

Vegard Gisholt

Variasjoner i medborgerskapsforståelse

En komparativ innholdsanalyse av læreplaner i
Norge, England og Australia.

Masteroppgave i MGLU5210

Veileder: Eline Drury Løvlien

Mai 2024

Vegard Gisholt

Variasjoner i medborgerskapsforståelse

En komparativ innholdsanalyse av læreplaner i
Norge, England og Australia.

Masteroppgave i MGLU5210
Veileder: Eline Drury Løvlien
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven utforsker medborgerskapets rolle i ungdomsskolen i Norge, England og Australia. Problemstillingen oppgaven søker å besvare: *Hvilke forskjeller finner vi i fremstillingen av medborgerskap i norske, engelske og australske læreplaner i samfunnsfag?* Oppgaven tar i bruk idealtyper og dimensjoner av medborgerskap, som analytiske verktøy i en komparativ innholdsanalyse av tre ulike faglæreplaner.

Analysen avslører betydelige forskjeller i hva slags medborger utdanningsinstitusjonene vektlegger i faglæreplanene for *Samfunnsfag*, *Citizenship* og *Civics and Citizenship*. Mens politisk kunnskap er høyt verdsatt i engelsk og australsk læreplan, er det nesten fraværende i Norge. Den norske læreplanen skiller seg ut med bredere kompetansemål, med stor vekt på mangfold, globalt medborgerskap og sosial rettferdighet. Den australske læreplanen er den mest balanserte av de tre, med tydelige kompetansemål, som dekker et bredt spekter av relevante områder relevant for medborgerskap. Analysen indikerer at læreplaner er gjenstand for utdanningsinstitusjoners valg, som stammer fra politiske prioriteringer og reflekterer samfunnets normative forventninger og ønskede verdier hos medborgere.

Abstract

This master's thesis explores the role of citizenship in secondary education in Norway, England, and Australia. The research question it seeks to answer is: *What differences do we find in the representation of citizenship in the Norwegian, English, and Australian social studies curricula?* The thesis employs ideal types and dimensions of citizenship as analytical tools in a comparative content analysis of three different subject curricula.

The analysis reveals significant differences in the type of citizen emphasized by educational institutions in the curricula for Social Studies, Citizenship, and Civics and Citizenship. While political knowledge is highly valued in the English and Australian curricula, it is nearly absent in Norway. The Norwegian curriculum stands out with broader goals and subject content, emphasizing diversity, global citizenship, and social justice. The Australian curriculum is the most balanced of the three, with subject content covering a wide range of relevant areas for citizenship. The analysis suggests that curricula are subject to the choices of educational institutions, which depends on political priorities and reflects societal normative expectations and desired values of citizenship.

Forord

Helt siden idémyldringen startet, har dette være en krevende prosess. Samtidig ser jeg tilbake med stolthet over arbeidet jeg har lagt ned, i det som har vært en tålmodighetsprøve. Jeg er fornøyd med sluttresultatet og har trivdes med analysering og arbeid med ulike læreplaner. Arbeidet har gitt meg mye og jeg har utviklet ferdigheter og kompetanse som jeg vil ta med meg videre inn i læreryrket.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Eline Drury Løvlien. Eline har hjulpet meg, helt fra idémyldringens startfase, til arbeidets sluttprodukt. Hun har gitt meg stor frihet til å skrive den oppgaven jeg selv ønsket å skrive, samtidig som hun jevnlig har kommet med konstruktive tilbakemeldinger.

Å skrive en masteroppgave krever tålmodighet og evne til å finne ny motivasjon. Samtaler med mamma og pappa om både master og livet ellers har vært avgjørende for min egen del. Takk også til Elisabeth for å være tålmodig og evne til å roe meg ned de gangene jeg har vært stresset. Til slutt vil jeg rette en takk til alle mine medstudenter ved Sukkerhuset. Det har vært en glede, jeg har kost meg.

Trondheim, mai 2024

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	v
Abstract	vi
Forord	vii
1. Innledning	1
2. Teori	3
2.1 <i>Medborgerskap</i>	3
2.2 <i>Idealtyper</i>	4
2.2.1 Westheimer & Kahnes medborgerskapsidealer.....	4
2.2.2 Sætra & Strays idealtyper	5
2.2.3 Claudia Lenz - Lokalt, nasjonalt og globalt medborgerskap	7
2.3 <i>Læreplanteori</i>	8
2.3.1 Hva er en læreplan?	8
2.3.2 Læreplananalyse.....	9
2.3.3 Læreplanens funksjon	9
2.4 <i>Oppsummering av teorikapittel</i>	10
3. Caseutvalg	11
3.1 <i>Norge: Kunnskapsløftet 2020</i>	11
3.2 <i>England: National Curriculum</i>	11
3.3 <i>Australia: Australian Curriculum</i>	12
3.4 <i>Kort sammenligning av utdanningssystem</i>	13
3.5 <i>Tidligere forskning og historisk læreplanutvikling</i>	14
3.5.1 Norge	14
3.5.2 England	15
3.5.3 Australia	16
4. Metode	17
4.1 <i>Utvalg av læreplaner</i>	17
4.1.1 National Curriculum	18
4.1.2 The Australian Curriculum	19
4.1.3 Kunnskapsløftet 2020	19
4.1.4 Sammenlignbarhet	20
4.2 <i>Analysemetoder</i>	20
4.2.1 Kvalitativ innholdsanalyse	21
4.2.2 Komparativ innholdsanalyse	22
4.3 <i>Koding og kategorier</i>	22
4.3.1 Koding og kategorisering av tekst	22
4.3.2 Kodingsprosedyrer.....	23

5.	Læreplananalyse av medborgerskapsbegrepet	26
5.1	<i>Kunnskapsløftet 2020 – Læreplan i samfunnsfag etter 10. trinn</i>	27
5.1.1	Idealtyper	28
5.1.2	Dimensjoner	31
5.2	<i>National Curriculum – Citizenship Key Stage 3 & 4</i>	32
5.2.1	Idealtyper	33
5.2.2	Dimensjoner	35
5.3	<i>The Australian Curriculum – Civics and Citizenship 7-10.....</i>	38
5.3.1	Idealtyper	38
5.3.2	Dimensjoner	41
6.	Diskusjon	44
6.1	<i>Utdanning til politisk informert medborgerskap: Ulike prioriteringer</i>	44
6.2	<i>Global dimensjon: Norsk fokus og manglende representasjon i NC</i>	44
6.3	<i>Rettferdighetsorientert og rasjonelt autonomt medborgerskap: Dominans overalt.....</i>	46
6.4	<i>Overkomplisert eller utydelig? Læreplanenes ambisjoner i LK20.....</i>	47
7.	Konklusjon.....	50
8.	Referanselitteratur.....	52

Tabeller

Tabell 1: Utdanningens oppbygning - Obligatorisk skolegang	13
Tabell 2: Idealtyper og dimensjoner	24
Tabell 3: Analyse av læreplan ved bruk av de analytiske verktøyene	26

1. Innledning

Læreplaner er selve grunnsteinen i et hvert utdanningssystem. De representerer et nøye gjennomtenkt rammeverk som definerer standarden for kunnskapen og ferdigheter som elever forventes å oppnå på ulike trinn gjennom sin utdanning. Gjennom å bli ansett som gyldig kunnskap, som Bernstein (2003, s. 156) påpeker, gir læreplanen retning til undervisningen og fungerer som en felles referanse for elever, lærere og foreldre. Fastsatt innhold og kompetansemål gir et bilde på hva elevene skal oppnå og representerer dermed en offisiell forståelse av hvordan samfunnets verdier, prioriteringer og kunnskapsbehov skal gjenspeiles og formidles gjennom utdanningssystemet. Ved å undersøke hvordan medborgerskap blir fremstilt i læreplanene, kan vi få innsikt i hvilke verdier og kompetanse som er sentrale i det aktuelle samfunnet.

Medborgerskapets utforming i læreplanene for samfunnsfag er av særlig interesse i dagens globaliserte verden, der nasjonale, regionale og globale dynamikker stadig utfordrer og endrer samfunnene vi lever i. Denne masteroppgaven tar sikte på å utforske nettopp dette ved å analysere fremstillingen av medborgerskap i læreplanen for samfunnsfag ved ungdomsskolen i tre ulike demokratiske land: Norge, England og Australia.

Ved å benytte en komparativ innholdsanalyse som metodologisk tilnærming, vil oppgaven utforske læreplanene ved å identifisere, analysere og sammenligne forskjeller og likheter i innhold, og hva som blir vektlagt og prioritert i forhold til ulike forståelser av medborgerskap. Teoretisk vil oppgaven trekke på seks idealtyper av medborgerskap, som presentert av Westheimer og Kahne (2004) og Sætra og Stray (2019), samt tre dimensjoner av medborgerskap introdusert av Lenz (2020). Disse idealtypene og dimensjonene vil fungere som analytiske verktøy for å forstå hvordan medborgerskap er konseptualisert og gjennomføres i praksis.

Problemstillingen som oppgaven søker å besvare: *Hvilke forskjeller finner vi i fremstillingen av medborgerskap i norske, engelske og australske læreplaner i samfunnsfag?*

Problemstillingen vil veilede analysen gjennom en systematisk sammenligning av faglæreplanene til *Samfunnsfag* (Kunnskapsløftet, 2019), *Citizenship* (Department of Education, 2014) og *Civics and Citizenship* (Department of Education, 2022), med fokus på ulike aspekter av medborgerskap, inkludert de seks idealtyper og tre dimensjoner av medborgerskap, samt en vurdering av læreplanenes ambisjoner og klarhet. De seks idealtypene og tre dimensjonene blir presentert i oppgavens teoridel, kapittel 2. I oppgavens analyse er det først og fremst kompetansemål fra de tre læreplanene jeg vil ta stilling til.

Hvordan politiske systemer og demokratiske prosesser blir presentert i læreplaner varierer avhengig av samfunnet, kulturen og nasjonale verdier. I en tid preget av globalisering og økende kulturelt mangfold er det også relevant å ta stilling til hvordan

medborgerskapsopplæring tar hensyn til globale spørsmål, menneskerettigheter, likestilling og kulturelt mangfold. Dette kan gi innsikt i hvordan læreplanene reflekterer en stadig mer sammensatt og globalisert verden, men også gi innsikt i hvordan noen læreplaner også vektlegger å bevare mer nasjonale verdier.

Casene Norge, England og Australia er spesielt spennende fordi de representerer tre ulike demokratiske styringsformer. England, med sitt parlamentariske system og konstitusjonelle monarki, har en annen politisk tradisjon enn den føderale strukturen i Australia eller den parlamentariske modellen i Norge. Derfor vil sammenligningen av disse tre landenes læreplaner gi oss et mangfoldig bilde av medborgerskapsutdanning i ulike demokratiske kontekster.

Gjennom en grundig analyse av læreplanene vil oppgaven også diskutere hvordan læreplanene balanserer ulike dimensjoner av medborgerskap og reflektere over utfordringer vage formuleringer eller eventuelle manglende dekning av sentrale aspekter kan gi. Til slutt vil oppgaven vurdere i hvilken grad læreplanene samsvarer med tidligere forskning på området, samt om den har besvart den overordnede problemstillingen på en tilfredsstillende måte.

Oppgavens oppbygning starter med en gjennomgang av det teoretiske rammeverket og vil inneholde teori om medborgerskap og læreplan. Deretter vil jeg presentere de tre ulike casene og legge frem hvordan disse gjør seg aktuelle for min senere analyse. Videre vil jeg introdusere min metodiske tilnærming, og hvordan jeg benytter meg av en komparativ innholdsanalyse. Når metodologien er presentert vil analysen være det naturlige neste steg. Ved analysens ende, vil jeg presentere de mest sentrale funn fra analysen og drøfte i lys av det teoretiske rammeverket og casenes rolle. Avslutningsvis vil jeg belyse oppgavens hovedfunn og bidrag til forskningsfeltet.

2. Teori

2.1 Medborgerskap

Hva medborgerskap egentlig er, kan vanskelig forklares med få ord. Det er et tvetydig begrep, som er et av de mest politiserte feltene i vår samtid (Solhaug, 2021, s. 47). Ulike betydninger av medborgerskap gjør at medborgerskap som begrep kan forstås ulikt, og mennesker vil kunne innta forskjellige roller som medborgere (Lenz, 2020, s. 48). Elevene kan innta ulike roller som medborgere ettersom det forstås på forskjellige måter. Læreplanene spiller en vesentlig rolle ettersom det kan reflektere et behov for å utdanne medborgere, samtidig som ulike læreplaner også dyrker ulike medborgerroller ut i fra hver utdanningsinstitusjons forståelse av medborgerskap. «Citizenship is a status bestowed on those who are full members of a community. All who possess the status are equal with respect to the rights and duties with which the status is endowed» (Marshall, 2009, s. 149). Slik legger T.H. Marshall frem medborgerskap og legger med det vekt på at de som er fullverdige medlemmer av et samfunn skal ha like rettigheter og samtidig plikter som tilsvarer statusen. Marshall løftet frem kravet om sivile rettigheter etter den franske revolusjonen som fremtredende for fremveksten av å kunne ha en lovregulering mellom befolkningen og stats/kongemakten. Mindre autoritære samfunn og økende demokratiske rettigheter var ønskelig. Det var med dette som utgangspunkt han definerte tre typer medborgerskap: sivilt, politisk og sosialt medborgerskap. Rettighetene tar for seg en ramme der medborgere skulle bli beskyttet mot overgrep fra høyere hold, kunne ta del i politiske beslutninger og samtidig stille krav til en viss levestandard (Solhaug, 2021, s. 50).

Medborgerskap stammer fra det engelske ordet «citizenship». I viktigheten av et samlebegrep for statsborgerskap og medborgerskap, som citizenship tar for seg, oversettes citizenship til «samfunnsborger» av Brochmann (Brochmann, 2002, s. 56). Citizenship omtales tradisjonelt på norsk med to ulike termer. Det juridiske statsborgerskapet som formalitet i staten Norge og medborgerskap som tar for seg politiske og sosiale rettigheter i den mer utøvende formen for medborgerskap (Solhaug, 2021, s. 48). Det juridiske statsborgerskapet er det rent formelle, som tar for seg statsborgerskapets betydning for ulike rettigheter. Det juridiske statsborgerskapet er derfor av betydning for medborgerskapet ettersom det er en del av den demokratiske prosessen der medborgere får tildelt muligheten til å delta i demokratiske prosesser. Med lovlig opphold i Norge, er det til tross for manglende statsborgerskap fortsatt mulig å inneha betydelige sivile, politiske og sosiale rettigheter (Solhaug, 2021, s. 48). Stray (2011) skiller mellom medborgerskap som status og rolle og viser hvordan medborgerskapet praktiseres. Medborger er noe du blir når man tar del i demokratiets praksisformer og tar ansvar for mer enn bare egne anliggender og deltar i fellesskapet både på nasjonalt og internasjonalt plan (Lenz, 2020, s. 48). I denne oppgaven vil jeg først og fremst ta for meg den mer utøvende formen for medborgerskap, men det er likevel slik at det juridiske statsborgerskapet står sentralt, ettersom formelle rettigheter påvirker hvilke utøvende muligheter en medborger har til å påvirke og delta i demokratiske prosesser.

2.2 Idealtyper

2.2.1 Westheimer & Kahnes medborgerskapsidealer

En av de mest sentrale teoretiske perspektivene som vektlegges i denne oppgaven er idealtypene til Westheimer og Kahne (2004). *What kind of citizen* (2004) av Joel Westheimer og Joseph Kahne oppsummerer noen av funnene de har gjort ved undersøkelse av utdanningsprogram i USA i løpet av en toårs periode. Basert på demokratiteori og funn fra deres studier la de frem tre idealtyper som skal illustrere den «gode medborger» (Westheimer & Kahne, 2004, s. 237). Westheimer og Kahne belyser gjennom sine idealtyper et internasjonalt perspektiv av medborgerskap. Hvordan de tre idealtypene vil bli vektlagt i analysen og hvorfor det er sentralt i denne oppgaven vil utdypes videre i kapittel 4, metodekapittelet.

Den personlig ansvarlige medborgeren

Den første idealtypen beskrives som *den personlig ansvarlige medborgeren* og er en medborger som tar ansvar innenfor sitt samfunn. Denne idealtypen handler ansvarlig og bidrar til trivsel i fellesskapet hen er en del av. Den personlig ansvarlige medborgeren tar aktivt del i lokalsamfunnet, gjennom å for eksempel plukke søppel, resirkulere, gi blod eller bidra i frivillig arbeid (Westheimer & Kahne, 2004). Idealtypen tar personlig ansvar gjennom å følge lover og regler, og innehar en individualistisk tilnærming. Denne individualistiske tilnærmingen kommer til syne gjennom å fremme verdier som integritet, hardt arbeid, ærlighet og selvdisiplin. Den gyldne regel er viktig hos den personlig ansvarlige og innebærer å behandle andre slik du selv vil bli behandlet. Målet med en personlig ansvarlig medborger er å aktivt ta del i for å forbedre samfunnet, gjennom personlige handlinger, ansvarlighet og engasjement i frivillig arbeid (Westheimer & Kahne, 2004, s. 240-241). Undersøkelsen av den personlig ansvarlige medborgeren fremhever noen begrensninger idealtypen bærer. Spesielt politisk deltakelse, kollektiv samhandling og kritisk refleksjon står som sentrale begrensninger i den personlige ansvarlige medborgeren (Westheimer & Kahne, 2004, s. 243-244). Til tross for at den personlig ansvarlige medborgeren kan bidra positivt på et personlig og gjerne lokalt nivå, kan idealtypen mangle å involvere seg i bredere sosiale endringer som krever kollektiv innsats og kritiske vurderinger av samfunnsystemer. Undersøkelsen tydeliggjør behovet for en bredere tilnærming dersom utdanning for demokratisk medborgerskap skal virke tilfredsstillende.

Den deltakende medborgeren

Den deltakende medborgeren tar aktivt del i samfunnet, i større grad enn den personlig ansvarlige medborgeren. Dette innebærer å kunne ta aktivt del i samfunnet, både på lokalt og nasjonalt nivå. Den deltakende medborgeren tar stor del i det sosiale livet i samfunnet og oppmuntrer til kollektiv deltakelse i samspill med andre. Der Westheimer og Kahne (2004) trekker frem at den personlig ansvarlige medborgeren vil donere bort penger eller mat til veldedighet, vil den deltakende medborgeren ta ansvar for å organisere slik at maten blir delt ut. De som vektlegger denne type medborgere vil fokusere på hvordan regjeringer og institusjoner fungerer, og hvordan man kan utdanne elever til å ta aktivt del i planlegging, organisering og gjennomføring av møter, arrangementer og andre organiserte tiltak (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241-242). Denne idealtypen vektlegger en forståelse av samfunnsstrukturer, der det er ønskelig at man skal kunne påvirke de systemene som styrer samfunnet. Utdanning for den

deltakende medborgeren bør dermed vektlegge aktiv deltakelse og engasjement blant elevene, som innebærer å gi elevene erfaringer som gjør dem i stand til å ta en aktiv rolle i samfunnet.

Den rettferdighetsorienterte medborgeren

Den rettferdighetsorienterte medborgeren forsøker å forstå og analysere samspillet mellom sosiale, økonomiske og politiske strukturer. Ordet «rettferdighetsorientert» brukes fordi at de som vektlegger denne idealtypen bruker retorikk og analyse som fokuserer på spørsmål om urettferdighet og sosial rettferdighet. Å bruke retorikk og analyse innebærer å undersøke og stille spørsmål for å identifisere og adressere urettferdighet, og fremme en idé om sosial rettferdighet. Den rettferdighetsorienterte medborgeren vektlegger også kollektiv arbeid og samhandling, men skiller seg fra den deltakende medborgeren ved å ha et større fokus på å stille spørsmål til sosiale strukturer og svare på sosiale problemer. Mens den personlig ansvarlige medborgeren donerer mat, og den deltakende medborgeren organiserer matinnsamlingen, vil den rettferdighetsorienterte medborgeren stille spørsmål ved hvorfor mennesker lider av sult og agerer deretter ut ifra hva de finner ut. Den rettferdighetsorienterte medborgeren ønsker ikke å indoktrinere bestemte politiske standpunkt eller prioriteringer, men ønsker at elevene i undervisning selv skal ta del i diskusjon og veie ulike argumenter og meninger opp mot hverandre. Undervisning med den rettferdighetsorienterte medborgeren vil anerkjenne og vektlegge respekt for ulike meninger. Konsensus er ikke nødvendigvis riktig utfall, derimot er evnen til å forberede elevene til å forbedre samfunnet gjennom kritisk analyse og håndtering av ulike sosiale problemer sentralt (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242-243).

2.2.2 Sætra & Strays idealtyper

Studien til Sætra & Stray (2019) har brukt idealtyper som analytiske verktøy for å undersøke lærernes syn på demokratiopplæring i skolen. Inspirert av Biesta, Kant, Dewey og inndelingen til Westheimer og Kahne, presenterer de en helhetlig tilnærming til demokratiopplæring i den norske konteksten. Idealtyper, skal forenkle komplekse virkeligheter, og identifisere trender i det empiriske materialet man undersøker (Sætra & Stray, 2019, s. 20-21). Artikkelen har som formål å identifisere «hva slags medborger» lærerne ønsker å utdanne (Sætra & Stray, 2019, s. 31). Denne oppgavens del handler om å bruke disse idealtypene som analytiske verktøy for å enklere forstå kompleksiteten i læreplanene. Det innebærer å konkretisere hva slags egenskaper utdanningsinstitusjonene legger vekt på i utforming av deres læreplaner og hva slags type medborgere som i størst grad læreplanene tar sikte i å utdanne. Til tross for at idealtypene til Sætra & Stray (2019) er utviklet i en norsk kontekst, er det likevel aktuelt å utforske om de er av relevans for læreplan i England og Australia også.

Politisk informert medborgerskap

Den første idealtypen Sætra og Stray (2019) tar utgangspunkt i kalles for *politisk informert medborgerskap* og vektlegger evnen til å ta informerte beslutninger i politiske spørsmål, spesielt i valg av politisk representasjon. Tilnærmingen har nær tilknytning til konkurransedemokratiet, som i følge Børhaug (2007, s. 103-104) er det dominerende trekket i politisk oppdragelse i samfunnsfaget. I et slikt demokratisk rammeverk deltar folket i en drakamp der politisk makt fordeles som på et marked, med velgerne på den ene siden og politikerne med sine programmer og politiske visjoner på den andre siden

(Sætra & Stray, 2019, s. 21). Å være en politisk informert medborger innebærer å forstå dynamikken i politiske prosesser, evnen til å analysere ulike perspektiver og å kunne holde seg oppdatert for å aktivt delta i demokratiske avgjørelser. I undervisning som omfatter politikk, vil det med Børhaugs (2007) syn, være sentralt å prioritere politiske valg som det sentrale temaet. Skolens ansvar innebærer å utdanne informerte velgere gjennom å for eksempel utforske politiske saker eller ulike politiske ståsteder. Hovedfokuset til idealtypen er på representativt demokrati i samfunnsfaglig undervisning, der elevene skal tilegne seg kunnskap om det norske politiske systemet for å kunne ta informerte valg. En måte å holde seg oppdatert på for å holde seg politisk informert er gjennom å følge nyheter (Sætra & Stray, 2019, s. 22).

Rasjonelt autonomt medborgerskap

Idealtypen *rasjonell autonomt medborgerskap* er forankret i Kant og opplysningstidens filosofi, der demokratiske medborgere betraktes som individer som må utvikle evnen til selvstendig tenkning. Sentralt i et slikt syn står begrepet «rasjonell autonomi» som den fremste kvaliteten til den demokratiske medborgeren. I skolerrelevant kontekst innebærer rasjonell autonomi å utdanne elever til å bli selvstendig tenkende og handle i samsvar med egne prinsipper og fornuft. Skolens rolle er å ruste elevene til å bli demokratiske medborgere ved å gi dem kunnskap, ferdigheter og holdninger som hjelper dem til å tenke selvstendig og handle basert på fornuft. Utdanningen fokuserer ikke bare på å tilegne seg kunnskap om demokrati og det politiske system; den er også en prosess som utvikler demokratiske ferdigheter og holdninger, spesielt evnen til kritisk tenkning (Sætra & Stray, 2019, s. 22). Når vi snakker om rasjonell autonomi, menes det egentlig at elevene lærer å tenke kritisk og handle selvstendig, basert på egen fornuft og verdier. Utdanningen skal gi elevene et sett med et mangfold av verktøy som er nødvendige for å delta aktivt som informerte og selvstendig deltakere i samfunnet. Samtidig fokuserer den på å utvikle ferdigheter som er nyttige i reelle situasjoner.

Sosialt intelligent medborgerskap

Den tredje idealtypen, *sosialt intelligent medborgerskap*, er forankret i John Deweys pedagogiske filosofi, og den skiller seg fra den rasjonelt autonomt medborgerskap ved å ha en mer sosial orientering. Dewey fremhever at individets utvikling skjer gjennom samspill med andre. Sosial intelligens, betraktes av Dewey som en metode som søker å fremme sosial vekst. Han argumenterer for en demokratisk organisering av samfunnet, hvor alle medborgere aktivt deltar med både utforming og kontrollering av institusjonene. For Dewey er demokrati mer enn bare en styreform; det er i sin kjerne en form for liv der mennesker deltar og deler felles erfaringer (Sætra & Stray, 2019, s. 23). Utdanning for sosialt intelligent medborgerskap fokuserer derfor på å utvikle elevenes evner til å anvende intelligens i samhandling med andre. Dette innebærer utdanning som vektlegger undervisning der elever får bruke sin forståelse og sosiale intelligens, i både praktiske og sosiale situasjoner i arbeid mot felles mål. I en slik samhandling vil elevene kunne lære å samhandle, samtidig som man opplæres i å verdsette forskjeller som skiller oss mennesker fra hverandre. Demokratiet blir ikke bare en fremtidig målsetning, men også umiddelbart erfart og praktisert i skolen (Sætra & Stray, 2019, s. 24). Utdanningsinstitusjoner som vektlegger sosialt intelligent medborgerskap, søker altså å utdanne elever til å utnytte sin sosiale intelligens i samhandling med andre elever og på den måten praktisere demokrati i skolen.

Hvorfor jeg tar med disse idealtypene vil metodekapittelet belyse. Metodekapittelet vil belyse hvordan idealtypene vil brukes som analytiske verktøy for å undersøke hvilke medborgerideal som ligger til grunn når man utforsker utdanningssystemenes ideer om opplæring til (demokrati og) medborgerskap i skolen.

2.2.3 Claudia Lenz - Lokalt, nasjonalt og globalt medborgerskap

Claudia Lenz (2020) skiller mellom tre ulike dimensjoner av medborgerskap. Det er den lokale, nasjonal og globale. En slik oppdeling skiller seg fra Westheimer og Kahne (2005) og Sætra og Stray (2019) ved at den forholder seg til medborgerskap på ulike nivåer. Det vil dermed tilsi at de tre dimensjonene jeg nå vil presentere, kan ha en sterk tilknytning til en av idealtypene Westheimer og Kahne (2005) og Sætra og Stray (2019) legger frem. Dette kommer tydelig frem i analysedelen.

Den lokale dimensjonen

Den lokale dimensjonen fokuserer på deltakelse og engasjement i nabolag eller lokalsamfunnet. Dette kan innebære både uformell deltaking som frivillig arbeid, dugnad og deltakelse i lokale organisasjoner, og mer formelt demokratisk arbeid, ved å for eksempel ta del i lokale politiske prosesser som et kommunestyre. Lokalt medborgerskap kan praktiseres, med eller uten statsborgerskap og er derfor en utøvende form for medborgerskap. (Lenz, 2020, s. 48-49). En styrke med den lokale dimensjonen er at man ved å ta del i et lite fellesskap kan øke samhørigheten i lokalsamfunnet og styrke fellesskapsfølelsen og tilliten til hver enkelt person som tar del i det. Det gir dessuten muligheten til direkte påvirkning, der enkeltpersoner direkte kan ta del i beslutninger som er sentrale i deres liv og lokalsamfunn.

Den nasjonale dimensjonen

Lenz trekker likevel frem nasjonalstaten som den «viktigste rammen for utøvelse av medborgerskap» (Lenz, 2020, s. 49). *Den nasjonale dimensjonen*, har sitt utspring fra fremveksten av nasjonalstaten på 1800-tallet og inkluderer forståelse og respekt for nasjonale lover, institusjoner og verdier. Det blir ensbetydende med statsborgerskap, og innebærer sosiale og politiske rettigheter. Dette kan i praksis innebære å delta i nasjonale politiske prosesser og offentlige debatter. Denne dimensjonen kan likevel skape problemer dersom nasjonens politiske fellesskap defineres gjennom felles kultur, religion og etnisitet. Når likhetsidealer kun betraktes fra perspektivet til den dominerende majoriteten i samfunnet, kan det føre til marginalisering av mangfold og rettigheter til minoritetsgrupper (Lenz, 2020, s. 49). Dersom et samfunn tolker likhet og rettigheter primært ut i fra majoritetens synspunkt, kan det begrense minoriteters deltagelse i samfunnet. Dette kan føre til at minoriteters behov og perspektiver overses, noe som kan svekke den demokratiske verdien av mangfold og rettferdighet i samfunnet.

Den globale dimensjonen

Det som ikke lar seg gjøre innenfor nasjonalstatens politiske rammer, innebærer utfordringer som må løses innenfor *den globale dimensjonen*. Globalt medborgerskap innebærer å forstå og engasjere seg i globale spørsmål og utfordringer, der det har en direkte kobling til undervisning om bærekraftstematikk. Globalt medborgerskap handler om å anerkjenne at vi alle er en del av et globalt fellesskap, der vi felles har et ansvar for å samhandle om å finne de beste løsningene for å løse utfordringer på tvers av landegrensene. «Tenk globalt, handle lokalt» (Lenz, 2020, s. 50) handler om en

tilnærming som kombinerer global bevissthet med handling på lokalt nivå, og kjennetegner godt den globale medborgeren. Internasjonalt samarbeid er et eksempel på hvordan global samhandling kan foregå, hvor global solidaritet har måttet trumfe nasjonalistisk retorikk for å løse globale kriser, som koronakrisen er et godt eksempel på (Lenz, 2020, s. 49-50).

Globalt medborgerskap vil i en ideell verden øke forståelsen for kulturelt mangfold, der man ved global samhandling blir eksponert for ulike kulturer og perspektiver. På den andre siden kan økt kontakt føre til kulturelle konflikter, spesielt hvis borgerne i et land føler seg distansert fra de globale utfordringene.

De tre dimensjonene oppsummert

Lenz' oppdeling (2020) av medborgerskap i lokale, nasjonale og globale dimensjoner fremhever hvordan deltakelse og ansvar varierer på tvers av ulike samfunnsnivåer. En slik tredeling viser spillet mellom et personlig ansvar i et lokalsamfunn, forpliktelse overfor nasjonale verdier og lover og bevisstheten om og potensielle bidrag i globale utfordringer. Totalt sett bidrar disse tre dimensjonene til en bredere forståelse av medborgerskap som en praksis som foregår på ulike nivåer, som er viktig å forstå for å kunne takle kompliserte sosiale og globale utfordringer elever vil møte på. Hvilken dimensjon som blir vektlagt i de ulike læreplanene er derfor vesentlig for å forstå hva slags medborger som vektlegges hos hver utdanningsinstitusjon.

2.3 Læreplanteori

2.3.1 Hva er en læreplan?

I komparative studier av læreplaner vil det å skulle definere hva en læreplan er være en krevende oppgave. Hva en læreplan egentlig innebærer varierer, og man skiller gjerne mellom en vid og snever forståelse. I nordisk tradisjon er en snever definisjon mest normalt, hvor det som inngår i læreplandokumentet er det som skjer i praksis. I engelsk tradisjon derimot er det mer vanlig med en vid forståelse av læreplan, der man benytter seg av begrepet *curriculum*. Med en vid forståelse er det ikke lenger nok å se for seg at læreplandokumentet forteller alt elevene skal lære, her må man forholde seg til at læreplaner tolkes ulikt (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 154). Det er likevel mulig å argumentere for at den norske læreplanen etter LK20 har beveget seg i retning mot en videre læreplan, hvor kompetansemålene har blitt «færre og mindre spesifikke» (Skjæveland, 2020, s. 143). Med mindre spesifikke mål er det nettopp som med en bred forståelse i større grad opp til hvordan læreplaner tolkes. Jeg vil i denne oppgaven hovedsakelig omtale og bruke læreplan og curriculum som samme begrep.

Ifølge Bernstein (2003, s. 156) bestemmer læreplanen hva som anses som gyldig kunnskap. Et slikt utsagn understreker at dette ikke er et nøytralt valg, men at det reflekterer verdier og maktstrukturer i samfunnet. Hva slags informasjon og faginnhold som velges til læreplanene er derfor et stort ansvar. Bernstein skiller mellom to ulike læreplaner, den med innhold klart avgrenset fra hverandre og den med innhold som er sammenkoblet og integrert i hverandre (Bernstein, 2003, s. 158). Læreplaner kan med andre ord inneha store forskjeller og reflekterer ofte de verdiene som samfunnet

representerer. Å skulle definere hva en læreplan er blir derfor krevende, ettersom de er ulikt organisert og reflekterer ulike verdier og maktstrukturer.

2.3.2 Læreplananalyse

I forbindelse med den vide forståelsen har John Goodlad (1979) fem ulike læreplannivåer som han benytter seg av. Det er først og fremst nivå 2 jeg vil forholde meg til i denne oppgaven, nemlig *Den formelle læreplanen*. Den formelle læreplanen fungerer som den eneste godkjente og offisielle læreplanen. Skolen er dermed forpliktet til å følge denne og fungerer som veiledende styringsdokument. Den formelle læreplanen er bygd etter samfunnets interesser, i alle fall etter de dominerende samfunnsgruppene, og læreplanene reflekterer følgelig det den dominerende samfunnsgruppen vil at unge tilegne seg (Goodlad, 1979, s. 61). Den formelle læreplanen representerer altså utdanningssystemets intensjoner, som igjen er et resultat av samfunnets maktstrukturer og politisk styring. Det er likevel, som Goodlad påpeker, slik at selv om den formelle læreplanen angir spesifikke mål og innhold, kan tolkningen av disse målene, slik som Lyngsnes og Rismark (2014, s. 154) også poengterer, variere betydelig i praksis (Goodlad, 1979, s. 61). Jeg vil likevel i denne oppgaven i all hovedsak forholde meg til hva den formelle læreplanen sier, og hvordan læreplanen fremstiller medborgerskap gjennom dets struktur, mål og innhold. Læreplananalysen vil ikke bare belyse hvordan den formelle læreplanen formidler ideen om medborgerskap, men også gi innsikt i de politiske realitetene og maktstrukturene som påvirker utdanningssystemene i de analyserte landene. Dermed blir ikke læreplananalysen bare en studie av pedagogiske mål og innhold, men også en vei til å forstå hvordan utdanning og medborgerskap reflekterer det politiske landskapet i de aktuelle landene.

2.3.3 Læreplanens funksjon

Læreplaner har ulike funksjoner og fungerer som tidligere nevnt ulikt ut ifra maktstrukturer og verdier i samfunnet. I forbindelse med Goodlads nivå 2, den formelle læreplanen, legger Lyngsnes og Rismark (2014) frem tre hovedbegrunnelser til hvorfor man har læreplaner. Den første begrunnelsen sier at «Læreplanen er *styring* fra statens side» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 160). Læreplanen gjenspeiler samfunnet, verdiene samfunnet representerer og skolens formål fungerer som et speilbilde av den kompetansen, og holdningene som ønskes vektlegging, i skolen og samfunnet (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 160). I praksis medfører dette at læreplanens innhold er designet for å utvikle ønsket kompetanse og holdninger hos elever, som samsvarer med samfunnets forventninger og behov. Læreplanens innhold skal dermed støtte og sikre samfunnets overordnede mål, der læreplanen fungerer som et verktøy for statlig styring, som skal reflektere samfunnets verdier.

Den andre begrunnelsen handler om at læreplanen skal fungere som *veileder* for lærerne. Læreplanen beskriver hva som skjer i skolen og hvordan det skjer. Hvor stor grad av frihet læreren innehar til valg av innhold avhenger både av tid og sted. Ulike læreplaner har mer eller mindre tolkningsrom og ulike skoler gir også lærere mer eller mindre frihet til valg av lærestoff. Det som dog er unisont, er at læreplaner skal fortolkes og ikke er noen oppskriftsbok (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 160). I praksis betyr dette,

som forrige delkapittel var inne på, at læreplanen gir lærerne retningslinjer å forholde seg til, samtidig som de må tilpasse og tolke innholdet for å dekke elevenes behov.

Den siste begrunnelsen forholder seg til læreplandokumentet som en informasjonsarena for elever og foreldre. Med et slikt dokument har både elever og foreldre tilgang til læreplanens innhold, og med dagens generelle høye interesse for skolen fra foreldrenes side vet de også «hva de kan forvente fra skolens side» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 161). Med læreplanen som informasjonskilde får elever og foreldre innsikt i hva undervisningen til elevene skal inneholde, noe som er med å styrke skolens åpenhet og tydeliggjøring av hva som kan forventes fra skolen. En fordel med en slik gjennomsiktighet i forventninger er at foreldre lettere kan bidra til å støtte elevenes læring hjemme.

2.4 Oppsummering av teorikapittel

Teorikapittelet har utforsket det politiserte og flersidige begrepet medborgerskap, belyst gjennom ulike teoretiske perspektiver og idealtyper. Jeg har sett på hvordan medborgerskap kan forstås og praktiseres ulikt, avhengig av sosiale, politiske og kulturelle kontekst. T.H. Marshalls (Manza & Sauder, 2009) klassiske inndeling i sivil, politisk og sosialt medborgerskap legger grunnlaget for en forståelse av medborgerskap som en kombinasjon av rettigheter og plikter. Videre har jeg utforsket Westheimer og Kahne (2005) sine idealtyper av medborgerskap, den personlige ansvarlige, den deltakende og den rettferdighetsorienterte medborgeren. Hver av disse fremhever ulike aspekter av hva det innebærer å være en god medborger. Sætra & Stray (2019) og Lenz (2019) utvider forståelsen av medborgerskapet, og dette gjøres ved å introdusere nye dimensjoner og utfordringer ved medborgerskap i en nyere kontekst, som politisk informert, rasjonelt autonomt, og sosialt intelligent medborgerskap, i tillegg til lokale, nasjonale og globale dimensjoner av medborgerskap.

Læreplanens rolle som et verktøy for statlig styring, en veileder for lærere og som en informasjonskilde til foreldre har jeg belyst. Jeg har diskutert hvordan læreplanen reflekterer samfunnets verdier og forventninger, hvordan den fungerer som veileder for undervisning, samtidig som den åpner for tolkning og tilpasning hos den enkelte læreren eller skolen.

Med dette som grunnlag vil analysen i kapittel 5 fokusere på hvordan disse forståelsene og idealtypene av medborgerskap fremheves og påvirkes av det som står i læreplanene. Jeg vil undersøke den formelle læreplanens struktur, dets mål og innhold, med et spesielt fokus på hvordan og hvilke medborgerskapsidealer som formidles og vektlegges hos de ulike utdanningsinstitusjonene i Norge, England og Australia. Teorikapittelet vil bli brukt som et analytisk rammeverk til å utforske om og hvordan læreplaner bidrar til å forme medborgere som verdsettes av samfunnets overordnede verdier og mål.

3. Caseutvalg

Jeg vil under dette kapitlet kort utbrodere om de tre ulike utdanningssystemene. Hensikten med denne delen er å gi en mer overordnet oversikt som gjør det enklere å forstå de ulike casene, samtidig som casene hver for seg får presentert seg, ved bruk av både informasjon og tabeller som belyser hver enkelt case. Kapitlet vil innledningsvis fokusere på hvordan utdanningssystemet ser ut i dag, før det senere blir naturlig med en historisk gjennomgang av medborgerskapets rolle i de ulike læreplanene. Gjennomgang av de ulike læreplanene vil ta for seg nyeste læreplaners utgivelse, overordnet fokus, spesielle fokusområder og obligatorisk skolegang. Hensikten bak dette kapitlet er at jeg ved å først gå overordnet til verks og få med den brede helheten til læreplanene, senere kan gå mer konkret og analytisk til verks på de enkelte fagene jeg presenterer i kapittel 4, metoddelen. Det er derfor vesentlig at casene blir presentert tidlig.

Kort introduksjon av landene og deres utdanningssystemer

3.1 Norge: Kunnskapsløftet 2020

Den norske læreplanen, *Kunnskapsløftet 2020* (2017), også kjent som LK20, er den nyeste og reviderte læreplanen gjeldende fra høsten 2020 og markerer et skille fra Kunnskapsløftet i 2006. Læreplanen er designet for å skulle tilpasse de kompetansekravene som stilles i samfunnet i dag, hvor fokus på tverrfaglige temaer er nytt fra LK06, der bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap skal være integrert gjennom hele skoleløpet og i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette handler om at elevene skal se sammenhenger på tvers av fagområder gjennom å anvende kunnskap og evne til kritisk tenkning. Læreplanens overordnede del tar stilling til opplæringens grunnleggende verdier. Disse prinsippene og verdiene reflekterer de holdningene som ligger til grunn for utformingen og gjennomføringen av utdanningspolitikken og skolens praksis. Verdiene fungerer som veileder eller rettesnor for hva opplæringen skal tilby elevene, både når det gjelder kunnskap, holdninger og verdier som er verdsatt i det norske samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Som tabell 1 viser, er obligatorisk skolegang i Norge fra 1. til 10. trinn, som tilsvarer skolegang fra elevene er 6 til 16 år. Dette inkluderer både barnetrinnet, fra 1. til 7. trinn og ungdomstrinnet fra 8. til 10. trinn (Utdanning.no, 2023). I denne oppgaven er det læreplanen for samfunnsfag etter 10. trinn jeg tar stilling til, det er altså læreplanen som representerer verdigrunnet for ungdomstrinnet jeg skal ta i bruk. Videre om hva jeg vil ta stilling til under ungdomstrinnets samfunnsfag i min analyse av medborgerskapets fremstilling, vil jeg utdype i kapittel 4, metoddelen.

3.2 England: National Curriculum

Den engelske læreplanen, *National Curriculum* (2014), innebærer et omfattende rammeverk som beskriver forventningene til hva som skal læres i skolen og skal sikre en relativt lik ramme for hele landet. Den nåværende versjonen ble implementert fra høsten 2014 og skal som den norske utruste elevene med den kunnskapen og kompetansen som

vektlegges av landets utdanningspolitikk og som reflekterer samfunnets verdier og holdninger. Siden 1995 har læreplanen først og fremst vært gjeldende for England, etter at Wales fikk etablert en egen læreplan, med obligatorisk walisisk innhold og historie (Daugherty & Elfed-Owens, 2003, s. 250). Til tross for at Storbritannia nevnes flere ganger i læreplanen, er læreplanen i dag kun gjeldende i England, ettersom enhetsstatene har stor frihet i utdanningspolitikk.

Læreplanen i England skiller mellom kjernefag og øvrige fag. Kjernefagene består av engelsk, matematikk og vitenskap, og det er disse fagene som blir viet mest tid til. Med vitenskapsfaget menes fagdisiplinene som dekker biologi, kjemi og fysikk (Department of Education, 2014, s. 56). De øvrige fagene skal tilføre bredde til utdanningen, men har ikke fastsatt antall timer. Det betyr at skoler vil kunne gjøre prioriteringer i antall timer på de øvrige fagene ut i fra skolens spesialitet og satsning (Croner-I, 2023). Den reviderte læreplanen i England tar i denne omgang stort hensyn til et stadig mer teknologidrevet samfunn og er inndelt i fire stadier, såkalt *Key Stages*.

De fire stadiene deler skoleløpet inn i fire ulike aldersbestemte faser, helt fra elevene begynner på barneskolen ved fylte 5 år, til slutten av den obligatoriske skolegangen ved fylte 16 år (Bright World, 2024). Key Stage 1 og 2 dekker barnetrinnet, fra elevene er 5 år til 11 år, der de nevnte kjernefagene står sentralt, i tillegg til et bredt spekter av andre fag også. Når elevene beveger seg inn på Key Stage 3 og 4 økes kompleksiteten i fagene og elevene har også flere valgfag og mulighet til å spesialisere seg mer. Kjernefagene følger elevene på Key Stage 3 og 4 også, men andre fag får etter hvert mer plass, avhengig av hvilke valg av fag elevene tar (Departement of Education, 2014, s. 6-7). I denne oppgaven er det *Citizenship* jeg tar utgangspunkt i, som er den delen av Englands læreplan som i størst grad vektlegger medborgerskap. Mer om dette kommer under oppgavens metodedel, kapittel 4.

3.3 Australia: Australian Curriculum

Australias nasjonale læreplan, også kjent som *Australian Curriculum* (2022) er den nyeste og reviderte læreplanen av de tre jeg sammenligner, gjeldende fra 2023. Skolegangen i Australia begynner med førskole, men er ikke obligatorisk før i seksårsalderen, og ikke ferdig før elevene fyller 17 og ferdig med *Secondary School* (Study Australia, 2023). *Australian Curriculum* er delt inn i tre ulike dimensjoner, som til sammen skal utgjøre avgjørende kunnskap, forståelse og ferdigheter som verdsettes av den australske utdanningspolitikken. Den første dimensjonen kalles for Learning Areas, oversatt av meg til læringsområder, og tar for seg 8 læringsområder, der kunnskap, forståelse og ferdigheter til disse læringsområdene blir vektlagt (Department of Education, 2022). Det vil si at denne delen av læreplanen kun tar stilling til et læringsområde av gangen. Det finnes 8 læringsområder, som igjen kan bestå av flere fag, slik som faget *Civics & Citizenship* er et eksempel på ved å være en del av læringsområdet *Humanities and Social Science* (Department of Education, 2022). Den andre dimensjonen heter *General Capabilities*, og oversettes av meg til generelle ferdigheter. Det finnes 7 generelle ferdighetene i *Australian Curriculum*, og disse er ferdigheter og kunnskap som er integrert i læringsområdene og skal fungere som essensielle ferdigheter for elevene å utvikle for å lykkes i livet og arbeid (Department of Education, 2022). Den siste dimensjonen kalles for *Cross Curriculum Priorities*, og oversettes av meg til tverrfaglige temaer. Det er 3 slike tverrfaglige temaer, og sammen

skal de sikre relevans og kontekst. De tre tverrfaglige temaene inkluderer 1. Aboriginernes og Torres Strait-øyboernes historier og kulturer, 2. Asias og Australias forhold og 3. Bærekraftig utvikling (Department of Education, 2022). Torres Strait-folkene er urfolk som bor på Torres Strait-øyene nord for Australia, mens Aboriginerne er de innfødte folkene på det australske fastlandet. Når jeg skal se på medborgerskapets plass i den australske læreplanen, er det under den første dimensjonen, læringsområder at vi finner det jeg vil studere, nemlig faget *Civics and Citizenship* (Department of Education, 2022). Hvorfor og hva slags plass dette har i læreplanen vil jeg utforske nærmere i oppgavens metodekapittel.

Tabell 1: Utdanningens oppbygning - Obligatorisk skolegang

Norge	Ingen obligatorisk barnehage 6-16 år Barnetrinn: 1.-7. trinn Ungdomstrinn: 8.-10. trinn (Utdanning.no, 2023)
Australia	«Foundation» (førskole/barnehage): 3-5 år 6-17 år Primary School: År 1-6 Secondary school: År 7-10 (Study Australia, 2023)
England	«Reception class» 4-5 år 6-16 år KS 1: 5-7 år, KS 2: 7-11år, KS 3: 11-14 år, KS 4: 14-16 år. Primary school: 5-11 år (KS 1 & 2). Secondary education: 11-16 år. (Bright World, 2023)

Denne tabellen gir et innblikk i hvordan skolegangen ser ut i hvert enkelt land, med obligatorisk skolegang og ulike faser av grunnskolen.

3.4 Kort sammenligning av utdanningssystem

Utdanningssystemene har tilnærmet lik obligatorisk utdanning, og til tross for at engelske skole og australske delstater kan gjøre tilpasninger, er det også slik at norske skoler har inntil 5 prosent fleksibilitet, slik at norske skoler også har grad av mulighet for omdisponering (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 1). I praksis betyr dette at norske skole kan justere opp til 5 prosent av sine ressurser for å tilpasse seg spesifikke behov og utfordringer uten å møte søke om spesiell tillatelse. Denne fleksibiliteten gir rom for lokale tilpasninger innenfor rammene, noe som kan gjøre utdanningen mer relevant og tilpasset lokale interesser. Hver av disse utdanningssystemene reflekterer landets verdier og samfunnsmessige behov, og tilnærming til hva slags elever man ønsker å utdanne. I Norge legges det stor vekt på tverrfaglighet, der evne til å anvende kunnskap du tilegner deg i et fag skal kunne videreføres til andre fag og arenaer. England derimot satser på kjernefag, med fleksibilitet for skolene til å tilpasse læreplanen, samt la elevene spesialisere seg i større grad innenfor enkeltemner. I England er muligheten for spesialisering tydeligst i de senere Key Stages, hvor elever selv kan velge fag som

reflekterer deres interesser og fremtidige karriereveier. I den australske læreplanen står også tverrfaglighet sentralt, men i motsetning til i *Kunnskapsløftet 2020*, har *Australian Curriculum* mye mer konkretisert tverrfaglighet, som skal sikre relevans til utdanningen gjennom tematikk som gjenspeiler utdanningspolitikkenes verdigrunnlag, som fokuset på urfolk er et bevis på.

3.5 Tidligere forskning og historisk læreplanutvikling

Tre land, tre forskjellige systemer

Med tre forskjellige land og tre forskjellige systemer, vil en historisk gjennomgang av læreplanutviklingen og innføringen av medborgerskap som et sentralt tema, være essensiell for å forstå utviklingen av undervisning over tid. Det gir kontekst til dagens prioriteringer i læreplanen og avslører endringer i utdanningssystemets fokus. Historien til læreplanene vil vise at pedagogiske mål har en sterk kobling til samfunnshendelser og politiske skifter. En dypere forståelse av hvordan politiske skifter og hendelser påvirker innholdet i læreplan, gir et nødvendig bakteppe for analysen av dagens læreplaner i England, Australia og Norge.

3.5.1 Norge

Medborgerskap som begrep kom først på plass i LK20, som kapittel 3.1 belyser. Helt siden Mønsterplanen i 1974 (M74) har den norske læreplanen behandlet temaer som er relevant for medborgerskapet. Så til tross for dets manglende plass i læreplan før LK20, har medborgerskapet likevel vært representert i læreplanen gjennom tematikk som likestilling, kjønnsroller, urbefolkning, lokalsamfunn og verdenssamfunn (Koritzinsky, 2020, s. 40). Disse temaene fikk likevel mindre plass senere, med L97, hvor en allianse mellom Aps utdanningsminister Hernes og Høyres skolepolitikere sørget for mer målstyrt og resultatorientert utdanning med en større faglig detaljstyring. Allerede i 1997, ble det likevel oppmyket og læreren fikk større handlingsrom til utfoldelse av læreplanen. Likestilling, som er et relevant tema innenfor flere av idealtypene og dimensjonene fikk under L97 mindre plass enn både M74 og M87 (Koritzinsky, 2020, s. 41-42). Tematikk som var relevant for medborgerskapet ble altså nedprioritert, og kan derfor virke noe begrensende i sin art, dersom det skal dekke større deler av medborgerskapets plass i norsk skole. Ettersom medborgerskapet som tema ikke hadde blitt introdusert på denne tiden, er det heller ikke så rart at tematikk som var relevant for nettopp dette, ble nedprioritert.

Det er likevel slik at opplæring til demokrati kom på plass allerede tidlig på 1900-tallet, etter diktaturenes frammarsj på 1930-tallet, der oppdragelse av elever som demokratiske borgere sto i fokus (Koritzinsky, 2020, s. 38). I et slikt lys kan man argumentere for at medborgerskapet, selv om det ikke var tydelig definert som begrep før LK20, hadde implikasjoner og ble adressert begrenset og indirekte gjennom tidlig opplæring til demokrati. Samtidig er det viktig å påpeke at samfunnskunnskap ikke fikk plass som et eget fag før i 1964, hvor det tidligere hadde vært en del av historiefaget (Koritzinsky, 2020, s. 62). Det er dermed begrenset hvor stor plass medborgerskapet hadde i norske skole før dette, og som L97 viser er det også begrenset hvilken tematikk som gjør seg gjeldende for medborgerskapets plass i norsk skole, før innføringen av

medborgerskap som begrep og tverrfaglig tema med den nyeste reformen, Kunnskapsløftet 2020 (2017).

Da medborgerskapsbegrepet ble introdusert i Norge var det først og fremst som «evne til medborgerskap» (NOU 2003:78). Medborgerskap handlet ikke om demokratiske ferdigheter, men «individuelle muligheter på arbeidsmarkedet» (Stray, 2010, s. 148). Stray sin doktorgradsavhandling (2010) fremhever den fraværende diskusjonen om medborgerskapets plass i de politiske styringsdokumentene. Demokratisering som begrep har fått noe plass i både M87 og L97, men det hadde frem til 2010 heller ikke vært noe diskusjon rundt medborgerskap som begrep, ei noe felles diskurs for hva begrepet medborgerskap innebærer (Stray, 2010, s. 222-223). Denne mangelen på diskusjon rundt medborgerskap som begrep gjør det krevende å skulle vite hvordan og hva som vektlegges av utdanningsinstitusjonene innenfor medborgerskapet. Dette vil oppgavens analysekapittel avdekke.

3.5.2 England

Medborgerskap eller «Citizenship» ble introdusert i 1989 med første «National Curriculum, men den gang som «non statutory theme», som betyr at undervisning om medborgerskap ikke var obligatorisk eller pålagt i læreplanen, men det ble oppmuntret til at skoler skulle inkludere det frivillig. «In the wilderness» er en metafor som indikerer at medborgerskap ikke ble gitt mye oppmerksomhet eller støtte, og det ble i stor grad neglisjert eller oversett i læreplanen. (Johnson & Morris, 2011, s. 288). Så lenge konservative regjeringer prioriterte å gjeninnføre mer konservative og tradisjonelle læreplaner, ble medborgerskap undervist i mindre grad og ble ikke gitt mye vekt (Johnson & Morris, 2011, s. 288).

Fra 1997, gjennomførte New Labour-regjeringen betydelige utdanningsreformer. *Crick-rapporten* ledet til at «Citizenship» ble obligatorisk fag på ungdomsskoler fra 2002. *Crick-rapporten* (QCA, 1998) er en omfattende gjennomgang av utdanningssystemet i England, med fokus på styrket utdanning for medborgerskap og ble publisert i 1998. Selv om politiske endringer var på gang, indikerte regjeringen at medborgerskap fortsatt ville være viktig på grunn av samfunnsutfordringer og ønsket om å oppmuntre til samfunnsdeltakelse gjennom «storsamfunn»-konseptet (Johnson & Morris, 2011, s. 288).

I England var skolene selv ansvarlige for å undervise og sikre medborgerskapsopplæring frem til 2014 (Johnson & Morris, 2011, s. 289). I følge *Crick-rapporten* burde medborgerskapsundervisning være en separat del av læreplanen for Key Stage 3 og 4. I tillegg bør det være regelmessig undervisning i medborgerskap i Key Stage 1 og 2, men dette bør ikke overstige fem prosent av totalen i grunnskolens læreplan (QCA, 1998, s. 21). Utdanning for medborgerskap ble introdusert samtidig som innføringen av Human Rights Act (menneskerettighetsloven), da New Labour-regjeringen ønsket å bekjempe det de omtalte som antisosial atferd, kriminalitet og verdinedbrytning. Selv om rasisme og kjønnslikestilling var viktige samfunnsspørsmål, manglet den opprinnelige læreplanen fra 2000 eksplisitte retningslinjer for antirasistisk opplæring. Imidlertid ble dette delvis adressert i en revidert læreplan fra 2007 gjennom inkludering av «Identities and Diversity», altså «Identitet og Mangfold» (Johnson & Morris, 2012, s. 289). I dag har

England et eget fag som heter *Citizenship*, dette faget vil bli mer belyst i oppgavens neste kapittel, metodedelen.

3.5.3 Australia

Introduksjonen av *Civics and Citizenship* som fag på ungdomsskolen kom på 1990-tallet og kom som et resultat av flere faktorer. Blant årsakene var daværende statsminister Paul Keatings (1991-1996) forsøk på å gjøre Australia om til en republikk, samtidig som det også var en frykt for at nasjonalt samhold ville opphøre som følge av en mangfoldig og flerkulturell befolkning (Fozdar & Martin, 2020, s. 376). *Civics and Citizenship* kom dermed som et resultat av økt fokus på hva det innebar å være en medborger, og hvilke komplikasjoner en flerkulturell befolkning kunne gi til det nasjonale samholdet.

I 1994 ble det etablert en ekspertgruppe om medborgerskap med målsetningen om å utdanne australiere til å opptre som informerte, selvsikre, tolerante medborgere som er bevisste på sine rettigheter og forpliktelser som medlemmer av en mangfoldig og tolerante samfunn (Macintyre & Simpson, 2009, s. 125). Det kom likevel en endring av fokus som følge av regjeringsskifte, og det skjedde en retningsforandring mot en sterkere vektlegging av den historiske utviklingen av australsk demokrati. Dette var først og fremst gjeldende under perioden til den konservative statsministeren John Howard (1996-2007), som ønsket å gjøre om undervisningen i australske skoler for å fremme en mer nasjonalistisk visjon av landets historie. Disse endringene ble realisert innenfor en bredere kontekst preget av mer neoliberal skolepolitikk og en politikk som satt fokus på strengere grensekontroller, med hardere krav for statsborgerskap og det er sannsynlig at den politiske konteksten farget innholdet til undervisningen om medborgerskap (Fozdar & Martin, 2020, s. 376).

En undersøkelse gjort av Davies og Issitt (2005) viser at lærebøker i samfunnskunnskap i Australia, i likhet med England og Canada, har en tendens til å være mer preget av nasjonale enn globale kontekster. Til tross for en retorikk som vektlegger aktivt medborgerskap, viser undersøkelsen at det heller ofte har blitt vektlagt tradisjonelle tilnærminger (Fozdar & Martin, 2020, s. 376). Medborgerskap har blitt gjenstand for ulike politiske agendaer og fokus har blitt flyttet vekk fra sosial rettferdighet, og heller gått «tilbake til røttene» og fokusert på historisk kunnskap om australsk lov og politisk system (Gil & Reid sitert i Fozdar & Martin, 2020, s. 376).

Undersøkelsen til Davies og Issitt viser ikke bare at lærebøkene har et større nasjonalt fokus enn globalt fokus, men også at mangfold gis begrenset oppmerksomhet og at aktiv deltakelse i politiske saker nedprioriteres (Davies & Issitt, 2005, s. 399). Det er viktig å påpeke at Davies og Issitts (2005) undersøkelse av lærebøkene reflekterer læreplanene som var gjeldende på det tidspunktet de skrev, noe som åpner opp for at endringer har skjedd siden. Det er imidlertid fortsatt relevant å vurdere deres funn i lys av potensielle endringer, og om læreplanene i dag fortsatt gjenspeiler noen av trendene som var gjeldende den gang. Det er dessuten viktig å påpeke at det frem til den nasjonale læreplanen i 2014 kom, var australske delstater og områders eget ansvar å styre egne læreplaner (Gleeson et al., 2020, s. 481). Dette betyr i praksis at læreplanene til hver delstat i stor grad har blitt farget av det politiske bildet.

4. Metode

Under metodekapittelet vil jeg redegjøre for oppgavens metodiske fremtoning. Oppgaven benytter seg av et kvalitativt forskningsdesign, med idealtyper og dimensjoner av medborgerskap som grunnlag for analysen. Analysen er basert på data innsamlet fra utdanningsadministrasjon i henholdsvis Norge, Australia og England.

Når caser studeres komparativ vil det være nødvendig å ha et smalere fokus enn dersom man studere en enkelt case (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 68). Jeg er derfor nødt til å ha et mer konkret fokus enn om jeg hadde studert én enkelt læreplan. Ettersom min sammenligning skal ta for seg tre land, er jeg derfor avhengig av et mer avgrenset fokus, som i mitt tilfelle blir tre konkretiserte fag innenfor skolens samfunnsfag fra de tre læreplanene. «En hensikt er rett og slett at flere caser utvider kunnskapen til flere kontekster» (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 68) Min hensikt er å utvide kunnskapen om medborgerskap og undersøke hvilken form for medborgerskap som vektlegges av tre ulike utdanningsinstitusjoner. Jeg vil avgrense casenes innhold ved å velge konkrete fag, slik at jeg kan utforske dem grundig. Dette vil jeg gjøre under 4.1, utvalg av læreplaner.

4.1 Utvalg av læreplaner

I oppgaven analyseres tre ulike læreplaner, fra Norge, England og Australia. Med tre ulike utdanningssystem, blir det nødvendig å foreta noen valg, for å komme frem til komparative årstrinn som kan fungere på tvers av utdanningssystemene. I utforming av denne oppgaven var det med utgangspunkt i den norske læreplanen etter tiende trinn jeg startet min forskning. For å gjøre analysen komparativ med hensyn til årstrinn, vil det derfor være hensiktsmessig å utgangspunkt i det som er nærmest sammenlignbart med den norske læreplanen etter tiende trinn og ungdomsskoletrinnene. I England ble det dermed naturlig med Key Stage 3 & 4, også kalt Year 7-11. Key Stage 3 & 4 foregår i aldersperioden 11-16 år og omtales ofte som secondary school (Year 7-9) og secondary education (Year 10-11) (Bright World, 2024). I Australia blir det også naturlig å ta utgangspunkt i secondary school. Secondary school, eller high school, innebærer normalt sett fire år, og strekker seg fra år syv til år ti i skoleløpet (Australian Government, 2017, s. 5). Denne perioden foregår normalt sett fra året elevene fyller 13 til året de fyller 16, men inkluderer også i noen områder år elleve og tolv, som tilsvarer skolegang frem til 18 år (Australian Government, 2017, s. 10). Denne oppgaven vil forholde seg til Year 7-10 i Australia, fordi jeg ser det som mest hensiktsmessig å sammenligne i forhold til de to andre læreplanene, med hensyn til alder og fagnivå. Det er altså med utgangspunkt i skolens ungdomstrinn jeg tar fatt på denne oppgaven, hvor jeg videre vil belyse hvilke fag som blir vesentlige i min komparative analyse. 4.1.1 til 4.1.3 skiller seg fra 3.1.1 til 3.1.3 ved å fokusere mer detaljert på ett enkelt fag innenfor hver case. Mens 3.1.1 til 3.1.3 utforsker utdanningssystemene generelt, går 4.1.1 til 4.1.3 dypere inn i det mest spesifikke fag relevant for den komparative analysen av medborgerskapets rolle i Norge, England og Australia.

Som jeg utdyper senere, står man overfor en utfordring i komparative forskningsdesign når læreplanene man undersøker, viser seg å være ganske forskjellig. Læreplanene fra de ulike landene som sammenlignes i denne oppgaven, stammer fra ulike skolesystemer

med varierende faginndelinger og ulikt omfang i antall timer som undervises. Spesielt Norge koordinerer skolens samfunnsfag ulikt fra de to andre landene, ved at de opererer med et mye bredere samfunnsfag enn henholdsvis England og Australia. Målet med oppgaven har vært å identifisere faglæreplanene i det faget der medborgerskap i størst mulig grad tydeliggjøres for ungdomstrinnet i de tre landene. Som jeg går videre inn på under kapittel 5, analysekapittelet, har England og Australia fag, som er tydeligere avgrenset overfor medborgerskap, mens Norge har et mer overordnet samfunnsfag som skal dekke større fagområder.

Tabell 1: Utdanningens oppbygning - Obligatorisk skolegang

Norge	Ingen obligatorisk barnehage 6-16 år Barnetrinn: 1.-7. trinn Ungdomstrinn: 8.-10. trinn (Utdanning.no, 2023)
Australia	«Foundation» (førskole/barnehage): 3-5 år 6-17 år Primary School: År 1-6 Secondary school: År 7-10 (Study Australia, 2023)
England	«Reception class» 4-5 år 6-16 år KS 1: 5-7 år, KS 2: 7-11år, KS 3: 11-14 år, KS 4: 14-16 år. Primary school: 5-11 år (KS 1 & 2). Secondary education: 11-16 år. (Bright World, 2023)

Denne tabellen gir et innblikk i hvordan skolegangen ser ut i hvert enkelt land, med obligatorisk skolegang og ulike faser av grunnskolen.

4.1.1 National Curriculum

I England er *Citizenship* et obligatorisk fag i Key Stage 3 og 4, og tilsvarer år 7-11 med Key Stage 3 som secondary school fra år 7-9, mens Key Stage 4 tilsvarer år 10-11 (Department of Education, 2014, s. 7). *Citizenship* er et såkalt øvrig fag, og antall timer det blir undervist i faget kan derfor variere blant ulike skoler. *Citizenship* er atskilt fra geografi og historie, som utgjør egne fag i læreplanen. Det er dette faget jeg har som utgangspunkt for min analyse av medborgerskapets rolle i den engelske læreplanen.

Læreplanen for *Citizenship* skiller mellom «Aims» og «Subject content» (Department of Education, 2014, s. 1-2). *Aims* innebærer læreplanens overordnede målsetninger og refererer til de langsiktige målene eller hovedmålene som læreplanen søker å oppnå. *Aims* utdyper de overordnede intensjonene bak undervisningen og beskriver hvilke ferdigheter og kunnskaper som vektlegges og som er ønskelig at elevene skal besitte etter å ha gjennomført læreplanen. *Aims* kan være mer abstrakte og konseptuelle enn konkrete kompetansemål. Sammen med «Purpose of study» (Department of Education, 2014, s. 1) gir *Aims* retning for undervisning og reflekterer ofte dypere verdier, visjoner eller idealer som læreplanen vektlegger som viktig for elevene. *Subject content* derimot er selve innholdet, konkret faglig innhold og mål, som vektlegges innenfor fagområdet

(Departement of Education, 2014, s. 2), men reflekterer også verdier verdsatt av utdanningsinstitusjonene og samfunnet. Det er altså mindre abstrakt, og er viktig i utforming av undervisningsopplegg, vurdering og gir lærere en veiledning for hva som skal undervises i og hva elever og foreldre skal kunne forvente å lære. Det er *Subject Content* jeg i all hovedsak vil vektlegge i min oppgave, ettersom *Aims* kun inneholder fire mål, er veldig abstrakte og i større grad foretar seg overordnede mål med hele utdanningen, mens *Subject Content* forteller hva som er viktig at elevene lærer om, der jeg vil forsøke finne ut av hva slags medborger som vektlegges i den engelske læreplanen.

4.1.2 The Australian Curriculum

Som tidligere nevnt er den australske læreplanen delt inn i 8 læringsområder, som igjen kan bestå av flere fag. Samfunnsfaget i Australia er et slikt læringsområde, kalt *Humanities and Social Science (HASS)*, og er for år 7-10 inndelt i de fire fagene *Civics and Citizenship, Economics and Business, Geography* og *History*. Jeg tar i denne oppgaven for meg *Civics and Citizenship*, ettersom dette i størst grad ivaretar medborgerskapets rolle i den australske læreplanen (Australian Curriculum, 2022). Læreplanen for *Civics and Citizenship* inkluderer ulike dokumenter, hvor *About the subject* inneholder en *Rationale*, ikke så ulik den engelske *Purpose of Study*, som forklarer fagets viktighet og rolle i skolen (Australian Curriculum, 2022). Deretter følger *Aims*, som i likhet med den engelske, inneholder abstrakte mål, som representerer verdier og prinsipper som reflekterer det australske samfunnet i sin helhet (Australian Curriculum, 2022). Fagets struktur er inndelt etter to ulike tråder, som begge er tilknyttet hverandre; *Knowledge and understanding* og *Skills*. *Knowledge and understanding* begriper seg ut på fagområder elevene bør ha kunnskap og forståelse om, mens *Skills* omfatter ferdigheter elevene skal tilegne seg og utvikle (Australian Curriculum, 2022). Hvilke kunnskapsmål og ferdigheter som vektlegges i *Civics and Citizenship* vil tydeliggjøres i kapittel 5. Læreplanen for *Civics and Citizenship* inneholder også en ordliste, med spesifikke ord og begreper som er vesentlig for faget, inkludert en kort definisjon (Australian Curriculum, 2022). Disse kan fungere som nyttige verktøy for å skaffe en dypere forståelse av tekster, men også fungere som et hjelpemiddel for læreren i valg av innhold til undervisning. I en såpass innholdsrik læreplan med flere ulike elementer, blir det derfor ekstra viktig å avgrense og ta valg. Mitt valg falt på *Knowledge and understanding* ettersom den i klart størst grad ligner på den norske modellen med kompetansemål, der faglig innhold og ferdigheter kombineres, og reflekterer følgelig den kompetansen og de verdiene som er ønskelig å utdanne i skolen.

4.1.3 Kunnskapsløftet 2020

Læreplan i samfunnsfag etter tiende trinn blir mitt utgangspunkt for undersøkelse av medborgerskapsidealer som blir presentert i den norske læreplanen. Medborgerskap er i motsetning til Australia og England, ikke et eget fag, men kommer heller til uttrykk gjennom læreplanens *Prinsipper for læring, utvikling og danning* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det blir likevel aktuelt å gå inn i skolens samfunnsfag ettersom det er fagets innhold læreren forholder seg til i den faktiske undervisningen. Læreplanen er tematisk bygd opp, med *Fagets relevans og sentrale verdier* først (Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne delen begrunner samfunnsfagets relevans og sentrale verdier og holdninger som verdsettes i samfunnet. *Fagets relevans og sentrale*

verdier har store likhetstrekk med både *Purpose of study* og *Rationale*, ettersom alle tre forklarer fagets sentrale rolle.

Under *Tverrfaglige temaer* finner vi *Demokrati og medborgerskap* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Tverrfaglige temaer er temaer som skal inngå under flere fag, og belyser gjerne ulike perspektiver fra ulike fagområder for å skape en mer helhetlig forståelse av en bred tematikk, slik som *Demokrati og medborgerskap*. Den norske læreplanen har også noen ferdigheter som vektlegges, men disse er mer generelle og går ikke spesifikt inn på samfunnsfaglige emner. Dette er heller mer overordnede ferdigheter som elevene trenger i skolehverdagen og som samfunnsdeltakere (Kunnskapsdepartementet, 2019). Selve innholdet kommer frem i *Kompetansemål og vurdering 10. trinn*, der selve målene for opplæringen ligger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kompetansemålene dekker et bredt spekter av områder og her inngår både ferdigheter og kunnskaper som vektlegges i opplæringen. Det er disse kompetansemålene jeg vil ha som utgangspunkt for min analyse, og som vil kunne avdekke hva slags type medborger som verdsettes av den norske utdanningspolitikken.

4.1.4 Sammenlignbarhet

Selv om fagene jeg sammenligner deler lignende mål om å utvikle forståelse for samfunnet og dets medborgere, er det viktig å anerkjenne at de ikke er identiske. *Civics and Citizenship 7-10* (Department of Education, 2022) fokuserer spesifikt på å lære elevene om demokratiske prosesser, politiske institusjoner og deres rolle som aktive samfunnsdeltakere. *Citizenship* (Department of Education, 2014) tar sikte på å gi elevene kunnskap om lover, rettigheter og plikter elevene har i England. Samfunnsfag derimot, har en bredere tilnærming, og dekker et bredt spekter av emner, inkludert historie, geografi og samfunnskunnskap. Til tross for disse forskjellene er fagene sammenlignbare, da de alle søker å utvikle elevenes evner til å forstå og delta aktivt i samfunnet. Det er også grunn til å anta at lignende forskjeller og likheter kan observeres i andre fag i Australia og England, ettersom utdanningssystemene ofte er formet av nasjonale retningslinjer, pedagogiske mål og politiske prioriteringer. Det er med andre ord grunn til å anta at idealtyper og dimensjoner som vektlegges i fagene jeg tar i bruk fra Australia og England, også er å finne i andre deler av deres respektive læreplaner.

4.2 Analysemetoder

Når man skal sammenligne mønstre, likheter og forskjeller i en læreplan, kan komparativ innholdsanalyse være gunstig. Som problemstillingen belyser, skal jeg finne forskjeller i hvordan medborgerskap fremstilles i de nasjonale læreplanene i England, Australia og Norge. For at dette skal være mulig må jeg gå analytisk til verks for å avdekke ulike medborgerskapsidealer som vektlegges i henholdsvis *National Curriculum*, *Australian Curriculum* og *Kunnskapsløftet 2020*.

Oppgaven ønsker først og fremst å avdekke medborgerskapets fremstilling i læreplanene, og hva slags type medborger som verdsettes i England, Australia og Norge. Jeg har undersøkt ulike tverrfaglige tilnærminger og overordnede mål, men har likevel i min analyse lagt mitt overordnede fokus på fagenes konkrete innhold og kunnskapsmål.

Fokuset mitt er rettet mot å utforske likheter og forskjeller i fremstilling av medborgerskap, for å kunne forstå hvordan hvert av de tre landene forbereder sine elever til deltakelse i samfunn og demokrati.

Før jeg kunne iverksette analysen, var det nødvendig å foreta noen valg. Til tross for at medborgerskap kan komme til syne i store deler av læreplanen, spesielt i Norge, valgte jeg likevel å begrense oppgaven til hva fagene jeg har valgt ut vektlegger i en medborger. Det vil si at jeg tar utgangspunkt i de tre fagene *Citizenship* (Keystage 3 & 4), *Civics and Citizenship* og *Samfunnsfag*. Mitt analysearbeid er basert på et dypdykk i læreplanen i England, Australia og Norge. Dypdykket innebærer både å studere dagens læreplaner, men også et dypdykk inn i den historiske fremstillingen av medborgerskap. Å få et innblikk i utviklingen til hvert land, har gitt meg innsikt til å inkludere betydningsfulle skillelinjer og tendenser som har preget debatten om læreplanene frem til i dag. Læreplaner er et viktig verktøy for å kunne styre hvilke demokratiske verdier som formidles. Ved å studere disse tre læreplanene, får man innsikt i tre ulike utdanningssystemer, og hvordan hvert enkelt land på ulikt vis fremmer medborgerskap og deres demokratiske verdier. Til tross for store geografiske avstander mellom England, Australia og Norge, er både England og Australia demokratiske institusjoner, som seg i mellom har historiske, institusjonelle bånd. Å benytte seg av tre land med ulik geografisk plassering gir også analysen flere muligheter i form av et globalt perspektiv på undervisning om medborgerskap.

4.2.1 Kvalitativ innholdsanalyse

En innholdsanalyse er en form for kvalitativ tekstanalyse, der man identifiserer temaer eller kategorier i teksten. Innholdsanalyse gir forskeren stor frihet til valg av teoretiske begreper, som hjelper forskeren i analysen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 136-137). For min egen del har kategoriene jeg har valgt å kode ut i fra oppstått underveis, hvor både læreplanene og det teoretiske rammeverket har vært en viktig del av denne prosessen. Oppgaven tar utgangspunkt i kategoriseringer av medborgerskapsidealene og dimensjoner av medborgerskap, som synliggjøres i de tre fagene *Citizenship*, *Civics and Citizenship* og *Samfunnsfag*. Medborgerskapsidealene jeg har tatt utgangspunkt i til min kategorisering er Westheimer og Kahne (2005) og Sætra og Stray (2019) sine idealtypiske forståelser av utdanning til demokratisk medborgerskap: personlig ansvarlig, medborgerskap, deltakende medborgerskap, rettfærdighetsorientert medborgerskap, politisk informert medborgerskap, rasjonelt autonomt medborgerskap og sosialt intelligent medborgerskap. I tillegg har jeg valgt å inkludere tre dimensjoner av medborgerskap: lokalt medborgerskap, nasjonalt medborgerskap og globalt medborgerskap (Lenz, 2020), for å inkludere hva slags ramme læreplanene opererer under. En slik form for kvalitativ forskning innebærer systematisk gjennomgang av innhold i tekstene og krever i forberedelsene avklaring av tematikk og hva slags type tekst som skal analyseres i innholdsanalysen (Grønmo, 2016, s.175-176). I min oppgave ble det derfor tidlig avklart hva slags tematikk som skulle prioriteres og hva slags tekstinnhold jeg skulle benytte i min oppgave. Innledningsvis i arbeid med og gjennomgang av læreplanene var jeg ikke helt sikker på hvordan jeg ville kategorisere innholdet i tekstene. Kategoriseringen kom likevel ganske naturlig underveis når jeg ble mer kjent med læreplanenes innhold. Mitt fokus i analysen vil derfor være å koble ut ulike elementer av tekstene jeg analyserer, og plassere teksten inn i de ulike kategoriene jeg har inndelt etter.

I en kvalitativ innholdsanalyse er forskeren i følge Bratberg (2017, s. 25) i en posisjon der det gis rom for å kunne undersøke underliggende ideer. Så til tross for at ordbruk og hvor ofte noe nevnes har en betydning, vil en kvalitativ innholdsanalyse likevel vektlegge teksttolkning. For min del ønsker jeg å undersøke underliggende ideer som mine forskningsspørsmål belyser. Med andre ord vil jeg spore etter hva slags medborgere England, Australia og Norge ønsker å utdanne, hva som definerer denne type medborger og om politiske systemer og politisk deltakelse kommer til syne gjennom utdanning for medborgerskap.

4.2.2 Komparativ innholdsanalyse

Komparativ metode refererer vanligvis til en spesifikk sammenligning, der det sammenlignes store makrososiale enheter. Den komparative metoden er den grenen av samfunnsvitenskapen som fokuserer på tverrsamfunnsmessige likheter og forskjeller (Ragin, 2014, s. 1). Store makrososiale enheter kan være store organiserte institusjoner, slik som utdanningsinstitusjonene i England, Australia og Norge. Forskning på medborgerskap i læreplaner kan bidra til å avdekke tverrsamfunnsmessige forskjeller eller likheter, ettersom det involverer en vid forståelse for samfunnsdeltakelse, identitet og ansvar. I en stadig mer globalisert verden vil sammenligning av medborgerskap gjennom ulike utdanningsinstitusjoner være relevant på tvers av samfunnskontekster og ulike kulturer.

En læreplan fungerer som et utdanningspolitisk dokument. Det opererer som verktøy for nasjonal politisk styring, samtidig som en veiledende faglig og pedagogisk plattform for de som arbeider innen utdanningssystemet (Aasen et al., 2015, s. 417). Læreplanen gir altså retningslinjer for både nasjonale politiske beslutninger og praktisk yrkesutøvelse. Utdanningsinstitusjoner formes av samfunnet som igjen påvirkes av nasjonal politisk styring. Politiske beslutninger påvirker i stor grad utdanningssektoren, og læreplanene, utviklet av disse institusjonene, reflekterer politiske verdier. I komparative studier av medborgerskap er det derfor viktig å forstå forbindelsen mellom utdanningsinstitusjoner og politikk. Læreplanene reflekterer politiske prioriteringer ved å vektlegge ulike former for medborgerskap, som ulike idealtyper eller dimensjoner, som analysen vil fremheve. Studier av medborgerskap i læreplaner gir dermed innsikt i hvordan utdanningspraksis og politiske prioriteringer påvirker læreplan og dens innhold.

4.3 Koding og kategorier

4.3.1 Koding og kategorisering av tekst

Oppgaven tar i bruk en tverrsnittbasert og kategorisk inndeling av data, der man forsøker å indeksere datamengden. Indeksering refererer til prosessen med å tilordne nøkkelord eller merkelapper til setninger eller avsnitt, slik at det blir mulig å identifisere og finne tilbake til spesifikke temaer i datamaterialet (Johannessen et al., 2016, s. 163). Dette gir muligheten til å identifisere og enkelt finne tilbake til spesifikke temaer i læreplanene.

Som nevnt, vil jeg anvende kategorisk indeksering for å tilordne passende merkelapper til setninger og avsnitt, basert på deres overordnede temaer eller innhold. Denne

tilnærmingen gir meg muligheten til å skape en strukturert og organisert kategorisering av læreplanene, slik at relevant informasjon, lett identifiseres og hentes frem.

For å håndtere mangfoldet av temaer og kategorier innenfor læreplanene, tar jeg også i bruk koding. Koding gir meg fleksibiliteten til å tilordne flere kategorier til samme tekstutvalg, noe som bidrar til en mer nyansert og presis indeksering av læreplanene (Johannesen et al., 2016. s.163). Denne tilpassede tilnærmingen gjør det ikke bare enklere for å selv kunne håndtere datamaterialet, men gjør det også enklere for enhver å navigere og utforske læreplanene på en mer effektiv måte, selv uten detaljert kunnskap til læreplanene. En slik tilpasset tilnærming gjør det enklere å organisere og håndtere den store mengden informasjon som finnes i læreplanene.

Å ta i bruk diagrammer og tabeller kan være hensiktsmessig for å kunne sortere og organisere tverrsnittbasert data (Johannesen et al., 2016, s. 168). Min data er tverrsnittbasert ettersom innholdet jeg plukker ut fra læreplanene skal fange opp strukturen, innholdet og prioriteringene utdanningssystemene har gjort. For å tydeliggjøre og strukturere innholdet i kategoriseringene jeg gjør av læreplanene, er det gunstig å lage tabeller, som kan fremstå mer oversiktlig enn tekst i noen tilfeller. Det vil likevel bli supplert med tekst, men tabellen vil hjelpe meg i å skape et mer oversiktlig bilde og bidra til å lettere avdekke likheter og ulikheter som fremheves i læreplanene. Tabellene oppstår underveis og vil være til hjelp både i prosessen med å tolke datamaterialet, men også under gjennomførelsen av selve analysen, hvor det komparative narrativet vil være vesentlig når læreplanene skal sammenlignes i diskusjonskapittelet.

4.3.2 Kodingsprosedyrer

«Proessen med å kode data innebærer at vi betegner utsnitt av data med begreper som gir uttrykk for meningsinnholdet i teksten.» (Thagaard, 2013, s. 158). Koding er en systematisk formel for kunne kategorisere ulike deler av dataene. Innenfor kvalitativ forskning innebærer dette ofte å bruke begreper eller koder som reflekterer innholdet eller holdningene som er tillagt i tekstene. I mitt tilfelle vil dette si å benytte seg av teoretiske begreper som grunnlag for min koding. Dette har som nevnt oppstått underveis i arbeid med læreplanene, og det er de seks nevnte medborgerskapsidealene og tre dimensjoner av medborgerskap som er grunnlaget for mitt kodingsarbeid. Ved å organisere koding av læreplanene, vil man kunne legge merke til hva de ulike læreplanene vektlegger i deres fremtoning av medborgerskapets plass og forståelse i skolen. Hvilken kompetanse er læreplanen designet for å oppnå, og bidrar læreplanen til å synliggjøre vesentlige forskjeller i medborgerskapets fremstilling? Koding og kategorisering av læreplanens innhold vil hjelpe meg i organisering av innholdet, som gjør det enklere å trekke ut sammenhenger mellom innholdet, men også gjennom at kodingen vil kunne danne kategorier som gir grunnlag for forskning basert på strukturerte bevis, gjennom bruk av tabeller som er utarbeidet fra koding og kategorisering.

Tabell 2: Idealtyper og dimensjoner

Den personlig ansvarlige medborgeren	Fokuserer på individuelt ansvar innenfor fellesskapet, med vekt på handlinger som resirkulering, frivillig arbeid og å følge lover
Den deltakende medborgeren	Legger vekt på aktiv deltakelse i samfunnet, inkludert organisering og engasjement i sosiale aktiviteter
Den rettferdighetsorienterte medborgeren	Fokuserer på å forstå og analysere samspillet mellom sosiale, økonomiske og politiske strukturer med et mål om sosial rettferdighet
Politisk informert medborgerskap	Vektlegger evnen til å ta informerte beslutninger i politiske spørsmål
Rasjonelt autonomt medborgerskap	Fokus på utviklingen av selvstendig tenkning og kritisk tenkning
Sosialt intelligent medborgerskap	Fremhever betydningen av sosial intelligens og samarbeid
Lokalt medborgerskap	Fokuserer på engasjement og deltakelse i lokalsamfunnet
Nasjonalt medborgerskap	Omhandler statsborgerskap og deltakelse i nasjonale politiske prosesser
Globalt medborgerskap	Inkluderer forståelse for og engasjement i globale spørsmål

Denne tabellen gir en kort definisjon av utvalgte idealtyper og dimensjoner.

Thagaard fremhever viktigheten av at koding i en analytisk tilnærming også innebærer refleksjon rundt det å forstå sammenhengene mellom kodene som blir brukt, hvor man tar i bruk begreper som løfter opp dataenes meningsinnhold (Thagaard, 2013, s. 159). Koding handler altså ikke bare om koding av dataene, men tar også for seg refleksjon rundt sammenhengen mellom dataene. Noe av det viktigste for meg i arbeidet med dataen, har vært å finne gode begreper underveis. Begrepene er nøye utvalgt og er valgt slik at de skal kunne fremheve dataenes meningsinnhold og fungere som analytiske verktøy. Etter å ha vurdert ulike teoretiske vinklinger, fant jeg etter hvert ut at å bruke Westheimer og Kahne (2005), Sætra og Stray (2019) og Lenz (2020) var det mest gunstige for å avdekke et stort bilde av medborgerskapets fremtoning i læreplanene. Disse 9 begrepene som jeg har valgt, skal kunne fange opp essensen bak innholdet og er derfor nøye utvalgt slik at det skal kunne besvare problemstillingen min. Ved å reflektere

rundt sammenhengene mellom kodene som har blitt brukt, kan man avsløre kompleksitet i teksten, som ikke nødvendigvis umiddelbart fremstår som kompleks. Eksempler på dette vil diskusjonskapitlet avdekke.

5. Læreplananalyse av medborgerskapsbegrepet

Jeg vil først gå veldig overordnet til verks med analysen min og presentere helheten av funnene jeg har gjort fra hvert enkelt land. Jeg vil deretter velge ut et par av kompetansemålene jeg har analysert og fremheve det som kommer frem som sentralt fra hvert lands respektive læreplan. Målet med dette er å avdekke hva slags medborger som vektlegges av hver enkelt utdanningsinstitusjon, og jeg vil helt konkret vise hvordan jeg har valgt å kategorisere hvert enkelt kompetansemål, ut i fra hvilke idealtyper og dimensjoner kompetansemålet tenderer mot. Inndelingene og kategoriseringene som har blitt gjort, er mine vurderinger og det er viktig å understreke at idealtypene og dimensjonene jeg har valgt til de ulike målene er mine vurderinger, og ikke nødvendigvis vurderinger utdanningsinstitusjonene kan kjenne seg igjen i. De mest signifikante funnene fra min analyse vil bli nærmere undersøkt i kapittel 6, diskusjonsdelen, hvor jeg vil belyse hvorfor akkurat disse funnene er så sentrale i min analyse og hvordan dette kan bidra til å svare på min problemstilling: *Hvilke forskjeller finner vi i fremstillingen av medborgerskap i norske, engelske og australske læreplaner i samfunnsfag?*

Jeg starter med norsk læreplan og gjennomgår først idealtyper av medborgerskap som læreplanen tenderer mot. Videre gjennomfører jeg samme prosess, bare med dimensjoner av medborgerskap i søkelyset. Deretter gjennomfører jeg lignende prosess med engelsk læreplan, med idealtipe først og dimensjoner til slutt. Helt til slutt gjør jeg det samme med den australske læreplanen.

Tabell 3: Analyse av læreplan ved bruk av de analytiske verktøyene

Idealtipe/dimensjon	Kunnskapsløftet 2020 Læreplan i samfunnsfag etter 10. trinn	National Curriculum Citizenship Key Stage 3& 4	The Australian Curriculum 7-10 Civics and Citizenship
Antall kompetansemål	19	15	22
Personlig ansvarlig medborgerskap	5	3	0
Deltakende medborgerskap	3	3	6
Rettferdighetsorientert medborgerskap	12	4	12

Politisk informert medborgerskap	5	10	12
Rasjonelt autonomt medborgerskap	11	10	8
Sosialt intelligent medborgerskap	4	4	7
Den lokale dimensjonen	9	5	6
Den nasjonale dimensjonen	9	9	18
Den globale dimensjonen	12	4	10

Denne tabellen illustrerer analysen som har blitt gjort, med antall ganger kompetansemål/innholdsmål har tendert mot de ulike idealtypene eller dimensjonene. Fargene representerer ulike koder jeg har tatt i bruk i min analyse og bearbeidelse av læreplanene.

5.1 Kunnskapsløftet 2020 – Læreplan i samfunnsfag etter 10. trinn

I den norske *Læreplanen for samfunnsfag etter 10. trinn* (Kunnskapsdepartementet, 2019) er det som tidligere nevnt kompetansemålene jeg har tatt stilling til i min analyse. Gjennom koding og kategorisering har jeg funnet frem til hva slags idealtyper og dimensjon presentert i 2.2.2 og 2.2.3, som står sentralt i hvert enkelt kompetansemål. I noen tilfeller har det vært krevende å skulle velge kun én idealtipe eller én dimensjon, spesielt ettersom kompetansemålene fra læreplanen i samfunnsfag skal dekke et såpass vidt spekter av fagområder. Jeg har derfor i flere tilfeller valgt å ha flere idealtyper og flere dimensjoner tilhørende et og samme kompetansemål, rett og slett for å ikke fjerne viktige elementer av kompetansemålet som kan tilhørende en nær idealtipe eller dimensjon. Det er totalt 19 kompetansemål for samfunnsfag etter 10. trinn, hvorav disse 19 kompetansemålene skal dekke et bredt fag. Det er derfor heller ikke unaturlig at hvert enkelt kompetansemål vil kunne sammentreffe med flere idealtyper og dimensjoner, men det gjør det samtidig vanskeligere å skulle tolke hvert enkelt kompetansemål. Som Tabell 3 viser har jeg av 19 kompetansemål, funnet 40 idealtyper og 30 dimensjoner. Det betyr at jeg i snitt har funnet to idealtyper og 1,5 dimensjon per kompetansemål. De mest fremtredende funnene er at læreplanen tenderer til å vektlegge den *rettferdighetsorienterte* og *rasjonelt autonome medborgeren*, mens den *politisk informerte* og *deltakende medborgeren* får et mindre fokus. Av de tre dimensjonene er det den *globale dimensjonen* læreplanen tenderer mest til å vektlegge, hvor det nasjonale har en tendens til å være mindre synlig, til fordel for det globale perspektivet. Under delkapitlene som tar for seg dimensjoner, vil jeg i noen tilfeller vise til en overlapp mellom noen kompetansemål der jeg mener det er relevant å presentere både idealtyper og dimensjoner. Dette er gjort med hensyn av at jeg anser kompetansemålene som

vesentlige og at de gjenspeiler hva slags struktur og hvilke idealtyper og dimensjoner som vektlegges i hver enkelt læreplan.

5.1.1 Idealtyper

Tidlig i mitt analysearbeid la jeg merke til hvor mange mål som kan knyttes til den rettferdighetsorienterte medborgeren og den rasjonelt autonome medborgeren. Dette handler i stor grad om begrepsbruk og hvilke verktøy læreplanen legger opp til at elevene skal kunne bruke. For den rettferdighetsorienterte medborgeren innebærer dette som Tabell 2 også viser, bruk av verktøy som evne til å forstå og analysere, hvor spesielt å kunne stille spørsmål ved det som oppleves som sosialt urettferdig skal vektlegges. For den rasjonelt autonome medborgeren vil evne til å ta informerte og selvstendige valg, med bruk av kritisk tenkning som verktøy stå sentralt. Den rettferdighetsorienterte medborgeren har store likhetstrekk med den rasjonelt autonome, ved at den også vektlegger kritisk analyse, for eksempel ved å stille spørsmål og å håndtere ulike sosiale problemer. Jeg merket meg derfor tidlig at det var flere kompetansemål der det var vanskelig å skille mellom den rettferdighetsorienterte og rasjonelt autonome medborgeren, ettersom jeg anser idealtypene som relativt like i den forstand at idealtypen stiller spørsmål og vektlegger individets rolle som selvstendig og kritisk tenkende.

«Gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske og nåtidige konflikter og reflektere over om endringer av noen forutsetninger kunne ha hindret konfliktene» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10).

Kompetansemålet oppmuntrer til refleksjon over konflikters årsaker og mulige løsninger. Det oppfordres også gjennom refleksjon å kunne fremme rettferdighet for å forebygge fremtidige konflikter. Dette samsvarer godt med den rettferdighetsorienterte medborgerens rolle med bevissthet om sosial urettferd, hvor historiske og nåtidige konflikter kan benyttes som verktøy for å utvikle ferdigheter der det å stille spørsmål om urettferd blir aktuelt. Et slikt kompetansemål vektlegger samtidig en rasjonelt autonom medborger som krever bruk av selvstendig og kritisk tenkning for å forstå og analysere komplekse konflikter. Dette innebærer også å gi elevene kunnskap om konfliktene og la dem selvstendig danne seg en forståelse av ulike konflikter. Evne til kritisk refleksjon er det som best samsvarer med dette, og flere kompetansemål, og da blir følgelig både den rettferdighetsorienterte og den rasjonelt autonome medborgeren idealtyper som vektlegges i *Læreplanen for samfunnsfag etter 10. trinn*.

Jeg har likevel valgt å skille de to idealtypene ved flere kompetansemål, ettersom det i enkelte tilfeller har vært mulig å skille mellom de to idealtypene. Til tross for at idealtypene har likheter, er de likevel ulike. Den rettferdighetsorienterte har et større sosialt fokus, der fokus på problemløsning er høyt prioritert og mer opptatt av fellesskapets kraft. Den rasjonelt autonome derimot, skal også kunne samhandle med andre, men baserer seg i all hovedsak på individets fornuft gjennom å utvikle ferdigheter som skal kunne utruste elevene til å tenke kritisk og handle selvstendig.

«Reflektere over likheter og ulikheter i identiteter, levesett og kulturuttrykk og drøfte muligheter og utfordringer ved mangfold» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11)

Under dette kompetansemålet ser jeg en klar kobling til den rettferdighetsorienterte medborgeren ved å stille spørsmål om sosial rettferdighet, hvor anerkjennelse av mangfold og respekt for ulike identiteter vil stå sentralt for den rettferdighetsorienterte medborgeren. Kompetansemålet vektlegger ikke i stor grad den selvstendig tenkende, som den rasjonelt autonome medborgeren gjenspeiler, men heller den *sosialt intelligente medborgeren*. Den sosialt intelligente medborgeren fokuserer på betydning av samarbeid, og grad av sosial intelligens påvirker elevenes mulighet til å samarbeide og forstå sosiale relasjoner og strukturer. Et godt eksempel på dette er hvordan en sosialt intelligent medborger aktivt fremmer samarbeid og forståelse i en mangfoldig elevgruppe. Dette innebærer å oppmuntre til deltakelse, lytte til andres perspektiver og bidra til å skape et inkluderende miljø der alle føler seg verdsatt. Betydningen av sosial intelligens er derfor sentralt i dette kompetansemålet fordi man er avhengig av mennesker med sosial intelligens for å utvikle og skape et inkluderende samfunn, der mangfold er verdsatt. Forståelse for og ferdigheter som samarbeid, empati og det å forstå andre menneskers perspektiver vil være sentralt for den sosialt intelligente medborgeren, og følgelig relevant for dette kompetansemålet.

Som Tabell 3 viser, er det generelt en tendens til at flere av kompetansemålene har en klar kobling til flere av idealtypene i ett og samme kompetansemål. Det er helt klart flest tilfeller der den rasjonelt autonome og rettferdighetsorienterte medborgeren kombineres i et kompetansemål, men som eksemplet nedenfor, finnes det også tilfeller der enten den rasjonelt autonome eller rettferdighetsorienterte medborgeren vektlegges i tillegg til en annen idealtype.

«Beskrive sentrale lover, regler og normer og drøfte hvilke konsekvenser brudd på disse kan ha for den enkelte og for samfunnet på kort og lang sikt» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11)

Dette kompetansemålet handler om å forstå lovgivning og normer i et samfunn, hvor man også må vurdere konsekvenser av brudd på dem for individer og samfunn. Kompetansemålet har fokus på individuell bevissthet, som kjennetegner den *personlig ansvarlige medborgeren*. Den personlig ansvarlige medborgeren er individuell bevisst innenfor fellesskapet, deltar i frivillig arbeid og handler i samsvar med loven i sitt samfunn. Den personlig ansvarlige tydeliggjøres i dette kompetansemålet ved å være selvdisiplinert og ta personlig ansvar gjennom å følge lover og regler. Den personlig ansvarlige medborgeren vil her ta ansvar for å opprettholde samfunnets lovverk og normative forventninger, og handle deretter. Det har samtidig også et element av den rasjonelt autonome medborgeren ved å handle ut i fra fornuft, ved å selvstendig vurdere valgene man tar. Å drøfte konsekvenser av brudd på samfunnets lover, normer og regler krever autonomi, altså at individet handler selvstendig. Når et individ bryter samfunnets etablerte normer og regler, må de i stor grad ta ansvar for sine handlinger og være i

stand til å ta reflektere over konsekvensene av dem. Ettersom kompetansemålet vektlegger selvstendig tekning og refleksjon, vil det dermed være hensiktsmessig å si at det tenderer mot en rasjonelt autonom medborger.

Det finnes også eksempler der verken den rasjonelt autonome eller rettferdighetsorienterte medborgeren vektlegges i særlig grad. Dette er særlig kompetansemål som har et mer spisset fokus enn mer vide kompetansemål. Disse er det ikke mange av læreplanen, men de få som er skiller seg ut ved å ofte være mer presis i valg av innhold enn det store flertallet av kompetansemålene.

«Beskrive trekk ved det politiske systemet og velferdssamfunnet i Norge i dag og reflektere over sentrale utfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11).

Dette kompetansemålet er det som i aller høyeste grad reflekterer den politiske informerte medborgeren. Den politisk informerte medborgeren vektlegger evnen til å ta informerte beslutninger i politiske spørsmål og evne til å forstå dynamikken i politiske prosesser. Den politisk informerte medborgeren kommer her til syne gjennom viktigheten av en grunnleggende forståelse av Norges politiske system. Den har også elementer av forståelse for ulike prosesser, gjennom å skulle reflektere over sentrale utfordringer, men går ikke i dybden på hvor mye det forventes av elevene. Kompetansemålet tar ikke stilling til hvordan makten fordeles i Norge, hvordan politiske beslutninger blir til og gir heller ikke noen føringer for om politiske partier skal være en del av pensum på ungdomsskolen. Den har likevel elementer som reflekterer den politisk informerte medborgeren, ettersom kompetansemålet nødvendig vil vektlegge undervisning som omfatter forståelse for politikk.

«Reflektere over hvilke aktører som har makt i samfunnet i dag, og hvordan de begrunner standpunktene sine» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11).

Igjen, et kompetansemål som tenderer mot mange idealtyper. Den rasjonelt autonome medborgeren synliggjøres gjennom kompetansemålets vekt på kritisk vurdering av informasjon og argumenter. Det handler om kildekritikk, men først og fremst å kunne stille kritiske spørsmål til maktstrukturer i samfunnet. Den rettferdighetsorienterte medborgeren derimot er relevant for dette kompetansemålet gjennom hvordan makt kan misbrukes og ulike etiske vurderinger til maktinnehavere og maktforhold. Det innebærer en forståelse av hvordan maktstrukturer kan påvirke sosial rettferdighet i positiv eller negativ forstand. Kompetansemålet tenderer også mot den politisk informerte medborgeren ved forståelse for politiske prosesser og hvordan disse er påvirket av og påvirker maktforhold. Kompetansemålet vektlegger altså ulike elementer av medborgerskap, men innebærer likevel i stor grad kritisk refleksjon over maktstrukturer, politiske prosesser og sosial rettferdighet.

5.1.2 Dimensjoner

Ser vi derimot på de tre ulike dimensjonene som ble presentert under 2.2.3, er de tre dimensjonene alle representert i læreplanen. Den globale dimensjonen er den mest fremtredende i de 19 kompetansemålene. Som Tabell 3 fremhever, er den globale dimensjonen fremhevet tolv ganger. Den globale dimensjonen tar for seg globale spørsmål, gjerne knyttet til bærekraftstematikk, og handler om anerkjennelse av at vi alle er en del av et globalt fellesskap.

«Reflektere over hvilke aktører som har makt i samfunnet i dag, og hvordan de begrunner standpunktene sine» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11).

I dette kompetansemålet vil jeg argumentere for at det er tre dimensjoner som er til stede. Det er den globale dimensjonen, den *nasjonale dimensjonen* og den *lokale dimensjonen* av medborgerskap. Den globale dimensjonen kommer til syne gjennom hvordan globale aktører, multinasjonale selskaper og internasjonale organisasjoner former verden. En global medborger vil forstå hvordan disse aktørenes makt påvirker både den nasjonale og lokale dimensjonen. Det påvirker dermed også den nasjonale og lokale dimensjonen. Den nasjonale dimensjonen har statsborgerskapet som grunnmur og forholder seg til nasjonale lover og verdier. Den nasjonale dimensjonen vil her fremheve nasjonal maktstruktur gjennom politiske institusjoner og store norske selskaper og dets påvirkning på befolkningen. Den lokale dimensjonen oppmuntrer til deltakelse og engasjement på lokalt nivå, som gjennom lokale samfunnsprosjekter eller lokal politikk. Dimensjonen er relevant for kompetansemålet fordi det innebærer en forståelse av lokal maktstruktur, fra kommunestyre til små bedrifter, og hvordan dette påvirker oss direkte på det lokale nivået.

Et interessant funn i forhold til den nasjonale dimensjonen, er at det er få kompetansemål der denne dimensjonen er den eneste som er vesentlig.

«Reflektere over likheter og ulikheter i identiteter, levesett og kulturuttrykk og drøfte muligheter og utfordringer ved mangfold» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11)

Under 5.1.1 forklarte jeg hvordan dette kompetansemålet fremhever den rettfærdighetsorienterte og sosialt intelligente medborgeren. Jeg vil likevel bruke kompetansemålet igjen for å fremheve dimensjonenes betydning, og hvordan den nasjonale dimensjonen står som en av flere dimensjoner som tas hensyn til. Et kompetansemål som vektlegger mangfold og ulik og lik identitet vil måtte ta hensyn til en stor gruppe mennesker, både på lokalt nivå og globalt nivå av medborgerskap. På det lokale nivået vil elevene oppfordres til å verdsette hverandres ulikheter, verdsette mangfoldige og inkluderende nabolag, der like og ulike mennesker kan leve som den de er. På det globale nivået vil den globale medborgeren se at kulturelt mangfold strekker seg over nasjonale grenser, der global bevissthet og solidaritet med ulikhet og likhet vil kunne ses på som en styrke, samtidig som hen vil være bevisst på utfordringene mangfold kan føre med seg i en globalisert verden. Det vil også være naturlig å trekke

frem den nasjonale dimensjonen av medborgerskap, spesielt i forhold til mangfold og likhetsidealer. Likhetsidealene som den nasjonale medborgeren kan inneha kan bidra til svekkelse av den demokratiske verdien av mangfold. I en nasjonal dimensjon er derfor mangfoldets muligheter og utfordringer sentralt. Det vil være nødvendig å utforske fordeler og ulemper mangfold bidrar til, på et nasjonalt nivå og hvordan dette påvirker nasjonal identitet. Den nasjonale dimensjonen er altså til stede, men ikke hovedprioritet i norsk læreplan, der den globale dimensjonen får mer plass.

«Sammenligne hvordan politiske, geografiske og historiske forhold påvirker levekår, bosettingsmønstre og demografi i forskjellige deler av verden i dag»
(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10).

Dette kompetansemålet fungerer som et godt eksempel på kompetansemål der det kun er en dimensjon som er fremtredende, nemlig den globale dimensjonen. Det representerer den politisk informerte medborgeren, gjennom forståelse for hvordan politiske beslutninger kan ha langvarige effekter på et samfunn. Det tenderer også mot den rettfærdighetsorienterte medborgeren, ved at den berører sosial ulikhet og rettfærdighet på et globalt nivå. Den rettfærdighetsorienterte medborgeren reflekterer i stor grad her også den globale medborgeren, som vil belyses grundigere i delkapittel 6.3. Den globale dimensjonen av medborgerskap er aktuelt ettersom det oppfordrer til forståelse for internasjonale forhold, og hvordan effektene av politikk kan få store konsekvenser på et globalt nivå. Den fremhever global solidaritet, altså en forståelse av hvordan ulike forhold har påvirket globale bosettingsmønstre og demografi. Det innebærer en global forståelse av hvordan mennesker lever under ulik velstand, avhengig av hvor i verden de bor.

5.2 National Curriculum – Citizenship Key Stage 3 & 4

I den engelske læreplanen er det som begrunnet, *Citizenship Key Stage 3 & 4* (Departement of Education, 2014), jeg tar i bruk i min analyse av medborgerskaps representasjon i engelsk læreplan. Det er med utgangspunkt i *Subject Content* (Departement of Education, 2014, s. 1-2) jeg har gjennomført analysen. Denne delen av læreplanen inneholder 15 konkrete innholdsmål, som jeg har plassert innenfor ulike idealtyper og dimensjoner ut ifra resultatene kodingen og kategoriseringen har gitt meg. Som med den norske læreplanen, har antall idealtyper og dimensjoner flere representasjoner enn kompetansemål. Dette kommer til syne i Tabell 3, med 34 idealtyper og 18 dimensjoner. I prosessen med å avgrense kompetansemålene til idealtyper og dimensjoner, har det helt siden jeg fant ut at dette var måten jeg ønsket å gripe løs på analysen, vært ønskelig å avgrense til færrest mulig idealtyper og dimensjoner til hvert enkelt kompetansemål. Med kun 18 dimensjoner på 15 innholdsmål i National Curriculum, tilsier tallene at det har vært mindre krevende å kun avgrense til en dimensjon. Dette indikerer også at innholdsmålene er mer avgrenset enn de norske kompetansemålene, med for eksempel et tydeligere fokus på den nasjonale dimensjonen enn i den norske. De funnene som har vært mest fremtredende i *Citizenship Key Stage 3 & 4* (Departement of Education, 2014), er en vekt som tenderer mot viktighet av den *politisk informerte medborgeren*, med mye fokus på politiske og rettslige systemer.

Videre har den *nasjonale dimensjonen* også en sterk rolle i England, mens den *globale dimensjonen* i mindre grad er representert.

5.2.1 Idealtyper

Det første jeg la merke til da jeg begynte arbeidet med å analysere *Citizenship Key Stage 3 & 4*, var fokuset på politiske systemer, institusjoner og juridiske systemer. Læreplanen har et mye mer konkretisert innhold enn den norske har, noe jeg vil diskutere videre i kapittel 6. Som Tabell 3 fremhever, er det først og fremst to idealtyper som dominerer, det er den *politisk informerte* og den *rasjonelt autonome medborgeren*. Den politisk informerte medborgeren er den som tydeligst vektlegges av de engelske utdanningsinstitusjonene, og det er tydelig at det forventes omfattende kunnskap om det politiske system, dets organisering og praksis.

«The development of the political system of democratic government in the United Kingdom, including the roles of citizens, Parliament and the monarch» (Departement of Education, 2014, s. 2).

Dette innholdsmålene handler om utviklingen av det politiske systemet med demokratisk styresett i Storbritannia, inkludert rollene til borgere, parlamentet og monarken.

Innholdsmålet fra Key Stage 3 tar for seg en direkte forståelse av det nasjonale politiske system, som er kjernen i politisk informert medborgerskap. Innholdsmålet vektlegger kunnskap om hvordan demokratiet fungerer nasjonalt, medborgeres rolle og det parlamentariske systemet. Det vektlegges ikke bare nødvendig kunnskap om politikk, men også omfattende forståelse for det politiske systemet og institusjonene som utgjør det politiske landskapet. Innholdsmålet reflekterer en forståelse der man er avhengig av deler for å forstå helheten. For å forstå det politiske system, er det dermed nødvendig å sette seg inn i ulike aspekter av det som utgjør det demokratiske systemet i Storbritannia. Innholdsmålet reflekterer med andre ord kunnskapsaspekter som er avgjørende for den politisk informerte medborgeren. Dersom elevene skal oppfylle dette målet er derfor den politisk informerte medborgeren ønskelig å dyrke, og krever høy grad av både kunnskap og forståelse for politiske systemer.

«The operation of Parliament, including voting and elections, and the role of political parties» (Departement of Education, 2014, s. 2).

Dette innholdsmålet fungerer også som et godt tilfelle som tenderer mot å vektlegge den politisk informerte medborgeren. Innholdsmålet tar for seg hvordan parlamentet driftes, valg og politiske partiers rolle. Kunnskap om parlamentet, valg og politiske partiers rolle vil stå sentralt, og følge med på nyheter vil være et typisk kjennetegn for den politisk informerte medborgeren i oppfyllelse av et slikt innholdsmål. Dersom man skal trekke inn den rasjonelt autonome medborgeren, vil det være aktuelt å trekke frem viktigheten av å

velge nyhetskilder med omhu. Det handler om å vurdere ulik informasjon, og kunne sette seg inn i hva som kreves av de ulike rollene som spilles i politikkenes landskap.

«Local, regional and international governance and the United Kingdom's relations with the rest of Europe, the Commonwealth, the United Nations and the wider world» (Departement of Education, 2014, s. 3).

Dette innholdsmålet dekker Storbritannias forhold til ulike aktører som Europa, Samveldet av nasjoner, FN og resten av verden. Det tenderer mot den politisk informerte og rasjonelt autonome medborgeren. Den politisk informerte medborgeren er til stede ved søkelyset på Storbritannias forhold til andre internasjonale aktører og dets styringssystem på lokalt, regionalt og internasjonalt nivå. Innholdsmålet oppmuntrer til at elever skal bli informert om hvordan ulike styringssystemer samhandler globalt, noe som krever politisk bevissthet. Innholdsmålet tenderer også mot den rasjonelt autonome medborgeren ved å vektlegge sammenligning av komplekse geopolitiske dynamikker. Med dette mener jeg sammenligninger av Storbritannias forhold til andre aktører og hvordan globalt ansvar balanseres med nasjonale interesser. «Other systems and forms of government, both democratic and non-democratic, beyond the United Kingdom» (Department of Education, 2014, s. 2). Dette innholdsmålet oppmuntrer også til en slik sammenligning, der demokratiske og ikke-demokratiske systemer skal sammenlignes, og må vurderes ut i fra den kunnskapen elevene har tilegnet seg. Det er grunn til å anta at å evaluere forskjellene mellom ulike systemer, vil være hensiktsmessig under et slikt innholdsmål. En slik evaluering vil kreve grad demokratiske ferdigheter, som den rasjonelt autonome medborgeren skal utvikle.

Den personlig ansvarlige, den deltakende og den sosialt intelligente medborgeren er alle i ulik grad representert i flere kompetansemål hver. Den personlig ansvarlige medborgeren er først og fremst til stede i Key Stage 4, hvor det er et større fokus på direkte engasjement og individuell ansvarlighet. Dette kan tenkes at dette har med å gjøre at elevene i Key Stage 4 nærmer seg myndighetsalder og etter hvert må forholde seg til de individuelle kompleksitetene dette medfører.

«Income and expenditure, credit and debt, insurance, savings and pensions, financial products and services, and how public money is raised and spent» (Department of Education, 2014, s. 3).

Dette innholdsmålet handler både om håndtering av egen personlige økonomi, samt en forståelse av offentlig finansiering. Innholdsmålet tenderer mot den personlig ansvarlige medborgeren ved sin individualistiske tilnærming. Den personlig ansvarlige medborgeren vil ta individuelt ansvar gjennom håndtering av egen privatøkonomi, inntekt, utgifter og sparing. Gjennom den individualistiske tilnærmingen vil den personlige ansvarlige medborgeren bidra til samfunnet, men er avhengig av selvstendige vurderinger for å ta informerte økonomiske beslutninger for å oppfylle innholdsmålet. Den rasjonelle autonome medborgeren vil derfor også få en sentral rolle her, nettopp gjennom

selvstendige vurderinger. Dersom den personlig ansvarlige medborgeren skal kunne ta ansvar for egen privatøkonomi, inntekt, utgifter og sparing, krever det evne til å ta informerte og selvstendige økonomiske beslutninger. Den personlig ansvarlige medborgeren er derfor ikke alene nok til å oppfylle et slikt innholdsmål, og er en gjennomgående utfordring med den personlig ansvarlige medborgeren.

«The different ways in which a citizen can contribute to the improvement of his or her community, to include the opportunity to participate actively in community volunteering, as well as other forms of responsible activity» (Department of Education, 2014, s. 3).

Innholdsmålet tar for seg ulike måter å bidra på i samfunnet. Først og fremst representerer dette innholdsmålet to idealtyper; den personlig ansvarlige og deltakende medborgeren. Den personlig ansvarlige medborgeren tar personlig og direkte ansvar og engasjement i lokalsamfunnet, gjennom frivillig arbeid og andre aktiviteter. På dette nivået er det primært gjennom individuelle handlinger at samfunnet forbedres. Hos den deltakende medborgeren vil aktiv deltakelse stå i fokus, hvor hen vil planlegge og organisere aktiviteter, og legge til rette for positive endringer som vil lede lokalsamfunnet fremover. Å organisere en aktivitetsdag, et loppemarked eller en innsamling i et nabolag, som skal bidra til positive endringer, er et godt eksempel på hvordan den deltakende medborgeren kan knyttes til et slikt innholdsmål. Likevel bør den sosialt intelligente medborgeren fremheves som relevant for dette innholdsmålet. Den sosialt intelligente medborgeren erfarer demokrati. Med bruk av sosial intelligens som et redskap, kan denne medborgeren forbedre lokalsamfunnet, gjennom bruk av godt samarbeid, kommunikasjon og gjennom å ta i bruk alle de ulike redskapene ulike mennesker besitter og som gjør oss unike, ved å ta i bruk mangfold som en ressurs. Et slikt innholdsmål gjenspeiler ulike måter å bidra på i samfunnet, og da spesielt innenfor en *lokal dimensjon*, der direkte bidrag og forbedringer til lokalsamfunn, gjennom frivillig arbeid og organisering vil stå sentralt. Hvilke dimensjoner av medborgerskap som gjør seg gjeldende for *Citizenship*, slik som eksemplet ovenfor er, vil jeg nå rette søkelyset mot i 5.2.2.

5.2.2 Dimensjoner

«The operation of Parliament, including voting and elections, and the role of political parties» (Department of Education, 2014, s. 2).

Som tidligere nevnt vil det under dette innholdsmålet vektlegges en politisk informert og rasjonelt autonom medborger, gjennom å vektlegge henholdsvis kunnskap og analyserende forståelse av det parlamentariske systemet. Den nasjonale dimensjonen er den fremtredende dimensjonen, ved tyngden som blir gitt til forståelse av det britiske parlamentet. Nasjonale politiske prosesser står i fokus, og ulike politiske partier innenfor den nasjonale rammen, skal også fremheves. Dette kan fremheves som vesentlig for den nasjonale dimensjonen, ettersom det vil vektlegge en grundig forståelse av det nasjonale politiske systemet. Å lære om hvordan det nasjonale parlamentet fungerer, valg og

politiske partier vil kunne bidra til å styrke kunnskapen elevene har om hvordan nasjonen deres styres, og hvordan politiske beslutninger tas på et nasjonalt nivå gjennom deres politiske rettigheter. Aspektene som innholdsmålet tar for seg er dermed høyst aktuelt for å kunne delta i nasjonale politiske prosesser, samtidig som det kan avdekke hvordan mangfold ikke nødvendigvis alltid blir ivaretatt gjennom et konstant fokus på den nasjonale dimensjonen. Dette blir diskutert videre i kapittel 6, diskusjonskapittelet.

«The precious liberties enjoyed by the citizens of the United Kingdom» (Department of Education, 2014, s. 2). Dette innholdsmålet tenderer mot både politisk informert og rasjonelt autonomt medborgerskap. Det fokuserer først og fremst på kunnskap om det politiske systemet og prosessene, men også om analytisk forståelse av de ulike nasjonale prosessene og kritiske tenkning i vurderinger av nasjonale politiske spørsmål. Likevel vil jeg påpeke at dette først og fremst er et innholdsmål som er veldig åpent, fordi det ikke vektlegger noe tydelig kunnskap, slik som mange av de andre innholdsmålene i National Curriculum gjør. Det den derimot vektlegger er den nasjonale dimensjonen, ved å legge trykk på friheten statsborgere i Storbritannia innehar. Bruken av «precious» er veldig ladet, og det normative aspektet av «precious liberties» tilsier en tilnærming der det britiske demokratiet er høyt verdsatt og prioritert. Innholdsmålet fokuserer på forhold knyttet til frihet som er spesifikke for Storbritannia og England, der det er mulig å trekke inn alt fra politiske prosesser og diskusjoner til ytringsfrihet og demokratiske rettigheter. Denne friheten kan forstås i lys av den nasjonale medborger, ved at det å være statsborger er avgjørende for å inneha disse sosiale og politiske rettighetene. Innholdsmålet antyder også en slags felles konsensus av hva som er frihet for innbyggerne, og oppmuntrer derav til et samfunn bestående av likhetsidealer, der de sosiale rettighetene er betinget ut i fra majoriteten. Samtidig forholder innholdsmålet seg til «liberties» i flertall, og dette kan innebære en mangfoldig dimensjon av frihet, som vil innebære at også andre perspektiver enn det nasjonale også tas hensyn til. Det er likevel riktig å plassere innholdsmålet innenfor den nasjonale dimensjonen av medborgerskap, ettersom den forholder seg til frihet innenfor de nasjonale rammene og tar for seg rettighetene og frihetene som er spesifikke for statsborgere i Storbritannia.

«The roles played by public institutions and voluntary groups in society, and the ways in which citizens work together to improve their communities, including opportunities to participate in school-based activities» (Department of Education, 2014, s. 2).

Til tross for at Tabell 3 fremhever et stort flertall av innholdsmål som vektlegger den nasjonale dimensjonen, vil jeg likevel trekke frem tilfeller der den lokale eller globale dimensjonen også er til stede. Dette innholdsmålet fra Key Stage 3 er et godt eksempel på hvordan den lokale medborgeren også har en rolle i *Citizenship* og handler om offentlige og frivillige institusjoners rolle i samfunnet. Innholdsmålet gjenspeiler de to idealtypene deltakende og sosialt intelligent medborgerskap. Den deltakende medborgerens plass kommer frem av dets fokus på samfunnsengasjement gjennom frivillig arbeid og samarbeid, samt en oppmuntring til aktiv deltakelse i offentlige institusjoner og organisering av frivillige grupper, gjennom å påvirke systemene som påvirker samfunnet. Den sosialt intelligente medborgeren er derimot relevant for

innholdsmålet ettersom det kreves sosial intelligens og evne til å samhandle med andre mennesker for å samarbeide om å forbedre lokalsamfunnet. Videre er den lokale dimensjonen tydelig gjeldende for dette innholdsmålet, ved fokus på lokalmiljøet, frivillighet og skolearenaen. Det oppmuntres til deltakelse i skoleaktiviteter og frivillige grupper, som begge hovedsakelig organiseres på et lokalt nivå. Dessuten fokuserer innholdsmålet på samarbeid innad i lokalsamfunnet og hvordan dette kan føre til positive endringer i lokalsamfunnet og styrket fellesskap. Videre legger innholdsmålet vekt på å styrke samarbeidet mellom skolen og lokalsamfunnet, hvor en forståelse av at et godt samarbeid mellom disse enhetene kan bidra til elevenes trivsel og lokalsamfunnets utvikling.

«Other systems and forms of government, both democratic and non-democratic, beyond the United Kingdom» (Department of Education, 2014, s. 2).

Det er kun fire innholdsmål som i noe grad reflekterer den globale dimensjonen av medborgerskap i *Citizenship*. Dette målet dekker ulike former for regjeringssystemer, både demokratiske og ikke-demokratiske, utenfor Storbritannia. Et slikt innholdsmål krever global bevissthet gjennom en forståelse for at ulike politiske systemer i verden. Det krever også en forståelse for at ulike politiske systemer i verden har ulike måter å organisere og utøve makt på, og oppmuntrer til en bredere diskusjon over samfunnsstrukturer og demokratiske verdier på tvers av kulturer og landegrenser. En slik inngang bidrar til å utvikle en global bevissthet blant elever, som er avgjørende for å forstå og engasjere seg i komplekse globale utfordringer.

«Local, regional and international governance and the United Kingdom's relations with the rest of Europe, the Commonwealth, the United Nations and the wider world» (Department of Education, 2014, s. 3).

Det er en tydelig global bevissthet i dette innholdsmålet, der det kreves en geopolitisk forståelse for internasjonal politikk og ulike politiske systemer over hele verden. Det diskuteres Storbritannias forhold til resten av verden og hvordan internasjonale institusjoner også påvirker nasjonen. Europa, Samveldet og FN er de eneste aktørene som eksplisitt navngis i både Key Stage 3 og 4, og dette forteller også noe om hvilke aktører som er viktig for Storbritannia og England. Det globale fokuset er altså sentrert på internasjonale aktører og ulike styresett, hvor den globale dimensjonen i National Curriculum de nevnte aktørene overfor vektlegges som viktige for global samhandling. «Human rights and international law» (Department of Education, 2014, s. 3). Menneskerettigheter og internasjonal lov er også elementer som nevnes i læreplanen, og er relevant for den globale medborger ved at det er universelt og vedtatt gjennom global samhandling. Det er likevel slik at den globale dimensjonen kun i noe grad er representert i National Curriculum, og i den grad det er representert, er det gjennom de store internasjonale aktørene, og lite som kan knyttes til slagordet «Tenk globalt, handle lokalt» og lignende. Innholdsmålene som skal tendere mot den globale dimensjonen er mindre presise enn innholdsmålene som ivaretar den nasjonale dimensjonen. Det kommer frem av en stor andel innholdsmål som vektlegger ulike deler av det

parlamentariske styringssystemet, med søkelys på alt fra Parlamentets oppbygning, til valgprosesser, ulike partier og ansvarsområder til Parlamentet (Department of Education, 2014). Det dekker med andre ord et bredt spekter, i motsetning til de fire innholdsmålene som tenderer mot en global dimensjon av medborgerskap. Dette kommer blant annet frem gjennom «Human rights and international law» (Department of Education, 2014, s. 3), hvor det ikke kommer frem hva som skal vektlegges innenfor menneskerettigheter og internasjonal lov. Dersom man videre tar stilling til at læreplanen vektlegger «precious liberties» i Storbritannia, er det grunnlag til å anta at britisk demokrati vil trumfe oppmerksomheten viet til universelle menneskerettigheter, domstoler og internasjonal lov. Det er verdt å bemerke at ingen av innholdsmålene som tenderer mot globalt medborgerskap er å finne i Key Stage 3, men i Key Stage 4. Det virker derfor tydelig som at den nasjonale dimensjonen er mer sentral for utdanningsinstitusjonene i England, gjennom både flere og mer presise innholdsmål.

5.3 The Australian Curriculum – Civics and Citizenship 7-10

I analysen av medborgerskapets fremstilling i australske læreplanen er det som tidligere nevnt *Civics and Citizenship 7-10* jeg tar utgangspunkt i. Den delen av *Civics and Citizenship* som kalles for *Knowledge and Understanding*, er den delen jeg har tatt i bruk når jeg etter hvert i mitt analysearbeid fant ut av hvilke teoretiske begreper jeg ville ta utgangspunkt i til min analyse. *Knowledge and Understanding* er kompetansemål som kombinerer kunnskap, forståelse og ferdigheter, altså ikke ulikt den norske modellen. Den australske modellen er likevel mer konkret, mindre abstrakte kompetansemål, og innebærer kompetansemål for hvert eneste skoleår. I denne analysen har jeg derfor tatt utgangspunkt i kompetansemål, som er gjeldende for hvert enkelt år fra år 7 til 10 i skoleløpet. For syvende årstrinn er det fem kompetansemål, åttende årstrinn er det seks kompetansemål, niende årstrinn er det seks kompetansemål og for tiende årstrinn er det fem kompetansemål. Til sammen er det 22 kompetansemål, fordelt på fire ulike skoleår. Av de 22 kompetansemålene viser Tabell 3 at jeg har avgrenset til 43 idealtyper og 46 dimensjoner. Det vil si at jeg i snitt har funnet omtrent to dimensjoner og idealtyper i hvert kompetansemål. Helt overordnet la jeg tidlig merke til et stort nasjonalt fokus, der det i stor grad vektlegges kunnskap om politikk, samtidig som mange kompetansemål også tenderer mot den *rettferdighetsorienterte medborgeren*. Det er et fravær av den personlig ansvarlige medborgeren, mens den *deltakende medborgeren* og *sosialt intelligente medborgeren* får en noe større rolle enn i Norge og England. Til tross for at den *nasjonale dimensjonen* av medborgerskap har en stor plass, har den *globale dimensjonen* også en viktig plass i *Civics and Citizenship*.

5.3.1 Idealtyper

«The key features of Australia's system of government, including democracy, the Australian Constitution, responsible government and federalism» (Department of Education, 2022, s. 1).

Dette kompetansemålet dekker de sentrale trekkene ved Australias styresett, demokrati, grunnlov, regjering og føderalisme. Inngående kunnskap om Australias demokratiske styresett er vesentlig for å kunne delta aktivt i demokratiske prosesser, noe som dette

kompetansemålet for syvende årstrinn fremhever. Å forstå hvordan det australske systemet fungerer er avgjørende for å kunne delta mer effektivt i politiske prosesser, og legges tydelig vekt på i den australske læreplan. Dette handler om å kunne ta velinformerte valg basert på kunnskap om hvordan styresettet fungerer og hvilke politiske spørsmål som er viktige for samfunnet og utdanningsinstitusjonen. For den *politisk informerte medborgeren*, som får stor plass i *Civic and Citizenship*, er det tydelig vektlagt at elevene skal ha inngående kunnskap om Australias styresett, fordi det gir dem evnen til å ta informerte beslutninger, spesielt når det gjelder valg av politisk representasjon. Kompetansemålet tenderer mot den politisk informerte medborgeren fordi det vektlegges forståelse for ulike politisk representasjon, politiske dynamikker og strukturer, som er viktig å forstå for å kunne delta aktivt i demokratiske avgjørelser.

«The role of political parties and independent representatives in Australian democracy, including elections and the formation of governments» (Department of Education, 2022, s. 1).

Kompetansemålet dreier seg om politiske partier og uavhengige representanters rolle, inkludert valg og dannelse av regjering. Å lære om politiske partiers rolle handler om å utforske ulike politiske ståsteder og står sentralt i dette kompetansemålet for 8. årstrinn. Politiske valg nevnes eksplisitt, med dannelse av regjeringer som resultat av valg. Hos den politisk informerte medborgeren står valg som et sentralt fokus i undervisningen og det er derfor lite tvil om at dette kompetansemålet tilhører idealtypen. Å lære om ulike partier og uavhengige representanter handler om å gi elevene et bredere perspektiv på det politiske landskapet og innebærer en grundig forståelse av ulike politiske ideologier som er representert i samfunnet. Dette kan for eksempel innebære å utforske politiske partiers plattformer og utforske deres syn på politiske spørsmål og samfunnsutfordringer. Videre vil det å lære om uavhengige representanter gi en forståelse av hva alternative politiske stemmer er, gjennom å ikke være tilknyttet et bestemt parti og hvordan dette likevel har betydning i politiske debatter og valgprosesser. I tillegg til den politisk informerte, tenderer også kompetansemålet mot den deltakende medborgeren, både gjennom deltakelse i politiske valgprosesser og ved engasjement i politiske partier.

«How Australians are informed about and participate in democracy» (Department of Education, 2022, s. 1). Dette er også et kompetansemål hentet fra 8. trinn og oppmuntrer til aktiv deltakelse, noe som beskriver den deltakende medborgeren godt. Kompetansemålet oppfordrer til aktiv deltakelse i demokratiet, og dette kan for eksempel foregå gjennom engasjement og utforskning av ulike politiske partier eller politiske ståsteder. Politisk engasjement, slik som disse to kompetansemålene oppfordrer til, innebærer å holde seg oppdatert og informert, og kan være gjennom at elevene får med seg nyheter. Undervisning til disse kompetansemålene handler derfor om både aktiv deltakelse og å tilegne seg kunnskap og forståelse om ulike politiske prosesser, partier og ståsteder.

«The characteristics of Australia's democracy, including freedom of speech, association, assembly, religion and movement» (Department of Education, 2022, s. 1).

Dette kompetansemålet handler om de grunnleggende trekkene ved Australias demokrati, inkludert friheter som religionsfrihet og ytringsfrihet. Jeg har valgt å trekke frem dette kompetansemålet ettersom det tenderer mot den rettferdighetsorienterte og sosialt intelligente medborgeren, to idealtyper som Tabell 3 viser at har stor plass i *Civics and Citizenship*. Den rettferdighetsorienterte medborgeren er treffende ettersom kompetansemålet vektlegger betydningen av individuell frihet, gjennom blant annet ytringsfrihet og religionsfrihet. Kompetansemålet oppfordrer til refleksjon over hvordan disse frihetene fremmer rettferdighet i samfunnet, og hvordan disse rettighetene har kommet til. Forståelsen for disse frihetene krever sosial intelligens for å forstå hvordan de påvirker samspillet mellom ulike samfunnsgrupper og hvordan frihetene kan brukes til å fremme et mer inkluderende og respektfullt samfunn. Den sosialt intelligente medborgeren vil kunne se sammenhengen mellom disse frihetene og samfunnets sosiale strukturer og maktforhold. Den rettferdighetsorienterte medborgeren vil også kunne reflektere over utfordringene til disse frihetene, som for eksempel balansen mellom ytringsfrihet og beskyttelse mot diskriminering, religionsfrihet og hatefulle ytringer. Hvordan utfordringer knyttet til disse frihetene skal håndteres, vil den rettferdighetsorienterte medborgeren ta stilling til, med mål om like muligheter og sosial rettferdighet.

«The role of the parliament and the High Court of Australia in protecting rights under the Constitution, common law, and through federal and state statute law» (Department of Education, 2022, s. 1).

Kompetansemålet forholder seg til rollen til de ulike juridiske instansene i det australske juridiske og politiske system. Selv om den *rasjonelt autonome medborgeren* ikke i like stor grad er representert i *Civics and Citizenship*, er den likevel til stede, gjennom fokus på kritisk tenkning i læreplanen. Å forstå rettssystem og hvordan rettigheter er beskyttet gjennom grunnlov og lovgivning krever kritisk tenkning. Elevene kan blant annet gjennom utøvelse av kritisk tenkning vurdere og analysere lovgivningens effektivitet og relevans. Den rasjonelt autonome medborgeren vil kunne utforske komplekse juridiske spørsmål ved hjelp av kunnskap og forståelse om det juridiske system. Det er likevel avgjørende med kunnskap om de politiske prosessene under et slikt kompetansemål, noe som tenderer mot den politisk informerte medborgeren. Forståelse for ulike politiske prosesser er nødvendig for å forstå hvordan ulike institusjoner i rammen av det australske rettsvesenet fungerer. Dette inkluderer forståelse for hvordan lovgivning blir til gjennom politiske prosesser, hvordan domstoler håndhever lovene og hvordan politiske beslutninger påvirker det australske rettssystemet som helhet.

«How Australia's international legal obligations shape Australian law and government policies, including those relating to First Nations Australians, and the issues related to the application of these obligations» (Department of Education, 2022, s. 1).

Dette kompetansemålet handler om hvordan Australias internasjonale juridiske forpliktelser påvirker australsk lov, spesielt knyttet til urfolks rettigheter. Et slikt kompetansemål er aktuelt for både den rettferdighetsorienterte og politisk informerte medborgeren, ved behovet for både kritisk tekning i forhold til sosial rettferdighet og urfolks rettigheter, men også forståelse for kompleksiteten mellom internasjonale forpliktelser og nasjonal politikk. Juridiske rammer er altså en vesentlig del av australsk læreplan, både nasjonalt og internasjonalt.

«How Australia's secular democracy and pluralist, multi faith society draws upon diverse cultural origins, including Christian and Western heritage, distinct First Nations Australian histories and cultures, and migrant communities» (Department of Education, 2022, s. 1).

Kompetansemålet handler om å forstå hvordan Australia som sekulært demokrati og mangfoldig samfunn bygger på ulike kulturell arv og avstamning. Det tenderer mot en rettferdighetsorientert og sosialt intelligent medborger, ved å fremme et inkluderende medborgerskap og sosial rettferdighet i det flerkulturelle og multireligiøse samfunnet i Australia. Det kreves dessuten sosial intelligens for å forstå verdien av mangfold og ulike kulturelle opprinnelser, og aktiv samfunnsdeltakelse krever evne til sosial samhandling på tvers av samfunnsgrupper uavhengig av kulturell opprinnelse. Som påpekt innledningsvis og som Tabell 3 også fremhever, er både den *lokale* og *globale* dimensjonen høyst til stede i *Civic and Citizenship 7-10*. Det vil jeg nå utdype under 5.3.2.

5.3.2 Dimensjoner

«How Australia's secular democracy and pluralist, multi faith society draws upon diverse cultural origins, including Christian and Western heritage, distinct First Nations Australian histories and cultures, and migrant communities» (Department of Education, 2022, s. 1).

Det vil være relevant å henvise til både den globale og nasjonale dimensjonen til et slikt kompetansemål. Den globale dimensjonen er først og fremst fremtredende ved å legge vekt på annerkjennelse av hvordan ulike kulturer i verden og migrasjon har formet dagens Australia. Innenfor den globale dimensjonen av medborgerskap blir det vesentlig å anerkjenne ulike globale kulturelle bidrag og hvordan disse bidragene samhandler i et pluralistisk og mangfoldig samfunn. I tillegg innebærer globalt medborgerskap å forstå hvordan ulike kulturer og migrasjon påvirker hverandre i verden, og hvordan dette igjen former dagens Australia. Dette betyr å jobbe for å skape samtale og forståelse mellom ulike kulturelle synspunkt og bygge en slags enhet i mangfold både lokalt og globalt. Den nasjonale dimensjonen derimot kommer til syne gjennom en nasjonal forståelse av samfunnets sammensetning og identitet, med både urbefolkning og tilflytning og hvordan ulike samfunnsgrupper tilpasser seg og former dagens Australia. Som kompetansemålet fremhever, består dagens Australia av stort mangfold. Det er også grunnlag for å hevde at selv om Australia historisk har undertrykt enkelte samfunnsgrupper og urbefolkning, er det i dag et nasjonalt politisk fellesskap som defineres gjennom ulike etnisitet, kulturer og religioner. Det er tydelig at samfunnsminoriteter tydelig legges vekt på og at den

demokratiske verdien av mangfold ikke blir oversett, men heller ser hvordan mangfoldet har bidratt til å forme dagens Australia.

«How Australia's international legal obligations shape Australian law and government policies, including those relating to First Nations Australians, and the issues related to the application of these obligations» (Department of Education, 2022, s. 1).

For å bygge videre på analysen av dette kompetansemålet fra tiende årstrinn, vil jeg gjenta viktigheten i forståelse av kompleksiteten mellom internasjonale forpliktelser og nasjonal politikk. Dette inkluderer forståelse for hvordan globalt samarbeid og diplomati påvirker rettigheter og lover, og da spesielt i forhold til urfolk. Internasjonale avtaler og konvensjoner, formes gjennom globalt samarbeid og diplomati, og har følgelig en sentral rolle i å forme australsk lov og politikk. Kompetansemålet legger opp til undervisning om globalt ansvar og globalt samarbeid, som er kjernen i globalt medborgerskap. Det vil være aktuelt å inkludere hvordan internasjonale forpliktelser, spesielt knyttet til urfolks rettigheter, integreres i nasjonal lovgivning og politikk. Å forstå hvordan internasjonale avtaler påvirker australsk lov og politikk, spesielt urfolks rettigheter, er viktig for å fremme sosial rettferdighet og samhandling på et globalt nivå. Kompetansemålet oppmuntrer til kritisk refleksjon rundt globalt ansvar og mulighetene for samarbeid på tvers av landegrenser for å fremme rettferdighet, og spesielt marginaliserte grupper som urfolk. Globalt medborgerskap verdsettes i *Australian Curriculum*, det inkluderer mangfoldige perspektiver og vektlegger forståelse av global samhandling. Til tross for at læreplanen for *Civics and Citizenship 7-10* har flere kompetansemål som tenderer mot den nasjonalt medborgerskap, er det likevel slik at flere av de kompetansemålene som vender seg mot globalt medborgerskap, er presise gjennom et tydelig avgrenset fokus, som internasjonalt samarbeid og anerkjennelse av ulike globale kulturelle bidrag.

«The challenges to and ways of sustaining a resilient democracy and a cohesive society in Australia and/or in our region or globally» (Department of Education, 2022, s. 1).

Kompetansemålet omhandler utfordringene og tiltakene for å opprettholde et sterkt demokrati og samhold, i Australia, regionalt eller globalt. Dette er et eksempel på at Australia likevel til tross for en læreplan som stort sett har konkrete kompetansemål, også har kompetansemål som ikke forteller direkte hva som skal undervises. Det gjør også kompetansemålet vanskelig å plassere innenfor nevnte idealtyper og dimensjoner. Når jeg likevel har valgt å plassere alle kompetansemålene, har dette falt under idealtypene rettferdighetsorientert, sosialt intelligent og deltakende medborgerskap. Den rettferdighetsorienterte vil utforske ulikheter og fremme rettferdig politikk, den sosialt intelligente vil prioritere kulturell forståelse og dialog for å bygge broer mellom samfunnsgrupper, mens den deltakende vil legge vekt betydning av aktiv deltakelse som essensielt for fellesskap og demokrati. Kompetansemålet tar for seg utfordringer med å opprettholde et demokrati og et samlet samfunn, enten i Australia, regionalt eller globalt. Globale utfordringer som krig, migrasjon og bærekraft påvirker demokratiet og samfunnet, og krever global samhandling for å løses. Dette er relevant for den globale medborgeren fordi det understreker behovet for å engasjere seg i globale spørsmål som

påvirker demokrati og samfunn. Den nasjonale dimensjonen vil også være relevant, og spesielt i forhold til spørsmål om nasjonal identitet og motstandsdyktighet. Dette omfatter diskusjoner om hvilke verdier som verdsettes, som er avgjørende for å kunne definere sosiale rettigheter. De nasjonale verdiene danner grunnlag for både samfunn og styresett og vil derfor være vesentlig for å opprettholde et bærekraftig demokrati. Dette innebærer en forståelse av at nasjonale verdier er viktig for å opprettholde samhold, spesielt når nasjonen møter på utfordringer. Samtidig betyr ikke dette at det kun er et sett med nasjonale verdier; det kan være et mangfold av verdier. Det viktige er at samfunnet og dets medlemmer evner å akseptere og diskutere ulike synspunkt. Det vil hjelpe med å skape et samfunn som takler endringer ved å være mer tilpasningsdyktig. Det er likevel størst fokus på den nasjonale dimensjonen i den australske læreplanen, hvor dette kompetansemålet forholder seg til rollen til de ulike juridiske instansene i det australske juridiske og politiske system.

«The role of the parliament and the High Court of Australia in protecting rights under the Constitution, common law, and through federal and state statute law» (Department of Education, 2022, s. 1).

Det er mest relevant for den politisk informerte og rasjonelt autonome medborgeren, som tidligere presisert. Kompetansemålet dreier seg om nasjonale institusjoners rolle i å beskytte innbyggernes rettigheter innenfor rammen av rettssystemet, og er relevant for det nasjonale medborgerskapet ved dets ensrettede fokus på rettigheter man innehar under de ulike juridiske instansene. Dette innebærer en definisjon av medborgerskap som statsborgerskap, hvor rettigheter kun tilhører dem som er den av dette nasjonale fellesskapet. Samtidig viser flere av kompetansemålene viktigheten av urbefolkning og mangfold som en del av befolkningen, og jeg har derfor lite grunnlag for å hevde at det fremmes et sterkt likhetsideal i den australske læreplanen.

6. Diskusjon

Diskusjonskapitlet vil utforske forskjellene mellom norske, engelske og australske prioriteringer, som kommer frem av analysen av de ulike læreplanene. Det ser nærmere på ulike sider av medborgerskap og hvordan noen av idealtypene og dimensjoner har en tett tilknytning. Videre diskuteres utfordringene knyttet til vage formuleringer i læreplanene og konsekvensene dette kan ha for lærere, elever og foreldre. Til slutt reflekterer jeg over hvordan læreplanene gjenspeiler samfunnets verdier og prioriteringer og hva slags medborgere de ønsker å utdanne.

6.1 Utdanning til politisk informert medborgerskap: Ulike prioriteringer

Som analysen også viser, er kontrastene store i form av hva slags type medborger som vektlegges, og da spesielt politisk informert medborgerskap. Mens den australske og engelske læreplanen i stor grad vektlegger kompleksiteten i politikk, med fokus på politiske partier, valg, ulik politisk representasjon og politiske systemer, i inn og utland, er den norske læreplanens politiske fokus mer eller mindre fraværende, i alle fall eksplisitt. Når Lyngsnes og Rismark (2014, s. 160) legger frem læreplan som en veileder for lærerne, der læreplan beskriver hva som skjer i skolen, er det tydelig at kunnskap og forståelse av politikk ikke er en egenskap som i stor grad tas stilling til. Som Lyngsnes og Rismark (2014, s. 160) også påpeker, skal læreplanen tolkes, og det er opp til læreren selv å tilpasse innhold etter hvilke behov som er til stede. Likevel, er det oppsiktsvekkende lite fokus på kunnskap om politiske systemer i den norske læreplanen for *Samfunnsfag*, som jo kan forstås som en sentral del av både det juridiske og utøvende medborgerskapet, der det juridiske statsborgerskapet i følge Solhaug (2021, s. 48), gir mulighet til å delta i demokratiske prosesser. Deltagelse i demokratiske prosesser avhenger av kunnskap om politiske systemer, og kommer tydelig frem som sentralt i opplæringen i både Australia og England, der forståelse for parlamentarisme, valg, ulik politisk representasjon og dannelse av regjering er konkretisert innhold i læreplanene. Det er tydelig at den norske læreplanen for *Samfunnsfag* har et mindre uttalt fokus på politikk og det politisk informerte medborgerskapet sammenlignet med læreplanene for *Citizenship* og *Civics and Citizenship*, i henholdsvis England og Australia. Mens disse læreplanene vektlegger kunnskap om politiske systemer, valg og ulike former for politisk representasjon, mangler en slik eksplisitt prioritering hos den norske. Dette kan ha konsekvenser for elevenes forståelse av demokratiske prosesser og deres evne til å aktivt ta del i samfunnet. Dette er problematisk ettersom alt avhenger av læreren og lærerens pedagogiske valg.

6.2 Global dimensjon: Norsk fokus og manglende representasjon i NC

Selv om et globalt fokus er tydelig til stede i både *Samfunnsfag* og *Civics and Citizenship*, er det nesten fraværende i *Citizenship*. Der den engelske læreplanen har størst fokus på Storbritannia og dets demokrati, har den norske mer fokus på den globale dimensjonen, hvor det er mulig å reise spørsmål ved om det globale fokuset går på bekostning av den

nasjonale dimensjonen. Den australske derimot har både den nasjonale og globale dimensjonen ivaretatt, med fokus på både politiske prosesser nasjonalt, men også utfordringer som må løses innenfor den globale dimensjonen av medborgerskapet. Til tross for at *Australian Curriculum* og *Kunnskapsløftet* har kompetansemål som tenderer mot den globale dimensjonen, har den australske likevel mer avgransede kompetansemål. Dette er en gjennomgående trend som jeg også vil belyse videre under delkapittel 6.4. Som Bernstein (2003, s. 56) påpeker, definerer læreplanen gyldig kunnskap og dette understreker hvordan læreplanen reflekterer samfunnets verdier og maktstrukturer. Hva slags faginnhold som velges til læreplanene er derfor et særdeles viktig valg. Således er det interessant hvordan den engelske og australske læreplanen fremhever eget demokrati, mens den norske læreplanen ikke i like stor grad vektlegger eget demokrati. I lys av dette er det interessant å reflektere over hvordan de tre læreplanene balanserer den globale og nasjonale dimensjonen ulikt.

Der den norske læreplanen har et tydeligere fokus på den globale dimensjonen, kan dette indikere et valg om å prioritere internasjonale perspektiver og utfordringer over nasjonale spørsmål. Dette kan reflektere et bevisst valg, der *den formelle læreplanen* (Goodlad, 1979, s. 61) fungerer som veileder gjenspeilet av maktstrukturer, der verdier som global bevissthet og kunnskap om mangfold blir vektlagt i *Kunnskapsløftet*. På en annen side kan det sterke nasjonale fokuset i den engelske læreplanen reflektere et ønske om å styrke forståelsen for og engasjement i det engelske samfunn og demokrati. I et slikt perspektiv vil det være naturlig å utvikle fullverdige medlemmer av samfunnet (Marshall, 2009, s. 149) som har forståelse for det engelske demokratiet. Tilsvarende ser vi i den australske læreplanen, men her med en mer balansert tilnærming, som tar hensyn til både globale utfordringer og nasjonale strukturer og prosesser. Denne balanserte tilnærmingen kommer muligens av landets geografiske beliggenhet og dets historiske tilknytning til både Storbritannia og resten av verden. Læreplaner reflekterer ulike aspekter av et samfunn, og de tre læreplanene gjenspeiler også hvordan ulike type medborgere blir vektlagt.

Det er verdt å reflektere over det globale medborgerskapets tilknytning til politisk informert medborgerskap. Dette innebærer en forståelse av globalt medborgerskap som noe som løses utenfor nasjonalstatens rammer. I en slik kontekst er ulike globale aktører aktuelle, og dette er fremtredende i alle tre læreplaner. Globale aktører, som FN, Samveldet av nasjoner og andre multinasjonale selskaper, er aktuelle for den politisk informerte medborgeren dersom elevene klarer å forstå aktørenes innflytelse og påvirkningskraft når det kommer til politiske spørsmål som berøres, på et nasjonalt og globalt nivå. Gjennom å forstå de globale aktørenes innflytelse kan den politisk informerte medborgeren bedre delta i debatter, vurdere politiske beslutninger og engasjere seg i andre samfunnsmandater, på et nasjonalt og globalt nivå. Kunnskap om globale aktørers innflytelse krever derfor både evne til å orientere seg i det politiske landskapet, kritisk refleksjon ved å vurdere hva slags makt disse aktørene innehar, og hva slags utslag det gir på nasjonalt og globalt nivå. Man kan derfor si at den globale dimensjonen til Lenz (2020, s. 49-50) er sterkt sammenkoblet med både den politisk informerte idealtypen til Sætra og Stray (2019, s. 21-22) og den rasjonelt autonome medborgeren som legges frem av Westheimer og Kahne (2004, s. 242-243).

Dette er også en potensiell mulig inngang for utdanning til politisk informert medborgerskap i den norske skolen, der refleksjon og kunnskap om ulike aktørers rolle kan bidra til bedre kjennskap til politiske strukturer på både det nasjonale og globale

nivået. Globalt medborgerskap fremstår som en naturlig løsning for å fremme utviklingen av politisk informerte medborgere i norsk skole. Et slikt konsept innebærer refleksjon over hvilke typer medborgere som er ønskelig å utdanne i det norske samfunnet. Her verdsettes kritisk tenkning høyt, og veier tyngre enn å bare være opplyst om politiske forhold og landskap. Ifølge Lyngsnes og Rismark (2014, s. 160) speiler læreplanen kunnskapen og ferdighetene som vektlegges av utdanningsinstitusjonene. I et slikt lys er det tydelig at det er gjort prioriteringer i den norske læreplanen, der den politisk informerte medborgeren er nedprioritert, til fordel for den rettferdighetsorienterte og rasjonelt autonome medborgeren, som blir diskutert videre under 6.3. På samme måte kan man si at utdanningsinstitusjonene har tatt noen valg i England og Australia og, hvor den engelske har nedprioritert den globale dimensjonen, mens den australske i liten grad forholder seg til den personlig ansvarlige medborgeren. Dette er valg som gjenspeiler hva som er viktig i de tre ulike læreplanene, og fungerer dermed som verktøy for statlig styring.

6.3 Rettferdighetsorientert og rasjonelt autonomt medborgerskap: Dominans overalt

Den rettferdighetsorienterte og rasjonelt autonome medborgeren er medborgere som i alle tre læreplanene tenderer mot å vektlegge. Det er åpenbare likheter mellom de to idealtypene, men jeg vil samtidig fremheve hvorfor de to ikke ble sammenslått, og hvordan det kommer frem i analysen. Analysen viser hvordan det først og fremst er den rasjonelt autonome medborgeren som er sentral hos alle tre utdanningsinstitusjoner. Alle tre læreplaner har kompetansemål som vektlegger utvikling av demokratiske ferdigheter, som er vesentlig for den rasjonelt autonome medborgeren. Dette kommer til syne gjennom kompetansemål som vektlegger selvstendig tenkning der det kreves analytiske ferdigheter for å forstå komplekse samfunnsfaglige temaer. I Norge kommer det tydelig frem av dets fokus på evne til å ta kritiske vurderinger, for eksempel i vurdering av informasjon og kilder. I den engelske læreplan kommer det mer frem gjennom selvstendige vurderinger av privatøkonomi, politisk utvikling og en analytisk tilnærming til politiske og juridiske prosesser. Eksempelvis er engelsk læreplans fokus på store geopolitiske dynamikker en invitasjon til bruk av slike analytiske ferdigheter. I den australske er den rasjonelt autonome medborgeren også til stede ved kompetansemålenes analytiske tilnærming, spesielt i forståelsen for kompleksiteten i juridiske og politiske spørsmål og prosesser. Den norske, engelske og australske læreplanen vektlegger alle ulike aspekter av ferdigheter som innehas av den rasjonelt autonome medborgeren. Det innebærer selvstendig tenkning og forståelse for samfunnsmessige strukturer, vurderinger rundt valg av innhold og analytiske tilnærminger. Til tross for at de fleste mål satt av læreplanene, vektlegger en viss grad av selvstendig tenkning og refleksjon, vil det samtidig ikke være dekkende nok for kompleksiteten i målene.

Den rettferdighetsorienterte er først og fremst til stede i den norske og australske læreplanen, og kommer av deres fokus på sosial rettferdighet og kollektiv samhandling. Den skiller seg fra den rasjonelt autonome medborgeren, ved å stille spørsmål ved sosiale strukturer og urettferd. Til tross for at også denne medborgeren legger vekt på analytiske ferdigheter, har denne typen et større kollektivt fokus enn den rasjonelt

autonome. Det som i størst grad gjør den rettferdighetsorienterte medborgeren relevant for norsk og australsk læreplan er gjennom fokus på henholdsvis mangfold og fokus på ytringsfrihet og urfolks rettigheter. Den rettferdighetsorienterte medborgeren samsvarer også med den globale medborger som skal kunne anerkjenne at vi er en del av et globalt fellesskap. Mens den nasjonale dimensjonen ofte kan bidra til at majoritetens standpunkt blir bærende, skal den rettferdighetsorienterte medborgeren veie ulike argumenter opp mot hverandre. En slik forståelse vil med fordel også kreve en sosialt intelligent medborger for å forstå de sosiale strukturene i samhandling med andre. Det vil også med fordel bestå av medborgere med global bevissthet, gjennom eksponering for og forståelse for mangfold i kultur og perspektiver. Jeg argumenterer derfor for at en rettferdighetsorientert medborger, avhenger av ferdigheter som den sosialt intelligente og globale medborgeren innehar, og motsatt. Det er nødvendig å utvikle ferdigheter for å være en effektiv rettferdighetsorientert medborger, som å navigere i komplekse sosiale strukturer og samhandle konstruktivt med ulike samfunnsgrupper. Dette inkluderer å være sosialt intelligent og ha global forståelse for å kunne håndtere mangfold, både lokalt og globalt.

«How Australia's secular democracy and pluralist, multi faith society draws upon diverse cultural origins, including Christian and Western heritage, distinct First Nations Australian histories and cultures, and migrant communities» (Department of Education, 2022, s. 1).

Utdraget over fungerer som et godt eksempel på hvordan den australske læreplanen består av kompetansemål som tenderer mot den rettferdighetsorienterte medborgeren, sosialt intelligente medborgeren, og en global dimensjon av medborgerskap. Søkelys på sosial rettferdighet og forståelse for mangfold, i et flerkulturelt Australia avhenger av ferdigheter som besittes av en rettferdighetsorientert, sosialt intelligent og global medborger. Denne fremtoningen lykkes både den norske og australske læreplanen med, mens den engelske i mindre grad lykkes med å vektlegge slike medborgere. Igjen er dette prioriteringer utdanningsinstitusjonene gjør, og gjenspeiler som Lyngsnes og Rismark (2014, s. 160) peker på, ønskelige holdninger og verdier i samfunnet.

6.4 Overkomplisert eller utydelig? Læreplanenes ambisjoner i LK20

Innledningsvis under 2.3.1 introduserer jeg kompleksiteten i hva en læreplan egentlig er og hvordan man gjerne skiller mellom en vid og snever definisjon av læreplan (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 154), hvor det tradisjonelt sett har vært slik at den nordiske læreplan er mer snever, mens den engelske er mer vid. Er det noe denne analysen har vist, er det at rollene er snudd om. Der den norske læreplanen tradisjonelt sett er av en snever forståelse, har studie av den norske læreplanen i *Samfunnsfag* vist at den rett og slett ikke er snever, men vid i den forstand at kompetansemålene er lite spesifikke og derfor i stor grad legger opp til tolkning hos læreren. Dette kommer særlig til uttrykk gjennom kompetansemålenes generelle formuleringer. Vage formuleringer gir et enormt ansvar for læreren, som har et stort tolkningsrom i hvert enkelt kompetansemål. Som Skjæveland (2020, s. 143) påpeker, har kompetansemålene blitt mindre spesifikke, og

dette samsvarer med funnene jeg har gjort i gjennomgang av samfunnsfaget etter tiende trinn. Læreplanen skal som Bernstein (2003, s. 156) fremhever, anse hva som er å kalle for gyldig kunnskap, men med en videre læreplan, er det rett og slett krevende og anse hva som er ønskelig kunnskap elevene skal besitte etter endt utdanning.

Læreplanens tredje begrunnelse hos Lyngsnes og Rismark (2014, s. 161), med læreplan som informasjonsarena for elever og foreldre, vil også vanskeligere kunne tas i bruk, ettersom det avhenger helt av hvilke valg læreren tar i valg av innhold til samfunnsfagundervisningen. Jeg vil trekke frem et eksempel. «Sammenligne hvordan politiske, geografiske og historiske forhold påvirker levekår, bosettingsmønstre og demografi i forskjellige deler av verden i dag» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Dette kompetansemålet illustrerer tydelig utfordringene knyttet til vage formuleringer i læreplanen, og hvordan dette gir læreren et betydelig tolkningsrom. Språket er bredt og generelt, uten presise indikasjoner på hva som faktisk skal læres eller hvordan det skal vurderes. For eksempel kan kompetansemålet tolkes som en analyse av politiske systemers påvirkning på levekår, samtidig som det også kan tolkes utforskning av hvordan geografi former bosetningsmønstre og demografiske trender. Til tross for at kompetansemålet er greit å koble opp mot for eksempel den globale dimensjonen av medborgerskap, er det likevel slik at kompetansemålet åpner opp for en rekke ulike tilnærminger. Dette øker lærerens ansvar og kan skape usikkerhet rundt hva som forventes av både undervisning og vurdering, hos lærere, elever og foreldre. Vage formuleringer er derfor en utfordring i forhold til hva som forventes til undervisning og hva slags kompetanse man kan forvente at elevene skal tilegne seg.

Når Bernstein (2003, s. 158) skiller mellom to ulike læreplaner, vil jeg fastslå at den norske læreplanen i samfunnsfag er en sammenkoblet og integrert læreplan. Det betyr at kompetansemålene er koblet sammen for å danne en mer helhetlig forståelse. Fordelen med en slik tilnærming er at kunnskap ikke bare sees isolert, men at det kan sees i sammenheng med andre fagområder og perspektiver. Det er en tilnærming som utforsker sammenhenger mellom store fagområder og er en ambisiøs tilnærming, hvor utfallet i stor grad vil falle på lærerens pedagogiske valg og tilnærminger.

Den engelske og australske derimot har innhold tydelig avgrenset fra hverandre, med mer konkretisert innhold og minner mer om den tradisjonelle, snevre nordiske modellen. Målsetningene for deres læreplaner er tydeligere avgrenset, og tar for seg mer konkret innhold, som også gir læreren mindre rom for tolkning. «The operation of Parliament, including voting and elections, and the role of political parties» (Department of Education, 2014, s. 2). Som innholdsmålet fra Key Stage 3 fremhever, er det konkret, avgrenset kunnskap om det politiske systemet i fokus, der man skal forstå Parlamentets rolle, valgprosesser og rollen til politiske partier. Tydelig avgrenset fokus, som vil være enklere i valg av innhold til læreren, med tydeligere forventninger til foreldre og elever om hva som skal læres. Samtidig er det fortsatt rom for tolkning av hva slags metode som kan benyttes for å oppfylle innholdsmålet i undervisning, og ettersom Citizenship heller ikke er et av kjernefagene vil det kunne gjøres prioriteringer etter skolens spesialiteter (Croner-I, 2023). Det betyr at til tross for at innholdsmålene er tydelig avgrenset, har skoler likevel stor frihet til å vurdere hvordan målene skal implementeres i undervisning.

«How Australia's international legal obligations shape Australian law and government policies, including those relating to First Nations Australians, and the issues related to the application of these obligations» (Department of Education, 2022, s. 1). Dette kompetansemålet fra *Civics and Citizenship 7-10* fungerer som et godt eksempel på tydelig avgrenset fokus, og dreier seg om å forstå hvordan Australias internasjonale forpliktelser påvirker australsk lov og politikk, og da spesielt urfolksrettigheter. Som i den engelske er kompetansemålet åpen for ulike valg av undervisningsmetoder, men selve innholdet det skal undervises i er konkretisert og gir lite rom for tolkning.

At målene for læreplanen er mer avgrenset bidrar til at læreren kan bruke mindre tid på valg av innhold, samtidig som det også kan virke begrensende dersom man ønsker å utforske komplekse sammenhenger på tvers av fagområder, noe som vil appellere til den rasjonelt autonome medborgeren. Den engelske og australske modellen er mer strukturert og direkte, mens den norske gir mulighet for en dypere og mer integrert forståelse av kunnskap, men stiller samtidig høyere krav til lærerens kompetanse og evne til å ta gode valg og tilnærminger. Dette understreker igjen hvordan den formelle læreplanen gjenspeiler samfunnets maktstrukturer og hvordan utdanningsinstitusjonene, et resultat av politisk styring, fremhever de holdningene og verdiene, eller ulike type medborgere som er ønskelig å utdanne. Når Solhaug (2021, s. 47) trekker frem medborgerskapsbegrepet som et av de mest politiserte begrepene i vår samtid, understreker det behovet for en grundig analyse av hvordan læreplanene i ulike land tolker og anvender dette begrepet. Nettopp derfor vil vi finne denne variasjonen mellom land, ettersom ulike prioriteringer reflekteres gjennom læreplanene. Disse forskjellene er derfor viktig å anerkjenne når man diskuterer utdanningsystemer og dets prioriteringer.

7. Konklusjon

I lys av den komparative analysen av læreplanene for samfunnsfag i Storbritannia, Australia og Norge, kan det konkluderes med at det er betydelige forskjeller i fremstillingen av medborgerskap i de tre landene. Disse forskjellene reflekterer ikke bare ulike nasjonale politiske kontekster, men også ulike verdier, prioriteringer og institusjonelle rammer.

I Australia og England ser vi en tydelig stolthet over deres demokratiske systemer, noe som gjenspeiles i læreplanene gjennom en fremheving av nasjonale politiske institusjoner og prosesser. Dette inkluderer et særlig fokus på politiske partier, valg, ulike former for politisk representasjon og utviklingen av demokratiske institusjoner. Videre ser vi i Australia en inkludering av urfolksperspektiver og en bevissthet om behovet for å adressere spørsmål knyttet til rettferdighet og sosialt ansvar, lokalt og globalt.

Norge, derimot, skiller seg ut med et større fokus på sosial rettferdighet, mangfold og global forståelse i læreplanen. Mens disse aspektene er viktige for å utvikle en rettferdighetsorientert og sosialt intelligent medborger, mangler den norske læreplanen derimot vektlegging av politisk kunnskap og klare retningslinjer for undervisningen.

I England ser vi en god dekning av politisk kunnskap i læreplanen, men ellers er fokuset relativt begrenset, noe som kan skyldes fagets rammer og begrensninger. Den engelske læreplanen fremhever også britisk demokrati som det fremste eksemplet, noe som kan begrense elevens forståelse av demokrati som et bredere og mer mangfoldig konsept, også utenfor den nasjonale dimensjonen.

På tross av disse forskjellene og utfordringene viser analysen at det er et behov for å balansere nasjonale og globale dimensjoner av medborgerskap i læreplanene. Videre indikerer funnene behovet for tydeligere formuleringer og en mer helhetlig tilnærming til undervisningen av medborgerskap i skolen. Analysen har avdekket utfordringer knyttet til vaghet i formuleringer og manglende dekning av sentrale aspekter av medborgerskap i alle tre læreplanene, men spesielt i den norske læreplanen for *Samfunnsfag*. Dette gir lærerne et betydelig tolkningsrom og kan skape usikkerhet blant elever og foreldre om hva som forventes av undervisningen.

Videre utfordrer de tre læreplanene for samfunnsfag og medborgerskap oss til å reflektere over hva slags medborgere vi ønsker å utdanne i våre samfunn, og hvordan læreplanene gjenspeiler samfunnets verdier og prioriteringer. Til tross for betydelige forskjeller mellom læreplanene, finnes det også noen likheter og overlapp i de ulike dimensjonene av medborgerskap som vektlegges. Samlet sett har denne studien bidratt til å belyse hvordan læreplaner reflekterer og formidler nasjonale verdier, prioriteringer og det politiske landskapet. Gjennom å bruke idealtyper og dimensjoner av medborgerskap som analytiske verktøy, har studien også bidratt til å forstå hvordan ulike aspekter av medborgerskap er konseptualisert og gjennomført i læreplanene.

I lys av tidligere forskning samsvarer mine funn delvis med tidligere studier som har pekt på lignende utfordringer knyttet til læreplaner og medborgerskapsutdanning. Likevel bidrar min studie med en ny og grundigere analyse av læreplanene for samfunnsfag i Norge, England og Australia, og gir et mer detaljert bilde av hvordan medborgerskap blir fremstilt i disse landene i dag. Jeg har presentert de historiske utviklingstrekkene i hvordan medborgerskap har blitt fremstilt i de tre landene og vist hvordan politisk landskap kan gi kontekst til utvikling av læreplaner. Analysen har bidratt til å avdekke hva slags type medborgere som vektlegges av utdanningsinstitusjonene og hvordan dette synliggjøres i de konkrete målene hos læreplanene.

Studien har svart på den overordnede problemstillingen ved å avdekke og analysere forskjellene i fremstillingen av medborgerskap i de aktuelle læreplanene for samfunnsfag i Norge, England og Australia. Gjennom å bringe disse funnene og refleksjonene sammen, håper jeg at denne studien kan bidra til en mer informert diskusjon og videreutvikling av læreplaner for samfunnsfag, med sikte på å utdanne engasjerte og kompetente medborgere i dagens komplekse samfunn.

En annen tilnærming til denne oppgaven kunne vært å sammenligne læreplaner hos både demokratiske og ikke-demokratiske land. Dette kunne gitt et annet type bidrag til forskningen, og gitt et innblikk på hva demokratitradisjoner har å si for hva slags medborgere et land vektlegger.

Til videre forskning ville det vært hensiktsmessig å utforske valgsystemets rolle i utformingen av læreplanene. Å undersøke hvordan ulike systemer og styresett påvirker utformingen av læreplaner vil gi verdifull innsikt i hvordan nasjonale politiske kontekster kan forme utdanningssystemet og deres prioriteringer. Videre ville vært interessant å utforske hvordan de tre læreplanene faktisk implementeres i klasserommet, og hvordan lærere tolker og tilpasser læreplanene til sin undervisning. Dette vil bidra til å forstå gapet mellom læreplanens intensjoner og den faktiske praksisen i klasserommet.

8. Referanselitteratur

Aasen, P., Prøitz, T. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 417-433.
<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-03>

Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. The Estate of Basil Bernstein.

Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati: Ein studie av politisk oppseding i norsk skule* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen). Bergen Open Research Archive.
<https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/2601>

Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2.utg.). Cappelen Damm.

Bright World. (2024). *British education system*. Hentet 12. februar 2024 fra
<https://www.brightworldguardianships.com/en/guardianship/british-education-system/>

Brochmann, G. (2002). Statsborgerskap, medborgerskap og tilhørighet. I Brochmann, G., Borchgrevink, T. & Rogstad, J (Red). *Sand i maskineriet: Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge* (56-84). Gyldendal Norsk Forlag.

Croner-i. (2023). *National Curriculum - Primary: In-depth*.
<https://app.croneri.co.uk/topics/national-curriculum-primary/indepth>

Daugherty, R. & Elfed-Owens, Prydwen. (2003). A national curriculum for Wales: A case study of education policy-making in the era of administrative devolution. *British Journal of Educational Studies*, 51(3), 233-253.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/1467-8527.t01-2-00237>

Davies, I. & Issitt, J. (2005). Reflections on citizenship education in Australia, Canada and England. *Comparative Education*, 41(4), 389-410.
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/03050060500300915?needAccess=true>

Department of Education (2014). *Citizenship programmes of study: key stages 3 and 4*.
https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5f324f7ad3bf7f1b1ea28dca/SECONDARY_national_curriculum_-_Citizenship.pdf

Department of Education. (2014). *The national curriculum in England: Key stages 3 and 4 framework document*.
https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5da7291840f0b6598f806433/Secondary_national_curriculum_corrected_PDF.pdf

Department of Education. (2022). *Australian Curriculum*.
<https://www.education.gov.au/australian-curriculum>

Department of Education. (2022). *Civics and Citizenship 7-10*.
https://v9.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum.html/learning-areas/civics-and-citizenship-7-10/year-7_year-8_year-9_year-10?view=quick&detailed-content-descriptions=0&side-by-side=1&strands-start-index=0&subjects-start-index=0&hide-ccp=0&hide-gc=0

Department of Education. (2022). *Cross-curriculum priorities*.
<https://v9.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/f-10-curriculum-overview/cross-curriculum-priorities>

Department of Education. (2022). *General capabilities*.
<https://v9.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/f-10-curriculum-overview/general-capabilities>

Department of Education. (2022). *Learning areas*.
<https://v9.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/f-10-curriculum-overview/learning-areas>

Department of Foreign Affairs and Trade. (2017). *The Australian educational system – Foundation level*. <https://www.dfat.gov.au/sites/default/files/australian-education-system-foundation.pdf>

Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (2023). *Grunnskole*. Hentet 28. februar 2024 fra https://utdanning.no/tema/nyttig_informasjon/grunnskole

Fozdar, F. and Martin, C.A. (2020). Constructing the postnational citizen?: Civics and citizenship education in the Australian National Curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 52(3), 372-294.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220272.2020.1727018>

Gleeson, J., Klenowski, V. & Looney, A. (2020). Curriculum change in Australia and Ireland: a comparative study of recent reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 52(4), 476-497.
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00220272.2019.1704064?needAccess=true>

Gleiss, M, S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm.

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Book Company.

Grønmo, S. (2016). Kvalitativ innholdsanalyse. I Grønmo, S. (Red.), *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg, 174-188). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
<http://doi.org/10.7577/njcie.2441>

Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.

Johnson, L & Morris, P. (2011). Critical citizenship education in England and France: a comparative analysis. *Comparative Education*, 48(3), 283-301.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03050068.2011.588885>

Koritzinsky, J. (2020). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring*. Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som 63 forskrift. Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>

Lenz, C. (2020). *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Fagbokforlaget.

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (Red.). (2014). *Didaktisk Arbeid*. Gyldendal Norsk Forlag.

Macintyre, S. & Simpson, N. (2009) Consensus and division in Australian citizenship education. *Citizenship Studies*, 13(2), 121-134.

<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13621020902731132?needAccess=true>

Marshall, T. H. (2009). Citizenship and Social class. I Manza & Sauder (Red.), *Inequality and society: social science perspectives on social stratification* (s. 148-154). Norton.

Postholm, M, B. & Jacobsen, D, I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter I lærerutdanningen*. Cappelen Damm.

Qualifications and Curriculum Authority. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*.

<https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4385/1/crickreport1998.pdf>

Ragin, C. (2014). *Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. University of California Press

Sætra, E. & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1), 19-32.

Skjæveland, Y. (2020). Samfunnsfagdidaktisk forskning med empiri frå norsk skule – eit forskingsoversyn. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, 2020(4), 142-163. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/3036668/Skj%25C3%25A6veland.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Solhaug, T. (red.) (2021). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget.

Stray, J, H. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). DUO Vitenarkiv.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/30460>

Study Australia. (2024). *Plan your studies: School*. Hentet 2. mars 2024 fra
<https://www.studyaustralia.gov.au/en/plan-your-studies/schools>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2023). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2023*.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/udir-1-2023/vedlegg-1/2.-grunnskolen/>

Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.
<https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

