

Fra skolebenken til demokratisk medborger

Skolens demokratiopplæring som ressurs for
demokratiet

Forsknings- og utviklingsoppgave

Johanna Marie Bondevik

MGLU3511

Vårsemesteret 2021

Forord

Denne oppgaven har vært spennende og interessant å arbeide med. Den har til tider også vært krevende og svært vanskelig å få oversikt over. Jeg vil derfor takke Inger Marie Stigen for entusiasme og godt forfatterskap, og Anne Evensen for gjennomlesinger og motiverende ord.

Sammendrag

I denne forsknings- og utviklingsoppgaven har jeg forsøkt å redegjøre for betydningen av demokratiopplæring, og for hvordan den norske grunnskolen tilrettelegger for og gjennomfører opplæring til demokratisk medborgerskap. I henhold til struktur i oppgaven har jeg tatt for meg noen forskningsspørsmål som skal bidra til å svare på problemstillingen; 1) hvordan læres demokratisk medborgerskap opp til i skolen, 2) hvilken betydning har demokratiopplæringen i grunnskolen for demokratiet, og 3) kan demokratiopplæring i skolen bidra til å forebygge eller motvirke antidemokratiske strømninger. Funnene viser at tilegnelse av demokratikunnskap, utvikling av evnen til kritisk og uavhengig tenkning, og aktiv deltakelse i samfunnet spiller en viktig rolle både i selve demokratiundervisningen, men også for hvilken betydning opplæringen har for demokratiet og styrkingen av det. Oppgaven konkluderer med at demokratiopplæring i grunnskolen har en viktig betydning ved flere aspekter, og at selv om det finnes flere teoretisk- og praktisk-pedagogiske utfordringer, kan opplæring til demokratisk medborgerskap fungere som botemiddel mot svekkelse av demokratiet.

Innholdsfortegnelse

1.	Innledning.....	5
2.	Begrepsavklaring – hva er demokrati og medborgerskap?.....	6
	2.1 Demokrati.....	6
	2.2 Medborgerskap.....	6
3.	Teori.....	7
	3.1 Den personlig ansvarlige medborgeren.....	7
	3.2 Den deltakende medborgeren.....	7
	3.3 Den rettferdighetsorienterte medborgeren.....	8
	3.4 Demokratiopplæring – skolens «medborgermandat».....	8
4	Metode.....	9
	4.1 Om ICCS 2016.....	9
	4.2 Metode i ICCS-studien.....	9
	4.3 Kvantitativ univariat analyse.....	10
5.	Analyse.....	10
	5.1 Demokratiundervisningens viktigste mål.....	10
	5.2 Forekomst av ulike arbeidsmetoder i undervisningen.....	12
	5.3 Disponering av tid i demokratiundervisningen.....	13
	5.4 Oppsummering av analysefunn.....	14
6.	Drøfting/diskusjon – fra skolebenken til demokratisk medborger.....	14
	6.1 Demokratiopplæringens betydning.....	14
	6.2 Tilrettelegging og gjennomførelse av demokratisk opplæring i skolen.....	15
	6.3 Pedagogiske utfordringer ved demokratiopplæringen.....	18
	6.4 Demokratiets stabilitet og trusler mot det demokratiske samfunn.....	19
	6.5 Kan skolen forebygge svekkelse av demokratiet?.....	21
7.	Konklusjon.....	22
8.	Referanseliste.....	23

1. Innledning

Demokrati og medborgerskap har fått større plass i den nye læreplanen, både som kjerneelement i samfunnsfaget og som tverrfaglig tema. Skolen har altså fått et større ansvar for å utdanne demokratiske medborgere gjennom ulike opplæringspraksiser. Dette indikerer at riktig opplæring til et demokratisk medborgerskap har en reell betydning. Parallelt som denne utviklingen har fått større plass i det norske læreverket, har vi vært gjennom nyhetsbildet vært vitne til antidemokratiske krefter strømme til i den vestlige verden. Både stormingen av Kongressen i januar [2021] og det nye lovvedtaket som forbyr abort i Polen, kan ses som svekkelse i det som mange kanskje vil anse som et stabilt demokrati – og i verste fall som angrep på selve demokratiet og dets grunnleggende verdier. På bakgrunn av disse hendelsene kom jeg selv til å reflektere over om vi tar demokratiet for gitt, kanskje spesielt her i Norge. Eksemplene fra Polen og USA, samt den nye (mer omfattende) satsingen på demokrati og medborgerskap i opplæringen i skolen, danner årsaken til hvorfor jeg har valgt å skrive om dette temaet – demokrati og medborgerskap – i min forsknings- og utviklingsoppgave. Temaet er likevel svært omfattende, og jeg har derfor formulert en problemstilling; *redegjøre for betydningen av demokratiopplæring, og for hvordan den norske grunnskolen tilrettelegger for og gjennomfører opplæring til demokratisk medborgerskap*. I henhold til dette vil jeg derfor undersøke hvordan demokratisk medborgerskap læres opp til i skolen, hvilken betydning opplæringen har for demokratiet, og om demokratiopplæring kan bidra til å forebygge eller motvirke antidemokratiske strømninger.

Jeg vil innlede oppgaven med en begrepsavklaring av oppgavens to sentrale begreper – demokrati og medborgerskap – for så å redegjøre for relevant teori om demokratisk medborgerskap og skolens rolle i demokratiopplæringen. Videre vil jeg foreta en analyse av ferdigstilt data hentet fra ICCS-studien (2016), som jeg sammen med teorien vil benytte som argumentasjon i drøftingen av de tre underproblemstillingene. Helt til slutt vil jeg gi en kort oppsummering og en konklusjon på problemstillingene.

2. Begrepsavklaring – hva er demokrati og medborgerskap?

2.1 Demokrati

Begrepet 'demokrati' er sammensatt av de to greske ordene *demos*, som betyr «folk», og *krati*, som betyr «styre». Jf. begrepets opprinnelse kan vi dermed definere demokrati, eller demokratiets grunnleggende prinsipp, som folkestyre (Stigen, Kolltveit & Winsvold, 2018, s.50). Selv om dette beskriver det grunnleggende prinsippet bak den demokratiske styreformen, sier det lite om hvordan den fungerer i praksis i det moderne samfunn. Vi kan derfor definere demokratiet ved funksjon som følgende: «en styreform hvor folkeflertallet gjennom valg av nasjonalforsamling har den avgjørende politiske innflytelse, og mindretallet har fri adgang til å arbeide for sitt syn» (Det Norske Akademi for Språk og Litteratur, 2021). Uansett definisjon, er det folket som er kjernen i demokratiet. Stigen, Kolltveit & Winsvold (2018) stiller ut fra dette noen viktige spørsmål rundt demokratibegrepet; hvem skal inkluderes i dette folket, og hvordan skal styringen foregå (s.50). Hvem som inkluderes i folket er altså det folket som befinner seg innenfor et definert og avgrenset samfunn, og som styrer seg selv innenfor dette samfunnet (s.51). Selv om folket fort regnes for å være kun den andelen av befolkningen som har stemmerett, vil vi senere i denne oppgaven komme til å se at folket også innbefatter samfunnsmedlemmer under myndighetsalder.

2.2 Medborgerskap

Medborgerskap betegner i politisk filosofi forholdet mellom borger og stat, eller en tilhørighet til staten (Kivisto og Faist, 2007:49, Osler, 2012, Arthur mfl., 2008 i Ødegård & Seland, 2019 s.11). Denne definisjonen kan innbefatte ytterligere to varianter av et slikt forhold mellom borger og stat; *statsborgerskapet* og det samfunnsmessige *medborgerskapet*. Mens statsborgerskapet betegner det juridiske forholdet mellom borger og stat, som man enten fødes inn i, eller som innvilges etter loven, betegner det samfunnsmessige medborgerskapet borgerens subjektive opplevelse av tilhørighet til samfunnet; deriblant en opplevelse av lojalitet, tillit og vilje til deltakelse (Brochmann, 2002:56 i Ødegård & Seland, 2019, s.11). For denne oppgaven er det sistnevnte definisjon vi vil fokusere på, da det er hvordan individets egen oppfatning og utøvelse av sin rolle i samfunnet som vi er interessert i å undersøke.

3. Teori

Westheimer og Kahne (2004) presenterer i sin forskningsartikkel *What Kind of Citizen?* tre former for medborgerskap – henholdsvis «den personlig ansvarlige medborgeren», «den deltakende medborgeren» og «den rettferdighetsorienterte medborgeren». Konklusjonen av deres forskning er at hva slags utdanningsprogram som ligger til grunn for opplæring til demokratisk medborgerskap, virker inn på hva slags medborgere en får (Westheimer & Kahne, 2004 i Sætra & Stray, 2019, s.21). Denne konklusjonen danner også grunnlaget for analysen og drøftingen av sammenhengen mellom opplæring til og utøvelse av demokratisk medborgerskap.

3.1 Den personlig ansvarlige medborgeren

Den personlig ansvarlige medborgeren har en individualistisk orientering, og evner, i forenklet forstand, å «opptre ansvarlig innenfor rammene av de fellesskap han eller hun er del av» (Westheimer & Kahne, 2004 i Sætra og Stray, 2019, s.21). Det kan blant annet innebære å ikke forsøple, gi blod, følge lover og regler, eller komme med bidrag i lokale kakesalg og lotteri. Essensen i denne medborgertypologien kan altså sies å være en medborgerpraksis som baserer seg på å være omtenkstom, ærlig, hjelpsom og lovlydig, uten større deltakelse eller aktivt engasjement i samfunnet (Westheimer & Kahne, 2004, s.241). Den forutsetter kun grunnleggende kunnskaper om demokratiet (f.eks. om stemme- og valgprosesser), men viser til svært liten grad av kritisk tenkning og samfunnsdeltakelse. Sådant opptre den personlig ansvarlige medborgeren på et noe «enklere» eller mer «overfladisk» plan i demokratiet.

3.2 Den deltakende medborgeren

Den deltakende medborgeren reflekterer utdanningsprogrammer med en lokal orientering, hvor elevene læres opp til å bli deltakere innenfor sitt lokale miljø. Slik har dette medborgeridealet en mer kollektiv orientering enn det personlig ansvarlige medborgerskapet som bygger på «character education» (Westheimer & Kahne, 2004 i Sætra & Stray, 2019, s.21). Deltakende medborgerskap handler altså i større grad om å engasjere seg i en kollektiv, samfunnsbasert innsats, hvor borgerne opptre som aktører i lokalsamfunnet – en direkte bidragsyter til demokratiet. Dette impliserer at der hvor den personlig ansvarlige medborgeren bidrar med varer til loppemarkedet, vil den deltakende medborgeren vise initiativ og arrangere det.

3.3 Den rettferdighetsorienterte medborgeren

«Det som kjennetegner den rettferdighetsorienterte medborgeren er at han eller hun ønsker sosial rettferdighet, og evner å analysere og stille spørsmål ved sosiale, økonomiske og politiske krefter, samt hvordan disse virker sammen» (Westheimer & Kahne, 2004 i Sætra & Stray, 2019, 21). Rettferdighetsorientert medborgerskap sikter seg altså i større grad inn på å endre holdninger og strukturen i samfunnet. Dette kan f.eks. innebære å arrangere eller delta i streik, offentlige protester, underskriftskampanjer, medlemskap i politiske organisasjoner, o.l. (Westheimer & Kahne, 2004, s.242-243). Samtidsrelevante eksempler på slik (rettferdighetsorientert) demokratisk praksis er «Black Lives Matter»-bevegelsen, som det siste året har arrangert en hel del protester, og som har engasjert folk mennesker i flere deler av verden i kampen for svartes rettigheter, eller protestene i Washington DC mot utfallet av presidentvalget 2020.

3.4 Demokratiopplæring – skolens «medborgermandat»

Skolens samfunnsmandat betegner ansvaret den norske skole har blitt tildelt for hvordan demokrati og medborgerskap utfolder seg blant den yngre befolkningen. Referanserammer for demokratiopplæring og -oppdragelse er hjemlet i flere nivåer av skolens rammeverk, fra opplæringsloven til læreplanens overordnede og generelle del. Opplæringsloven §1-1 definerer formålet med opplæringen i den norske skolen, og konstaterer blant annet at opplæringen skal «[...] fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte», og at «elevene og lærlingene skal lære å tenke kritisk [...]» (1998). Læreplanens overordnede del stadfester for opplæringsverdigrunnlag at den skal «fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Den skal gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd. Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2020). I den nye læreplanen, LK20, har også demokrati og medborgerskap blitt innført som et kjerneelement og et tverrfaglig tema i samfunnsfag, hvor hensikten er at «[...] elevene skal få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påvirke og medvirke til samfunnsutforming [...]» (Udir, 2020a) og at elevene skal «utvikle kunnskaper og ferdigheter for å kunne skape og delta i demokratiske prosesser. Faget skal bidra til at elevene utvikler kunnskap om og

innsikt i demokratiske verdier og prinsipper [...]» (Udir, 2020b). Skolen er således en arena hvor elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger slik at de kan delta i arbeid og i fellesskap i samfunnet.

4 Metode

4.1 Om ICCS 2016

Dataen som ligger til grunn for analysen i denne oppgaven, er hentet fra den internasjonale studien *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS 2016), hvor totalt 24 land deltok, deriblant Norge. Den norske studien er gjennomført av forskere ved Seksjon for ungdomsforskning ved NOVA ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA, nå: OsloMet - Storbyuniversitetet), i samarbeid med Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved HiOA. Studien ble gjennomført på 9. klassetrinn ved 148 norske ungdomsskoler. Hensikten med denne studien er å «undersøke hvordan 9.klassinger både kjenner til, utøver og forberedes til rollen som demokratiske medborgere i dagens og framtidens samfunn» (Huang et al., 2016, s.7) Rapporten fra undersøkelsen hevder med dette at «datamaterialet kan gi et innblikk i hvordan skolene legger til rette for elevenes demokratiopplæring og hvordan skolens læringsmiljø kan fremme elevens demokratiforståelse» (Huang et al., 2016, s.3). Jeg har således valgt å benytte meg av dette datamaterialet, framfor å foreta en egen undersøkelse, da jeg mener den gir et tilstrekkelig bidrag til drøftingen av problemstillingene i denne oppgaven. Av hensyn til oppgavens vinkling inn mot læreplaner og rammeverk for opplæring i demokrati og medborgerskap i den norske skolen, vil jeg kun ta for meg de nasjonale resultatene fra undersøkelsen.

4.2 Metode i ICCS-studien

For å velge ut skoler til studien har forskerne fra HiOA benyttet seg av en såkalt stratifisert utvelgelse. Med dette menes at alle norske skoler ble sortert i ulike strata, eller grupper, basert på størrelse og en geografisk inndeling. Skolene ble så tilfeldig trukket fra hvert stratum, slik at alle skolene hadde like stor sjans for å bli trukket ut. En slik metode skal sikre et mest mulig representativt utvalg (Huang et al., 2016, s.23). Dataene som presenteres i denne oppgavens analysedel er hentet fra en spørreskjemabasert undersøkelse for lærere på 9. trinn, hvor i alt 2010 lærere deltok. Skjemaets innhold er relatert til opplæring av demokrati og

medborgerskap, hvor forskerne bak studien har foretatt en operasjonalisering – altså en konkretisering (Johannesen, 2016, s.28) – av dette temaet for å gjøre det målbart.

Operasjonaliseringen har resultert i totalt 26 spørsmål, eller *variabler*. En variabel angir altså en «spesifikk egenskap eller et kjennetegn ved enhetene (lærerne), som varierer med ulike verdier» (Johannesen, 2016, s.251), hvor hvert svaralternativ angir en verdi for den enkelte variabelen. Spørsmålene i dette spørreskjemaet er relatert til bakgrunns- og prosessvariabler, hvor førstnevnte beskriver skolen og undervisningssituasjonen, mens sistnevnte tar for seg forhold som i større grad påvirkes direkte av lærernes holdninger, som arbeidsformer og prioriteringer (Huang et al., 2016, s.27).

4.3 Kvantitativ univariat analyse

Spørreskjema er et verktøy som benyttes i undersøkelser for å kartlegge utbredelse av data (Johannesen, 2016 s.28). Jeg vil derfor benytte meg av kvantitativ metode i denne oppgavens analyse. Av hensyn til problemstillingene presentert under ‘innledning’ i denne oppgaven, har jeg gjort et utvalg av tre (prosess)variabler jeg vil se nærmere på i analysen; angitt som henholdsvis spørsmål 14, 17 og 25 i spørreskjemaet. Da jeg ikke er interessert i å se hvordan variablene påvirker hverandre, vil jeg foreta en univariat analyse med hjelp av analyseprogrammet SPSS. Dette vil gi en nyttig oversikt over hvordan enhetene har fordelt seg på de ulike verdiene av hver enkelt variabel.

5. Analyse

Når vi stiller oss spørsmålet hvordan demokratisk medborgerskap kan læres opp til i skolen, kan det være nyttig å se på hva lærerne anser som de viktigste målene for undervisningen i demokrati og medborgerskap i skolen.

5.1 Demokratiundervisningens viktigste mål

Tabell 1: Hva lærerne ser på som de viktigste målene for undervisningen i demokrati og medborgerskap. Prosent. 2015 enheter, opptil tre mulige verdier per enhet. N(1926),

Hva ser du på som de viktigste målene for undervisningen i demokrati og medborgerskap på skolen?	
Å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning	76,7%
Å fremme kunnskap om demokratiske, politiske og samfunnsmessige institusjoner	45,1%
Å utvikle elevenes evne og ferdigheter i konfliktløsning	43,2%
Å fremme respekt for og trygging av miljøet	38,0%
Å fremme kunnskap om samfunnsborgeres rettigheter og plikter	35,3%
Å utvikle evnen til å forsvare egne synspunkter	18,7%
Å støtte utviklingen av effektive strategier for å redusere rasisme	18,6%
Å oppmuntre til elevdeltakelse på skolen	14,3%
Å oppmuntre til elevdeltakelse i lokalsamfunnet	13,5%
Å forberede elevene på framtidig politisk engasjement	5,2%

Vi ser at resultatene i tabellen over fordeler seg på hovedsakelig to «grupper», hvor «topp-prosentgruppen» har en oppslutning på mellom 35,3% og 76,7%, og «bunn-prosentgruppen» har en oppslutning på mellom 5,2% og 18,7%. En slik stor svarprosent i toppgruppen indikerer at det er relativt stor enighet blant lærerne om hva som er de viktigste målene i demokratiundervisningen. Vi ser at både fremming av kunnskap – sammensatt av verdiene fremme kunnskap om demokratiske, politiske og samfunnsmessige institusjoner, og fremme kunnskap om samfunnsborgeres rettigheter og plikter – og utvikling av elevenes evne til kritisk tenkning kommer godt ut i undersøkelsen, med oppslutninger på henholdsvis 35,3% og 45,1%, og 76,7%. Kunnskapsfremming og kritisk tenkning er altså blant de målene lærerne mener er viktigst i demokratiundervisningen. Det vi alternativt kan forstå av dataene, er at kunnskap og kritisk tenkning er opplæringsmål som i høy grad prioriteres over deltakelsesorienterte mål, med et intervall på 75,1 prosentpoeng som skiller den høyeste og den laveste oppslutningen i denne gruppen.

5.2 Forekomst av ulike arbeidsmetoder i undervisningen

Tabell 2: Frekvensforekomst av ulike arbeidsmetoder i samfunnsfagundervisningen på 9. trinn. Gjennomsnittsfrekvensen er oppgitt på en skala fra 1-4, hvor 1 er "aldri", 2 er "av og til", 3 er "ofte" og 4 indikerer "svært ofte".

Hvor ofte forekommer følgende arbeidsmåter i undervisningen i samfunnsfag i dine klasser på 9. trinn?	
Elevene arbeider med lærebøker	2,82
Elevene diskuterer dagsaktuelle saker	2,72
Elevene arbeider i små grupper med ulike emner/temaer	2,69
Læreren foreleser og elevene tar notater	2,65
Elevene undersøker og/eller analyserer informasjon som er innhentet fra ulike kilder på internett (f.eks. wiki-sider, aviser på nett)	2,38
Elevene arbeider med prosjekter som innebærer å innhente informasjon utenfor skolen (f.eks. intervjuer i nabolaget, mindre spørreundersøkelser)	1,96
Elevene foreslår emner/saker til kommende timer	1,81
Elevene deltar i rollespill	1,79

Av hensyn til oppgavens omfang har jeg valgt å fokusere på frekvensgjennomsnittet, heller enn forekomsten av hver arbeidsmetode hos hver enkelt lærers undervisning. Det er likevel verdt å merke seg at resultatene som framkommer av gjennomsnittet ikke nødvendigvis vil være representative for realiteten, men gi et samlet inntrykk av virkeligheten som tilfredsstillende kravet om generaliserbarhet. Gjennomsnittsfrekvensen blant resultatene i tabellen varierer mellom 1,81 (opp mot av og til) og 2,82 (opp mot ofte) – altså fordeler verdiene seg ganske jevnt på variabelen. En slik jevn fordeling forteller også at lærerne fører en praksis med variasjon i arbeidsmetoder. Lærerne bruker altså mest tid på å la elevene arbeide med lærebøker – en tradisjonell arbeidsmetode som er gunstig for å tilegne seg kunnskap (her) om demokrati og medborgerskap. Vi ser også at lærerne relativt ofte tilrettelegger for gruppearbeid med ulike emner, eller for at elevene skal kunne diskutere dagsaktuelle saker. Frekvensen av disse arbeidsmetodene samsvarer også med lærernes

prioritering av kritisk tenkning som et av de viktigste målene i demokratiundervisningen. Arbeidsmetodene som forekommer sjeldnest i undervisningen er de arbeidsmetodene hvor elevene i større grad opptrer som «ansvarlige» aktører – til forskjell fra gruppearbeid, selvstendige undersøkelser og klassesdiskusjon, hvor elevene er aktive deltakere i undervisningen uten større ansvar om å utforme eget arbeid. Sistnevnte er de arbeidsmetodene som opptrer hyppigst i undervisningen, med et gjennomsnitt på 2,72 – altså er det ingen av arbeidsmåtene nevnt i tabellen som forekommer ofte eller svært ofte, og dermed i særlig grad dominerer, sammenliknet med andre arbeidsmåter. Dette indikerer at lærere flest velger å variere i arbeidsmåter i samfunnsfagundervisningen.

5.3 Disponering av tid i demokratiundervisningen

Tabell 3: Tabellen viser fordelingen av hva lærerne bruker mest tid på i undervisningen i demokrati og medborgerskap. Resultatene er framstilt fra høyeste til laveste oppslutning. Resultatene går ikke opp i 100% grunnet manglende svar i undersøkelsen.

Hva bruker du mest tid på i undervisningen i demokrati og medborgerskap?	
Å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning	18,4%
Å fremme kunnskap om demokratiske, politiske og samfunnsmessige institusjoner	16,1%
Å fremme kunnskap om borgernes rettigheter og plikter	12,1%
Å utvikle evnen til å forsvare egne synspunkter	6,8%
Å utvikle elevenes evne og ferdigheter i konfliktløsning	5,1%
Å fremme respekt for og trygging av miljøet	4,4%
Å støtte utviklingen av effektive strategier for å redusere rasisme	3,7%
Å oppmuntre til elevdeltakelse på skolen	2,5%
Å oppmuntre til elevdeltakelse i lokalsamfunnet	2,2%

Å forberede elevene på framtidig politisk engasjement	1,9%
---	------

Det å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning kommer i denne tabellen fram som det emnet lærerne tildeler mest undervisningstid, med en svarprosent på 18,4%. Kritisk tenkning er også det lærerne oppga som det viktigste målet for demokratiundervisningen. Likedan ser vi at det å fremme kunnskap om demokratiske, politiske og samfunnsmessige institusjoner ligger på en andreplass både som prioritert undervisningsmål og tidsmessig prioritet i undervisningen. I andre enden av denne tabellen – altså det lærerne oppgir at de bruker minst tid på i undervisningen i demokrati og medborgerskap – finner vi utelukkende deltakelsesorienterte verdier. I likhet med lærernes vektlegging av deltakelsesorienterte måls betydning, prioriteres dette også i liten grad når lærerne skal disponere tid i undervisningen. Resultatene i tabell 3 indikerer sådan at det finnes en sammenheng mellom lærernes prioritering av mål (tabell 1) og hva de bruker mest tid på i undervisningen.

5.4 Oppsummering av analysefunn

Ut fra det vi kan lese av tabellene samlet, tillegges altså lærerne kritisk tenkning og demokratikunnskap stor betydning, både innholdsmessig og i henhold til tid og gunstige arbeidsmetoder. Deltakelse faller derimot utenfor i betydning og tidsbruk, men tillegges en opplæringsfunksjon gjennom arbeidsmetoder som tilrettelegger for elevdeltakelse (tabell 2).

6. Drøfting av oppgavens problemstilling

6.1 Demokratiopplæringens betydning

Gjennom sine analyser viser Ødegård & Svagård (2018) at det finnes en sammenheng mellom den unge medborgeren i dag, og den voksne medborgeren i morgen (Ødegård & Seland, 2019, s.19). Vi kan derfor fastslå at skolens opplæring til demokratisk medborgerskap i grunnskolen er av betydning for demokratiet. Barn og unge har i mindre påvirkningskraft i samfunnet enn myndige samfunnsborgere. Imidlertid har innflytelsen deres i mange år vært forsøkt styrket, f.eks. gjennom FNs barnekonvensjon, som bl.a. fastslår at barn har rett til medbestemmelse i saker som angår dem (Forente nasjoner 1989 [2003]). Slike tiltak søker å gi borgere under myndighetsalder mer autoritet gjennom prosesser som mektiggjør dem. Slike (og liknende tiltak) kan forstås som bidrag til en utvidelse av demokratiet (Ødegård & Seland, 2019, s.12).

Slik kan vi argumentere for at unge er en ressurs for demokratiet, og dermed ikke bør utelates verken fra å tilegne seg kunnskap om det eller fra å kunne aktivt delta i det. Sådanne forutsetter demokratiet at unge medlemmer av samfunnet læres opp til og dannes til å bli demokratiske medborgere, og er dermed også avhengig av adekvat demokratiopplæring i skolen. Forskning gjennomført av Joel Westheimer & Joseph Kahne (2004) bekrefter denne betydningen av demokratiopplæring i skolen, ved at den viser at hva slags utdanningsprogram som ligger til grunn for opplæring til demokratisk medborgerskap, vil ha innflytelse på hva slags medborgere en får.

Under *Demokratiopplæring – skolens medborgermandat* så vi at demokrati og medborgerskap er et gjennomgående tema både i læreplanen og i skolens overordnede rammeverk. Dette tillegger skolen et ansvar for å danne morgendagens demokratiske medborgere.

Innledningsvis i denne oppgaven definerte vi demokrati som folkestyre, hvor spørsmålet om hvem som inngår i folket danner et sentralt poeng. På bakgrunn av diskusjonen ovenfor vil jeg dermed argumentere for at også barn og unge inngår i «folket». Skolens rammeverk og Westheimer & Kahn's (2004) forskningsresultater tillegger skolens demokratiopplæring en klar betydning, hvor dens funksjon er å kvalifisere unge mennesker til å fylle rollen som medborger, gjennom å gi dem kunnskap, ferdigheter og forståelse som gjør dem i stand til dette (Ødegård & Seland, 2019, s.13).

6.2 Tilrettelegging og gjennomførelse av demokratisk opplæring i skolen

Opplæring til medborgerskap, eller «citizenship education», er «et utdanningsfelt viet til spørsmålene om hvordan man skaper og opprettholder godt samfunnsborgerskap gjennom øvelse og oppdragelse til en viss type kunnskap, holdninger og disposisjoner; det vil si til det man kan kalle en 'political literacy'» (Biesta, 2009 i Ødegård & Seland, 2019, s.12). Lærerne i ICCS-undersøkelsen ble spurt hva de ser på som de viktigste målene og hva de bruker mest tid på i undervisningen i demokrati og medborgerskap. Analysen av resultatene over i oppgaven viser at lærerne legger særlig vekt på kunnskapsfremming og utvikling av kritisk tenkning i demokratiopplæringen. Samtidig antyder også resultatene at deltakelse er et aspekt ved undervisningen i demokrati og medborgerskap som tillegges liten betydning. Vi skal nå se nærmere på hvordan kunnskap og kritisk tenkning vektlegges i opplæringen, deres funksjon i henhold til demokratisk medborgerskap og betydningen av deltakelse for demokratisk medborgerskap.

6.2.1 Kritisk tenkning

Slik vi så i analysen er det kritisk tenkning lærerne anser som det viktigste målet for undervisningen, og dermed også dette de vil bruke mest tid på. Disse resultatene samsvarer også med Westheimer & Kahnes (2004) teori om demokratisk medborgerskap. Kritisk tenkning er en nødvendig egenskap for det Westheimer & Kahne (2004) kaller den rettferdighetsorienterte medborgeren – et medborgerideal som søker rettferdighet gjennom demokratiske prosesser som framprovoserer strukturelle endringer i samfunnet (s.242-243). Analysen av resultatene fra spørreskjemaet kan tyde på at lærerne ser den samme verdien av dette medborgeridealet som det Westheimer & Kahne (2004) gjør, og at de dermed behandler kritisk tenkning som en forutsetning for dette idealet.

Derimot kan lærernes vektlegging av kritisk tenkning også skyldes de formelle rammene som ligger til grunn for opplæringen gjennom formålsparagrafen og læreplanen. Vi så i analysen at resultatene viste sammenfall mellom vektlegging av kritisk tenkning og tid disponert til å fremme utviklingen av det. Det er imidlertid vanskeligere å si noe om denne prioriteringen også kommer fram i praksis gjennom arbeidsmetoder i undervisningen, eller om den kun kommer fra et rent teoretisk standpunkt. Arbeid med lærebøker, som var den arbeidsmetoden som forekom hyppigst, tyder tradisjonelt sett ikke på utvikling av kritisk tenkning, i motsetning til f.eks. klasseseksjoner. Det er likevel vanskelig å kunne si noe om dette valget går på bekostning av fokus på kritisk tenkning, da utvikling av en slik egenskap kan forekomme i selv en så enkel situasjon som at læreren stiller et kritisk-reflekterende spørsmål til lærebokstoffet. Ødegård & Seland (2019) påpeker at betydningen av kritisk tenkning har økt de siste tiårene – og stadig øker – da «sosiale medier og digitalisering legger nye og utvidede rammer for både samfunnspolitisk interesse og deltakelse, og fordi den overveldende tilgangen på informasjon av varierende kvalitet gjør evnen til kritisk tenkning og kompetent kildebruk viktigere enn noen gang» (s.10). I all forstand tyder funnene på en klar enighet hos lærerne og forskerne (Westheimer & Kahne, 2004; Ødegård & Seland, 2019) om at kritisk tenkning er viktig for demokratiet, og dermed også har en essensiell betydning i demokratiopplæringen.

6.2.2 Kunnskap

Analysen viste at kunnskap om demokrati og medborgerskap er en ferdighet mange lærere anser som viktig i demokratiopplæringen. De bruker mye tid på å fremme kunnskap i undervisningen, og tilrettelegger for at elevene skal kunne tilegne seg kunnskap gjennom en

variasjon av arbeidsmetoder. Derimot er kunnskap et aspekt ved demokratisk medborgerskap som gjerne blekner i forhold til kritisk tenkning og deltakelse, som står mer sentralt i Westheimer & Kahnes (2004) forskning. En kan si at kunnskap til en viss grad begrenser handlingskompetansen – hvis kunnskap er alt en har – fordi den kan arbeide mot den type kritisk tenkning og handling som mange oppfatter som essensielle i et demokratisk samfunn (Westheimer & Kahne, 2004, s.244).

Likevel trekker lærerne fram et viktig poeng; kunnskap utgjør på mange måter fundamentet for demokratiopplæringen (Sætra & Stray, 2019, s.28). En kan ikke stille kritiske spørsmål ved nasjonale ledes politiske praksis, eller stille seg kritisk til nye vedtak og lovforslag dersom en ikke har grunnleggende kunnskap om demokratiske, politiske og samfunnsmessige institusjoner. Hvis endring er noe en søker, jf. rettferdighetsorientert medborgerskap, er også dette en prosess som vil være vanskelig å gjennomføre dersom en ikke har kunnskap om samfunnsborgeres rettigheter og plikter. Selv om Westheimer & Kahne (2004, s.243-245) presenterer et gyldig poeng i at demokratiets drivkraft ikke ligger i teoretisk kunnskap, kan det ikke nektes for at lærerne gjør riktig i å vektlegge kunnskapsfremming i demokratiopplæringen. Mange elever i ungdomsskolen innehar ikke slik type kunnskap i tilstrekkelig grad, og skolen vil derfor være en viktig arena for å tilegne seg den nødvendige kunnskapen som forutsettes av muligheten for høyere ordens-tenkning og deltakelse (Sætra & Stray, 2019, s.28).

Videre har resultater fra kunnskapstester gjennomført av ICCS vist at elever som scorer høyt på testen svarer at det er mer sannsynlig at de kommer til å stemme ved valg i framtiden og at de normalt også er mer engasjerte og deltar mer i samfunnspolitiske sammenhenger, enn elevene med lavere score. Vi kan dermed se det å ha tilegnet seg demokratisk kunnskap i ung alder som kvalifiserende for den voksne medborgerrollen, hvor aktiv deltakelse får en større betydning (Ødegård & Seland, 2019, s.19).

6.2.3 Deltakelse

Slik vi tidligere så i analysen, la lærerne fra undersøkelsen lite vekt på deltakelsesaspektet i undervisningen i demokrati og medborgerskap – unntaket er enkelte arbeidsmetoder som inviterer til elevaktivitet. I de forrige avsnittene lærte vi også at dette ikke er med den hensikt å avskrive deltakelse som et betydningsfullt aspekt ved demokratisk medborgerskap, men at det heller er en uheldig neglisjering som følge av at kunnskap og kritisk tenkning har blitt

prioritert i første rekke. Lærernes oppfatning av opplæring til demokratisk deltakelse bygger altså på tanken om at deltakelse, i «riktig» forstand, forutsetter kunnskap og evne til kritisk tenkning. Til tross for at deltakelsesorienterte mål og ferdigheter kommer dårlig ut i analysen, behøver ikke dette å bety at ikke opplæring til deltakende medborgerskap skjer indirekte, gjennom ulike arbeidsmetoder og sosialisering i skolen.

Vi har sett på at Westheimer & Kahne (2004) løfte fram rettferdighetsorientert medborgerskap som et medborgerideal, med sitt engasjement og evne til å søke rettferdighet for demokratiet, gjennom demokratiet (se *Teori og Kritisk tenkning for demokratisk medborgerskap*). Men den deltakende medborgeren har også en stor betydning for demokratiet. Jf. demokratibegrepets definisjon (se *Begrepsavklaring*) vil folkestyrets kvalitet «øke med bred og aktiv deltakelse i befolkningen [...]» (NOU 1998: 19, 2003, s.15).

Mobilisering til aktiv deltakelse er derfor et viktig middel for å styrke og opprettholde det reelle demokratiet. Et slikt deltakelsesorientert perspektiv på demokratiet støttes også av Briseid (2012), som poengterer at et demokrati «krever politisk utdannede borgere som er kapable til å aktivt delta i demokratiet», og at skolen derfor har spilt, og fremdeles spiller, «en viktig rolle i denne konteksten». Ergo er det ikke bare deltakelse i seg selv, men også skolens demokratiopplæring til og for deltakelse i samfunnet, som er betydningsfullt for demokratiet. Formelt sett ivaretar skolen sitt samfunnsmandat om å danne demokratiske medborgere gjennom forankringen av demokrati og medborgerskap i formålsparagrafen og i læreplanen. Dette gir imidlertid lite innblikk i hvordan den pedagogiske praksisen foregår.

6.3 Pedagogiske utfordringer ved demokratiopplæringen

Vi har nå argumentert for betydningen av demokratiopplæring i henhold til demokratisk medborgerskap, og selv om det ligger noen klare retningslinjer til grunn for opplæringen, byr den også på utfordringer både for pedagogisk teori og praksis. Ødegård & Seland (2019) presenterer to paradokser ved dagens demokratiopplæring. Det ene er at «ungdom står i spennet mellom å være formelt sett umyndige, samtidig som de forventes å være aktive medborgere» (s.16). Det kan altså være vanskelig å gi tvetydige leksjoner til barn og ungdom om forventninger og betydningen av deres medborgerpraksis, når deres samfunnsstatus tilegner dem svært liten påvirkningskraft. Vi så tidligere at slike tilfeller har vært forsøkt styrket, f.eks. gjennom FNs barnekonvensjon. Likevel er det grunn til å tro at mange unge ikke vil anerkjenne dette som et tilstrekkelig forsøk på å autorisere deres medborgerskap og

samfunnsmedvirkning. Lærernes utfordring kan dermed sies å være å styrke elevenes tro på og tillit til egen påvirkningskraft, til den grad at den makter å overskygge dette paradokset.

For det andre «står unge i dag i et dilemma ved å 'læres opp' til en slags demokratisk lydighet, og samtidig forventes å representere en motstand mot det etablerte» (Ødegård & Seland, 2019, s.16). En slik selvmotsigende lærdom kan være vanskelig å svelge for elevene, og enda vanskeligere å utøve i praksis. Det beste botemiddelet for en slik situasjon vil kanskje være god opplæring i og oppøving av kritisk tenkning, slik at unge medborgere gjøres kapable til å vurdere ut fra rett og rimelighet når de bør rette seg etter lydigheten, og når det rettfærdige demokratiet krever motstand mot det etablerte.

En generell pedagogisk utfordring kan også være å finne den riktige balansen mellom god undervisning og opplæring i kunnskap, kritisk tenkning og deltakelse. Slik lærerne påpeker er kunnskap et nødvendig fundament for annen demokratisk praksis – samtidig argumenterer Westheimer & Kahne (2004) godt for betydningen av deltakelse kritisk tenkning. Forutsetter den ene lærdommen den andre, eller går de på bekostning av hverandre?

6.4 Demokratiets stabilitet og trusler mot det demokratiske samfunn

I innledningen tok vi opp eksempler på antidemokratiske krefter som for tiden murrer under overflaten i det vestlige demokratiet. Det kan være lett å avskrive ideen om at slike trusler kan finne veien også inn til Norge. Men trusler mot det velfungerende demokratiet kan vise seg på flere måter. Vi skal nå se på noen (mulige) endringer som forskere mener kan forårsake svekkelse av demokratiet.

6.4.1 Brudd i den demokratiske styringskjeden

Det norske demokratiet kan illustreres som en styringskjede med fire hovedaktører: folket, Stortinget, Regjeringen og forvaltningen (Olsen 1978; Rasch 2000, 2016; Grindheim, Heidar og Strøm, 2017 i Stigen m.fl., 2018, s.13). Den demokratiske utviklingen fra 1980- og 1990-årene som viser synkende valgdeltakelse er fremdeles aktuell i dag. Dette kan analyseres som et brudd mellom folket og parlamentet i den demokratiske styringskjeden, og kan således forstås som en svekkelse av demokratiet. Statens legitimitet er knyttet til dens evne til å framstå som en representant for samfunnets allmenne interesser (Eriksen, 2016). Dette er ikke tilfellet når folket ikke deltar i samfunnet, i den forstand at de velger sine representanter. Den

manglende valgdeltakelsen påvirker derfor også de folkevalgte organenes legitimitet, og bidrar derav til svekkelse av demokratiet (Stigen m.fl., 2018, s.19). Det representative demokratiet forutsetter altså at det er «et betydelig samsvar mellom velgernes oppfatninger og de standpunktene som representantene går inn for» (NOU 1998: 19, 2003, s.17) – et krav som ikke tilfredsstilles av synkende valgdeltakelse. Det er dermed av interesse for hele det demokratiske samfunnet at deltagelsen øker.

6.4.2 Internasjonale avtaler

Eriksen (2016) redegjør for tre typer endringer som kan svekke det reelle demokratiet. En av disse endringene er at «staten kan inngå forpliktende internasjonale avtaler som begrenser demokratiske organers muligheter til å fatte vedtak». Et eksempel på en slik avtale er EØS-avtalen, som på den ene siden sikrer Norge og nordmenn visse rettigheter når det gjelder handel med varer, friere arbeidsmarked, og kjøp og salg av tjenester (Regjeringen, 2021). På den andre siden, derimot, forutsetter disse godene norsk suverenitetsavståelse innenfor visse grenser, gjennom at Norge som medlemsland har visse regler som må følges så lenge medlemskapet skal være gjeldende. Norge sier dermed fra seg sin råderett over enkelte saker, slik at folkevalgte organer ikke lenger nødvendigvis kan forvalte og ivareta folkets interesser. Sådan fratras folket makten de har blitt tildelt gjennom demokratiets grunnleggende prinsipper, og sådan beskriver Eriksen (2016) dette som en svekkelse av det reelle demokratiet.

6.4.3 Liberalistisk markedsøkonomi begrenser statens politiske handlingskompetanse

Eriksen (2016) argumenterer også for hvordan markedsøkonomien kan føre til svekkelse av demokratiet, gjennom privatisering av statlige institusjoner. Dersom en slik privatisering forekommer, innebærer det at de aktuelle institusjonenes praksis flyttes ut av sfæren for direkte politisk kontroll, og over til markedet, som per definisjon er unndratt politisk styring. Følger vi opp definisjonen av demokrati som folkestyre, og Eriksens definisjon av demokratiets legitimitet (se *6.4.1 Brudd i den demokratiske styringskjeden*), finner vi at en slik økonomisk orientert privatisering fører til at folkets innflytelse i politikken og samfunnet på sett og vis blir illegitim

6.5 Kan skolen forebygge svekkelse av demokratiet?

De siste årene har samtalen om et demokrati under press blitt mer og mer aktuell, med antidemokratiske krefter i frammarsj i flere europeiske land. Den siste tiden har bl.a. USA vært emne for flere diskusjoner rundt svekkelse av det vestlige demokratiet i dag. Fredelige protestanter blir møtt med pepperspray og vold fra det statlige politiet, og [den tidligere] presidenten lar sine tilhengere storme landets nasjonalforsamling i protest mot utfallet av et demokratisk valg. Dette kan for mange oppfattes som en skremmende – og plutselig – utvikling. En kan da spørre seg hvordan slike utviklinger kan unngås, eller motvirkes. Demokratisk deltakelse blir her løftet fram som botemiddel for en slik utvikling (Ødegård & Svagård, 2018, s.43). Likevel har vi nylig sett at synkende valgdeltakelse har rådd i samfunnet siden 1980-tallet. Niemi & Junn (1998) mener at «utdanning og skole vil være en mulig løsning på svekket politisk deltakelse, under forutsetning av at undervisningsformen endres – innhold og måten det formidles på» (i Ødegård & Svagård, 2018, s.43).

Ødegård & Svagård (2018) har i sin forskningsartikkel konkludert med at politisk mestringsstro er den mest betydningsfulle faktoren når det kommer til politisk mobilisering av unge (s.41). Politisk mestringsstro brukes altså om «troen på egen kapasitet til å gjennomføre oppgaver og oppnå mål» (Ødegård & Svagård, 2018, s.34). I undervisningssammenheng knyttes begrepet politisk mestringsstro til elevenes tro på at de kan mestre det å delta i politiske prosesser. Jo høyere mestringsstro elevene har, desto mer sannsynlig er det at de vil aktivt delta i samfunnet. Skolens bidrag til løsningen på synkende valgdeltakelse kan derfor sies å være oppøving av politisk mestringsstro, gjennom å utvikle og fremme kunnskap og kritisk tenkning. Vi kan dermed si at både rammeverket for den norske skole, samt lærerne i ICCS-studien, opptrer i tråd med denne løsningsteorien.

Hvorvidt demokratiopplæring i skolen kan motvirke statens avgjørelser vedrørende transnasjonale samarbeid eller privatisering innenfor landets egne grenser, kan være vanskelig å komme til en konklusjon om. Likevel er dette utfall som kommer ved valg; en stemmer gjennom valg på representanter som ivaretar ens interesser – om så dette innebærer en forstørring av den private sektoren eller mindre samarbeid med andre nasjoner. På bakgrunn av funnene i denne oppgaven, er det derfor grunn til å tro at danning av deltakende og rettferdighetsorienterte demokratiske medborgere (se *Teori*) i noen grad kan motvirke svekkelse av demokratiet gjennom å fremme og utvikle kunnskap og kritisk tenkning.

7. Konklusjon

I denne oppgaven har vi redegjort for betydningen av demokratiopplæring, og for hvordan den norske grunnskolen tilrettelegger for og gjennomfører opplæring til demokratisk medborgerskap. Avslutningsvis har vi også diskutert ulike trusler som kan forårsake svekkelse av det reelle demokratiet, men som (bl.a.) gjennom demokratiopplæringen i skolen – som redegjort for at lærere som deltok i ICCS-undersøkelsen – kan motvirkes gjennom forebygging i ung alder. I likhet med Westheimer & Kahnes (2004) forskning, tyder også funnene i denne oppgaven på at kritisk tenkning og deltakelse utgjør viktige aspekter ved demokratisk medborgerskap. Likevel har vi også fått øynene opp for verdien av kunnskap om demokrati og medborgerskap. Ikke fordi kunnskap er synonymt med aksjon i samfunnet, men fordi det danner et betydningsfullt grunnlag for deltakelse og kritisk tenkning. Med skolen som hovedarena for tilegnelsen av slik kunnskap, og for utviklingen av kritisk tenkning og deltakelsesorienterte holdninger, kan vi dermed konkludere med at skolens demokratiopplæring er sentral i vårt demokratiske samfunn.

8. Referanseliste

Barnekonvensjonen. (1989). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Hentet 13.05.21 fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>

Briseid, L.G. (2012). Demokratiforståelse og intensjoner i demokratioppdragelsen; norske læreplaner mellom 1974 og 2010. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 50-66. Hentet fra <https://www.idunn.no/np/2012/01/demokrati-forstaaelse-og-intensjoner-i-demokratioppdragelsen>

Den norske regjeringen. (2021, 17.03.). Hva EØS-avtalen omfatter. Hentet 12.05.21 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/europapolitikk/eos1/hva-avtalen-omfatter/id685024/>

Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. (2021). Det Norske Akademis Ordbok: Demokrati. Hentet 09.05.21 fra <https://naob.no/ordbok/demokrati>

Eriksen, S.S. (2016). Slutten på demokratiet? Globalisering, nyliberalisme og demokratiets framtid. *Agora*, 34(2-3), 63-84. Hentet fra <https://www.idunn.no/agora/2016/02-03/slutten-paa-demokratiet-globalisering-nyliberalisme-og-d>

Hegna, K., Ødegård, G. & Seland, I. (2019). Ungt medborgerskap: Kunnskap, mobilisering, deltakelse. *Tidsskrift for ungdomsforskning. Norwegian Journal of Youth Research*, 18(1), 7-27. Hentet fra <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3163>

Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T. & Seland, I. (2016). *Unge medborgere: Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge*. (NOVA rapport nr.15/17). Hentet fra https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-07/ICCS_2016_National_Report_Norway.pdf

Johannesen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Oslo: Abstrakt

NOU 1998: 19. (2003). *Makt og demokrati. Sluttrapport fra Makt- og demokratiutredningen*. Oslo: Arbeids- og administrasjonsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/316f4765f7c44a2c8def9dcbd5da8f30/no/pdfs/nou200320030019000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – Demokrati og medvirkning*. Hentet 29.04.21 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/?lang=nob>

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61). Hentet 09.05.21 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1

Stigen, IM., Kolltveit, K. & Winsvold, M. (2018). *Fra valg til velferd: Innføring i stats- og kommunalkunnskap*. Oslo: Cappelen Damm.

Sætra, E. & Stray, J.H. (2019). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres forståelse av opplæring til demokrati og medborgerskap. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(1), 19-32. Hentet fra <https://journals.oslomet.no/index.php/nordiccie/article/view/2441>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kjerneelement*. (SAF01-04). Hentet 29.04.21 fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/kjerneelementer>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Tverrfaglige tema*. (SAF01-04). Hentet 29.04.21 fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/tverrfaglige-temaer>

Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/3699366>

Ødegård, G. & Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1), 28-50. Hentet fra <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/2995>