

Aktivt medborgerskap

*En utforskende analyse av aktivt medborgerskap i
lærebok og planverk*

Rachel Stewart Corneil



Masteroppgave i samfunnsdidaktikk ved institutt for lærerutdanning
og skoleforskning, Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016

Aktivt medborgerskap

En utforskende tekstanalyse av begrepet ”aktivt medborgerskap” i læreboken *Streif*, læreplanen i samfunnsfag 2010 (SAF1-02) og revidert læreplan i samfunnsfag fra 2013 (SAF1-03).

Rachel Stewart Corneil

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

Vår 2016

© Rachel Stewart Corneil

2016

Aktivt medborgerskap – En utforskende analyse av aktivt medborgerskap i lærebok og planverk

Rachel Stewart Corneil

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Samfunnsfaget skal gi elever erfaring og stimulere et aktivt medborgerskap og demokratisk deltagelse. Hva som ligger i begrepet ”aktivt medborgerskap” er ikke eksplisitt og er derfor vanskelig å få grep om. Oppgaven utforsker hva begrepet ”aktivt medborgerskap” innebærer for elever ved å få tak i ambisjonene og forventningene som stilles til elevene. Oppgaven har som formål å utforske hva som ligger i begrepet med et mål om å kunne gi noen konkrete eksempler på hva et aktivt medborgerskap innebærer. Dette utføres gjennom en idéanalyse av læreplanene i samfunnsfag fra 2010 og 2013 og læreboken *Streif*. Problemstillingen er: ”*Hva kjennetegner den norske normativt ideelle aktive medborger?*”. Oppgaven skal lede frem til en beskrivelse av et aktivt medborgerskap.

Oppgaven ser medborgerskap som en rolle og legger en kombinert aktør- og strukturteori til grunn. Analysen har brukt ulike kategorier av medborgere og nivåer for deltagelse, for å åpne begrepet og synliggjøre innholdet. Analysen av utvalget har blitt til gjennom en hermeneutisk idéanalyse. Læreplanene fra 2010 og 2013 har blitt sammenlignet for å finne hvilke generelle mål for opplæringen av aktive medborgere som er eksisterende, videreførte, nye, og ekskluderte i den formelle delen av læreplanen. Læreboken har vist flere av de samme målene som læreplananalysen, men her satt inn i konkrete situasjoner i den opplevde læreplanen.

Formålet med tolkningen er å kunne gi en deskriptiv forklaring av aktivt medborgerskap. Oppgaven kan konkludere med at begrepet er omfattende, men fleksibelt. Det innebærer både forventninger til hva elevene skal gjøre, og forventninger til hva de ikke skal gjøre. Her er både kunnskaper, ferdigheter, verdier, holdninger, interesser og oppfatninger inkludert. Hvor *aktive* medborgerne forventes å være avhenger av engasjementet og involveringen i den enkelte saken. Den aktive medborger er for eksempel en som stemmer ved valg. Den aktive medborger er engasjert, kritisk, fagorganisert, tolerant og miljøbevisst. Det er forventet at de aktive medborgerne skal stille seg bak likestilling og likeverd, og at de skal støtte demokratiet, menneskerettighetene og ytringsfriheten. Det stilles også noen forventninger til hva de *ikke* skal gjøre - som å krenke andre, klage, være rasistiske, diskriminere eller unndra skatt.

Forord

Oppgaven jeg nå leverer fra meg er et stykke arbeid jeg er stolt av. Det siste utkastet ser på ingen måte ut som det første, og er et resultat av mye selvdisciplin og frustrasjon. Selv om arbeidet jeg leverer fra meg definitivt er mitt arbeid kunne jeg ikke ha klart det uten hjelp og støtte fra veiledere, familie og venner. Jeg vil derfor bruke noen ord på å takke disse menneskene før leseren begir seg ut på de følgende tettskrevne 79 sidene.

Først vil jeg takke Elin Sæther som gjennom spennende og engasjerende seminarundervisning i didaktikk og metode fikk øynene mine opp for utfordringene med begrepet ”aktivt medborgerskap”. Hun satte meg i stand til å begi meg ut på ukjent territorium med tekstanalyse og vekket engasjementet mitt for problemstillingen.

Videre vil jeg takke min første veileder Dag Fjeldstad for at han fikk meg i gang med oppgaven. Hans tro på problemstillingen og prosjektet gjorde meg selvsikker nok til å tidlig sette i gang med skriveprosessen.

Jan Grannäs overtok veiledningen midtveis i semesteret og måtte kaste seg over et førsteutkast på over 50 sider. Jevnlige møter, motiverende støtte og nyttige diskusjoner har ført til et produkt jeg har tro på, og som jeg mener har verdi for fagfeltet.

Til slutt må jeg takke Kjellen, mannen min, som har støttet meg med gode og snille ord. Mine foreldre som har tilrettelagt og trøstet i de mest frustrerende periodene. Medstudent Andreas for gode innspill og spørsmål. Vennene Ingrid, Andrea, Thea og Erik som alle frivillige meldte seg til å lese korrektur. Karoline som har holdt meg med selskap på Blindern. Og til slutt Kristin og resten av gjengen som har sørget for at jeg ikke har glemt at det finnes andre vel så viktige ting i livet som masteroppgaven, og som har sørget for at jeg har hatt et sosialt liv også dette semesteret.

Oslo, juni 2016

Rachel Corneil

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon.....	1
1.1. Bakgrunn.....	1
1.1.1. Aktør- og strukturteori	2
1.1.2. Dannelse	2
1.1.3. Demokratisk medborgerskap	4
1.1.4. Demokratisk beredskap	5
1.2. Formål og presentasjon av problemstilling	6
1.3. Oppgavens begrensninger.....	8
1.4. Oppsummering.....	8
2. Teori.....	9
2.1. Dannelse i læreplan og lærebok.....	9
2.2. Kategorier av medborgere	9
2.2.1. De personlig ansvarlige, deltagende og justisorienterte borgerne	10
2.2.2. De kunnskapsorienterte, hjelpsomme og fellesskapsorienterte, og de selvstendige og frihetsorienterte borgerne	11
2.3. Deltagelse.....	13
2.3.1. Åtte grader av deltagelse.....	14
3 Metode	16
3.1. Tekstanalyse	16
3.1.1. Idéanalyse.....	16
3.2. Forskerens rolle.....	18
3.2.1. Posisjonalitet.....	18
3.3. Troverdighet og utfordringer	19
3.4. Gjennomføring	21
3.4.1. Utgangspunkt og forforståelse.....	21
3.4.2. Læreplanene	22
3.4.3. Læreboken.....	24
4. Analyse	27
4.1. Læreplan.....	27
4.1.1. Grunnleggende ferdigheter	29
4.1.2. Dannelse og sosialisering.....	31
4.1.3. Kultur	34
4.1.4. Deltagelse.....	35
4.1.5. Demokrati og politikk.....	36
4.1.6. Likestilling og kjønn	38
4.1.7. Miljøansvar og en bærekraftig utvikling	39
4.1.8. Arbeidsliv	41
4.1.9. Oppsummering.....	41
4.2. Læreboken <i>Streif</i>	42
4.2.1. Medborgerskap	43
4.2.2. Demokrati	46
4.2.3. Samfunnsansvar.....	55
4.2.4. Kultur	62
4.2.5. Flerkultur	66

4.2.6. Økonomi og arbeidsliv	70
4.3. Oppsummering og konklusjon.....	75
4.3.1. Mulige veier videre	79
Litteraturliste	80
Vedlegg 1	84
Vedlegg 2	86

1. Introduksjon

1.1. Bakgrunn

Den norske offentlige enhetsskolen skal favne om og inkludere alle norske elever. Ett av enhetsskolens overordnede mål er å ruste alle elever til å bli deltagende og myndige samfunnsborgere gjennom inkludering i et sosialt, kulturelt og faglig fellesskap som motvirker sosiale forskjeller (Tjeldvoll, 2009). Noen av målene dekkes av de grunnleggende ferdighetene og gjennom sosialiseringen og dannelsen som skjer i skolen som institusjon, mens andre mål er tillagt spesifikke fag (Englund, 2005). Spesielt for samfunnsfaget er at elevene skal dannes til demokratisk deltagende borgere. Faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltagelse (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2).

I Norge er det forsket mye på elevers demokratiske beredskap og på demokratisk medborgerskap, men det er kun et fåtall norske pedagogiske publikasjoner der ”aktivt medborgerskap” spiller hovedrollen. Solhaug nevner at et aktivt medborgerskap dreier seg om å forholde seg til og påvirke autoritetsstrukturer i samfunnet (2003, s. 45). Roaas har undersøkt hvordan samfunnsfaget kan *fremme* et aktivt medborgerskap. Hun kunne konkludere med at elever og lærere ser den aktive medborger ulikt, men at de er enige om at det innebærer deltagelse i samfunnet. Hvordan denne deltagelsen ser ut, og hva deltagelsen *innebærer* er mer uklart. Roaas påpeker i sin oppgave at medborgerskapet ikke blir eksplisitt definert og tydelig behandlet i læreplanen, noe som gjør det vanskelig å forstå hva myndighetene legger i begrepet (Roaas, 2013). Det er dette denne oppgaven skal svare på gjennom å gi en deskriptiv forklaring av begrepet. Denne oppgaven har samme forståelse av aktivt demokratisk medborgerskap som Grannäs har illustrert (2014, s. 160). Denne forståelsen tar utgangspunkt i at et aktivt demokratisk medborgerskap eksisterer i en politisk sfære som er territorielt avgrenset, rettslig lovgivende og full av kulturell praksis (Grannäs, 2014, s. 160).

Bakgrunnen for oppgaven bygger på noen etablerte teorier og begreper. Teoriene omfatter blant annet struktur- og aktørteori. Analysen bygger på Klafkis definisjon av ”dannelse” (1998; 2000; 2001), Strays demokratiske medborgerskap (2010; 2012) og Mikkelsen, Fjeldstad, og Lauglos demokratiske beredskap (2003; 2011). Jeg vil kort redegjøre for

begrepene og teoriene, og forklare hvorfor de er relevante for oppgavens formål og problemstilling: ”Hva kjennetegner den norske normativt ideelle aktive medborger?”.

1.1.1. Aktør- og strukturteori

Oppgaven skal utforske ”aktivt medborgerskap” for å få tak i hva som rent konkret er begrepets normative innhold. Det tas utgangspunkt i at det er en sammenheng mellom aktør- og strukturteori. Elevene som aktører påvirkes av strukturene som befinner seg rundt dem. Som medborgere i et demokrati har elevene muligheter til å endre på strukturene de lever i. Strukturene omfatter både omgivelser og grupperinger, men også forventninger. Dette er et premiss som slår fast at skolen som dannelsesinstitusjon har en reell påvirkning på elevenes utvikling som aktive medborgere. Samtidig legger oppgaven til grunn at elevene som aktører påvirker kulturen og utviklingen av nasjonale verdier og har muligheter til å påvirke både lokalsamfunnet og verdenssamfunnets utvikling. Dette innebærer at aktive medborgere er et premiss for det reelle demokratiets overlevelse og opprettholdelse. Disse antagelsene bygger på sosiologisk teori som kombinerer aktørteori og strukturalisme (Østberg, 2003; Bratberg, 2014).

I denne oppgaven vil jeg ikke skille klart mellom aktør- og strukturteori, men gå ut ifra at individet ikke er sosialt løsrevet samtidig som det heller ikke er fullstendig begrenset og definert av sosiale strukturer (Bratberg, 2014, ss. 16-17). Ved å kombinere aktør- og strukturteori kan analysen belyse hvordan elevene som aktive medborgere påvirker verdier og hvordan disse kommer til uttrykk i læreplaner og lærebok. Samtidig kan elevene påvirke hvordan læreplan og lærebøker utvikles gjennom endringer i samfunnets verdier og kultur. Samfunnets verdier og kultur vil legge føringer for opplæringen som skjer i skolen som dannelsesinstitusjon. Det vil dermed også styre hvordan samfunnet ser og skaper den aktive medborger.

1.1.2. Dannelse

Oppgaven baserer seg på Klafkis forståelse av dannelse fordi han ser didaktikken som menneskers utvikling til å bli ansvarsfulle og kritiske medborgere (Klafki, 2001, referert i Månsson & Nordmark, 2015). Klafki legger òg til grunn en forståelse av at kulturen påvirker dannelsen gjennom et politisk og demokratisk dannelsesideal der det skal reflekteres over samfunnet (Andersen & Ellegaard, 2012, ss. 832-833). Her sees

undervisning som en prosess som dreier seg om interaksjonen mellom menneskelig aktivitet og menneskelig erfaring. I denne prosessen får kunnskap legitimitet gjennom praktiske konsekvenser fordi kunnskap påvirker elevenes handlinger. Kunnskap gjennom handlinger er dermed utviklende for både fellesskapet i samfunnet og individene (Månsson & Nordmark, 2015, ss. 68-70). Oppgaven legger til grunn at elevene selv ønsker å få en utdanning som leder til et aktivt medborgerskap. Dette begrunnes med at læring har verdi i seg selv fordi det gir elevene en ønsket følelse av mestring (Imsen, 2005). En slik dannelse ivaretar den demokratiske stats funksjon gjennom å utdanne selvstendige elever som kan ta egne beslutninger som myndige borgere. Dette er en forutsetning for demokratiets fremtid og opprettholdelse (Klafki, 2001, s. 106). Videre gir denne prosessen pedagogisk støtte i læreprosesser slik at elevene får mulighet til å øke deres selvbestemmelse-, medbestemmelse- og solidaritetsevne (Klafki, 2001, s. 108).

Selvbestemmelse består av elevens individuelle evne til å styre og avgjøre individuelle levevilkår og livsperspektiv av medmenneskelig, ervervsmessig og religiøs art (Klafki, 2001, s. 117). Dette innebærer strukturelle forutsetninger, blant annet religionsfrihet, rettsikkerhet, og minoriteters rett til å ta vare på og dyrke sin etniske kultur og tradisjoner. Selvbestemmelse dreier seg også om menneskets evne til å kritisk betrakte og forstå verden på et fornuftig vis i henhold til pedagogisk tradisjon, og dermed også ta stilling til kunnskap om verden som et selvstendig og ansvarsfullt individ (Månsson & Nordmark, 2015, s. 74).

Medbestemmelse er ansvaret for og kravet på muligheten til utforming av felles samfunnsmessige og politiske forhold (Klafki, 2001, s. 117). Retten til medbestemmelse omfatter også muligheten til å velge å ikke benytte seg av den. Samtidig må retten til medbestemmelse sameksistere med retten til selvbestemmelse. Ifølge Månsson og Nordmark mener Klafki at dette er en sameksistens som demokratiet forsøker å legge til rette for (Klafki, referert i Månsson & Nordmark, 2015, s. 74).

Evnen til solidaritet er en forutsetning for å kunne rettferdiggjøre selvbestemmelsen og medbestemmelsen. Solidariteten medfører at individer ikke kan begrense eller forhindre andres muligheter og rett til selvbestemmelse og medbestemmelse gjennom strukturelle eller samfunnsmessige forhold, som for eksempel underprivilegering, politiske begrensninger eller undertrykkelse. Det innebærer også at individer gjør en innsats for

andre som ikke har muligheter til selvbestemmelse og medbestemmelse for å bedre deres situasjon (Klafki, 2001, ss. 116-117). Klafki oppfatter evnen til solidaritet som det overordnede, men subtile målet ved demokratiundervisning i den forstand at det er essensielt, men kan være vanskelig å få øye på da solidaritet dreier seg om å være et ”godt” menneske. Solidaritet tolkes av Månsson og Nordmark som en utviklet kapasitet til å kunne sette seg inn i andres opplevelse av en selv (Månsson & Nordmark, 2015, s. 65, 74).

Målet med dannelsen i skolen er altså å utvikle selvstendige og myndige borgere som gjennom samfunnsdeltagelse basert på selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet skal kunne opprettholde og fremme demokratiet som frigjorte, men integrerte samfunnsborgere. Dannelsen av samfunnsborgerne fører til at elevene er i stand til å ha et demokratisk medborgerskap.

1.1.3. Demokratisk medborgerskap

Innholdet i ”aktivt medborgerskap” forventes å være tett knyttet til begrepet ”demokratisk medborgerskap”. Denne antagelsen stammer fra formålet med samfunnsfaget hvor det står at faget skal ”stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltagelse” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). I denne oppgaven er definisjonen av ”demokratisk medborgerskap” hentet fra Stray (2012). Hun forklarer at ”medborgerskap” tilsvarer det engelske ordet ”citizenship”, men at ”citizenship” også kan bety statsborgerskap, samfunnsborgerskap, borgerskap, eller innbyggjerskap. ”Citizenship” som *status* kan knyttes til statsborgerskapet, men ”medborgerskap” inneholder noe mer enn de juridiske rettighetene og pliktene i statsborgerskapet. Ifølge Stray har medborgerskap som *rolle* et normativt innhold, i likhet med dannelsen. Hun knytter medborgerskapet til det å være medlem av et demokratisk fellesskap, og til samfunnets normer og forventninger. Medborgerskapet skapes i samfunnets kultur i både politisk og sosial forstand og det påvirker identitetsutviklingen. Medborgerskapet har altså en verdi- og handlingsdimensjon (Stray, 2012, ss. 19-20).

Medborgerskapet som rolle innebærer i likhet med medborgerskap som status rettigheter og plikter. Som rolle inneholder medborgerskapet i tillegg holdninger, verdier, handlinger og ansvar. Når man drar inn det aktive aspektet ved medborgerskap blir skillet mellom

status og rolle tydeligere. Et aktivt medborgerskap som status gir lite mening, men som rolle innebærer det at borgeren deltar i samfunnet med et mål, enten det er å opprettholde eller å endre samfunnet. Hva som vektlegges og prioriteres i medborgerskapet som rolle avhenger av verdier og prinsipper som bygger på ulike virkelighetsoppfattelser. Samtidig vil alle typer demokratisk medborgerskap avhenge av visse kunnskaper og ferdigheter som kan kartlegges gjennom ”demokratisk beredskap”.

1.1.4. Demokratisk beredskap

Fordi medborgerskapet som rolle har en verdi- og handlingsdimensjon blir det nødvendig å ha et grunnlag for innholdet i begrepet før analysen. I denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i det norske begrepet ”demokratisk beredskap” (Mikkelsen et al., 2011). Begrepet blir brukt i de norske studiene av den internasjonale demokratiundersøkelsen ”International Civic and Citizenship Education Study¹” (heretter ICCS). Denne undersøkelsen kartlegger elevens evne til å delta i samfunnet som demokratiske medborgere.

”Demokratisk beredskap” gir noen konkrete holdepunkter for hva et demokratisk medborgerskap skal inneholde. Demokratisk beredskap inngår som essensielle kunnskaper, ferdigheter, holdninger og handlinger i et demokratisk medborgerskap, og dermed også i et aktivt medborgerskap. Demokratisk beredskap består av fem grunnleggende elementer (Mikkelsen, et al., 2011, s. 5):

1. Oppfatninger: demokratiske verdier og kjennetegn på ”den gode samfunnsborger”
2. Holdninger: likestilling, likeverd og tillitt til det offentlige og demokratiet
3. Kunnskaper: a) om demokratiske prinsipper, b) om demokratiske samfunn og systemer, c) om demokratisk deltagelse, d) om demokratisk identitet
4. Ferdigheter: evne til analyse og resonnement
5. Engasjement: interesse for politikk og deltagelse

¹ Studien kartlegger ungdomsskoleelevers demokratiske beredskap og engasjement. Den tar for seg holdninger og verdier, kunnskaper og ferdigheter, og nåværende og fremtidig engasjement. Undersøkelsen kartlegger hva elevene selv mener er viktig demokratisk kompetanse, og den gir et innblikk i hva elevene selv mener er en ”god” borger og et aktivt medborgerskap. 38 land deltok i undersøkelsen i 2009.

På bakgrunn av holdepunkter i demokratisk beredskap vil analysen i denne oppgaven søke etter oppfatninger, holdninger, kunnskaper, ferdigheter og engasjement. Analysen vil sette disse i sammenheng med et demokratisk medborgerskap og dannelse for å svare på oppgavens problemstilling og formål.

1.2. Formål og presentasjon av problemstilling

Noen teorier og begreper er lagt til grunn for oppgaven. Bakgrunnsteorien gir en introduksjon til de viktigste begrepene som forklarer oppgavens relevans og forutsetninger. I utvalget av læreplaner og lærebøker kommer en norsk ideell ”aktiv medborger” til syne. Formålet med oppgaven er å belyse de ideene og verdiene som utgjør dette idealet gjennom en kartlegging av forventningene og ambisjonene som presenteres for elevene. Teoriene og begrepene som er presentert vil bidra til dette. Fordi oppgaven søker etter den normativt ideelle medborger benytter jeg meg òg av begrepet ”den gode medborger”. Jeg legger til grunn at den ”gode” borgeren er en ”aktiv” borger.

Oppgaven blir til gjennom en tekstanalyse av læreplanene i samfunnsfag fra 2010 (Kunnskapsdepartementet, 2010), den reviderte læreplanen fra 2013 (Kunnskapsdepartementet, 2013) og læreboken *Streif* (Arnesen, Berdal, Heir, Skøien, & Amundsen, 2012). *Streif* er valgt fordi den er et populært valg av læreverk ved mange av landets videregående skoler. Læreplanene sammenlignes for å fange opp spenninger og endringer hvor den ene (2010) var gjeldende når læreboken ble skrevet i 2012, og den andre (2013) brukes i dag sammen med læreboken i praksis. Begge analysene støtter seg på Goodlads forståelse av tolkning av læreplaner og pensum gjennom idéanalyse (Goodlad, 1979). Dette går ut på å systematisere ulike forståelser av læreplanen og pensumet i forskjellige nivåer. Nivåene strekker seg fra *ideenes læreplan*, til *den formelle*, og til *den oppfattede*. Videre går nivåene fra *den iverksatte* og til slutt til *den erfarte* læreplanen (Mikkelsen & Fjeldstad, 2011, s. 265). I denne oppgaven er det nivå to og tre, den formelle og den oppfattede læreplanen, som er relevante for oppgaven.

Nivå to og tre skal fange opp og forklare samfunnets ambisjoner og forventninger. I den formelle læreplanen kan ambisjoner og forventninger forstås gjennom de konkrete målene som kommer til uttrykk i fagets læreplan. Til slutt kommer ambisjoner og forventninger til uttrykk gjennom at læreboksforfattere gir innhold til de generelle målene i den oppfattede

læreplanen (Mikkelsen & Fjeldstad, 2011, s. 265). Den oppfattede læreplanen kommer til syne først når den er satt inn i en ny kontekst gjennom lærebokforfatterens arbeid (Goodlad, 1979).

Læreplananalysen får tak i overordnede og brede mål for opplæringen. Dens formål er å finne konkrete mål som sier noe om de forventninger og ambisjoner som stilles til elevene som medborgere (Goodlad, 1979). Jeg velger å fokusere på formålet for faget, de grunnleggende ferdighetene, og de læremålene og hovedområdene som er direkte eller tett knyttet til den gode og aktive medborger. Formuleringene her er generelle og skaper rom for at lærebøker og andre læringsressurser skal kunne gi målene innhold. Samtidig er de konkrete i den forstand at de eksplisitt uttaler hva som er forventet av elevene.

Lærebokanalysen på den andre siden får frem konkrete eksempler på hvordan kunnskapen og ferdighetene kan tilegnes. Samtidig er læreboken generell i den forstand at den kun kan gi forslag ettersom den ikke innehar den samme myndigheten som læreplanen.

I analysen av læreplaner og lærebok benytter jeg idéanalyse som metode. Idéanalysen skal både få tak i rene verdier, og de ideer som kan forklare bakgrunnen for en verdsett handling. I dette tilfellet dreier det seg om å finne både generelle ideer som impliserer forventninger og ambisjoner i henhold til ønskede verdier, holdninger, handlinger, kunnskaper og ferdigheter. Og om å få tak i de generelle ideologiske fremstillingene av den ideelle gode og aktive medborger. Fremgangsmåten for analysen er forklart i metodekapittelet.

Formålet med oppgaven er å få klarhet i hva begrepet ”aktivt medborgerskap” inneholder og innebærer. Oppgaven skal kunne si noe om hvordan læreplanen og læreboken uttrykker at samfunnsfaget skal forme fremtidens medborger. Den skal få tak i både konkrete og generelle verdier, handlinger, holdninger, kunnskaper og ferdigheter som oppfattes som viktige og riktige for å kunne utforske begrepet ”aktivt medborgerskap”. Dette gjøres for å få klarhet i hvilke forventninger og ambisjoner som ligger i begrepet i læreboken og læreplanene. Gjennom å åpne opp begrepet vil det få et mer konkret innhold og vil gi en større klarhet i hva ”aktivt medborgerskap” innebærer og inneholder. Jeg håper dette vil være til hjelp for samfunnskunnskapdidaktikk-studenter og forelesere som finner det utfordrende å få grep om begrepets faktiske innhold. Jeg håper også at denne oppgaven kan bidra til at de som jobber i profesjonen lettere får grep om formålet med samfunnsfag,

slik at deres oppdrag som utdannere av aktive medborgere blir tydeligere, og forhåpentligvis noe enklere.

1.3. Oppgavens begrensninger

Tekstanalysen åpner for å kunne utforske begrepet ”aktivt medborgerskap”, men metoden medfører også noen begrensninger. Utvalget er begrenset av rammemessige årsaker som tid og sideomfang, og det er derfor ikke mulig å analysere alle aspekter ved et aktivt medborgerskap. Samtidig er det nok materiale til å kunne gi et bredt bilde av hva som forventes av en aktiv medborger. I det henseende fokuseres det på at medborgeren er en del av samfunnet. Som en konsekvens av dette vil forventningene til rollen være i stadig endring da samfunnet ikke er statisk. De forventninger som stilles til medborgeren i dag kan være annerledes fra de forventninger som stilles i morgen. Oppgaven må derfor sees som et stillbilde av forventningene i dagens samfunn.

Den kvalitative arten ved tekstanalyse setter også noen begrensninger for hvilke resultater det er rimelig å forvente. Oppgaven kan ikke gi noen gradsvurderinger av aktivitet, det vil si at den ikke kan svare på hvor ”aktiv” en borger må være for å være en ”aktiv medborger”. Den kan heller ikke si noe sikkert om kausale forhold. På den andre siden kan tekstanalyse åpne forskningsfeltet for senere studier ved at analysen åpner opp og utforsker begrepets normative innhold basert på allerede eksisterende og anerkjent teori.

1.4. Oppsummering

Gjennom å utforske begrepet ”aktivt medborgerskap” søker denne oppgaven å belyse de forventninger og ambisjoner som stilles til norske elever på videregående skole som aktive medborgere og samfunnsdeltagere. Problemstillingen *”Hva kjennetegner den norske normativt ideelle aktive medborger?”* bygger på et teoretisk grunnlag med utgangspunkt i Klafkis oppfattelse av danning, demokratisk beredskap og demokratisk medborgerskap. Gjennom tekstanalyse av læreplanene i samfunnsfag fra 2010 og 2013 og læreboken *Streif* vil denne oppgaven kunne gi et svar på hva som kjennetegner den norske normativt ideelle aktive medborgeren.

2. Teori

Noe teori er allerede presentert i det foregående kapittelet og danner grunnlaget for analysen. I dette kapittelet vil jeg presentere de teorier som benyttes til å gjennomføre analysen. Teorienes formål er å åpne opp begrepet ”aktivt medborgerskap”, slik at det blir tydeligere hva begrepet inneholder. De relevante teoriene som blir virksomme i analysen omfatter hvordan dannelse kommer til syne i læreplan og lærebok, hvilke ulike kategorier av medborgere som finnes og ulike nivåer for deltagelse.

2.1. Dannelse i læreplan og lærebok

Dannelse generelt dreier seg om å utvikle evner som opprettholder et åpent og fritt demokrati gjennom ferdigheter som kritisk tenking, fornuft og samfunnsdeltagelse. Ifølge Klafki forutsetter dette evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, og han mener skolen må oppnå dette gjennom en dannelsesorientert didaktikk (Klafki, 2001).

Dannelse kommer til syne i styringsdokumenter og lærebøker i den forstand at de sier noe om samfunnets ambisjoner og forventninger til den dannede borger.

Dannelse er òg knyttet til sosialisering. Barn og ungdom tilbringer en stor del av sin tid i skolen og blir sosialisert her i likhet med i hjemmet. I læreplanen er ikke medborgerskap presentert som et pedagogisk teoretisk eller praktisk begrep (Stray, 2012, ss. 24-25), men diskuteres ifølge Stray i et ”sosialt felt” som påvirkes av faktorer som kjønn, etnisitet, religiøs bakgrunn og økonomisk kapital. Sentralt i teorier om demokratisk medborgerskap står utjevning og sosial mobilitet (Stray, 2012, ss. 25-27). Sosialiseringen som skjer for utviklingen av medborgerskapet har som oppgave å utjevne forskjeller, og skape tilhørighet i gruppene elevene er deltagere i (Stray, 2012, ss. 27-30).

2.2. Kategorier av medborgere

Forventningene og ambisjonene som stilles til de dannede borgerne er i læreplanen og i læreboken åpne for tilpasning og variasjon. Målene er i læreplanen mer konkrete i den forstand at de sier direkte hva elevene skal lære. Samtidig er de brede og generelle i den forstand at det er mulig å oppnå målene på en rekke ulike måter. Målene i læreboken er gitt innhold når det settes inn i de kontekster som læreboken illustrerer. Fordi læreplanen

og læreboken presenterer forventninger og ambisjoner relativt bredt blir det mulig for de aller fleste elever i fellesskolen å oppnå målene. Samtidig er elever selvfølgelig forskjellige og vil dermed også uttrykke sitt medborgerskap på ulike vis. I denne delen vil jeg derfor presentere ulike kategorier av medborgere. Kategoriene brukes i analysen av læreboken for å se hvilke typer medborgere *Streif* er tilpasset. Dette gjøres som en del av prosessen med å åpne begrepet ”aktivt medborgerskap”. Formålet med dette er å sørge for at ingen kategorier av medborgere ekskluderes eller overses. Dette vil ikke åpne for å kunne si at en kategori er mer demokratisk eller mer aktiv enn en annen. Kategoriene er ikke like godt egnet i læreplananalysen fordi kompetansemålene har en intensjon om å skulle favne om alle elever uavhengig av hvilken type medborger elevene identifiserer seg mest med.

Det finnes et vell av ulike teoretiske kategoriseringer av det engelske begrepet ”citizenship” som i mange tilfeller oversettes med det norske begrepet ”medborgerskap”. Jeg vil gå nærmere inn på to ulike former for kategoriseringer av medborgerskap som jeg mener i stor grad er komplementære. Westheimer og Kahne (2003; 2004) har et ønske om å utvikle demokratiske medborgere og har for å gjøre denne jobben enklere, delt medborgerne inn i kategorier med titlene ”den personlig ansvarlige borger”, ”den deltagende borger” og ”den justisorienterte borger”. Jeg har oversatt Olson, Fejes, Dahlstedt og Nicoll (2014) sine kategorier til ”den kunnskapsorienterte borger”, ”den hjelpsomme og fellesskapsorienterte borger” og ”den selvstendige og frihetsorienterte borger”. Disse kategoriseringene viser at det er flere måter å være en aktiv medborger på, og dette kommer til syne på ulike vis i handlingene, verdiene og prioriteringene til borgerne.

2.2.1. De personlig ansvarlige, deltagende og justisorienterte borgerne

Westheimer og Kahne grupperer medborgerskap i tre ulike kategorier: *Den personlig ansvarlige borgeren, den deltagende borgeren og den justisorienterte borgeren* (Westheimer & Kahne, 2004, s. 240). Disse tre kategoriene representerer forskjellige nivåer i kunnskap og ferdigheter om politisk system, men også forskjeller i involvering. Nivåene kan ikke graderes som om en er bedre eller mer viktig enn de andre i den norske skolen og i samfunnet.

Utdanning av *den personlig ansvarlige borgeren* søker å bygge karakter og fremme verdier som ærlighet, integritet, disiplin, respekt, temperamentskontroll, medfølelse, manerer og verdien av hardt, og frivillig arbeid (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241).

Den deltagende borgeren er den som deltar aktivt i sivile aspekter ved samfunnet på lokalt, regionalt eller statlig nivå. Utdanning av disse elevene bør forberede dem på å involvere seg i kollektivt lokalt organisasjonsarbeid, og gi øvelse i ulike former for deltagelse. Ferdighetene de behøver omfatter organisering av grupper for å oppnå det de ønsker (Westheimer & Kahne, 2004, ss. 241-242).

Den justisorienterte borgeren var i Westheimer og Kahn's undersøkelser den gruppen av elever som fikk minst oppmerksomhet i skolen. Det kan komme av at disse elevenes meninger og adferd ikke kommer til syne i en like stor fysisk grad gjennom aktiviteter eller muntlig diskusjon. Disse borgerne analyserer samspillet og forholdene mellom sosiale, økonomiske og politiske krefter gjennom bruk av retorikk og analyser av urett. Den justisorienterte borgeren søker å bedre samfunnet gjennom strukturelle endringer (Westheimer & Kahne, 2004, ss. 241-243). På en annen side er mye av tradisjonell klasseromsundervisning tilpasset disse elevene. De kan dra nytte av teoretisk opplæring om hvordan det politiske systemet er bygd opp og hvilke faktorer som påvirker strukturer og samfunn.

2.2.2. De kunnskapsorienterte, hjelpsomme og fellesskapsorienterte, og de selvstendige og frihetsorienterte borgerne

Olson et al. (2014) har gjennom intervjuer kartlagt tre ulike kategoriseringer av medborgeren basert på intervjuobjektens opplevelse av hva "citizenship" betyr og innebærer for de personlig (Olson et al., 2014). Disse tre kategoriene har jeg valgt å oversette til den kunnskapsorienterte borgeren ("knowledgeable"), den hjelpsomme og fellesskapsorienterte borgeren ("responsive and holistic"), og den selvstendige og frihetsorienterte borgeren ("self-responsible and free").

Den kunnskapsorienterte borgeren føler et ansvar og har en indre motivasjon for å selv skaffe seg kunnskap og bevissthet slik at det er mulig å ta et overveiet standpunkt.

Eksempler på borgerplikter er å betale regninger, holde seg oppdatert på nyheter og på hva som foregår i samfunnet forøvrig, forstå samfunnsstrukturer og –funksjoner, gjøre seg opp en mening og et standpunkt, og å ha evne til å påvirke og navigere i det sivile, politiske og lokale samfunnet. Alle kjennetegnene ved den kunnskapsorienterte borgeren er positivt ladd og preget av en idé om at det å skaffe seg kunnskap er en del av prosessen, og en forutsetning for, å være en medborger. Den kunnskapsorienterte borgeren motiveres av å føle at den er en del av samfunnet og å vite at de har kunnskaper og ferdigheter til å kontinuerlig kunne endre og forbedre samfunnet. Dette trenger ikke å innebære store strukturelle endringer, men kan handle om å bedre sin egen hverdag gjennom små og enkle tiltak. Den kunnskapsorienterte borgeren er avhengig av å kjenne sine rettigheter og vite hvordan de benyttes, den må kunne bruke teknologi, og ha kjennskap til strukturene i lokalmiljøet. De nære relasjonene som familien, men også skolen påvirker i stor grad disse individenes involvering i samfunnet. Jo mer kunnskap disse borgerne har, jo flere og større muligheter for påvirkning får de (Olson et. al., 2014).

Den hjelpsomme og fellesskapsorienterte borgeren knytter sitt medborgerskap til handlinger som er hjelpsomme, nyttige og som kan forandre og påvirke andres situasjon og liv. Borgerskapet handler om fellesskap og går bredere enn borgerens eget liv og interesser. Disse borgerne ser seg selv som en enkeltbrikke i et samfunn der alle individene har påvirkningskraft på hverandre og samfunn. Disse individene vil benytte seg av stemmeretten sin, ikke for å bedre sitt eget liv, men for å hjelpe til med å bedre det fremtidige samfunnet for alle borgere. De beskriver ”den gode borger” som en som ønsker å hjelpe og bedre andres situasjon. Det blir gitt små hverdagslige eksempler på hvordan det er mulig å glede andre. Noen eksempler er å ta oppvasken når det ikke er ens egen tur, vanne planter, skape musikk og andre former for kunst, eller å ta vare på barn og dyr. Disse menneskene motiveres av å føle seg som en del av et fellesskap og styres av hva som er etisk fordelaktig. De sosiale aspektene ved borgerskapet blir dermed svært viktige og disse menneskene ser sin egen verdi i relasjon til hvordan andre verdsetter dem (Olson et. al., 2014).

Den selvstendige og frihetsorienterte borgeren er opptatt av at alle individer er ansvarlige for seg selv og verdsetter individualisme. For disse borgerne er retten til å bestemme over eget liv svært viktig, og dermed er de avhengige av tilgang til ressurser for å kunne utøve sin selvbestemmelse. Friheten kommer til syne som en forutsetning for borgerskapet og

formes, reguleres og begrenses av kulturelle normer, lovverk og gjeldende kotyme; dermed spiller strukturer en stor rolle. Denne borgeren ser borgerskapet sitt som noe som først og fremst er individuelt og personlig. Det bringer med seg noen rettigheter som åpner for at borgerne selv kan bestemme over sin egen hverdag og ønsker å minimere uønsket involvering i privatlivet fra myndigheter og andre (Olson et. al., 2014).

2.3. Deltagelse

Kategoriseringene av medborgere illustrerer ulike metoder for deltagelse i samfunnet, hvor noen tilfaller enkelte enklere enn andre. Deltagelse er nødvendig for å kunne ha et aktivt medborgerskap og er i formålet for faget presentert sammen med demokratisk deltagelse. I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for deltagelsens posisjon i et aktivt medborgerskap og illustrere ulike grader av deltagelse som vil få sin virksomhet i analysen. Gradene - eller stegene - av deltagelse brukes i analysen til å synliggjøre forventningene og ambisjonene som stilles til elevene i læreboken i den forstand at ulike forventninger krever ulike grader av involvering og deltagelse.

Medborgerskap som rolle, og ikke minst et ”aktivt” medborgerskap forutsetter en viss grad av deltagelse. Ifølge Hart er det i hovedsak to langtidsvirkende fordeler ved demokratisk deltagelse blant barn og unge. For det første får elevene en høyere selvtillit og blir mer kompetente medlemmer av samfunnet. For det andre vil det bidra til å forbedre organiseringen og funksjonen av samfunnet de lever i (Hart, 1992, s. 34).

Hart (1992) skriver på vegne av UNICEF at en nasjon er demokratisk i den grad dens innbyggere er involvert, spesielt på samfunnsnivået. Hart mener det er spesielt viktig at barn og unge får muligheter til deltagelse, fordi innbyggernes selvtillit og kompetanse utvikles gjennom praktisk øvelse (Hart, 1992, s. 4). Mange vestlige land som anser seg selv som fullstendig demokratiske tilbyr kun teoretisk demokratiundervisning i autokratiske klasserom (Hart, 1992, s. 5). Dette er en form for undervisning som egner seg for den justisorienterte og kunnskapsorienterte borgeren, men ikke i like stor grad for den personlig ansvarlige og den deltagende borgeren. Variert og tilpasset undervisning er nødvendig for at alle elevene skal få en god demokratiopplæring og utvikle seg til dannede, aktive og gode medborgere fordi det finnes svært mange måter og grader av deltagelse som elevene kan benytte seg av som borgere i samfunnet.

2.3.1. Åtte grader av deltagelse

Inspirert av Amstein (1979) har Hart lagd en stige med åtte steg som rangerer barn og unges deltagelse i samfunnet (Hart, 1992, s. 9). Disse stegene blir benyttet i analysen for å tydeliggjøre hva forventningene som stilles til elevene som aktive medborgere krever av involvering og myndiggjøring.

Stigens laveste steg er *manipulasjon* eller *misledning*. Manipulasjon og misledning gjelder i de tilfeller der de voksne vil at det skal se ut som at barna har hatt en deltagende rolle, men hvor de i praksis kun får si sin mening for syns skyld (Hart, 1992, s. 9).

Steg nummer to er *dekorasjon*. Dette er de situasjoner der barn og ungdom blir kledd opp, eller satt i situasjoner der de skal presentere noe i offentlighet, men ikke har mulighet til å delta i planlegging og organisering. Her legges det ikke skjul på at barn og unge ikke har vært involvert i planlegging, organisering eller beslutninger (Hart, 1992, s. 9).

Det tredje steget er ”*tokenism*” eller *symbolsk inkludering*. På dette steget får barn og unge tilsynelatende en stemme, men i realiteten får de ikke mulighet til å fatte sine egne avgjørelser eller meninger (Hart, 1992, ss. 9-10).

Det fjerde steget er det første av de fem modellene for genuin deltagelse: *tildelt, men informert*. For at barn og unge skal kunne være deltagende i prosjekter må de forstå intensjonene for prosjektet, de må vite hvem som bestemmer deres involvering, og hvorfor. De må ha en meningsfull rolle, og de må selv kunne ta et informert valg om de ønsker å delta i prosjektet eller ikke. I disse tilfellene er det tydelig hva og hvordan de unge skal delta, og hvor de ikke skal delta. For barn og unge er det vel så viktig å vite hvor deres rolle og ansvar ender, som hvor de starter (Hart, 1992, s. 11).

Konsultert og informert er det femte steget. Konsulenter er et eksempel på dette.

Prosjektene er som regel drevet av voksne, men barna og ungdommene som deltar i prosjektet er velkjent med prosessene, og deres meninger blir verdsatt (Hart, 1992, s. 12).

Det sjette steget er *initiert av voksne, men avgjørelsene tas sammen med de unge*. Dette er hensiktsmessig i situasjoner der avgjørelser direkte påvirker både voksne og barn. Målet

ved dette steget er å involvere alle aldersgrupper, og ta spesielt hensyn til minoriteter (unge, eldre, funksjonshemmede osv.) (Hart, 1992, s. 12).

Det syvende steget er *initiert og dirigert av barn og unge*. Disse situasjonene krever samarbeid mellom barna. Under støttende forhold kan barn og unge planlegge, organisere og gjennomføre komplekse operasjoner uten innvendinger fra voksne. De voksnes største utfordring i disse situasjonene er å unngå å involvere seg eller gi velmente råd når det ikke er nødvendig (Hart, 1992, s. 14).

Det øverste steget på deltakelsesstigen er *initiert av barn og unge, men avgjørelsene tas sammen med de voksne*. På dette trinnet er rollene i det sjette trinnet snudd. Dette er situasjoner hvor barn speiler hva de har sett voksne gjøre tidligere, og åpner for at voksne skal kunne involveres under barnas initiativ og ledelse. De voksne kan ikke overta prosjektet, men legge til rette for videreutvikling og fungere som veileder, men ikke leder (Hart, 1992, s. 14). Dette er en nødvendig veiledningsrolle for elevene, fordi de voksne ofte innehar mer kunnskaper og erfaringer enn elevene. Til sammenligning med det syvende steget kan det åttende ha en større påvirkningskraft og betydning fordi prosjektet kan ligge på et høyere byråkratisk nivå.

Det er kun de fem øverste stegene på deltakelsesstigen som er eksempler på genuin og reell deltagelse. På disse nivåene har elevene nødvendige kunnskaper om prosjektets utforming, intensjoner og deres egen involvering, ansvar og rolle. Voksne er involvert i alle skritt på stigen, men jo høyere steg, jo mer påvirkningsmakt får elevene. Det er ikke nødvendigvis graden av arbeidskraft eller hvor mange avgjørelser elevene får ta som bestemmer graden av involvering, men den intellektuelle involveringen i beslutningssituasjonene. Det dreier seg om graden av involvering og mulighetene for å bli hørt (Hart, 1992, ss. 11-14).

Samfunnsdeltagelse er nødvendig for et aktivt medborgerskap, men for elevene finnes det flere ulike grader for deltagelse. Ifølge Hart (1992) er det de fem øverste stegene som åpner for reell deltagelse. Hvordan dette er virksomt i analysen er forklart i kapittel 3.4.1..

3 Metode

3.1. Tekstanalyse

I denne oppgaven analyseres tekst som empiri. Når teksten oppfattes som empiri kan ideene som ligger i teksten avdekkes (Bratberg, 2014). Oppgaven benytter seg av idéanalyse for å få tak i politiske føringer og idéologiske retninger, verdier og standpunkt som finnes i tekstene. Formålet med dette er å utforske hvilke ideelle normative forventninger og ambisjoner som presenteres for elevene som aktive og gode medborgere.

I læreplananalysen vil jeg sammenligne læreplanen fra 2010 og den reviderte versjonen fra 2013 for å få tak i forventninger og ambisjoner som kommer til syne gjennom konkrete mål for opplæringen. I denne analysen studeres formålet med samfunnsfaget, de grunnleggende ferdighetene i samfunnsfag, og de læreplanmålene og delene av hovedmålene som er relevante for et aktivt medborgerskap. I lærebokanalysen er formålet å finne generelle mål for opplæringen gjennom en analyse av de forventninger og ambisjoner som stilles til elevene som medborgere. Tekstanalysen skal her få tak i de sentrale ideene som ligger bak de handlinger og holdninger som vektlegges og prioriteres.

I tolkingen av den aktive medborger ser jeg etter idealtypen av medborgerskapet. Idealtypen sier noe om den aktive medborger i sin reneste form (Bratberg, 2014, ss. 67-74). Jeg har valgt å lete etter idealtypen induktivt fordi denne oppgaven i større grad handler om å utforske enn å dokumentere. For å få dette til har jeg tilstrebet å analysere tekstene med et åpent sinn.

Konklusjonen er forankret i utvalgstekstene som analyseres basert på teoriene om aktører og strukturer, demokratisk beredskap og deltagelse, ulike kategorier av medborgere og nivåer av deltagelse. Den induktive metoden kan brukes i situasjoner der man ikke ønsker å bekrefte eller avkrefte hypoteser (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40).

3.1.1. Idéanalyse

I lærebokanalysen søker idéanalysen å kartlegge hvilke ideer som er rådende, hvordan de kommer til syne, og hva de leder til og fører med seg (Bratberg, 2014, ss. 15-16). I dette

tilfellet dreier det seg om å få tak i de ideene som er knyttet til et aktivt og godt medborgerskap. Disse ideene kan være knyttet til oppfattelser, holdninger, interesser, kunnskaper og ferdigheter. Ideene behøver ikke å være eksplisitt uttalt som ideer så det krever i noen tilfeller tolkning for å få fatt i ideene som ligger til grunn for et utsagn (Bratberg, 2014, s. 79). Analysen skal ikke finne flyktige inntrykk og holdninger, men gjeldende og underliggende ideer som har en kontinuitet. Selv om idéanalysen ikke dreier seg om kvantitet, er det rimelig å anta at ord som brukes hyppig i forbindelse med medborgerskap vurderes som viktig av forfatterne av tekstene. Hyppighet og repetisjon i seg selv er ikke viktig for utforskningen av begrepet, men samtidig er det rimelig å anta at hyppighet og repetisjon kan vise til enkelte elementer som vektlegges og anses som viktig (Bratberg, 2014, s. 21).

Idéanalysens mål er å få grep om sentrale ideer som utgangspunkt for handling. Noen ideer er normative og inneholder en målbar verdivurdering. De er basert på hva en aktør eller et kollektiv av aktører anser som verdifullt, og er dermed ikke etterprøvbare eller evigvarende. Ideene kan også være deskriptive. Deskriptive ideer uttrykker en oppfatning om hvordan verden ser ut, og kan ha en idé om kausalitet som ikke nødvendigvis lar seg etterprøve. Deskriptive ideer kan i noen tilfeller understøttes eller tilbakevises av empiri. De er dermed lettere å etterprøve enn normative ideer. De deskriptive ideene kan også være forankret i normative ideer og kan da ikke etterprøves (Bratberg, 2014, ss. 58-60).

Ifølge Bratberg (2014) er det deskriptive målet ved idéanalysen å kartlegge, fange opp og filtrere de ideer som er rådende i tekstene. Analysen av de deskriptive ideene forankres og kontekstualiseres i min forforståelse av teksten. Analysen blir dermed preget av min posisjonalitet samtidig som jeg tilstreber å analysere teksten med et åpent sinn. Kartleggingen legger en sammenligning til grunn - både en sammenligning med mine ideer, verdier og antagelser, og en sammenligning med de andre tekstene som undersøkes. Dette kommer spesielt godt til syne i analysen av læreplanen hvor de normative ideene kommer tydelig frem der nye og rådende verdier beholder eller får ny plass, og de "utdaterte" verdiene må vike. Endringene er et tegn på skifter i politiske prioriteringer og mål, på sett og vis en ideologikritikk (Bratberg, 2014, ss. 60-67).

Bratbergs (2014) forklaring at idéanalysen tilsier at jeg kan forvente å kunne si noe om hvilke ideer vedrørende aktivt medborgerskap som er dominerende. Jeg kan og forvente å

kunne si noe om hvordan de manifesteres gjennom tolkning. Idéanalysen søker å finne mer varige tankekonstruksjoner. Den skal ikke gjengi teksten og forklare den på denne måten, men den skal fange opp og filtrere ideer, kontekstualisere, sammenligne og forklare beslutninger ut fra et premiss om at ideer leder til handling (Bratberg, 2014, ss. 16, 57-61).

Analysen leder frem til en tolkning av ”den aktive medborger” som en idealtipe. Dette gjøres gjennom en idétradisjon som består av et sett ideer som samlet representerer det som er regnet som normativt godt, klokt og hensiktsmessig (Bratberg, 2014, ss. 67-81).

3.2. Forskerens rolle

Etikk er en del av både prosessen og sluttresultatet i oppgaven (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 125). For å styrke kvaliteten på forskningen som gjøres i denne oppgaven kreves det at den er åpen om svakheter og styrker i metoden jeg har valgt. Gjennom analysen vil det derfor reflekteres rundt hvor gyldige og pålitelige mine funn er, om det finnes dekning for mine resultater, og om det finnes feil eller mangler knyttet til datainnsamlingen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126).

3.2.1. Posisjonalitet

Tekstanalyse er en tolkende metode, noe som innebærer at både forfatter og leser må anerkjenne at både objektet for analysen og forskeren har en subjektivitet. Tekstanalysen søker ikke nødvendigvis å forklare denne subjektiviteten, men jeg velger å tydeliggjøre når jeg selv vurderer min posisjonalitet som styrende for min analyse og vil forsøke å minimere denne effekten. Samtidig har jeg ingen garanti for at jeg klarer å være dette bevisst til en hver tid. Posisjonalitet, både fra forsker, og leser, innebærer at betydningen som knyttes til begrepene er i stadig endring. Dette gjelder spesielt for idéanalysen som retning (Bratberg, 2014, ss. 19-21, 51). Oppgaven vil ikke kunne si noe om kausale forhold, men den vil kunne si noe om hvilke ideer som ligger til grunn for opplæringen av den aktive medborger, og hvilke forventninger som stilles til den aktive medborgeren (Bratberg, 2014, s. 51).

Posisjonaliteten er en utfordring ved oppgavens validitet som er knyttet til meg personlig som forsker. Oppgaven og metoden har også andre utfordringer som er mer generelle for denne type analyse. Dette vil jeg redegjøre for, og forsvare, i den følgende delen.

3.3. Troverdighet og utfordringer

Som sagt er en av de store utfordringene ved denne oppgavens troverdighet knyttet til min posisjonalitet, men oppgaven lider også under et paradoks. På den ene siden krever den induktive metoden at teksten leses med et åpent sinn, men på den andre siden krever den kvalitative metoden en forankring i eksisterende og etablert teori. Balansen mellom teoretisk forankring og en minimering av forutanelser er vanskelig, men nødvendig. Dette løses ved å ha et bevisst forhold til hva denne oppgaven bygger på av teori. Det som ikke kan forankres i teorien som er presentert i analysen må antas å være knyttet til min posisjonalitet og jeg vil i disse situasjonene gjøre det eksplisitt for leseren at påstandene og konklusjonene mine er nettopp *mine* påstander og konklusjoner.

Metoden kan kritiseres for å mistolke samvariasjon som kausalitet. Metoden og utvalget i denne oppgaven åpner ikke for at jeg kan trekke kausale slutninger og gi ”sanne” konklusjoner. Oppgaven er dermed kun utforskende, ikke konkluderende. Det stikker kjegger i hjulene for å kunne vise til begrepsvaliditet og indre validitet som forskningskriterier (Bratberg, 2014).

Det er også utfordrende å skulle kunne generalisere ut fra en tekstanalyse. Jeg kan for eksempel ikke trekke en slutning om at alle lærebøker har den samme oppfatningen av den aktive medborger som den jeg kommer frem til i *Streif*, men validiteten styrkes av en åpen prosess (Bratberg, 2014, ss. 53-56). Derfor har jeg valgt å bruke en stor del direkte og lengre sitater i analysen for å kunne eksemplifisere og dokumentere mine funn. Det er referert til sidetall gjennomgående i analysen der det er hentet sitater.

Jeg kan for så vidt ikke heller konkludere med at andre forskere vil komme til det samme bildet av den aktive medborger etter å ha utført en lignende analyse av det samme utvalget, fordi mine tolkinger påvirkes av min posisjonalitet og forforståelse. Jeg har tilstrebet å forklare fremgangsprosessen åpent og detaljert i den hensikt å gjøre det mulig for andre å gjennomføre en lik undersøkelse, men en identisk gjennomførelse vil nok være umulig selv for meg å gjennomføre. Prosessen blir forklart i kapittel 3.4.

Tekstanalyse er en kvalitativ metode som forutsetter en stor del tolkning fra min side. Jo større grad av tolkning metoden krever, jo mindre sikkert blir reliabiliteten med tanke på

etterprøvbarehet. I kvalitative metoder er det svært utfordrende å skulle etterprøve og kontrollere en tolkning, men tekstanalyse kan i likhet med andre kvalitative metoder gi gyldige og nyttige funn til tross for dette (Bratberg, 2014, ss. 21-22). For å kompensere for, og begrense denne svakheten i metoden gis det i kapittel 3.4. en utfyllende forklaring av fremgangsmåten. Dette er gjort for at en eventuell etterprøving skal være mulig. En etterprøving vil ikke kunne være identisk, men med en tykk beskrivelse av metoden vil en etterprøving kunne tilstrebe å ligne på denne oppgavens. Tekstanalysen kan ikke gi noen klare svar på hvorfor noe er slik det er, eller gi en endelig og generaliserbar definisjon på ”aktivt medborgerskap”, men den kan generere noen hypoteser som likevel kan være nyttige for samfunnskunnskapsdidaktikkens utvikling.

Samtidig som oppgaven har utfordringer med validiteten på grunn av dens kvalitative art vil jeg påstå at oppgaven er relevant for forskningsfeltet fordi den er forankret i eksisterende teori om aktører og strukturer, dannelse, demokratiopplæring, ulike kategorier av medborgere og ulike nivåer av deltagelse. Fordi oppgaven kjenner sine begrensninger er hensikten med oppgaven også begrenset. Hensikten med oppgaven er å utforske begrepet ”aktivt medborgerskap” og kunne gi en deskriptiv forklaring av begrepet, ikke en ordboksdefinisjon. Dette er begrepet for bredt og flyktig til.

Ideelt sett krever tekstanalyse et større utvalg tekster fra ulike forfattere for å fange opp spenninger mellom ulike perspektiver, det betingede, og det som ikke er opplagt (Bratberg, 2014, s. 40). I dette henseende hadde det vært hensiktsmessig med et større utvalg tekster. Samtidig er læreboken og læreplanen et resultat av flere forfatters arbeid, og læreplanen er utviklet over tid og som et resultat av en rekke kompromisser. Læreboken *Streif* er i praksis en samling av flere kortere tekster, organisert i kapitler. Jeg vil derfor argumentere for at selv om utvalget består av kun tre verk er det tilstrekkelig for oppgavens formål.

Jeg forventer ikke at tekstanalysen vil gjøre det mulig å generalisere, eller at den åpner for å kunne trekke kausale slutninger, men det er heller ikke oppgavens mål. Validiteten i denne oppgaven er avhengig av en åpen prosess. Derfor vil neste del av oppgaven vise hvordan analysen har foregått.

3.4. Gjennomføring

Oppgavens mål er å utforske begrepet ”aktivt medborgerskap” i læreboken *Streif* og læreplanene i samfunnsfag fra 2010 og 2013. Jeg har valgt å bruke en hermeneutisk fremgangsmåte, noe som har ført til at tolkingen og analysen har blitt til gjennom en rekke prosesser grunnet i de teorier og metoder som er presentert tidligere i oppgaven. Denne delen av oppgaven vil forklare hvordan jeg har tatt fatt på analysen, og når de ulike fremgangsmåter og metoder har blitt benyttet. Den vil også redegjøre for og begrunne de avgrensninger som har blitt gjort i oppgaven. Gjennomføringsbeskrivelsen har blitt tildelt en stor del av dette kapittelets omfang som et ledd i å styrke oppgavens validitet.

Jeg starter denne delen med å forklare utgangspunktet for analysen. Videre presenterer jeg tekstutvalget og redegjør for dette valget. Forklaringen av prosessen bak analysen har jeg valgt å dele i to. Jeg vil først forklare analyseprosessen av læreplanene og så prosessen av analysen for læreboken. Dette velger jeg å gjøre fordi jeg mener det gjør det lettere å skape en åpen forklaring og oversikt over prosessen.

3.4.1. Utgangspunkt og forforståelse

Formålet for oppgaven er å utforske begrepet ”aktivt medborgerskap” for å finne kjennetegn på den normativt ideelle medborgeren. Denne oppgaven tar utgangspunkt i den hermenautiske forståelsen som legger til grunn at leseren har en viss forståelse av teksten allerede før lesingen starter basert på forkunnskaper og forventninger (Ryghaug, 2002, s. 309). Mine forkunnskaper er knyttet til begrepene om dannelse, demokratisk beredskap og deltagelse slik det er presentert av henholdsvis Klafki (2001) Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo (2012) og Stray (2012), samt sosiologisk teori om aktører og strukturer. Disse forkunnskapene preger både analysen av læreplanen og læreboken. I tillegg til dette tar analysen av læreboken utgangspunkt i mine forkunnskaper om ulike grader av deltagelse (Hart, 1992) og ulike typer medborgere (Olson et al., 2014; Westheimer & Kahne, 2004) som brukes som verktøy til å åpne begrepet som utforskes. Mine forkunnskaper om idéanalyse er essensielle for selve gjennomføringen av analysene, likeså er mine forkunnskaper om Goodlads (1979) nivåer for analyse av læreplaner og pensum. Samtidig som metoden legger til grunn at forskeren har en forforståelse er det viktig for validiteten at teksten leses med et åpent sinn. Jeg må derfor bevisst skille mellom å være kritisk til hva som er mine forkunnskaper og hva som er mine foroppfatninger.

Når tekst analyseres på denne måten må den først deles opp i mindre stykker ut ifra tema, for å kunne få en bedre forståelse av helheten. Deretter må stykkene settes sammen igjen til en helhet. Denne metoden benyttes fordi den gir meg som forsker mulighet til en dypere forståelse av helheten (Postholm & Jacobsen, 2011, ss. 102-103). Denne prosedyren kan gjentas i en hermenautisk spiral (Ryghaug, 2002, s. 309). Tilslutt må tekstene tildeles en mening og fortolkning (Postholm & Jacobsen, 2011, ss. 102-103).

Den hermenautiske metoden tillater flere mulige tolkninger (Ryghaug, 2002, s. 309). Dette innebærer at den kan brukes i en utforskende analyse, men at den ikke kan gi en generaliserbar konklusjon. Heldigvis er dette ikke oppgavens mål.

Etter å ha valgt rammene for analysen måtte utvalget bestemmes. Valget falt først på *Streif*. Det er en svært populær lærebok i den videregående skolen. Jeg valgte denne boken dels på grunn av dens popularitet, og dels på grunn av dens sterke fokus på aktivt medborgerskap i bokens forord (s. 3). Fordi læreboken ”Streif” ble valgt så jeg det som nødvendig å se på to læreplaner. Læreplanen fra 2010 var den gjeldende læreplanen når læreboken ble skrevet, men læreplanen fra 2013 er den som i dag brukes sammen med læreboken i faktisk undervisning.

3.4.2. Læreplanene

Formålet med analysen av læreplanen er å utforske aktivt medborgerskap gjennom å se hvilke mål, forventninger og ambisjoner for elevenes læring som kommer til syne. Målene kan si noe om hva styresmaktene gjennom styringsdokumentene forventer og ønsker av samfunnets fremtidige borgere. Jeg vil i denne delen av oppgaven redegjøre for hvordan jeg har gått frem i analysen av et ”aktivt medborgerskap” i læreplanene.

Læreplanene som analyseres er begge fra Samfunnsfag. Den ene ble gitt ut i 2010 og var den gjeldende læreplanen når læreboken som analyseres ble skrevet. Den andre læreplanen er den som er gjeldende i dag og trådte i kraft i 2013. Læreboken er fortsatt i bruk sammen med den nye læreplanen. Læreplansanalysen er basert på mine forkunnskaper om dannelse, demokratisk deltagelse og demokratisk beredskap (Klafki, 2001; Mikkelsen et al, 2012; Stray, 2012). Analysen er en idéanalyse med utgangspunkt i Goodlads nivå om den formelle læreplanen, og er basert på en hypotese om at læreplanen er blitt til gjennom

påvirkning av aktører og strukturer i et demokratisk samfunn. Teoriene om aktører og strukturer legger til grunn at styringsdokumentene styres av normative verdier med et formål om å utvikle visse forventninger og ambisjoner som stilles til elevene som medborgere.

Avgrensninger i læreplanene

I læreplanene ekskluderer jeg kompetansemål på barne- og ungdomsskolen. Jeg har valgt å kun se på kompetansemålene etter vg1/vg2 da læreboken som analyseres er ment for disse trinnene. Formål for faget og introduksjonene av hovedmålene som er relevante for vg1/vg2 inkluderes selv om de er skrevet på tvers av trinnmålene. Retningslinjer for vurdering og timetall inkluderes ikke. Jeg har valgt nynorskversjonen fordi dette er den originale målformen for læreplanverket.

Jeg har valgt å se bort fra den generelle delen av læreplanen selv om den er gjeldende og i teorien førende for undervisning i samfunnsfag. Dette har jeg valgt å gjøre på grunn av rammebegrensningene i oppgaven, og fordi Stray fant i 2010 at den generelle delen av læreplanen og resten av læreplanen bygger på to forskjellige oppfatninger av hva demokrati er og hvordan demokrati skal forstås. Hun fant at den generelle delen bygger på en kommunitaristisk forståelse som vektlegger fellesskap og felles referanserammer, mens resten av læreplanen har en liberal forståelse av demokrati der mangfold ansees som en ressurs (Stray, 2010). Jeg velger å ta utgangspunkt i læreplanens forståelse av demokrati fordi ”aktivt medborgerskap” og ”demokrati” er begreper som endrer innhold etter hvert som samfunnet forandres. Den generelle delen av læreplanen ble publisert i 1993 og jeg anser den som utdatert (Kunnskapsdepartementet, 2014).

Analyse av læreplanen

Idéanalysen av læreplanene tar utgangspunkt i Goodlads nivå for den formelle læreplanen og er i stor grad preget av sammenligning. Sammenligningen av læreplanene åpner for at analysen kan si noe om hvilke momenter som er stabile, og hvilke momenter som er utelatt, altså ikke prioritert i den nye læreplanen. Dette kan si noe om hvordan samfunnet, skolen og faget er i utvikling.

Jeg gikk frem ved å sammenligne del for del. Først tok jeg for meg formålet for faget, så de grunnleggende ferdighetene, før jeg gikk videre til å se på hovedområdene med

kompetansemål. Under hver prosess stilte jeg spørsmål som: Hvilke endringer er gjort? Hva er ikke endret? Hvorfor er noe endret? Hvorfor er noe ikke endret? Hvordan er det endret? Hva betyr dette for medborgerskapet? Hva sier dette om forventninger og ambisjoner? Hvordan kommer forventningene og ambisjonene til syne?

Etter å ha analysert hvert hovedmål og kompetansemål sorterte jeg målene etter kategorier på tvers av hovedmålene for å bedre få tak i de viktigste målene og verdiene som presenteres for medborgerskapet. Denne måten å sortere etter tema gjør at det er enklere å gjøre ytterligere avgrensninger og unngå gjentakelser. Alle kompetansemålene er analysert, men de som ikke er direkte relevante for et aktivt medborgerskap er utelatt fra oppgaven på grunn av oppgavens begrensninger.

3.4.3. Læreboken

Analysen av læreboken ligner på enkelte punkt på analysen av læreplanen, men denne delen av analysen er ute etter de oppfattede ambisjoner og forventninger i læreplanen. Læreboken oppfattes i Goodlads nivåer for læreplananalyse som en del av læreplanen. Målene som kommer til syne i læreplanen gir et mer konkret innhold når målene settes inn i læreboken gjennom mer utfyllende beskrivelser og i sammenheng med hverandre. Samtidig er målene for elevene som aktive medborgere i læreboken presentert som mer generelle ambisjoner og forventninger enn konkrete mål. Det er fordi det i læreboken er rom for å elaborere målene i motsetning til i læreplanen der alle målene skal ha plass på elleve sider.

I de neste delkapitlene vil jeg forklare hvordan og hvorfor jeg har utført analysen av *Streif* på den måten som jeg har gjort. Jeg starter med å forklare avgrensninger før jeg forklarer hvordan jeg hermenautisk har analysert boken med utgangspunkt i Goodlads nivå for den opplevde læreplanen.

Utvalg og avgrensninger i læreboken, runde én

Jeg har valgt en lærebok som er et populært valg blant videregående skoler i Norge, *Streif* fra 2012. Jeg valgte å ekskludere analyse av bilder, faktabokser, oppgaver og digitale ressurser som en del av avgrensningen av oppgaven. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å sette kapitlene i boken opp i en prioritert rekkefølge og ekskludere de kapitlene som ved

første øyekast ikke er tett knyttet til medborgerskapet, men ved nærmere ettertanke måtte jeg konkludere med at alle kapitlene kunne være relevante. På grunn av dette har alle kapitler i boken blitt analysert, men noen tildeles mer oppmerksomhet da de er tettere knyttet til medborgerskapsbegrepet.

Koding av lærebok, runde én

Når utvalget var klart måtte tekstene kodes slik at de kunne kategoriseres og datamaterialet begrenses. Kodingen foregikk ved at teksten ble delt inn i naturlige deler som danner meningsbærende tekst, på størrelser fra enkeltstående setninger til avsnitt. Kodingene er utvalgt på bakgrunn av teoriene og forskningen som allerede eksisterer om demokratisk medborgerskap, demokratisk beredskap og aktør- og strukturteori. I enkelte tilfeller går jeg ned på ordnivå i analysen. Dette er spesielt gjeldende i tolkninger basert på valg av pronomen da disse valgene kan si mye om hvordan læreboken ser den aktive medborger og hvordan den ser de som ikke inkluderes i begrepet.

Først forsøkte jeg en strategi der jeg fargekodet teksten inn i kategorier som ferdighet, kunnskap, verdi, holdning, handling, fakta og så videre. Dette viste seg raskt å være svært tidkrevende, og jo flere kategorier som dukket opp, jo vanskeligere var det å holde styr på både hode og fargepenner. Jeg bestemte meg derfor for å relativt ukritisk understreke alt som kunne ha noe med medborgerskap å gjøre, men å notere og ringe rundt viktige begreper, verb og pronomen². Dette gjør at kodingen i stor grad er påvirket av mine forkunnskaper om hva som inngår i et medborgerskap. Jeg var bevisst denne utfordringen og valgte å understreke heller for mye enn for lite i denne delen av prosessen, og heller bruke mer tankekraft og dømmekraft på analyse og ytterligere avgrensninger på et senere tidspunkt.

Spørsmål til læreboken og kategorisering, runde én

Etter at hele boken var kodet måtte jeg starte med kategorisering. Kodingene ble delt inn i kategorier gjennom at jeg stilte spørsmål til teksten. Spørsmålene var knyttet til

² Verbformen kan si noe om hva rollen som medborger inneholder, og hvem som har kontrollen i en situasjon (Bratberg, 2014, ss 40-41). Bruk av og skifter i valg av pronomen sier noe om graden av forventning, fordeling av ansvar og subjektposisjonen gir informasjon om ekskludering og inkludering (Postholm & Jacobsen, 2011, ss. 101-114)

sammenhenger, påvirkning, forventninger, ansvar og plikter, handlinger, kunnskaper og ferdigheter, og oppfatninger³. Spørsmålene er tilgjengelige i vedlegg 2.

Kategoriene ble til ved at jeg lagde et system med post-it hvor jeg skrev ned kategorien, og så sidetall for senere referanser. Noen koder ble plassert i flere kategorier. Kategoriene ble så lagt utover i et system med hovedkategorier og underkategorier. Dette kalles aksial koding, og blir gjort for en ytterligere strukturering. Alle kategoriene ble rangert i en hierarkisk selektiv kodingsprosess⁴. En oversikt over kategoriseringene og henvisning til sidetall i *Streif* er tilgjengelig i vedlegg 1.

Nytt utvalg og nye avgrensninger i læreboken

Under prosessen med kategoriseringer ble det utført et nytt utvalg innad i læreboken. Dette ble gjort fordi noen utdrag viste seg under nærmere analyse å være enten dekket av en annen kategori, og dermed sett bort i fra for å unngå gjentakelser, eller fordi det viste seg at kodingen passet bedre inn i en annen kategori. Noen av kategoriene ble utvidet eller slått sammen, og noen ble utelatt fullstendig, enten fordi de viste seg å ikke være særlig relevante eller fordi andre kategorier dekket formålet bedre. De nye kategoriene ble utgangspunktet for analysens struktur og kan leses ut i fra dette⁵.

Den skriftlige delen av analysen av læreboken

Neste del av prosessen var å starte på den skriftlige delen av analysen. Dette ble gjort gjennom å skrive ned sitatene som skulle benyttes sammen med mine egne umiddelbare tanker om hva dette innebærer for et medborgerskap. Sitatene og mine tolkninger ble så satt inn i et teoretisk perspektiv i stor grad basert på Harts gradering av deltagelse og de ulike kategoriene for medborgere som det er redegjort for i teorikapittelet. Kategoriene av medborgere er kun virksomt i de tilfeller hvor forventningene ikke er stilt til alle elever, men hvor det er muligheter for personlig tilrettelegging og tilpasning ut i fra personlige foretrukne former for deltagelse. Oversikt over resultatene er oppsummert i tabell 1 på side 76.

³ Se vedlegg 2 for oversikt over spørsmål til teksten

⁴ Se vedlegg 1 for oversikt over kategorier og sidetall

⁵ Det er løpende henvisninger til sidetallene hvor sitatene er hentet

4. Analyse

Analysen er blitt til gjennom en idéanalyse som tar utgangspunkt i Goodlads nivåer om den formelle læreplanen (læreplanen i samfunnsfag fra 2010 og den reviderte læreplanen fra 2013) og den oppfattede læreplanen (læreboken *Streif*). Analysen skal svare på problemstillingen for oppgaven som er: ”Hva kjennetegner den norske normativt ideelle aktive medborger?”. Problemstillingen blir besvart gjennom at analysen får tak i de ideer og verdier som ligger til grunn i den norske ideelle ”aktive medborger” slik den fremstilles av utvalget. Dette gjøres gjennom en kartlegging av ambisjonene og forventningene som stilles til elevene som ideelle medborgere.

Analysen er organisert etter ulike hovedkategorier som har kommet til syne etter koding og tolking. Først presenteres resultatene fra den sammenlignende analysen av læreplanen fra 2010 og den reviderte læreplanen fra 2013. I denne delen av analysen har jeg tatt utgangspunkt i nivået for den formelle læreplanen. Analysen bygger på begrepene om dannelse, demokratisk beredskap og demokratisk deltagelse. I den neste delen presenteres analysen av læreboken *Streif*. Her har jeg tolket læreboken som en oppfattet versjon av læreplanen hvor læreplanen har fått et tildelt innhold. Denne delen av analysen bygger på min tolkning av dannelse, demokratisk beredskap og demokratisk medborgerskap, men bygger i tillegg på kategoriene av medborgere og stegene for deltagelse som er redegjort i teorikapitlet. Kategoriene for ulike typer medborgere er ikke virksomt i læreplananalysen fordi målene her har en intensjon om å favne om alle typer medborgere uavhengig av kategori. Til slutt vil det bli gitt en oppsummering av de viktigste forventningene og ambisjonene som kommer til syne gjennom analysen.

4.1. Læreplan

Læreplanen er utviklet i en sosial kontekst påvirket av strukturer. I denne oppgaven tolkes læreplanen som et forsøk på å oversette samfunnets oppfatninger av den gode borgeren til elevene som aktører gjennom utdanningsmål. Læreplanen skal ifølge Goodlad legge rammer for hvordan vurderingen skal foregå og gi kjennetegn på ulike måloppnåelse (Goodlad, 1960, s. 186). Læreplanen sier hva elevene skal kunne når de går ut av den offentlige grunnopplæringen og gir i noen tilfeller føringer for hvordan elevene skal lære målene, for eksempel gjennom redegjørelse eller drøfting. De målene som er utelatt kan

også si noe om ønskene for samfunnet, men vil være mindre eksplisitt. Utviklingen av læreplanen påvirkes av samfunnets historie, og hvordan aktørene som skaper læreplanen ønsker at samfunnets framtid skal se ut. Med dette som premiss kan læreplanen og læreplanens utvikling si noe om hvilke forventninger, ambisjoner og håp læreplansforfatterene og samfunnet har for elevene som fremtidige medborgere.

Læreplanen innledes med formålet for faget. Videre presenteres de grunnleggende ferdighetene med spesielle tilpasninger til samfunnsfaget. Til slutt presenteres de ulike hovedmålene med tilhørende læreplansmål.

Formålet for samfunnsfaget er gjeldende på tvers av alle trinn og er bakgrunnen for kompetansemålene. Formålet innledes med å redegjøre for de viktigste prinsippene for opplæringen som skjer i samfunnsfaget. Her finner vi også de viktigste forventningene og ambisjonene for samfunnsfagsopplæringen: Ivaretagelsen av demokratiet og den norske kulturen, et aktivt medborgerskap gjennom demokratisk deltagelse, og ansvaret elevene har for seg selv, for andre, og for miljøet (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). Det er gjort få endringer i innholdet i læreplanen mellom 2010 og 2013 i formålet for faget, selv om teksten ser svært annerledes ut. Teksten er utvidet fra fire til syv avsnitt, men de viktigste hovedpunktene er fremdeles de samme (Kunnskapsdepartementet, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2013). Her presenteres de overordnede målene for samfunnsfaget hvor demokrati, medvirkning og likeverd er viktige begreper.

Likeverd er et nytt begrep i formålet med faget i 2013, noe som kan tyde på at det har blitt viktigere for myndighetene og samfunnet. Begrepene menneskerettigheter og likestilling har hatt viktig plassering i begge utgavene av formålet i læreplanene og tyder dermed på at dette er stabile verdier, men som vi skal se i andre deler av læreplanen er likestilling og kritisk tenking begreper med økt fokus i 2013.

De grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene. De er både en del av kompetansemålene og de skal medvirke til utvikling av fagkompetansen. De grunnleggende ferdighetene er muntlige, skriftlige og digitale ferdigheter, i tillegg skal elevene kunne lese og regne i faget. I læreplanen fra 2010 var de muntlige ferdighetene slått sammen med de skriftlige (Kunnskapsdepartementet, 2010, ss. 4-5; Kunnskapsdepartementet, 2013, ss. 5-6). De grunnleggende ferdighetene fremstiller noen

viktige ferdigheter elevene må ha eller tilegne seg for å kunne delta i samfunnet som aktive medborgere. Dette er spesielt tett knyttet til ferdighetsdimensjonen i demokratisk beredskap som omfatter elevenes evne til analyse og resonnement (Mikkelsen et. al. 2011, s. 5). I dette er evne til kritisk tenkning, slik vi skal se i neste delkapittel spesielt viktig.

Hovedområdene strukturerer kompetansemålene og må sees i sammenheng og som komplementære. I begge læreplanene er hovedområdene i grunnskolen *historie, geografi og samfunnskunnskap*, men *utforskeren* ble lagt til for hele grunnopplæringen i 2013. I utforskeren vektlegges læreplanmål som utvikler elevenes dannelse og kritiske tenking. I den videregående opplæringen var hovedområdene i 2010 *individ og samfunn, arbeids- og næringsliv, politikk og demokrati, kultur, og internasjonale forhold*. I tillegg til at utforskeren videreføres i videregående opplæring, ble området *kultur* slått sammen med *individ og samfunn* i 2013. Geografi og historie videreføres i de studieforbereidende utdanningsprogrammene, mens samfunnskunnskap er integrert i alle hovedområder. De ulike elementene i demokratisk beredskap kommer til syne i alle hovedområdene.

Resten av presentasjonen av analysen av læreplanene er organisert etter hovedkategoriene som er kommet til syne under kodingen og kategoriseringene. De grunnleggende ferdighetene viste seg å ha spesielt én gjennomgående og svært fremtredende endring - et større fokus på kritisk tenking. De grunnleggende ferdighetene presenteres derfor i et eget delkapittel der jeg redegjør for dette fokusområdet. Den resterende delen tar for seg ulike hovedmål og læreplanmål som er organisert tematisk i analysens hovedkategorier: Dannelse og sosialisering, kultur, deltagelse, demokrati og politikk, likestilling og kjønn, miljøansvar og bærekraftig utvikling og, til slutt, arbeidslivet. Analysen er organisert slik på grunn av oppgavens rammer. Denne måten for strukturering er hensiktsmessig fordi hovedmålene og kompetansemålene må sees som komplementære og sammenhengende. Dette innebærer at de kategoriene som er relevante for flere hovedmål er her organisert etter kategori, ikke hovedmål, for å unngå gjentakelser og tydeligere få frem hvordan dette er relatert til et aktivt medborgerskap.

4.1.1. Grunnleggende ferdigheter

De grunnleggende ferdighetene dreier seg om å kunne lese, skrive og regne i alle fag, samt at elevene skal ha digitale og muntlige ferdigheter. Ferdighetene er tilpasset det spesifikke

faget, og er formulert som prosesser hvor elevene starter med enkle ferdigheter og utvikler de til mer krevende ferdigheter. Som den følgende analysen vil vise er det et sterkt fokus på kritisk tenking i de grunnleggende ferdighetene. Dannelsen som skjer i samfunnsfagsdidaktikken bidrar, ifølge Månsson og Nordmark (2015), til elevenes utvikling som ansvarsfulle og kritiske medborgere. Samfunnsfagdidaktikken er dermed avhengig av at elevene utvikler kritisk tenking. De grunnleggende ferdighetene kan således plasseres i ferdighetsdimensjonen i den aktive medborgerens demokratiske beredskap.

Muntlige ferdigheter i samfunnsfaget i 2013 dreier seg om muntlig kommunikasjon, både som avsendere og mottakere. Det innebærer at elevene skal kunne forstå, beskrive, sammenligne og analysere. De skal kunne bruke og skille fakta, teorier, definisjoner og fagbegreper fra hverandre gjennom god kildekritikk. De skal kunne holde innlegg, presentasjoner og delta i diskusjoner hvor de kan grunngi sine egne synspunkt og vise at de forstår andres ytringer, synspunkt og perspektiver. I diskusjoner skal elevene kunne argumentere, drøfte og bruke begreper presist, og de skal kunne uttrykke uenighet på en saklig måte og med respekt for andres oppfatninger. Som gode lyttere skal de aktivt lytte, vurdere, gi respons og bidra til å videreutvikle andres innspill. I 2013 skulle elevene utvikle ferdigheter som i større grad enn før dreier seg om kritisk tenking gjennom å kunne grunngi sine synspunkter og forstå ulike perspektiv. Det dreier seg også om det å være en god samtalepartner (Kunnskapsdepartementet 2013, s. 5). Dette er et konkret mål og tyder på at gode kommunikasjonsevner er prioritert i forventningene samfunnet har til elevene. Når disse ferdighetene benyttes i praksis forutsetter de en reell deltagelse på Harts (1992) nivå fire eller høyere⁶.

I 2013 dreide de skriftlige ferdighetene seg om å kunne skriftlig formidle, uttrykke, grunngi og argumentere for et standpunkt. Elevene skal kunne sammenligne og drøfte årsaker, virkninger og sammenhenger, og vurdere verdier i kilder, hypoteser og modeller. De skal kunne gjennomføre samfunnsfaglige undersøkelser, og resultatene skal de kunne formidle skriftlig. Elevene skal også kunne vurdere og gjennomarbeide egne tekster og utvikle sine skriftlige ferdigheter gjennom øvelse hvor de til slutt skal kunne formulere problemstillinger og skrive strukturerte drøftende tekster med kildehenvisninger. Elevene

⁶ fire: "tildelt, men informert", fem: "konsulert og informert", seks: "initiert av voksne, men avgjørelsene tas sammen med de unge", syv: "initiert og dirigert av barn og unge", åtte: "initiert av barn og unge, men avgjørelsene tas sammen med de voksne" (Hart, 1992).

skal øves i kritisk kildebruk og skal kunne grunngi sine konklusjoner med relevante fagbegrep og høy grad av refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 5). Også her ser vi at forventningene til elevenes deltagelse og evne til god kommunikasjon er høye, men evnen til kritisk tenking har også stort fokus.

De grunnleggende ferdighetene i lesing innebærer å vurdere informasjon fra ulike kilder kritisk, kunne gjøre målrettede informasjonssøk og kritisk vurdere og velge kilder (Kunnskapsdepartementet, 2010, ss. 4-5; Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 5). I 2013 får elevene i tillegg ansvaret for å selv finne kilder. De skal kunne utvikle strategier for kritisk kunnskapstilegnelse og kunne sammenligne ulike kilder og kritisk vurdere deres relevans, troverdighet og formål (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 5). I likhet med de skriftlige ferdighetene ser vi i 2013 et større fokus på kritisk tenking, kildekritikk og en mer avansert og ansvarliggjørende form for deltagelse i undervisningen.

De digitale ferdighetene i samfunnsfag omhandler søkestrategier, å kunne gjøre kritiske valg og å kunne uttrykke faglig refleksjon. Vi ser også her at evne til kritisk tenking vektlegges (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 5; Kunnskapsdepartementet, 2013, ss. 5-6).

Den resterende delen av læreplananalysen skiller seg fra analysen av de grunnleggende ferdighetene rent strukturelt. Resten av analysen er tematisk organisert. Her er de mest fremtredende og gjennomgående kategoriske temaene blitt utgangspunktet for strukturen. Dette er gjort for å tydeliggjøre forventninger som kommer til syne på tvers av hovedmål.

4.1.2. Dannelse og sosialisering

Den første kategorien er dannelse og sosialisering. Denne delen er basert på min tolkning av Klafkis oppfattelse av dannelse. Dannelse og sosialisering er grunnleggende forutsetninger for utviklingen av en god og aktiv medborger. Dette er det redegjort for i *1.1.2 Dannelse* og må sees i sammenheng med utviklingen av kritisk tenking slik det er redegjort for i *4.1.1. Grunnleggende ferdigheter*. Dannelse og sosialisering kan knyttes til alle elementene i demokratisk beredskap.

Samfunnsfaget dekker både samfunnskunnskap, geografi og historie. Faget skal dermed vise hvordan dette henger sammen og påvirker hverandre som en del av danningen:

Som menneske inngår vi i ein historisk samanheng, og ei lang rekke historiske hendingar har påverka utviklinga av samfunnet. I samfunnsfaget skal elevane lære om det kulturelle mangfaldet i verda i fortid og samtid, og lære seg å reflektere omkring det tradisjonelle og det moderne. Såleis skal faget medverke til medviten identitetsdanning og trygg forankring i eige samfunn og eigen kultur for alle elevar. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2).

Elevene skal lære om mangfoldet, og reflektere rundt det tradisjonelle og det moderne. Dette forutsetter kritisk tenking som ferdighet, og kunnskaper som tilrettelegger for kritisk tenking. Samfunnsfaget tillegges ansvaret for identitetsdannelsen gjennom en bevisst identitetsutviklingsprosess - en dannelsesprosess, men det trekkes spesielt frem at denne dannelsen ikke er fullstendig fri. Alle elever skal ha en dannelse som er forankret i det norske samfunnet og dens kultur, og dermed også dens verdier noe som forutsetter reell deltagelse i samfunnet.

Utforskeren er et nytt hovedområde i læreplanen fra 2013, og illustrerer dermed nye prioriteringer for borgerne fra den norske staten. Utforskeren skiller seg noe fra de andre hovedmålene fordi læremålene krever at de kombineres med andre hovedmål. Det er også det eneste hovedmålet med læremål for alle årsklasser i grunnskolingen. Beskrivelsen av hovedområdet presenterer noen generelle kunnskaper og ferdigheter som både er avhengige av, og legger grunnlaget for, læringen av andre læreplansmål:

Hovedområdet handler om korleis ein bygger opp samfunnsfagleg forståing gjennom nysgjerrigheit, undring og skapande aktivitetar. Å stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny samfunnsfagleg kunnskap ved å bruke kjelder og kjeldekritikk er sentralt. Utforskaren omfattar óg formidling, diskusjon og utvikling av samfunnsfagleg kunnskap og kompetanse. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3).

Utforskeren dekker mange av ferdighetene som en ansvarlig, kritisk og dannet samfunnsborger har, samtidig som den skal stimulere en nysgjerrighet og undring i elevene. Jeg ser dermed en sammenheng mellom utforskeren og målene ved dannelsen av den "aktive medborger" i likhet med de overnevnte målene.

Danning er aldri nevnt direkte, men kommer til syne gjennom analyse. I det første kompetansemålet i hovedområdet *individ og samfunn* fra 2010 står det at elevene skal

kunne ”definere sentrale omgrep knytte til sosialisering og bruke dei til å undersøkje trekk ved sosialiseringa av ungdom i Noreg” (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 9). I 2013 ble det også lagt til at elevene skulle kunne diskutere trekkene ved sosialiseringen. Dette innebærer at det er et mål at elevene skal ha et bevisst forhold til sin egen sosialiseringsspross. Ut av dette trekker jeg en slutning om at det er hensiktsmessig at elevene òg har et bevist forhold til sin egen utvikling som medborgere, noe som innebærer en bevisst og reell deltagelse. Dette er igjen knyttet til kritisk tenking som en del av demokratisk beredskap i et demokratisk, aktivt og godt medborgerskap.

Elevene skal være klar over hvordan de selv sosialiseres, men de skal òg vite hvordan de påvirker andre. Dette er en makt elevene har som samfunnsborgere og medborgere. Samtidig som det er et mål at elevene tar ansvar for seg selv og andre, er det et mål at de benytter seg av muligheter til å påvirke samfunnet:

Som reflekterande og handlande individ og fellesskap kan menneska bidra til å forme seg sjølve, og både påverke og bli påverka av omgjevnadene sine. Som moralsk individ er mennesket ansvarlig for handlingane sine, også for handlingar som andre har teke initiativ til. Gjennom samfunnsfaget utviklar elevane medvit om korleis dei kan påverke det lokale og globale fellesskapet og sin eigen livssituasjon. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2).

Læreplanen har allerede vist at elevene skal sosialiseres gjennom påvirkning av andre, men her trekkes det frem at elevene påvirker hverandres og andres sosialisering og identitetsskaping. Det trekkes også frem at omgivelser spiller en rolle i identitetsskapingen. Elevene ansvarliggjøres som medborgere til å ta moralske valg, men de ansvarliggjøres også for andres handlinger som de selv ikke har initiert. Dette er en viktig del av det å være en ansvarlig medborger, og en elementær del av solidariteten, selvbestemmelsen og medbestemmelsen i dannelsen. Siden dannelsen er et omfattende begrep som inneholder både utvikling av ferdigheter, holdninger, kunnskaper og så videre kan ikke dannelsen plasseres i en enkelt dimensjon i elevenes demokratiske beredskap, men må heller sees som et ledd i utviklingen av demokratisk beredskap generelt i dannelsen av den gode og aktive medborger.

4.1.3. Kultur

Dannelsen av den aktive medborger skjer som vi har sett i den foregående delen gjennom påvirkning av omgivelser. Omgivelsene er igjen sterkt påvirket av den norske kulturen som former hvordan samfunnet vil anse en god medborger. Dette er tett knyttet til holdningsskapelsen i demokratisk beredskap. Sosialiseringen og dannelsen som skjer i enhetsskolen er direkte påvirket av den norske kulturen og verdiene. Dette henger sammen med holdningene i demokratisk beredskap. Det er ingen hemmelighet at den norske enhetsskolen bygger på kristne og humanistiske tradisjoner og verdier, og det legger ikke læreplanen skjul på. Snarere tvert imot brukes disse tradisjonene og verdiene som et argument for forståelse, likestilling og likeverd:

Menneska er prega av den kulturen dei veks opp i, og dette påverkar haldningar, kunnskapar og handlingar. Ei djupare forståing av forholdet mellom det personlege livet og samfunnslivet kan medverke til å erkjenne mangfaldet i samfunnsformer og levevis. I samfunnsfaget står forståing av likestilling og likeverd sentralt. I den samanhengen inngår kunnskap om kultur i Sápmi/Sábme/Saepmie og situasjonen til samane som urfolk. Kunnskap om andre urfolk og minoritetar i verda er òg viktig. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2).

Elevene må erkjenne mangfoldet i samfunnet og gjøre verdier knyttet til likestilling og likeverd til sine egne. I dette ligger det verdier som kulturrelativisme og en holdning som ikke støtter rasisme og annen diskriminering. Likestilling og likeverd trekkes igjen frem. Repetisjonen styrker oppfattelsen av at dette er grunnleggende verdier og gir holdnings- og oppfattelsesdimensjonen i demokratisk beredskap innhold.

De to kulturkompetansemålene fra 2010 som lød: ”beskrive hovudtrekk ved kulturen til nokre minoritetar i Noreg og drøfte utfordringar i flerkulturelle samfunn”, og: ”gje døme på korleis religion og etnisk variasjon påverkar samfunn og kultur”

(Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 10), er i 2013 slått sammen og endret til: ”diskutere korleis religiøs, etnisk og kulturell variasjon skaper moglegheiter og utfordringar”

(Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11). Den viktigste endringen er tillegget av ”muligheter” i diskusjonen om mangfold. Dette tyder på et mer positivt syn på et kulturelt mangfoldig samfunn. Ferdigheten ”drøfting” forutsetter kunnskaper og involvering som krever en deltagelse på nivå fire eller høyere⁶. Dette støttes videre i målet om å: ”drøfte

årsaker til at fordommar, rasisme og diskriminering oppstår og kva tiltak som kan motverke dette” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11). Det blir tydelig at elevene forventes å være anti-rasister og støtte verdiene om likeverd og likestilling på tvers av kjønn, etnisitet, kultur, religion, funksjonsevne og så videre. Dette utvider innholdet i oppfattelsesdimensjonen i den demokratiske beredskapen hos den gode medborgeren.

4.1.4. Deltagelse

Dannelsen og kulturen er med på å forme medborgerskapet, men det forutsetter òg reell samfunnsdeltagelse, som igjen forutsetter kunnskaper og ferdigheter om samfunnet og det politiske systemet, både nasjonalt som norsk borger, og internasjonalt som verdensborger:

Kunnskap om samfunn og politikk har verdi i seg sjølv, og er samtidig ein føresetnad for demokratisk deltaking. Kunnskap om det politiske systemet i Noreg og i det internasjonale samfunnet gjer at ein blir medviten om at politikk er prega av samarbeid, konflikt, påverknad og bruk av makt i ulike former. Gjennom samfunnsfaget får elevane verktøy til å analysere og drøfte historiske og aktuelle samfunnsspørsmål, og til å identifisere og diskutere ulike maktrelasjonar. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2).

Evne til deltagelse forutsetter dermed både kunnskaper og ferdigheter, men det forutsetter òg engasjement og interesse. Elevene forventes å ha en indre motivasjon for å lære om samfunnet fordi det angår de alle direkte, og ikke er til å unngå i livet videre.

Samfunnsfaget er altså et samfunnsforberedende fag. Det skal ruste elevene slik at de er kapable til å ta ansvar, og har påvirkningsmuligheter for sitt eget liv både lokalt og internasjonalt. Igjen forutsetter dette både kunnskaper og ferdigheter som setter de i stand til å leve selvstendige og ansvarlige liv som medborgere.

Gjennom samfunnsfagsundervisning skal elevene få erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltagelse. Det kommer frem at aktivt medborgerskap henger sammen med demokratisk deltagelse, som igjen er knyttet til et sett med verdier. I læreplanen av 2010 skulle samfunnsfaget bidra til *forståelse av og oppslutning om* aktivt medborgerskap og demokratisk deltagelse. I læreplanen av 2013 skal faget *stimulere til og gi erfaring med* aktivt medborgerskap og demokratisk deltagelse. ”Stimulere til og gi erfaring med” sett i forhold til ”forståelse av og oppslutning om” impliserer en økt grad av deltagelse. Aktivt

medborgerskap synes dermed å ha blitt både forsterket og mer praktisk rettet i den nye læreplanen.

4.1.5. Demokrati og politikk

Et aktivt medborgerskap i et demokrati forutsetter som vi allerede har sett kunnskaper, ferdigheter, oppfattelser, engasjement og visse holdninger. Alle elementene i demokratisk beredskap er tilstede i hovedområdet *politikk og demokrati*: ”Hovedområdet omfatter det politiske systemet på alle nivå og velferdsstaten. Det handlar om dei politiske partia og kva som kan truge demokratiet. I dette hovudområdet blir det òg lagt vekt på samanhengar mellom styreform, rettstat og menneskerettar” (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 3; Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 4).

I kompetansemålene er det gjort noen endringer i form av tillegg og spesifikasjoner, men mange av målene står uendret. Dette kan tyde på at politikk og demokrati ansees som et svært viktig hovedområde, eller at dette ikke har vært et kampområde i diskusjoner før revideringen. Ett av de uendrede målene er at elevene skal kunne ”diskutere samanhengar mellom styreform, rettsstat og menneskerettar”. Videre skal de kunne ”gjere greie for styreforma og dei viktigaste politiske styringsorgana i Noreg, både norske og samiske, og drøfte fleirtalsdemokratiet” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11).

Elevene skal kunne ”utforske og diskutere korleis ein kan vere med i og påverke det politiske systemet gjennom å bruke ulike kanalar for påverknad” og ”gjere greie for ulike utfordringar for demokratiet, mellom anna representasjon frå urfolk og minoritetar” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11). Disse målene har vært gjennom mindre grammatiske og strukturelle endringer. Elevene skulle i 2013 utforske hvordan de kan påvirke, og det er presisert at de spesielt skal kunne redegjøre for urfolks og minoriteters utfordringer i demokratiet.

I læreplanen fra 2013 er det ikke lenger forventet at elevene skal kunne argumentere fra ulike politiske ståsteder, men det er lagt til at de skal kunne diskutere hvordan makt og påvirkningsmuligheter kan variere ut i fra etnisitet og sosioøkonomiske forhold, analysere forskjellene mellom norske politiske partier, gjøre greie for norsk økonomisk politikk og diskutere hovedprinsipper og utfordringer ved velferdsstaten. De skal også kunne diskutere

og forklare sammenhengen mellom begrepene økonomisk vekst, levestandard, livskvalitet og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11).

Elevene skal ikke lenger grunngi hvorfor vi har et straffesystem, men drøfte hvordan rettsstaten fungerer. Dette tolker jeg også som et klart signal på at rettsikkerhet er blitt et tydeligere begrep som favner mer enn ”bare” straffesystemet.

Demokrati og politikks relevans i analysen av et aktivt medborgerskap er nærmest selvforklarende, men jeg vil også påstå at internasjonal politikk har en viktig posisjon i utviklingen av aktive medborgere. I læreplanen fra 2013 står det at ”Kunnskap om det politiske systemet i Noreg og i det internasjonale samfunnet gjer at ein blir medviten om at politikk er prega av samarbeid, konflikt, påverknad og bruk av makt i ulike former.” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). Det er altså tydelig at det også eksisterer forventninger til elevene som verdensborgere. På grunn av dette er elevene som verdensborgere relevant for analysen av en aktiv medborger.

Hovedområdet for *internasjonal politikk* omfatter ”internasjonalt samarbeid, terrorisme, konflikter, konfliktløsning og fredsarbeid. Det handlar òg om globalisering, fordeling av ressursar, bærekraftig utvikling og Noregs rolle som internasjonal aktør.”

(Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 4). Elevene skal kunne gi eksempler på hvordan makt blir brukt i verdenssamfunnet og diskutere Norges forhold til EU, samt å diskutere globalisering (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 12). Videre skal de kunne redegjøre for hvorfor det finnes rike og fattige land og kunne diskutere tiltak for å redusere forskjellene (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 13). Forskjeller mellom rike og fattige er altså betraktet som negativt – dette er en viktig forventning til elevenes verdi- og holdningsdimensjon. Når det kommer til deltagelse forutsetter dette kunnskaper, men ikke nødvendigvis en aktiv deltagelse.

I hovedområdet ”internasjonal politikk” er det kommet ett nytt kompetansemål i 2013. Dette tyder på at hovedområdet er relativt stabilt. Det nye kompetansemålet lyder: ”finne døme på ulike typar konflikter og menneskebrot og drøfte kva FN og andre internasjonale aktørar kan gjere”. I dette målet er de følgende kompetansemål integrert: ”gje døme på internasjonalt samarbeid og beskrive Noreg som internasjonal aktør”, ”gjere greie for FNs arbeid med fred og menneskerettar og forklare FNs rolle i det internasjonale arbeidet for

urfolk”, og ”bruke digitale verktøy til å finne døme på ulike typar konflikhtar i verda og presentere ein aktuell internasjonal konflikt og forslag til å løyse konflikten” (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 10). Endringene er at det er implisitt at internasjonalt samarbeid er essensielt når man trekker inn FN og andre internasjonale aktører i konflikthåndteringar. Det er også naturleg at Norge anses som ein internasjonal aktør selv om det ikkje lenger nevnes eksplisitt. FNs arbeid er også mindre spesifikt, men jeg regner med at fred, menneskerettigheter og arbeidet med urfolk uansett dekkes, både fordi det gjøres i sammenheng med andre kompetansemål og fordi FNs arbeid fortsatt nevnes i det nye kompetansemålet. Der elevene skulle kunne ”redegjøre” i 2010, skal de i 2013 kunne ”drøfte”. Drøfting krever en mer aktiv involvering enn redegjørelse, og læreplanen i 2013 krever dermed en mer aktiv deltagelse enn før.

4.1.6. Likestilling og kjønn

Likestilling er, som vi allerede har sett, et område med større fokus i 2013. Tett knyttet til dette begrepet er kjønn og kjønnsroller. Endringene kommer også til syne i hovedmålsbeskrivelsen av samfunnskunnskap hvor dette er den eneste endringen mellom 2010 og 2013. Dette hovedmålet er knyttet til både oppfatninger, holdninger og kunnskaper i demokratisk beredskap. I 2010 var hovedmålet for *samfunnskunnskap*: ”Verdien av medborgarskap og utvikling av demokratiske ferdigheiter er viktige dimensjonar i samfunnskunnskap” (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 3), mens det i 2013 var: ”Verdien av likestilling, medborgarskap og utvikling av demokratiske ferdigheiter er viktige dimensjonar i samfunnskunnskap.” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 4). Her er begrepet ”likestilling” lagt til som eneste endring. Dette tyder på at likestillingsdebatten fortsatt er viktig og relevant.

I hovedområdet *individ, samfunn og kultur* fra 2013 finner vi og at ”likestilling” er lagt til som nytt begrep (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 4). Videre ser vi at tre kompetansemål fra 2010 har blitt ett i 2013. Under hovedmålet *individ og samfunn* i 2010 fant vi kompetansemålene ”forklare kvifor kjønnsroller varierer mellom samfunn og kultur og diskutere kvifor kjønnsrollene endrar seg over tid” og ”gjere greie for endringar i familie- og samlivsformer” (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 9). Under hovedområdet *kultur* fra 2010 sto det: ”definere omgrepet kultur og gje døme på at kultur varierer frå stad til stad og endrar seg over tid” (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 10). I kompetansemålet i 2013

ble dette komprimert til: ”definere omgrepet kultur og gje døme på korleis kultur, kjønnsroller og familie- og samlivsformer varierer frå stad til stad og endrar seg over tid” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11). Den viktigste endringen her er at elevene ikke lenger skal diskutere hvorfor kjønnsroller endrer seg over tid, men gi eksempler på det. Dette tolker jeg som at elevene må se endringer i kjønnsroller i sammenheng med endringer i kulturen, og ofte på grunn av historiske hendelser. Ett punkt er nytt i det samme hovedmålet i 2013. Det lyder: ”drøfte verdien av likestilling og konsekvensar av ein kjønnsdelt arbeidsmarknad” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11). Vi ser her, i likhet med i flere av de andre delene i læreplanen at likestilling er blitt et viktigere begrep, og at det kreves både kunnskaper og aktiv deltagelse for å oppnå disse målene.

4.1.7. Miljøansvar og en bærekraftig utvikling

Som en del av ansvaret for eget og andres liv, og som en del av ansvaret som en god medborger generelt må elevene lære å ta vare på miljøet, og forstå hvordan deres handlinger direkte påvirker andre mennesker. Dette kommer til syne gjennom et bærekraftig forbruk og en bærekraftig utvikling:

For å oppnå bærekraftig utvikling er det nødvendig å forstå forholdet mellom naturen og dei menneskeskapte omgjevnadene. Samfunnsfaget skal stimulere til auka medvit omkring samanhengar mellom produksjon og forbruk, og konsekvensar som ressursbruk og livsutfalding kan ha på natur, klima og ei bærekraftig utvikling. Gjennom arbeid med faget vil elevane lettere forstå verdien av og utfordringar knytte til teknologi og entreprenørskap, og dei vil utvikle kunnskap om arbeidsliv og global, nasjonal og personleg økonomi. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2).

Ansvaret som forbruker trekkes spesielt frem i sammenheng med bærekraftig utvikling, men elevene skal også lære om hvordan samfunnet må tilpasse seg endrede forutsetninger. For mange er det blitt klart de senere årene at Norge ikke kan belage sin fremtid på oljen, både fordi det ikke er en uendelig ressurs og fordi det ikke vil være miljømessig bærekraftig. I læreplanen fra 2010 står det om bærekraftig utvikling:

Opplæringa i samfunnsfag skal setje søkjelyset på naturlege og menneskeskapte forhold på jorda. Arbeid i faget skal stimulere til å drøfte samanhengar mellom

produksjon og forbruk og vurdere konsekvensar som ressursbruk og livsutfalding har på miljøet og ei bærekraftig utvikling. (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 2).

I 2010 skulle *faget* sette søkelys på naturlige og menneskeskapte forhold, i 2013 skal *elevene* forstå forholdet mellom naturen og de menneskeskapte omgivelsene. Individenes ansvar er dermed blitt styrket. Videre sier læreplanen fra 2010 at elevene skal drøfte sammenhenger mellom produksjon og forbruk, samt vurdere konsekvensene av det. I 2013 skal elevene ha kunnskaper om sammenhengene og konsekvensene. Sammenhengen mellom produksjon og forbruk er ikke lenger noe som skal diskuteres. Jeg tolker dette som at vi kan se en endring fra 2010 der man var usikker på sammenhengen mellom menneskers forbruk og miljøendringer, til 2013 der usikkerhetene rundt dette ikke lenger eksisterer; eller i det minste at det ikke lenger er akseptabelt å tvile på at klimaendringene er menneskeskapte. Dette kan knyttes til både kunnskaper, holdninger og engasjement i demokratisk beredskap. Fokuset på klimaendringer og bærekraftig utvikling er òg blitt betraktelig styrket:

Hovudområdet omfattar lokalisering og utbreiing av naturlege og menneskeskapte forhold på jorda, og skal stimulere til forståing av korleis og kvifor dei påverkar kvarandre. Kartlegging og diskusjon av endringsprosessar står sentralt, saman med refleksjon omkring bærekraftig utvikling(...). (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3).

Ut av dette leser jeg at bevisstheten rundt klimaendringer og bærekraftig utvikling ble viktigere for det norske samfunnet og myndighetene i årene mellom 2010 og 2013. Elevene ansvarliggjøres som verdensborgere. Hvor hovedvekten i 2010 dreide seg om kunnskaper om sted- og romdimensjonen i samfunnet og oversikt over den miljømessige situasjonen vi er i, dreier den seg i 2013 om ansvaret for og konsekvensene av et bærekraftig forbruk og en bærekraftig utvikling. Den gode og aktive medborger forventes altså å ha et bærekraftig og etisk forbruk som tar vare på jorden både i dag og i fremtiden. Dette forutsetter både engasjement for saken og kunnskaper som muliggjør riktige handlinger. Det krever også en bevisst deltagelse i dagliglivet, fordi et bærekraftig liv forutsetter svært mange små, men viktige valg. Dette omfatter for eksempel å velge å resirkulere, spare strøm, bruke kollektivtransport, og å velge bærekraftige og etiske varer og tjenester som forbruker.

4.1.8. Arbeidsliv

Tett knyttet til et bærekraftig og etisk forbruk som privatperson er et bærekraftig og etisk arbeidsliv. Hovedområdet *arbeids- og næringsliv* er knyttet til næringer, bedrifter, etablering, yrkesvalg og arbeidsledighet. Det er òg knyttet til arbeidslivsorganisasjonene og lønns- og arbeidsvilkår. Hovedområdet tar dermed for seg verdier og prinsipper som er viktige for å kunne opprettholde den norske velferdsstaten (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 3; Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 4).

I læreplanen fra både 2010 og 2013 er to av læreplanmålene i hovedområdet arbeids- og næringsliv at elevene skal kunne ”reflektere over verdien av å ha eit arbeid og kva som kjenneteiknar eit godt arbeidsmiljø” og ”gjere greie for årsaker til arbeidsløyse og drøfte måtar å redusere arbeidsløysa på” (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 9; Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11). Mangelen på endringer tyder på disse kunnskapene, oppfatningene og holdningene er stabile verdier i det norske samfunnet.

Hovedmålet om arbeidslivet tar også for seg etiske problemstillinger og utfordringer knyttet til arbeidslivet generelt og til en bærekraftig utvikling. Dette kommer til syne gjennom at læreplanen fokuserer på at det norske samfunnet må være tilpasningsdyktige og heller satse på teknologi og entreprenørskap enn ikke-fornybare ressurser. Elevene skal også vurdere muligheter og utfordringer knyttet til etablering av nye bedrifter (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11). Dette omfatter økonomiske muligheter og utfordringer, men utelukker ikke miljømessige og etiske utfordringer og muligheter. Man har altså lagt til at elevene skal se utfordringer og de ansvarliggjøres som fremtidige entreprenører i større grad i læreplanen fra 2013 enn i læreplanen fra 2010.

4.1.9. Oppsummering

Formålet for faget sier at alle de overnevnte målene i samfunnsfaget utgjør en helhet. Som Goodlad (1979) forutså presenteres det en rekke forventninger og ambisjoner til elevene. Av viktige ferdigheter nevnes diskusjon, resonering og problemløsning gjennom kunnskap om samfunn og kultur. Elevene skal stimuleres til undring, nysgjerrighet, refleksjon og skapende arbeid. Gjennom dette skal elevene danne en identitet og settes i stand til å endre, forbedre, mestre og påvirke verden. Samfunnsfaget skal motivere til ny innsikt og livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2).

De grunnleggende ferdighetene er gjeldende på tvers av alle trinn og har som formål å bidra til utviklingen av fagkompetansen. De grunnleggende ferdighetene dreier seg om å kunne lese, skrive og regne, samt at elevene skal utvikle muntlige og digitale ferdigheter. Den største forskjellen mellom læreplanen fra 2010 og 2013 er at kritisk tenking og kildebruk vektlegges i større grad i 2013 enn det gjorde i 2010. Det er også et større fokus på kommunikative ferdigheter i de grunnleggende ferdighetene fra 2013. De fleste grunnleggende ferdighetene forutsetter en reell form for deltagelse.

De viktigste endringene og føringene sier noe om forventningene og ambisjonene samfunnet stiller til elevene. Likestilling er et gjennomgående nytt fokusområde i flere av hovedmålene. Vi finner også et mer positivt syn på innvandring og et flerkulturelt samfunn. Analysen av læreplanen kan konkludere med at hovedområdene og kompetansemålene krever ulike grader av deltagelse, men de fleste krever en deltagelse på steg fire eller høyere⁶. Alle elementene i demokratisk beredskap er til stede i hovedområdene.

I læreplanen finner vi konkrete mål for elevenes opplæring. Samfunnets ambisjoner og forventninger reflekteres her gjennom de konkrete målene. I lærebokanalysen vil jeg i følge Goodlad finne mer generelle ambisjoner og forventninger når målene fra læreplanen settes inn i en ny kontekst i den ”opplevde læreplanen” (Goodlad, 1979).

4.2. Læreboken *Streif*

Lærebøker forteller oss noe om samfunnets ambisjoner og forventninger til borgerne gjennom å sette generelle mål inn i en ny kontekst (Goodlad, 1979; Mikkelsen & Fjeldstad, 2011). I læreboken får et ”aktivt medborgerskap” et mer konkret innhold enn det har i læreplanen. I denne delen av analysen kan vi se hvordan lærebokforfatterne har formet læreverket etter læreplanen. Det kan også gi en antagelse om hvordan læreplanen oppfattes av brukerne, altså elever og pedagoger.

Analysen av læreboken er basert på kategoriseringene av medborgere som er presentert i teoridelen av oppgaven⁷. Analysen ser også på hvilket steg av deltagelse elevene må være på for å kunne utføre de ulike typene av handlinger som illustreres. Som analysen vil vise er det trinnene fra steg fire og oppover⁶ som er de mest relevante og reelle formene for deltagelse.

Streif innledes med én sides tekst kalt ”til brukerne”. Formålet med boken forklares slik: ”*Streif* legger vekt på at elevene skal få et nyansert og kritisk perspektiv på verden rundt seg. Vi ønsker å stimulere til engasjement og interesse, og vi vil at elevene skal se at de har et viktig samfunnsansvar, både som medborgere og verdensborgere.” (Arnesen, et al., 2012, s. 3). Denne analysen vil se nærmere på hva som ligger i forventningene til samfunnsansvaret som medborgere og verdensborgere, og hvordan læreboken stimulerer og legger føringer for elevens perspektiver, engasjement og interesser. Analysen innledes derfor med å si noen ord om de viktigste målene med samfunnsfagsundervisningen i dette henseende.

4.2.1. Medborgerskap

Denne delen av oppgaven vil se nærmere på hvem den ”gode” aktive medborgeren er for å få tak i begrepets ideelle normative innhold. Dette vil bli gjort i et lokalt og et internasjonalt perspektiv.

Den gode borger

I analysen av et aktivt medborgerskap leter jeg etter beskrivelsen av den ”gode aktive medborger”. At man er ”god” er på mange måter implisitt når det henvises til medborgerskap, men det er ingen selvfølge. Det noen tolker som en god borger, er for andre ikke like naturlig. Min posisjonalitet påvirker dermed i stor grad hva jeg anser som den ”gode borger”, men jeg mener læreboken gir meg belegg for de påstandene jeg presenterer. Alle kategoriseringer av borgeren er i samsvar med hva jeg anser som en ”god” borger.

⁷ de personlig ansvarlige, de deltagende, de justisorienterte, de kunnskapsorienterte, de hjelpsomme og fellesskapsorienterte, og de selvstendige og frihetsorienterte borgerne (Westheimer & Kahne, 2004; Olson, et al., 2014)

Den ”gode borger” må ha enkelte kunnskaper og ferdigheter for å kunne delta aktivt, og unngå å bli utnyttet: ”Streif legger vekt på at elevene skal få et nyansert og kritisk perspektiv på verden rundt seg.” (Arnesen et al., 2012, s. 3). Her skal elevene lære kritisk tenking, og kunne se en sak fra flere sider for å bedre forstå en situasjon. Dette utelukker alle grader av deltagelse under steg fire⁶ fordi det innebærer at elevene har reelle kunnskaper som et grunnlag for å kunne ha et kritisk og nyansert perspektiv.

Videre skal elevene også utvikle sine kognitive og kommunikative ferdigheter: ”Etter hvert kapittel følger et fordypningsemne som skal stimulere til å tenke gjennom, drøfte og vurdere sider ved samfunnet.” (Arnesen et al., 2012, s. 3). Dette krever også en deltagelse på steg fire eller høyere⁶ fordi drøfting og vurdering krever en aktiv involvering.

Boken har også som formål å synliggjøre hvordan det er forventet at elevene skal oppføre seg og handle: ”Vi skal være hyggelige mot hverandre, hjelpe hverandre, ikke ha beina på bordet, rydde opp etter oss, osv.” (Arnesen et al., 2012, s. 12). Dette er spesielt tilpasset den hjelpsomme og fellesskapsorienterte borgeren fordi dette er direkte tilknyttet hvordan disse borgerne ser sin egen verdi gjennom andre.

Elevene skal altså ha god folkeskikk, være snille og hjelpsomme, samt tenke kritisk, være åpne og gjennomtenkte. For å bli en god borger må elevene gjennom en dannelsesprosess som starter i sosialiseringen de får i hjem og barnehage fra de er små, og som varer livet ut i et stadig endret samfunn. Elevene skal også være medlemmer i et internasjonalt samfunn som har spilleregler basert på et kulturelt mangfold. Vi må derfor se nærmere på hvilke forventninger og ambisjoner som stilles til den gode verdensborgeren.

Verdensborger

Den gode lokale borgeren er et individ med god folkeskikk, gode manerer, og den er kritisk, men åpen. Den gode internasjonale borgeren må forholde seg til et vell av ulike kulturer og tradisjoner. Det som ansees som gode verdier lokalt er ikke nødvendigvis internasjonalt akseptabelt, men noen verdier ansees som universelle. Denne delen av analysen vil se nærmere på hvilke forventninger som stilles til elevene som aktive og gode verdensborgere.

Streif påpeker at elevenes ansvar som borgere er globalt: "(...) vi vil at elevene skal se at de har et viktig samfunnsansvar, både som medborgere og verdensborgere." (Arnesen et al., 2012, s. 3). For danningen av verdensborgeren vil jeg spesielt trekke frem ansvaret for opprettholdelsen og fremmingen av menneskerettighetene. Menneskerettighetene er et gjennomgående tema i *Streif* og tar for seg både rasisme, minoriteters rettigheter, demokrati, rettsstaten, folkestyret og en bærekraftig utvikling. Menneskerettighetene er dermed et viktig begrep for medborgerskapet. Menneskerettighetene presenteres slik:

I 1948 vedtok FN Verdenserklæringen om menneskerettighetene. Denne erklæringen slår fast at mennesker, uansett hvor de bor og hvordan de velger å leve, har visse grunnleggende rettigheter som skal sikre dem et verdig liv. Artikkel 1 i Verdenserklæringen lyder slik: "Alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskerettigheter. De er utstyrt med fornuft og samvittighet og bør handle mot hverandre i brorskapets ånd." (Arnesen et al., 2012, s. 90).

Det blir tydelig påpekt at det er alles ansvar å fremme menneskerettighetene, og at det også i Norge er essensielt at dette arbeidet skjer kontinuerlig: "Alle har vi et ansvar for at diskriminering, urettferdighet og rasisme ikke skal få ødelegge samfunnet vi lever i." (Arnesen et al., 2012, s. 82). Forhindring av diskriminering kan kreve en relativt høy grad av deltagelse da det forutsetter både kunnskaper, ferdigheter og bestemmelsesmakt. En effektiv involvering forutsetter en deltagelse på trinn fem eller høyere, men trinn fire⁶ kan også bidra til en forskjell.

At menneskerettighetene står sterkt i Norge er en nødvendig forutsetning for, og konsekvens av at vi lever i en demokratisk velferdsstat: "Menneskerettighetene er et kjennetegn på et sivilisert og demokratisk regime." (Arnesen et al., 2012, s. 94). Norge fremstilles i stor grad som et land som overholder menneskerettighetene, selv om det nevnes at Transparency Internationals har gjort funn av korrupsjon. Utfordringene Datalagringsdirektivet bringer med seg trekkes også frem (Arnesen et al., 2012, ss. 95-96). Andre, og muligens mer alvorlige brudd Norge kritiseres for, slik som utsending av asylbarn og lang varetektsfengsling nevnes ikke (Ekeløve-Slydal, 2014, ss. 163-172). Dette tyder på at læreboken ønsker å fremme et syn på Norge som tilsier at landet (med noen få og "små" unntak) følger og stiller seg bak menneskerettighetene. Det gjør også den gode verdensborgeren.

Oppsummering av medborgerskap

Den gode borgeren har god folkeskikk. Den er snill og hjelpsom. Den kan tenke kritisk, samtidig som den er åpen og gjennomtenkt. Dette lærer elevene gjennom sosialisering og danning i hjem og skole. Basert på en idé om at verden drar nytte av en lovmessig, sosial, økonomisk og ideologisk sammenfletting av kulturer og samfunn vektlegges verdier som omfatter at elevene skal støtte og ha likeverd, medfølelse, demokrati, universalisme og humanisme i det internasjonale samfunnet. Menneskerettighetene er et gjennomgående tema, og inneholder flere viktige begreper som rasisme, minoriteters rettigheter, demokrati, rettsstat, folkestyre, diskriminering og bærekraftig utvikling.

4.2.2. Demokrati

I *Streif* er den norske medborgeren som presenteres en del av et samfunn som har en demokratisk styringsform, men kanskje enda viktigere er elevene en del av et samfunn der demokrati har et normativt innhold som har følger for landets styreform: ”Demokrati er (...) en viktig verdi i den norske kulturen” (Arnesen et al., 2012, s. 63). Hva som legges i begrepet ”demokrati”, og hvordan medborgerskapet passer inn i dette legger føringer for alle andre aspekter ved fremstillingen av en aktiv medborger. ”Demokrati” er dermed et svært viktig begrep for medborgerskapet. Det blir derfor nødvendig å starte dette kapittelet av analysen med å se nærmere på lærebokens oppfattelse av det norske demokratiske samfunnet. Demokrati defineres i sin enkleste forstand til folkestyre, men begrepet knyttes også til respekt for menneskerettighetene og rettssikkerhet (Arnesen et al., 2012, s. 88).

Målet for kapittel syv *Demokrati* er at elevene skal kunne: ”gjøre greie for hvordan en selv kan være med i og påvirke det politiske systemet, og diskutere hva som kan true demokratiet” og ”diskutere sammenhenger mellom styreform, rettsstat og menneskerettigheter” (Arnesen et al., 2012, s. 89). Kapittelet har altså både mål for kunnskaper og ferdigheter. Dette krever en deltagelse hvor elevene er inkludert. Selve prosessen som vil skje i klasserommet krever en deltagelse på trinn fire⁶, men samtidig forutsetter det en kunnskap som åpner for deltagelse på et høyere trinn. Redegjørelsen for hvordan elevene selv kan påvirke det politiske systemet kan starte på trinn fire, men effekten øker drastisk allerede på trinn fem⁶. Samtidig skal de ideelt sett ha kunnskaper som gjør dem i stand til å delta på trinn åtte⁶ fordi det har størst effekt.

Kapittel syv *Demokrati* henvender seg direkte til eleven, og knytter demokratiet til elevenes opplevelsesverden. Pronomenet ”du” blir i stor grad benyttet. Det innledes med:

Har du tenkt over hvor heldig du er ved at du kan si akkurat hva du vil om det som foregår rundt deg – og at du kan være med i de organisasjonene du vil, enten det er et politisk ungdomsparti eller en ideell organisasjon som Natur og Ungdom eller Røde Kors? Tar du det som en selvfølge at du får gå i fred på gata så lenge du ikke har gjort noe ulovlig? (Arnesen et al., 2012, s. 88).

I disse to setningene blir det personlige pronomenet ”du” brukt ni ganger. Teksten henvender seg direkte til elevene som ansvarliggjøres og involveres fra første setning. Den formen for deltagelse som presenteres her er velegnet for den deltagende borgeren som lar sitt borgerskap komme til syne gjennom sivil arbeid på lokalt nivå, men avsnittet henvender seg også til den personlig ansvarlige borgeren og den hjelpsomme og fellesskapsorienterte borgeren fordi boken trekker frem eksempler på organisasjoner som arbeider med verdier som holdes høyt i det norske samfunnet gjennom samarbeid og solidaritet.

Opplevelsene som kommer med arbeid i organisasjoner som ungdomspartier gir elevene erfaring med deltagelse på stigens to øverste trinn, hvor deltagelsen er initiert og dirigert av barn og unge. Den daglige driften av organisasjonen skjer på trinn syv⁶. Det øverste trinnet kommer til syne når de organiserte ungdommene må samarbeide med ”voksenorganisasjoner” for å få gjennomslag i sine saker. Et eksempel på dette kan være når et ungdomsparti påvirker moderpartiet til å endre, eller ta, et standpunkt som blir videreført til et lokalt eller nasjonalt styringsorgan som kommunestyret eller regjeringen.

Ytringsfriheten står som et sterkt eksempel på et nødvendig grunnleggende prinsipp i et fungerende demokrati, i likhet med organisasjonsfriheten og rettssikkerheten. Disse prinsippene gjentas i de fire fellestrekkene som presenteres for demokratier generelt:

- frie hemmelige valg med allmenn stemmerett
- flertallet bestemmer, men mindretallet får uttrykke sitt syn
- respekt for menneskerettighetene, som organisasjons- og ytringsfrihet
- allmenn rettsikkerhet (Arnesen et al., 2012, s. 88).

Reell, og upåvirket ytringsfrihet forutsetter en deltagelse på trinn fire eller høyere⁶. Demokratiet forutsetter en rekke rettigheter, men står også ovenfor noen utfordringer. Demokrati er i enkleste forstand et folkestyre, og innebærer ytringsfrihet og en fungerende rettsstat. Hvor passer den aktive medborger inn i dette? Det skal jeg gå nærmere inn på i de følgende delene.

Folkestyre

I innledningen til del tre *politikk og demokrati*, forklares demokratier som at ”det er folket selv som bestemmer hvordan samfunnet skal være, hvilke rettigheter og forpliktelser vi skal ha. Folket sier sin mening gjennom valg, og flertallet avgjør hvordan samfunnet skal ordnes” (Arnesen et al., 2012, s. 86). Deltagelse i valg presenteres som en essensiell forutsetning for demokratiets overlevelse. Elevene er som medborgere en del av ”folket”, og dette sitatet innebærer da at de har rett på påvirkningsmakt på lik linje med andre borgere. Som en konsekvens av dette innebærer en aktiv deltagelse i folkestyret en deltagelse på nivå seks eller høyere⁶ hvor de direkte kan bidra til å ta avgjørelser. Elevene må altså ha bestemmelsesmakt. På en måte kan dette deltakelsesnivået være u hensiktsmessig høyt for de elevene som ikke har bestemmelsesmakt gjennom stemmeretten. De mindreårige elevene står på sett og vis utenfor ”folket” i dette tilfellet. En mer hensiktsmessig gradering kan derfor være å senke nivået til nivå fem⁶ hvor de ikke har direkte påvirkningsmakt, men hvor de kan overbevise andre til å fremme deres sak.

Selv om deltagelse ved valg kanskje er det første man tenker på når man hører ”folkestyre” passer *Streif* på å dra frem at demokratiet ikke overlever kun ved valgdeltagelse:

En forutsetning for demokratiet er at borgerne er aktive på flere måter enn ved å stemme, for eksempel at de deltar i samfunnsdebatten, i organisasjoner, politiske partier, medier og aksjoner. Et demokratisk samfunn kan ikke fungere godt dersom den enkelte ikke deltar i samfunnsdebatter og politiske prosesser. (Arnesen et al., 2012, s. 89).

Her eksemplifiseres flere ulike former for deltagelse. Alle kategoriene av borgere vil kunne finne en form for påvirkning som går overens med deres foretrukne form for deltagelse. Alle eksemplene forutsetter en reell deltagelse, dermed er det de fem øverste stegene⁶ som er gyldige også for disse formene for deltagelse.

Videre står det: ”Dersom vi slutter å engasjere oss i samfunnsutviklingen, slutter å delta i politiske prosesser og slutter å stemme ved valg, overlater vi de politiske beslutningene til de få som deltar. Da har vi ikke lenger et folkestyre, men et samfunn der makten er konsentrert på få hender” (Arnesen et al., 2012, ss. 99-100). I denne advarselen kommer det tydelig frem at et folkestyre betyr mer enn hvor høy valgdeltagelse det er ved stortingsvalget. Folkestyre forutsetter og betyr at enkeltindivider krever sin plass i samfunnet som aktive medborgere. Det krever en deltagelse på de fem øverste stegene i deltagelsesstigen⁶. Jeg vil påstå at denne utvidede definisjonen av deltagelse i folkestyret er viktig både fordi det er essensielt for demokratiets overlevelse, og fordi det er givende og moralsk riktig for individet. Følelsen av at det er viktig å gjøre det som er moralsk riktig i enhver situasjon tror jeg står sterkt i dagens ungdom og spesielt for de som befinner seg innenfor kategoriene av den personlig ansvarlige borgeren, og den fellesskapsorienterte borgeren. Vi skal også se senere at det forventes fra læreboken at etikk styrer flere av ungdommenes avgjørelser og handlinger.

Det norske demokratiet er definert som et ”*representativt* eller *indirekte* demokrati” (Arnesen et al., 2012, s. 106). Videre på samme side står det: ”Representantene er politikere. De bestemmer på vegne av oss som har stemt på dem ved valg.”.

Pronomenvalget ”oss” impliserer at læreboken forventer at alle elever vil delta ved valg, og dette inkluderer leseren. Jeg tror det er urealistisk å forvente at alle elever vil delta ved valg, men mener også at det er viktig at læreboken presenterer en idealistisk forventning til alle elever. Valget av ”oss” viser at det ikke er noen godkjente alternativ til å bruke stemmeretten sin ved valg.

Et annet eksempel som er direkte knyttet til folkestyret er folkeavstemninger: ”I enkelte tilfeller, når det gjelder spesielt viktige saker, kan det holdes folkeavstemninger. Det har for eksempel vært gjennomført to folkeavstemninger om norsk medlemskap i EU” (Arnesen et al., 2012, s. 106). Det blir tydelig at det er spesielt høye forventninger til valgdeltagelse i folkeavstemninger fordi det gjelder ”spesielt viktige saker”.

Videre ut i boken er skillet mellom nasjonalt og lokalt demokrati nærmere presisert. ”Stortinget, regjeringen og domstolene er *nasjonale* styringsorganer. De tar avgjørelser som gjelder hele landet. I tillegg har vi *lokaldemokrati* i Norge. Vi velger representanter til fylkesting og kommunestyre.” (Arnesen et al., 2012, s. 105). I disse to setningene vil jeg

rette fokus mot bruk av pronomenene ”de” og ”vi”. De nasjonale styringsorganene presenteres som noe mer fjernt fra elevenes påvirkning enn lokaldemokratiet. Dette er ikke noe jeg kan motsi i en realpolitisk forstand, men jeg synes det er ganske bemerkelsesverdig at ”de tar avgjørelser som gjelder hele landet”, mens ”vi velger representanter til fylkesting og kommunestyre”. Jeg leser dette som at elevene har et viktigere lokalt ansvar for demokratiet enn for det nasjonale demokratiet. Dette valget kan være gjort fordi elevene har lettere for å forstå det som ligger nærmere deres egen opplevelsesverden og som de selv mener er relevant (Sjøberg, 2007, ss. 166-167). Samtidig skal det sies at denne formuleringen kan være valgt uten noen videre baktanker. Formuleringen kan være basert på hva som er mest logisk teoretisk og realpolitisk sett.

Rettsstaten

I demokratiet er rettsstaten et essensielt element. *Streif* er tydelig på at rettsikkerhet ikke er en selvfølge for alle (Arnesen et. al., 2012, s. 88). De definerer rettstaten som:

En rettstat er en stat der innbyggerne er trygge for sine juridiske rettigheter og beskyttet mot overgrep fra myndighetene. En rettstat har disse kjennetegnene:

- Det fins lover som regulerer rettigheter og tydelig definerer hva som er straffbare handlinger.
- Lovene blir vedtatt av folkevalgte organer og kan ikke ha tilbakevirkende kraft.
- Myndighetene kan ikke gripe inn overfor innbyggerne uten med lov i hånd.
- Ingen kan dømmes uten at det har foregått en rettssak.
- Domstolene er uavhengige. (Arnesen et al., 2012, s. 90).

For den justisorienterte og den selvstendige frihetsorienterte borgeren er eksistensen av rettsstaten viktige forutsetninger for deres deltagelse. Den justisorienterte borgeren er avhengig av relativt stabile strukturer for å kunne orientere seg i det politiske og juridiske samfunnet på en fornuftig måte. Den selvstendige frihetsorienterte borgeren verdsetter rettighetene som følger med rettsstaten, men drar også nytte av et stabilt rettssystem med tydelige rammer.

I utgangspunktet oppfyller staten Norge alle kravene som stilles til en rettstat i læreboken, men *Streif* påpeker at det også er utfordringer ved den norske rettssikkerheten. Dette kommer til syne på side 95-96 og 115. Eksemplene som brukes viser til korrupsjon blant

store selskaper (Arnesen et al., 2012, s. 95), overvåkning gjennom datalagringsdirektivet (Arnesen et al., 2012, s. 96) og makten penger gir den dominerende økonomiske eliten blant norske næringsstopper (Arnesen et al., 2012, s. 115). Dette knyttes også til menneskerettighetene, men det kommer aldri frem noen direkte kritikk av norske myndigheters brudd på folkets rettsikkerhet og menneskerettigheter.

Hvordan påvirker dette elevenes muligheter for påvirkning? Myndighetene tillegges ansvaret for å ivareta demokratiet, mens borgerne har en ”forpliktelse” til å ”sikre og utvikle demokratiet” (Arnesen et al., 2012, s. 99). Borgerne får dermed en oppgave som kontrollorgan for sine egne myndigheter. De skal vise tillit, men også en ”sunn” skeptisisme og kritikk. Denne kontrollen kan styres gjennom ulike metoder, blant annet gjennom å benytte seg av ytringsfriheten. Dette er direkte knyttet til bokens mål om å utvikle kritisk og nyansert tenking hos elevene og krever en reell deltagelse. *Streif* gir et mer reelt og kritisk bilde av politiske påvirkningskanaler og demokratiske utfordringer i denne fremstillingen. Elevene må få et reelt inntrykk av det norske demokratiet for å ha reell påvirkningskraft, og være i stand til å vurdere demokratiets nåtid og fremtid. Kincheloe (2001) ville kategorisert dette som en del av et samfunnsfagspensum som er mer kritisk enn ren faktabasert undervisning:

Ofte, når jeg observerer ungdomsskolelærere undervise elevene sine om hvordan lovforslag blir lover, uten å referere til lobbyister eller økonomiske maktkjempers rolle i prosessen, undrer jeg over fremtiden til det deltagende demokratiet. Hvis elevene skal lære hvordan makt faktisk fungerer og hva myndighetenes rolle er i det privatiserte tjuetførste århundret, må de først avlære eventyrfremstillingen de har blitt presentert for i samfunnsfagene. (min oversettelse av Kincheloe, 2001, s. 721).

Selv om *Streif* trekker inn viktigheten av folket som kontrollorgan ganske kort, mener jeg at det kan være tilstrekkelig for at noen elever skal motiveres til å selv finne ut mer om hvordan det norske representative demokratiet egentlig fungerer. Dette fører forhåpentligvis til at de fremtidige generasjonene med borgere også ser det som sin plikt å skulle kontrollere og kritisere myndighetene når det blir nødvendig.

Ytringsfrihet

Det har vært mange offentlige debatter i Norge de siste årene om hvorvidt det finnes, eller burde finnes, begrensninger for ytringsfriheten, og i så tilfelle hvor disse grensene går. I innledningen til kapittel syv *demokrati*, sier første delsetning: ”Har du tenkt over hvor heldig du er ved at du kan si akkurat hva du vil om det som foregår rundt deg (...)?” (Arnesen, et. al., 2012, s. 88). Ytringsfrihet presenteres som et viktig prinsipp i, og en forutsetning for demokrati i læreboken: ”Ytringsfriheten er en grunnleggende menneskerettighet og en av de viktigste forutsetningene for demokratiet” (Arnesen et al., 2012, s. 115). Men det viser seg på andre steder i boken at den gode og aktive medborger ikke kan gå rundt og si akkurat hva en vil om hva som helst. Ytringsfriheten kommer i likhet med alle andre friheter med noen begrensninger. Dette forklares nærmere i avslutningen i delkapittelet om menneskerettigheter: ”Ytringsfrihet betyr at vi kan si hva vi mener uten å frykte for at noen skal kunne straffe oss for det, men at vi samtidig viser ansvar, slik at vi ikke grovt krenker andre. Norge har for eksempel en lov om ærekrenkende og rasistiske utsagn.” (Arnesen et al., 2012, s. 90). Her begrenses ytringsfriheten i henhold til lovverk, men hva med gjeldende uskrevne normer som for eksempel forteller oss hva som ikke er politisk korrekt, eller hva som rett og slett er slemt og moralsk feil?

I noen tilfeller er uskyldig moro eller ren dumskap dessverre årsaken til at en person angres på det en har gjort eller sagt, spesielt nå som sosiale medier gjør det vanskeligere å unnskyldes eller ”ta tilbake” handlinger og uttalelser. Læreboken forsøker å advare elevene:

I de fleste nettsamfunn kan du skrive hva du vil. Men det mange ikke tenker på, er at det du skriver på Internett, kan bli brukt av andre, og dermed vil det finnes lenge etter at du selv har slettet det. Det fins også regler for hva du *ikke* kan skrive på Internett. Du kan ikke skrive noe som krenker noens ære, og du kan for eksempel ikke komme med rasistiske utsagn. Gjør du det, bryter du en formell norm, og du kan bli anmeldt og eventuelt dømt og straffet. (Arnesen et al., 2012, s. 12).

Videre står det: ”Det du skriver der, og bildene du legger ut, må du stå inne for i år fremover.” (Arnesen et al., 2012, s. 12). Ettersom det blir lettere å benytte seg av ytringsfriheten, blir det også vanskeligere å vurdere hvor grensene går. Hvor det ”dumme” utsagnet før var flyktig på grunn av en muntlig art, eller ble ”silt ut” av en redaktør i en

avis eller annet medium, står dagens borgere i fare for at et øyeblikks ”dumskap” vil følge dem livet ut, og om ikke enda lenger.

Jeg oppfatter at læreboken i likhet med resten av samfunnsdebatten, finner det vanskelig å forklare og mene noe om, hvor grensene for ytringsfriheten går. Samtidig gjør sosiale medier og Internett behovet for klarere grenser større, men òg vanskeligere. Elevene må vite at ytringsfriheten står stødig i det norske demokratiske samfunnet, samtidig som de ikke må rokke ved den for hardt. De må også utvise sunn fornuft, og rett og slett være snille når de snakker eller skriver i åpne medium.

Trusler for demokratiet

Læreboken gir et inntrykk av at demokrati som verdi i Norge står stødig. Det er ingen tvil om at Norge har en demokratisk styreform, men boken legger ikke skjul på at også demokratiet i Norge har forbedringspotensial og utfordringer. Som nevnt er korrupsjon (Arnesen et al., 2012, s. 95) og den økonomiske makten som ligger i næringstoppenes hender et faremoment. *Streif* påpeker at dette kan ta beslutnings- og påvirkningsmakt fra de som burde ha den, nemlig de folkevalgte (Arnesen et al., 2012, s. 115). Dette er problematisk for alle kategoriene av borgere fordi det forstyrrer de byråkratiske strukturene, bryter med prinsippene for demokratiet og med verdiene som verdsettes i et demokrati. Den deltagende, justisorienterte, kunnskapsorienterte og den selvstendige frihetsorienterte borgeren er alle avhengige av stabile, åpne og kjente strukturer for å kunne orientere seg og delta i samfunnet på en hensiktsmessig måte. For den personlig ansvarlige og den fellesskapsorienterte borgeren er det problematisk fordi det bryter med de grunnleggende verdiene som disse borgerne baserer sin deltagelse på.

De stadig økende økonomiske forskjellene i Norge presenteres også som et faremoment for demokratiet:

Norge er et rikt land, og det blir stadig flere rike mennesker her i landet. Samtidig vokser fattigdommen, og forskjellene mellom folk blir større. Denne utviklingen er en fare for demokratiet. Rike mennesker kan bruke andre måter å få innflytelse på, en utvei mennesker uten så mye penger ikke har. (Arnesen et al., 2012, s. 116).

Økte forskjeller og fattigdom fremstilles som negativt. Hvorvidt økt rikdom er positivt eller negativt er vanskelig å si, men jeg tolker dette, i fare for å være påvirket av min egen ideologiske overbevisning, som at læreboken mener en sosialdemokratisk, om ikke sosialistisk eller kommunistisk fordelingsnøkkel og skattepolitikk er en forutsetning for at demokratiet ikke skal svekkes ved økt rikdom og økte økonomiske forskjeller.

Den siste trusselen for demokratiet som jeg vil trekke frem er i læreboken knyttet til terrorisme. ”For et åpent og demokratisk samfunn er det vanskelig å forsvare seg mot terror. Et effektivt forsvar kan kreve en kontroll som går utover retten til frihet for enkeltmennesket, og som kan være i strid med menneskerettighetene.” (Arnesen et al., 2012, ss. 219-220). Disse setningene åpner for flere tolkninger og krever svar på en rekke spørsmål. Hva gjør et samfunn åpent? Hva er et effektivt forsvar? Hvordan kan man kontrollere uten å svekke individenes frihet? Vi har allerede sett at boken forklarer elevene at Norge bryter menneskerettighetene gjennom overvåkning av norske borgere med formål om å bekjempe alvorlig kriminalitet og terrorisme. Spenningsforholdet mellom individets rettsikkerhet og frihet, og myndighetenes kontroll, overvåkning og forsvar er spennende, og vanskelig å avklare. Det er spesielt relevant for den justisorienterte og den selvstendige og frihetsorienterte borgeren.

Jeg tolker lærebokens ønske til at elevene skal være tillitsfulle, og føle seg trygge, men være bevisst og ha et ”passe” nivå av skeptisisme og kritikk rettet mot sine myndigheter og andre som kan være en trussel for rettsstaten og demokratiet. Om denne skeptisismen og kontrollen baserer seg på verdier og moral, eller prinsipper og egeninteresser har ikke så mye å si. Motivasjonen avhenger av borgeren, og siden dette er noe som påvirker alle borgere, har de alle grunnlag for å vurdere dette som en viktig del av det å være en medborger.

Oppsummering av demokrati

Norge presenteres som en demokratisk stat styrt av folket med ytringsfrihet og rettsikkerhet. *Streif* trekker også frem at Norge står ovenfor noen utfordringer og trusler. Elevene forventes å støtte demokratiet som styreform, sette pris på sin rettsikkerhet og benytte seg av sin ytringsfrihet med respekt for andre. *Streif* presenterer også noen utfordringer med det demokratiske Norge, knyttet til både korrupsjon og brudd på menneskerettighetene. Dette bygger opp under det ”sunne” kritiske og skeptiske blikket

det er ønsket at elevene skal ha til samfunnet, samtidig som det vektlegges tungt at de skal handle etisk og forståelsesfullt i offentligheten.

4.2.3. Samfunnsansvar

Samfunnsansvaret en elev har deles inn i ansvar som medborger, og ansvar som verdensborger (Arnesen et al., 2012, s. 3). I mange tilfeller er disse to begrepene overlappende. *Streif* vektlegger at ”alle” har et ansvar for å opprettholde samfunnets funksjoner: ”Det er vi som skaper samfunnet, og som dermed også er samfunnet. Tenk over det neste gang du hører noen klage over at det er mye som er galt i samfunnet.” (Arnesen et al., 2012, s. 11). Det universelle ansvaret kommer tydelig frem. Dette er ikke et ansvar eller forpliktelse det er mulig å si i fra seg. Pronomenbruken av ”vi”, og spesielt ”alle”, gjør det vanskelig for leseren å si fra seg dette ansvaret. Også ”valget av ”noen”, som jeg tolker som noen som ikke er ”deg eller meg”, begrenser leserens muligheter til å ukritisk være misfornøyd med samfunnet, da eleven selv kan være skyldig i sin egen situasjon. Jeg leser dette som at en medborger som klager uten å ha forsøkt å bedre sin situasjon er ansett som ignorant. Dette betyr at eleven tillegges et ansvar til å forsøke å bedre sin og andres situasjon, før man uttrykker misnøye. Det betyr også at det er plass og mulighet til at alle typer borgere skal kunne delta i vårt samfunn.

Deltagelse

Selv om myndighetene skal ivareta demokratiet har samfunnsmedlemmene ifølge *Streif* forpliktelser til å sikre og utvikle demokratiet (Arnesen et al., 2012, s. 99). *Streif* trekker frem flere former for deltagelse og bruker retoriske grep for å fremme viktigheten av dette: ”Demokratiet forutsetter at vi *deltar*, både i diskusjoner og i beslutningsprosesser.” (Arnesen et al., 2012, s. 99). Presiseringen av *deltagelse* innebærer en spesifisering av at det er essensielt for demokratiets overlevelse at samfunnsmedlemmene deltar i samfunnet på flere ulike måter. Jeg tolker dette som at det er snakk om reell deltagelse – altså deltagelse på nivå fire eller høyere⁶. Ordet ”forutsetter” impliserer at deltagelsen må finne sted før demokratiet kan eksistere.

Viktighet av deltagelse gjentas på side 92, *Udemokratiske demokratier?*: ”Vi har definert demokrati som folkestyre og knyttet folkestyret til respekten for menneskerettigheter og rettsikkerhet. Vi har også understreket at demokratiet krever at borgerne deltar i valg og

engasjerer seg i samfunnsdebatten.” (Arnesen et al., 2012, s. 92). Her brukes ”krever” i stedet for ”forutsetter”. Det blir klart at demokrati er en prosess. Deltagelse må dermed finne sted både før, og konstant under, for at demokratiet skal opprettholdes. Hvem som har ansvaret for opprettholdelsen av demokratiet blir spesifisert gjennom ordvalget av ”borgerne”. Demokratiet står og faller på hver enkelt borger. Her blir det også klart at borgerne må delta på flere ulike måter for at demokratiet skal overleve. Samfunnsdebatt nevnes spesifikt. Dette innebærer at borgerne må ha kjennskap til hvordan andre ser sitt borgerskap. De må også ha kjennskap til hvordan andre borgere ser sine påvirkningsmuligheter og plikter, fordi dette er en forutsetning for at alle medlemmer av samfunnet skal inkluderes og kunne delta i samfunnsdebatten.

”Bry seg”

Hvorfor skal elevene velge å delta i det demokratiske samfunnet? *Streif* advarer leserne om konsekvensene hvis de ikke deltar: ”Hvis det er mange nok som ikke bryr seg om å være aktive samfunnsborgere, risikerer vi å rive ned demokratiet som er bygd opp gjennom kanskje flere hundre år.” (Arnesen et al., 2012, s. 99). Her har de valgt å bruke verbet ”å bry seg” i stedet for ”å delta”. Jeg tror dette er svært effektivt fordi jeg oppfatter det som at det å bry seg ligger nærmere identiteten til mange av borgerne enn det å engasjere seg for en sak, spesielt for de yngre borgerne. Det er en verdi som ”gode” mennesker har. Dette er spesielt gjeldende for de personlig ansvarlige og de hjelpsomme og fellesskapsorienterte borgerne.

Mens det å engasjere seg til en viss grad oppfattes som frivillig, er det å bry seg en selvfølge: ”Mange bryr seg altså om samfunnet rundt seg og prøver å påvirke politikere til å bli enige med dem. Hvorfor gjør de det? Selvfølgelig fordi mange av de vedtakene politikerne gjør får innvirkning på livet deres.” (Arnesen et al., 2012, s. 120). Det å engasjere seg kan være noe en gjør fordi man som individ kan ha et ønske som ikke alle er like enige i, og det er derfor behov for engasjement for å få endret en situasjon. Man har et mål. Det å bry seg er noe en gjør for sine nærmeste, eller fordi det er moralsk viktig og korrekt. Det er en selvfølge, og en forutsetning for å være ”god” at den aktive samfunnsborgeren ”bryr seg” i tillegg til at den deltar i samfunnet på ulike måter.

Former for deltagelse

Kapittel ni; *Politikk – noe for meg?*, tar for seg ulike former for deltagelse i samfunnet. Kapittelet fokuserer på hvordan, og hvorfor, elevene skal engasjere seg. Hovedområdene er deltagelse ved valg, partimedlemskap, organisasjonsmedlemskap og aksjoner; både lovlige og ulovlige (Arnesen et al., 2012, s. 89, 120). Deltagelse i samfunnsdebatten nevnes også ved andre tilfeller⁸. I tillegg til disse måtene å delta på er det forventet at borgerne deltar i velferdsstaten gjennom å gledelig betale skatt (Arnesen et al., 2012, s. 139).

Deltagelse ved valg er muligens den formen for deltagelse som oftest kommer til syne i læreboken, og det kommer frem en forventning om at ”alle” skal delta ved valg da dette er en essensiell del ved demokratiet og et ansvar man som borger ikke kan si fra seg⁹. Samtidig vil jeg si at dette er et paradoks fordi dette er den eneste formen for deltagelse som de fleste i målgruppen for boken (vg1/vg2) ikke har tilgjengelig på det tidspunktet de leser den. Til tross for forsøk med stemmerett for 16-åringer, må man i dag fylle 18 år eller mer i valgåret for å kunne delta ved folkeavstemninger i Norge (Barneombudet, 2015). Dette innebærer at av de elevene som følger normal progresjon er det kun de som er født etter nyttår og går vg2 yrkesfag i et valgår som får benyttet seg av stemmeretten førstkommande høst etter at de har fått samfunnsfagsundervisning¹⁰. Til tross for denne ”humpen i veien” er stemmeretten om mulig den mest grunnleggende rettigheten og ”plikten” som følger med å være en ansvarlig samfunnsborger i et demokrati, så det er fullt forståelig at dette har fått så stor plass i boken.

Streif presenterer valg i demokratier som: ”frie, det vil si at alle kan stille til valg, enten på partilister eller som uavhengige kandidater” (Arnesen et al., 2012, s. 89). Boken nevner ikke at man må være stemmeberettiget for å kunne stille i Storting-, fylkeskommune- og kommunevalg. På grunn av dette åpner setningen for dypere tolkning. Å stille til valg er ikke begrenset til å være folkevalgt, men åpner også for at elevene kan stille til valg i politiske partier og organisasjoner. Dette forutsetter en samfunnsdeltagelse på de to høyeste nivåene⁶.

⁸ se ”Ytringsfrihet” i kap. 4.2.2., s. 52-53

⁹ se ”Folkestyre” i kap. 4.2.2., s. 48-50

¹⁰ Samfunnsfag er fellesfag vg1 studieforberedende, vg2 yrkesfag

Boken presenterer partiinnmeldelse slik:

Dersom du melder deg inn i et politisk parti, har du enda større muligheter til å påvirke. Hvem som helst kan melde seg inn i et politisk parti. Som partimedlem kan du være med på å utforme partiprogrammet og å bestemme hvem som skal stille til valg, gjennom nominasjonen. Du kan også selv stille til valg for å kjempe om en plass i kommunestyret, Stortinget eller Sametinget.

De politiske partiene har egne ungdomspartier som tar opp viktige saker som de mener er spesielt viktige for ungdom. I ungdomspartiene treffer en andre unge som en har felles interesser med. Det sosiale er også en viktig årsak til at mange melder seg inn.

Valg og partimedlemskap er to måter å engasjere seg på. Begge måtene er en del av det politiske systemet og en forutsetning for at demokratiet vårt skal fungere. Men det er også andre måter å delta i demokratiet på. (Arnesen et al., 2012, s. 122).

Når det kommer til forventninger til elevens innmeldelse i politiske partier fremstilles det som noe de kan velge å gjøre, men som ikke er forventet: ”De fleste som har stemmerett avgir stemme ved valg, men er fåtall er medlemmer i et politisk parti” (Arnesen et al., 2012, s. 120). Og ”dersom du melder deg inn” (Arnesen et al., 2012, s. 122) viser langt mindre forventninger enn for eksempel ”når du melder deg inn”. Dette kommer også til syne gjennom valg av pronomen: ”I Norge velger vi representanter til Stortinget, fylkestingene, kommunestyrene og Sametinget.(...) Representantene er politikere. De bestemmer på vegne av oss som har stemt på dem ved valg.” (Arnesen et al., 2012, s. 106). ”Vi” og ”oss” velger og stemmer, mens politikerne, eller ”de”, bestemmer på våre vegne. Det er altså et ganske tydelig skille mellom politikere på den ene siden og forfattere og leser på den andre siden.

Alle de store partiene i Norge presenteres kort etter ideologi eller bakgrunn (Arnesen et al., 2012, s. 106)¹¹. Jeg leser denne presentasjonen som fri for påvirkning av hva læreboken mener er bra eller dårlig, men det påpekes at: ”Det viktigste skillet i norsk politikk går mellom de sosialistiske partiene på den ene siden og de ikke-sosialistiske på den andre” (Arnesen et al., 2012, ss. 107-108). Bokens partipolitiske uavhengighet styrkes av de

¹¹ Boken ble skrevet på et tidspunkt der Rødt og Miljøpartiet de Grønne hadde lav oppslutning og er dermed ikke med i presentasjonen av de store norske partiene.

presenterte mulige truslene for demokratiet som er presentert i kapittel 4.2.2¹² hvor faren for myndighetenes kontroll kan knyttes til sosialismen og økonomisk maktmisbruk, og økte økonomiske forskjeller kan knyttes til høyresiden. *Streif* fremstår i stor grad som partipolitisk uavhengig.

Hovedfokuset på organisasjonsmedlemskap, når partimedlemskap ekskluderes, er medlemskap i ideelle organisasjoner. Religiøse organisasjoner nevnes i sammenheng med ideelle organisasjoner på side 123, men interesseorganisasjoner som fagforeninger tildeles også fokus, og det nevnes at idrettslag òg er organisasjoner. Jeg velger å skille ideelle organisasjoner og interesseorganisasjoner. Læreboken setter skillet mellom de som arbeider for seg selv, og de som vil bedre andres situasjon (Arnesen et al., 2012, s. 122). Jeg velger å videreføre dette skillet.

Av de ideelle organisasjonene er Natur og Ungdom, Røde Kors, Kirkens nødhjelp og Amnesty International nevnt ved navn (Arnesen et al., 2012, s. 88, 123). Hensikten med organisasjonsmedlemskapet er å ”kjempe(r) for saker vi synes er viktige” (Arnesen et al., 2012, s. 120), men læreboken fremhever også andre positive sider: ”Å være med i en organisasjon gir oss også en identitet” (Arnesen et al., 2012, s. 121). Medlemskap begrunnes som viktig på grunn av makten som ligger i organisasjonene som følger med høye medlemstall (Arnesen et al., 2012, s. 123).

På mange måter er organisasjonsmedlemskapet noe elevene kan gjøre for seg selv, både fordi det kan være ideelt viktig for de, det kan være sosialt, og det kan hjelpe de til å utvikle sin egen identitet. Denne formen for deltagelse er spesielt viktig for den deltagende borgeren, men legger også til rette for et aktivt medborgerskap for den fellesskapsorienterte borgeren.

Den formen for organisasjonsmedlemskap som forklares mest inngående er fagorganiseringen. Medlemskapet begrunnes gjennom: ”Oppslutning om fagforeningene er viktig for at de skal ha noe å si i arbeidslivet.” (Arnesen et al., 2012, s. 149). Men samtidig påpekes det at: ”Organisasjonsfrihet omfatter samtidig retten til å la være å organisere seg.”, men det presiseres at ”De som avstår fra å organisere seg, drar likevel nytte av

¹² side 53-54

mange av de samme fordelene som fagforeningsmedlemmene oppnår.” *Streif* legger tydelige føringer for at elevene skal være fagorganiserte, og argumenterer videre med at ”De som er medlemmer i foreningen, kan derfor oppfatte uorganiserte som usolidariske og som ”gratispassasjerer” som på sikt vil bidra til at fagforeningene får mindre å si i arbeidslivet.” (Arnesen et al., 2012, s. 149). Fagorganisering presenteres dermed som både riktig og viktig for den aktive og gode medborger.

Aksjoner og demonstrasjoner knyttes ofte til enkeltsaksengasjement, og krever svært ulike grader av involvering og engasjement. I boken presenteres de formene som krever stor grad av involvering fjernere enn de formene som krever mindre grad av innsats:”... det kan være ungdommer som arrangerer underskriftskampanje eller går i demonstrasjonstog” (Arnesen et al., 2012, s. 120), og ”Du har kanskje vært med på en demonstrasjon eller en underskriftskampanje? Da har du deltatt i en aksjon” (Arnesen et al., 2012, s. 124). Denne formen for samfunnspåvirkning er avhengig av noen ildsjeler som klarer å mobilisere andre som ikke er like involverte. Dette krever en kombinasjon av ferdigheter og kunnskaper og de ulike typene av borgere kan dra stor nytte av hverandres former for deltagelse. Hvilken kategori av borgere som er mest involvert vil avhenge av sak, men den deltagende borgeren vil man nok kunne finne involvert på tvers av saker.

Aksjoner presenteres som noe som oppstår nært de det angår: ”Aksjoner oppstår som regel på grasrota, det er folket som tar initiativet, og aksjonene bygger på frivillig arbeid fra deltakerne.” (Arnesen et al., 2012, s. 125). Aksjoner fremstilles her som noe som engasjerer fordi årsaken til misnøyen påvirker demonstrantene direkte, og problemstillingen er relevant for enkeltpersonene i samfunnet hvor aksjonen foregår. En høy grad av involvering presenteres dermed som en konsekvens av en høy grad av påvirkning. Aksjoner, så vel som andre former for demokratisk påvirkning, er i endring i det moderne samfunnet:

I dag er aksjoner på Internett og ved bruk av SMS blitt mer og mer vanlige. Fordelen med disse aksjonene er at terskelen for å delta ikke er så høy som ved en del andre aksjoner. Det er enklere å sende en tekstmelding eller en e-post for å protestere mot dødsstraff i Iran enn å lage plakater og gå i et demonstrasjonstog. (Arnesen et al., 2012, s. 125).

Gjennom disse setningene får jeg inntrykk av at det ikke er forventet at elevene skal delta i aksjoner hvor det ikke er mulig å bidra fra sofaen hjemme i egen stue, men hvor de må legge både tid og krefter ned i prosjektet. Dette tror jeg gjelder spesielt i saker som ikke påvirker borgeren direkte.

I tilknytting til aksjoner presenteres også sivil ulydighet: ”Noen aksjoner tar i bruk virkemidler som er i strid med loven. Det kalles sivil ulydighet.” (Arnesen et al., 2012, s. 125). I denne delen av boken kan enkelte beskrivende ord vise noe interessant om hva som er ”godtatt” sivil ulydighet (og til dels også oppfordret til), og hva som ikke er det:

Sivil ulydighet er ikkevoldelige handlinger som åpenbart er i strid med eller på kanten av loven. Det er handlinger som foregår i full offentlighet, og de som deltar, er overbevist om at de handler moralsk riktig. Også mange rettigheter som vi i dag tar for gitt i vårt politiske system, ble opprinnelig kjempet fram ved hjelp av sivil ulydighet. Det gjelder for eksempel streikeretten. Til og med blant vinnerne av Nobels fredspris finner vi personer som begynte arbeidet sitt med sivil ulydighet. (Arnesen et al., 2012, s. 101).

Det første stikkordet er ”ikkevoldelig”, og dette gjentas hver gang sivil ulydighet nevnes. Videre vektlegges det at ulydighetene oppleves som ”morsk riktig”. Det er et klart skille mellom sivil ulydighet og terror, eller andre umorske lovbrudd. Deltagerne må være overbevist om at deres handlinger er et nødvendig onde for å forhindre eller stoppe umorske handlinger eller situasjoner. Videre legitimeres sivil ulydighet ved å nevne ”vårt politiske system”; som i ”det demokratiske Norge”. Og det legitimeres ved å vise til: ”til og med vinnere av Nobels fredspris” - personer som i noen tilfeller kan presenteres som tilsynelatende morsk ufeilbarlige. Sivil ulydighet må sees i sammenheng med borgernes plikt til å være kontrollorgan for myndighetene.

Senere i boken presenteres sivil ulydighet som nødvendig for et vellykket demokrati: ”Det som skjedde i Ukraina¹³, viser at det nytter å gjøre noe, det nytter å engasjere seg. Kanskje er dette det viktigste i en demokratiseringsprosess – at folket viser sin vilje på fredelig vis og oppnår endringer på den måten. Folk har makt og kan bruke den fornuftig.” (Arnesen et al., 2012, s. 227). Her blir flere retoriske grep tatt for å styrke budskapet, for eksempel

¹³ oransjerevolusjonen i 2004

repetisjon: ”det nytter å gjøre noe, det nytter å engasjere seg”. Budskapet styrkes òg av sterke ordvalg; ”det viktigste”, ”vise sin vilje”, ”makt”, og ”fornuftig”.

Selv om boken aldri oppfordrer til sivil ulydighet - det ville vært problematisk fordi det er lovstridig selv om det muligens er ”moralsk riktig” i enkelte tilfeller - får jeg heller ikke et inntrykk av at sivil ulydighet fordømmes. Balansen mellom å ikke bryte lovverk og dannelsen av engasjerte og demokratifremmende borgere synes jeg har blitt godt ivaretatt.

Oppsummering av samfunnsansvar

Elevene blir presentert for et ansvar om å delta på flere ulike måter i samfunnet. Noen fremstilles som pliktige, og andre som valgfrie. Av de pliktige formene er blant annet plikten til å betale skatt, delta i samfunnsdebatt, være fagorganisert og å aksjonere i svært viktige saker. Av de mer frivillige måtene å delta ansvarsfullt på er blant annet medlemskap i et politisk parti, eller en ideell organisasjon, og å planlegge og gjennomføre aksjoner. Hva som fremstilles som pliktig er påvirket av den norske kulturen for hva som er ”riktig”.

4.2.4. Kultur

Denne delen av oppgaven skal se nærmere på hvordan kultur kommer til syne i læreboken. Kulturen som presenteres som gjeldende påvirker hvilke verdier og handlinger som verdsettes i et aktivt medborgerskap. I *Streif* presenteres kultur slik: ”Kultur har noe å gjøre med hvem vi er, hvor vi kommer fra og hva vi tror på.” (Arnesen et al., 2012, s. 62). Kultur er direkte knyttet til identitet, opprinnelse, tro og virkelighetsoppfattelse. Jeg mener dette er en viktig del av aktivt medborgerskap fordi: ”...kultur er det som medlemmene i en sosial gruppe må vite og kunne for å fungere godt i gruppa.” (Arnesen et al., 2012, s. 62). Kultur er dermed også bestemmende for hvor godt samfunnsmedlemmene fungerer i samfunnet, hvor godt de utvikles gjennom sosialisering, og det er direkte knyttet til dannelsen.

Identitet og sosialisering

Læreboken er påpasselig med å spesifisere at det er viktig å ha ”sin egen identitet” (Arnesen et al., 2012, s. 76) til tross for et stadig endret samfunn og en endret kultur. Utviklingen av identitet er på et kritisk tidspunkt i alderen leserne av *Streif* er i, og denne

utviklingen er avhengig av sosialisering for at elevene skal lære om kultur og normer, og dermed tilpasses og dannes som samfunnsborgere (Keagan, 1980; 1982; 1994, referert i Von Tetzchner, 2001, s. 593-595; Von Tetzchner, 2001, s. 597). Sosialisering forklares slik:

Sosialisering vil si at vi læres opp til å fungere i samfunnet, og da må vi tilegne oss de normene og reglene som gjelder. Denne prosessen foregår gjennom hele livet. Sosialiseringen er mer intens i barne- og ungdomsårene enn senere, men vi lærer nye normer og vi går inn i nye roller så lenge vi lever. Vi skiller vanligvis mellom to typer sosialisering: *primærsosialisering* og *sekundærsosialisering*.

Primærsosialiseringen eller den første sosialiseringen er den som foregår i hjemmet og privat. De grunnleggende verdiene og holdningene vi har, er et resultat av primærsosialiseringen. (Arnesen et al., 2012, s. 13).

Sosialisering skjer hele livet, og starter i familien: ”Familien er ikke bare det nærmeste nettverket ditt, det er også i familien du blir formet som samfunnsborger.” (Arnesen et al., 2012, s. 8). Sosialiseringen skal føre til en identitet som blant annet skal inneholde en aktiv og god borger basert på de normene og verdiene som verdsettes i Norge.

Elevene påvirkes også av alle andre situasjoner og grupperinger av andre mennesker som de møter: ”Vi blir født inn i samfunn, og vi læres opp til å fungere i samspill med andre. Vi tilpasser oss tilværelsen i samfunnet, men vi bidrar også til å utvikle det. For vi er samfunnet.” (Arnesen et al., 2012, s. 8). Sosialisering, påvirkning og samfunnet henger altså sammen. Dette betyr at enkeltindivider har makt til å påvirke og skape endring, men og at man må sameksistere med andre individer: ”Du går gjennom en tilpasning og opplæring som forbereder deg til å leve i fellesskap med andre.” (Arnesen et al., 2012, s. 10). For å være et individ i et fellesskap er det nødvendig å kommunisere ut sin identitet:

Vi viser gjerne med ulike ”signaler” hvilke fellesskap og hvilke miljøer vi identifiserer oss med. Slike ”signaler” kan for eksempel være klærne vi går i, og de politiske meningene våre. Den du er akkurat nå, er et resultat av påvirkning fra mennesker du har hatt omkring deg i familien og i nærmiljøet, og påvirkning fra det du har hørt, lest og sett i massemediene. (Arnesen et al., 2012, s. 10).

Boken foreslår ulike måter elevenes identitetsskaping kan skje på gjennom sosialisering og utvikling: ”Å være med i en organisasjon gir oss også en identitet. For mange er det viktig å ha en slik identitet knyttet til saker de kjemper for. For andre kan det være en del av deres identitet at de ikke er interessert i politiske saker.” (Arnesen et al., 2012, s. 121). Her verken oppfordrer, eller fraråder, boken elevene å være med i en organisasjon, men den oppfordrer til at elevene skal ta et valg og ha et standpunkt som en del av identitetsutviklingen.

Sosialisering og identitetsutviklingen henger tett sammen med samfunnets normer som en del av kulturen. Og under normer ligger det verdier. Jeg vil derfor se nærmere på både normer og verdier i sammenheng med identitetsskapelsen i den norske kulturen.

Normer

Normer blir ikke tillagt mye oppmerksomhet direkte i boken, men indirekte kommer det frem en god del etablerte norske normer: ”Alle samfunn har klare rammer for hva som er vanlig, og hva som ikke er det. At de fleste handler etter gjeldende normer og regler, er det vanlige.” (Arnesen et al., 2012, s. 14). Sosialisering og internalisering gjennom læring av normer forklares slik: ”De normene vi gjør til våre egne eller internaliserer, blir til slutt en naturlig del av adferdsmønsteret vårt” (Arnesen et al., 2012, s. 14). Normer er dermed direkte knyttet til vår identitet. Normbrudd på den andre siden får mer direkte oppmerksomhet:

Noen ganger bryter vi de normene og forventningene som stilles til oss. Alvorlige brudd på normer og lover blir vanligvis oppfattet som noe negativt. De som bryter normene avviker altså fra det som omverdenen regner som akseptabelt. Det gjelder for eksempel kriminelle.

Men ikke alle som bryter normer, er kriminelle. Noen av oss er kanskje litt annerledes enn flertallet, litt originale, litt uvanlige. Andre går bevisst inn for å være annerledes og for å bryte aksepterte normer og roller. (Arnesen et al., 2012, s. 14).

Jeg synes det kommer ganske tydelig frem at boken oppfordrer elevene til å holde seg innenfor gjeldende normer, men at det er greit om de er ”litt” annerledes. Ordet ”litt” brukes hele tre ganger i setningen: ”Noen av oss er kanskje litt annerledes enn flertallet, litt originale, litt uvanlige.” (Arnesen et al., 2012, s. 14). Sammen med pronomenet ”noen av

oss” gir det meg et inntrykk av at boken oppfordrer til at elevene skal godta de som er ”litt” annerledes, men at det bør være vanskelig å være ”veldig” annerledes. Samtidig påpekes det at: ”I Norge er det generelt enklere enn i mange andre samfunn å velge normer som avviker fra flertallet” (Arnesen et al., 2012, s. 14). Dette sier noe om forventninger om aksept og den norske verdien om å godta annerledeshet. Grove normbrudd godtas ikke og dette sammenlignes med kriminalitet (Arnesen et al., 2012, s. 14).

Verdier

Tett knyttet til normer finner vi verdier. Verdier er i *Streif* forklart slik:

En verdi er noe som anses som viktig. I norsk kultur er likeverd mellom mennesker en verdi, det samme er likestilling mellom kvinner og menn, mellom innvandrere og nordmenn og mellom mennesker med nedsatt funksjonsevne og mennesker med full funksjonsevne. Demokrati er også en viktig verdi i den norske kulturen. (Arnesen et al., 2012, s. 63).

Norske verdier og norsk kultur er tett vevd sammen. Nordmenn presenteres som flinke til å bygge båter, gode i vinteridrett og kledd i varme klær (Arnesen et al., 2012, s. 62), men det å være norsk er noe mer komplekst enn dette. På side 71 presenteres et utdrag fra Dagsavisen 16.05.2008 skrevet av Anders Heger om Norge og det å være norsk. Artikkelen konkluderes med: ”Sannheten er at ”Norge” først og fremst er en tilstand.” (Heger, 2008, referert i Arnesen et al., 2012, s. 71). Jeg tolker dette som at det å være norsk er en sinnstilstand basert på et sett verdier, holdninger og handlinger.

Noen av de viktige verdiene som knyttes til det å være norsk omtales gjerne som ”kristne verdier”, men det er ikke nødvendigvis relatert til religion. Det handler om å være en god person som viser solidaritet, empati og nestekjærighet. *Streif* forklarer at religion ikke har en stor påvirkning på den norske kulturen: ”Selv om Norge har en kristen hovedkultur, har religionen mindre innflytelse på kultur og samfunn her enn i mange andre land.” (Arnesen et al., 2012, s. 66). Dette ser vi også gjennom at skillet mellom stat og kirke blir større og større: ”I Norge har vi et kirkesamfunn som er statskirke. Og mange kirkelige høytider er også offentlige høytidsdager, slik som første juledag og påskehøytidsdagene. (...) vi går mot et skille mellom kirke og stat i Norge.” (Arnesen et al., 2012, s. 66). Det å være religiøs er dermed ikke nødvendigvis ønskelig i seg selv, men de verdier som

kristendommen representerer - og som går overens med menneskerettighetene, og en demokratisk styreform i en rettsstat står fortsatt sterkt.

Verdiene som følger med velferdsstaten forutsetter en høy grad av arbeidsdeltagelse, som igjen medfører en del verdier som er gjeldende for et aktivt arbeidsliv. En av disse verdiene knyttes til likestilling og likeverd - nemlig inkludering av flest mulig i yrkeslivet, uavhengig av kjønn, alder, utdanningsnivå, funksjonsevne og så videre. For velferdsstaten er det lønnsomt at flest mulig er i arbeid: ”for å få flere i arbeid, og øke landets inntekter på den måten, kan det være fornuftig å legge til rette for at flere som i dag mottar uførestønad eller uførepensjon, kommer ut i arbeid.” (Arnesen et al., 2012, s. 138). Videre henvender boken seg til målgruppen: ”Særlig faretruende er det at tallet på unge uføre (under 30 år) har økt sterkt i de siste årene. Når større grupper står utenfor arbeidslivet, kan det på sikt oppstå større skiller i samfunnet, med økende fattigdom og større sosiale forskjeller.” (Arnesen et al., 2012, s. 138). ”Naving” er dermed ikke oppfordret, det er tvert imot sett ned på.

Oppsummering av kultur

Kulturen påvirker sosialiseringen, dannelsen og identitetsskapingen gjennom samfunnets styrende verdier og normer. Den norske kulturen baseres på kristne og demokratiske verdier, som direkte henger sammen med et aktivt og likestilt arbeidsliv - men med spørsmålene ”Fins det for eksempel én norsk kultur? Er det ikke heller slik at flere kulturer lever side om side i Norge, men at visse kulturelle trekk dominerer?” (Arnesen et al., 2012, s. 63-64) bringes vi videre til å se nærmere på det flerkulturelle Norge.

4.2.5. Flerkultur

I kapittel seks; *Kulturmøter*, er det et eget delkapittel med tittelen *utfordringer i et flerkulturelt samfunn*:

Det er både spennende og utfordrende å leve i et flerkulturelt samfunn. (...) vi lærer noe nytt om andre og om oss selv ved å møte mennesker som har andre meninger, skikker og normer enn de vi har. Samtidig er det krevende for oss å se at andre kanskje stiller spørsmål ved våre vante måter å gjøre ting på. Og kanskje vi oppfatter det som en kritikk av oss når andre velger å leve livet sitt på en annen måte enn det

gode norske livet? Norge er jo tross alt et av verdens beste land å bo i, så hvorfor skal noen velge å leve annerledes enn vi? (Arnesen et al., 2012, s. 76).

For å forstå andre og deres kultur er det viktig at elevene først forstår sin egen – den norske kulturen. Samtidig kan vi lære mye om oss selv på bakgrunn av hvordan vi ser andre. Det følgende avsnittet åpner for flere tolkninger om hvordan læreboken ser den jevne nordmann, eller en ”vanlig norsk ungdom”:

Mange er blitt skeptiske til muslimer. De har hørt om fundamentalistiske grupperinger og Osama bin Laden og tenker at alle muslimer er mulige terrorister. Men selvsagt vet alle innerst inne at det ikke er slik. Vi vet at muslimer er individer som alle andre, og at det er like store forskjeller muslimer imellom som det er mellom en vanlig norsk ungdom som aldri går i kirken, og et medlem av en streng kristen gruppering. (Arnesen et al., 2012, s. 80).

Først og fremst sier avsnittet at ikke alle muslimer er terrorister og at man ikke skal ha fordommer mot gruppen som helhet. Videre sier avsnittet at alle mennesker er individer, uavhengig av religiøs tilknytning og overbevisning. Til slutt kommer boken med en interessant, og noe provoserende beskrivelse av ”vanlig norsk ungdom”. Denne beskrivelsen ekskluderer alle muslimer og andre religiøse mennesker som praktiserer sin organiserte tro. ”Vanlig norsk ungdom” tolker jeg i dette avsnittet som en person som er døpt kristen, men som aldri, eller sjeldent, går i kirken. Om dette bare er klønete skrevet eller intendert er vanskelig å vite uten å intervjuer forfatterne. Jeg tror dette avsnittet kan føles ganske ekskluderende for en stor andel av norsk ungdom, men det reflekterer også en økende tendens i det norske samfunnet hvor religionens betydning betyr mindre og mindre, spesielt blant kristne (Mellingsæter & Tessem, 2016; Lereng, 2016).

Minoritetene i Norge er tildelt oppmerksomhet på flere steder i boken, og presenterer både utfordringer og det mange anser som fordeler for den norske kulturen og samfunnet: ”Også den norske kulturen er i endring. De forskjellige etniske gruppene eller minoritetskulturene som er bosatt i Norge, har ført med seg mange ulike skikker, matretter, musikkformer og moter. Innvandrergruppene har blitt en del av det norske kulturbildet.” (Arnesen et al., 2012, s. 65). I dette avsnittet ser vi at integrering kan gå to veier. Minoritetene må tilpasse seg den etablerte norske kulturen, men de bringer også med seg nye innflytelser for den norske kulturen. En fare for integreringen (begge veier) er når minoritetene ikke søker seg

inn i det tradisjonelle norske samfunnet: ”For minoritetene i et land er det også utfordrende å leve i et flerkulturelt samfunn. For mange minoritetsgrupper er det ikke lett å finne seg til rette i et nytt hjemland, og de søker seg gjerne sammen, i alle fall i den første tida.” (Arnesen et al., 2012, s. 78). Jeg leser dette som at det er forståelig, men problematisk at mange minoriteter med lik bakgrunn bosetter seg tett, og at det er ønskelig at minoritetene blir godt integrert og blir ”fullverdige” demokratiske borgere. Og som vi ser her, også i det politiske samfunnet:

I Norge er etniske minoriteter underrepresentert på en rekke samfunnsområder, også i politikken. De er i liten grad representert i politiske organer, med unntak av Oslo bystyre, der nærmere 20% av representantene har minoritetsbakgrunn. Mange minoritetsgrupper deltar i liten grad ved valg, og ved de siste valgene har også valgdeltagelsen blant ikke-vestlige innvandrere gått noe ned. Menn med minoritetsbakgrunn deltar i minst grad. Er det et demokratisk problem at det er slik? Bør valgte representanter også avspeile befolkningens etniske opphav og sosiale bakgrunn – og ikke bare deres verdisyn og politiske standpunkter? (Arnesen et al., 2012, s. 92).

Jeg får et tydelig inntrykk av at integrering av minoriteter er svært ønskelig. Dette medfører en forventning til norske borgere om at de skal ønske å bli integrert, og at samfunnet skal åpne for og legge til rette for denne integreringen. Det er ikke et mål å skulle ”fornorske” minoriteter, men å akseptere og la integreringen gå begge veier ved at ny kultur og nye verdier integreres i den eksisterende norske kulturen. Ifølge læreboken er dermed forståelse og toleranse to viktige verdier i det flerkulturelle Norge.

Kulturrelativisme og etnosentrisme

Kulturelt er det norske samfunnet i endring, og det er også resten av verden. Utviklingen i et internasjonalt marked fører til at nordmenn i større grad må kommunisere og samhandle med mennesker fra andre land og kulturer: ”Et internasjonalt arbeidsmarked vil gjøre språkkompetanse og kulturforståelse mer nødvendig for de fleste.” (Arnesen et al., 2012, s. 147). Det blir derfor oppfordret til høyere utdanning og en bredere språkkompetanse i boken, men også kulturrelativisme blir tillagt en del oppmerksomhet som en viktig kunnskap, verdi og ferdighet for den norske verdensborgeren:

Kunnskap om kulturer kan føre til økt forståelse og toleranse for andre, eller forsterke en forestilling en hadde på forhånd om hvor annerledes de andre er, og hvor bra en selv er.

En kulturrelativ holdning vil si at en prøver å se andre kulturer fra disse kulturenes eget ståsted. Den som har en slik holdning, ønsker å være åpen overfor andre kulturer. Da må en sette seg inn i en annen situasjon og observere skikker og tradisjoner uten å forsøke å rangere kulturer etter kvalitet, moral eller utviklingsnivå.

Det motsatte av kulturrelativisme er etnosentrisme. En etnosentrisk person ser på sin egen kultur som den beste og rangerer andre kulturer etter hvor like de er den. ”Norge er det beste landet i hele verden” er egentlig et ganske etnosentrisk utsagn. (Arnesen et al., 2012, s. 81).

Etnosentrisme knyttes direkte til rasisme, som presenteres som uakseptabelt og ignorant:

Vi kan si at rasisme er en ekstrem form for etnosentrisme eller fremmedfrykt, ofte rettet mot hele folkegrupper samtidig. Når nordmenn tror at alle somaliere er kriminelle, er det en rasistisk oppfatning. Når pakistanere i Norge ser ned på afrikanere, har de en rasistisk oppfatning. (Arnesen et al., 2012, s. 82).

Det offentlige pålegges mye av ansvaret for forebygging av rasisme gjennom å spre kulturell kunnskap, og gjennom tilrettelegging og holdningsarbeid:

Det er derfor viktig at alle lærer mest mulig om mennesker med annen etnisk bakgrunn. Skoler og barnehager har et spesielt ansvar for å formidle slike kunnskaper til barn og unge.

Det er også viktig at samfunnet har møtesteder der mennesker med bakgrunn i ulike kulturer kan møtes og bli kjent med hverandre. Kommunene bør legge forholdene til rette for slike møtesteder. Du kan påvirke kommunen din til å opprette for eksempel fritidsklubber som har som mål å arbeide for et flerkulturelt fellesskap. (Arnesen et al., 2012, ss. 82-83).

Dette arbeidet er ikke kun myndighetenes ansvar. Enkeltindividene som borgere i samfunnet må også gjøre sin del: ”Alle har vi et ansvar for at diskriminering, urettferdighet og rasisme ikke skal få ødelegge samfunnet vi lever i.” (Arnesen et al., 2012, s. 82). Dette budskapet styrkes når det gjentas flere ganger: ”Vi har alle et ansvar for at rasisme ikke

forekommer i det norske samfunnet. Dersom en er vitne til at noen blir plaget eller forskjellsbehandlet på grunn av den etniske bakgrunnen sin, må en våge å si fra og gjøre noe for å stoppe det som foregår.” (Arnesen et al., 2012, s. 82). Rasisme fremstilles i begge utdragene som en trussel for samfunnet. Det blir dermed klart at anti-rasistiske holdninger er høyt verdsatt i Norge. Den gode borgeren er ikke rasistisk, men det forklares at kulturel relativisme og anti-rasisme ikke er det samme: ”De fleste mener nok også at det fins visse grunnleggende menneskerettigheter som alle kulturer bør oppfylle. Dersom en kultur ikke oppfyller disse menneskerettighetene, må det være lov å kritisere den uten å bli beskyldt for å være intolerant.” (Arnesen et al., 2012, s. 82). Menneskerettighetene står dermed sterkere enn en ren og ukritisk kulturel relativisme. Elevene oppfordres til å være kritiske, men åpne og tolerante.

Oppsummering av flerkultur

Det forventes at elevene skal være positive til et flerkulturelt samfunn. De skal ha et ønske om å være integrert i samfunnet, samtidig som de skal være åpne og vise forståelse for andres kultur. Det er ønskelig at den norske kulturen skal utvikle seg og bli påvirket av å være et flerkulturelt samfunn. Av elevene som borgere stilles det forventninger til at de skal bekjempe rasisme og diskriminering, samt at de skal ha et kulturel relativistisk perspektiv - så lenge det ikke bryter med menneskerettighetene.

4.2.6. Økonomi og arbeidsliv

Den norske staten er en velferdsstat. Dette innebærer relativt høye skatter og at den er avhengig av en yrkesaktiv befolkning:

Vi lever i et land som tar vare på innbyggerne ved å sikre et minstenivå når det gjelder levestandard. Det kaller vi velferdsstaten. Det blir for eksempel utbetalt barnetrygd uavhengig av foreldres inntekt, og dersom du blir innlagt på sykehus, er oppholdet og behandlingen nesten gratis. Slike ordninger koster penger, og prisen for velferden er skattene og avgiftene vi betaler. (Arnesen et al., 2012, s. 128).

Streifs mål med opplæringen i norsk økonomisk politikk er formulert slik: ”Vi ønsker å vise at økonomi og politikk henger sammen, og hvordan økonomi påvirker individuelt og sosialt liv, nasjonalt og globalt. Den utvidede behandlingen av velferdsstaten er et godt eksempel på denne tenkningen.” (Arnesen et al., 2012, s. 3).

Høye skatter og avgifter fremstilles som nødvendig for velferdsstaten, og det kommer frem at ikke alle er like fornøyde med denne ordningen:

Mange synes skattenivået i Norge er for høyt, og de prøver å oppgi lavere inntekter eller høyere utgifter enn det de reelt sett har hatt, for å slippe å betalt skatt. På den måten undergraves flertallsbeslutningene som kjennetegner et demokrati.

Demokratiet bygger på gjensidig tillit. (Arnesen et al., 2012, s. 100).

Selv om mange mener skatteordningen krever for mye av individene understrekes det at svart arbeid og skatteunndragelse ikke er greit og det sammenlignes med andre lovbrudd som å stjele. Elevene forventes å være godt kjent med at tyveri ikke er akseptert. Svart arbeid knyttes også til hva som er oppfattet som usolidarisk og ukorrekt oppførsel knyttet til fagorganiseringen¹⁴: ”Mennesker som arbeider svart, opptrer derfor lite solidarisk med sin egen yrkesgruppe og med resten av samfunnet. Det de egentlig gjør, er å stjele fra fellesskapet samtidig som de forverrer arbeidsmarkedet for sin egen bransje.” (Arnesen et al., 2012, s. 152). Her igjen brukes verbet ”å stjele” som sammenligning.

Den norske økonomien kjennetegnes i *Streif* av ”lav arbeidsledighet, og arbeiderne i Norge har høy produktivitet.” (Arnesen et al., 2012, s. 128). Videre beskrives den norske arbeidende befolkningen som en gruppe som har ”høyt utdanningsnivå og høy yrkesdeltaking.” (Arnesen et al., 2012, s. 146). Den norske gode samfunnsborgeren er altså en person som bidrar til fellesskapets økonomi, den er yrkesaktiv, høyt kvalifisert, og har en god arbeidsmoral. Jeg vil dermed trekke en slutning om at den aktive borger er en (lovlig) yrkesaktiv borger.

Finansiering av fellesgoder fremstilles som noe positivt for enkeltindividet. Det er et av målene ved å ta en utdanning som gir deg en jobb. Du blir satt i stand til å bidra til finansieringen av velferdsstaten gjennom skattebetalingen, det er altså noe elevene burde strebe etter og de burde verdsette at de er i stand til dette:

Du forbereder deg til arbeidslivet mens du går på skolen. Det har mye å si at du får et arbeid. Først og fremst for at du skal kunne tjene egne penger og forsørge deg selv og andre. Men det du gjør i arbeidet ditt, er samtidig verdiskaping for samfunnet. Du

¹⁴ se kap. 4.2.2. om forventninger om fagorganisering, s. 59-60.

blir også i stand til å betale skatt og kan dermed bidra til å finansiere fellesgoder.
(Arnesen et al., 2012, s. 144).

Boken presenterer også andre forventninger til elevene i arbeidslivet i sammenheng med hva de kan forvente å få tilbake:

Når du er i arbeidslivet, må du oppfylle pliktene i arbeidet ditt. Til gjengjeld får du lønn, du opparbeider permisjonsrettigheter, du har krav på likebehandling og du har rett til dagpenger fra Folketrygden hvis du en dag står uten arbeid. Arbeidsledighet kan ramme alle i kortere eller lengre perioder. Årsakene kan være mange, og konsekvensene er negative både for den det gjelder, og for samfunnet som helhet.
(Arnesen et al., 2012, s. 146).

Som arbeidstakere blir en rekke verdier presentert. Den gode arbeidstakeren fremstilles som en person som gjør sitt beste, arbeider hardt med høy arbeidsmoral, er lojal, presis og er en person med gode samarbeidsevner, og dermed gode sosiale evner:

(...) det forventes at du som arbeidstaker gjør ditt beste og sørger for at arbeidet blir best mulig utført. Videre er det viktig å være lojal overfor arbeidsplassen, kollegaene og arbeidsgiveren. Bedriften forventer høy arbeidsmoral, det vil si at en ikke skulker, at en møter presis, samarbeider med kollegaer og ledelse og ikke stjeler eller nasker fra arbeidsplassen. (Arnesen et al., 2012, s. 148).

Dette er verdier jeg anser at også den gode og aktive samfunnsborgeren burde ha.

Ansvar, frihet, forpliktelser og prioriteringer

Streif gir ikke innføring i samfunnsøkonomi eller direkte råd om lure investeringer, budsjettføring eller regnskapsføring, men sier en del om ansvaret som følger med økonomisk selvstendighet: "Før du blir myndig, er det dine foresatte som påvirker hvor mye økonomisk ansvar og frihet du har." (Arnesen et al., 2012, s. 30). Dette forklares slik: "En viktig årsak til at noen foresatte velger å overføre litt av det økonomiske ansvaret til barna, er at de vil forberede dem til å mestre noen av voksenlivets forpliktelser." (Arnesen et al., 2012, s. 30). Dette knyttes til det å bli voksen: "En av de største utfordringene du vil møte på terskelen til voksentilværelsen, er plikten til å forsørge deg selv." (Arnesen et al., 2012, s. 30).

Streif oppfordrer elevene til å være fornuftige forbrukere når de har ansvar for egen økonomi: ”Uansett hva inntektskilden din er, må du bestemme deg for hva du mener det er riktigst å bruke pengene dine til – du må prioritere.” (Arnesen et al., 2012, s. 32). Det kommer tydelig frem at elevene har et ansvar som forbrukere, både med tanke på miljø, og etisk og bærekraftig handel: ”Som forbruker har du både rettigheter og plikter. Det er mulig å vise ansvar ved å kjøpe varer av produsenter som framstiller miljøvennlige produkter, og som bidrar til etisk handel.” (Arnesen et al., 2012, s. 40).

Miljøet påvirkes i stor grad av forbruksvaner (Ivanova et al., 2015). *Streif* fokuserer på en bærekraftig utvikling og presenterer flere ulike tiltak. Bærekraftighet forklares slik:

Begrepet bærekraftig utvikling ble skapt i 1987, i en FN-rapport om miljø og utvikling. Det står for en utvikling der vi bruker naturressursene i verden uten å ødelegge ressursgrunnlaget på jorda for dem som kommer etter oss. Det gjelder først og fremst bruken av de ikke-fornybare resursene, som ferskvann, skog, fisk, dyr, planter, jordsmonn og olje. Hvordan skal vi bruke disse resursene, og hvordan skal vi fordele dem blant alle mennesker i verden? (Arnesen et al., 2012, s. 190).

Dette ansvaret tillegges både myndigheter og enkeltindivider, og er et internasjonalt problem og ansvar: ”I de fleste land er det et uttalt mål å arbeide fram internasjonale lover og regler som kan skape en bærekraftig utvikling. Men dette målet er vanskelig å nå når verdens ledere møtes for å vedta framtida.” (Arnesen et al., 2012, s. 172).

Enkeltindividene har påvirkningsmakt som forbrukere: ”Vi er nesten 7 milliarder forbrukere i verden. Også vi har makt til å avgjøre utviklingen, selv om vi hver for oss rår over begrensede ressurser.” (Arnesen et al., 2012, s. 190). Samtidig er det de vestlige industrialiserte landene som står for den største delen av det skadelige forbruket, og utviklingslandene som rammes hardest av konsekvensene:

Hva kan det som er sagt over, fortelle oss? At det er de som bidrar minst til miljøproblemene i verden, som rammes hardest av dem? At vi må ofre mer for å løse miljøproblemene enn vi har vært villige til så langt? Hvor mye er du villig til å ofre for å løse den globale miljøkrisen? (Arnesen et al., 2012, s. 193).

Her ser vi at selv om myndighetene står bak de organiserte forskjellene har også enkeltindividene et stort ansvar. De fleste nordmenn har et bevisst forhold til, og gode kunnskaper om miljøvennlige handlinger som resirkulering, strømsparing og trafikkforurensing, og de kjenner til miljøkonsekvensene som følger med et kosthold med mye rødt kjøtt. Norske borgere har et ansvar for å ta miljøvennlige valg, som å resirkulere, og å ta bevisste valg som forbrukere: ”Papir og glass blir resirkulert i stort omfang, men vi kan tenke enda mer på miljøet ved å prioritere litt annerledes. En kan for eksempel velge produkter med lengre holdbarhet, eller en kan velge å kjøpe brukt – eller la være å kjøpe.” (Arnesen et al., 2012, s. 39). Som forbrukere presenterer og forklarer boken hvordan individer har makt til å gjøre en positiv forskjell for miljøet, eller begrense miljøkostnadene ved ulike valg:

Selv om produsenter og butikker prøver å påvirke, er det forbrukeren som i siste omgang har makten. Den som tilbyr et produkt, gjør det for å tjene penger på salget. En produsent trenger tillitt hos forbrukerne for å være økonomisk levedyktig. Hver gang du kjøper noe, gir du produsenten et signal om at akkurat denne varen er ønsket. Ved å gjøre bevisste valg kan du derfor som forbruker styre produsentene og selgerne av produktene. (Arnesen et al., 2012, s. 38).

Videre står det:

Noen produsenter bryter regler og normer for hva som er etisk og rettferdig. Forbrukeren kan da ”straffe” disse produsentene ved å la være å kjøpe varene deres. Hvis mange systematisk og koordinert velger bort en vare eller produsent, er det snakk om ”boikott”. På den måten kan til og med store, internasjonale selskaper bli nødt til å endre seg. (Arnesen et al., 2012, s. 39).

Boikott nevnes også senere i forbindelse med brudd på menneskerettighetene og viser hvilken effekt en stor gruppe mennesker og forbrukere kan ha gjennom denne aksjonsformen:

Men FN, andre stater og menneskerettighetsorganisasjoner kan gå til aksjoner mot en stat som ikke følger opp slike forpliktelser. En aksjonsform som da kan brukes, er boikott av vedkommende land. Det mest kjente eksempelet er boikotten av apartheidregimet i Sør-Afrika, der lovverket diskriminerte svarte i forhold til hvite.

Mange land, organisasjoner og enkeltpersoner nektet å ha noe med myndighetene i Sør-Afrika å gjøre så lenge apartheidpolitikken ble ført. Stater nektet å handle med Sør-Afrika, artister nektet å opptre i landet og forskere nektet å samarbeide med forskere der. (Arnesen et al., 2012, s. 203).

Elevene har ansvar for å forsørge seg selv, bidra til fellesskapet økonomisk, og det er forventet at de er miljøbevisste og etiske forbrukere som tar ansvar både i det lokale og det internasjonale samfunnet som medborger og som verdensborger.

Oppsummering av økonomi og arbeidsliv

Elevene som medborgere er forventet å ha et yrkesaktivt liv. Det er forventet at de skal ta høy utdanning og ha et langt arbeidsliv hvor de opptrer som lojale arbeidstakere med høy arbeidsmoral. Det er en selvfølge at de skal arbeide og betale skatt, og på denne måten både kunne forsørge seg selv, sin familie, og resten av samfunnet gjennom skatteytelser. Som forbrukere er det forventet at elevene skal gjøre etiske og bærekraftige valg basert på kunnskaper om et bærekraftig forbruk, hvor de viser ansvar både for seg selv, for de som produserer forbruksvarene, og for jordkloden.

4.3. Oppsummering og konklusjon

Formålet med oppgaven er å åpne opp begrepet ”aktivt medborgerskap” for å få tak i hvilke forventninger og ambisjoner som ligger i begrepet. Dette er blitt gjort ved å analysere læreplanen og læreboken *Streif* gjennom en idéanalyse basert på Goodlads nivåer for den formelle og den opplevde læreplanen. Analysen er basert på Klafkis forståelse av dannelse (2001), Strays forskning på demokratisk beredskap (2012), Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglos begrep om demokratisk beredskap (2011) og en teori om at strukturer og aktører både er avhengige av hverandre og at de påvirker hverandre. I analysen har Harts (1992) grader av deltagelse og Westheimer, Kahnes (2004), Olson, Fejes, og Dahlstedts (2014) kategorier av medborgere blitt virksomme gjennom at de har bidratt til å åpne et teoretisk begrep, og har illustrert de praktiske implikasjonene og konsekvensene som presenteres for elevene som borgere. Ved hjelp av denne teorien og disse verktøyene har analysen blitt til. I den sammenlignende læreplananalysen kommer det spesielt tydelig frem at ferdigheten å kunne tenke kritisk og holdningen til å støtte likestilling er blitt viktigere i årene mellom 2010 og 2013. I lærebokanalysen kommer et

svært bredt bilde av et godt og aktivt medborgerskap til syne. Her vektlegges aktiv deltagelse i demokratiet, samfunnsansvar, forståelse, åpenhet og bærekraftighet.

Analysen har ledet frem til at jeg nå kan gi en oversikt over mine resultater som kan gi en deskriptiv forklaring av begrepet ”aktivt medborgerskap i den følgende tabellen. Tabellen er sortert etter forventninger til hva elevene *må*, *kan*, og *ikke kan* gjøre og mene. Analysen har vist at det stilles forventninger og ambisjoner til elevene som krever ulike grader av deltagelse, men de fleste målene krever en reell form for deltagelse. Det vil si en deltagelse på steg fire eller høyere⁶.

Tabell 1:

Den aktive medborger må: <ul style="list-style-type: none"> - stemme ved kommune- og fylkestingsvalg - stemme ved stortingsvalg (ikke fordi det ligger nært, men fordi det å stemme er så viktig) - stemme ved nasjonale folkeavstemninger - delta i samfunnsdebatt - vise engasjement og interesse - ha tillit til myndighetene, men være kritisk og skeptisk - tørre å si hva de mener, men ikke krenke eller ”syte” - mene at næringstopper og rike burde ha mindre økonomisk makt som er overførbar til politisk makt - være medlem i en fagforening - ”bry seg” - støtte menneskerettighetene - støtte velferdsstaten - kjempe for det de synes er viktig - om nødvendig være sivil ulydig - være integrert og følge gjeldende normer - støtte likeverd og likestilling - være tolerant og åpen - være nysgjerrig og undrende - vise kulturrelativisme, men kun når det ikke bryter med menneskerettighetene - være yrkesaktiv - verdsette andres kultur og tradisjoner - forsørge seg selv - bidra økonomisk til fellesskapet gjennom skatter og avgifter - kunne samarbeide - være en miljøbevisst og etisk forbruker - kjenne til kristne tradisjoner og verdier 	
Den aktive medborger kan: <ul style="list-style-type: none"> - planlegge og gjennomføre aksjoner - delta i aksjoner som krever fysisk tilstedeværelse - være medlem i politisk organisasjon - bryte ”litt” med normene - medlemskap i religiøs organisasjon - medlemskap i parti - medlemskap i ideell organisasjon - medlemskap i idrettslag eller andre organiserte aktiviteter - delta i aksjoner på internett/sms 	Den aktive medborger kan ikke: <ul style="list-style-type: none"> - krenke andre - klage når man ikke har prøvd å bedre situasjonen først - misbruke økonomisk makt - ikke støtte demokratiet - ikke støtte menneskerettighetene - bryte alvorlig med normer - begrense andres ytringsfrihet - være medlem av et strengt religiøst fellesskap - være rasistisk eller etnosentrisk - unndra skatt

Som tabellen viser stilles det svært mange forventninger til hva elevene *skal* gjøre. De skal blant annet stemme ved valg, delta i samfunnet, være engasjerte, vise tillitt, og være kritiske, fagorganiserte, tolerante og miljøbevisste. Forventningene til hva elevene *ikke skal* gjøre er tydelige, men ikke like mange. De omfatter blant annet å ikke krenke eller klage, bryte med de viktige norske verdiene som menneskerettigheter, demokrati og ytringsfrihet, eller være rasistiske, strengt religiøse og arbeide svart. Elevene *kan* som borgere velge å være medlemmer i partier, organisasjoner og religiøse samfunn og de kan velge graden av involvering i det politiske samfunnet over et visst nivå.

Selv om denne oppgaven ikke har mulighet til å definere begrepet ”aktivt medborgerskap” kan den svare på oppgavens problemstilling. Så hva er det som kjennetegner den norske normativt ideelle aktive medborger? Den ideelle aktive medborger har moderne verdier som støtter likestilling, likeverd og menneskerettighetene. Den engasjerer seg i samfunnet og jobber for de sakene den brenner for. Det er en borger som hjelper andre gjennom solidaritet fordi det oppleves riktig og godt. Den støtter og har tiltro til det norske demokratiet og det norske samfunnet, og viser toleranse og åpenhet mot andre, samtidig som den viser en sunn skeptisisme og tenker kritisk. Den ideelle aktive medborger er en borger som har kunnskaper om styreform, politisk system og egen og andres kultur som muliggjør deltagelse. Den har kunnskaper, ferdigheter, holdninger, oppfatninger og interesser som muliggjør kvalifisert deltagelse i et strukturert demokrati, og som øker sin grad av involvering etter hva en selv opplever og mener er viktig og riktig for en selv, for andre, og for samfunnet lokalt og globalt. Dette gjelder alle kategoriene av medborgere.

For den deltagende borgeren vil et aktivt medborgerskap i tillegg komme til syne gjennom deltagelse i organisasjoner og lag som arbeider for saker gjennom sivilt arbeid på lokalt nivå (Westheimer & Kahne, 2004). Den deltagende borgeren skiller seg noe fra de andre kategoriene i den forstand at de vil være representert i alle former for deltagelse som kjennetegner et aktivt medborgerskap. Denne kategorien av borgere er svært viktige for demokratiets overlevelse, men etter min mening må alle kategorier av borgere være representert i samfunnet.

For de personlig ansvarlige borgerne innebærer et aktivt medborgerskap også sivilt arbeid (Westheimer & Kahne, 2004). Denne formen for deltagelse er basert på viktige norske

verdier som samarbeid og solidaritet. Disse borgerne vil delta aktivt når det oppleves som moralsk riktig å delta. Disse borgerne vil delta fordi det er viktig å ”bry seg”.

Den justisorienterte borgeren er i tillegg avhengig av rettsstatens eksistens og vil arbeide for opprettholdelsen av denne og det den fører med seg (Westheimer & Kahne, 2004).

Mens den deltagende og den personlig ansvarlige borgeren vil arbeide for det som er moralsk riktig, vil denne borgeren arbeide for det som er juridisk riktig og imot det som er lovstridig gjennom lovlige former for deltagelse. Sivil ulydighet vil for eksempel sjeldent være en aktuell form for deltagelse for disse individene, som heller vil endre samfunnet gjennom lovlige former for påvirkning.

Den kunnskapsorienterte borgeren er opptatt av å endre samfunnet til det bedre gjennom kunnskap om sine og andres rettigheter og samfunnets strukturer (Olson et al., 2014).

Dette innebærer at disse borgerne er avhengige av kjente og stabile strukturer for å kunne delta. Disse borgerne får sin påvirkningsmakt gjennom sosialisering, danning og kunnskap i familien og skolen.

Den hjelpsomme og fellesskapsorienterte borgeren ser sin verdi i relasjon til hvordan andre verdsetter dem og vil delta i samfunnet i saker hvor solidaritet og medfølelse er viktige verdier (Olson et al., 2014). Disse borgerne vil delta der det føles moralsk viktig og riktig å delta og å ”bry seg”. På mange måter er den *gode* borgeren en *hjelpsom* borger, men dette betyr ikke nødvendigvis at den er aktiv. Den aktive hjelpsomme borgeren deltar i samfunnets påvirkningskanaler med et formål om å bedre andres situasjon. Deltagelsen er dermed svært preget av solidaritet.

De selvstendige og frihetsorienterte borgerne er avhengige av rettstatens stabile rammer og strukturer for å kunne delta, og de vet å verdsette dette, da det er en forutsetning for at de skal kunne orientere seg i samfunnet (Olson et al., 2014). Disse borgerne er derfor naturlig skeptiske og kritiske til myndigheter og andre potensielle trusler som kan svekke demokratiet. For disse borgerne er det spesielt viktig å kunne være økonomisk selvstendig og ikke fullt like avhengig av andre, slik som for eksempel den fellesskapsorienterte og hjelpsomme borgeren.

4.3.1. Mulige veier videre

Gjennom arbeidet med denne oppgaven dukket det opp flere interessante temaer som kunne vært undersøkt nærmere, men som denne oppgaven ikke har rammer til. Det hadde blant annet vært interessant å undersøke om analysen av resultatene i ICCS fra 2009¹⁵ førte til endringer i læreplanen. Gjennom en slik analyse kunne man sett om elevenes egne oppfatninger av en god medborger samsvarer med læreplanforfatterens opplevelse av samfunnsendringer, reflektert i endringene i læreplanen fra 2010 og 2013.

I ICCS-undersøkelsen ble det også klart at kritisk tenking var det viktigste formålet med sivil demokratisk opplæring. Det kan derfor være interessant å se om den nye vektleggingen av kritisk tenking i de grunnleggende ferdighetene i læreplanen mellom 2010 og 2013 er en konsekvens av dette.

En ny ICCS-undersøkelse er planlagt å avholdes i 2016 etter at denne oppgaven er ferdigstilt. Resultatene fra den nye undersøkelsen vil åpne for at det blir mulig å se hvordan norske elevers demokratiske beredskap har endret seg de siste årene etter at den reviderte læreplanen tredd i kraft. Her synes jeg det ville vært spesielt spennende å se om norske elever viser en utviklet evne til kritisk tenking etter at læreplanen har økt fokuset på dette.

Det kunne også vært interessant å gjennomføre en dypere studie av den politiske bakgrunnen for revideringen av læreplanen og dens ønskede effekt hvor utdanningsdirektoratets nye side Dembra.no kunne blitt brukt som studieobjekt. Denne siden publiseres 27.06.2016 og har som formål å gi skoler mulighet til å jobbe systematisk med å styrke demokrati, deltagelse og kritisk tenking gjennom undervisningsopplegg og informasjon om temaer som rasisme, antisemittisme, radikaliserings, identitet og skolemiljø (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det er altså tydelig at et godt, aktivt og demokratisk medborgerskap er et tema som vil være viktig også i tiden fremover i den norske skolen.

¹⁵ Analysen ble publisert i 2011

Litteraturliste

- Andersen, P. Ø. (2012). *Klassisk og moderne pedagogisk teori*. Finland: Hans Reitzels Forlag.
- Amstein, S. R. (1979). Eight rungs on the ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*.
- Arnesen, E., Berdal, O. B., Heir, M., Skøien, P., & Amundsen J. S. (2012). *Streif – Samfunnsfag for videregående*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Barneombudet (2015). *Stemmerett for 16-åringer*. Oslo: Barneombudet.
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ekeløve-Slydal, G. (2014). Kap. 4: Menneskerettigheter i Norge. I G. Ekeløve-Slydal (Red.) *Menneskerettigheter – en innføring*. Oslo: Humanist forlag (ss. 137-174).
- Englund, T. (2005). *Läroplanens och skolkunskaoens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Fjeldstad, D. & Mikkelsen R. (2003). Strong democratic competence does not automatically lead to strong engagement and participation. *International Journal of Educational Research* (Vol. 39) (ss. 621-632).
- Goodlad, J. (1960). Chapter 1: Curriculum: The state of the field. *Review of Educational Research* (Vol. 3:30). SAGE (ss. 185-198).
- Goodlad, J. (1979). *What schools are for*. N.J.: Phi Delta Kappa.
- Grannäs, J. (2014) The abstract citizen - Minority youth qualifying for citizenship. *Citizenship Teaching & Learning* (Vol. 2:9). Bristol: Intellect Limited (ss. 157-173).
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Centre.
- Heger, A. (2008, 16. Mai). *Norge*. Dagsavisen
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ivanova, D., Stadler, K., Steen-Olsen, K., Wood, R., Vita, G., Tukker, A. & Hertwich, E. G. (2015). Environmental Impact Assessment of Household Consumption. *Journal of Industrial Ecology*.
- Kegan, R. (1980). Making meaning: The constructive developmental approach to persons and practice. *The Personnel and Guidance Journal* (ss. 58, 373-380).

- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- Kegan, R. (1994). *In our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- Kincheloe, J. L. (2001). *Getting beyond the facts: teaching social studies/social sciences in the twenty-first century*. New York: Peter Lang Publishing.
- Klafki, W. (1998). Characteristics of critical-constructive didaktik. I B. B. Gündem & S. Hopmann (Red.) *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue - American University Studies*. New York: Peter Lang International Academic Publishers (ss. 307-330).
- Klafki, W. (2000). The significance of classical theories of Bildung for a contemporary concept of Allgemeinbildung. I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.) *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates (ss. 85-107).
- Klafki, W. (2001). Tredje studie. En kritiskkonstruktiv didaktiks grundtræk. I B. Christensen (overs.) *Dannelses teori og didaktikk nye studier* (ss. 101-160). Århus: Forlaget Klim.
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF1-02). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/SAF1-02/>.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Generell del av læreplanen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF1-03). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03>.
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Vil ha ny generell del av læreplanen*. Regjeringen.no. URL: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Vil-ha-ny-generell-del-av-lareplanen1/id2008329/>. Publisert: 15.10.2014. Hentet: 19.04.2016.
- Lereng A. (2016, 06. april). Fersk undersøkelse: To av ti personer under 30 år definerer seg som kristne. *Aftenposten*. Hentet fra: <http://www.aftenposten.no/meninger/sid/Fersk-undersokelse-To-av-ti-personer-under-30-ar-definerer-seg-som-kristne-8419972.html>.
- Mellingsæter H. & Tessem L. B. (2016, 22. mars). Flertaller av kirkemedlemmene er ikke kristne. *Aftenposten*. Hentet fra: <http://www.aftenposten.no/nyheter/Flertallet-av-kirkemedlemmene-er-ikke-kristne-8404072.html>.

- Mikkelsen R. & Fjeldstad D. (2011). Kap 11. Skolens ambisjoner og ICCS-studiens mulige implikasjoner for demokratiopplæringen. I Mikkelsen R., Fjeldstad D. og Lauglo J. (Red.), *Morgendagens samfunnsborgere - Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale semokratiundersøkelsen ICCS International Civic and Citizenship Education Study 2009* (ss. 261-290). Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Mikkelsen R., Fjeldstad D. & Lauglo J. (2011). Kap 1. Morgendagens samfunnsborgere. I Mikkelsen R., Fjeldstad D. og Lauglo J. (Red.), *Morgendagens samfunnsborgere - Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale semokratiundersøkelsen ICCS International Civic and Citizenship Education Study 2009* (ss. 3-13). Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Månsson N. (2010). *Varför finns det främlingar? Den sociala konstruktionen av oönskade människor*. Stocholm: Liber.
- Månsson N. & Nordmark J. (2015). Den allmänna didaktikens gränser - Om möjligheter och begränsningar för en samhällsomvandlande didaktik. *Utbildning & Demokrati* (Vol. 24:3). Örebro: Örebro Universitet (ss. 65-82).
- Olson M., Fejes A., Dahlstedt M., & Nicoll K. (2014). Citizenship Discourses: Production and Curriculum. *British Journal of Sociology of Education*. Linöping.
- Postholm M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick - Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Roaas, L. (2013). *Samfunnsfagets betydning for elevenes aktive medborgerskap*. (Mastergradsoppgave). Universitetet i Oslo.
- Ryghaug M. (2002). Å bringe tekster i tale – mulige metodiske innfallsvinkler til tekstanalyse i statsvitenskap. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift* (Vol 4:18). Oslo: Universitetsforlaget (ss. 303-327).
- Sjøberg S. (2007). Kap. 9: Fag og kunnskap i dagens skole. I R. Mikkelsen og H. Fladmoe (Red.) *Lektor – adjunkt – lærer – Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget (ss. 155-174).
- Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap. Avhandling for graden dr. polit.* Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- Stray J. H. (2012). Kap. 1. Demokratipedagogikk. I J. H. Stray og K. L. Berge (Red.) *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget (ss.17-33).

- Stray J. H. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse. Avhandling for graden ph.d.* Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- von Tetzchner, S. (2001). *Utviklingspsykologi – Barne- og ungdomsalderen.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tjeldvoll, A. (2009). Enhetsskole. *Store norske leksikon*, <https://snl.no/enhetsskole>. Publisert 14.02.2009, hentet 10.05.2016.
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Nytt for grunnskolen 2016*, <http://www.udir.no/ny-forside/om-udir/nytt-til-skolestart-2016/nytt-for-grunnskolen-2016/>. Publisert 25.05.2016, hentet 07.06.2016.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2003). *Teaching Justice: Indoctrination, neutrality, and the need for alternatives.* Chicago: American Educational Research Association.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of Citizen? The politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal Summer* (Vol. 41:2) (ss. 237-269).
- Østberg, D. (2003). *Sosiologiens nøkkelbegreper.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1

Kategorisering, runde 1

Kategorinavn	sidetall
1.0 Demokrati = Folkestyre + menneskerettigheter + rettstat	63, 86, 88, 92, 94, 100, 219-220
1.1. Folkestyre	92, 114
1.1.1. Folkeavstemning	106
1.1.2. Stemmerett/rett til å stille til valg	89, 92, 99, 120-121
1.1.3. Lokaldemokrati	105, 112-113
1.2. Rettstat/rettssikkerhet	88, 90, 99
1.2.1. Makfordeling	105
1.2.2. Overvåking/kontroll	96
1.2.3. Tillitt	100, 115
1.3. Ytringsfrihet	12, 88, 90
1.3.1. Medienes påvirkning	15, 115, 120
1.4. Trusler	115-116, 219-220
2.0. Samfunnsansvar	3, 11, 146
2.1. Deltagelse	99, 120, 227
2.1.1. Valgdeltagelse	99
2.1.2. Politikk	86
2.1.2.1. Politiske partier	89, 106, 120, 122, 139
2.1.2.2. Politikere	86, 92, 115, 120
2.1.2.3. Saksengasjement	86
2.1.2.4. FRP/"norske verdier"	108, 139
2.2. "bry seg"	99, 120
2.3. engasjement/interesse	99, 114, 120, 227
2.4. Deltagelsesformer	
2.4.1. Samfunnsdebatt	89
2.4.2. Demonstrasjon/Aksjon	120
2.4.3. Organisasjoner	88, 120-124
2.4.4. Sivil ulydighet	100-101, 125
3. Kultur	
3.1. Sosialisering	62
3.2. Identitet	76, 120-121
3.3. Normer	62
3.3.1. Norm-/regel-/lovbrudd	14
3.4. Verdier	62, 63
3.5. "Norskhet"	62, 64, 71
4. Flerkultur	76
4.1. Mangfold og toleranse	3
4.2. Innvandring	65, 77
4.2.1. Etnisitet (forskjeller)	62, 67, 77, 116, 220

4.2.2. Oss og de	76, 80
4.2.3. Minoriteter	78, 92
4.3. kulturrelativisme/etnosentrisme	81, 147
4.3.1 Intoleranse	82
4.3.2. Krenking	12
4.3.2. Rasisme	82, 83, 84
4.3.3. Fordommer	79, 80
4.4. Religion	62, 66
5. Arbeidsliv	32, 128, 131, 138, 139
5.1. Tilpasningsdyktighet	144, 147, 148, 176
5.2. Plikter	146, 148
5.2. Lojalitet	148
5.3. Etikk	148
5.3.1. Trakassering	149
5.3.2. Svart arbeid	152
5.4. Fagforeninger	144, 149
5.5. Lønn	146
5.6. Arbeidsledighet	146
6. Økonomi	3
6.1. Ansvar, frihet, forpliktelser, prioriteringer	30, 32, 34, 144
6.1.1. Skatt	100, 128
6.1.2. Forsørge seg selv og andre	30, 32, 144
6.1.3. Forbrukeransvar	8, 32, 38, 39, 131, 172, 190, 193, 202-203
7. Borger	
7.1. Medborger	3
7.1.1. Sosialisering, samspill, utvikling	8, 10, 13
7.1.2. Den gode borger	12, 13, 14
7.1.2.1. Nyansert og kritisk	3
7.1.2.2. Tenke, drøfte, vurdere	3
7.2. Verdensborger	3
7.2.1. Menneskerettigheter	3, 82, 89, 90, 94
7.2.2. Norge?	95, 96
8. Norske verdier	63
8.1. Likeverd	63
8.1.1. Velferdsstaten	86, 128, 131, 146
8.1.1.1. Fordeling av goder/byrder	3, 11, 131, 146
8.1.1.2. Skatt	100, 152
8.2. Nettvett	12
8.3. Likestilling	63
8.3.1. Utdanning	115, 138, 146-148, 176, 220
8.3.2. Språkkunnskaper	147

Vedlegg 2

Spørsmål til læreboken *Streif*

Innhold/spørreord	Hvordan	Hvilke	Hva	Hvorfor
Sammenheng/ Påvirkning	Hvordan henger dette sammen med medborgerskap? Kan sammenhengen være spuriøs?	Hvilke konsekvenser har det for medborgerskapet?	Hva sier det om medborgerskap?	Hvorfor henger det sammen?
Forventninger	Hvordan fremstilles forventningene? (må/bør/kan/kan ikke) Hvordan påvirker det medborgerskapet?	Hvilke begrensninger og føringer legger det på medborgeren?	Hva innebærer dette for samfunnet?	Hvorfor har disse forventningene fått plass?
Ansvar/ Plikter	Hvordan presenteres ansvar og plikter? Hvordan påvirker det medborgerskapet?	Hvilke ansvar og plikter har medborgeren for seg selv? Hvilke har de for andre?	Hva sier dette om samfunnet og medborgeren?	Hvorfor ansees dette som viktig?
Holdninger/ Verdier	Hvordan presenteres ønskede og uønskede verdier og holdninger i borgeren? ... i samfunnet? Hvordan påvirker det medborgerskapet?	Hvilke verdier og holdninger er ønskelige? Hvilke er ikke det? Hvilke er viktigere enn andre?	Hva sier dette om samfunnet og medborgeren?	Hvorfor ansees dette som viktig? Hvorfor er noe viktigere enn noe annet?
Handlinger	Hvordan presenteres ønskede og uønskede handlinger? Hvordan påvirker det medborgerskapet?	Hvilke handlinger er ønsket? Hvilke er det ikke?	Hva sier dette om det ønskede samfunnet og medborger?	Hvorfor er disse handlingene viktige for samfunnet? Hvorfor er de ikke?
Kunnskaper/ Ferdigheter	Hvordan presenteres kunnskaper og ferdigheter?	Hvilke kunnskaper og ferdigheter må en medborger ha?	Hva sier dette om det ønskede samfunnet og medborger?	Hvorfor er disse kunnskapene og ferdighetene viktige for samfunnet? Hvorfor er det viktig for medborgeren?
Oppfatninger	Hvordan snakker vi om andre? hvordan snakker vi om oss selv? Hvem er den gode, aktive medborger?	Hvilke oppfatninger har vi om andre? Hvilke oppfatninger har vi om oss selv?	Hva sier oppfatningene om oss? Hva sier de om andre? Hva sier våre oppfatninger om andre om oss?	Hvorfor har vi disse oppfatningene?