



# FOU-OPPGAVE

Samfunnskritikk, medborgerskap og  
forskningsmetode for samfunnsfag (5-10)

Kandidatnavn: Sofie Forbord Helland

Kandidatnummer: 10012

Emnekode: MGLU3511

Veileder: Jon Reitan

Semester: Vår 2022



Kunnskap for en bedre verden

## Sammendrag

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan demokratiopplæringen i skolen har utviklet og forandret seg gjennom de siste tiårene. Dette har blitt analysert gjennom en sammenlignende innholdsanalyse av læreplanene L97, K06 og LK20. Oppgaven har anvendt innholdsanalyse, eller nærmere bestemt summativ innholdsanalyse som metode for å analysere læreplanene. Datamaterialet har blitt sammenlignet og kategorisert i henhold til det teoretiske rammeverket og innholdet i læreplanene. Det teoretiske rammeverket har hovedsakelig bestått av læreplanteori fra John I. Goodlad og teori om demokratispekter og demokratidimensjoner fra Claudia Lenz. Foruten dette har teori om kritisk tenkning og medborgerskap blitt redegjort for, ettersom dette har vist seg å være sentrale begreper for å illustrere utviklingen av demokratiopplæringen i læreplanen. Analysen har vist at læreplanen i stor grad er samfunnskontekstuellet preget. Dette illustreres gjennom tre faktorer – økt terror trussel, sosiale medier og økt utenforskap. Faktorene kan anses som trussel for demokratiet.

Analysen viser det har blitt et gradvis større fokus på en bredere tilnærming til demokratiopplæring. I L97 er fokuset på at elevene skal ha kunnskap om demokratiet, som indikerer et ensidig fokus på ett aspekt – «demokrati som styresett» og én dimensjon – «læring om» demokratiet. Dette ser vi forandrer seg i K06 og det nye hovedområdet «utforskeren», der det i større grad vektlegges å dyrke frem praktiske evner som kjennetegner en aktiv medborger. Dermed blir også flere aspekt og dimensjoner av demokratiopplæring vektlagt i læreplanen. I LK20 ser vi et enda større fokus på å dyrke frem demokratiske evner, med den hensikt at elevene både har kunnskap om demokratiet, har evner til å praktisk delta i demokratiet og til slutt er motivert til å delta i demokratiet. Ettersom LK20 ikke er delt inn i ulike hovedområder, skaper det mulighet for demokratiopplæring på tvers av ulike tematikk innenfor samfunnsfaget. Læreplanen LK20 illustrerer dermed et økt mangfold av demokratispekter, og samtidig en variasjon av dimensjoner innenfor demokratiopplæring.

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b> .....	<b>3</b>
1.1	<i>Tema og problemstilling</i> .....	3
1.2	<i>Bakgrunn for valg av tema</i> .....	3
1.3	<i>Tidligere forskning</i> .....	3
1.4	<i>Oppgavens struktur</i> .....	5
<b>2</b>	<b>Bakgrunn for oppgaven: Et samfunn i utvikling</b> .....	<b>5</b>
2.1	<i>Økt terrortrussel</i> .....	5
2.2	<i>Sosiale medier</i> .....	6
2.3	<i>Økt utenforskap</i> .....	7
<b>3</b>	<b>Metode</b> .....	<b>8</b>
3.1	<i>Innholdsanalyse</i> .....	8
3.2	<i>Summativ innholdsanalyse</i> .....	8
3.2.1	<i>Styrker og svakheter ved metoden</i> .....	9
3.3	<i>Behandling og systematisering av datamaterialet</i> .....	10
<b>4</b>	<b>Teori</b> .....	<b>10</b>
4.1	<i>Læreplanteori</i> .....	10
4.2	<i>Forståelse av demokratibegrepet</i> .....	11
4.2.1	<i>Demokratilæringens bærebjelke – kritisk tenkning</i> .....	12
4.2.2	<i>Ulike tilnærminger til demokrati – seks ulike aspekter</i> .....	12
4.2.3	<i>Dimensjoner av demokratiopplæring</i> .....	14
4.3	<i>Medborgerskap</i> .....	14
<b>5</b>	<b>Analyse</b> .....	<b>15</b>
5.1	<i>Demokrati i lovverket</i> .....	15
5.2	<i>Demokrati i fagets innledning</i> .....	16
5.2.1	<i>Læreplanverket 1997 - L97</i> .....	16
5.2.2	<i>Kunnskapsløftet - K06</i> .....	17
5.2.3	<i>Kunnskapsløftet - LK20</i> .....	19
5.3	<i>Demokrati i kompetansemålene</i> .....	20
5.3.1	<i>L97</i> .....	20
5.3.2	<i>K06</i> .....	21
5.3.3	<i>LK20</i> .....	22
<b>6</b>	<b>Oppsummering</b> .....	<b>22</b>
	<b>Litteratur</b> .....	<b>23</b>

---

# Hvordan har demokratiopplæringen i skolen utviklet og forandret seg gjennom de siste tiårene?

## *En sammenlignende innholdsanalyse av læreplanene L97, K06 og LK20*

---

### 1 Innledning

#### 1.1 Tema og problemstilling

Det samfunnet vi lever i i dag stiller ulike krav til opplæringen i skolen enn det gjorde for noen tiår tilbake. Dette kan bevises gjennom å studere læreplaner gjennom flere år. Oppgaven tar for seg den parallelle utviklingen mellom samfunnet og læreplaner, med et fokus på demokratiopplæringen. Ut fra dette, ble problemstillingen for oppgaven: «Hvordan har demokratiopplæringen i skolen utviklet og forandret seg gjennom de siste tiårene?».

Opgaven er begrenset til å omhandle en sammenlignende innholdsanalyse av læreplanene L97, K06 og LK20.

#### 1.2 Bakgrunn for valg av tema

Nasjonale læreplaner er blant de viktigste styringsdokumentene i skolen. Med bakgrunn i dette, knyttes det store forventninger til revideringsprosesser og til innvirkningene de kan ha for fremtidens skole. Læreplanene dannes ikke i et vakuum, men er samfunnskontekstuellet preget. Terrorangrepet 22. juli er et eksempel på dette. Terrorangrepene kan sies å ha vært avgjørende for revitaliseringen av debatten omhandlende demokratisk oppdragelse av barn og unge i skolen. Til tross for at flere store terrorangrep hadde funnet sted flere år tidligere, var det ikke før i 2020 at terror først ble nevnt i læreplanen. Dette vekket nysgjerrigheten i meg, og jeg bestemte meg derfor for å undersøke hvordan læreplanene har utviklet seg, og hvordan samfunnet rundt preger hvordan de blir laget.

#### 1.3 Tidligere forskning

I dette delkapittelet vil det bli redegjort for tidligere forskning om demokratiopplæring i skolen. Innenfor demokratiopplæring er det særlig utviklingen og den praktiske tilnærmingen

som er spesielt relevant for min problemstilling. Derfor vil delkapittelet ha særlig fokus på disse tematikkene. Avsnittet er avgrenset til å omhandle sentrale arbeider i forskning og formidling i Norge.

Det har blitt gjennomført flere studier som omhandler samfunnsfaget og utviklingen av demokratiopplæringen. I forbindelse med reformen kunnskapsløftet 06 gjennomførte (Stray, 2010, referert i Solhaug, 2021, s. 17) en studie av politiske styringsdokumenter og læreplanverk. I denne studien fant hun ut at temaet demokrati og medborgerskap var nedprioritert sammenliknet med tidligere år. Andre forskere som har sett nærmere på samme tematikk er Børhaug. I motsetning til mange andre forskere innen samme fagfelt som har fokus på muligheter og positive sider med demokratiopplæring i skolen, har forskningen hans vekt på analytiske og kritiske perspektiver innen samme tematikk (Solhaug, 2021, s. 17). Børhaug påpeker at demokrati oppgraderes som målsetting for hele skolen av Kunnskapsløftet 2020, men at reformforslagene tyder på en avpolitisert og individorientert demokratiforståelse (Børhaug, 2017, referert i Solhaug, 2021, s. 17).

Det eksisterer også forskningsarbeid innenfor samme tematikk som har fokus på en praktisk tilnærming til demokratiopplæring. Berge og Stray (2012, referert i Solhaug, 2021, s. 17) har redigert en bok som inneholder ulike faglige perspektiver på demokrati og undervisning. Forfatterne påpeker hvordan forskjellige tilnærminger kan styrke demokrati i skolen. Boka er særlig relevant når tverrfaglige perspektiver introduseres. Videre argumenterer forfatterne for at skolen trenger en mer gjennomarbeidet demokratipedagogikk der demokratimandatet er synlig- og tydeliggjort, både som pedagogisk begrep og komponent i undervisningen.

Utenom denne boken, har Stray har gitt ut en egen bok som heter «Demokrati på timeplanen». Den retter blikket mot skolens opplæring til demokrati, og omhandler den pedagogiske utfordringen knyttet til opprettholdelse og videreutvikling av et sunt, sterkt og velfungerende demokrati. Bokens hovedpoeng er at læring for demokratisk deltakelse og læring gjennom å praktisere demokratisk deltakelse, er områder som i større grad bør inkluderes i undervisningen (Ødegaard, 2012). «Læring for» og «læring gjennom» demokrati blir gått gjennom i oppgavens teoridel, og blir særlig aktuelt i den videre analysen.

## 1.4 Oppgavens struktur

Kapittel 1 gir en innføring i hva oppgaven skal handle om, og refleksjon rundt valg av tema og problemstilling. Kapittel 2 synliggjør det samfunnskontekstuelle bakteppet som ligger i grunn for å analysere læreplanen i lys av tiden. Her er det fokus på 3 faktorer: økt terrortrussel, sosiale medier og økt utenforskap. I kapittel 3 forklarer jeg metoden jeg har brukt for å analysere læreplanene, og drøfter styrkene og svakhetene til metoden. I kapittel 4 illustreres det teoretiske rammeverket for oppgaven, som i kapittel 5 blir brukt for å analysere læreplanene.

## 2 Bakgrunn for oppgaven: Et samfunn i utvikling

I en verden som stadig forandrer seg, er det behov for at også læreplanene utvikler seg i samspill med utviklingen i samfunnet. Læreplanene blir ikke laget i et «vakuum», men er på mange måter samfunnskontekstuelle preget. Det er flere faktorer i samfunnet som har gjort at læreplanene har utviklet og forandret seg. En økt terrortrussel, sosiale medier og utenforskap er sentrale å se nærmere på når oppgaven senere skal analysere læreplanutviklingen, og dermed samfunnsutviklingene de siste tiårene. Dette er alle faktorer som kan anses som en trussel på demokratiet.

### 2.1 Økt terrortrussel

Nesser (2017), peker på at Europa siden midten av 1990-tallet har levd med en terrortrussel fra Al Qaida-tilknyttede nettverk siden midten av 1990. Dette er en trussel som tiltok utover 2000-tallet, da fremveksten av ekstreme islamistiske nettverk vokste rundt om i verden. Den 11. september 2001 ble USA rammet av det mest omfattende terrorangrepet som har skjedd på amerikansk jord noensinne. I Europa fant dødelige aksjoner sted mot tog i Madrid (2004) og T-banesystemet i London (2005). Frem til i 2011 ble høyreekstrem vold og terrorisme sett på som en marginal utfordring sammenlignet med islamistisk terrorisme. Tanken om at terroristen var «en av oss» var langt mer fjern, enn tanken om at terroristen kom utenfra. Likevel skulle høyreekstrem terrorisme i Norge utgjøre det fjerde dødeligste terrorangrepet i Europa de siste 20 årene (Breivega, 2021).

På tvers av politiske skillelinjer ble terroren fordømt som et angrep på det norske demokratiet: folkevalgte politikere, ansatte i staten og politisk engasjerte ungdommer (22julisenteret, i.d). Norges daværende statsminister Jens Stoltenberg ga anmodning om å møte den politiske

ekstremismen som fant sted 22.juli med «*mer demokrati, mer åpenhet, men aldri naivitet*» (Stoltenberg, 2011, referert i Solhaug, 2021, s. 14). Dette er en utfordring som angår oss alle, og ikke minst undervisningen i skolen. Da terrorhendelsen fant sted i 2011, var tematikk knyttet opp mot terror, ekstremisme og radikalisering i liten grad knyttet opp mot den daværende læreplanen. I etterkant av hendelsen ble det tydelig at dette var en tematikk det var behov for i skolen og i læreplanene. Temaet berører ikke bare samfunnsfaget alene, men kan høre inn under ulike fag. I Anker og Lippe (2015) sin undersøkelse om undervisning og 22. juli, knytter de hendelsen 22.juli tett opp mot begrepet «demokratisk medborgerskap». Forfatterne trekker videre frem at gjerningsmannen begrunnet sine handlinger gjennom antidemokratiske, antifeministiske og islamofobiske ideer, og at det dermed berørte flere sentrale verdier for skole og samfunn. Derfor burde hendelsen virke inn på skolens mandat om å styrke demokratiet. Da det ni år etter 22.juli skulle komme en ny læreplan, ble terrorhendelsen og tematikk knyttet til 22.juli flettet inn i læreplanen. Dette illustrer som nevnt at læreplaner ikke lages i et vakuum, men er i stor grad samfunnskontekstuellet preget.

Terrorangrepet mot Norge 22. juli ble i første omgang ansett som et unntak fra trenden med islamistisk terrorisme i Europa, men de siste årene har trusselbildet endret seg. Faren for høyreekstrem terrorisme er økende i Europa, og flere europeiske stater har nå sidestilt trusselen fra ekstreme islamister og høyreekstreme. Dette skyldes blant annet styrket organisering, dødelige angrep i vestlige stater og radikalisering over nett (Breivega, 2021). Sistnevnte er svært relevant i den neste faktor oppgaven skal se nærmere på, nemlig sosiale medier.

## 2.2 Sosiale medier

Den teknologiske utviklingen de siste årene har bidratt til at ungdom er flittige bruker sosiale og digitale verktøy (Brattøy, Rosvoll & Eines, 2019). Det skaper mulighet for at unge kan delta i sosiale nettverk, skape og dele innhold og søke informasjon. På en annen måte kan det bidra til ensomhet, netthets, spredning av falske nyheter og rekruttering til ekstremistiske miljøer. Konsekvensene av sosiale medier er derfor omdiskutert. Da sosiale medier ble etablert, førte det til forventninger om større grad av demokratisk deltakelse og politisk engasjement. Til tross for dette, er det mange som mener at etableringen av sosiale medier bidro til mer forsøpling av offentligheten enn til et opplyst demokrati. På en annen måte har politisk engasjement fått nye uttrykksformer. Politiske kampanjer og protester kan få

forsterket kraft gjennom sosiale medier (Enli & Aalen, 2018). Dette ser vi i dag eksempler på i invasjonen av Ukraina, hvor sosiale medier spiller en sentral rolle for begge parter. For den ene parten handler det om å spre informasjon på sosiale medier om hva som skjer til flest mulige, og for den andre parten handler det om å kontrollere og begrense informasjonsstrømmen. Dette illustrerer den enorme makten sosiale medier har. En annen bekymring er at brukere av sosiale medier isoleres i «filterbobler», som betyr at de kun leser nyheter som bekrefter deres meninger (Enli & Aalen, 2018). Slike filterbobler kan skape utfordringer for skolens mandat om å utdanne demokratiske medborgere.

### 2.3 Økt utenforskap

En annen utfordring med sosiale medier er faren for økt utenforskap. Mye av kontakten og kommunikasjonen mellom ungdom skjer i dag via ulike sosiale og digitale plattformer. På en måte skaper det mulighet for å utvikle nye sosiale nettverk, for eksempel med utgangspunkt i interesser. Selv om unge kan oppleve mestring ved kommunikasjon gjennom digitale og sosiale medier, vil en konsekvens av denne typen sosialisering påvirke tap av sosial kompetanse. Dette fordi kommunikasjonsformen mangler ansiktsuttrykk, stemmeleie og spontan respons (Brattøy, Rosvoll & Eines, 2019). En annen utfordring med denne kommunikasjonsformen er at det er lettere å ekskludere andre. Jeg tror terskelen for å gjøre dette er vesentlig lavere enn å ikke invitere noen når de er til stede fysisk, for eksempel på skolen. I sammenheng med dette, kan det anses som enklere å være slem med noen over internett, enn ansikt til ansikt. Dette er alle faktorer som kan føre til økt utenforskap.

Unge blir i tillegg eksponert for bilder og videoer som viser uoppnåelig idealer. Sosiale medier og digitale medier som Instagram og Snapchat er verktøy hvor ungdom publiserer og speiler bilder og videoer. Disse presenteres ofte redigert, uvirkelig og uoppnåelig – som en formidling av et perfekt ideal. Når ungdommer sammenlikner seg med andre på sosiale medier har det stor innvirkning på ungdoms selvbilde, spesielt hos jentene (Brattøy, Rosvoll & Eines, 2019). Med alt dette lagt i grunn, kan det stilles spørsmål om det er de sosiale mediene som må ta ansvar for dette alene, eller om skolen må hjelpe elevene slik at de kan delta på sosiale medier, slik at det ikke går utover deres psykiske helse eller bidrar til økt utenforskap. I neste kapittel skal jeg presentere hvilken metode jeg skal bruke for å analysere læreplanene.



## 3 Metode

I mitt arbeid med å analysere læreplanene, skal jeg se på innholdet i læreplanene, mer konkret temaer og begreper, hvordan disse henger sammen og hvilke kontekster de er en del av. En egnet metode for å analysere slike tekster er innholdsanalyse. I denne delen av oppgaven skal jeg forklare hva innholdsanalyse er, og videre hvordan jeg har foretatt en summativ innholdsanalyse i arbeidet med å analysere læreplanene. Deretter vil jeg drøfte metodiske styrker og utfordringer med tanke på metoden jeg har brukt. Til slutt skal jeg forklare hvordan jeg behandlet og systematiserte datamaterialet.

### 3.1 Innholdsanalyse

Innholdsanalyse kan ifølge Bratberg (2017, s. 101) beskrives som «enhver analyse som systematisk sammenfatter tekstinhold». Hensikten med en innholdsanalyse er i første omgang å gi en konsertert gjengivelse av innholdet i et tekstmateriale. Denne forklaringen åpner opp for bruk av både kvalitative og kvantitative teknikker. Med en kvantitativ tilnærming er man opptatt av å telle hyppigheten av begreper og ord. Hvor ofte ord og begreper benyttes i en tekst kan være viktig å avdekke, og det formidler hva teksten fokuserer på. Samtidig kan denne tilnærmingen være utfordrende med tanke på å fange opp helheten i teksten (Bratberg, 2017, s. 121). Derfor har jeg sett det som fordelaktig å benytte meg av en kvalitativ innholdsanalyse i analysen av læreplanene. Den kvalitative innholdsanalysen dreier seg om å fortolke hvilken betydning eller mening som knytter seg til ulike typer innhold eller den kontekstuelle sammenhengen i teksten (Hsieh & Shannon, 2005). Fremgangsmåten innebærer å systematisere utvalgte tekstsitater som er relevante for problemstillingen. Under gjennomgangen av datamaterialet genereres ulike kategorier av innholdet, som videre systematiseres. Etterpå blir innholdet fortolket i lys av større kontekster, og som den samfunnsmessige sammenhengen som denne teksten inngår i (Grønmo, 2020).

### 3.2 Summativ innholdsanalyse

Hsieh og Shannon (2005) trekker frem tre ulike tilnærminger til kvalitativ innholdsanalyse. En av dem kalles *summativ innholdsanalyse*. En summativ tilnærming til kvalitativ innholdsanalyse starter med å identifisere og kvantifisere bestemte ord eller innhold i tekst med hensikt å forstå den kontekstuelle bruken av ordene eller innholdet. Videre skal informasjonen analyseres og tolkes, der fokuset er å undersøke underliggende betydning av ord eller innhold. Jeg startet med en summativ tilnærming for å undersøke hvilke deler av

læreplanene i samfunnsfag som omfattet demokratiopplæring. Jeg oppdaget fort at dette var en tematikk som gikk igjen innenfor flere områder av læreplanen, både eksplisitt og implisitt beskrevet. Den summative metoden åpner opp muligheten for å undersøke både den eksplisitte og implisitte bruken av begrepet demokratiopplæring. Selv om oppgaven ikke har hatt spesielt fokus på å telle antall ord, har valg av metode egnet seg godt når det gjelder å tolke ordenes og innholdets underliggende betydning. Slik kan oppgaven vise til hvordan noen deler av læreplanen kan tolkes til å omhandle demokratiopplæring, uten å eksplisitt nevne ordet. På denne måten kan vi si at en summativ tilnærming kan gi oss innsikt i hvordan ord faktisk brukes (Hsieh & Shannon, 2005).

### 3.2.1 Styrker og svakheter ved metoden

Summativ innholdsanalyse gir mulighet for å oppdage fenomen og mønstre som går utover det opplagte, og kan gi oss innsikt i hvordan ordene faktisk blir brukt (Hsieh & Shannon, 2005). Som nevnt tidligere, oppdaget jeg at flere deler av læreplanene kunne tolkes til å omhandle demokratiopplæring, uten og eksplisitt nevne ordet «demokrati». Derfor gir denne metoden mulighet til å se læreplanene fra et større perspektiv, slik at bruk av ulike ord kan tolkes til å omhandle samme innhold i en større sammenheng. I tillegg gir metoden mulighet for å undersøke læreplanene både fra et detaljert perspektiv, gjennom å tyde ulike ord og innhold sin betydning. Samtidig gir det et helhetlig bilde av læreplanene gjennom å synliggjøre underliggende meninger bak ord og innhold. På en annen måte er denne metoden avhengig av troverdighet. For at forskeren skal ha troverdighet i sin analyse og funn, må han eller henne til enhver tid vise til at den konkrete teksten stemmer overens med tolkningen. Dette krever at forskeren evner å tolke teksten «rett». Det må skje med en forutsetning av at forskeren er kyndig til å tolke teksten i lys av faglitteratur, men også at han eller henne kan argumentere og presentere tolkningen sin på en oversiktlig og faglig måte.

Opgaven har hatt en abduktiv tilnærming til analysen. Det vil si at analysen både er deduktiv (teorinær) og induktiv (empirinær). I den induktive delen ble læreplanene nøye lest gjennom flere ganger, hvor det ble sett etter nøkkelordet, mønster, temaer og idéer som grunnlag for selve analysen. I den deduktive delen ble det brukt teori om demokratiopplæring og læreplanforståelse. På denne måten har oppgaven hatt en alternering mellom empiri og tidligere kunnskap – i tråd med den abduktive tilnærmingen (Alvesson & Sköldbberg, 2008, referert i Jegstad & Ryen, 2020). Dette har vært tidkrevende arbeid, med omfattende informasjon fra ulike dokumenter som måtte blir sortert, analysert og kategorisert i henhold til

teori. En utfordring har vært å kategorisere all informasjonen innenfor teorirammen. Selv om dette har tatt mye tid, har det bidratt til å kunne gjennomføre en oversiktlig og detaljert analyse.

### 3.3 Behandling og systematisering av datamaterialet

Hovedfokuset i analysen har vært på innholdet som presenteres i læreplanene, hvor lesingen har vært styrt av følgende overordnede spørsmål: Hvordan beskrives demokrati i læreplanene, både gjennom innledning til faget i kompetansemålene? Andre sentrale spørsmål som har ligget i bakgrunn er: Er det noe av innholdet som kan tolkes til å omhandle demokrati, uten å eksplisitt nevne det? Sett i sammenheng med det teoretiske rammeverket har det også blitt undersøkt hvilke aspekter og dimensjoner som vektlegges i demokratiopplæringen, i tråd med teori fra Claudia Lenz. I tillegg har oppgaven sett på dette i sammenheng med Goodlad sin teori om læreplanforståelse. Videre har valg av kodeenheter vært påvirket av det teoretiske rammeverket og innholdet i læreplanene. Slik kunne jeg bruke de samme kodene i de forskjellige læreplanene, for å lettere kunne sammenligne og kategorisere dem. I gjennomgangen av læreplanene, brukte jeg ulike fargekoder for å markere funn i henhold til teori om dimensjoner og aspekter innenfor demokratiopplæring i læreplanene. I tråd med Goodlad sin teori om læreplanforståelse, har jeg sett på et helhetlig perspektiv av læreplanene; de ideologiske tankene bak, det rent formelle og tolkningsperspektivet.

## 4 Teori

I løpet av litteraturgjennomgangen til oppgaven var det særlig to teoretikere som skilte seg ut som relevante å benytte i analysen av læreplanene. Den første er John I. Goodlad og hans læreplanteoretiske begrepsapparat, som klassifiserer læreplaner i fem nivåer ut ifra hvordan de fremtrer. Den andre er Claudia Lenz og hennes bok om «Demokrati og medborgerskap i skolen». Lenz trekker frem ulike tilnæringer til demokrati som vektlegger ulike aspekter, i tillegg til dimensjoner innenfor demokratiopplæring. Både tilnærmingene og dimensjonene har vært svært relevante i analysen av læreplanen. I de følgende delkapitlene blir disse to teoretikerne redegjort for.

### 4.1 Læreplanteori

John I. Goodlad har utviklet et læreplanteoretisk begrepsapparat som vi legger til grunn for vår læreplanforståelse. Den er delt inn i fem læreplannivåer, og beskriver veien fra ideene bak

læreplanen til det elevene lærer. Nivåene beskriver veien fra læreplanidéer til dens virkeliggjøring i opplærings situasjonen (Garmannslund, Andresen & Neset, 2010, s. 9).

Nivå en, den ideologiske læreplanen, gir uttrykk for de ideologiske perspektivene i strategien. Disse igjen er tuftet på innspill fra utdanningsforskning, fagpolitiske og politiske begrunnelser. Et eksempel på dette kan vi se i den nyeste læreplanen, hvor en kan anse prioriteringen av de tre tverrfaglige temaene eller de fem kjerneelementene, som uttrykk for det ideologiske grunnlaget i læreplanen. Nivå to, den formelle læreplanen, er den nedskrevne læreplanen som i norsk kontekst er bestående av innholdet i og målene for skolens opplæring i bestemte fag. Det er det formelle læreplannivået som betraktes som utgangspunktet for undervisningen og opplæringen i skolen (Garmannslund et al., 2010, s.9).

Selv om alle lærere forvalter den samme læreplanen, vil det variere hvordan de tolker den. Her trekkes det nivå tre inn, den oppfattede læreplanen. Dette er i følge Goodlad det som har størst innflytelse på den praktiske bruken og realisering av en læreplan. De ulike tolkningene kan forekomme ut fra den enkelte lærers erfaring, antagelser og betraktninger rundt muligheter for gjennomføring av undervisningen. Nivå fire, den gjennomførte læreplanen, er læreplanen slik den uttrykkes i selve planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Nivå fem, den erfarte læreplanen, retter fokuset mot hvordan undervisningen erfarer av elevene gjennom den undervisning og opplæring han eller hun deltar i. Elevenes forståelse av læreplanen vil variere ut ifra ulike forutsetninger som kunnskaper, ferdigheter og motivasjon (Garmannslund et al., 2010, s. 10). I analysen vil det særlig være fokus på de tre første nivåene; den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen og den oppfattede læreplanen.

#### 4.2 Forståelse av demokratibegrepet

I alle tre læreplanene jeg har analysert, nevnes begrepet demokrati. Det står til og med nevnt i opplæringslovens formålsparagraf at opplæringen «skal fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte» (Opplæringsloven, 2008, § 1-1). Begrepet demokrati stammer fra en sammensetning av de greske ordene for folk og styre: *demos* og *kratos*. Derav kan en si at demokrati opprinnelig viser til et folkestyre (Lenz, 2020, s. 22). I et demokrati må det være rom for mangfold. Hannah Arendt betegner det at mennesket eksisterer i flertall, som en forutsetning for politisk handling. Hadde alle tenkt og ønsket det samme, ville verken samtale eller forhandling fram mot avgjørelser være nødvendig (1996, referert i Lenz, 2020, s. 36).

#### 4.2.1 Demokratilæringens bærebjelke – kritisk tenkning

En viktig egenskap for å kunne samtale og drive forhandlinger frem mot avgjørelser i et demokratisk samfunn er *kritisk tenkning*. Begrepet kritikk stammer fra det greske ordet *krinein*, som betyr å utskille eller beslutte. Dermed betyr kritisk tenkning «å kunne skjelne» mellom det som er sant og falsk, og mellom det gyldige og ugyldige. På en måte kan kritisk tenkning tolkes som *demokratilæringens bærebjelke*. Kritisk tenkning oppøves og utøves i sosiale kontekster, som for eksempel i et klasserom (Lenz, 2020, s. 57). Det kan virke som at samfunnet i dag har et større behov for kritisk tenkning enn de hadde for noen tiår tilbake. Dette behovet synliggjøres også gjennom utviklingen av læreplanene. En økende informasjonsstrøm gjør at vi aktivt må skille mellom og sortere informasjon. Dagens verdens verden må hanskes med manipulasjon av fakta som bidrar til fordommer og hat. Dette spres gjennom stadig flere kanaler, og vi kan derfor si at utviklingen av en kritisk tankeevne er viktigere enn noen gang (Andersen, 2019).

Det eksisterer ulike forståelser av begrepet demokrati, og det avhenger av hvilken sosial, politisk, ideologisk, historisk og kulturell sammenheng det diskuteres i. Lenz (2020, s. 22) trekker frem forskjellige tilnærminger til demokrati som hun kategoriserer innenfor ulike aspekter. Videre i teksten skal jeg forklare de ulike aspektene.

#### 4.2.2 Ulike tilnærminger til demokrati – seks ulike aspekter

Claudia Lenz (2020, s. 21) legger frem seks ulike aspekter i sin bok: Demokrati som styresett – representativt og direkte demokrati, demokrati som rettigheter og plikter, demokrati som medvirkning og deltakelse, demokrati som deliberasjon – samtaledemokrati, demokrati som minoritetsvern og demokrati som kultur og livsform. Uavhengig av hvilket aspekt man tar utgangspunkt i, har det store konsekvenser for maktforholdene og enkeltgruppers innflytelse. Derfor er en undersøkende og reflekterende tilnærming til disse begrepene en vesentlig byggestein i all demokratiopplæring (Lenz, 2020, s.20).

Demokrati som styresett innebærer kunnskap om det politiske systemet. Et vesentlig demokratisk prinsipp er maktfordelingsprinsippet, som skal hindre maktkonsentrasjon og maktmisbruk. I norsk kontekst trekker Lenz frem media, i tillegg til Stortinget, regjeringen og domstolene (2020, s. 24). Det andre aspektet handler om demokrati som rettigheter og plikter. For å kunne delta i demokratiske prosesser må den enkelte ha rettigheter, slik som rett til å gi

uttrykk for egne meninger og til å delta i og danne politiske organisasjoner. For å sikre likeverdig deltakelse er *like* rettigheter en forutsetning. Det å delta i et demokrati begrenser seg ikke til rettigheter, men det innebærer også plikter. Visse plikter er formalisert, som for eksempel å følge loven og betale skatt. Andre er uformelle, og man kan si det dreier seg om demokratiske spilleregler. Disse spillereglene gir rammer for politisk samhandling som sikrer rettferdighet og likeverdig deltakelse. Dette innebærer en forpliktelse til å anerkjenne og respektere andre, også der man er uenig (Lenz, 2020, s. 25). Her spiller ytringsfrihet en viktig rolle.

Det tredje aspektet – demokrati som medvirkning og deltakelse, innebærer at det eksisterer en forutsetning for at et levende demokrati skal fungere i praksis. Det er at en stor del av befolkningen deltar aktivt, ikke bare ved å stemme ved valg, men ved å engasjere seg og delta i andre politiske prosesser. Politisk deltakelse innehar en verdi i seg selv, og er ikke minst viktig for meningsdannelse og politisk sosialisering (Lenz, 2020, s. 28). Det fjerde aspektet – demokrati som deliberasjon – samtaledemokrati peker på den politiske debattens viktige rolle. Her kan medborgerne danne seg et inntrykk av den politiske virkeligheten, diskutere utfordringer og mulige løsninger. Her har de også anledning til å bli aktive deltakere (Lenz, 2020, s. 29). Det femte aspektet - demokrati som minoritetsvern handler om å respektere mindretallets meninger og verne om minoritetenes rettigheter. Dersom demokratiske idealer om likeverd, likestilling og mulighet for fullverdig samfunnsdeltakelse uansett bakgrunn skal bli en realitet, må minoritetsvern bygges inn som sikringsmekanisme i det demokratiske systemet. For skolen betyr dette en bevisstgjøring av hvilke individer og grupper som befinner seg i en minoritetsposisjon og hvordan denne posisjonen kan gjøre dem sårbare (Lenz, 2020, s. 32).

Det sjette aspektet – demokrati som kultur og livsform vektlegger at demokratiet først og fremst er et liv i forening med andre, og ikke bare en styreform. Kort sagt kjennetegnes en demokratisk kultur av at ting gjøres på en demokratisk måte (Lenz, 2020, s. 30). Begrepene kultur og livsform mot hverdagslig praksis, og hvordan avgjørelser blir tatt. Demokratisk kultur etableres og praktiseres også på institusjonsnivå, og derfor er perspektivet interessant i en skolekontekst. Når demokrati som livsform vektlegges i skolen, stilles læringsprosessen og «læring gjennom»-dimensjonen i sentrum. De ulike dimensjonene av demokratiopplæring skal jeg videre utdype i teksten.

#### 4.2.3 Dimensjoner av demokratiopplæring

Lenz (2020, s. 41) trekker frem tre ulike dimensjoner innenfor demokratiopplæring: om – gjennom – for. «Læring om»-dimensjonen viser til kunnskap om og forståelse for demokratiske institusjoner og prosesser som er nødvendig for å kunne ta del i demokratiet. I løpet av de siste tiårene har fokuset imidlertid forskjøvet seg mot en bredere forståelse av demokrati og demokratisk deltakelse. «Læring gjennom»- dimensjonen er forankret i sosiokulturell læringsteori, og betydningen av sosiale praksiser og rammer for læring gjør seg gjeldende med tanke på demokratisk praksis – Den kan ikke læres abstrakt og i teorien. Demokratisk deltakelse består av komplekse, sosiale og kommunikative prosesser som involverer den enkeltes kognitive evner, så vel som emosjonelle og sosiale evner. Derfor kan man si at demokratilæring engasjerer hele mennesket i sitt sosiale samspill med andre.

«Læring for»- dimensjonen peker mot at læringsprosessen skal ruste elevene til konkret handling, både i skolekontekst og utenfor skolen. Dimensjonen viser til «demokratisk beredskap» og dermed også mot demokratisk handlingskompetanse og et motivasjonsaspekt – det å være i stand til, og ville delta i demokratiske meningsbrytninger og beslutningsprosesser (Lenz, 2020, s. 44). Motivasjonsaspektet er en sentral del innenfor denne dimensjonen. Ifølge Mathè (2018, referert i Lenz, 2020, s. 44) må vi gi elevene rom og anledning til å relatere faglig innhold til noe som faktisk betyr noe for dem og som de kan ønske å engasjere seg i. Motivasjonsaspektet tydeliggjør sammenheng mellom de tre dimensjonene. Hvis elevene slipper til og ansvarliggjøres i de mange avgjørelsene som tas på en skole, vil det øke motivasjonen for å tilegne seg relevant kunnskap og finne og lytte til argumenter om saker de selv er opptatt av (Lenz, 2020, s. 44).

#### 4.3 Medborgerskap

Begrepet medborgerskap kan tett knyttes opp mot demokrati. «Et levende og levedyktig demokrati krever både like rettigheter – altså muligheten til et aktivt medborgerskap – og at borgere faktisk benytter seg av den muligheten og er aktive medborgere» (FN, 2022). Dette sitatet synliggjør at det er begreper som gjensidig påvirker og avhenger av hverandre, og virker sammen. Stray (2011, referert i Lenz, 2020, s. 48) peker på en forskjell mellom medborgerskap som status og som rolle, også omtalt som statsborger og samfunnsborger i norsk kontekst. Som statsborger innehar man en rekke formelle rettigheter som borger i et samfunn. FN løfter også frem et annet begrep i forbindelse med dette perspektivet, nemlig *inkludering*. Her understrekes det at alle i befolkningen skal bli behandlet som likeverdige

medlemmer av samfunnet. Utenforskap eller marginalisering kan i noen tilfeller brukes som antonymer til medborgerskap. Samfunnsborgerperspektivet fokuserer til motsetning i større grad på den rollen man har som medborger. Det omfatter sider ved menneskers liv som identitet, tillit, tilhørighet og deltakelse (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 30). Dette perspektivet impliserer altså en verdi og en handlingsdimensjon ved det å være medborger.

## 5 Analyse

I denne delen av oppgaven skal jeg analysere de tre ulike læreplanene. Parallelt med å sammenligne læreplanene, skal jeg se dette i sammenheng med det teoretiske rammeverket. Det er viktig å tolke hele læreplanverket som grunnlaget for opplæringen, ettersom de ulike delene henger tett sammen og må brukes sammen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Derfor vil jeg i analysen sammenligne de ulike læreplanverkene ut ifra lovverk, generelle deler og kompetansemål. Først vil jeg gå gjennom hva lovverket sier om demokrati i opplæringen. Deretter vil jeg kronologisk analysere læreplanverkene generelle deler. Til slutt skal jeg analysere kompetansemålene i læreplanene.

### 5.1 Demokrati i lovverket

Skolens demokratiske samfunnsoppdrag er stadfestet i opplæringsloven. Lovens kapittel 1 § 1-1 handler om formålet med opplæringen. Her står det at opplæringen skal fremme demokrati, og at det skal *vises respekt* for den enkeltes meninger. Delen om å vise respekt for andres meninger, kan ses i sammenheng med en av Lenz sine aspekter til demokrati – nemlig demokrati som rettigheter og plikter. Demokratiske plikter forutsetter at man respekterer og håndhever de demokratiske spillereglene i samfunnet, som videre går ut på å respektere å anerkjenne andre, også deres meninger når man er uenige. Sett i sammenheng med samme aspekt, står det i opplæringsloven at elevene skal ha medansvar og rett til medvirkning. Dette kan tolkes som å omhandle demokrati som rettigheter, ettersom en forutsetning for demokrati er å kunne delta og medvirke i avgjørelser.

I loven står det videre at «elevene skal utvikle kunnskap og holdninger som gjør at de kan mestre livene sine for å kunne delta i et fellesskap i samfunnet. De skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang (Lovdata, 1998)». Dette peker på et annet aspekt innenfor teorien til Lenz som kalles «demokrati som medvirkning og deltakelse». Dersom elevene skal bli engasjerte og aktive medborgere, er mestring og motivasjon viktige forutsetninger. Dette kan ses i sammenheng med én av Lenz sine dimensjoner av



demokratiopplæring – læring for demokrati. Dimensjonen peker på at dersom elevene skal utvikle demokratisk handlingskompetanse, må det ligge et motivasjonsaspekt i grunn. Dette kan ruste elevene til konkret handling, både i skolekontekst og utenfor skolen. I samme paragraf trekkes det også frem at elevene skal lære og tenke kritisk. Dette er ifølge Lenz ferdigheter som oppøves i sosiale kontekster, som for eksempel skolen. Selv om Opplæringsloven (1998) ikke ytterligere utdyper ferdigheten kritisk tenkning, kan vi tolke det som at det skjer i takt med samfunnets utviklinger, som for eksempel økt informasjonsstrøm, netthets, radikaliseringsnett og «fake news». Det at demokratiske verdier og holdninger står skrevet i opplæringsloven, og dermed er lovpålagt, illustrerer viktigheten av betydningen det har i norsk skole.

## 5.2 Demokrati i fagets innledning

### 5.2.1 Læreplanverket 1997 - L97

I læreplanen for 1997 (Nasjonalt læremiddelsenter, 1996) er det tydelig at demokratiopplæring har en sentral plass i samfunnsfagets innledning. Demokratiopplæringen fremstår ellers veldig sentral i innledningen til læreplanen generelt, men grunnet plassbegrensning i oppgaven vil jeg ha fokus på innledningen til læreplanen i samfunnsfag. En ting som står spesifisert i fagets innledning i L97, er strukturen i faget. Strukturen i L97 skiller seg fra de to andre læreplanverkene ved å være tredelt i de tre disiplinene historie, geografi og samfunnskunnskap. Ut ifra beskrivelsene av de tre disiplinene virker det som at demokratiopplæringen har fått sin plass under samfunnskunnskap. Der står det at «Samfunnskunnskap tar for seg politikk og sosialisering og viser hvordan samfunnet trenger regler og lover, organisering og styring for å kunne fungere». Dette kan tolkes til å omhandle demokrati i praksis. Videre i fagets innledning står det at «Et levende folkestyre har som forutsetning at medlemmene i samfunnet kjenner til og slutter opp om grunnleggende demokratiske verdier. Dette peker på den ideologiske læreplanen – altså tankene og idéene bak læreplanen. Videre står det at «Hver ny generasjon må lære å ta del i og ha kunnskap om demokratiske spilleregler for å senere kunne ta del i utformingen og styringen av samfunnet». Dette belyser tanken om at opplæringen skal handle om demokrati, som Lenz omtaler som «læring om»-dimensjonen. Dette kan også ses i sammenheng med det ene aspektet til Lenz som kalles «Demokrati som styresett». Aspektet peker på å ha kunnskap om politiske systemer. At dette aspektet er en tydelig del av innledningen til L97 blir tydeliggjort gjennom

at læreplanen sier at «medlemmene i samfunnet kjenner til grunnleggende demokratiske verdier».

Det økende informasjonstrykket trekkes frem i fagets innledning. Dette kan anses som et resultat av den teknologiske utviklingen de seneste årene. I L97 står det at bruk av ulike medium er positivt for å gi elevene overblikk og perspektiv. På den andre siden løftes det fram at det ofte kan føre til uoversiktlige inntrykk. Videre skrives det at unge derfor må øves til å bli kritiske og medvitne mediebrukere. Denne typen ferdigheter kan tolkes til å ha mange fellestrekk med «kritisk tenkning», som blir nevnt i de senere læreplanene.

I innledningen til L97 er det et eget avsnitt som heter «Arbeidsmåter i faget». Der står det at «Arbeidsmåtene i faget må gi elevene mulighet til å utvikle faglig innsikt, dyktighet og samarbeidsevne og forberede dem til handling». Dette kan ses i sammenheng med «læring for» dimensjonen. Sett i lys av Lenz teori om denne dimensjonen, fremstår det som at motivasjonsaspektet ikke er til stede. Det virker som at dersom elevene utvikler faglig innsikt, dyktighet og samarbeidsevne vil de automatisk gå ut av skolen som aktive demokratiske medborgere. Ettersom arbeidsmåtene ikke er spesifisert, kan det på en annen måte tolkes som at det er opp til læreren å bidra med arbeidsmåter som gjør at elevene vil bli demokratiske medborgere. Dermed blir motivasjonsaspektet en indirekte del av arbeidsmåtene frem mot at elevene skal bli demokratiske medborgere. Arbeidsmåtene i faget kan også ses i sammenheng med «læring gjennom» dimensjonen. Det står at «Elevene skal lære seg å argumentere, øve seg i kritisk analyse, selvstendig arbeid og erfare hvordan de organiserer et arbeid med andre». Dette fremstår som demokratiske ferdigheter – altså demokrati i praksis. Ferdigheter i hvordan demokratiet fungerer i praksis kan forstås utfra aspektet «Demokrati som deliberasjon». Dette aspektet vektlegger å dyrke frem ferdigheter slik at elevene kan praktisk delta i demokratiet. En annen viktig faktor som trekkes frem her er lokalsamfunnet. I læreplanens innledning trekkes det frem som en bidragsyter for å utvikle forståelse for demokrati i praksis.

### 5.2.2 Kunnskapsløftet - K06

I likhet med L97, er også K06 delt inn i ulike fagdisipliner. I K06 omtales dette som hovedområder som utgjør en helhet. De kalles for samfunnskunnskap, historie, geografi og utforskeren (Utdanningsdirektoratet, 2006). Utforskeren er et nytt hovedområde fra K06, og kan på flere måter anses som et fokusskifte. Hovedområdet griper over og inn i de andre

hovedområdene i faget, og handler om hvordan man bygger opp samfunnsfaglig forståelse gjennom nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter. Her trekkes det også frem ferdigheter som formidling, diskusjon og utvikling av samfunnsfaglig kunnskap og kompetanse. Den tidligere læreplanen L97 kan anses som en teorioppreget demokratiopplæring, mens det nye hovedområdet «utforskeren» i K06 bærer preg av å være mer praktisk rettet inn mot demokratiopplæringen. Dette kan ses i lys av teori om demokratilæringens dimensjoner fra Lenz, og dimensjonen «læring gjennom». Samtidig illustrerer ordet «utforskeren», at elevene ikke er tomme flasker som fylles på med kunnskap av oss lærere, men at de er selvstendige, skapende og nysgjerrige vesen. «Utforskeren» indikerer dermed en mer praktisk tilnærming til demokratiopplæring. Med bakgrunn i dette og i teori fra Goodlad, kan vi tolke det nye hovedområdet og dens vektlegging av demokratiske ferdigheter som en del av den ideologiske læreplanen.

I motsetning til L97, kan også de andre hovedområdene i læreplanen tolkes til å omhandle demokratiopplæring. Samtidig er det i likhet med L97 spesielt fokus på demokratiopplæringen hovedområdet samfunnskunnskap. Selv om demokrati ikke nevnes eksplisitt, er det flere deler av de andre hovedområdenes beskrivelser som kan tolkes slik. For eksempel innenfor beskrivelsen av hovedområdet historie sies det at elevene skal kunne «drøfte hvordan mennesker og samfunn har forandret seg gjennom tidene». Dette kan tolkes til å omhandle hvordan demokratiet har utviklet seg, for eksempel fra vikingtiden til det moderne demokratiet vi kjenner i dag. På en annen måte er det ikke selvsagt at en lærer skal se de andre hovedområdene i lys av demokratiopplæring. Dette illustrerer den problematiske siden av den *oppfattede* læreplanen, ettersom større rom for tolkning forutsetter et høyere kunnskapsnivå hos lærerne for å avgjøre hva som er historisk signifikant og ikke.

I «fagets formål» nevnes for første gang begrepet *medborgerskap*, gjennom å si «Faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse». Dette kan ses i sammenheng med to av dimensjonene innenfor demokratiopplæring, både «læring gjennom» og «læring for» demokrati. Det at faget skal stimulere til et aktivt medborgerskap indikerer til, i motsetning til i L97, et motivasjonsaspekt. Samtidig løftes det frem at faget skal bidra til «identitetsdannelse». Den tidligere læreplanen L97 ga inntrykk av at elevene skulle gå ut i samfunnet og «bli som resten». Fokusskiftet i K06 illustrerer medborgerskapsbegrepet godt, nemlig de rettighetene vi har som samfunnsborgere til å bli behandlet som likeverdige medlemmer i et samfunn, uavhengig av ulike meninger, kulturer og religioner.

### 5.2.3 Kunnskapsløftet - LK20

I motsetning til de tidligere læreplanene eksisterer det ingen fagdisipliner eller hovedområder i samfunnsfaget i LK20. Den nye læreplanen kobler derimot de tre disiplinene sammen, og skaper dermed mer fokus på demokrati på tvers av disiplinene. I fagets overordnet del og opplæringens verdigrunnlag er «demokrati og medvirkning» en egen del, og fastslår at «skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis». Dette skal skje gjennom at «skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering». Dette illustrerer godt to av aspektene innenfor demokratiopplæring, nemlig demokrati som rettigheter og plikter og demokrati som minoritetsvern. I et demokratisk samfunn må man anerkjenne og respektere andres meninger – også når man ikke er enig. Disse to aspektene illustrerer derfor en motvekt mot trusler mot demokratiet – nemlig fordommer og diskriminering.

Demokratilæring utgjør en del av LK20 sine kjerneelementer og tverrfaglige temaer. Innenfor kjerneelementer er det et eget område som heter «demokratiforståelse og deltakelse». Her vektlegges både geografiske, historiske og nåtidige forhold i samfunnet. Samtidig kan de andre kjerneelementene tolkes til å omhandle demokrati de også. Dette gjelder også for alle de tverrfaglige temaene. Dette synliggjør at demokratiopplæringen har blitt et gjennomgående tema i hele læreplanen, og illustrerer samtidig viktigheten av det.

I LK20 nevnes det svært få konkrete hendelser i historien som skal inngå i læreplanen. Ett av unntakene er 22. juli som står nevnt i ett av de tverrfaglige temaene «demokrati og medborgerskap». Dette kan ses som en respons til Jens Stoltenberg sin etterspørsel i etterkant av angrepet om å få «mer demokrati» i samfunnet. I det tverrfaglige temaet står det at «samfunnsfaget skal bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, handlinger og terrorisme». Dette synliggjør ikke bare elever som aktive medborgere, men også at demokratiet videreutvikles i samspill med samfunnet. Ettersom terroren rammet oss her «hjemme», ble det synlig at det var et samfunnsbehov at dette ble indoktrinert i læreplanen. I tillegg illustreres det at demokratiet har en slags forebyggende effekt på terrorisme og ekstreme handlinger, likt det Stoltenberg sa i etterkant av hendelsen. Derfor er det god grunn til å tro at terrorangrepet 22. juli har resultert i et større demokratifokus i læreplanen.

### 5.3 Demokrati i kompetansemålene

Videre i teksten skal vi bevege oss inn på det Goodlad kaller den formelle delen av læreplanen, nemlig kompetansemålene. Her vil det også være fokus på tolkningen av kompetansemålene, også kalt den oppfattede læreplanen. Først vil jeg analysere kompetansemålene i L97, deretter K06 og til slutt LK20.

#### 5.3.1 L97

Kompetansemålene i L97 er sortert innenfor de tre disiplinene, og innenfor årstrinnene 1.-10. trinn. I L97 er det mange flere kompetansemål enn i de to andre læreplanene, og de er i stor grad konkrete. For eksempel skal elevene etter 8.trinn i historie «få innsikt i hvordan kampen om makt mellom Storting og regjering førte til parlamentarisme og la grunnen for de politiske partiene». Her omtaler læreplanen en konkret hendelse, som belyser en viktig del av Norges demokratihistorie. Videre virker det som det er et fokus i læreplanen på hvordan demokratiske institusjoner fungerer. På mellomtrinnet skal elevene «Bli kjent med viktige institusjoner i demokratiet vårt: Stortinget, regjeringen, Sametinget, fylkesting, kommunestyret, rettsstell og forsvaret.» I dagens samfunn ville nok media vært nevnt som en viktig institusjon i demokratiet vårt. På en annen måte var ikke medias makt fullt så stor i denne tidsepoken, og dermed ble det ikke ansett som like sentral for demokratiet. Det finnes andre eksempel som styrker tolkningen av at fokuset ligger på å ha kunnskap om demokratiet. Etter 10. trinn skal elevene «sette seg inn i politiske vilkår og styringsordninger i Europa og andre verdensdeler og gjøre seg kjent med internasjonale samarbeidsorgan i Europa og verden ellers». Etter 8. trinn skal de «gjøre seg kjent med hvordan kommuner og fylkeskommuner er organiserte». Dette indikerer at de skal utvikle en forståelse av hvordan ulike demokratiorganer fungerer, både lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Dette kan ses i sammenheng med aspektet «demokrati som styresett», nemlig kunnskap om demokratiske institusjoner. På en annen måte kan aspektet «demokrati som kultur og livsform» tolkes som relevant, ettersom det illustrerer en forståelse av hvordan avgjørelser blir tatt - både lokalt i kommuner og internasjonalt i EU.

På ungdomstrinnet skal elevene «utvikle interesse for og få øving i demokratiske arbeidsmåter og aktiv deltakelse i samfunnet». Ettersom de andre kompetansemålene i hovedsak dreier seg om å lære om demokratiet, altså kun én dimensjon innenfor demokratiopplæring, kan det stilles spørsmål om elevene da klarer å utvikle interesse for å delta i demokratiet gjennom det

teoretiske aspektet. Om de bare får lære om demokratiet og hvordan det fungerer, hvordan skal de da bli motiverte til å ta en praktisk del av det?

### 5.3.2 K06

I K06 er ikke lenger læreplanen delt inn etter årstrinn. Den er delt inn etter trinnene 3, 7 og 10, og etter hovedområdene. Hovedområdene er riktignok mer «flytende» enn i L97, som gjør at man kan tolke flere kompetansemål innenfor de ulike hovedområdene til å omhandle demokrati. En annen forskjell fra L97 er at målene i større grad er vide, som skaper større rom for tolkning gjennom den oppfattede læreplanen. For eksempel står det at elevene etter mellomtrinnet skal kunne «gjøre greie for de viktigste maktinstitusjonene i Norge». I motsetning til i L97 hvor læreplanen ramset opp de viktigste maktinstitusjonene i Norge, må læreren i den nye læreplanen trekke frem den han eller hun mener er viktigst. En annen fordel ved at kompetansemålene er vide, er at det gir en større frihet i opplæringen for læreren. Dette kan gjøre undervisningen både mer variert og undersøkende, ettersom læreren ikke er «låst» til et kompetansemål. Likevel er det langt fra alle kompetansemålene som er så vide at det skaper rom for tolkning. På en måte gir vide kompetansemål læreren mulighet til å trekke større sammenhenger, slik at for eksempel demokratiopplæring kan omhandle et kompetansemål under hovedområdet «historie». På den andre siden er det en forutsetning at læreren har kunnskap til å se større sammenhenger i faget.

Etter mellomtrinnet skal elevene kunne «gjøre greie for nasjonale minoriteter som fins i Norge, og beskrive hovedtrekk ved rettighetene». Dette illustrerer aspektet «demokrati som minoritetsvern», og setter fokus på å respektere sårbare- og mindretallsgrupper i samfunnet. En annen tematikk som har fått nytt lys over seg er kritisk tenkning. I L97 lå det som et bakgrunnsteppe og var i mindre grad til stede. Det virker som at kritisk tenkning særlig er i fokus innenfor hovedområdet «utforskeren». Etter 10. trinn står det at elevene skal «vise hvordan hendelser kan fremstilles ulikt, og drøfte hvordan interesser og ideologi kan prege synet på hva som blir opplevd som fakta og sannhet». Det står også at elevene skal kunne «identifisere samfunnsfaglige argument, fakta og påstander i samfunnsdebatter og diskusjoner fra internett og vurdere de kritisk». Selv om kritisk tenkning også var nevnt i L97, ser vi at det i K06 ses i sammenheng med internett og sosiale medier. Dette er i tråd med den teknologiske utviklingen sosiale medier hadde på den tiden.

### 5.3.3 LK20

I motsetning til L97 og K06 er ikke kompetansemålene i LK20 kategorisert. De er i tillegg vide, med et fokus på å dyrke frem evner. Dette ser vi eksempler på i starten av kompetansemålene der det brukes verb som «vurdere», «drøfte», «utforske» og «reflektere». Dette er evner vi kan anse til å være en demokratisk medborger. I tillegg er det viktige evner for kritisk tenkning. Fokuset på å dyrke frem disse evnene kan også ses i sammenheng med aspektet «demokrati som deliberasjon», altså demokrati i praksis. Gjennom at læreplanen har fokus på å dyrke frem demokratiske og praktiske evner, kan vi anse som at læreplanen har fokus på «læring gjennom» og «læring for» dimensjonen. Fokuset på evner kan også ses i sammenheng med aspektet «demokrati som medvirkning og deltakelse», nemlig at man engasjerer seg og er en aktiv medborger. Motivasjonsaspektet innenfor «læring for» dimensjonen kan kobles til læreplanens utforskende side. Ettersom det er svært få kompetansemål som nevner konkrete hendelser og personer, skaper det mulighet for at elevene selv kan utforske og være nysgjerrige ovenfor ny kunnskap.

Ettersom kompetansemålene i stor grad er vide, forutsetter det et høyere kompetansenivå for lærerne. Samtidig kan den digitale læreplanen på Udir.no være til hjelp for lærerne for å illustrere sammenhenger mellom kompetansemål, kjerneelementer og tverrfaglige temaer. På denne måten kan lærerne se hvilke kompetansemål som for eksempel omhandler kjerneelementer «demokratiforståelse og deltakelse». En annen fordel ved at kompetansemålene er vide, er at flere demokratiske aspekter kan kobles til læreplanen. «Demokrati som styresett» kan ses i sammenheng med kompetansemålet «reflektere over hvilke aktører som har makt i samfunnet i dag». Dette kan også ses i lys av dimensjonen «læring om» demokrati. «Demokrati som rettigheter og plikter» og «Demokrati som minoritetsvern» kan kobles til kompetansemålet «beskrive trekk ved det politiske systemet i velferdssamfunnet i Norge i dag og reflektere over sentrale utfordringer». Kompetansemålet kan tolkes til å omhandle de rettigheter og plikter vi har som samfunns- og statsborgere, men også de utfordringene som eksisterer med disse rettighetene og pliktene. Dette kan igjen ses i sammenheng med én av de få konkrete hendelsene som nevnes i læreplanen, nemlig forskning av samene.

## 6 Oppsummering

I denne avsluttende drøftingsdelen skal jeg samle sammen funnene og tematikken jeg har drøftet og analysert i kapittel fem, og trekke ut det jeg anser som viktigst. Oppgaven har

undersøkt hvordan demokratiopplæring i skolen har utviklet og forandret seg gjennom de siste tiårene. Dette har blitt undersøkt ved hjelp av en sammenlignende innholdsanalyse av de tre siste læreplanene; K97, LK06 og F20. Demokratiopplæring er lovpålagt gjennom Opplæringsloven, og dette indikerer dermed viktigheten av tematikken. Videre har analysen vist at utviklingen av læreplanene i stor grad er samfunnskontekstuellet preget. Fokusområdene i læreplanen har endret seg i samspill med samfunnets behov og utfordringer. Sett i sammenheng med demokratiopplæring, ser vi at dette har fått et gradvis større fokus de siste årene. Dette kan tyde på et større behov for demokratiopplæring, og indikerer på en annen måte temperaturen på dagens demokrati.

Gjennom analysen har det blitt gjort funn av hvilke demokratiske aspekter og dimensjoner som blir vektlagt i læreplanen. I L97 virker det som det er fokus på aspektet «demokrati som styresett». Dermed vektlegges dimensjonen «læring om demokrati». På en måte får elevene kunnskap om hvordan demokratiet fungerer på ulike nivå i samfunnet. På den andre siden er det problematisk ettersom et ensidig fokus på «læring om» dimensjonen kan gå på bekostning av aktive medborgere. I K06 ser vi at det blir et større fokus på at elevene ikke bare skal lære om demokrati, men at opplæringen også skal stimulere til aktivt medborgerskap. Fokuset på å dyrke frem evner som kjennetegner en aktiv medborger blir spesielt fokusert på i det nye hovedområdet «utforskeren». Analysen viser at i LK20 har vektleggingen forskjøvet seg mot en bredere forståelse av demokrati og demokratisk deltakelse. Gjennom formuleringen av kompetansemålene fremstår det som det er fokus på å dyrke frem demokratiske verdier, som igjen styrker skolens posisjon som demokratisk arena. Dermed vektlegges flere aspekter og et gjennomgående fokus på alle tre dimensjonene. Ettersom læreplanen ikke er delt inn i områder og inneholder vide kompetansemål, skaper det mulighet for demokratiopplæring innenfor flere kompetansemål og tematikk i faget. Dette forutsetter derimot at læreren har kunnskap til å tolke kompetansemålene slik at undervisningen blir både meningsfull og relevant for elevene. Dette illustrerer en av utfordringene mellom den formelle læreplanen og den oppfattede.

## Litteratur

22.juli-senteret. (i.d). *Samtalen om 22. juli – Demokratiet*. 22juliseret.no. Hentet fra

<https://22juliseret.no/demokratiet/>



- Andersen, I.S. (2019). Demokrati, medborgerskap og kritisk tenkning. *Kritisk tenkning*. Dembra.no. Hentet fra <https://dembra.no/no/utema/demokrati-medborgerskap-kritisk-tenkning/?fane=om-temaet&trekk=6>
- Anker, T & von Der Lippe, M. (2015). *Når terror ties i hjel - En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget  
[https://www.idunn.no/npt/2015/02/naar\\_terror\\_ties\\_i\\_hjel\\_-\\_en\\_diskusjon\\_om\\_22\\_juli\\_og\\_demokr](https://www.idunn.no/npt/2015/02/naar_terror_ties_i_hjel_-_en_diskusjon_om_22_juli_og_demokr)
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Breivega, M. (2021). *Terrorangrep i Europa på 2000-tallet*. Folkogforsvar.no Henter fra <https://folkogforsvar.no/terrorangrep-i-europa-pa-2000-tallet/>
- Børhaug, K. & Solhaug, T. (2012). *Skolen i demokratiet demokratiet i skolen* (1. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brattøy, S., Rosvoll, Å. & Eines, T. (2019). *Hyppig bruk av sosiale medier kan gi ungdom psykiske utfordringer*. Sykepleien, 107 (79774) (e-79774).  
<https://sykepleien.no/forskning/2019/11/hyppig-bruk-av-sosiale-medier-kan-gi-ungdom-psykiske-utfordringer>
- Enli, G. & Aalen, I. (2018). Sosiale medier. I *Store norske leksikon*. Hentet fra [https://snl.no/sosiale\\_medier](https://snl.no/sosiale_medier)
- FN. *Demokrati og medborgerskap*. Fn.no. Hentet fra <https://www.fn.no/tema/menneskerettigheter/demokrati-og-medborgerskap>
- Garmannslund, P., Andresen, B., & Neset, T. (2010-2012). Økt kompetanse – bedre læring. *Utdanningsdirektoratet*.  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning\\_ramboll.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf)
- Grønmo, S. (2020). Innholdsanalyse. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/innholdsanalyse>

- Hsueh, H-F. & Shannon, S.E. (2005). *Three approaches to qualitative content analysis. Qualitative health research*, 15(9), s. 1277-1288.  
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jegstad, K. M., & Ryen, E. (2020). Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i grunnskolens naturfag og samfunnsfag—en læreplananalyse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(3), 297-312. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-07>
- Lenz, C. (2020). *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lovdata. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Nasjonalt læremiddelsenter (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter. Hentet fra [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008080100096](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096)
- Nesser, P. (2017). Terror i Europa: IS-effekten. *Hvor hender det*, (17).  
<https://www.nupi.no/nupi/Publikasjoner/Innsikt-og-kommentar/Hvor-hender-det/HHD-2017/Terror-i-Europa-IS-effekten>
- Opplæringsloven. (2008). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-2008-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Solhaug, T. (2021). *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF1-01). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-01?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob>

Ødegaard, J. (2012). *Janicke Heldal Stray: Demokrati på timeplanen*.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2012-03-07>