hver enkelt kan delta på deres vilkår, kan en utelukke en gruppe som ikke får reelt oppfylt sine rettigheter for medvirkning. At alle elever får oppleve reel medvirkning kan være en måte å anerkjenne alle elever som likeverdige medborgere. Erfaringene elevene får av

deres opplevde medvirkning, kan også ha implikasjoner for den rollen eleven som medborger i skolen får eller velger, som aktiv eller passiv medborger.

Ut fra analysen har jeg plassert alle lærerne sine årsplaner i nivået for opplæring om demokrati, noe som studien til Ødegård og Svagård (2018, s. 33) viser kan predikere vilje til deltakelse i politiske aktiviteter, men har begrenset betydning for deltakelsesformene medlemskap i partier, foreninger og aksjoner og ytringer. Det er kun en skole jeg har plassert i nivået opplæring for demokratisk deltakelse, som har vist å være det som gir mest motivasjon til deltakelse. Elevenes tro på egen mestring og opplevelse av innflytelse. To av læreplanene har jeg i tillegg plassert i nivået for opplæring gjennom aktiv demokratisk deltakelse. Ingen av årsplanene indikerer aktiviteter utenfor skolen eller et samarbeid med andre samfunnsaktører for å gi elevene erfaring med organisasjoner og foreninger eller opplysninger om andre sosialiseringarenaer (Haug og Hoverak, 2009, s. 83). Dette kan være på grunn av koronarestriksjoner, men det kan også være fordi lærerne ikke har nok kunnskaper om hva som motiverer unge til aktivt demokratisk medborgerskap, og hva disse kontaktene utenfor skolen kan gjøre for enkelte elever sin sosiale kapital. Ungdom som utvikler sine ressurser til kapitalformer som bare er anvendbare der de holder til (i skole, skolegård, i små gjenger), har en kompetanse som ikke kan kapitaliseres andre steder enn på avgrensede områder eller små grupper (Frønes 2008, s. 17).

I krisesituasjoner har vi tidligere i denne oppgaven sett hvor viktig det er å mobilisere menneskelige ressurser. Selv om ungdomsskoleelever ikke er myndige medborgere enda, så er ikke demokratisk deltakelse og medborgerskap begrenset til det formelt politiske (Boje, 2017, s. 203 og Lenz 2020, s. 51). Å engasjere elever i lokale initiativ som rydding av søppel på et uteområde, eller annen aktivitet som gagnar andre utenfor skolearenaen kan gi verdifulle erfaringer med deltakelse og medbestemmelse (egne tolkninger av Lenz, 2020, s. 51).

Årsplanene jeg samlet inn var ulike, både i hva de inneholdt av metoder og temaene de inneholdt. Dette kan indikere at demokratiopplæringen er avgrenset fordi den er basert på faglig skjønn, tilfeldig og avhengig av den enkelte lærers preferanse og kompetanse (Ødegård og Svagård, 2018, s. 41). Kompetansemålene i LK20 er åpne og mindre

deskriptive noe som gjør at lærerne får frihet til å utøve sitt profesjonelle skjønn og gjøre egne fortolkninger av innholdet i kunnskapsmålene (Gjerde, 2020, s. 40 og 41).

6 Konklusjon

Hvilke idealtypiske demokratiske medborgere søker skoleeiere, skoleledere og samfunnsfagslærere å utdanne til?

I følge Westheimer og Kahne (2004, s. 1) og Stray og Sætra, (2019, s. 20) så vil det utdanningsprogrammet, i demokratisk medborgerskap, som en velger, få konsekvenser for hva slags medborger en får. Elevene lærer det de gjør og øver på. Dersom vi trekker dette litt lengre, så kan vi si at det skoleeiere velger å legge føringer og fokus på, kan påvirke hva skolelederne fokuserer på som igjen kan påvirke den praksisen som lærerne utøver. Føringer fra skoleeier kan på denne måten være med å bestemme hva slags demokratisk medborgere elevene blir.

Min studie er ment som et bidrag i det kunnskapsgapet som er mellom politiske føringer og intensjoner, og det som faktisk skjer i skolens praksis. I denne oppgaven er det ikke helt enkelt å konkludere med hva slags idealtipe demokratiske medborgere skoleeiere, skoleledere og samfunnsfagslærere søker å utdanner til da de har plassert seg i ulike nivå i analysen. Skoleeier søker ifølge analysen å utdanne elevene til rasjonelt autonome og sosialt kompetente demokratiske medborgere, mens skolelederne ifølge analysen søker å utdanne elevene til sosialt intelligente demokratiske medborgere. En av skolelederne søker å utdanne elevene ved sin skole til rasjonelt autonome og sosialt intelligente demokratiske medborgere.

Dersom vi tar utgangspunkt i at det er lærerens praksis som til siste slutt har den avgjørende betydningen for hvilke idealtypisk demokratiske medborgere elevene blir, så kan vi si at ifølge analysen min, så blir tre niende klasser i den undersøkte kommunen, politisk informerte medborgere og en niende klasse blir politisk informerte og sosialt intelligente medborgere. Realiteten er nok mer nyansert enn dette, både fordi de ulike nivåene av opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse overlapper noe og fordi mange elever også er aktive på andre sosiale arenaer, som fritidsaktiviteter

lignende. Jeg vil også tro, selv om det ikke er tydelig i årsplanene, at skolens fokus spesielt på medvirkning også vil prege undervisningen i noe, og ulik grad.

I tiden da korona epidemien førte til stengte fritidstilbud var skolen og nærmeste familie kanskje de eneste arenaene for elevene å utøve sitt demokratiske medborgerskap på. Det er også elever som ikke har samme mulighet til å delta i organiserte fritidstilbud på fritiden og som derfor ikke får bygge de samme sosiale relasjonene og øve sine sosiale ferdigheter. Jeg avslutter denne oppgaven med å gjenta et avsnitt fra Haug og Horverak (2009, s. 83) som jeg synes oppsummerer oppgaven på en kort og konsis måte. De sier at en måte å øke barn og unges ressurstilgang på er at de at det legges til rette for at de får være med å delta i beslutninger som angår dem selv, barn og unge skal ikke ses på som passive mottakere, men som en aktør som har kompetanse og rett til å medvirke i egen prosess. Ved at barn og unge får delta på ulike arenaer som skole, fritidsaktiviteter og politiske organisasjoner utvider de den sosiale kapitalen gjennom at nettverk og sosial kompetanse utvikles. Dette vil innebære en opplæring som legger til rette for at elever med begrenset ressurstilgang også får anledning til å medvirke i demokratiske prosesser i skolen, på deres premisser. Skolen kan være med på gjøre elevene handlingskompetente i saker som gjelder dem selv. Unge med begrenset ressurstilgang vil også ha større utfordringer med å delta på ulike arenaer utenfor hjemmet og skolen, her kan skolen samarbeide med andre samfunnsaktører for å gi de unge opplysning om og erfaring med andre sosialiseringarenaer.

Referanser

Asdal, K., & Reinertsen, H. (2020): *Hvordan gjøre dokumentanalyse*. Cappelen Damm Akademisk. Oslo

Berge, K. L. og Stray, J. H., (red.) (2012): *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Fagbokforlaget. Oslo

Boje, T.P. (2017): *Civilsamfund, medborgerskab og deltagelse*. Hans Reitzels Forlag. København, Danmark.

Bratberg, Ø. (2021): *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. (3. utg. ed) Cappelen Damm Akademisk. Oslo

Braun, V., & Clarke, V. (2006): *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative research in psychology* 3(2), 77-101.

Fjørtoft, K. (2016): *Rettferdighet som deltakelse på like vilkår*.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2015-02-03-03>

FN-sambandet (2022): *Demokrati og medborgerskap*.
www.fn.no/tema/menneskerettigheter/demokrati-og-medborgerskap. Sist oppdatert 03.01.22

FN – sambandet. (2022): *FNs bærekraftsmål*. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>. Sist oppdatert 11.05.22

FN – sambandet. (2022): *God utdanning*. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-utdanning>. Sist oppdatert 23.02.22

Frønes, I. (2008). *Sosial kompetanse, samfunnsutvikling og sosialisering*. Barn nr. 1 2008:9-25, ISSN 0800-1669. Norsk senter for barneforskning.
<https://www.ntnu.no/ojs/index.php/BARN/article/view/4349>

Gjerde, A. T. (2020): *NPM og post-NPM i norsk utdanningspolitikk. En idéanalyse av arbeidet med ny nasjonal læreplan*. Masteroppgave NTNU.

<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2656706/no.ntnu%3Ainspera%3A53627983%3A3157065.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Grindheim, J.E., Skutlaberg, L.S., Høgestøl, A., Rasmussen, I., Hansen, V.W. (2014): *Rapporterings- og dokumentasjonskrav i skolesektoren*.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Rapporterings--og-dokumentasjonskrav-i-skolesektoren/id2345613/>

Grue, J. (2021): *Diskursanalyse*. Store Norske Leksikon.

<https://snl.no/diskursanalyse>

Grønmo, S. (2020): *Kvalitativ metode*. Store Norske Leksikon.

https://snl.no/kvalitativ_metode

Haug, V. og Horverak, S. (2009): *Barns deltakelse og ressurstilgang på ulike nivåer sett i lys av sosial kapital*. Norges Barnevern 2-2009, vol. 86. S. 76-88. ISSN 0800-1014

Hegna, k., Ødegård, G. og Seland, I. (2019): *Ungt medborgerskap - Kunnskap, mobilisering og deltakelse*. Tidsskrift for ungdomsforskning, 18 (1), 7-27.

<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3163/3090>

Hellesnes, K og Martinsen, H.H. (29.04.22): *- Jeg hadde null på kortet mitt*. Artikkel fra NRK nyheter. <https://www.nrk.no/norge/hentet-11-fra-ukraina---lot-alle-bo-hjemme-hos-seg-1-15944802>

Johannessen, A., Tufte, P.A., og Christoffersen, L. (2021): *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. (6. utg. ed). Abstrakt forlag. Oslo

Karseth, B., Kvamme, O. A., Ottesen, E. (2020): *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold. Rapport nr. 1*. UiO: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Oslo.

Krogh, T (2014): *Hermeneutikk: om å forstå og fortolke* (2. utg ed.). Gyldendal akademisk. Oslo

Lenz, C. (2020): *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Pedlex, Oslo.

Lid, I.M. (2020): *Universell utforming og samfunnsdeltakelse*. Cappelen Damm Akademisk. Oslo

Lovforslag, dokument nr. 8:139 (2021-2022): *Representantforslag om stemmerett for 16-åring*. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=88437>

Melding til Stortinget 28 (2015-2016). Fag – Fordypning – Forståelse – en fornyelse av kunnskapsløftet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>

Miljødirektoratet (2022): *FNs klimarapport*. <https://www.miljodirektoratet.no/ansvarsomrader/klima/fns-klimapanel-ipcc/>

NESH (2021): *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Nilsen, M., Schiefloe, P.M. og Merakerås, G.K (2020): *Dugnadsånden er et av våre viktigste våpen mot koronaviruset*. <https://forskersonen.no/kronikk-meninger-virus/dugnadsanden-er-et-av-vare-viktigste-vapen-mot-koronaviruset/1658372>

NOU 2014:7. (2014): *Elevenes læring i fremtidens skole*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>

NOU 2015:8. (2015): *Fremtidens skole. Fornyelser av fag og kompetanser.*

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

NRK nyheter (10.05. 2022): *Halvparten av ukrainske flykninger bur privat i Noreg.*

<https://www.nrk.no/nyheter/halvparten-av-ukrainske-flykninger-bur-privat-i-noreg-1.15961535>

NRK nyheter (10.05. 2022): *Venter færre ukrainske flykninger til Norge.*

<https://www.nrk.no/nyheter/venter-faerre-ukrainske-flykninger-til-norge-1.15961517>

OECD. (2022): *The Short and Winding Road to 2030. Measuring Distance to the SDG*

Targets. https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/the-short-and-winding-road-to-2030_af4b630d-en

Opplæringsloven. (1998): *Lov om grunnskole og den videregående opplæringa* (LOV -

2021-05-21-42). Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Regjeringen. (2020): *FNs konvensjon om barnets rettigheter.*

<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/fns-konvensjon-om-barnets-rettigheter/id2511390/>

Regjeringen, artikkel. (2012): *Kort om OECD.*

https://www.regjeringen.no/no/tema/naringsliv/handel/ud_innsikt/om_oecd/id707180/

Saabye, M. (2020): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, Grunnskolen.* (3. utg. ed.).

Pedlex. Oslo

Stray, J. H. (2009): *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse.*

Avhandling for ph.d.-graden. Pedagogisk forskningsinstitutt. Utanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo.

Stray, J.H. og Sætra, E. (2019): *Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen*. Nordic Journal of Comparative and International Education. Vol. 3 Nr. 1/2019. Publisert 25.03.2019.

Sunde, D.J og Christensen, H.M.F. (2022): *Kunsten å bryge grenser – tverrfaglig læring I skolen*. Universitetsforlaget. Oslo

Thomassen, M. (2006): *Vitenskap kunnskap og praksis. Innføring I vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo

UNESCO. (2020): *Global citizenship education*. <https://en.unesco.org/themes/gced>. Lest 14.05.22

Utdanningsdirektoratet. (2022): *Planleggingsverktøy I læreplanvisningen*.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/lk20-pil-instillinger-og-spraktekster/Planleggingsvertoy-i-lareplanvisningen/>

Westheimer, J. & Kahne, J. (2004): *What kind of citizen? The politics of educating for democracy*. American Educational Research Journal, 41(2), 237-269.

<http://dx.doi.org/10.3102/00028312041002237>

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

Tidskrift for ungdomsforskning, 18 (1), 28-50.

<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/2995>