

# Aktivt medborgerskap i læreplaner og lærebøker i samfunnsfag

*En tekstanalyse med utgangspunkt i  
revideringen av læreplanen i samfunnsfag i  
2013*

Erik Stee Stuevold



Masteroppgave ved  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

3. juni 2019



# **Aktivt medborgerskap i læreplaner og lærebøker i samfunnsfag**

*En tekstanalyse med utgangspunkt  
i revideringen av læreplanen i samfunnsfag i 2013*

Av Erik Stee Stuevold

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk ved Universitetet i Oslo

30 studiepoeng – vår 2019

© Erik Stee Stuevold

2019

Tittel: *Aktivt medborgerskap i læreplaner og lærebøker i samfunnsfag*

Forfatter: Erik Stee Stuevold

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Den reviderte *Læreplan i samfunnsfag* fra 2013 gjorde at læreplanen i samfunnsfaget ble mer ferdighetsfokusert sammenliknet med læreplanen som gjaldt fra Kunnskapsløftet i 2006.

*Utforskeren* kom inn som et hovedområde i 2013-læreplanen for bedre elevenes grunnleggende ferdigheter gjennom en mer systematisk ferdighetsprogresjon i samfunnsfaget. Fokuset på ferdigheter er sentralt for samfunnsfaglig kunnskap og kompetanse. I sammenheng med at *Utforskeren* kom inn i læreplanen fra 2013, vil jeg undersøke *Læreplan i samfunnsfag* fra både 2006 og 2013. Lærebøker er førstelinjetolkninger av læreplaner og i den forbindelse undersøker jeg lærebøkene *Samfunnsfag* fra 2009, *Delta!* fra 2018 og *FOKUS Samfunnsfag* fra 2018. Dette er for å gi oppgaven et sammenlikningsgrunnlag læreplanene seg imellom, lærebøkene seg imellom og mellom læreplan og lærebok. Oppgaven skal besvare problemstillingen: *Hvordan fremtrer aktivt medborgerskap i lærebøker før og etter revideringen av læreplanen i samfunnsfag?* Begrepet «aktivt medborgerskap» tar utgangspunkt i «citizenship» for å definere ulike former for medborgerskap. Ved å anvende både norsk og internasjonal forskning om begrepet, finner jeg ut at «aktivt medborgerskap» har både aktive og passive former og har ulike forståelser fra land til land. Idégrunnlagene liberalisme, deltakerdemokrati og dialogdemokrati er også sentrale for å forstå aktivt medborgerskap. For å finne ut hvordan «aktivt medborgerskap» fremtrer i læreplanene og lærebøkene anvender jeg både idéanalyse og kvantitativ innholdsanalyse. I analysen kommer det frem at ferdighetskompetansen kommer til uttrykk i større grad i lærebøkene fra 2018 sammenliknet med læreboken fra 2009. Analysen viser også at mer aktive former for aktivt medborgerskap og dialogdemokratisk tradisjon i større grad er tilstede i de nyere lærebøkene. Analysen viser forskjell mellom læreplanene og mellom lærebøkene på vektleggingen av kunnskapskompetanse og handlingskompetanse. Kunnskapskompetansen er sentral for medborgerskapsopplæringen i lærebøkene. Derimot er handlingskompetanse noe som heller bør oppleves i klasserommet og utenfor klasserommet fremfor lærebøkene.



# Forord

Siden jeg begynte på lektorutdanningen min høsten 2014 har jeg tenkt litt over hvordan jeg skal klare å skrive en masteroppgave. Det er tross alt en mye lengre tekst og et mye større arbeid enn det jeg tidligere har gjort. Nå er jeg endelig i mål – og det er veldig godt.

Gjennom studieløpet har jeg tilegnet meg en del spennende kunnskaper og erfaringer. Fordypningsoppgaven fra 2017 og hjemmeoppgaven i tekstanalyse fra 2018 har gitt meg gode forutsetninger for å skrive denne masteroppgaven. I tillegg har erfaringer fra praksisperioden med gode praksisveiledere gjort at jeg nå etter endt studieløp er motivert for å jobbe i skolen som lektor.

For å gjennomføre en masteroppgave er det viktig med gode faglige innspill. Jeg vil derfor takke min veileder Rolf Mikkelsen for gode og presise tilbakemeldinger. Det sosiale er også noe jeg setter høyt for å holde motivasjonen og humøret oppe i en slik lang og krevende skriveprosess. Kjellern og mine medstudenter har spilt en stor rolle her.

Avslutningsvis vil jeg takke min kjære samboer for super støtte i hverdagen. Til slutt vil jeg takke mamma, pappa og lillesøster for all den støtten dere også gir.





# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Læreplanene.....	4
1.2	Lærebøkene .....	5
1.3	Tidligere forskning på aktivt medborgerskap.....	7
1.4	Oppgavens videre oppbygning .....	8
2	Teori .....	9
2.1	Samfunnsfaget i skolen.....	9
2.2	Begrepsavklaring: medborgerskap .....	12
2.3	Begrepsavklaring: demokrati.....	14
2.4	Demokrati og medborgerskap i skolen.....	15
2.5	Aktivt medborgerskap .....	18
2.6	Medborgerskapsteorier .....	23
2.6.1	Liberalisme.....	23
2.6.2	Deltakerdemokratiet .....	25
2.6.3	Dialogdemokratiet.....	26
3	Metode.....	29
3.1	Metodologisk og vitenskapsteoretisk tilnærming.....	29
3.2	Utvalget .....	30
3.2.1	Beskrivelse av læreplanene .....	30
3.2.2	Beskrivelse av lærebøkene .....	31
3.2.3	Nivåene for analysen.....	32
3.3	Tekstanalyse .....	33
3.3.1	En innholdsanalytisk tilnærming.....	34
3.3.2	Kvalitativ innholdsanalyse .....	34
3.4	Idéanalyse .....	35
3.4.1	Idealtyper som analytisk verktøy .....	37
3.5	Kvantitativ innholdsanalyse .....	38
3.6	Analytiske kategorier.....	39
3.6.1	Gjennomføring av kodingen.....	40
3.7	Validitet og reliabilitet.....	41
3.8	Vurderinger av utvalget .....	44

4	Empirisk analyse .....	46
4.1	Idéanalysen .....	46
4.1.1	Analyse av læreplanene.....	49
4.1.2	Analyse av lærebøkene.....	53
4.2	Kvantitativ innholdsanalyse .....	61
4.2.1	Resultater for <i>Læreplan i samfunnsfag</i> fra 2006.....	64
4.2.2	Resultater for <i>Læreplan i samfunnsfag</i> fra 2013.....	66
4.2.3	Oppsummering av læreplanene .....	69
4.2.4	Lærebøkene .....	69
4.2.5	Oppsummering av lærebøkene.....	73
4.2.6	Læreplanene og lærebøkene.....	73
5	Drøfting og konklusjon .....	75
5.1	Læreplanene: før og etter revideringen .....	76
5.2	Lærebøkene: før og etter revideringen .....	79
5.3	Konklusjon.....	83
	Litteraturliste .....	86

	Tabell 2.5.1: Aktive komponenter i aktivt medborgerskap (Kennedy, 2006) i Nelson og Kerr (2006, s. 12).....	20
	Tabell 2.5.2: Passive komponenter i aktivt medborgerskap (Kennedy, 2006) i Nelson og Kerr (2006, s. 13).....	22
	Tabell 4.1: Operasjonalisering av idealtypene til idéanalysen.....	47
	Tabell 4.1.1: Frekvens og prosentandel for aktivt medborgerskap i læreplanen fra 2006 .....	52
	Tabell 4.1.1: Frekvens og prosentandel for aktivt medborgerskap i læreplanen fra 2013 .....	53
	Tabell: 4.1.3: Frekvens og prosentandel av aktivt medborgerskap i <i>Samfunnsfag</i> (2009). ....	56
	Tabell 4.1.4: Frekvens og prosentandel av aktivt medborgerskap i <i>Delta!</i> .....	58
	Tabell 4.1.5: Frekvens og prosentandel for aktivt medborgerskap i <i>FOKUS Samfunnsfag</i> . ...	60
	Tabell 4.2.1: Oversikt over kategorisering og koding i kvantitativ innholdsanalyse.....	62
	Tabell 4.2.2: Frekvenstabell for <i>Læreplan i samfunnsfag</i> fra 2006 for videregående opplæring .....	64
	Tabell 4.2.3: Detaljert frekvenstabell for <i>Læreplan samfunnsfag</i> fra 2006 i videregående opplæring.....	65
	Tabell 4.2.4: Frekvenstabell for <i>Læreplan i samfunnsfag</i> fra 2013 for videregående opplæring. ....	67
	Tabell 4.2.5: Detaljert frekvenstabell for <i>Læreplan i samfunnsfag</i> fra 2013 for videregående opplæring.....	68
	Tabell 4.2.6: Frekvens og prosentandel av kodingsenheter innenfor læreboktekst og oppgavetekst.....	70

Tabell 4.2.7: Frekvenstabell for <i>Samfunnsfag</i> (2009). Rest: 204.....	71
Tabell 4.2.8: Frekvenstabell og prosentandeler i <i>Delta!</i> .....	72
Tabell 4.2.8: Frekvenstabell og prosentandeler i <i>FOKUS Samfunnsfag</i> ,.....	72
Tabell: 4.2.9: Sammenlikning av læreplan 2006 og lærebok 2009 med læreplan 2013 og lærebøker 2018.....	74



# 1 Innledning

Utsagn som «Redd jorden vår!», «Det er vår fremtid, men deres jobb» og «La oljen ligge!» runget i Norges største byer fredag 22. mars. Alle disse utsagnene tilhører ungdommer som møtte opp for å vise til politikerne hva de mener om klimaendringene og klimapolitikken i landet. 15 000 i Oslo, 4000 i Bergen og 3000 i Trondheim var det antallet ungdommer som deltok i det som betegnes som en klimastreik denne dagen (Øvergård, 2019). Bare i Stavanger fikk Natur og ungdom, som er en miljøorganisasjon for ungdom, denne fredagen en medlemsvekst på 30 nye medlemmer. Ellers i landet har denne organisasjonen også opplevd medlemsvekst i løpet av den foregående uken med 600 nye medlemmer, slik at det totale antallet er 7500 medlemmer i Natur og Ungdom. Denne grønne bølgen av ungdommer som engasjerer seg kommer til syne også i Miljøpartiet De Grønnes ungdomsparti, Grønn ungdom med en medlemsvekst på 30 prosent (Selstø, 2019). Alle de nevnte formene for deltakelse og engasjement er knyttet til aktivt medborgerskap, som denne oppgaven skal handle om. Det er også deltakelse i valg, bidrag til skolens loppemarked og ulovlige demonstrasjoner mot utbygging av veier, vindparker og gruver. Aktivt medborgerskap er et av formålene med samfunnsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2) og dreier seg om engasjement og deltakelse – som både kan være politisk og i lokale foreninger. Skolen kan bidra til engasjement og deltakelse, og læreplanene er utgangspunktet for hva elevene skal lære av innhold og ferdigheter, mens lærebøkene er tolkninger av læreplanene som kan være grunnlag for elevens læring og gi dem kunnskaper, verdier, holdninger og ferdigheter for engasjement og deltakelse.

Ungdommers interesse for å være samfunnsengasjerte viser en økende tendens som blir underbygget av rapporten *Samfunnsengasjert ungdom* (Ødegård og Fladmoe, 2017). Denne rapporten tar for seg ungdom i Oslo sin deltakelse i frivillige organisasjoner og politiske aktiviteter. Rapporten ser også på utviklingen fra 2006 til 2015 når det gjelder deltakelse i frivillige organisasjoner. Der viser tallene en like stor grad av deltakelse. Rapporten viser imidlertid en økning i politisk deltakelse og interesse (Ødegård og Fladmoe, 2017, ss. 37-38). Videre viser rapporten en generell mobilisering blant unge når det gjelder interessen for politikk og samfunnsspørsmål enn tidligere, i tillegg til en økning i unge partimedlemmer. Dette står i kontrast til den norske maktutredningen hvor det var knyttet en bekymring til forvitringen av det norske demokratiet som kom av lavere oppslutning om politiske partier, frivillige organisasjoner og offentlige valg (NOU:2003:19, s. 16). Den internasjonale studien

ICCS fra 2011, som kartlegger unge skoleelevers oppfatninger av demokrati og medborgerskap viser at norske ungdommer støtter demokratiske verdier litt over det internasjonale gjennomsnittet, støtter sterkest blant landene i Norden at den gode samfunnsborger er aktivt deltakerorientert (Mikkelsen, 2011, s. 30), har gjennomgående høy tillit til demokratiske institusjoner (Fjeldstad, 2011, s. 62), nær 40 % er interessert i norske samfunnsspørsmål og skårer høyere enn nordiske land på mål om engasjement (Lauglo, 2011, s. 158).

Med rapporter og studier som bakgrunn vil jeg som fremtidig lærer i samfunnsfag være opptatt av å jobbe for å engasjere elever og skape engasjement i og utenfor klasserommet. I tillegg ønsker jeg å bidra til elevers demokratikompetanse. Sentralt for denne oppgaven er at den faglige kunnskapen elevene tilegner seg gjennom lærebøkene er essensiell for å utvikle ferdigheter og medborgerkompetanser – og setter dette i sammenheng med aktiv demokratisk deltakelse. Forskning har vist til funn i evaluering av undervisning og læring etter innføringen av skolereformen Kunnskapsløftet at nettopp læreboken står sterkt i skolen og er sentral i undervisningen (Hodgson, Rønning og Tomlinson, 2012, s. 12). I det norske skolesystemet er læreplanene og Opplæringsloven bindende for undervisningen, og i sistnevnte dokument er det nedfelt en nasjonal idé om medborgerskap (Breilid og Lassen, 2012, s. 186). Læreplanen spiller i dag en viktig rolle både for skolen og for lærere. Den fungerer som det viktigste utgangspunktet for opplæringsvirksomhet for lærerne (Engelsen, 2015, s. 17) og er deres viktigste arbeidsredskap i skolen ifølge både myndigheter og skoleforskere (Mikkelsen, 2009, s. 71). Læreplanen, som problemstillingen tar utgangspunkt i, er gjeldende læreplanreform Kunnskapsløftet (K06), som erstattet læreplanreformen L97 blant annet for å vektlegge ferdighetsutvikling i større grad. Den nye og reviderte læreplanen i samfunnsfag fra 2013 kom som følge av at undersøkelser hadde avdekket K06 sin manglende effekt på elevenes ferdigheter. *Utforskeren* ble som et sentralt hovedområde for samfunnsfaget tatt inn i læreplanen for å bidra til å skape engasjement og kompetanser i faget gjennom blant annet kildebruk, diskusjon og skapende aktiviteter. Det vil derfor være interessant å undersøke hvordan aktivt medborgerskap fremtrer i lærebøker før og etter revisjonen av læreplanen i 2013. Dette kan ha hatt betydning for hvordan lærebøkene bidrar til elevenes aktive medborgerskap. I likhet med samfunnet som helhet er også læreplaner, lovverk og rammer for læreres yrkesutøvelse stadig i endring.

Derfor er problemstillingen for denne oppgaven: *Hvordan fremtrer aktivt medborgerskap i lærebøker før og etter revideringen av læreplanen i samfunnsfag?*

For å svare på problemstillingen vil jeg gjennomføre en tekstanalyse for å undersøke hvordan tekster som kan knyttes til ulike aspekter ved aktivt medborgerskap fremtrer i både læreplanene før og etter 2013 – og i tre lærebøker i samfunnsfag for Vg1/Vg2. Dette blir gjort ved bruk av kvantitative og kvalitative tilnæringer til tekstanalyse, henholdsvis kvantitativ innholdsanalyse og idéanalyse. Mens kvantitativ innholdsanalyse skal tallfeste og måle omfang av tekstelementer, skal idéanalysen kartlegge ideene og meningsinnholdet i teksten.

Opgavens problemstilling er relevant i tilknytning til skolens formål om at ungdommer gjennom utdanningsløpet skal tilegne seg ferdigheter som gjør at de kan håndtere sine egne liv, samtidig som de kan engasjere seg i og hjelpe til i andres liv. Aktivt medborgerskap innebærer blant annet engasjement og deltakelse i samfunnsaktiviteter eller i politikk, og slike ferdigheter kan videre være evner og kompetanser hos den enkelte (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 2). Relevansen i problemstillingen kan også knyttes til fagdidaktikkens formål i samfunnsfag ved å kunne gjennomføre en analyse av hensiktene og innholdet i læreplanene i samfunnsfag for å kunne skape en bedre forståelse og evne til å tolke læreplaner. Et annet relevant poeng er at å analysere læreplaner kan gi en bedre forståelse av hvilke grunnlag de politiske og faglige myndighetene har utformet formålet, innholdet og arbeidsmåtene. (Koritzinsky, 2014, s. 14).

Fokuset for denne oppgaven vil være på at samfunnsfaglig kunnskap kan bli innarbeidet i skolen slik at elever har god kompetanse om samfunnet. I den forbindelse kan et fokus på aktivt medborgerskap være med på å bidra til individer som kan utføre spesialiserte oppgaver og yrker og gi et produktivt arbeidsliv og et grunnlag for kunnskapsfornyelse. Ferdigheter knyttet til aktivt medborgerskap er å kunne vurdere kunnskap fra ulike tider og vurdere kilder. Dette er for å gi ungdom best mulige forutsetninger for å møte og mestre livets oppgaver og utfordringer, både sammen med medelever og for seg selv (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 2). Aktivt medborgerskap er, som oppgaven vil ta for seg i teoridelen, nært knyttet til «demokrati» som er ett av ti viktige fokusområder i kvalitetsreformen fra 2003 med skoleplakaten. Fokuset for dette punktet i skoleplakaten innebærer utvikling av demokratiforståelse og demokratisk deltakelse (Solhaug og Børhaug, 2012, ss. 16-17). Problemstillingen gjør seg også gjeldende ved at *Den generelle læreplan* vektlegger at skolens opplæring skal fremme nasjonal identitet, internasjonal bevissthet og demokrati

(Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 2). I denne sammenheng inneholder den norske utdanningsmodellen klare verdimål for hva fagene i skolen skal bygge på av felles verdier i samfunnet: demokrati, toleranse og likestilling (Aase, 2005, s. 15).

## 1.1 Læreplanene

Læreplanene er utgangspunkt for undervisningen i skolen, både gjennom lærerens tolkning og lærebøkernes tolkning. Det er nasjonale myndigheter som har fastsatt læreplanverket som gjelder for grunnskolen og den videregående opplæringen. Her blir det klarlagt hva elevene skal lære gjennom de tre delene den består av. De henger sammen og presiserer hva skolens virksomhet inneholder på flere nivåer: *Generell del, Prinsipper for opplæringen/Læringsplakaten og Læreplaner for fag* (Stray, 2011, s. 89). Det er altså delen om *Læreplaner for fag* og spesifikt *Læreplanen i samfunnsfag* jeg vil undersøke i denne oppgaven. I dag har læreplanene forskriftstatus og er styrt fra sentralt hold og utviklet på initiativ fra Kunnskapsdepartementet. Grunnen til at læreplanen er brukt som et sentralt statlig styringsdokument er for å kunne gi alle elever i landet et likeverdig skoletilbud uavhengig av sosial og geografisk bakgrunn. Læreplanen har en funksjon i samfunnet ved å avspeile samfunnet, informere om prioriteringene i samfunnet og styring for å skape forandring og fornying (Engelsen, 2015, ss. 20-22). Spesielt i samfunnsfag vil læreplanen avspeile politiske interesser og prioriteringer i samfunnet, og i læreplanene i samfunnsfag for videregående opplæring er læreplanen preget av en formulering som understreker en aktiv elevrolle (Koritzinsky, 2014, s. 75, 28).

Den reviderte læreplanen i samfunnsfag som gjaldt fra 1.8. 2013 har samme hovedoppbygging som læreplanen som gjaldt fra 2006. Det er imidlertid endringen der *Utforskeren* griper over og inn i de andre hovedområdene som er interessant for denne oppgaven. *Utforskeren* er sentral i samfunnsfaget for det å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter. Grunnleggende ferdigheter var også vektlagt i læreplanen fra 2006 ettersom PISA-undersøkelser viste at elever i den norske skolen hadde mangelfulle grunnleggende ferdigheter sammenliknet med andre OECD-land (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 15). Men *Utforskeren* videreførte dette ved å gripe over og om de andre hovedområdene ved å bestå av samfunnsfaglige metoder og grunnleggende ferdigheter for alle de andre



hovedområdene i faget. På denne måten forsterket *Utforskeren* et konstruktivistisk og aktivitetspedagogisk læringssyn ved å legge vekt en kunnskapsutvikling som blir gradvis aktivt konstruert av hver enkelt elev. Denne vektleggingen skjer på bakgrunn av tidligere erfaringer, kunnskap, forståelse, holdninger, ferdigheter og interesser (Koritzinsky, 2014, s. 33-34).

De andre hovedområdene består av faglig innhold, i motsetning til *Utforskeren*, og det er derfor nødvendig å arbeide med *Utforskeren* samtidig med de andre hovedområdene. *Utforskeren* fungerer derfor som en arbeidsmetode, mens de andre hovedområdene gir innhold til arbeidsmetoden *Utforskeren* har igangsatt (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 2). Sentralt i hovedområdet står samfunnsfaglig forståelse og hvordan dette skal bli bygget opp. *Læreplan i samfunnsfag* oppfordrer derfor til nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter for at elevene skal kunne tilegne seg samfunnsfaglig kunnskap og kompetanse gjennom diskusjon og formidling. *Utforskeren* vektlegger måter å innhente informasjon gjennom kritisk vurdering ved å bruke kilder og kildekritikk (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3). De kildekritiske og metodiske utfordringene er noe *Utforskeren*, ifølge Koritzinsky (2014, s. 45), har forbedret i læreplanen. Han følger videre opp med at det er en mer systematisk ferdighetsprogresjon i kompetansemålene.

## 1.2 Lærebøkene

For å besvare problemstillingen for denne oppgaven skal jeg undersøke hvordan aktivt medborgerskap fremtrer i lærebøker i samfunnsfag for videregående opplæring. Lærebøkene jeg skal undersøke er *Samfunnsfag* av Notaker og Totland, *Delta!* av Holgersen, Iversen og Kosberg og *FOKUS Samfunnsfag* av Haraldsen og Ryssevik. Den førstnevnte er utgitt i 2009 og er dermed før revidert læreplan i 2013, mens de to sistnevnte lærebøkene er utgitt i samsvar med revidert læreplan. Dette gir undersøkelsen et komparativt perspektiv.

En lærebok regnes som et av flere læremidler i skolen, og dette innebærer at læreboken er utviklet for å bli brukt i opplæringen for å dekke kompetansemålene i læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 75). Læremidlene i skolen har stor betydning for hvordan elevene får utbytte av undervisningen i henhold til læring. Det er derfor viktig at skolene velger de læremidlene som sikrer samsvar med Kunnskapsløftet, slik at opplæringen

får kvalitet. Siden læremidlene er med på å styre det som foregår av faglig innhold i skolen i stor grad, er kvaliteten til læremidlene spesielt viktig (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 76). Det er de papirbaserte lærebøkene som spiller en sentral rolle i skolen. Der blir de brukt som planleggingsverktøy i undervisningen sammen med læreplanen. Lærebøkene er sentrale i læringsarbeidet i skolen ved at elever bruker mye tid på oppgaver hentet fra dem, i tillegg til at de dominerer gjennomføringen av undervisningen og fungerer som forberedelse til prøver (Juuhl, Hontvedt og Skjelbred, 2011, s. 18; Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 2). Lærebøker er bøker som inngår i en læringskontekst ved å formidle læringsstoff i en asymmetrisk kommunikasjonsituasjon. I en slik skolekontekst foregår det dermed formidling fra noen som vet mer til noen som vet mindre. I denne oppgaven er lærebøkene rettet mot ungdommer i videregående opplæring der forfatterne av lærebøkene tar i bruk meningsskapende ressurser i kommunikasjonen med leseren. Dette er både for å formidle budskapet i teksten og for å få leseren i tale. Meningsskapende ressurser kan være illustrasjoner, skriftstørrelse, understrekinger og språklige virkemidler. Lærebøkene består dermed av tekster som inngår i et utvidet tekstbegrep. Det betyr at bilder, figurer og tabeller inngår som tekst. Lærebøkene er rettet mot ungdommer som er på samme alder, klasse, eller kunnskaps- eller ferdighetsnivå, men lesingen av de er ikke noe de har valgt selv. Det er imidlertid utfordrende å skrive lærebøker som treffer alle elever, i og med at opplevelsen av dem kan være vanskelig, lett, for lange eller for korte (Skjelbred, Askeland, Maagerø og Aamotsbakken, 2017, s. 11). Lærebøkene har over tid speilet samfunnet på mange nivåer, og ofte har lærebøkene hatt endringer knyttet til fremstillingsformer, språk, utstyr, design, og bruk av virkemidler. Hvilke verdier og holdninger i samfunnet vi lever i blir ofte speilet i lærebøker. Samtidens bilder når det gjelder livsvilkår, verdimeslige forankringer og materielle forhold, samt politikk og kultur er endringer som vil komme frem i lærebøker. Den største endringen med lærebøkene er at de er blitt mer multimodale, påkostede og tiltalende visuelt gjennom historien. Dette krever en mer sammensatt lesekompetanse enn tidligere, samtidig som de i dag i større grad kan kombineres med digitale læremidler (Skjelbred et al., 2017, s. 491, 515, 527; Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 3). Selv om lærebøkene står sterkt er tendensen at digitaliseringen og økt bruk av internett ført til at mangfoldet av læremidler har økt, og overtatt delvis for lærebøkene. Men det er grunn til å tro at disse læremidlene har variasjoner av kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 76).

### 1.3 Tidligere forskning på aktivt medborgerskap

De siste årene har det vært et økt fokus i mange land omkring hva elever har av kunnskaper om samfunnsprosesser og hvordan de kan delta som aktive medborgere (Wood, Taylor, Atkins og Johnston, 2018, s. 259). I Norge har det derimot vært få forskningspublikasjoner med hovedfokus på aktivt medborgerskap, men i stedet på nærliggende felt som demokratisk medborgerskap og demokratisk beredskap (Corneil, 2016, s. 1). Gjennom den internasjonale studien *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) har unge skoleelevers oppfatninger av demokrati og medborgerskap i tilknytning til demokratisk beredskap og engasjement blitt kartlagt for å kunne si noe om morgendagens samfunnsborgere (Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo, 2011, ss. 3-4). For å være en god voksen samfunnsborger skiller forskerne her mellom to grupper samfunnsborgere. Den ene er den konvensjonelle representativt orienterte samfunnsborger som kjennetegner den som stemmer ved alle nasjonale valg, er med i et politisk parti, har kunnskap om landets historie, følger politiske spørsmål, respekterer regjeringens medlemmer og deltar i politiske diskusjoner. Den andre er den aktivt deltakende orienterte samfunnsborger som deltar i fredelige protester, arbeider for folk sitt beste i lokalsamfunnet, arbeider aktivt for menneskerettigheter og for å beskytte miljøet (Mikkelsen, 2011, ss. 21-25). Disse formene for samfunnsborgerskap er eksempler som jeg vil knytte til aktivt medborgerskap i det teoretiske rammeverket som danner et utgangspunkt for analysen i denne oppgaven.

I tidligere masteroppgaver om aktivt medborgerskap har Corneil (2016) utforsket begrepet aktivt medborgerskap, som kan være vanskelig å få grep om. Her blir det eksemplifisert hva begrepet innebærer og knyttes til ambisjoner og forventninger hos elever. Det blir derfor gjort en idéanalyse av to læreplaner i samfunnsfag og én lærebok. En aktiv medborger er her blant annet en person som stemmer ved valg, samt kritisk, fagorganisert, tolerant og miljøbevisst. En annen masteravhandling har sett på hvordan undervisningen i samfunnsfag kan utvikle elevenes aktive medborgerskap (Roaas, 2013). Hun knytter begrepet til medborgerkompetanse og videre til ulike dimensjoner som et teoretisk utgangspunkt for hvordan aktivt medborgerskap kommer frem i skolen og læreplaner. I tilknytning til det foregående vil jeg vise til Solhaug (2003, s. 45) sin doktorgradsavhandling som viser til Almond og Verba (1963):

*Aktivt medborgerskap handler derfor om å forholde seg til og påvirke autoritetsstrukturene i samfunnet gjennom en aktiv deltakelse. Det er i dette perspektivet at en må se medborgerkompetanse. Kompetansebegrepet peker både på de individuelle forutsetninger for politisk handling samtidig som det beskriver kjennetegn ved folket som helhet i et demokrati og dets forutsetninger for å utøve sin demokratiske medborgerrolle. (Solhaug, 2003, s. 45).*

Et fag som kobles sterkt til det å utdanne elever til demokratiske medborgere er samfunnsfaget. Videre vil det for å danne et grunnlag for å besvare problemstillingen, være relevant å beskrive samfunnsfagets posisjon i skolen, hva som er formålet med faget, hvordan faget inngår i skolen samt fagets begrunnelser. Dette kommer det mer om i teorikapittelet.

## **1.4 Oppgavens videre oppbygning**

Denne introduksjonen blir etterfulgt av **kapittel 2** som tar for seg det teoretiske rammeverket i oppgaven. Her definerer jeg medborgerbegrepet og knytter det til ulike medborgerteorier og teorier om aktivt medborgerskap. I **kapittel 3** går vi inn på metodiske betraktninger og hvilke valg som er gjort i tilnærmingen til tekstmaterialet. Det vil også bli gjort rede for validitets- og reliabilitetsutfordringer, samt hvordan analysen er gjennomført. I **kapittel 4** blir resultatene fra analysen presentert. Kapittelet inneholder også operasjonaliseringene for de to tilnærmingene til læreplanene og lærebøkene, altså idéanalyse og kvantitativ innholdsanalyse. I **kapittel 5** blir de empiriske funnene drøftet i sammenheng med relevant teori for å se sammenhenger mellom læreplanene og lærebøkene, som til slutt blir sammenstilt i konklusjonen.

## 2 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere teoretiske bidrag som er relevante for å besvare problemstillingen og drøftingen av aktivt medborgerskap i samfunnsfag for læreplaner og lærebøker i videregående opplæring. Kapittelet vil begynne med å ta for seg samfunnsfagets plass i skolen før vi går inn på begrepet demokratisk medborgerskap generelt og i en samfunnsfagdidaktisk sammenheng rettet mot skolen, som er sentralt for å forstå betydningen av aktivt medborgerskap. Dette kapittelet vil med ulike teorier fungere som et teoretisk rammeverk for analysen av læreplanene og lærebøkene. Jeg vil gå videre med medborgerskapsteorier som har utgangspunkt i ulike idégrunnlag og koble disse til hvordan slike teorier kan gjøre seg gjeldende i læreplanene og lærebøkene.

### 2.1 Samfunnsfaget i skolen

Samfunnskunnskap, som ble et selvstendig og obligatorisk fag i 1959 og er en del av samfunnsfaget i dag, inngår i en større sammenheng. Historisk var faget viktig ut ifra et perspektiv for å opprettholde demokratiet gjennom opplæring i skolen. Et annet perspektiv var å utdanne elevene til aktiv deltakelse i samfunnet (Børhaug, 2005, ss. 171-172). Dette er perspektiver som er spesielt vektlagt i samfunnsfaget i dag, og er fremtredende i *Læreplan i samfunnsfag* der det demokratiske samfunnet og å fremme demokrati er sentralt. I samsvar med *Den generelle læreplan*, skal samfunnsfaget utdanne til medvirkning og likestilling i tillegg til forståelse. Det som kjennetegner samfunnsfaget er at det skal gi elevene forutsetninger for å bli aktive og demokratiske borgere i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 2). Faget skal stimulere til aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2), og utdanningen i skolen skal legge til rette for at faget lærer elever om demokratiske verdier som frihet og likhet (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 17). Denne utviklingen ser vi også generelt i verden i samfunnsfagundervisningen og demokratiopplæringen som har fått en endring i oppfatningen om hva som er en god borger. Grunnen til dette er at utdanningssystemet skal forberede ungdommer til å leve i et mangfoldig samfunn (Johnson og Morris, 2010, s. 77).

Mens det obligatoriske samfunnsfaget i grunnskolen inneholder samfunnskunnskap, geografi og historie, er det for den videregående opplæringen samfunnskunnskap og økonomi som inngår i faget. Samfunnsfag blir undervist for elever som går studiespesialisering på Vg1 eller yrkesfaglig utdanning på Vg2 (Fjeldstad, 2009, s. 252). Det er et gjennomgående fag i den videregående skolen, noe som innebærer at alle elever blir undervist om samfunnsfag. Det blir derfor temaer fra disse delene av samfunnsfaget som er relevant for denne oppgaven. Jeg vil undersøke hvordan lærebøkene legger opp til både å lære om demokratiet og hvordan de oppfordrer til praktisering av det. Praktiseringen er spesielt viktig for hvordan og om unge vil delta i demokratiske prosesser. Derfor bør elever lære om det som går utover å vite om hvordan Regjeringen arbeider og hvordan lovforslag blir til lover (O'Neill, 2009, s. 6).

Undervisning som blir sett på som mest mulig egnet i faget er aktiviteter som engasjerer elevene. Dette gjør at kunnskapen de får fra skolen gir mening og utvikler kompetanser som inneholder ideer om medborgerskap og hvordan elevene kan samhandle med sine medborgere (Hughes og Sears, 2006, s. 7). I tillknytning til dette har Den internasjonale organisasjonen for vurdering av utdanningens gjennomføring (IEA) gjennom studier av samfunnsfagundervisning og demokratiopplæring hatt som mål siden 1999 at denne typen utdanning skal være:

*(...) cross-disciplinary, participative, interactive, related to life, conducted in a non-authoritarian environment, cognisant of the challenges of societal diversity and co-constructed with parents and the community (...) as well as the school.* (Amadeo, Schwille og Torney-Purta, 1999, s. 30).

For å muliggjøre dette er undervisningen avhengig av både formelle og uformelle elementer. Formelle elementer er tilegnelse av kunnskaper, ferdigheter og verdier som blir fremmet for elevene fra læreplaner og aktiviteter fra lærebøker. Uformelle elementer er det som foregår utenfor læreplaner og lærebøker, og fremstår som en kultur som utvikler demokratiske ferdigheter og erfaringer. Elevrådsarbeid kan være et eksempel på dette (O'Neill, 2009, s. 6). Dette kan sammen med beskrivelsen av formålet for faget være med på å sette samfunnsfaget og dets kompetansemål i en større sammenheng gjennom å motivere til å tilegne seg ny kunnskap og læring. Slik kan elevene tilegne seg kunnskap om ulike kulturer og mangfold for å kunne respektere og forstå ulike levemåter (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 2).

Både Opplæringsloven og formålene i læreplanen i samfunnsfag indikerer at skolens og samfunnsfagets opplæring er verdipåvirkning. Opplæringen i samfunnsfag skal støtte opp om og styrke verdier som handler om menneskerettigheter, demokrati, likestilling og flerkulturellforståelse. Dette betyr at samfunnsfagets opplæring ikke skal være verdinøytral (Koritzinsky, 2014, s. 75). Akkurat som med mange andre fag i skolen kan samfunnsfaget spille en viktig rolle i nasjonsbyggingen, som videre bidrar til et nasjonalt fellesskap og oppslutning om rådende samfunnsforhold (Børhaug, 2005, ss. 172-173). Både lærebøker og lærerens undervisning spiller her en rolle ut ifra hvilken grad av objektivitet og hvilket perspektiv de inntar overfor elevene. Elevene bør av den grunn få muligheten til å få møte ulike utvalg av fakta tolkninger, sammenhenger og teorier (Koritzinsky, 2014, ss. 76-78).

Angående samfunnsfagets praktiske nytte, er denne nedtonet i de siste læreplanreformene fra L97 til Kunnskapsløftet og videre til revisjonen i 2013. Samfunnsfaget i videregående opplæringen er lite praktisk rettet ut ifra hvordan kompetansemålene er formulert.

Samfunnsfagets nytteperspektiv er et perspektiv som handler om i hvilken grad elevene opplever at undervisningen er nært tilknyttet elevenes hverdag. Noe som oppleves som nyttig vil her være at samfunnsfaget formidler og gjør at elever kan bruke dette videre til å oppnå noe eller løse problemer. Slik nytte vil bli tilegnet og forekomme gjennom formidling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Nytt er imidlertid ikke perspektivet som begrunner samfunnsfaget i dag. Det er få temaer og vinklinger som er sentrale i læreplanen som samsvarer med nytte. Børhaug (2005, s. 173-174) konkluderer rundt dette perspektivet med at en begrunnelse av faget som dreide seg om nytte vil være en begrenset måte å gjøre det på, og han legger til at faget blir utarmet om nytte er dominerende.

Det er også vanskelig å begrunne samfunnsfaget ut ifra danningsperspektivet, som innebærer å forbedre og kvalifisere den politiske meningsdanningen (Børhaug, 2005, s. 182). Dette perspektivet knytter seg til aktivt medborgerskap ved at skolen utdanner elever til å bli kvalifiserte og aktive deltakere i kulturen som inngår i et demokratisk prosjekt. Slik skal danningen knytte fagene til elevenes virkelighet og utvikle ferdigheter for deltakelse i samfunnet (Børhaug, 2005, s. 175). Samfunnsfaget spiller en viktig rolle her med å bevare bestemte kunnskapstradisjoner og verdier som gir elevene forutsetninger for å forstå og handle i en verden ved å fremstå som kunnskapsrike medborgere (Aase, 2005, s. 17). Danningsperspektivet fremstår imidlertid som reformatorisk siden målet er å stimulere

ungdom til å delta i kritikk og reform av samfunnsforholdene. Dette kan være med på å overdrive faget slik at faget kan undergrave seg selv (Børhaug, 2005, ss. 181-182).

## 2.2 Begrepsavklaring: medborgerskap

Det er den engelske termen «citizenship» som danner utgangspunkt for medborgerbegrepet og for oppgavens forståelse av medborgerskap. Citizenship som begrep er komplekst og omstridt både det når det gjelder tolkning og forklaring. Ideen om medborgerskap i nyere tid stammer fra den franske revolusjonen da det franske folket skulle identifisere seg med én nasjon i stedet for én monark (Ahonen, 2012, s. 42). Medborgerskap er et normativt begrep som er definert av de rettighetene og pliktene som en gruppe mennesker har innenfor et land eller en stat. I et medborgerfelleskap vil det være innarbeidet en historiebevissthet. Denne historiebevisstheten handler om hvordan det som har skjedd i fortiden, det som skjer nå og det som skjer i fremtiden spiller sammen. Medborgerskap inneholder en antakelse om at borgerne er aktører og kan gripe inn og påvirke hvordan historiske prosesser utarter seg. Medborgerskap forutsetter derfor en handlingsteori (Jensen, 2012, ss. 100-101).

Mye av tvetydigheten og spenningen rundt definisjonen av medborgerskapsbegrepet kan posisjoneres mellom en minimal tolkning og en maksimal tolkning. Dette er noe som fungerer som et kontinuum fremfor uavhengige begreper. Dette er imidlertid en grov inndeling og McLaughlin (1992, s. 236) presenterer hvordan fire egenskaper ved et individ kan beskrive politiske oppfatninger og tolkninger av demokratiet og knyttes til dette kontinuumet. Disse egenskapene ved begrepet citizenship er *identiteten* som et individ uttrykker seg ved, *tillit* som kreves av individet, grad av *politisk deltakelse* omkring individets overbevisning og *tilhørighet i samfunnet* som er nødvendig for effektivt citizenship. Citizenship er omfattet av forholdet mellom individet og staten. Her bidrar individet med lojalitet til staten og får krav på beskyttelse og rettigheter til deltakelse (van Deth, 2008, s. 401). Citizenship kan oversettes til norsk på to måter. Det er første er statsborgerskap. Det gjelder den delen som er knyttet til det juridiske og fungerer som en legal status. Statsborgerskapet innebærer dermed en formell inkludering med krav på beskyttelse og tildeling av fulle deltakelsesrettigheter (Brochmann, 2002, s. 57). Borgerens juridiske rettigheter i kraft av å være statsborger og å inneha statsborgerskap er noe Stray (2011, s. 105) kaller *demokratisk medborgerskap på statusnivå*.



Denne statusen er territorielt avgrenset, for eksempel nasjonalt, som vil si at rettighetene endres avhengig av hvordan lovene og rettighetene fungerer i det aktuelle landet. I kontinuumet for minimal og maksimal tolkning av citizenship samsvarer statsborgerskapet med den minimale tolkningen rundt egenskapen *identitet* som forbindes med formelle, juridiske og legale status. Statsborgerskapet kan delvis knyttes til en minimal form for *tillit* som innebærer lojalitet og ansvarlighet i form av lovlidighet og lyst til å bidra med frivillig arbeid i lokalsamfunnet (McLaughlin, 1992, s. 236).

Den andre oversettelsen fra citizenship er medborgerskap, som omfatter flere sider ved menneskers liv i både et politisk og et sosialt liv når det gjelder egenskapene *identitet*, *tillit*, *tilhørighet i samfunnet* og *politisk deltakelse* (Solhaug, 2012, s. 17; Brochmann, 2002, s. 57). Medborgerskap tolket maksimalt ut ifra egenskapen *identitet* vil handle mer om individet i sosiale, kulturelle, politiske og psykologiske forståelser (McLaughlin, 1992, s. 236; Stray, 2011, s. 105). Dette innebærer mer enn å eie et pass, rettighet til å avgi stemme ved valg og en ureflektert nasjonstilhørighet. Den handlingsteoretiske tilnærmingen til medborgerskap er forbundet med det Stray (2011, ss. 105-106) betegner som *demokratisk medborgerskap på rollenivå*. Dette rollebegrepet har en aktiv handlingsdimensjon, og er knyttet til medlemskapet eller tilhørigheten personen har til et demokratisk fellesskap. Det er ved utøvelse av rettigheter medborgerskap som rolle kommer frem: demonstrasjoner, protester, aktivitet i organisasjoner, engasjement i demokratiske aktiviteter og ytringer i media. Disse utøvelsene passer med den maksimale tolkningen for egenskapen *tillit* som dreier seg om å utvide perspektivet sitt og vise ansvarlighet overfor flere enn i nabolaget i maksimale former. Det gjelder derfor å se hvordan for eksempel folks rettigheter er i en større skala og arbeide for at samfunnsforholdene for alle borgere skal styrkes. Den minimale handler mer om lovlidighet og har kunnskap om samfunnet rundt seg (McLaughlin, 1992, ss. 236-237). Rollen individet tar, enten passiv eller aktiv, vil vektlegges og verdsettes ulikt avhengig av hvilken politisk ideologi som er dominerende i samfunnet. I tilknytning til den maksimale tolkningen av egenskapen *identitet* innehar en borger som utøver medborgerskap en bevissthet om seg selv som et medlem av et samfunn. Medborgeren er mer dynamisk enn den mer statiske statsborgeren. Rollen som medborgere gjør seg imellom er å dele en demokratisk kultur, der de har forpliktelser, ansvar, rettigheter, en følelse av hva som er det beste for fellesskapet (McLaughlin, 1992, s. 236). Den minimale tolkningen av egenskapene *politisk deltakelse* og *tilhørighet i samfunnet* er begge knyttet til statsborgerskapet, siden det førstnevnte handler om å inneha rettigheter for å stemme ved valg. Ethvert individ har derfor en oppgave med å

stemme på ulike representanter. I dimensjonen *tilhørighet i samfunnet* i minimale former for medborgerskap innebærer det at individet har fått innvilget et formelt bevis som et utgangspunkt og en forutsetning for effektivt medborgerskap. Kontrasten til dette ligger i maksimale tolkninger knyttet til medborgerskapet, som setter *politisk deltakelse* som en mer helhetlig tilnærming til demokratiet gjennom politisk deltakelse. Også i dimensjonen *tilhørighet i samfunnet* går maksimalt medborgerskap utover bare den teoretiske og intensjonelle statusen. Denne dimensjonen dreier seg om å knytte band til uformelle deltakelsesformer i samfunnet. Det betyr at ulemper av ulike typer enkelte individer opplever i samfunnet må tas med i vurderingen i undersøkelsen om det skal samsvare med tilhørighet på en virkelig og meningsfull måte (McLaughlin, 1992, s. 237).

## 2.3 Begrepsavklaring: demokrati

For å kunne gå videre inn på hva som menes med aktivt medborgerskap, er det relevant å avklare begrepet demokrati. Opplæringsloven har to ledd som dreier seg om skolens demokratiske opplæringsmandat, og demokrati nevnes eksplisitt i formålsparagrafen (Breilid og Lassen, 2012, s. 186). Relevansen spesifikt for denne oppgaven er at demokrati og medborgerskap er med på å påvirke hverandre gjensidig og virker sammen. Det betyr at et samfunn uten medborgere regnes som ikke-demokratisk (Stray, 2011, s. 48). Demokrati er et begrep som kan brukes i flere sammenhenger, og har flere tolkningsmuligheter og konkurrerende betydninger. Forståelsen av begrepet avhenger av sammenhengen det diskuteres i, som kan påvirkes av sosiale, politiske, ideologiske, historiske og kulturelle sammenhenger. Demokrati er et begrep som betyr *folkestyre*, der de to mest sentrale verdiene i et demokratisk samfunn er frihet og likhet (Stray, 2011, ss. 21-22). Frihet kobles til kollektive rettigheter og i hvilken grad det er mulig å handle og delta gjennom ytringer, delta i politiske fellesskap og å stemme ved valg. Mens likhet innebærer at hvert enkelt menneske har samme demokratiske påvirkningskraft og like muligheter for å oppnå den utdanningen som kreves for å delta i samfunnet (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 17; Stray, 2011, ss. 22-23).

Demokrati blir ofte forstått som en måte å styre på, men i denne oppgaven blir det av relevans for problemstillingen knyttet til demokratiet som en måte å leve sammen på og hvilke forutsetninger en demokratisk levemåte bygger på. Dette er fordi demokratisk medborgerskap

bygger på hvordan vi kan leve sammen ved å styrke demokratisk deltakelse og utvikle en demokratisk identitet i et politisk fellesskap (Stray, 2011, s. 27).

*Den demokratiske logikken* er en betegnelse som brukes for å belyse viktige demokratiske premisser, og legitimeres gjennom nasjonale og politiske fortolkninger av hva et demokrati innebærer og organiseringen av det (Stray, 2011, s. 22, 24). Videre er forholdet mellom det offentlige og det private sentralt for hvordan praktiseringen av demokratiet foregår. Mens det offentlige er den delen som organiseres av samfunnet, er det private det uformelle livet som foregår i en familie, med venner eller i sammenheng med fritidsaktiviteter. Diskusjonen om hvordan demokratiet som styringsform praktiseres i utdanningssystemet kommer til syne der skolen må forholde seg til hjemmet. Skolens undervisning vil i mange tilfeller ikke samsvare med familiens verdier og religiøse spørsmål, noe som plasserer skolen i et grensetilfelle mellom en privat og offentlig sfære (Stray, 2011, s. 25).

## 2.4 Demokrati og medborgerskap i skolen

I en skolekontekst er medborgerskap som begrep pedagogisk og inkluderer læring, praktiske erfaringer og tilegnelse av demokratisk kompetanse. Det er imidlertid vanskelig å forvente at elevene får en demokratisk kompetanse om vi ser i Stray (2012, s. 17) sin tolkning av Kunnskapsløftet. Hun mener formålsparagrafen ikke avklarer demokratibegrepet. Dette blir begrunnet med at den demokratiske kompetansen er knyttet til elevens grad av medborgerskap, og hun savner her en oversettelse fra statsvitenskap til pedagogisk fagtradisjon. I formålsparagrafen (Kunnskapsdepartementet, 2008) blir de nasjonale ambisjonene for skolen lagt frem. Demokrati blir nevnt én gang, men står etter en foregående setning at «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enskildes overtydning». Dette følges opp videre med:

*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.* (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Basert på formålsparagrafen blir demokratibegrepet avklart om hva det skal handle om, men det er allikevel ingen eksplisitt forklaring for hvordan demokratibegrepet og opplæring skal

styrke elevenes medborgerskap (Stray, 2012, s. 19). Læreplanen, som er styrende for undervisningen i samfunnsfag, nevner «demokrati» flere ganger uten en eksplisitt definisjon. Begrepet står i sammenhenger med ord som verdier, deltakelse, politikk, ferdigheter, kunnskap om politiske partier, samspill og avgjørelser i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det er grunn til å anta at en eksplisitt definisjon sannsynligvis ville bidratt til å styrke elevenes demokratiske medborgerskap, som blir begrunnet ut ifra en mer systematisk og planmessig tilrettelegging for at demokratimandatet kan bli realisert (Stray, 2012, ss. 18-19).

### **Utfordringer for demokratiets plass i samfunnsfagets læreplaner**

Det har siden 1939 vært tre utfordringer for demokratiets plass i læreplanene i samfunnsfag: opplæring *om* demokrati, opplæring *for* demokrati og opplæring *gjennom* demokrati (Koritzinsky, 2014, s. 111). I en videreutviklet versjon fra Arthur og Wright (2001, s. 8) har Stray (2012, s. 22) laget en modell for disse tre nivåene som bygger på hverandre som beskriver en læringsprosess fra teori til praksis i demokratiet:

- Opplæring *om* demokrati ligger både på et rollenivå og et statusnivå i tilknytning til medborgerskap. Det er kunnskapskompetansen og den intellektuelle kompetansen som er i fokus, og undervisningsinnholdet i skolen vil da dreie seg om kunnskap og forståelse om politiske systemer for å bli informerte borgere.
- Opplæring *for* demokrati er på et rollenivå og handler om at elevene får lært seg kompetanse i verdier og holdninger. Ferdigheter er sentralt for å aktivere slik kompetanse som vi knytter til demokratisk beredskap, gjennom kritisk tenkning, undersøke saker og temaer fra flere perspektiver.
- Opplæring *gjennom* demokrati er også på et rollenivå og vi knytter det til handlingskompetanse. Aktiviteter i og utenfor skolen vil på denne måten utvikle ferdighetene til elevene. Dette bidrar til deltakelse i demokratiske prosesser og ansvarlig handling.

Denne videreutviklede modellen er, som vi nevnte tidligere, en versjon som bygger på Arthur og Wright (2001, s. 8) sin modell som heller knytter disse opplæringsstrategiene til medborgerskap. Kerr (2000, s. 208, 210) har også utarbeidet samme modell som bygger på at utdanning til demokratisk medborgerskap bør foregå i et kontinuum fremfor i dikotomien “passiv-historisk” og “kritisk-aktiv”. Modellen vil være sentral for analysen i denne

oppgaven: *opplæring om medborgerskap, opplæring for medborgerskap og opplæring gjennom medborgerskap.*

## **Medborgerskap og medborgerrollen**

Elever i den norske skolen skal få kunnskap om verdien av medborgerskap gjennom samfunnsfaget. Dette blir nevnt i formålet med samfunnsfaget som skal bidra til «å medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking.» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 2). I et velfungerende demokrati er språk, dialog og kommunikasjon sentralt i kombinasjon med lærings- og kunnskapsdimensjonene (Stray, 2011, s. 73), og samfunnsfaget legger vekt på muntlige ferdigheter i sammenheng med samfunnsfaget:

*å fortelje om hendingar i fortida og samtida, å greie ut om stader og fakta og å bruke definisjonar, omgrep og faguttrykk til å forklare årsaker og verknader knytte til samfunn og kultur. Det inneber å kunne presentere resultat av eige arbeid tydeleg og forståeleg for andre, og å kunne samtale om sine egne og andre sine presentasjonar.* (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 4).

Elevene vil tilegne seg kunnskapskompetanse gjennom forståelse og å lære de grunnleggende demokratiske verdiene frihet og likhet. Ved å gi elevene kunnskaps- og ferdighetskompetanse, skal samfunnsfaget utdanne til aktive medborgere og demokratiske deltakere i samfunnet (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 17). *Utforskeren* tydeliggjør dette ved å fokusere på samfunnsfaglig forståelse der undring og nysgjerrighet er sentralt sammen med skapende aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3). Fagets oppgave legger vekt på å være et bindeledd mellom skolen og samfunnet de skal leve i. Elevene blir ansvarsbevisste ved at skolen utdanner de til å bli tolerante, kritiske, perspektivrike og positive til mangfold (Solhaug, 2012, s. 7).

Medborgerrollen kan knyttes til demokratiet ved å vise til fire ulike fortolkningsdimensjoner. De to første dimensjonene *demokratiet som statsform med folkestyre* og *demokratiet som rettigheter og rettsstat* er viktige for demokratiet som styreform, og regnes som det representative demokratiet. I et representativt demokrati, som er den gjeldende styreformen i Norge, har hver enkelt borger stemmerett og kan stemme etter sine politiske interesser og overbevisninger. Den førstnevnte dimensjonen, altså statsform med folkestyre, er avhengig av

oppslutning gjennom valgdeltakelse. Demokratiet som rettigheter og rettstat er mer bygget på lover som ivaretar borgernes rettigheter. Eksempler på dette er maktfordelingsprinsippet, ytringsfriheten og menneskerettighetene.

I *Makt og demokratiutredningen* fra 2003 kommer det frem at to andre dimensjoner har blitt viktigere og fått mer oppmerksomhet og er sentrale som et pedagogisk prosjekt (Stray, 2011, s. 26). Den første av disse, og tredje totalt, er *demokratiet som aktiv deltakelse*, og som også kalles *deltakerdemokratiet*. Denne dimensjonen krever dialog og deliberasjon. Deliberasjon forstås som drøfting, og deltakerdemokratiet er derfor avhengig av at borgerne deltar aktivt i demokratiske prosesser. Deliberasjonen er et begrepet som forbindes med filosofen Jürgen Habermas. Teorien hans kommer av deliberasjonsprinsippet som går ut på politiske problemer, kontroverser og kontroversielle temaer skal behandles ved at de personene eller gruppene som er berørt kan få lagt frem sine argumenter. Deltakerdemokratiet bygger derfor på at fakta og argumenter som grunnlag for løsninger gjennom argumenter fra de deltakende aktørene. *Demokratiet som felles verdigrunnlag* er den andre viktige dimensjonen, og fjerde totalt. Dimensjonen handler om å utvikle en felles demokratisk identitet. En slik utvikling vil føre til at det dannes en demokratisk ramme som gjør det mulig å løse konflikter, utfordringer og motsetningsforhold innenfor denne. Utdanning for demokratisk medborgerskap er sentralt for flernasjonale institusjoner som EU og FN for at borgere får en felles identitet, uavhengig av kultur og religion (Stray, 2011, ss. 27-28).

## 2.5 Aktivt medborgerskap

Et formål med samfunnsfaget, som tidligere sitert, er å medvirke til en forståelse og oppslutning om aktivt medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 2). Det «aktive» i aktivt medborgerskap kan knyttes til den forventningen læreplanen har for skolen ved å bidra til en deltakende form for demokrati i bred forstand (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 17). Dette begrunnes ut ifra frihet og likhet som demokratiske verdier. Mens friheten er knyttet til å handle, er likheten knyttet til det at alle har lik tilgang til deltakelse. Denne forståelsen av aktivt medborgerskap kan knyttes til studier på tvers av land. Her er forståelsen av begrepet også deltakelse, men i tillegg engasjement (Nelson og Kerr, 2006, s. 11). Når det gjelder deltakelse er det ikke nødvendigvis slik at det bare er handlinger som regnes som politiske.

Deltakelse kan heller være et bredere begrep som omfatter individuelle og kollektive handlinger som har til formål å forme samfunnet vi lever i (Vromen, 2003, ss. 82-83).

En kan skille mellom former for deltakelse ved å basere det på de engelske termene *civil participation* og *civic participation*, der både *civic* og *civil* kan oversettes til *borger*. For å skille begrepene og samtidig beskrive de på en meningsfull måte, velger jeg derfor å oversette disse til henholdsvis horisontal deltakelse og vertikal deltakelse. Horisontal deltakelse omfatter samfunnsaktiviteter som å delta i en idrettsforening, velforeninger, protestgrupper eller et trossamfunn. Dette er en uformell form for deltakelse som skjer på frivillig basis for å oppnå bestemte mål. Den formelle formen for deltakelse er den vertikale, som omfatter deltakelse og engasjement i politiske prosesser, styringsorganer eller statlige institusjoner (Jochum, Pratten og Wilding, 2005, s. 9, 14).

Læreplanene har i flere land fokus på hvordan elever kan lære å delta som aktive borgere, og dette har ført til en strøm av land som forsøker å utforme politikk for utdanningssystemet og samfunnet som helhet ved å oppfordre unge til å delta som aktive medborgere (Wood et al., 2018, s. 259). Det har blitt undersøkt hvordan forståelsen av begrepet er i 14 land gjennom en studie av aktivt medborgerskap. Det kom her tydelig frem at det var en mangel på klarheten av begrepet og hvordan det ble brukt fra politisk hold og i praksis i skolen. Det er ingen allment akseptert definisjon av aktivt medborgerskap, men heller ulike fremvoksende og konkurrerende definisjoner. Definisjonene springer ofte ut av politiske, kulturelle og sosiale kontekster (Nelson og Kerr, 2006, s. 11, 16, 56, 61).

Studien til Nelson og Kerr (2006, s. 11) oppsummeres med punktene som følger, der aktivt medborgerskap fremstilles på nåværende tidspunkt:

1. Handler om engasjement og deltakelse i samfunnet
2. Fokuserer på horisontal og vertikal deltakelse
3. Fremmes i en kontekst for en livslang læring
4. Utvikling av medborgerskap handler ikke bare om kunnskap og forståelse, men også ferdighetsutvikling og atferd som kommer med erfaring og deltakelse i flere kontekster
5. Inneholder både aktive og passive elementer

6. Inneholder teoretiske tilnæringer til medborgerskap som er basert på tre ulike idégrunnlag: *liberalisme, deltakerdemokrati og deliberativt demokrati*.

I sammenheng med punkt 5 vil jeg gå nærmere inn på de aktive og passive elementene og basere noe av oppgavens forståelse av aktivt medborgerskap ved å bruke en upublisert artikkel av Kennedy (2006). Denne er gjengitt i Nelson og Kerr (2006, ss. 12-13). Her blir det trukket en linje mellom hva som er passivt medborgerskap og aktivt medborgerskap. Det *aktive* handler om «å gjøre» og knyttes opp mot den delen av medborgerskap som en aktiv utførelse. Den *passive* delen av medborgerskapet er knyttet til statusdelen og har noen likheter med statsborgerskapet. Aktivt medborgerskap er allikevel et tosidig begrep i den forstand at det inneholder både aktive og passive komponenter. Begrepet avhenger av historisk og kulturell kontekst i ulike land og hvilken tilnærming landenes utdanningssystem har til skolens og samfunnsfagets demokratimandat. Dette medfører ulike og delte oppfatninger om aktivt medborgerskap.

Jeg velger med grunnlag fra den tidligere nevnte studien å inkludere en tosidig forståelse. Det betyr at denne oppgaven inkluderer både aktive og passive komponenter for å gi en utfyllende definisjon av aktivt medborgerskap. Konklusjonen fra studien viser derimot at det ikke er noe entydig samspill mellom komponentene, og at det er spenninger med hensyn til hvordan disse blir fremstilt fra myndighetenes side og i praksis i skolene. Variasjonene er dermed avhengig av de ulike landenes kontekster. Om det må være en handlingsdimensjon som kontrast til utvikling av personlige verdier for å være en aktiv borger er fortsatt under debatt (Nelson og Kerr, 2006, s. 13). De aktive komponentene er som følger:

Tabell 2.5.1: Aktive komponenter i aktivt medborgerskap (Kennedy, 2006) i Nelson og Kerr (2006, s. 12).

<b>1. Tradisjonelt medborgerskap</b>
<b>Engasjerer seg og deltar i tradisjonelle politiske aktiviteter</b>
<i>a. Stemme ved valg</i>
<i>b. Melde seg inn i et politisk parti</i>
<i>c. Stå på liste for et politisk parti</i>
Er det tradisjonelle synet fremmet av politiske forskere.
Fokuserer på vertikal deltakelse som en motsetning til horisontal deltakelse i samfunnet.
Handler om både horisontal (være en del av noe) og vertikal (fremme endringer) deltakelse.



<b>2. Medborgerskap i samfunnsgrupperinger</b>
<b>Engasjerer seg i og deltar i frivillige aktiviteter som lag og foreninger</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li><i>a. Arbeide med veldedige organisasjoner:</i></li> <li><i>b. Samle inn penger til et godt formål:</i></li> </ul> <p>En tilnærming som går på medborgerens verdier. Fokuserer på horisontal deltakelse.</p>
<b>3. Samfunnsendringsmedborgerskap</b>
<b>Engasjerer seg i og deltar i aktiviteter som søker å endre politikken og samfunnets retning</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li><i>a. Lovlig: <ul style="list-style-type: none"> <li><i>i. Skrive innlegg til aviser</i></li> <li><i>ii. Føre underskriftskampanjer</i></li> </ul> </i></li> <li><i>b. Ulovlig: <ul style="list-style-type: none"> <li><i>i. Hindre ferdsel</i></li> <li><i>ii. Spraye graffiti på vegger</i></li> <li><i>iii. Okkupere bygninger</i></li> </ul> </i></li> </ul> <p>Blir ofte sett på som «konfliktmodellen» for medborgerskap. Fokuserer på både horisontal og vertikal deltakelse. Handler om vertikal deltakelse (tvinge frem en endring) gjennom forsøk på å påvirke prosesser for beslutningstakere.</p>
<b>4. Økonomisk medborgerskap</b>
<b>Engasjerer seg i og deltar i selvregulerte aktiviteter</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li><i>a. Blir økonomisk selvstendig</i></li> <li><i>b. Tilegner kunnskap selvstendig</i></li> <li><i>c. Blir en kreativ problemløser</i></li> <li><i>d. Tillegger seg nytenkende verdier</i></li> </ul> <p>Blir sett på som den økonomiske medborgerskapsmodellen Er individualistisk fremfor kollektivistisk. Formet av tilknytning til egenskaper som handler om å være en god og ansvarlig borger.</p>

De mer passive komponentene som er knyttet til medborgerskap inneholder:

Tabell 2.5.2: Passive komponenter i aktivt medborgerskap (Kennedy, 2006) i Nelson og Kerr (2006, s. 13).

<b>1. Nasjonalidentitet</b>
<i>a. Har kunnskap om nasjonen og verdsetter nasjonens historie</i> <i>b. Står bak nasjonens symboler (flagg, nasjonalsang)</i>
Forsøker å fremme denne typen nasjonalidentitet. Vektlegging om å formidle kunnskap gjennom samfunnsfagundervisning i skolen.
<b>2. Patriotisme</b>
<i>a. Villig til å tjenestegjøre i Forsvaret:</i> <i>b. Støtter kravene nasjonalstaten har overfor andre nasjonalstater</i>
Patriotisme relatert til nasjonalidentitet, men er mer ekstrem i måten den forsøker å beskytte nasjonalstaten fra eksterne trusler.
<b>3. Lojalitet</b>
<i>a. Borgerne er lydige</i> <i>b. Borgerne jobber hardt</i>
Disse kjennetegnene er ofte integrerte verdier som nasjonalstaten forsøker å fremme gjennom utdanning. Det er daglige rutiner i samfunnet som forsterker viktigheten av kollektiv lojalitet og lydighet.

De tre idégrunnlagene i det siste punktet, altså punkt 6 i oppsummeringen for hvordan aktivt medborgerskap fremstilles på nåværende tidspunkt, er sentrale for hvordan utdanningen til medborgerskap kan foregå. Hvordan aktivt medborgerskap blir forstått og undervist om er ulikt fra land til land, noe studien til Nelson og Kerr (2006) viser, og det blir videre interessant å undersøke hvordan de ulike teoretiske ideene danner utgangspunkt for hvordan læreplanene og lærebøkene utdanner til medborgerskap. Trekker de i en retning av kollektive handlinger og atferd, eller er de mer opptatt av individualisme og utfordringer? Jeg vil her ta for meg idégrunnlagene og vise hvordan disse kan bli overført til didaktikken.

## 2.6 Medborgerskapsteorier

Tidligere i dette kapitlet har jeg vært inne på ulike former for medborgerskap og aktivt medborgerskap. Spesielt deltakelsesbegrepet, i form av vertikal og horisontal, kan overføres videre til medborgerskapsteorier. Utgangspunktet for medborgerskapsteoriene er den offentlige sfæren og den private sfæren. Der den private sfæren omhandler livet sammen med familie, venner og fritidsaktiviteter, er den offentlige knyttet til den delen av livet som blir organisert av samfunnet. Eksempler på offentlige sfærer er det politiske livet, samfunnslivet, arbeidslivet og livet som elev (Stray, 2011, s. 24). Innenfor medborgerskapsteorier er det de nevnte egenskapene fra McLaughlin (1992) som danner grunnlaget for det som karakteriserer politiske ideologiers vektlegging av demokratisk medborgerskap: *identitet, tillit, tilhørighet i samfunnet og politisk deltakelse*. Sentralt innenfor medborgerskapsteorier står spørsmålet om hvordan mennesker kan leve sammen innenfor en ramme av et demokratisk fellesskap. Teoriene er derfor konsentrert om hva som «(...) draws a body of citizens together in a coherent and stably organized political community, and keep allegiance durable – at the centre of theoretical concern» (Beiner, 1995, s. 1). De tre sentrale medborgerteoriene skiller seg fra hverandre for hvordan de står til realiseringen av demokratiet, og ved å ta utgangspunkt i teoretiske og politiske spørsmål (Stray, 2009, s. 68), tar jeg sikte på å overføre dette til hvordan de kan gjelde som pedagogiske spørsmål. Medborgerteoriene gjelder for demokratimodeller som er gjeldende og har grunnlag i parlamentariske systemer, men det er ulike varianter av disse. Parlamentariske systemer omtales ofte som «liberale demokratier», som innebærer frie valg, et mangfold av politiske partier, representativitet i parlamentet, styring basert på lov og ansvarliggjøring, i tillegg til ytrings-, presse- og organisasjonsfrihet (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 31).

### 2.6.1 Liberalisme

Den liberale teorien bygger på en forutsetning om et fungerende velferdssamfunn og liberal politikk som en basis for medborgerskap (Stray, 2009, s. 68). Medborgerbegrepet har helt siden den amerikanske og den franske revolusjonen blitt knyttet til liberalismen, der borgerne ble introdusert for rettigheter. En av flere sentrale teoretikere innenfor liberale teorier er John Rawls. Hans liberale teorier har dannet utgangspunkt for samfunnets og menneskets forståelse

av demokratiet. Mange demokratiteorier tar derfor utgangspunkt i hans verk (Stray, 2011, ss. 33-34). I *Rettferdighet som rimelighet* diskuterer han hvordan et demokrati skal bygges opp av ulike hovedelementer. Disse hovedelementene, som danner forutsetningene for et liberalt samfunn, fremhever like rettigheter til utdanning. Slike rettigheter skal danne grunnlaget for individenes kunnskaper om demokratiet, forpliktelser og forberede til deltakelse (Rawls, 2003, ss. 104-105, 120-121). Skolesystemet skal, ifølge Rawls (1996, s. 199), skape selvstendige og autonome individer, men ikke fostre dem til demokratisk medborgerskap. Dette skal de heller utvikle selv basert på kunnskapsgrunnlaget fra utdanningen for å være forberedt på deltakelse i samfunnet. Liberalismen fremholder på denne måten muligheten individene har til å oppnå sine ambisjoner i livet ved å ha de nevnte rettighetene. Individets frihet kan eksemplifiseres ved tilfeller der det offentlige griper inn, som for eksempel at skolen har i oppgave å forme elevenes demokratiske medborgerskap ved fremheving av visse dyder og karaktertrekk. Dette er å regne som en redusering av individets muligheter. Dette omtaler liberale teoretikere som det negative frihetsbegrepet (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 32) og krenker individets suverenitet. Et av de grunnleggende målene for et liberalt samfunn er at individet er utgangspunktet, ikke samfunnet, der de selvstendig skal ta i bruk kognitive og forutseende ferdigheter for å vurdere ulike levemåter og fremstå som levedyktige i alle typer samfunn (Kymlicka, 2002, s. 237).

Samfunnsforståelsen til liberalismen bygger på ideer om at det er individets egeninteresser i sine overveielser som gjelder, både når det handler om personlige og samfunnsmessige valg (Schuck, 2002, s. 134). Ideen ser derfor individet som det primære sosiale og politiske subjektet (Stray, 2011, s. 32). Konsekvensene av et slikt syn på samfunnet i tilknytning til større forskjeller kommer til syne i levestandard og politisk levestandard sammenliknet med mer egalitære samfunn. Den liberale tankegangen legger derfor større vekt på at mennesker har ulikt talent, energi og innsats, og rettferdiggjør dermed forskjellene. Liberalisme kan videre komme i konflikt med en demokratisk verdi som likeverd som følge av store økonomiske og sosiale forskjeller (Solhaug og Børhaug, 2012, ss. 34-35). I liberalismen blir fellesskapet avledet av frihet og likhet, som vil si at et samfunn innehar et ideelt fellesskap om individene er ansett som frie og likeverdige (Kymlicka, 2002, s. 208).

## **Skolen og liberalismen**

Liberalismen fremsetter at elevene skal gjøre individuelle valg og inneha en valgkompetanse (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 43). Dette innebærer at de skal ta sine egne selvstendige og autonome valg ut ifra kunnskap og ferdigheter tilegnet i skolen, slik at de er forberedt til demokratisk deltakelse, innehar demokratisk kompetanse og tar valget om deltakelse i den politiske sfæren selv (Stray, 2011, s. 38). Denne bevisstheten om egne valg gjør at valgene elevene tar skal bli gjort på grunnlag av «hva er godt for meg?», altså individuelle strategiske preferanser fremfor fellesskapet. Skolevalg og valg av elevrådsrepresentanter der avstemninger er en sentral del av den demokratiske prosessen er et eksempel på hvordan liberale teorier kan forekomme i læreplaner og lærebøker (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 43).

### **2.6.2 Deltakerdemokratiet**

Den deltakerdemokratiske tradisjonen er basert på et republikansk idégrunnlag til medborgerskapsteorier. Republikanismen bygger på at alle må følge lovene i samfunnet som regulerer deltakelse og at folket har en felles interesse og forpliktelse til å styre seg selv (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 35)

Når det gjelder synet på medborgerskap er det skiller mellom liberalismen og deltakerdemokratiet når det gjelder områder som politikk, fellesskap og deltakelse (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 37). Deltakelsen i et deltakerdemokrati skal være sikret gjennom de medborgerlige rettighetene og er regnet som en positiv frihet. Deltakelsen skal i teorien ha en funksjon om å utdanne medborgere, og utelukker ustabilitet i deltakerdemokratiet ved sin bærekraftighet som kommer som følge av den utdanningen den medborgerlige deltakelsen bidrar til (Pateman, 1970, s. 42). Denne utdannede effekten deltakelsen har, fører med seg mer informerte og bevisste medborgere.

Et ekte eller reelt medborgerskap er forutsatt av en forpliktelse til fellesskapets beste og aktiv deltakelse i offentlige saker (Dagger, 2002, s. 146, 148). Medborgeren har derfor en forpliktelse til fellesskapet (Solhaug og Børhaug, 2002, s. 37) og overgår dermed en individualistisk tilnærming, som kjennetegnes av en isolering fra fellesskapet hvor medborgeren forlater storsamfunnet til å bare se seg selv i det. Deltakerdemokratiet skal derfor fostre medborgere som føler seg som en del av det offentlige og utvikler en kollektiv

vilje (Dagger, 2002, ss. 150-151). Medborgeren vil videre enten pålegge seg selv et ansvar overfor fellesskapet eller utøve et moralsk engasjement som kommer fra aktive handlinger i samfunnet (Pateman, 1985, s. 2).

Kjernen i deltakerdemokratiet ligger i at deltakelsen gir et teoretisk og ideologisk fundament når det gjelder erfaringer, konkrethet og det praktiske. Medborgeren får dermed et forhold mellom seg selv og samfunnet rundt, og danner seg en bevissthet om fellesskapet som en er en del av. Deltakerperspektivet skal til slutt føre til et engasjement i fremtiden, fordi medborgeren har gjort seg erfaringer ved deltakelse og derfor blitt myndiggjort. Selve demokratiet blir forbedret og forankret ved at medborgerne gjør seg erfaringer og lærer gjennom deltakelse. Deltakelsen gir medborgerne ferdighetene som er nødvendig for å delta (Pateman, 1970, s. 43, 45). På denne måten øker tilliten til politiske institusjoner som vil skape fremtidig støtte i samfunnet (della Porta, 2013, s. 9).

### **Skolen og deltakerdemokratiet**

Det å gjøre valg gjennom samtaler og diskusjoner er viktige elementer for deltakelse i det republikanske idégrunnlaget. Hvordan læreplanene og lærebøkene kan legge opp til en deltakerdemokratisk didaktikk er hvordan klasserommet kan komme frem til en løsning for samfunnet eller klassen gjennom solidaritet, og tenke «hva er godt for oss?». Det er en rasjonalitet i deltakerdemokratiet gjennom en verdibasert overveielse med et sosialt ansvar overfor fellesskapet og «den andre» (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 43).

### **2.6.3 Dialogdemokratiet**

Dialogdemokratiet relateres til fortolkningsdimensjonen tidligere i kapitlet om demokratiet som aktiv deltakelse, som har likheter med deltakerdemokratiet. Kjennetegnet for dialogdemokratiet er dialog og drøfting, som også blir kalt deliberasjon (Stray, 2012, s. 27). Det er ulike oppfatninger om forholdet mellom deltakerdemokratiet og dialogdemokratiet. Pateman (2012, s. 8) har hevdet at dialogdemokratiet har passert og overgått forgjengeren deltakerdemokratiet. Begrunnelsen for dette ligger i at deltakerdemokratiet har mistet noe av fortrinnet tilnærmingen har til det å fremme demokratiet, utjevne forskjeller og utdanne informerte og samfunnsbevisste medborgere. Det ligger allikevel en republikansk forståelse

av fellesskapet også i dialogdemokratiet i det at fellesskapet skal løse konflikter og forme fellesskap (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 42).

Bakgrunnen for den dialogdemokratiske tradisjonen tar utgangspunkt i John Dewey sitt perspektiv på at utdanningssystemet har som formål å forbedre samfunnet ved deltakelse gjennom dialog (Stray, 2009, s. 72). I *Democracy and Education* blir demokratiet forutsatt av et samfunnsmessig liv, utveksling av erfaringer, meningsdanning og bevissthet rundt fellesskapet (Dewey, 1938, s. 101). Det er det demokratiske samfunnet som blir fremhevet som det ideelle samfunnet. Et sosialt fellesskap blir derfor forutsetningen for dette samfunnet (Dewey, 1944, s. 55), og skolen må legge opp til et mål om deltakelse gjennom dialog og samhandling mellom elevene. Slik får elevene utvekslet erfaringer, meningsdanning og bevissthet rundt fellesskapet (Dewey, 1938, s. 101).

Habermas har utarbeidet en modell for dialogdemokratiet, som tar utgangspunkt i republikanske ideer. Republikanismens problem med kollektive beslutninger skal Habermas løse ved at dialogen mellom partene i samtalen har integrerte krav, kalt samtaleetiske beslutningsregler. Det første kravet er å snakke sant, oppriktighet i utsagnene er det andre kravet, mens det tredje kravet er at partene uttaler seg riktig i forbindelse med den konteksten de befinner seg i (Habermas, 1984, s. 100). Habermas fokuserer i større grad på at mindretallet har større innflytelse på beslutningene. Fellesskapets beste blir dermed ikke oppnådd ved valg og avstemninger (Solhaug og Børhaug, 2012, ss. 39-40), men heller ved å følge de samtaleetiske beslutningsreglene. Denne dialogprosessen, som han kaller *kommunikativ rasjonalitet*, innebærer begrunnelse av valg og forsvaring av kritikk fra andre aktører. Til slutt søker det dialogdemokratiske idégrunnet enighet ved bruk av fornuftige argumenter (Eriksen, 1995, s. 22). Fellesskapsløsningene blir dermed skapt ved «det bedre argument» (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 39).

## **Dialogdemokratiet og skolen**

Den dialogdemokratiske tenkningen dreier seg om å fremme aktive prosesser ved å fokusere på samtaler og diskusjoner. Disse skal gå ut ifra frihet og positiv rett til medborgerskap (Solhaug, og Børhaug, 2012, s. 42). Den dialogdemokratiske tradisjonen gjenspeiler et nytt og vesentlig skifte fra «stemme-sentrerte» til «snakke-sentrerte» teorier om medborgerskap (Kymlicka, 2002, s. 290). Utdanning til aktivt medborgerskap kan ta form som i Deweys pragmatiske tilnærming som gradvis utviklet seg til å prege skolen ved undervisning og

læring med demokratiske ferdigheter og holdninger. Her får elevene erfare en aktiv og konstruktiv prosess i stedet for å bli forelest om og bli fortalt om demokrati. En viktig faktor er dermed å vektlegge aktivitet fremfor passivitet (Dewey, 2000, s. 190). Denne aktive forankringen er med på å prege det som taler for dialogdemokratiet fremfor deltakerdemokratiet. Elevmedvirkning som undervisningsmetode kan på denne måten frigjøre elever til å tenke kritisk over etablerte tankemønstre (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 130). Elevene vil med sine aktive prosesser kunne, basert på personlige og uavhengige preferanser, tale til fordel for sin sak og legitimere sine standpunkter. Elevene får en forutsetning i dialogdemokratier om et større insentiv til å møte opp i den offentlige debatten og å diskutere sine syn på saker. Dette er med på å opplyse alle aktører om hvilke standpunkter som er basert på selvinteresse, fordommer, manglende kunnskap eller innfall, og skille dette fra rettferdighetsprinsipper og grunnleggende behov for fellesskapet. Dialogdemokratiet er på denne måten med på å tjene det helhetlige samfunnet, og spesielt minoritetsgrupper og marginaliserte grupper. Dette skjer gjennom forpliktelse til å søke felles forståelse gjennom dialog fremfor å tjene seg selv gjennom forhandlinger eller trusler. Slik oppfyller dialogdemokratiet forutsetningene om demokratisk medborgerskap (Kymlicka, 2002, ss. 290-293).

Skolesystemet bør, ut ifra et dialogdemokratisk perspektiv, bidra til at deltakelsen skal dannes på grunnlag av trygghet og fleksibilitet, som gjør det mulig med forskjellige former for dialog i et kommuniserende fellesskap. Læreplanene og lærebøkene kan her følge Dewey (1944, s. 67) og på denne måten bidra til et ideelt samfunn ved å lære individene en interesse for ulike samfunnsforhold. I en skolekontekst blir denne pragmatiske tilnærmingen rettet mot elever, slik at de kan få demokratisk erfaring i skolen og klasserommet. Dewey har vært sentral for hvilke pedagogiske ideer som har preget undervisningen i den norske skolen fra 1960-årene med sitt prinsipp om «learning by doing» eller elevaktiviserende metode og problemløsningsmetoder (Koritzinsky, 2014, s. 39). Det vil derfor være interessant å undersøke hvordan læreplanene og lærebøkene fokuserer på at elevene får erfaringer med å delta gjennom dialoger som en demokratisk prosess. Dialogdemokratiet har et spesielt fokus rettet mot samtaleetikk og dermed ha diskusjonsregler, der elevene skal lære å snakke sant, være oppriktige og lytte og forstå det den andre sier (Solhaug og Børhaug, 2012, ss. 43-44). Det er bevisstheten om å ha en dialog om andres syn, komme frem til enighet og «det bedre argument» jeg skal undersøke forekomsten av i datamaterialet.



## 3 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de metodiske vurderingene for oppgaven. Enhetene som skal bli undersøkt er to læreplaner i samfunnsfag og tre lærebøker i samfunnsfag. Det er slik at læreplanene i samfunnsfag representerer populasjonen av læreplaner i samfunnsfag. Dette gjelder ikke for lærebøkene i denne studien som er ikke statistisk representative for populasjonen av lærebøker i samfunnsfag for Vg1/Vg2. Fordelen med færre enheter er at det blir mulig å inkludere flere variabler i oppgaven som er basert på et kvalitativt materiale.

Det kvalitative datamaterialet gjør at jeg tar sikte på å gjøre en godt utført studie med analytisk kvalitet basert på gode vurderinger fremfor et ensidig fokus på tallmateriale i analysen av læreplanene og lærebøkene. Den kvalitative tilnærmingen til datamaterialet gjennomføres ved å anvende idéanalyse. Jeg har også en kvantitativ tilnærming til datamaterialet ved anvendelse av kvantitativ innholdsanalyse. Kapitlet vil gå inn på de metodologiske og vitenskapsteoretiske tilnærmingene, hvilket utvalg som skal undersøkes, for så å gå inn på analysemetodene og validitet og reliabilitet.

### 3.1 Metodologisk og vitenskapsteoretisk tilnærming

I studien av de to læreplanene og de tre lærebøkene skal jeg fortolke et tekstmateriale. Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen har dermed bakgrunn i den hermeneutiske tradisjonen som omfatter slike prinsipper for analyse og tolkning. Fortolkningen av tekstene skal gi meg en økt forståelse for hvordan aktivt medborgerskap fremtrer i lærebøkene, noe som tilsier at dette er en suksessivt fortolkende interaksjonsprosess. Målet er å få en fullstendig innsikt i lærebøkene gjennom tolkning (Befring, 2016, ss. 20-21). Hermeneutisk metode er spesielt egnet for lærebøker, siden de har en direkte formidlende funksjon med et budskap som kan tolkes.

Studien av læreplanene og lærebøkene anvender kvalitativ metode, som kjennetegnes av å tolke meninger og betydninger, søke forståelse og bruke teoretiske begreper (Silverman, 2014, s. 5) som blir gjort i analysen av læreplanene og lærebøkene. Den kvalitative metoden kan videre begrunnes med at datamaterialet foreligger i form av tekst (Grønmo, 2004, s. 265)

i læreplanene og lærebøkene, og det er ulike måter å analysere dataene på (Silverman, 2014, ss. 6-7).

## 3.2 Utvalget

Det empiriske materialet i denne oppgaven er to læreplaner i samfunnsfag for Vg1/Vg2 og tre lærebøker i samfunnsfag for videregående opplæring i Vg1/Vg2. Læreplanene har begge tittelen *Læreplan i samfunnsfag* hvor den ene gjaldt fra 2006 til 2010 og den andre har vært gjeldende siden 2013. Læreplanene er begge utgitt i samsvar med Kunnskapsløftet i 2006, men den andre er utgitt etter revideringen av *Læreplan i samfunnsfag* i 2013. Lærebøkene er *Samfunnsfag* av Henry Notaker og Johs Totland fra 2009, *Delta!* av Torgeir S. Holgersen, Morten Iversen og Eva Kosberg fra 2018 og *FOKUS Samfunnsfag* av Mette Haraldsen og Jostein Ryssevik fra 2018. Utgivelsene av læreplanene og lærebøkene er dermed på forskjellige tidspunkt. Jeg skal undersøke læreplanen fra 2006 i sammenheng med læreboken fra 2009, og undersøke læreplanen fra 2013 i sammenheng med lærebøkene fra 2018. Det interessante er å se dette i et komparativt perspektiv og studere dette på bakgrunn av endringene i læreplanen ved revideringen i 2013. Utvelgingen av lærebøkene har dermed blitt gjort strategisk og jeg tar sikte på å undersøke dem ut ifra hensiktsmessighet fremfor representativitet (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 117). Det er også blitt gjort en datareduksjon av datamaterialet i læreplanene og lærebøkene, og dette vil jeg begrunne ut ifra et faglig perspektiv nedenfor. Men datareduksjon er også gjort for å kunne jobbe med dataene på en håndterbar måte, i tillegg til at avgrensninger er nødvendig i en masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk.

### 3.2.1 Beskrivelse av læreplanene

Læreplanen i samfunnsfag går inn under læreplanverket. Her blir de demokratiske ambisjonene for skoleverket gjennomgått (Stray, 2011, s. 89). Kunnskapsløftets læreplaner kjennetegnes ved at Utdanningsdirektoratet laget en felles mal som var like i alle fag (Mikkelsen, 2009, s. 85; Engelsen, 2015, s. 18) som også gjelder for samfunnsfag. Malen fra Kunnskapsløftet i 2006 består av hovedtittelen *Læreplan i samfunnsfag* og er videre delt inn i

overskriftene Formål, Hovedområde, Timetall, Grunnleggende ferdigheter, Kompetansemål og Vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2006). Alle disse inndelingene i *Læreplan i samfunnsfag* vil imidlertid ikke være gjenstand for analysen av relevante hensyn.

Utvalget for begge læreplanene er avgrenset til å dreie seg om *Grunnleggende ferdigheter* og kompetansemålene tilhørende *Politikk og demokrati* fra læreplanen i samfunnsfag.

*Utforskeren* er også i utvalget, men den inngår kun i læreplanen fra 2013. For å kunne delta i kunnskapssamfunnet er det nødvendig å ha et tilfredsstillende kompetansenivå, og det å opparbeide dette forutsetter grunnleggende ferdigheter. Dette blir begrunnet ut ifra at grunnleggende ferdigheter og utvikling av kompetanse har samme mål ved å blant annet legge til rette for deltakelse i skolen, samfunnslivet og arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 32). Ferdighetene er: muntlige, skriftlige, lesing, regning og digitale (Kunnskapsdepartementet, 2006, ss. 4-5; Kunnskapsdepartementet, 2013, ss. 5-6).

*Grunnleggende ferdigheter* er tilknyttet en kunnskapsdimensjon og formidling av kulturarven og en god allmenndannelse (Stray, 2012, s. 24). Kompetansemålene knyttet til *Politikk og demokrati* er de målene elevene lærer om demokratiet og demokratisk deltakelse, noe som blir forbundet med aktivt medborgerskap. *Politikk og demokrati* er også et av de fem hovedområdene i samfunnsfaget hvor elevene skal lære om det politiske systemet, politiske partier og hva som kan true demokratiet (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 3; Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 4), som alle er kunnskapsdimensjoner som kan knyttes til ulike former for aktivt medborgerskap. Læreplanene skal dermed ses i lys av hovedområdet *Politikk og demokrati* med unntak av de tre siste kompetansemålene i læreplanen fra 2013 og de to siste kompetansemålene i læreplanen fra 2006. Dette er for å samsvare med lærebøkens kapitler. Et skille fra *Politikk og demokrati* blir identifisert ved hovedområdet *Utforskeren* fra *Læreplan i samfunnsfag* fra 2013, som «griper over i og inn i de andre hovedområdene i faget» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3). *Utforskeren* griper altså over hovedområdet *Politikk og demokrati*, og kan dermed påvirke funnene i læreplanen fra 2013.

### 3.2.2 Beskrivelse av lærebøkene

Lærebøkene jeg skal analysere er *Samfunnsfag* av Notaker og Totland fra 2009, *FOKUS Samfunnsfag* av Haraldsen og Ryssevick fra 2018 og *Delta!* av Holgersen, Iversen og Kosberg fra 2018. Forlagene som har utgitt lærebøkene er Gyldendal, Aschehoug og Cappelen Damm.

Alle lærebøkene er rettet mot videregående opplæring for trinnene Vg1/Vg2. Jeg har valgt ut deler av lærebøkene som er sterkest tilknyttet kompetansemålene *Politikk og demokrati* fra lærebøkene, noe som betyr at jeg har gjort utvalget av tekstene i lærebøkene på en kriteriebasert utvelgelse (Johannessen et al., 2016, s. 120). Bøkene er ulikt bygget opp angående hvor kapitlene er plassert som i forbindelse med politikk og demokrati, siden det er disse kapitlene som svarer til de kompetansemålene som blir analysert. I de to første nevnte lærebøkene er dette henholdsvis første kapittel og andre del og heter begge Politikk og demokrati. I den sistnevnte læreboken er kapitlene delt i to: Dette er politikk! og Slik styres Norge. Men det sidemessige omfanget er nokså likt med henholdsvis 52 sider, 51 sider og 58 sider. Dette innebærer at kapitlene i lærebøkene er «Politikk og demokrati» i *Samfunnsfag*, «Dette er politikk!» og «Slik styres Norge» i *Delta!* og del 2 i *FOKUS Samfunnsfag* med unntak av «Kapittel 10: Den norske velferdsstaten». Denne avgrensningen dreier seg om å undersøke kapitlene i lærebøkene i samsvar med lærebøkene seg imellom og med læreplanen for å gi et best mulig sammenlikningsgrunnlag. Omfanget av sidene inneholder også oppgaver i lærebøker, som har hatt en lang tradisjon i skolen for å utvikle og formidle kunnskap i skolen gjennom dialogen. Denne dialogen er spørrende og samtalende og fremmer utdanning og oppdragelse. Det å løse oppgaver for elevene sin del kan bli satt i sammenheng med grunnleggende ferdigheter, og det blir derfor relevant i sammenheng med denne oppgavens problemstilling (Skjelbred, 2009, ss. 272-274).

### 3.2.3 Nivåene for analysen

For å gjennomføre en analyse og sammenlikne læreplanene og lærebøkene og hvordan aktivt medborgerskap fremtrer i disse, vil jeg ta utgangspunkt i Goodlads (1979) nivåer for læreplananalyse, som gir ulike vinklinger for hvordan læreplaner kan bli lest og forstått. Nivåene går fra ideenes læreplan, til den formelle, den oppfattede, den gjennomførte og til den erfarte læreplan. Ideenes læreplan tar utgangspunkt i de overordnede ideene som grunnlag i utformingen av læreplanene (Goodlad, 1979, s. 60). Dette nivået tilsvarer *Den generelle læreplan, Prinsipper for opplæringen* og formålene med fagene, altså intensjonsnivået. Mens det gjennomførte nivået er hvordan læreplanen kommer til uttrykk i klasserommet, og den erfarte læreplanen er hvordan elevene oppfatter læreplanen ut som et resultat av undervisning (Goodlad, 1979, s. 63), vil jeg av hensyn til oppgavens relevans fokusere på den formelle og

den oppfattede læreplanen. McCowan og Unterhalter (2013, ss. 150-151) har laget en liknende modell med fire stadier for læreplanens forflytning fra først en idé om den ideelle borger eller samfunn, videre til steg to som er selve utformingen av en læreplan som skal nå et ideal. Så i steg tre er implementeringen av læreplanen i praksis, før steg fire er å frembringe effekten på elevene. Det er steg to med utformingen av læreplanen, altså *Læreplan i samfunnsfag*, og steg tre med implementeringen av læreplanen i form av lærebøkene som jeg skal undersøke i denne oppgaven.

*Læreplan i samfunnsfag* samsvarer med den formelle læreplan eller den utformede læreplan, og det er her samfunnets interesser kommer tydeligst frem. Læreplaner legger på denne måten føringer for hvordan skolene skal lære opp elevene til aktivt medborgerskap gjennom det som står konkret i kompetansemålene i læreplanen. Goodlad (1979, s. 61) går videre fra det andre til det tredje nivået som blir kalt «the curriculum of the mind», altså den oppfattede læreplanen eller den implementerte læreplan. Dette nivået kan bli forstått som hvordan skoleledere og lærere tolker læreplanen som grunnlag for planleggingen av undervisning og vurdering. Den andre måten dette nivået kan bli forstått på er «hvordan lærebokforfattere som førstelinjetolkere har oppfattet og gitt innhold til de mer generelle målsettingene i læreplanen» (Fjeldstad og Mikkelsen, 2011, s. 265).

### 3.3 Tekstanalyse

For å komme frem til et svar på problemstillingen, vil jeg benytte meg av en tekstanalyse. Tekstanalyse blir også omtalt som dokumentanalyse og kan bli brukt om kvantitative undersøkelser og kvalitative undersøkelser av dokumenter (Larsen, 2017, s. 120). Slike dokumenter vil i denne oppgavens tilfelle være læreplanene og lærebøkene, der det vil bli analysert ulike tekster. Ordet *tekst* omfatter skrevne dokumenter, bilder, taler, reklame, parader og skuespill, og oppgavestoff i bøkene kan derfor bli regnet som dette. Tekstene kan også være multimodale, altså budskap og bilde som virker sammen for å skape og formidle en mening (Bergström og Boréus, 2018, s. 21). Sentralt i tekster er språket for å uttrykke tanker og idéer fra forfatteren, og tekstanalysen skal undersøke hvordan aktivt medborgerskap fremtrer i Kunnskapsdepartementets og lærebokforfatterens tekster. Dokumentene som blir analysert er skrevet av andre og kan si noe om forfatterne, forfatterens virkelighetsforståelse,

meninger og fakta som forfatterne presenterer (Larsen, 2017, s. 120). I samfunnsvitenskapen brukes diskursbegrepet for å peke på sosiale praksiser når det gjelder språkbruk og hvilke regler og konvensjoner som blir fulgt. Læreplanene og lærebøkene inngår i en skole- og undervisningsdiskurs, læreplandiskurs og en samfunnsfagdiskurs. De vil derfor bestå av en diskurs som dreier seg hvordan begreper blir brukt, hvilket innhold bildene inneholder og hvilket undervisningsmaterieell som anvendes. Tekstanalysen tar videre sikte på å identifisere og undersøke ulike deler av tekster og fenomener som kan knyttes til ulike aspekter i tekster (Bergström og Boréus, 2018, ss. 22-24).

### **3.3.1 En innholdsanalytisk tilnærming**

Analysen av læreplanene og lærebøkene vil være tjent med å anvende innholdsanalytiske verktøy, som er ment for å gi kvalitative beskrivelser av innholdet i tekster. Kvalitativ innholdsanalyse betegnes som en mer fortolkende tekstanalyse (Fauskanger og Mosvold, 2014, s. 127). Innholdsanalysen er en metode for tekstanalyse som har et mål om å besvare bestemte forskningsspørsmål ved å bryte ned systematisk og å kategorisere deler av et tekstinnhold (Boréus og Kohl, 2018, s. 50). Et kodeskjema og operasjonalisering av kodingen som er relatert til aktivt medborgerskap er derfor nødvendig for å analysere tekstutvalget. I utdanningsforskning har innholdsanalyse blitt lite brukt, men teorigrunnet har vært manglende eller inneholdt lite informasjon om fremgangsmåten (Fauskanger og Mosvold, 2014, s. 128). Det er ulike måter innholdsanalysen kan anvendes på for å nå målet om å innhente kunnskap og forståelse av et fenomen som studeres (Hsieh og Shannon, 2005, s. 1278). Det er en distinksjon mellom kvalitativ og kvantitativ innholdsanalyse, men det er mer fruktbart å betrakte dette skillet som relativt fremfor absolutt (Boréus og Kohl, 2018, s. 51). Konsekvensene dette får vil bli beskrevet under delkapittel 3.7 Validitet og reliabilitet.

### **3.3.2 Kvalitativ innholdsanalyse**

Den kvalitative innholdsanalysen er en metode for å analysere tekst fleksibelt og systematisk. Metoden tar sikte på temaer og mønstre ved å klassifisere og identifisere datamaterialet systematisk gjennom et kodeskjema eller rammeverk for koding (Hsieh og Shannon, 2005, s.

1278; Boréus og Kohl, 2018, s. 50). Forskningsmetoden er regnet som subjektiv i tolkningen av tekstmaterialet. I Hsieh og Shannon (2005) blir det nevnt tre ulike tilnærminger til kvalitativ innholdsanalyse: summativ, konvensjonell og teoridrevet innholdsanalyse. Det er den teoridrevne som er relevant for denne oppgavens kvantitative innholdsanalyse og idéanalyse, som har som mål å validere eller videreutvikle et eksisterende teoretisk rammeverk. Kategoriene i analysen er deduktivt utarbeidet som vil si at teorien er utgangspunkt for å skille dem ved å bruke forskjellige teoretiske perspektiver. Kategoriene operasjonaliseres dermed ut ifra teorien eller tidligere forskning ved å identifisere nøkkelbegreper eller variabler (Hsieh og Shannon, 2005 s. 1281). I idéanalysen anvender jeg idealtyper som har ulike former for opplæring til medborgerskap, og de operasjonaliserte idealtypene tar utgangspunkt i teori om utdanning til medborgerskap og aktivt medborgerskap og hvordan dette kan passe med utvikling av kunnskap, ferdigheter, verdier, holdninger og deltakelse i læreplanene og lærebøkene (Arthur og Wright, 2001, s. 8). I dette rammeverket er utvikling av kompetanse i kunnskap, ferdigheter, verdier, holdninger og deltakelse sentrale komponenter. Disse knyttes til de sentrale utfordringene for opplæring til demokrati og medborgerskap i den norske læreplanen, som kommer frem i delkapittel 3.4.1 om idealtyper. I den kvantitative innholdsanalysen er kodeskjemaet utarbeidet med grunnlag fra fra McLaughlins (1992) egenskaper ved medborgerskap som et individ forholder seg til. Disse egenskapene er utformet som dimensjoner av medborgerskap i henholdsvis *identitet*, *tillit*, *tilhørighet* og *politisk deltakelse*. De er videre delt inn i maksimale og minimale former for dimensjonene, som er operasjonalisert med utgangspunkt i de aktive og passive formene for aktivt medborgerskap, i tillegg til de tre medborgerteoretiske idégrunnlagene.

### 3.4 Idéanalyse

Idéanalyse dreier seg om å studere idéinnholdet i tekster på en systematisk måte, og kan forstås som en innholdsanalyse av ideer (Bergström og Svärd, 2018, s. 133). Dette er en kvalitativ teknikk for å sammenfatte tekstinhold (Bratberg, 2018, s. 101). Idéanalysen ligger i en kompromissposisjon mellom innholdsanalyse og diskursanalyse og henter det beste fra begge sider. Idéanalysen har derfor likheter med kvantitativ innholdsanalyse ved å ta hensyn til etterprøvbarehet og måle ideers omfang i læreplanene og lærebøkene. Men idéanalysen

henter fra diskursanalysen synet på at ideer må tolkes og filtreres fra tekst og kontekst (Bratberg, 2018, s. 116).

Det er ideene som er grunnlaget for de analytiske kategoriene. De brukes i analysen for å komme frem til hvordan resonnementet bak dem er, hvilke ideer som har stått imot hverandre og hvordan tilpasningen til et mer moderne samfunn har skapt et bredere sett med ideer (Bratberg, 2018, s. 70). Idéanalysen bygger på en antakelse om at for å forstå mennesker og deres samfunn må man sette seg inn i hvordan de selv ser på verden (Howarth og Glynos, 2007, s. 12). En annen antakelse har en grunntanke om at menneskers ideer kan legge materielle spor etter seg som åpner muligheten for empiriske undersøkelser (Bergström og Svärd, 2018, s. 139). Ideer er derfor tankekonstruksjoner som omfatter virkelighetsoppfatninger og verdioppfatninger. Mens det førstnevnte er menneskers forestillinger om verden eller samfunnet, er det sistnevnte forestillinger om hvordan saker og ting burde være moralsk, politisk og estetisk. Ideer omfatter i tillegg handlingsregler. De er anbefalinger, regler eller normer som gir en pekepinn på hva som er passende å gjøre i ulike situasjoner. Ideer er derfor sosiale fenomener som har spesifikke vilkår og får reelle konsekvenser i samfunnet (Bergström og Svärd, 2018, ss. 133-134). Det finnes også ulike idésystemer som man betegner med termen *ideologi*. I analysen av læreplanene og lærebøkene vil man først og fremst møte på skolens og utdanningssystemets ideologi, men også politiske ideologier kan være fremtredende (Bergström og Svärd, 2018, ss. 136-137). Slike ideologier er domenspesifikke som finnes og har sitt virke innenfor avgrensede områder i samfunnslivet (Lindberg, 2017, ss. 90-91).

Forskningsdesignet for idéanalyse innebærer å anvende enten *idealtyper* eller *dimensjoner* som analyseverktøy. I en tekstanalyse tilstreber forskeren å bruke det analyseverktøyet som gir et best mulig innblikk i ideene som er fremtredende i kartleggingen av tekstens innhold. *Idealtyper* er et tankesett som vektlegger bestemte egenskaper for å tydeliggjøre kjennetegnet på et fenomen eller en sammenheng (Weber, 2012, ss. 262-263). Ved å bruke dem som analytiske kategorier kreves det nøyaktige forberedelser for å fange det essensielle i det kvalitative materialet. *Dimensjoner* brukes for å beskrive et område man kan plassere faktorer eller elementer fra teori og se hvordan ideologien plasserer seg mellom to ytterkanter i dette området (Bergström og Svärd, 2018, s. 153). Den empiriske analysen om hvordan aktivt medborgerskap fremkommer i læreplaner og lærebøker skal anvende *idealtyper*. Den



empiriske analysen avhenger mye av hvordan operasjonaliseringen av idealtypene er, som vil bli beskrevet i neste delkapittel.

### 3.4.1 Idealtyper som analytisk verktøy

Max Weber begynte å arbeide med å organisere begreper innenfor idealtyper i hans byråkratimodell ved å se bort ifra kompliserte egenskaper ved det empiriske datamateriale. I stedet ble vesentlige tendenser fra dataene fremhevet som føringer for den empiriske undersøkelsen (Weber, 1949, s. 92). Ved å ha en hermeneutisk tilnærming kunne Weber gjennomføre en kontinuerlig prosess ved å gå fra å forsøke å skape en virkelighet analytisk gjennom å konstruere begreper (Weber, 1949, s. 105).

Denne oppgaven skal følge en liknende fremgangsmåte ved å anvende idealtypene til å beskrive typiske egenskaper for et bestemt fenomen: aktivt medborgerskap i læreplaner og lærebøker. Dette gjør det mulig å gjøre empiriske observasjoner av hvordan aktivt medborgerskap fremtrer i datamaterialet. Dette er en måte å strukturere analysen på ved å løfte frem og isolere fenomenenes aspekter som er mest relevante for forskningsspørsmålet (Bergström og Svärd, 2018, s. 148). Idealtypene kan uttrykke en ideologi eller tradisjon som kan måles i virkeligheten, og utgangspunktet for idealtypene er at læreplanene siden 1939 har lagt vekt på demokratiets plass i læreplanen i samfunnsfag. Idealtypene vil ta utgangspunkt i utfordringene for demokratiets plass i læreplanene i samfunnsfag, som vil fungere som en tradisjon som kan måles i virkeligheten: opplæring *om*, *i* og *for* demokrati (Koritzinsky, 2014, s. 111). Disse tre utfordringene blir utledet videre i Stray (2012, s. 22) som tre opplæringsstrategier eller nivåer for opplæring til demokratisk. Opplæringsstrategiene er basert på Arthur og Wright (2001, s. 8) sine tilnærminger til «citizenship education» som fungerer som idealtyper i denne oppgaven:

1. *Opplæring om medborgerskap*
2. *Opplæring i medborgerskap*
3. *Opplæring gjennom medborgerskap*

For at idealtypene passer til tekstmaterialet, er det nødvendig å operasjonalisere dem. Dette er gjort i kapittel 4.1. Hvordan gjennomføringen av kodingen vil foregå er forklart i delkapittel 3.6.1.

## 3.5 Kvantitativ innholdsanalyse

Metoden for å regne noe eller måle noe ut ifra tekster blir forstått som kvantitativ innholdsanalyse. Dette forutsetter enten et antall eller at noe kan bli målt i et større eller mindre omfang som kan indikere noe utenfor tekstene (Boréus og Kohl, 2018, s. 50). Analysemetoden blir spesifikt for denne oppgaven rettet mot å måle forekomsten av tekstelementer og tallfeste det i læreplaner og lærebøker. Det danner et videre grunnlag for den statistiske analysen. Tekstene i læreplanene og lærebøkene blir slik gjenstand som empirisk materiale for å bli avlest, tallet og sammenliknet. I denne sammenheng tar undersøkelsen sikte på å måle lærebokforfatterens og Kunnskapsdepartementets holdninger rundt egenskaper eller tanker om innhold (Bratberg, 2018, s. 101, 116)

Læreplanene og lærebøkene som empirisk materiale blir dermed gjenstand for å kunne avlese, telle og sammenlikne lærebokforfatterens og Kunnskapsdepartementets holdninger rundt egenskaper eller tanker om innhold (Bratberg, 2018, s. 101, 116). For å kunne besvare problemstillingen innebærer det en systematisk nedbrytning og kategorisering av tekstinneholdets deler. Den kvantitative tekstanalytiske metoden som skal anvendes i denne oppgaven er den Roberts (2000) omtaler som klassisk-tematisk tekstanalyse. Jeg skal derfor bruke en tolkningsstrategi i analysen av datamaterialet som er instrumentell. Det vil si at dataene tolkes i lys av teorien. Denne måten å analysere på tar sikte på å identifisere enkelte og helhetlige kjennetegn i læreplanene og lærebøkene. Kategoriene tar utgangspunkt i teorien og de fire dimensjonene for medborgerskap fra McLaughlin (1992): *identitet, tillit, politisk deltakelse og tilhørighet i samfunnet*. Kodingen er basert på teorien om aktivt medborgerskap og plassert i verdiene minimal eller maksimal. Ved å basere kodingen på Nelson og Kerr (2006) sine aktive og passive former for aktivt medborgerskap har jeg forsøkt å koble sammen dette med McLaughlins (1992) fire dimensjoner for medborgerskap og inn i de nevnte verdiene.

Denne fremgangsmåten blir kalt å manifestere tekstaspekter. Dette innebærer at jeg regner med det som både Kunnskapsdepartementet og lærebokforfatterne skriver eksplisitt (Boréus og Kohl, 2018, s. 50). Dette er en deduktiv metode som fremkommer av problemstillingen og baserer seg på det teoretiske rammeverket om aktivt medborgerskap. Og den er grunnlaget for analyseverktøyet. Den skiller seg fra den representative som betegner tekster på måter som forfatterne av datamaterialet mener de skal bli forstått (Roberts, 2000, s. 262). Analysen skal derfor identifisere temaer og måle forekomsten av ord, formuleringer eller sammensetninger av ord som kan kodes ut ifra forhåndsdefinerte kategorier i læreplanene og lærebøkene (Roberts, 2000, s. 263; Bratberg, 2018, s. 103).

### 3.6 Analytiske kategorier

For å minimere tilfeller av særegne bedømmelser av læreplanene og lærebøkene i tolkningsprosessen, vil jeg følge tolknings- og kodingsbestemmelser. Dette er for å unngå upåliteligheter og andre vanskeligheter i forbindelse med å forklare data. Hensikten med analysen er å organisere data etter tema og å analysere og tolke (Johannessen et al., 2016, s. 163). De analytiske kategoriene skal styre innholdsanalysen ved å ha klart definerte kategorier som operasjonaliserte variabler i henholdsvis et kodeskjema og idealtyper. I både den kvantitative innholdsanalysen og idéanalysen vil inndelingen etter kategoriene bli gjort med utgangspunkt i teorien. Det er det engelske begrepet *recording units* som danner utgangspunkt for hvordan tekstelementer skal bli kodet til enheter i den kvantitative innholdsanalysen: «units that are distinguished for separate description, transcription, recording, or coding» (Krippendorff, 2013, s. 100). Begrepet tilsvarende *kodingsenhet* på norsk, og er den typen tekst som skal bli kodet og klassifisert (Bratberg, 2018, s. 105) eller «the specific segment of content that is characterized by placing it in a given category» (Holsti, 1969, s. 116). I den kvantitative innholdsanalysen er dette tekst som faller mellom to punktum, og vil bli omtalt som én setning.

I idéanalysen skal enhetene bli kodet ut ifra kontekstuelle enheter, altså *context units*: «units of textual matter that set limits on the information to be considered in the description of recording units» (Krippendorff, 2013, s. 101). For at det skal være mulig å telle de kontekstuelle enhetene, kan ikke enhetene overlape og er uavhengig av hverandre. Det er

operasjonaliseringene av idealtypene som er utgangspunktet for hvilken kontekst enhetene svarer til. Dette blir klargjort ved å definere de kontekstuelle enhetene ut ifra deres «membership in a class or category by their having something in common» (Krippendorff, 2013, s. 106). Slike fellestrekk vil være ideer som kan identifiseres for å finne ut hvordan aktivt medborgerskap fremtrer i læreplanene og lærebøkene.

For å kunne utarbeide analyseverktøyet for den kvantitative innholdsanalysen og idealtyper i idéanalysen krever det at dette er underbygget av tidligere forskning og teori (Bergström og Svärd, 2018, s. 170). Den kategoriske inndelingen dreier seg om å bruke kategorier systematisk og konsekvent på hele datamaterialet. Dermed unngår jeg å tvinge og tre de analytiske kategoriene på nedover på tekstmaterialet, og plasserer de resterende tekstelementene i en restkategori. Denne fremgangsmåten skal benyttes i både den kvantitative analysen og idéanalysen med sammenheng med aktivt medborgerskap. Her blir koding anvendt for å samle inn data som er tekst. Kodingen, som følger samme regler uavhengig av hvem som observerer (Krippendorff, 2013, s. 127), gjør at aktivt medborgerskap får flere underkategorier som gjør det mulig å se hvilke former for aktivt medborgerskap som fremtrer i læreplanene og lærebøkene (Johannessen et al., 2016, ss. 164-165).

### **3.6.1 Gjennomføring av kodingen**

I tolkningen av læreplanene og lærebøkene blir det krevet en god del tolkning fra forskerens side. En løsning for å gjøre opp for dette er å gi utfyllende redegjørelser for hvordan metoden er brukt i analysen. Operasjonaliseringene av de tre utfordringene for demokratiets plass i læreplanene i samfunnsfag er gjort for å kunne avdekke og trekke frem hvordan aktivt medborgerskap fremtrer i læreplanene og lærebøkene. Det er imidlertid tilfeller der det er vanskelig å skille idealtypene uttrykt i setninger i tekstene, noe som betyr at det er mulig å finne ulike former for aktivt medborgerskap i samme setning. Løsningen på dette er kvalifisert bedømming av setningene, som sitert i dette eksempelet er i *Læreplan i samfunnsfag* fra 2013:

*Utvikling av munnlege ferdigheter i samfunnsfag går frå å lytte til og uttrykkje meiningar i enkle munnlege tekstar til å ytre seg med grunngjevne synsmåtar og lytte til andre med fagleg tryggleik. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 5).*

Det ble identifisert tre ulike kontekstuelle enheter i denne setningen:

2.2.1 Fokus på ferdigheter i dialog, samarbeid og interaksjon.

2.3.3 Fokus på å snakke med egne ord

2.3.2 Evner å tenke selvstendig og kritisk

I læreplanene er det som oftest mulig å knytte tekst til de operasjonaliserte kontekstuelle enhetene, mens det i lærebøkene vil være flere tekstelementer som faller utenfor. Styrken ved analysen er at tekstene i læreplanene og lærebøkene lar seg sammenlikne fordi de faller inn under samme kontekst, altså den formelle læreplan eller utformete læreplan i *Læreplan i samfunnsfag* fra både 2006 og 2013. Mens konteksten lærebøkene faller inn under er den oppfattede læreplan eller implementerte læreplan.

## 3.7 Validitet og reliabilitet

Det finnes ulike mål for validitet i kvalitativ forskning. Jeg vil i denne delen ta for meg de validitetsbegrepene som er relevante for dette kvalitative forskningsdesignet, for å se i hvilken grad denne oppgaven kan svare for forskjellige validitetsspørsmål.

*Validitet* eller forskningsvaliditet er definert som «the correctness or truthfulness of the inferences that are made from the results of the study» (Johnson, 2013, s. 279). Det handler om samsvaret mellom problemstillingen på den ene siden og utvalget og metoden på den andre siden. Forskerens strategi har dermed en betydning for om studien er kredibel eller ikke.

En fremgangsmåte for å fremme validiteten i et forskningsprosjekt er å benytte seg av triangulering der forskeren søker sammenfall mellom ulike informasjonskilder for å danne temaer eller kategorier i en studie. Det er fire typer triangulering: gjennom datakilder, teorier, metoder og ulike forskere (Creswell og Miller, 2000, ss. 126-127). Trianguleringen gjør seg derfor gjeldende i denne oppgaven ved å kombinere flere datakilder, som er to læreplaner og

tre lærebøker. Det å kombinere kvalitative og kvantitative tilnærminger i tekstanalysen er en form for triangulering ved å inkludere to ulike perspektiver for å tolke datamaterialet. Dette er med på å validere analysen i større grad enn ved anvendelse av kun ett perspektiv (Patton, 1999, s. 1193). Fordelen ved å velge idéanalyse og kvantitativ innholdsanalyse er at de svarer godt til samme typen forskningsspørsmål, der det gjelder å kartlegge fremtredende ideer og hvordan de er forankret i dokumentene som analyseres. Ulempen vil være at målene for analysen for begge tilnærmingene til tekstmaterialet er at de begge kartlegger og måler ideer hos de samme konkrete aktørene (Bratberg, 2018, s. 185). Aktører som står bak læreplanene vil være politisk ledelse i Kunnskapsdepartementet og fagfolk i departementet i tillegg til læreplangrupper og faglige høringsinstanser (Koritzinsky, 2014, s. 15). Dermed blir det viktig at idéanalysen i hovedsak ser på meningsinnhold bak teksten og tolker det frem fra det observerbare innholdet. Slik vil hensikten til forfatteren bak teksten bli tolket, analysert og drøftet for å finne ut hvorfor og hvordan samfunnsmessige forhold påvirker læreplaner og lærebøker. Den kvantitative innholdsanalysen utfyller idéanalysen ved å måle omfanget av ideene og tallfester det observerbare meningsinnholdet, og kunne hatt fordel av å bli brukt på et større omfang av datamateriale (Bratberg, 2018, s. 185). Fordelen med den kvantitative innholdsanalysen egner seg for å si noe om den konkrete tilstedeværelsen av politiske ideer, og beregner den ideologiske profilen i former som idéanalysen ikke er i stand til (Bratberg, 2018, ss. 114-115).

*Reliabilitet* defineres ut ifra om studien er replikerbar, og den må derfor ha en tilstrekkelig nøyaktighet i målingen og vurderingen (Bergström og Boréus, 2018, s. 38). Reliabilitet er tilstede når de samme resultatene ville blitt oppnådd i studien hvis den hadde blitt gjennomført igjen (Johnson, 2013, s. 279). I denne oppgaven vil jeg legge vekt på å gjøre studien replikerbar med operasjonaliserte idealtyper og kodeskjema, som også styrker validiteten (Johannessen et al., 2016, s. 232). Om de samme resultatene oppnås ved at ulike personer gjør studien på samme måte, snakker vi om intersubjektivitet. Et annet aspekt om reliabilitet er intrasubjektivitet som tar sikte på konsistente bedømmelser, der det er identiske resultater selv om forskeren gjør samme analyse ved ulike tidspunkter. Spesielt intersubjektiviteten er et vanskelig ideal fordi det er en tolkning av tekstmaterialet som er menneskelig. Jeg vil derfor fokusere på at denne undersøkelsen skal være transparent, slik at det er mulig å kunne rekonstruere forskningsprosessen, og gjøre det mulig ved å sitere og redegjøre for tekstene sammen med tolkningen (Bergström og Boréus, 2018, ss. 40-41).

I kvantitativ innholdsanalyse handler validitetsproblemene om at kodingsenhetene ikke samsvarer med problemstillingen, noe som kan forekomme i tilfeller der det er enkle vurderingsprosesser. Validitetsproblemet vil være tilstede når det er et stort materiale som skal kodes og høy reliabilitet etterstrebes. I denne oppgaven blir dette løst ved å begrense teksten som skal analyseres i læreplanene og lærebøkene til å handle om henholdsvis *Utforskeren*, Grunnleggende ferdigheter, og Kompetansemålene for Demokrati og politikk. Kodingen må derfor være nøyaktig uten for mye rom for tolkning, slik at reliabilitet ikke går på bekostning av validitet. I denne studien har jeg derfor operasjonalisert kodingen og idealtypene ut ifra teorien, slik at analysens validitet er tilstede (Bratberg, 2018, s. 111). Det er derfor problematisk å hevde at høyere forekomst av et tekstelement gir en reell viktighet i større grad. Det blir en utfordring for validiteten om holdninger kan måles gjennom konkret tilstedeværelse av tekster i læreplanene og lærebøkene (Bratberg, 2018, s. 121). Kodingskategoriene skal her ikke være for innviklede og tidkrevende. Det at kodingskategoriene blir tolket og plassert manuelt gjør at avveininger i kodingen gjennomføres ut ifra konteksten tekstelementene står i, i motsetning til databaserte analyser (Boréus og Kohl, 2018, s. 80). Tolkingsvaliditeten oppnås i større grad ved manuell koding, men ikke nøyaktig. En nøyaktig tolkningsvaliditet ville blitt oppnådd ved å ha informasjon om utvalgets synspunkter når det gjelder perspektiver og meninger.

Idéanalysen utfyller på denne måten den kvantitative innholdsanalysen ved å søke etter meninger med det observerbare innholdet, og er på denne måten med på å oppfylle tolkningsvaliditeten i noen grad. Ved å finne ut av synspunkter, perspektiver og meninger som ligger bak teksten, ville tolkningsvaliditeten vært oppfylt, som ved for eksempel innsamlingsmetoder i form av intervju eller spørreskjema. Ofte vil man få relevant informasjon og finne ut av uregelmessigheter. Denne strategien, kalt member checking, er imidlertid ikke perfekt fordi objektene kan vektlegge det forskeren er ute etter i for stor grad (Johnson, 2013, ss. 300-302).

I idéanalysen skal jeg som forsker ha som mål å kategorisere og sortere tekstelementer for å gjøre tydelig hvordan tekstenes idéinnhold fremkommer i læreplanene og lærebøkene. Problemer med validitet vil være å få med alt som kan være av interesse i analysen uten at den blir for omfattende. Det å anvende idealtyper kan skape et system i materialet, som gjør at det er mulig å konstruere mønstre i datamaterialet. Hvis idealtypene er godt utformet og systematisert vil det være gode muligheter for komparative analyser av læreplanene og

lærebøkene (Bergström og Svärd, 2018, ss. 165-166). Operasjonaliseringen spiller derfor en viktig rolle ved omformingen fra teori til empiri. Nærmere bestemt skal de teoretiske forståelsene av kategorier og variabler bli omgjort til noe som kan bli målt empirisk i datamaterialet. Selv om operasjonaliseringen ikke har en fastsatt fremgangsmåte, er den allikevel særlig betydningsfull for kvalitativ innholdsanalyse (Bryder, 1985, s. 58). Men denne mangelen på klare klassifikasjonsskjemaer å forholde seg til i analysen, kan føre til at jeg møter på feil ved metoden. Det kan være et problem at validiteten i oppgaven er svært avhengig av at de teoretiske kategoriene er operasjonalisert (Holsti, 1969, s. 104)

Ulempen med idealtyper er at man påtvinger datamaterialet til modellen slik at tekstelementene passer med idealtypene. Dette gjør at datamaterialet får et validitetsproblem, fordi det blir gjort funn fra materialet uten at de i realiteten eksisterer. Godt utviklede og spesifiserte analysemodeller kan støte på dette problemet. I motsatt ende kan grovere utformete idealtyper gi lav reliabilitet der man grovsorterer materialet i for få kategorier (Bergström og Svärd, 2018, s. 166).

### **3.8 Vurderinger av utvalget**

Det å velge datamateriale, og spesielt utvalget, til en masteroppgave er viktig med tanke på å vurdere dens validitet. Her er ytre validitet relevant. Det går på om man kan bruke forskningen til å generalisere funnene fra utvalg til populasjon. I kvalitativ forskning er ikke dette et spesielt vektlagt mål, og det regnes som en svakhet med metoden (Johnson, 2013, s. 305). I denne masteroppgaven er utvalget gjort for å passe med problemstillingen. Både læreplanene og lærebøkene er tilpasset problemstillingen og valgt med tanke på å gjøre en komparativ undersøkelse av deler av disse. Det er derfor ikke mulig å hevde at den ytre validiteten er tilstede i og med at utvalget tar utgangspunkt i formålet med oppgaven. Det betyr at en funnene i undersøkelsen av lærebøkene ikke kan generaliseres til å gjelde alle lærebøker både før og etter 2013. Selv om det totale antallet lærebøker mellom 2006 og i dag ikke er veldig omfattende, er allikevel utvalget en for liten del til at det kan generaliseres til å gjelde alle lærebøker. Lærebokforfattere vil tolke læreplanene ulikt og for å generalisere ville det vært nødvendig med et populasjonsutvalg. En første grunn til å ikke ha et utvalg i stort omfang handler om at reliabiliteten styrkes av et godt definert og overveid utvalg. En annen



grunn er at en tilstrekkelig og grundig analyse er vanskelig å gjennomføre om utvalget overgår det som er realistisk å analysere.

## 4 Empirisk analyse

I dette kapittelet vil jeg analysere læreplanene og lærebøkene, og undersøke hvordan det empiriske materialet besvarer problemstillingen: *Hvordan fremtrer aktivt medborgerskap i lærebøker før og etter revideringen av læreplanen i samfunnsfag?* Funnene fra de to tekstanalysene er basert på teorien som er presentert tidligere i oppgaven, og vil danne grunnlag for kapittel 5: Drøfting og konklusjon. Analysen er gjort ut ifra forhåndsbestemte kriterier i form av analytiske kategorier. De analytiske kategoriene er operasjonalisert med grunnlag fra teorien. Jeg vil som nevnt i kapittel 3.6 benytte *context units* som tilsvarende kontekstuelle enheter i idéanalysen, og *recording units* som tilsvarende kodingsenheter i den kvantitative innholdsanalysen. Analysen begynner med idéanalysen for å undersøke hvilke ideer som ligger til grunn i læreplanenes og lærebøkens tekstutvalg i forbindelse med hvordan aktivt medborgerskap fremtrer. Jeg utfører denne analysen med å anvende utarbeidete idealtyper som analytisk verktøy og med variabler som er operasjonalisert. I neste delkapittel følger den kvantitative innholdsanalysen som undersøker vektlegging av aktivt medborgerskap i tekstutvalget i et frekvensperspektiv. Slik får analysen to perspektiver på tekstene for å svare på oppgavens problemstilling.

### 4.1 Idéanalysen

Dette delkapittelet tar utgangspunkt i det utvalgte tekstmaterialet i læreplanene i samfunnsfag for videregående opplæring og tre lærebøker i samfunnsfag, som danner grunnlaget for idéanalysen. For å kunne besvare en del av problemstillingen er det nødvendig å supplere teorien med en operasjonalisering av hva som kan fremtre av aktivt medborgerskap i læreplanene og lærebøkene for å definere de analytiske kategoriene. Dette delkapitlet er viet til idéanalysen som også blir brukt for å undersøke hvordan aktivt medborgerskap fremtrer i læreplanene og lærebøkene.

Den følgende oversikten over idealtypene tar utgangspunkt i hvordan aktivt medborgerskap kan fremtre eksplisitt som innhold i læreplanene og lærebøkene. Idealtypene går ut ifra at undervisningen må forholde seg til at elevene kan lære seg medborgerskap og å delta i demokratiske prosesser (Stray, 2011, s. 107). Idealtypene er som følger: *Utdanning om*

*medborgerskap, utdanning for medborgerskap og utdanning gjennom medborgerskap* (Arthur og Wright, 2001, s. 8). Operasjonaliseringene i idealtypene tar utgangspunkt i teorien om aktivt medborgerskap, som er knyttet til innholdet og målene læreplanene og lærebøkene har for undervisningen. Nedenfor er en oversikt over de operasjonaliserte idealtypene, som indikerer hvordan disse kan fremtre i det empiriske datamaterialet. I tillegg til å være basert på teorien i oppgaven, er variablene «Ideologi og politikk», «Fellesskap og samfunn», «Subjektivt fokuse» og «Handling og refleksjon» hentet fra Johnson og Morris (2010, ss. 88-90) som har utarbeidet et rammeverk for medborgerskap i tilknytning til kunnskapskompetanse, ferdighetskompetanse og handlingskompetanse:

Tabell 4.1: Operasjonalisering av idealtypene til idéanalysen

<p><b>Operasjonalisering av idealtypene</b></p> <p><b>1.0 Utdanning om medborgerskap</b></p> <p><b>1.1 Ideologi og politikk</b></p> <p>1.1.1 Fokus på kunnskap og forståelse om demokratiske samfunn, demokratiets historie, organisering og prosesser</p> <p>1.1.2 Fokus på undertrykking, urettferdighet og maktstrukturer</p> <p>1.1.3 Fokus på makrostrukturelle forhold</p> <p><b>1.2 Fellesskap og samfunn</b></p> <p>1.2.1 Fokus på kunnskap om samhandling mellom kulturer og endringer i samfunn</p> <p>1.2.2 Fokus på kunnskap om ideer og dominante diskurser</p> <p><b>1.3 Subjektivitet</b></p> <p>1.3.1 Fokus på kunnskap om sin egen posisjon, kultur og kontekst i samfunnet</p> <p>1.3.2 Fokus på kunnskap om identitetsfølelse</p> <p><b>1.4 Handling og refleksjon</b></p> <p>1.4.1 Fokus på kunnskap om å kollektivt påvirke systematiske endringer</p> <p>1.4.2 Fokus på kunnskap for hvordan atferd påvirker samfunnet og urettferdighet</p>
--

## **2.0 Utdanning *for* medborgerskap**

### **2.1 Ideologi og politikk**

- 2.1.1. Fokus på ferdigheter i kritisk og strukturell analyse av samfunnet
- 2.1.2. Fokus på evner til å knytte kultur til politikk
- 2.1.3. Fokus på evner til å gå i dybden i undersøkelsen av sammenhenger
- 2.1.4. Fokus på å forplikte seg til verdier mot urettferdighet og undertrykkelse

### **2.2 Fellesskap og samfunn**

- 2.2.1 Fokus på ferdigheter i dialog, samarbeid og interaksjon
- 2.2.2 Fokus på ferdigheter i kritisk tolkning av andres synspunkt
- 2.2.3 Fokus på evner til å tenke hvordan ting henger sammen (holistisk)
- 2.2.4 Fokus på inkludering og dialogiske relasjoner med andres identiteter og verdier

### **2.3 Subjektivitet**

- 2.3.1 Læring knyttet til evner om å reflektere kritisk rundt hver og ens status innenfor fellesskap og samfunn
- 2.3.2 Lærer seg evner til å tenke selvstendig og kritisk
- 2.3.3 Fokus på å snakke med egne ord
- 2.3.4 Fokus på å bry seg om sosial rettferdighet og vurdere selvfølelse

### **2.4 Handling og refleksjon**

- 2.4.1 Ferdigheter til å tenke kritisk og delta aktivt
- 2.4.2 Ferdigheter til å handle sammen for endring
- 2.4.3 Fokus på evner til å forestille seg en bedre verden
- 2.4.4 Lære å handle basert på informasjon, ansvarlighet, etikk og refleksjon

## **3.0 Utdanning *gjennom* medborgerskap**

### **3.1 Ideologi og politikk**

- 3.1.1 Fokus på det å forplikte seg til verdier mot urettferdighet og undertrykkelse
- 3.1.2 Fokus på å være aktivt spørrende
- 3.1.3 Kritisk interesse i saker i samfunnet og i offentligheten
- 3.1.4 Søker utover og handler mot urettferdighet og undertrykkelse

### **3.2 Fellesskap og samfunn**

- 3.2.1 Fokus på å være samfunnsbevisst
- 3.2.2 Fokus på å være samarbeidsvillig
- 3.2.3 Fokus på å være ansvarlig mot seg selv og andre
- 3.2.4 Oppfordre å være villig til å lære sammen med andre

### **3.3 Subjektivt fokus**

- 3.3.1 Oppfordre til å ha et kritisk perspektiv og selvstendighet
- 3.3.2 Oppfordre til å ha ansvarsbevisst tankesett og handlinger
- 3.3.3 Fokus på å tenke fremoverrettet og i samsvar med virkeligheten

### **3.4 Handling og refleksjon**

- 3.4.1 Fokus på forpliktelse eller motivasjon for å endre samfunnet
- 3.4.2 Oppfordre til å delta samfunnsaktiviteter og gjøre seg ansvarlig for sine avgjørelser og handlinger

## **4.1.1 Analyse av læreplanene**

I analysen av læreplanene vil det komme frem hvilke prioriteringer *Læreplan i samfunnsfag* skal forholde seg til i utdanningen av elever som fremtidige og aktive medborgere. I denne delen vil analysen også rette fokus på hva som skiller læreplanene fra hverandre, og jeg vil beskrive hvordan idealtypene fremtrer i læreplanene ved å begynne med Grunnleggende ferdigheter og så videre Kompetansemålene. Læreplanen fra 2006 gjaldt fra 2006 til og med 2010, mens læreplanen fra 2013 er fortsatt den gjeldende læreplanen i samfunnsfag. De overordnede skillene dreier seg om at endringene mellom læreplanene er at antall ord har steget fra 417 til 915 og at *Utforskeren* er et nytt hovedområde i *Læreplan i samfunnsfag* fra 2013. I analysen vil vi se nærmere på hvordan operasjonaliseringene av idealtypene i tilknytning til aktivt medborgerskap gjør seg gjeldende i læreplanene.

### **Læreplanene fra 2006 og 2013**

De grunnleggende ferdighetene, som skal gi forutsetninger for et tilfredsstillende kompetansenivå og deltakelse i kunnskapssamfunnet, er delt inn i de ulike ferdighetene

muntlig, skriftlig, lese, regne og digitale verktøy. Grunnleggende ferdigheter i *Læreplan i samfunnsfag* fra 2006 dreier seg om å kunne fortelle, diskutere, presentere, tolke, reflektere, behandle og sammenlikne tilegnet kunnskap. Idealtypen som fremtrer i størst grad er *opplæring for medborgerskap*. I eksempelet fra læreplanen fra 2006 for videregående opplæring som følger, vil vi se tilfeller der kontekstuelle enheter i denne idealtypen fremtrer. Hver kontekstuell enhet blir etterfulgt av en parentes med et nummer som indikerer operasjonaliseringen som fremgår fra den foregående oversikten over operasjonaliseringene for idealtypene:

*Å kunne lese i samfunnsfag inneber å setje seg inn i, granske, tolke og reflektere over faglege tekstar og skjønnlitteratur med stigande vanskegrad for å oppleve kontakt med andre tider, stader og menneske (2.2.3). Å kunne lese vil samtidig seie å behandle og bruke variert informasjon frå bilete, film, teikningar, grafar, tabellar, globus og kart (2.3.2). For å forstå og delta aktivt i samfunnet ein lever i, er det òg nødvendig å kunne lese og samle informasjon frå oppslagsverk, aviser og Internett og vurdere dette kritisk (2.4.1).* (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 4).

I sitatet ovenfor har jeg identifisert tre ulike kontekstuelle enheter som samsvarer med operasjonaliseringene innenfor *opplæring for medborgerskap*, i tillegg til at alle kontekstuelle enhetene tilhører hver sin variabel. Det er spesielt variabelen «Felleskap og samfunn» som er vektlagt innenfor Grunnleggende ferdigheter, og operasjonaliseringen 2.2.3 «Fokus på evner til å tenke hvordan ting henger sammen».

I Grunnleggende ferdigheter i *Læreplan i samfunnsfag* fra 2013 er fokuset også på å tolke, reflektere og sammenlikne. Men i tillegg blir utforskning og kritisk utøvelse mer frekventerte begreper i forhold til læreplanen fra 2006. Forandringen fra 2006 kommer til syne ved at *opplæring gjennom medborgerskap* utgjør en betydelig større andel av de kontekstuelle enhetene som fremtrer i læreplanen fra 2013. Dette er spesielt synlig ved operasjonaliseringen 3.3.1 «Oppfordre til å ha et kritisk perspektiv og selvstendighet», som er den klart mest fremhevede operasjonaliseringen innenfor idealtypen: «Forståing for ulike syn, evne til perspektivtaking og evne til å uttrykke usemje sakleg og med vørndnad for andre oppfatningar er òg ein del av munnlege ferdigheiter» (3.3.1). (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 5).

Tilnærmingen til hvordan dette blir uttrykt og videre fremhevet kommer godt til syne i læreplanen fra 2013 der fokuset i større grad ligger på variabelen «Subjektivt fokus»

sammenliknet med læreplanen fra 2006. Andelen av kontekstuelle enheter som svarer til *opplæring for medborgerskap* er uendret ut ifra om prosentandelen er grunnlaget for slutningen, mens frekvensen øker betydelig. I de Grunnleggende ferdighetene skiller læreplanene seg noe fra hverandre for hvordan fokuset på *opplæring om medborgerskap* blir vektlagt, men det er få kontekstuelle enheter som passer til idealtypen.

Under kompetansemålene for Politikk og demokrati er den mest synlige forandringen i 2013-læreplanen at *Utforskeren* har kommet inn som en synliggjøring av grunnleggende ferdigheter som kompetanse. Det gir automatisk et større analysemateriale i form av frekvens av aktivt medborgerskap. Fokuset ligger nokså jevnt fordelt på variablene med frekvens i parentes innenfor «Ideologi og politikk» (4), «Felleskap og samfunn» (3) og «Subjektivt fokus» (4) i læreplanen fra 2013, noe som skiller den fra 2006-læreplanen som har en stor andel av fokuset innenfor den førstnevnte variabelen. Det er verdt å merke seg at innenfor idealtypen *opplæring gjennom medborgerskap* er frekvensen den samme (1), men at andelen av summen er henholdsvis 5% i 2006 og 2% i 2013.

Tabellen under gir en oversikt over antallet kontekstuelle enheter som er uttrykt i læreplanene. De kontekstuelle enhetene er plassert i hver sin variabel og idealtipe for å fremstille hvordan former for aktivt medborgerskap gjør seg gjeldende i læreplanene, og at de kan antyde endringer gjennom de to periodene læreplanene ble utgitt. Basert på tekstutvalget kan tallene tyde på at fokuset på elevenes ferdigheter blir tillagt idealtypen *opplæring for medborgerskap*, mens det mer deltakende fokuset fremtrer i en betydelig større grad ved *opplæring gjennom medborgerskap*. Tabellen på neste side viser frekvens og prosentandel i idealtypene og variablene av kontekstuelle enheter som er kodet ut ifra operasjonaliseringene:

Tabell 4.1.1: Frekvens og prosentandel for aktivt medborgerskap i læreplanen fra 2006

Læreplan 2006	Ideologi og politikk		Felleskap og samfunn		Subjektivt fokus		Handling og refleksjon		SUM
	Gr.frd	K.mål	Gr.frd	K.mål	Gr.frd	K.mål	Gr.frd	K.mål	
Opplæring <i>om</i> medborgerskap	0 (-)	3 (17%)	0 (-)	0 (-)	1 (5%)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	4 (22%)
Opplæring <i>for</i> medborgerskap	0 (-)	1 (5%)	5 (28%)	1 (5%)	3 (17%)	0 (-)	2 (11%)	1 (5%)	13 (72%)
Opplæring <i>gjennom</i> medborgerskap	0 (-)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	1 (5%)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	1 (5%)
SUM	0 (-)	4 (22%)	5 (28%)	1 (5%)	5 (28%)	0 (-)	2 (12%)	1 (5%)	18 (100%)
Kontekstuelle enheter ikke tilknyttet idealtypene	Andre: 2 (10% av totalsum)								TOTALSUM: 20

Tabellen over viser at det er totalt 18 kontekstuelle enheter i læreplanen fra 2006. Det er en klar overvekt av kontekstuelle enheter som går inn under idealtypen *opplæring for medborgerskap* med 13 i antall og utgjør 72% av 2006-læreplanens kontekstuelle enheter som passer med operasjonaliseringene. Det er innenfor variabelen «Felleskap og samfunn» vi finner høyest frekvens av denne idealtypen med 6, altså 5 i Grunnleggende ferdigheter (Grd.frd) og 1 i Kompetansemål (K.mål). Tabellen viser også at *opplæring om medborgerskap* utgjør 22% av de kontekstuelle enhetene, mens *opplæring gjennom medborgerskap* bare utgjør 5%.

Tabellen på neste side viser en oversikt over frekvens og prosentandel for de kontekstuelle enhetene som samsvarer med operasjonaliseringene til de tre idealtypene. Tallene i tabellen vil gi et sammenlikningsgrunnlag i forhold til hva den foregående tabellen viste.



Tabell 4.1.1: Frekvens og prosentandel for aktivt medborgerskap i læreplanen fra 2013

Læreplan 2013	Ideologi og politikk		Felleskap og samfunn		Subjektivt fokus		Handling og refleksjon		SUM
	Gr.frd	K.mål	Gr.frd	K.mål	Gr.frd	K.mål	Gr.frd	K.mål	
Opplæring <i>om</i> medborgerskap	0 (-)	2 (4%)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	2 (4%)
Opplæring <i>for</i> medborgerskap	7 (15%)	2 (4%)	7 (15%)	3 (7%)	8 (17%)	3 (7%)	1 (2%)	1 (2%)	32 (69%)
Opplæring <i>gjennom</i> medborgerskap	0 (-)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	11 (24%)	1 (3%)	0 (-)	0 (-)	12 (27%)
SUM	7 (15%)	4 (9%)	7 (15%)	3 (7%)	19 (41%)	4 (9%)	1 (2%)	1 (2%)	46 (100%)
Kontekstuelle enheter ikke tilknyttet idealtypene	Andre: 4 (8% av totalsum)								TOTALSUM: 50

Tabellen for 2013-læreplanen viser at det er mest fokus på *opplæring for medborgerskap*, som utgjør 69% av de kontekstuelle enhetene og 32 i frekvens. Det er spesielt innenfor Grunnleggende ferdigheter dette fokuset ligger med 7 og 15% i «Ideologi og politikk, 7 og 15% i «Felleskap og samfunn» og 8 og 17% i «Subjektivt fokus». Også innenfor variabelen «Subjektivt fokus» finner vi de største forekomstene av idealtypen *opplæring gjennom medborgerskap*, som utgjør alle av de 12 frekvensene, 27% totalt i materialet, i læreplanen med 11 innenfor Grunnleggende ferdigheter og 1 i Kompetansemålene. Det er bare 2 kontekstuelle enheter som svarer til *opplæring om medborgerskap* i 2013-læreplanen og utgjør bare 4% av det totale antallet.

#### 4.1.2 Analyse av lærebøkene

Lærebøkene er, som tidligere nevnt i oppgaven, førstelinjetolkninger av læreplanene. Det forrige delkapittelet viste endringer mellom læreplanene. Ved å analysere lærebøkene i sammenheng med revideringen av læreplanen i samfunnsfag, undersøker vi derfor om endringene vi så i analysen av læreplanen blir gjenspeilet i lærebøkene. Læreboken

*Samfunnsfag* av Notaker og Totland er førstelinjetolkninger av *Læreplan i samfunnsfag* fra 2006, mens *Læreplan i samfunnsfag* fra 2013 gir utgangspunkt for tolkninger til henholdsvis *Delta!* av Holgersen, Iversen og Kosberg og *FOKUS Samfunnsfag* av Haraldsen og Ryssevik som begge er fra 2018.

Tekstutvalget i lærebøkene skal dekke kompetansemålene fra de to læreplanene, og dette innebærer både lærebokteksten med bilder og oppgaveteksten. Tekstutvalget omhandler hovedområdet Politikk og demokrati i alle lærebøkene, og gjør det mulig å sammenlikne om det er forskjeller på hvordan aktivt medborgerskap fremtrer. Læreboken *FOKUS Samfunnsfag* har et helt kapittel og et delkapittel som ikke er analysert. Kapitlet er «Den norske velferdsstaten» og delkapitlet er «Den norske økonomien». Grunnen til dette er for at innholdet fra læreplanene til lærebøkene skal svare til hverandre i størst mulig grad. Det gjelder også for lærebøkene seg imellom. Tekstutvalget i lærebøkene samsvarer godt med innhold og form. Det at de ulike temaene i lærebøkene blir tatt opp i ulik rekkefølge får ikke utslag for den komparative analysen i et helhetlig perspektiv. I den empiriske analysen vil jeg referere til de operasjonaliserte idealtypene tidligere i kapitlet.

### **Samfunnsfag av Notaker og Totland (2009)**

Læreboken *Samfunnsfag* fra 2009 inneholder fem kapitler som er knyttet til *Læreplan i samfunnsfag* fra 2006. Det første av kapitlene er «Politikk og demokrati» og består av delkapitlene Politikk, Kommunen, Staten og Partiene som skal bli analysert. Kapitlet begynner med en illustrasjon som kan bli tolket i retning av at deltakelse i samfunnet, i lokalsamfunn, for miljøet og politisk er sterkt vektlagt på ulike måter i boken. Ifølge skjemaet med de operasjonaliserte idealtypene, skulle dette indikere at kontekstuelle enheter i læreboken faller inn under idealtypen *opplæring gjennom medborgerskap* og variabelen «Handling og refleksjon». I stedet er det *opplæring om medborgerskap* som preger det meste av lærebokens kapittel. De fleste av de kontekstuelle enhetene kan identifiseres innenfor variabelen «Politikk og demokrati» og overskriften «Stemmerett og stemmegivning»:

*1.1.1: «Å stemme vil si å legge en liste med navn i valgurna på valgdagen. Siden vi lever i et demokrati (...)*», *1.1.1: «Partiene holder nominasjonsmøter der alle medlemmer kan delta. (...)* og *1.1.1: «Den vanligste formen for demokrati i vestlige land er det indirekte demokratiet vi har i Norge. Dette kalles også representativt demokrati (...)*. (Notaker og Totland, 2009, s. 10).

Også i under delkapittelet «Kommunen» blir funnene rettet mot variabelen «Politikk og demokrati» og idealtypen *opplæring om medborgerskap*. Dette kommer også frem i oppgavene, der ti av 14 etter dette delkapittelet dreier seg om kunnskap om demokratiets organisasjon og prosesser. Oppgavene utgjør dermed en betydelig andel av de kontekstuelle enhetene innenfor variabelen «Ideologi og politikk» og operasjonalisering 1.1.1 «Fokus på kunnskap og forståelse om demokratiske samfunn, demokratiets historie, organisering og prosesser». Lærebokens fokus på variabelen «Ideologi og politikk» og *opplæring om medborgerskap* er gjennomgående sterkt i både oppgavetekster og læreboktekster. Kontekstuelle enheter som samsvarer med operasjonaliseringene tilknyttet variablene «Subjektivt fokus» og «Handling og refleksjon» er underrepresentert i læreboken. Når det gjelder kontekstuelle enheter som kan bli regnet som en tilknytning til «Handling og refleksjon»-variabelen, er det spesielt to bilder som svarer til operasjonalisering 3.4.1 «Fokus på forpliktelse eller motivasjon til å endre samfunnet». For å beskrive bildene velger jeg å sitere bildeteksten til disse to bildene:

*«Fra vandrehallen i Stortinget. Stortingsrepresentant Bror Yngve Rahm fra Kristelig Folkeparti i samtale med Frederic Hauge fra Bellona».* (Notaker og Totland, 2009, s. 48).

*«Aksjonister fra Greenpeace klatret i 2001 opp i den 45 m høye pipa til Sande Paper Mill i Vestfold for å hindre fabrikken i å slippe ut det helseskadelige stoffet dioksin».* (Notaker og Totland, 2009, s. 49).

Når det gjelder lærebokens oppgaver er det bare én kontekstuell enhet som retter seg mot elevenes handlingskompetanse rundt «Fokus på det å være aktivt spørrende» (3.1.2). Spørsmålet handler om å finne ut: «Hvorfor er ungdommens valgdeltakelse så lav?» (Notaker og Totland, 2009, s. 15). Denne operasjonaliseringen inngår i idealtypen *Opplæring gjennom medborgerskap*, som fremtrer sjelden i læreboken med bare 4,5% av de kontekstuelle enhetene som svarer til skjemaet. Tabellen på neste side viser hvordan flere av de kontekstuelle enhetene i læreboken *Samfunnsfag* fremtrer i form av frekvens og prosentandel for idealtypene innenfor de ulike variablene.

Tabell: 4.1.3: Frekvens og prosentandel av aktivt medborgerskap i *Samfunnsfag* (2009).

<i>Samfunnsfag</i> (2009)	Ideologi og politikk		Felleskap og samfunn		Subjektivt fokus		Handling og refleksjon		SUM
	Tekst	Oppg.	Tekst	Oppg.	Tekst	Oppg.	Tekst	Oppg.	
Opplæring <i>om</i> medborgerskap	99 (51%)	42 (21,5%)	13 (7%)	1 (0,5%)	3 (1,5%)	2 (1%)	4 (2%)	1 (0,5%)	165 (85%)
Opplæring <i>for</i> medborgerskap	6 (3%)	6 (3%)	0 (-)	2 (1%)	0 (-)	5 (2,5%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)	21 (10,5%)
Opplæring <i>gjennom</i> medborgerskap	3 (1,5%)	1 (0,5%)	2 (1%)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	3 (1,5%)	0 (-)	9 (4,5%)
SUM	108 (55,5%)	49 (25%)	15 (8%)	3 (1,5%)	3 (1,5%)	7 (3,5%)	8 (4%)	2 (1%)	195 (100%)
Kontekstuelle enheter ikke tilknyttet idealtypene	Andre: 6 (3% av totalsum)								TOTALSUM: 201

Tabellen viser at *Samfunnsfag* (2009) har 10,5% av sine kontekstuelle enheter innenfor idealtypen *opplæring for medborgerskap*. Det er i oppgaveteksten de fleste slike kontekstuelle enheter fremtrer med 14 av de totalt 21. 11 av disse er innenfor variablene «Ideologi og politikk» og «Subjektivt fokus». Tabellen viser også at *opplæring om medborgerskap* er mest fremtredende totalt sett med 85% av de kontekstuelle enhetene. Vi finner mesteparten av disse i variablene «Ideologi og politikk» med 72,5% (51%+21,5%).

### ***Delta!* av Holgersen, Iversen og Kosberg (2018)**

Læreboken *Delta!* inneholder to kapitler som tilsvarer kompetansemålene som er aktuelle i denne oppgaven. Disse er kapittel 1: «Dette er politikk» og kapittel 2: «Slik styres Norge». Innenfor disse kapitlene er boken innom temaer som demokrati, bærekraftig utvikling, partienes hjertesaker, rettsstat og menneskerettigheter, det norske styringssystemet og påvirkning og deltakelse (Holgersen, Iversen og Kosberg, 2018). I det første kapittelet er kunnskapskompetansen fokus på lærebokteksten, og det er derfor en høy frekvens av kontekstuelle enheter som dreier seg om *opplæring om medborgerskap*. Mye av kapittelet omhandler partier og deres ideer. Det er derfor en rekke av de kontekstuelle enhetene som kan knyttes til operasjonalisering 1.1.1 «Fokus på kunnskap og forståelse om demokratiske

samfunn, demokratiets historie, organisering og prosesser» og 1.2.2 «Fokus på kunnskap om ideer og dominante diskurser», og sitatene under er knyttet til henholdsvis variablene «Ideologi og politikk» og «Fellesskap og samfunn»: «Ei overordnet konfliktlinje går mellom det vi kaller høyresiden og venstresiden i politikken (1.1.1). Den handler om hvor stor grad vi ønsker å ha likhet i fordelingen av goder og byrder (1.2.2)». (Holgersen et al., 2018, s. 10)

*Delta!* har også forekomster av en kontekstuell enhet som svarer til operasjonalisering 1.1.3 «Fokus på makrostrukturelle forhold»:

*Folk skaffer seg de fleste varene og tjeneste de bruker ved å kjøpe dem for sine egne penger. Prisen blir avgjort av konkurransen mellom ulike produsenter (...) Vi kan dermed si at Norge i stor grad har en åpen markedsøkonomi.* (Holgersen et al., 2018, s. 12).

Videre har læreboken en moderat vektlegging på miljø og hvordan menneskers aktiviteter kan innvirke på samfunnet vi er en del av. I læreboken blir en kontekstuell enhet som svarer til operasjonalisering 1.4.2 «Fokus på kunnskap for hvordan atferd påvirker samfunnet og urettferdighet»: «(...) I tillegg kan oljeleting i sårbare områder nær kysten eller i arktiske strøk true sårbare natur og verdifulle fiskeressurser». (Holgersen et al., 2018, s. 18).

Mens den kontekstuelle enheten ovenfor går inn under variabelen «Handling og refleksjon», vil vi i tabellen mot slutten av delkapittelet se at læreboken består av klart flest kontekstuelle enheter som tilhører variabelen «Ideologi og politikk».

Kapittel 2 om hvordan Norge styres, handler i stor grad om hvordan de demokratiske institusjonene er organisert, hvilke oppgaver de har, hvordan valg foregår og demokratiske prosesser på ulike nivåer. Dette kapittelet bidrar på samme måte som forrige kapittel til at elevene får tilegnet seg kunnskapskompetanse om demokrati, og eksempler på dette er med henvisning til operasjonaliserte koder i parentes:

*«Regjeringen har ansvaret for den daglige ledelsen av staten. Derfor sier vi at den har den utøvende eller handlende makten. Statsministeren er sjefen i regjeringen (...)» (1.1.1). «Det er et demokratisk prinsipp at beslutninger bør tas så nært den det gjelder som mulig. Staten har derfor overført, eller delegert (...)» (1.1.1). «(...) I tillegg til å aksjonere bruker de*

organisasjonens nettside aktivt, og de oppretter en blogg der de skriver innlegg om bruk av varetekt i Norge (...)» (1.4.1) «Hvem som har makt, og hvem som mangler makt, er ikke tilfeldig. Det er mulig å tenke seg at interessene og ønskene til grupper med mindre makt vil bli mindre synlige og kanskje dårligere ivaretatt (...)» (1.1.2). (Holgersen et al., 2018, s. 40, 51, 52).

I oppgavetekstene er ingen av de kontekstuelle enhetene knyttet til det å fokusere på elevenes handlingskompetanse uttrykt ved idealtypen *opplæring gjennom medborgerskap*. I tabellen under, som viser frekvens og prosentandel for kontekstuelle enheter i *Delta!* innenfor idealtyper og variabler, er fordelingen mellom kontekstuelle enheter i oppgavetekstene derimot helt lik. Summeringen av *opplæring om medborgerskap* (16+6+2) blir 24 i likhet med summeringen av *opplæring for medborgerskap* (9+8+6+1).

Tabell 4.1.4: Frekvens og prosentandel av aktivt medborgerskap i *Delta!*.

<i>Delta!</i> (2018)	Ideologi og politikk		Fellesskap og samfunn		Subjektivt fokus		Handling og refleksjon		SUM
	Tekst	Oppg.	Tekst	Oppg.	Tekst	Oppg.	Tekst	Oppg.	
Opplæring <i>om</i> medborgerskap	65 (40%)	16 (10%)	26 (16%)	6 (4%)	5 (3%)	0 (-)	11 (7%)	2 (1%)	130 (81%)
Opplæring <i>for</i> medborgerskap	2 (1%)	9 (5,5%)	0 (-)	8 (5%)	3 (2%)	6 (3,5%)	0 (-)	1 (1%)	29 (18%)
Opplæring <i>gjennom</i> medborgerskap	0 (-)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	1 (1%)	0 (-)	1 (1%)
SUM	67 (42%)	25 (16%)	26 (16%)	14 (8,5%)	8 (5%)	6 (3,5%)	12 (7,5%)	3 (1,5%)	160 (100%)
Kontekstuelle enheter ikke tilknyttet idealtypene	Andre: 12 (7% av totalsum)								TOTALSUM: 172

Vi ser i tabellen over at bare 1% av de kontekstuelle enhetene går inn under idealtypen *opplæring gjennom medborgerskap*. Idealtypen som fremtrer mest i *Delta!* er *opplæring om medborgerskap* med 81%, og det er spesielt innenfor variablene «Ideologi og politikk» vi ser høyest frekvens og dermed høyest prosentandel med 50%. Det er imidlertid en klar overvekt i læreboken med sistnevnte idealtipe som har høyest forekomst av kontekstuelle enheter i

læreboktekster med 66% av summen. Operasjonaliseringene som er knyttet til ferdigheter innenfor idealtypen *opplæring for medborgerskap* utgjør 15 av de 18 prosentene av de kontekstuelle enhetene som er å identifisere i oppgavetekster. Vi finner også at 15% av de kontekstuelle enhetene i oppgavetekster går inn under *opplæring om medborgerskap*.

### **FOKUS Samfunnsfag av Haraldsen og Ryssevik (2018)**

I læreboken *FOKUS Samfunnsfag* er «Politikk og demokrati» del 2 av totalt 4 deler i boken. Delen inneholder kapitler som omhandler demokrati, valg, innflytelse og folkevalgte. Sammenliknet med de andre lærebøkene, begynner denne med å trekke inn en virkelig historie ved å knytte en ideologi eller kultur til hvordan dette kan utarte seg politisk. Eksempelet viser et eksperiment med grunnlag fra hvordan nazismen som idé kunne støttes av befolkningen. Læreren i eksempelet lager en kultur om klassen som sprer seg rundt på skolen. Dette eksperimentet fra virkeligheten har kontekstuelle enheter som går på hvordan elever kan utvikle sine verdier, holdninger og ferdigheter i samfunnsfag. Kodet til operasjonaliseringene svarer dette til 2.1.2 «Fokus på å knytte kultur til politikk». I lærebokteksten er én ytterligere kontekstuell enhet som jeg knytter til variabelen «Ideologi og politikk» innenfor idealtypen *opplæring for medborgerskap*.

Videre i *FOKUS Samfunnsfag* er oppbyggingen lik som i de foregående lærebøkene med relativt mange kontekstuelle enheter innenfor idealtypen *opplæring om medborgerskap* med operasjonalisering 1.1.1 «Fokus på kunnskap og forståelse om demokratiske samfunn, demokratiets historie, organisering og prosesser». Det nye i denne læreboken er tekstbokser med oppgaver underveis i lærebokteksten som oppfordrer til å finne ut av samfunnsspørsmål og utforske. Eksempler er:

*«Handler disse politiske sakene om interesser eller verdier – eller kanskje om begge deler?: størrelsen på studielånsrenten, bruk av bompenger på veiene, karakterer i skolen, avgifter på alkohol, forbud mot kjøp av sex, forbud mot tobakksreklame» og «Studer konklusjonene i undersøkelsen. På hvilke punkter kjenner du deg igjen».* (Haraldsen og Ryssevik, 2018, ss. 106-107).

Det første eksempelet retter et «Fokus på evner til å gå i dybden i undersøkelsen av sammenhenger» (2.1.2), mens det andre går på om elevene «Innehar evne til å reflektere kritisk rundt hver og ens status innenfor fellesskap og samfunn» (2.3.1). Begge disse operasjonaliseringene er knyttet til idealtypen *opplæring for medborgerskap* og utvikling av ferdigheter og verdier.

Når det gjelder oppgavetekstene, vil jeg trekke frem den eneste kontekstuelle enhet fremtrer i læreboken som bidrar til *opplæring gjennom medborgerskap*: «Ta for deg en dagsavis og velg ut noen saker som handler om politiske konflikter. Forsøk for hver sak å avgjøre om den handler om en interessekonflikt eller en verdikonflikt». (Haraldsen og Ryssevik, 2018, s. 111).

*Opplæring for medborgerskap* fremtrer i hyppigst grad i oppgavetekstene, og slike oppgavetekster kan være slik som de under (med henvisning til operasjonaliseringen i parentes):

«Hva mener du, er aktiv deltakelse i det politiske livet viktig i et demokratisk samfunn?» (2.3.2). «Påstand: Det er bra at det finnes private grunnskoler og videregående skoler som et alternativ til den offentlige skolen. Sett opp en liste med argumenter for og mot denne påstanden» (2.2.2). «Bør myndighetene ha mulighet til å overvåke telefonsamtaler og internettbruk for å beskytte samfunnet mot mulige terrorhandlinger? Diskuter» (2.2.1). (Haraldsen og Ryssevik, 2018, s. 111).

Under kommer tabellen for hvordan de ulike tradisjonene for opplæring til medborgerskap fremtrer i læreboken ved idealtyper og variabler. Det er klart mest fokus på *opplæring om medborgerskap*, mens det er svært lite *opplæring gjennom medborgerskap*:

Tabell 4.1.5: Frekvens og prosentandel for aktivt medborgerskap i *FOKUS Samfunnsfag*.

FOKUS Samfunnsfag (2018)	Ideologi og politikk		Fellesskap og samfunn		Subjektivt fokus		Handling og refleksjon		SUM
	Tekst	Oppg.	Tekst	Oppg.	Tekst	Oppg.	Tekst	Oppg.	
Opplæring <i>om</i> medborgerskap	88 (47%)	15 (8%)	15 (8%)	6 (3%)	5 (3%)	0 (-)	13 (7%)	2 (1%)	144 (77%)
Opplæring <i>for</i> medborgerskap	2 (1%)	18 (10%)	2 (1%)	5 (3%)	6 (3%)	8 (4%)	0 (-)	1 (0,5%)	42 (22,5%)
Opplæring <i>gjennom</i> medborgerskap	0 (-)	1 (0,5%)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	1 (0,5%)
SUM	90 (48%)	34 (18%)	17 (9%)	11 (6%)	11 (6%)	8 (4%)	13 (7%)	3 (2%)	187 (100%)



Kontekstuelle enheter ikke tilknyttet idealtypene	Andre: 7 (4% av totalsum)	TOTALSUM: 194
---	---------------------------	------------------

Trekkene vi kan lese ut ifra tabellen fra oppgavetekstene i forbindelse med vektleggingen av kunnskapskompetansen kontra ferdighets, verdi- og holdningskompetanse er som følger: det er 23 kontekstuelle enheter som svarer til *opplæring om medborgerskap*. Det betyr en andel på 12% av de kontekstuelle enhetene. Om vi summerer de kontekstuelle enhetene for oppgavetekst i idealtypen *opplæring for medborgerskap* er tallet 34 og utgjør 17,5%. *Opplæring gjennom medborgerskap* finner vi bare med én kontekstuell enhet. *Opplæring om medborgerskap* er den idealtypen som har flest kontekstuelle enheter i *FOKUS Samfunnsfag* med 77%. Mesteparten av de kontekstuelle enhetene er å finne i læreboktekster med 65%. Idealtypen *opplæring for medborgerskap* utgjør 22,5% av de kontekstuelle enhetene i denne læreboken med 42. De fleste kontekstuelle enhetene svarer til operasjonaliseringer innenfor variabelen «Ideologi og politikk» med 66%, mens «Felleskap og samfunn» utgjør 15%. Lavest andel av kontekstuelle enheter innenfor variabler er «Subjektivt fokus» med 10% og «Handling og refleksjon» med 9%.

## 4.2 Kvantitativ innholdsanalyse

Den kvantitative innholdsanalysen skal kartlegge hvordan aktivt medborgerskap fremtrer i læreplaner og lærebøker. For å kunne gi et mest mulig presist bilde på hvordan kartleggingsprosessen foregår, har jeg benyttet meg av et kodingsskjema. Kodingsskjemaet nedenfor skal være grunnlaget for hvordan kodingsenhetene, altså setninger, kan gå inn under den operasjonaliserte kodingen. Kodingsenhetene er forankret i teorien om medborgerskap og aktivt medborgerskap, og det er dermed en teoridrevet innholdsanalyse (Hsieh og Shannon, 2006, s. 1281). Dette innebærer at tekstmaterialet i læreplanene og lærebøkene har blitt kodet i lys av relevant teori fra McLaughlin (1992) og Nelson og Kerr (2006). Vi så i teorikapittelet at McLaughlin (1992, 236) har fire dimensjoner for medborgerskap i *identitet, tillit, politisk deltakelse* og *tilhørighet i samfunnet*. Dimensjonene har så videre blitt delt inn i verdier i form av minimale og maksimale former for medborgerskap. Vi har i teorikapittelet også sett på en

gjengitt versjon av Nelson og Kerr (2006, s. 12-13) sin oversikt over aktive og passive former for aktivt medborgerskap. Disse formene for aktivt medborgerskap danner grunnlaget for de operasjonaliserte kodingsenhetene sammen med sentral teori fra *liberalisme*, *deltakerdemokrati* og *dialogdemokrati*.

Jeg vil kort gå inn på begrunnelsene for kodingene og hvorfor de er plassert innenfor de ulike dimensjonene for medborgerskap. *Identitet* handler kunnskap om individets rettigheter som status, juridisk og legalt, og innenfor de minimale verdiene knytter vi kunnskap om stemmerett og valg, nasjonalidentitet og forsvar av nasjonen og den interesser. Dette blir regnet som mer passive former for aktivt medborgerskap. Den maksimale dreier seg om individets bevissthet om seg selv som en del av samfunnet og i kodeskjemaet finner vi derfor aktive former for aktivt medborgerskap. Videre er dimensjonen *tillit* i minimale former der individet er lovlydig og har kunnskap om samfunnet rundt seg, mens den maksimale formen handler om å utvide horisonten ved å se utover nærmiljøet og stille spørsmål ved sosiale forhold (McLaughlin, 1992, ss. 236-237). I dimensjonen *politisk deltakelse* handler mye om å delta politisk, mens *tilhørighet i samfunnet* er fokuset rettet mot å ha sosiale forutsetninger for å delta i samfunnet. Her er også de minimale formene knyttet til de passive formene for aktivt medborgerskap, men plasseringen av operasjonaliseringene er dermed avklart for i hvilken dimensjon de tilhører og nedenfor ser vi oversikten over dimensjonene, variablene og operasjonaliseringene:

Tabell 4.2.1: Oversikt over kategorisering og koding i kvantitativ innholdsanalyse

<i>Variabler for medborgerskap</i>	<i>Verdi</i>	<i>Koding</i>
IDENTITET	Minimal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kunnskap om valg og stemmerett</li> <li>• Kunnskap om nasjonens historie</li> <li>• Villig til å tjenestegjøre i Forsvaret</li> <li>• Stå bak nasjonens symboler og dens interesser og krav overfor andre nasjoner</li> </ul>
	Maksimal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deltakelse i samfunnet og dets demokratiske kultur</li> </ul>

IDENTITET	Maksimal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ta avgjørelser for fellesskapets beste og gjør verdibaserte overveielser med et sosialt ansvar</li> <li>• Bevissthet om egne valg</li> </ul>
TILLIT	Minimal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kunnskap om lokalsamfunnet</li> <li>• Hjelp naboer på frivillig basis</li> <li>• Lydige borgere</li> <li>• Kunnskap om demokratiske institusjoner og organisering</li> </ul>
	Maksimal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tilegner seg kunnskap selvstendig</li> <li>• Tillegger seg nytenkende verdier ved å utvide horisonten</li> <li>• Stille spørsmål ved samfunnet og løse problemer kreativt</li> <li>• Deltakelse basert på trygghet og fleksibilitet</li> </ul>
POLITISK DELTAKELSE	Minimal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppfordre til å stemme ved valg</li> </ul>
	Maksimal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melde seg inn i og stå på liste for et politisk parti</li> <li>• Demokratisk erfaring gjennom å skrive innlegg til aviser og føre underskriftskampanjer</li> <li>• Demokratisk erfaring gjennom sivil ulydighet: hindre ferdsel, spraye graffiti, okkupere bygninger</li> </ul>
TILHØRIGHET I SAMFUNNET	Minimal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kunnskap om statsborgerskap</li> </ul>
	Maksimal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse for ulike veldedighet og samfunnsforhold (samle inn penger eller arbeide i veldedige organisasjoner)</li> <li>• Dialog i et kommuniserende fellesskap</li> </ul>

Presentasjonen av resultatene i dette delkapittelet vil vise til hovedtrekkene i den kvantitative innholdsanalysen. Denne inneholder frekvenstabeller og figurer som beskriver hvordan

former for aktivt medborgerskap fremtrer i læreplanene og lærebøkene. Hvordan former for aktivt medborgerskap fremtrer i læreplanene er registrert ved å plassere én setning under en kodingsenhet for å kunne besvare problemstillingen ved bruk av en kvantitativ innholdsanalyse. Først vil jeg presentere resultatene fra hver enkelt av læreplanene, for så å sammenstille resultatene.

#### 4.2.1 Resultater for *Læreplan i samfunnsfag fra 2006*

Ved å analysere *Læreplan i samfunnsfag* fra 2006 for videregående opplæring har jeg registrert frekvensen på setninger som kan bli plassert innenfor kodingsenhetene som fremgår av oversikten over kategoriseringen og kodingen. Her har jeg plassert setningene innenfor dimensjoner av medborgerskap og videre i en verdiskala i maksimale og minimale former for medborgerskap. For å kunne plassere setningene har jeg operasjonalisert kodingsenhetene, slik at det kommer klart frem hvilke former for aktivt medborgerskap som fremtrer i denne læreplanen. Tekstutvalget fra *Læreplan i samfunnsfag* fra 2006 for videregående opplæring består av totalt 417 ord, med henholdsvis 337 ord i Grunnleggende ferdigheter og 80 ord i Kompetansemålene for Politikk og demokrati. I læreplanen har jeg identifisert 17 setninger. I tabellen under er frekvensen av aktivt medborgerskap presentert med prosentangivelse av totalsummen, akkurat som SUM-kolonnen og SUM-raden:

Tabell 4.2.2: Frekvenstabell for *Læreplan i samfunnsfag* fra 2006 for videregående opplæring

Tekstutvalg	Identitet		Tillit		Politisk deltakelse		Tilhørighet i samfunnet		SUM
	Min	Maks	Min	Maks	Min	Maks	Min	Maks	
Grunnleggende ferdigheter	0 (-)	0 (-)	1 (6%)	9 (53%)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	3 (17%)	13 (76%)
Politikk og demokrati	0 (-)	0 (-)	1 (6%)	1 (6%)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	2 (12%)	4 (24%)
SUM	0 (-)		12 (71%)		0 (-)		5 (29%)		17 (100%)

Tabellen på forrige side viser at det er innenfor dimensjonene *tillit* og *tilhørighet i samfunnet* former for aktivt medborgerskap fremtrer i 2006-læreplanen for videregående opplæring. Tabellen viser også at aktivt medborgerskap i denne læreplanen ikke fremtrer i både dimensjonen *identitet* og dimensjonen *politisk deltakelse*. Det fremgår av SUM-kolonnen at det er 17 setninger, eller kodingsenheter, med 13 i Grunnleggende ferdigheter og 4 i Kompetansemålene for Politikk og demokrati. Disse tekstutvalgene består av henholdsvis 76% og 24% av læreplanen. Det er 12 kodingsenheter innenfor dimensjonen *tillit* og 5 kodingsenheter innenfor dimensjonen *tilhørighet i samfunnet*. Dimensjonen *tillit* utgjør også den klart største andelen av kodingsenhetene tilknyttet aktivt medborgerskap med 71%, mens *tilhørighet i samfunnet* står for 29% av totalen.

Det er spesielt innenfor verdien maksimalt medborgerskap i dimensjonen *tillit* innenfor Grunnleggende ferdigheter kodingsenhetene fremtrer med 59% (6%+53%) av totalen i denne læreplanen. Dimensjonen *tilhørighet i samfunnet* ser vi også har kodingsenheter innenfor bare den maksimale verdien med 29% av kodingenhetene. Ut ifra hvordan vi har forstått dimensjonene *tillit* og *tilhørighet i samfunnet*, kan det tyde på at *Læreplan i samfunnsfag* fra 2006 grovt sett vektlegger kunnskap og deltakelse i nærmiljøet og lokalsamfunnet (*tillit*) og sosiale forutsetninger for deltakelse (*tilhørighet i samfunnet*). For å gi et mer detaljert innblikk i hva som ligger bak tallene er det relevant med en mer detaljert frekvenstabell med operasjonaliseringene innenfor bare de to nevnte dimensjonene nedenfor:

Tabell 4.2.3: Detaljert frekvenstabell for *Læreplan samfunnsfag* fra 2006 i videregående opplæring.

TILLIT	Minimal	Kunnskap om lokalsamfunnet	0
		Hjelpe naboer på frivillig basis	0
		Lydige borgere	0
		Kunnskap om demokratiske institusjoner og organisering	2
	Maksimal	Tilegner seg kunnskap selvstendig	6
		Tillegger seg nytenkende verdier ved å utvide horisonten	3

TILLIT	Maksimal	Stille spørsmål ved samfunnet og løse problemer kreativt	1
		Deltakelse basert på trygghet og fleksibilitet	0
TILHØRIGHET I SAMFUNNET	Minimal	Kunnskap om statsborgerskap	0
	Maksimal	Interesse for ulike veldedighet og samfunnsforhold (samle inn penger eller arbeide i veldedige organisasjoner)	0
		Dialog i et kommuniserende fellesskap	5

Av den mer detaljerte tabellen fremgår det at Læreplanen fra 2006 for videregående opplæring har mest fokus på at elevene skal «Tilegne seg kunnskap selvstendig» og ha «Dialog i et kommuniserende fellesskap». De minimale formene for medborgerskap er ikke like sterkt vektlagt i denne læreplanen med bare 2 forekomster, noe som betyr at 15 kodingsenheter svarer til de maksimale verdiene for medborgerskap, som videre er knyttet til de aktive formene for aktivt medborgerskap. Den detaljerte tabellen viser også at læreplanen vil ha fokus på at elevene skal «tilegne seg nytenkende verdier ved å utvide horisonten», samt stille spørsmål ved samfunnet og løse problemer kreativt, som begge er innenfor de maksimale formene for aktivt medborgerskap i *tillit*-dimensjonen.

#### 4.2.2 Resultater for *Læreplan i samfunnsfag fra 2013*

I likhet med analysen av læreplanen fra 2006, har jeg i *Læreplan i samfunnsfag fra 2013* registrert frekvensen på setningene i tekstutvalget. Setningene er også plassert i samme kodingsenheter, slik at det lar seg sammenlikne hvordan former for medborgerskap kan forandre seg mellom læreplanene. Læreplanen fra 2013 består av totalt 915 ord hvor 719 av disse er under Grunnleggende ferdigheter, 94 er under Politikk og demokrati, tillegg til at *Utforskeren*, som er viktig for aktivt medborgerskap, kommer inn i denne læreplanen med sine 102 ord. Økningen i antall ord har dermed nesten doblet seg fra 2006-læreplanen om man tar ut *Utforskeren* fra regnestykket. Det interessante er å undersøke om *Utforskerens* og 2013-

læreplanens fokus på ferdighetskompetanse kan identifiseres i analysen. Totalt har jeg identifisert 41 setninger i denne læreplanen. I likhet med tabellen for 2006-læreplanen, viser tabellen for 2013-læreplanen nedenfor frekvensen av aktivt medborgerskap presentert med prosentangivelse av totalsummen, akkurat som SUM-kolonnen og SUM-raden:

Tabell 4.2.4: Frekvenstabell for *Læreplan i samfunnsfag* fra 2013 for videregående opplæring.

Tekstutvalg	Identitet		Tillit		Politisk deltakelse		Tilhørighet i samfunnet		SUM
	Min	Maks	Min	Maks	Min	Maks	Min	Maks	
Grunnleggende ferdigheter	0 (-)	0 (-)	0 (-)	26 (63%)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	4 (10%)	30 (73%)
<i>Utforskeren</i>	0 (-)	0 (-)	0 (-)	4 (10%)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	1 (2%)	5 (12%)
Politikk og demokrati	0 (-)	0 (-)	1 (2%)	5 (12%)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	6 (15%)
SUM	0 (-)		36 (88%)		0 (-)		5 (12%)		41 (100%)

Akkurat som med tabellen for læreplanen i 2006 for videregående opplæring, fremtrer ikke aktivt medborgerskap i tilsvarende læreplan fra 2013 innenfor dimensjonene *identitet* og *politisk deltakelse*. Det betyr at det er innenfor dimensjonene *tillit* og *tilhørighet i samfunnet* aktivt medborgerskap fremtrer med henholdsvis 88% og 12% av de totale kodingsenhetene. De grunnleggende ferdighetene utgjør 73%, og om *Utforskeren*, som utgjør 12% av læreplanen, blir regnet som en Grunnleggende ferdighet er andelen på 85% i læreplanen. Innenfor dimensjonene *tillit* og *tilhørighet i samfunnet* er det imidlertid en sterk overvekt av kodingsenheter i de maksimale formene for medborgerskap med 98% av totalen, og det er derfor vi bør undersøke hvilke operasjonaliseringer som fremtrer i størst grad i læreplanen for samfunnsfag fra 2013 i videregående opplæring i en mer detaljert tabell på neste side:

Tabell 4.2.5: Detaljert frekvenstabell for *Læreplan i samfunnsfag* fra 2013 for videregående opplæring.

TILLIT	Minimal	Kunnskap om lokalsamfunnet	0
		Hjelpe naboer på frivillig basis	0
		Lydige borgere	0
		Kunnskap om demokratiske institusjoner og organisering	1
	Maksimal	Tilegner seg kunnskap selvstendig	17
		Tillegger seg nytenkende verdier ved å utvide horisonten	10
		Stille spørsmål ved samfunnet og løse problemer kreativt	8
		Deltakelse basert på trygghet og fleksibilitet	0
TILHØRIGHET I SAMFUNNET	Minimal	Kunnskap om statsborgerskap	0
	Maksimal	Interesse for ulike veldedighet og samfunnsforhold (samle inn penger eller arbeide i veldedige organisasjoner)	0
		Dialog i et kommuniserende fellesskap	5

Den detaljerte tabellen som viser frekvens innenfor de ulike operasjonaliseringene, viser at i dimensjonen *tilhørighet i samfunnet* kun er i fokus på «Dialog i et kommuniserende fellesskap», som også er en maksimal form for medborgerskap. I minimale former for medborgerskap i dimensjonen *tillit* fremtrer «Kunnskap om demokratiske institusjoner og organisering» én gang i denne læreplanen. I de maksimale formene i samme dimensjon, er frekvensen betydelig høyere med 17 på å «tilegne seg kunnskap selvstendig, 10 på det å «tillegge seg nye verdier og utvide horisonten» og 8 på «stille spørsmål ved samfunnet og løse problemer kreativt».



### 4.2.3 Oppsummering av læreplanene

De overordnede skillene mellom læreplanene som at totalt antall ord øker fra 417 ord i 2006 til 915 i 2013, hvorav økningen i Grunnleggende ferdigheter er fra 337 til 719 og i Politikk og demokrati fra 80 til 94 ord. Som nevnt kommer *Utforskeren* inn med sine 102 ord. Det at frekvensen av ord øker så markant, betyr at det er relevant å angi present av totalen. Dette gir en mulighet for å sammenlikne hvilke former for aktivt medborgerskap som har betydning for de to læreplanene. Forskjellene mellom læreplanene er at former for aktivt medborgerskap ikke er å identifisere innenfor dimensjonene *identitet* og *politisk deltakelse*, og at vi derfor bare finner former for aktivt medborgerskap i dimensjonene *tillit* og *tilhørighet i samfunnet*. En annen likhet er at operasjonaliseringen «Dialog i et kommuniserende fellesskap» under maksimale former for *tilhørighet i samfunnet* fremtrer like mye målt i frekvens, men derimot en nedgang på 17 prosentpoeng fra 29% til 12% fra 2006 til 2013. Dette innebærer at *tillit*-dimensjonen har fått mer fokus i læreplanen fra 2013 med 88% kontra 71% i 2006-læreplanen. Det er spesielt de maksimale formene innen dimensjonen *tillit* som har vært mest betydningsfulle for økningen av disse kodingsenhetene.

### 4.2.4 Lærebøkene

Lærebøkene er analysert på samme måte som læreplanene for å gi et komparativt perspektiv før og etter 2013. Det betyr at den kvantitative innholdsanalysen bruker de samme kodingsenhetene som i analysen av læreplanene. Først vil jeg presentere resultatene fra hver enkelt lærebok, før jeg gjør en sammenlikning mellom lærebøkene når det gjelder læreboktekster i oppgavetekster i tilknytning til aktivt medborgerskap. I den siste tabellen presenterer jeg skiller mellom de to periodene som gjelder for læreplanene og lærebøkene.

#### Læreboktekster og oppgavetekster

De tre tabellene under viser frekvensen av aktivt medborgerskap i lærebøkene *Samfunnsfag* av Notaker og Totland fra 2009, *Delta!* av Holgersen, Iversen og Kosberg fra 2018 og *FOKUS Samfunnsfag* av Haraldsen og Ryssevik fra 2018. Akkurat som i tabellen for analysen av læreplanene er kodingsenhetene samlet inn under enten minimalt eller maksimalt medborgerskap. Prosentandelen indikerer andel av minimalt eller maksimalt medborgerskap innenfor enten selve lærebokteksten eller oppgaveteksten. Dette er for å se om det er skiller for hvordan aktivt medborgerskap fremtrer i læreboktekstene og oppgavetekstene. Vi

begynner analysen av lærebøkene med å se antall og prosent av kodingsenheter i lærebøkene innenfor minimale og maksimale former for medborgerskap nedenfor:

Tabell 4.2.6: Frekvens og prosentandel av kodingsenheter innenfor læreboktekst og oppgavetekst.

Variabel Lærebok	Læreboktekst				Oppgavetekst			
	Minimalt medborgerskap		Maksimalt medborgerskap		Minimalt medborgerskap		Maksimalt medborgerskap	
	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent
<i>Samfunnsfag</i> (2009)	405	95%	19	5%	29	62%	18	38%
<i>Delta!</i> (2018)	347	80%	84	20%	16	25%	48	75%
<i>FOKUS Samfunnsfag</i> (2018)	422	89,5%	49	10,5%	20	43%	26	57%

Mens de minimale formene for medborgerskap er knyttet til passive former for aktivt medborgerskap, er de maksimale formene for medborgerskap forbundet med aktive former for aktivt medborgerskap. I tabellen over i kolonnen over læreboktekster finner vi at minimalt medborgerskap utgjør en betydelig større andel av læreboken *Samfunnsfag* sammenliknet med de to andre. Den største forskjellen finner vi mellom *Samfunnsfag* og *Delta!* hvor minimalt medborgerskap er 95% i førstnevnte og 80% i sistnevnte som andel av total frekvens i lærebokteksten. Maksimalt medborgerskap er derfor 5% i *Samfunnsfag* og 20% i *Delta!*. *FOKUS Samfunnsfag* ligger på 89,5% i minimale og 10,5% i maksimale former for medborgerskap i læreboktekstene.

I oppgavetekstene finner en liknende tendens mellom lærebøkene som i læreboktekstene ved at maksimalt medborgerskap fremtrer i størst grad med 75% i *Delta!*, mens *Samfunnsfag* har færrest kodingsenheter med 38% av oppgavetekstene. *FOKUS Samfunnsfag* ligger omtrent mellom disse i prosentandel med 57% av de totale oppgavetekstene i maksimalt medborgerskap. De resterende prosentandelene er dermed kodingsenheter som tilhører minimalt medborgerskap, og er 25% i *Delta!*, 62% i *Samfunnsfag* og 43% i *FOKUS Samfunnsfag*.

## Samfunnsfag av Notaker og Totland (2009)

De tre neste tabellene viser dimensjonene *identitet*, *tillit*, *politisk deltakelse* og *tilhørighet i samfunnet* og hvordan de fremtrer i lærebøkene. Vi begynner med *Samfunnsfag* fra 2009 før de to lærebøkene fra 2018; *Delta!* og *FOKUS Samfunnsfag*. Prosentandelen i SUM-kolonnene blir lest vertikalt og SUM-radene blir lest horisontalt. Prosentandelene innenfor dimensjonene i lærebokteksten og oppgaveteksten blir lest horisontalt, og er dermed andel av total frekvens i hver av de tekstutvalgene.

Tabell 4.2.7: Frekvenstabell for *Samfunnsfag* (2009). Rest: 204.

Tekstutvalg	Identitet		Tillit		Politisk deltakelse		Tilhørighet i samfunnet		SUM
	Min	Maks	Min	Maks	Min	Maks	Min	Maks	
Læreboktekst	130 (30%)	10 (2,4%)	274 (65%)	2 (0,5%)	1 (0,25%)	6 (1,5%)	0 (0%)	1 (0,25%)	424 (90%)
Oppgavetekst	0 (0%)	0 (0%)	29 (62%)	11 (23%)	0 (0%)	2 (4,3%)	0 (0%)	5 (10,6%)	47 (10%)
SUM	140 (30%)		316 (67%)		9 (2%)		6 (1%)		471 (100%)

I *Samfunnsfag* av Notaker og Totland fra 2009 utgjør dimensjonene *identitet* og *tillit* omtrent alle (97%) kodeenhetene for aktivt medborgerskap med 30% og 67%. Minimalt medborgerskap utgjør ved disse to dimensjonene også omtrent alle kodingsenhetene med 95% i læreboktekst. Det maksimale medborgerskapet blir derimot mer synlig i oppgaveteksten, der det også er en del jevnere fordeling mellom formene for medborgerskap 62% av kodingsenhetene innenfor oppgavetekstene er minimalt medborgerskap og alle disse er i dimensjonen *tillit*. Innenfor samme dimensjon med maksimalt medborgerskap i oppgavetekster utgjør kodingsenhetene 23%, mens det i dimensjonene *politisk deltakelse* er 4,3% og *tilhørighet i samfunnet* er 10,6%.

## Delta! av Holgersen, Iversen og Kosberg (2018)

Tabell 4.2.8: Frekvenstabell og prosentandeler i *Delta!*.

Tekstutvalg	Identitet		Tillit		Politisk deltakelse		Tilhørighet i samfunnet		SUM
	Min	Maks	Min	Maks	Min	Maks	Min	Maks	
Læreboktekst	145 (33,5%)	30 (7%)	202 (47%)	34 (7,8%)	0 (0%)	18 (4,2%)	0 (0%)	2 (0,5%)	431 (87%)
Oppgavetekst	9 (14%)	2 (3%)	7 (11%)	27 (42%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	19 (30%)	64 (13%)
SUM	186 (38%)		270 (55%)		18 (3%)		21 (4%)		495 (100%)

I *Delta!* av Holgersen, Iversen og Kosberg fra 2018 utgjør også dimensjonene *identitet* og *tillit* en svært stor del av kodingsenhetene med henholdsvis 38% og 55%, altså 93% til sammen. Det er minimalt medborgerskap som fremtrer med høyest frekvens og prosentandel av kodingsenhetene i lærebokteksten: 145 og 33,5% i *identitet* og 202 og 47% i *tillit*. Maksimalt medborgerskap utgjør en liten andel av kodingsenhetene i læreboktekstene med 7% under *identitet*, 7,8% under *tillit* og 4,2% under *politisk deltakelse*. I oppgavetekstene fremtrer maksimalt medborgerskap i større grad, og vi finner her 27 kodingsenheter og 42% i dimensjonen *tillit*, 19 kodingsenheter og 30% i dimensjonen *tilhørighet i samfunnet*, og 2 kodingsenheter og 3% i dimensjonen *identitet*.

## FOKUS Samfunnsfag av Haraldsen og Ryssevik (2018)

Tabell 4.2.8: Frekvenstabell og prosentandeler i *FOKUS Samfunnsfag*,

Tekstutvalg	Identitet		Tillit		Politisk deltakelse		Tilhørighet i samfunnet		SUM
	Min	Maks	Min	Maks	Min	Maks	Min	Maks	
Læreboktekst	190 (40,3%)	28 (6%)	232 (49,3%)	16 (3,4%)	0 (0%)	5 (1%)	0 (0%)	0 (0%)	471 (91%)
Oppgavetekst	16 (35%)	1 (2%)	4 (9%)	22 (48%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (6%)	46 (9%)
SUM	235 (45%)		274 (53%)		5 (1%)		3 (1%)		517 (100%)

Tabellen for frekvens og prosentanden i læreboken *FOKUS Samfunnsfag* av Haraldsen og Ryssevik fra 2018 viser at dimensjonene *identitet* med 45% og *tillit* med 53% utgjør nesten alle kodingsenhetene i tekstutvalget. I lærebokteksten utgjør minimalt medborgerskap i dimensjonen *identitet* 40,3%, mens det i dimensjonen *tillit* utgjør 49,3%. Maksimalt medborgerskap i lærebokteksten utgjør bare 6% i *identitet* og 3,4% i *tillit*. Det er imidlertid oppgaveteksten i dimensjonen *tillit* maksimalt medborgerskap er mest synlig med 48%, mens minimalt medborgerskap utgjør 9%. I dimensjonen *tilhørighet i samfunnet* finner også maksimalt medborgerskap med 6% kodingsenhetene. I oppgaveteksten i er det også kodingsenheter som svarer til minimalt medborgerskap og dimensjonen *identitet* med 35%.

#### 4.2.5 Oppsummering av lærebøkene

Det mest tydelige trekket ved lærebøkene er at dimensjonene *identitet* og *tillit* er de formene for aktivt medborgerskap som fremtrer i klart størst grad med 97% i *Samfunnsfag* (2009), 93% i *Delta!* (2018) og 98% i *FOKUS Samfunnsfag* (2018) av kodingsenhetene i de tre lærebøkene. Det er spesielt innenfor minimalt medborgerskap i de to dimensjonenes operasjonaliseringer som svarer til tekstmaterialet med 92%, 73% og 85% av totalt antall kodingsenheter. Vi har også sett i analysen at det er i læreboktekstene minimalt medborgerskap fremtrer i størst grad. Det kan indikere at oppgavetekstene har et ansvar for å utvikle elevens ferdighetskompetanse, samt verdier og holdninger. Maksimalt medborgerskap i de fire dimensjonene inneholder imidlertid operasjonaliseringer som både er rettet mot kompetanse i ferdigheter og handlinger. Det vil derfor være relevant å kombinere resultatet her med idéanalysen for å se på hvordan analysene samsvarer rundt fokuset på type kompetanse.

#### 4.2.6 Læreplanene og lærebøkene

I tabellen på neste side har jeg forsøkt å gi et komparativt perspektiv på analysen ved å vise frekvensen og prosentfordelingen av kodingsenhetene i både læreplanene og lærebøkene. Det er dermed mulig få et inntrykk av hvordan læreplanene fra 2006 og fra 2013 skiller seg fra hverandre, samt om vi kan se en utvikling fra 2009-læreboken til lærebøkene fra 2018.

Tabell: 4.2.9: Sammenlikning av læreplan 2006 og lærebok 2009 med læreplan 2013 og lærebøker 2018

	Minimalt medborgerskap	Maksimalt medborgerskap	SUM medborgerskap
<i>Læreplan i samfunnsfag (2006)</i>	2 (12%)	15 (88%)	17 (100%)
<i>Samfunnsfag (2009)</i>	434 (92%)	37 (8%)	471 (100%)
SUM K06	436 (89%)	52 (11%)	488 (100%)
<i>Læreplan i samfunnsfag (2013)</i>	1 (2,4%)	40 (97,6%)	41 (100%)
<i>Delta! (2018)</i>	363 (73%)	132 (27%)	495 (100%)
<i>FOKUS Samfunnsfag (2018)</i>	422 (79%)	114 (21%)	536 (100%)
SUM revidert 2013	786 (73%)	286 (27%)	1072 (100%)

Utviklingen vi ser mellom periodene, altså K06 og revidert 2013, er at maksimalt medborgerskap har fått en betydelig større plass. Dette betyr at det er mer fokus på de aktive formene for aktivt medborgerskap i læreplanen fra 2013 og de to lærebøkene fra 2018 sammenliknet med læreplanen fra 2006 og læreboken fra 2009. Dette inntrykket blir bekreftet om vi ser tallene og prosentene mellom læreplanene og tilsvarende mellom lærebøkene. De to lærebøkene fra 2018 med 27% og 21% av kodingsenhetene i maksimalt medborgerskap med på å bekrefte at maksimalt medborgerskap fremtrer i større grad sammenliknet med læreboken fra 2009 med 8% av kodingsenhetene.

## 5 Drøfting og konklusjon

I denne oppgaven har læreplanene fra 2006 og 2013 blitt undersøkt i sammenheng med tre lærebøker med utgangspunkt i teori om medborgerskap og aktivt medborgerskap. Mye av grunnlaget for aktivt medborgerskap handler om kunnskap og ferdigheter i læreplanene og lærebøkene. Ved å bruke to ulike perspektiver på teksten i den kvantitative innholdsanalysen og idéanalysen, har jeg forsøkt å undersøke om det er minimale eller maksimale former for medborgerskap, aktive eller passive former for aktivt medborgerskap, og opplæring *om, for* eller *gjennom* medborgerskap som fremtrer i størst grad i læreplanene og lærebøkene. Disse kategoriseringene henger også sammen, og jeg vil forsøke å koble de som samsvarer der det er hensiktsmessig. Det teoretiske rammeverket har dannet grunnlaget for dette, og hvordan de ulike verdiene for aktivt medborgerskap fremtrer, kan ha betydning for hvordan fremtidige aktive medborgere handler i samfunnet.

I tilnærmingen til læreplanene og lærebøkene stilte jeg følgende spørsmål, som er oppgavens problemstilling: *Hvordan fremtrer aktivt medborgerskap i lærebøker før og etter revideringen av læreplanen i samfunnsfag?*

For å kunne fange tekstmaterialet til å passe til aktivt medborgerskap, utviklet jeg et kodeskjema i den kvantitative innholdsanalysen basert på teorier om medborgerskap og aktivt medborgerskap. For idéanalysen tok jeg utgangspunkt i de tre utfordringene for demokratiets plass i læreplanene i samfunnsfag ved å knytte de til teorier om aktivt medborgerskap.

Teorien til McLaughlin (1992) ble brukt som utgangspunkt for å kunne plassere kodingsenhetene inn i kodeskjemaet. Kodingsenhetene er basert på medborgerteori og de aktive og passive formene for aktivt medborgerskap i Nelson og Kerr (2006, s. 12-13). I idéanalysen tok jeg utgangspunkt i de tre utfordringene for demokratiets plass i læreplanene fra Koritzinsky (2014, s. 111) og knyttet de videre til idealtyper fra Arthur og Wright (2001, s. 8) og Kerr (2000, s. 210).

Med de nevnte skillene basert på sentral teori om demokrati, medborgerskap og aktivt medborgerskap, utførte jeg den empiriske analysen av læreplanene fra 2006 og 2013 og de tre lærebøkene *Samfunnsfag* fra 2009, *Delta!* fra 2018 og *FOKUS Samfunnsfag*. Undersøkelsen av datamaterialet hadde en antakelse på forhånd av at ferdighetsfokuset ble forsterket mellom de to periodene læreplanene ble utgitt på grunn av at *Utforskeren* kom inn i læreplanen fra

2013. Forutsetningen var at det var mulig å spore de forhåndskodete kodingsenhetene og de kontekstuelle enhetene. I sammenheng med dette ble det reist noen metodiske fordeler i triangulering av perspektiver og godt samsvar med problemstillingen og de tekstanalytiske metodene, tillegg til at de delvis utfyller hverandre. Det ble også reist metodiske ulemper rundt å påtvinge datamaterialet til kodingskjemaet og de operasjonaliserte idealtypene, og at kvaliteten på operasjonaliseringen er særlig betydningsfull. Undersøkelsen ble gjort i en fastsatt tilnærming til materialet, der aktivt medborgerskap kunne bli identifisert ut ifra kodeskjemaet og operasjonaliserte idealtyper. Neste delkapittel går videre med å rette fokus på de funnene som ble gjort i den empiriske analysen og drøfter det i lys av relevant teori.

## 5.1 Læreplanene: før og etter revideringen

Det vil bli pekt på noen **likheter** og **forskjeller** i analysen av de to læreplanene i samfunnsfag. Vi finner **likhet** ved frekvensen innenfor dimensjonen *tilhørighet i samfunnet* i den kvantitative innholdsanalysen. Her er frekvensen lik innenfor operasjonaliseringen «Dialog i et kommuniserende fellesskap med fem kodingsenheter i begge læreplanene. En liknende operasjonalisering er 2.2.4 «Fokus på inkludering og relasjoner med andres identiteter og verdier», og slike kontekstuelle enheter fremtrer én gang i hver læreplan i idéanalysen. Selv om frekvensen er lik i analysene, kan vi tolke resultatene til en **forskjell** ved at fokuset på at elever skal bli rustet til aktiv deltakelse gjennom dialog og drøfting er mindre vektlagt i 2013-læreplanen. Dette blir begrunnet ved å se på prosentandelen som for 2006-læreplanen er 29% i den kvantitative innholdsanalysen og 6% i idéanalysen, mens det i 2013-læreplanen i tilsvarende analyseresultater er 12% og 2%. Dialog og drøfting er det Deweys (1938) dialogdemokrati bygger på. Om frekvensen ligger til grunn vil elevene lære like mye om demokrati gjennom å utveksle erfaringer, meningsdannelser og bevissthet rundt fellesskapet. Endringen i prosentandelen gir derimot et inntrykk av at det dialogdemokratiske idégrunnlaget er mindre vektlagt i læreplanen fra 2013 sammenliknet med læreplanen fra 2006. Denne siste påstanden kan bli begrunnet med at samfunnsfaget ikke har blitt et større fag målt i timer og tekstmengde i lærebøker, noe som indikerer at dialog og drøfting har minket på bekostning av annen kompetanse. **Forskjellen** mellom læreplanene dreier seg om en antakelse om at nåværende læreplan ikke i like stor grad som den forrige fokuserer på forutsetningene for at de tankene som ligger bak dialogdemokratiet skal fungere. Det er fordi



klasserommet og skolen som et sosialt fellesskap med samstemte gruppeinteresser ser ut til å bli nedprioritert i 2013-læreplanen sammenliknet med læreplanen fra 2006. Slik undervisning tar utgangspunkt i læreplanene med et fokus på at alle elever skal bli hørt, og at de skal søke fellesskapsløsninger sammen (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 39).

En annen **likhet** mellom læreplanene gjelder maksimalt medborgerskap i dimensjonene *tillit* og *tilhørighet i samfunnet*. Dette er de to dimensjonene som utgjør alle kodingsenhetene, både i læreplanen fra 2006 og 2013 i den kvantitative innholdsanalysen. Dimensjonene *tillit* og *tilhørighet i samfunnet* handler om engasjement og deltakelse rundt samfunnsforhold, og har flere av operasjonaliseringene i maksimalt medborgerskap som svarer til *opplæring for medborgerskap*: «tilegne seg kunnskap selvstendig», «tillegge seg nytenkende verdier ved å utvide horisonten», og «stille spørsmål ved samfunnet og løse problemer kreativt» som utgjør 15 av de totalt 17 (88%) kodingsenhetene i 2006-læreplanen og 35 av de totalt 41 kodingsenhetene (85%) i 2013-læreplanen. Sammenlikner vi dette med idéanalysen, ser vi akkurat samme differanse i prosentpoeng med 72% i 2006-læreplanen og 69% i 2013-læreplanen av kontekstuelle enheter i *opplæring for medborgerskap*. Selv om prosentandelene viser en forskjell mellom læreplanene, vil jeg regne resultatene som en **likhet** mellom læreplanene. Dette begrunner jeg med det lave antallet av totale kodingsenheter. Det betyr at én frekvens i forskjell gir mellom 2% til 6% utslag i prosentandelen.

Det er en **likhet** i at begge læreplanene har vektlagt maksimalt medborgerskap i dimensjonene *tillit* og *tilhørighet i samfunnet*. Dette kan gi et inntrykk av en type frihet som forberedelse til deltakelse (Rawls, 2003, ss. 120-121), og vi kan knytte det til liberalismen hvor tilegnelse av kunnskap og ferdigheter er sentrale komponenter for å være forberedt til demokratisk deltakelse (Stray, 2011, s. 38). I denne sammenheng forbinder jeg videre det til aktive former for aktivt medborgerskap og da spesielt Økonomisk medborgerskap. Det er individualistisk som er formet av egenskaper som handler om å være en god og ansvarlig borger ved tilegne seg kunnskap selvstendig, være en kreativ problemløser og tillegge seg nytenkende verdier (Nelson og Kerr, 2006, s. 12). Det individuelle perspektivet som at elevene får tenkt selvstendig og tillegger seg kunnskap og nytenkende verdier selvstendig, kan bli forbundet med det Rawls (1996, s. 199) mente målet med demokratisk medborgerskap skulle være: skape selvstendige og autonome individer. Vi skal allikevel ikke overvurdere disse funnene, men liberalismens ideer kan på denne måten bli funnet i læreplanene ved å fokusere på individets overveielser rundt valg (Schuck, 2002, s. 134). Funnene kan også tyde på at en

dialogdemokratisk tradisjon står sentralt i begge læreplanene der Deweys holdning fremtrer ved å bruke dialog (Dewey, 2000, s. 190). Dialog er sentrale operasjonaliseringer i dimensjonene og idealtypen *opplæring for medborgerskap*. Her får elevene lært demokratiske verdier og holdninger gjennom aktive prosesser (Kymlicka, 2002, s. 290).

En viktig **forskjell** er at *opplæring gjennom medborgerskap* har fått en betydelig større plass i 2013-læreplanen sammenliknet med 2006-læreplanen. Idealtypen viser til handlingskompetanse, og utgjør 27% av de kontekstuelle enhetene i 2013 mot 5 % av de kontekstuelle enhetene i 2006. Læreplanen i samfunnsfag for videregående opplæring fra 2013 ser dermed ut til å legge mer til rette for at skolen er med på å forme samfunnet vi lever i ved å danne grunnlag for elevers individuelle og kollektive handlinger (Vromen, 2003, ss. 82-83). Dette blir også underbygget i Koritzinsky (2014, s. 28) om at en aktiv elevrolle preger læreplanene for videregående opplæring i samfunnsfag. Denne formingen av samfunnet knytter vi til å gi elevene forutsetninger for å delta formelt og uformelt i samfunnet (Jochum et al., 2005, s. 9), og omfatter derfor de aktive formene for aktivt medborgerskap som Tradisjonelt medborgerskap, Medborgerskap i Samfunnsgrupper, Samfunnsendringsmedborgerskap og Økonomisk medborgerskap (Nelson og Kerr, 2006, s. 12). At elevene får *opplæring gjennom medborgerskap* i skolen er et positivt syn på medborgerskap som har trekk fra den deltakerdemokratiske tradisjonen hvor deltakelse er et gode i seg selv (Kymlicka, 2002, s. 298). Ved å fremme handlingskompetente borgere, kan de være med på å overveie foretrukne valg for fellesskapet i samfunnet (Eriksen og Weigård, 1999, s. 35). I den kvantitative innholdsanalysen har ikke kodeskjemaet fanget opp operasjonaliseringene knyttet til handlingskompetanse som ville vært «Deltakelse i samfunnet og dets demokratiske kultur» i maksimalt medborgerskap i dimensjonen *identitet*, «Deltakelse basert på trygghet og fleksibilitet» i maksimalt medborgerskap i dimensjonen *tillit*, og alle operasjonaliseringene innenfor maksimalt medborgerskap i dimensjonen *tilhørighet i samfunnet*. Det er dermed noe usikkerhet til funnene, siden det ikke kan bli bekreftet av begge analysemetodene. Årsaker til dette kan være at de kontekstuelle enhetene ble påtvunget tekstmaterialet i idéanalysen (Bergström og Svärd, 2018, s. 166) eller at operasjonaliseringene i kodeskjemaet til den kvantitative innholdsanalysen ikke var like godt egnet til å måle læreplanene empirisk (Bryder, 1985, s. 58).

## 5.2 Lærebøkene: før og etter revideringen

Akkurat som for læreplanene, vil jeg peke på noen **likheter** og **forskjeller** mellom lærebøkene. En **likhet** basert på analysen gjelder *opplæring om medborgerskap* og at idealtypen fremtrer i størst grad. Idealtypen dreier seg om kunnskapskompetanse og utgjør av alle kontekstuelle enheter følgende prosentandeler: 85% i *Samfunnsfag*, 81% i *Delta!* og 77% i *FOKUS Samfunnsfag*. Ved å knytte idéanalysens operasjonaliseringer til den kvantitative innholdsanalysen, kan vi få bekreftet at lærebøkene vektlegger kunnskapskompetanse i størst grad. Dette gjør vi ved å se minimalt medborgerskap i alle dimensjonene i den kvantitative innholdsanalysen med operasjonaliseringene for *opplæring om medborgerskap*.

Kodingsenheter som dermed fokuserer på kunnskapskompetanse utgjør da 95% i *Samfunnsfag*, 80% i *Delta!* og 89,5% i *FOKUS Samfunnsfag*. Denne vektleggingen på kunnskap som lærebøkene skal formidle i skolen, kan bli forbundet med passive former for aktivt medborgerskap, og komponenten «Nasjonalidentitet» (Nelson og Kerr, 2006, s. 13). Ut ifra disse tallene er det grunn til å tro at lærebøkene dekker kompetansemålene best ved å ha et fokus på kunnskapskompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 75).

Danningsperspektivet i dette er at elever blir kvalifiserte til å delta ved å bevare kunnskapstradisjoner og verdier, som videre kan gi forutsetninger for deltakelse og handling i samfunnet (Aase, 2005, s. 17), samt å utvikle ferdigheter for å delta (Børhaug, 2005, s. 175). På denne måten får alle lik tilgang til deltakelse, og gjør videre at elever får lære om den demokratiske verdien likhet (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 17). Liberalismen fokuserer på at skolesystemet skal skape selvstendige og autonome individer gjennom at individene skal tilegne seg et kunnskapsgrunnlag som gir forberedelse til deltakelse i samfunnet (Rawls, 1996, s. 199). Eksempler på hvordan liberalismens perspektiver kan fremtre i lærebøkene kan være i operasjonaliseringene innenfor minimalt medborgerskap i dimensjonene *identitet* og *tillit*, med spesielt operasjonaliseringene «kunnskap om lokalsamfunnet» og «kunnskap om demokratiske institusjoner og organisering» i den kvantitative innholdsanalysen. I idéanalysen vil det være alle variablene innenfor *opplæring om medborgerskap* som da vil si operasjonaliseringer knyttet til kunnskapskompetanse i lærebøkene. Analysen viste at idealtypen hadde en sterk overvekt av kontekstuelle enheter med 85% i *Samfunnsfag*, 81% i *Delta!* og 77% i *FOKUS Samfunnsfag*. Operasjonaliseringene innenfor variablene i *opplæring om medborgerskap* fanger mye av det samme tekstmateriale som operasjonaliseringene i minimalt medborgerskap i dimensjonene *tillit* og *identitet* i den kvantitative innholdsanalysen. Kodingsenhetene forbundet med de to dimensjonene utgjorde følgende i lærebøkene: 92%

(433 av 471) i *Samfunnsfag*, 73% (363 av 495) i *Delta!* og 85% (442 av 517) i *FOKUS Samfunnsfag*. Høy andel av kodingsenheter som samsvarer med minimalt medborgerskap i *tillit* og *identitet*, indikerer at lærebøkene kan tyde på at individet er i fokus som å tilegne seg nødvendige egenskaper i form av kunnskap. Dette kan i dimensjonen *identitet* trekke i retning av et fokus på lovlydige borgere. De er bevisste om sin egen posisjon i samfunnet og deler den samme demokratiske kulturen som resten av samfunnet. Lojalitet og tilknytning til lokalsamfunnet er viktige egenskaper i dimensjonen *tillit* i minimalt medborgerskap (McLaughlin, 1992, s. 236). Dette trekker i retning av passive former for aktivt medborgerskap som «Lojalitet», som er de integrerte verdiene lærebøkene fremmer og som sannsynligvis staten vil fremme gjennom utdanning (Nelson og Kerr, 2006, s. 13).

En sentral **forskjell** dreier seg om i hvilken grad *Utforskeren* fra 2013-læreplanen har utgjort en endring innholdet i lærebøkene fra 2018 sammenliknet med læreboken fra 2009. Dette endringen i innholdet vil legge mer vekt på ferdigheter, verdier og holdninger som vi knytter til idealtypen *opplæring for medborgerskap*. Dette innebærer at *Utforskeren* har slått inn i lærebøkene som en arbeidsmetode for å fremme samtidens bilder (Skjelbred et al., 2017, s. 515) og er et uttrykk for høyere kvalitet i samfunnsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 76). I lærebøkene utgjør idealtypen følgende prosentandel: 10,5% i *Samfunnsfag*, 18% *Delta!* og 22,5% i *FOKUS Samfunnsfag*. Vi så i forrige avsnitt at lærebøkene har en klart størst andel av kontekstuelle enheter og kodingsenheter som vi knytter til kunnskapskompetanse, passive former for aktivt medborgerskap og liberalismens perspektiver. Den kvantitative innholdsanalysen viser i Tabell 4.2.6 at det er i læreboktekstene denne tendensen gjør seg klart mest gjeldende ved å inneholde 95% av kodingsenhetene i *Samfunnsfag*, 80% i *Delta!* og 89,5% i *FOKUS Samfunnsfag*. Disse kodingsenhetene har operasjonaliseringer som faller inn under minimalt medborgerskap. Vi derfor heller rette fokuset mot maksimalt medborgerskap som i større grad samsvarer med *opplæring for medborgerskap* og dermed ferdigheter. Her er analysen mer rettet mot å finne kontekstuelle enheter om fremmer det å inneha forutsetninger og kompetanse til å delta som medborger ved å anvende kunnskaper og verdier (McLaughlin, 1992, s. 237). Maksimalt medborgerskap i de ulike dimensjonene har ingen entydig sammenheng med *opplæring for medborgerskap*, men vi ser en **likhet** i en tendens til mer aktive former for aktivt medborgerskap i denne variabelen i oppgavetekstene. Men vi ser en tydelig **forskjell** for hvordan maksimalt medborgerskap fremtrer i oppgaveteksten i 38% av kodingsenhetene i *Samfunnsfag*, 75% av kodingsenhetene i *Delta!* og 57% av kodingsenhetene i *FOKUS Samfunnsfag*. Vi har sett nærmere på hvordan

kodingsenhetene faller inn under dimensjonene, og da er en tydelig **likhet** at *tillit* og *tilhørighet i samfunnet* er mest fremtredende i alle lærebøkene. «Evner til å stille spørsmål aktivt» og «å innhente kunnskap for å utvide horisonten» er sentralt for *tillit*, mens for *tilhørighet i samfunnet* er «forutsetninger for deltakelse i fellesskapet gjennom dialog og samfunnsforhold» (McLaughlin, 1992, ss. 236-237). Om vi knytter dette videre til aktive former for aktivt medborgerskap, og ser *tilhørighet i samfunnet* i sammenheng med «Medborgerskap i samfunnsgrupperinger» som går på å engasjere seg og delta frivillig. Dette er en tilnærming som dermed vektlegger verdikompetanse og horisontal deltakelse (Nelson og Kerr, 2006, s. 12).

Resultatene vi fant i den kvantitative innholdsanalysen kan bli satt i sammenheng med idéanalysen, hvor vi har sett i hvilken grad *opplæring for medborgerskap* i oppgavetekstene fremtrer som prosentandel av totalt antall kontekstuelle enheter. *Utforskerens* inkludering i læreplanen fra 2013 påvirker lærebøkene fra 2018 og skaper en viktig **forskjell** fra 2006-læreplanen og læreboken fra 2009. I *Samfunnsfag* fra 2009 utgjør *opplæring for medborgerskap* i oppgavetekstene 7% av *alle* kontekstuelle enheter. Til sammenlikning utgjør idealtypen 16% *Delta!* og 17,5% i *FOKUS Samfunnsfag*, begge fra 2018.

Operasjonaliseringene som fremtrer i høyest grad mål i kontekstuelle enheter er innenfor variablene «Ideologi og politikk» og «Subjektivt fokus» innenfor *opplæring for medborgerskap*. Hvis vi først ser på noen kjennetegn i *Utforskeren* som samfunnsfaglig forståelse, undring og nysgjerrighet, samsvarer disse i stor grad med operasjonaliseringene til «Ideologi og politikk». Det er både **likheter** og **forskjeller** i denne sammenhengen: av totalt antall kontekstuelle enheter i lærebøkene utgjør disse 6% i *Samfunnsfag*, 6,5 % i *Delta!* og 11% i *FOKUS Samfunnsfag*. Om vi ser på variabelen «Subjektivt fokus» handler det i stor grad om å reflektere rundt samfunnsforhold. Disse kriteriene samsvarer også med *Utforskerens* formål (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3), i tillegg til maksimalt medborgerskap i dimensjonen *tilhørighet i samfunnet* i McLaughlin (1992, s. 237). Det å være kildekritisk og gjøre kritisk vurdering ved å bruke kilder er også likheter mellom *Utforskeren* og variabelen «Subjektivt fokus». Vi ser her en **forskjell** ut ifra andelen kontekstuelle enheter i lærebøkene at *Utforskeren* har gjort utslag ved å komme inn i læreplanen fra 2013. For i læreboken fra 2009, *Samfunnsfag*, utgjør «Subjektivt fokus» 2,5%, mens i lærebøkene fra 2018 utgjør variabelen 5,5% i *Delta!* og 7% i *FOKUS Samfunnsfag*.

*Utforskeren* kom også inn i læreplanen fra 2013 i samfunnsfag for å fokusere på å formidle og diskutere (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3). I idealtypen *opplæring for medborgerskap* finner vi variabelen «Felleskap og samfunn», som har et mer dialogdemokratisk mål. Denne variabelen indikerer en **forskjell** og utgjorde av alle kontekstuelle enheter 1% i *Samfunnsfag* fra 2009, 5% i *Delta!* fra 2018 og 4% i *FOKUS Samfunnsfag*. *Utforskeren* har dermed kommet inn med en vektlegging der samfunnet blir forbedret ved deltakelse gjennom dialog (Stray, 2009, s. 72). Denne dialogdemokratiske ideen bygger på Dewey der elevene skal utveksle erfaringer, meningsdanning og bevissthet rundt fellesskapet (Dewey, 1938, s. 101). I Habermas' dialogdemokrati er det et fokus på å gjøre beslutninger på grunnlag av «det bedre argument» (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 39), og gjør at deltakelsen i prosessen blir stor, og oppfyller forutsetningene om demokratisk medborgerskap gjennom dialog som tjener fellesskapet (Kymlicka, 2002, s. 293). Det at den dialogdemokratiske tradisjonen står sterkere i de to nyeste lærebøkene tyder på at samfunnsfaget, som en del av skolesystemet og utdanningen, skal legge til rette for aktiv deltakelse i samfunnet og utvikle en felles demokratisk identitet ved å løse konflikter, utfordringer og motsetningsforhold (Stray, 2011, s. 27).

En **forskjell** dreier seg om *opplæring gjennom medborgerskap*, altså elevenes handlingskompetanse som kan bli fremmet i lærebøkene. Vi ser i analysen at *Samfunnsfag* fra 2009 har mer fokus på denne typen kompetanse med 4,5% av de kontekstuelle enhetene. I *Delta!* og *FOKUS Samfunnsfag* består av henholdsvis 1% og 0,5% kontekstuelle enheter som svarer til idealtypen. I den kvantitative innholdsanalysen knytter vi maksimalt medborgerskap i dimensjonen *Politisk deltakelse til opplæring gjennom demokrati*. Denne dimensjonen blir forbundet med å ha en deltakende tilnærming til demokrati (McLaughlin, 1992, s. 237). Operasjonaliseringene innenfor denne dimensjonen er nært tilknyttet de aktive formene for aktivt medborgerskap: Tradisjonelt medborgerskap og Samfunnsendring medborgerskap (Nelson og Kerr, 2006, s. 12). Av det totale antall kodingsenheter utgjør imidlertid denne dimensjonen bare 2% i *Samfunnsfag*, 3% i *Delta!* og 1% i *FOKUS Samfunnsfag*. En **likhet** er at både idéanalysen og den kvantitative innholdsanalysen indikerer at det er svært lite fokus på at aktive borgere skal bli fremmet gjennom politisk deltakelse i lærebøkene i samfunnsfag, slik som i deltakerdemokratiske tradisjonen (Kymlicka, 2002, s. 298). I deltakerdemokratiet er det imidlertid et vidt politikkbegrep som omfatter deltakelse på områder som arbeidsplassen, fellesskapet, media og regionalt (Vitale, 2006, s. 749), men dette er noe som ikke ble fanget godt nok opp av operasjonaliseringene, og som sannsynligvis er vanskelig å

legge til rette for i lærebøkene. Ved at lærebøkene hadde vektlagt et deltakerdemokratisk perspektiv i for eksempel oppgavetekstene, kunne dette bidratt til mer informerte og bevisste medborgere (Pateman, 1970, s. 42). Disse funnene kan bli begrunnet med at former for medborgerskap som blir forbundet med handlingskompetanse i større grad må bli opplevd i klasserommet eller utenfor klasserommet. Men på en annen side kan lærebøkene fremme slike aktive former for aktivt medborgerskap gjennom demokrati i praksis. *Opplæring gjennom demokrati* bygger på *om* og *for* og som skal sette elevene i stand til å delta i demokratiske prosesser (Stray, 2012, s. 23). Elevene bruker mye tid på oppgavene fra lærebøkene (Juuhl et al., 2011, s. 18) og de kan derfor være en mulighet å legge til rette for demokrati i praksis i form av prosjekter (Witteck, 2012, s. 174), elevsamtaler som arena for utvikling av demokratisk kompetanse (Breilid og Lassen, 2012, s. 192) og elevmedvirkning (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 126).

## 5.3 Konklusjon

I dette delkapittelet vil jeg sammenstille resultatene fra både den kvantitative innholdsanalysen og idéanalysen. Slik kan vi trekke noen slutninger for å svare på oppgavens problemstilling. *Læreplan i samfunnsfag* fra 2006 og 2013 både skiller seg fra hverandre og samsvarer for hvordan den dialogdemokratiske tradisjonen i fremtrer. Vi har tidligere sett at dette er et område som er mer vektlagt i 2006-læreplanen målt i prosent, men likt i frekvens. Førstelinjetolkningene av læreplanene har imidlertid gått en forventet vei i lærebøkene: De nyeste lærebøkene fra 2018, *Delta!* og *FOKUS Samfunnsfag* har, selv om andelen totalt sett ikke er stor, en betydelig større andel av kontekstuelle enheter knyttet til den dialogdemokratiske tradisjonen sammenliknet med *Samfunnsfag* fra 2009. *Utforskeren* ser dermed ut til å ha en påvirkning for hvordan aktivt medborgerskap, i form av dialogdemokrati, fremtrer i lærebøkene. Vi kan dermed konkludere med at John Deweys elevaktiviserende metode og problemløsningsmetoder er mer vektlagt i 2018-lærebøkene, som da viderefører ideene som har preget undervisningen helt siden 1960-årene (Koritzinsky, 2014, s. 39) og fortsatt fremstår som et idégrunnlag som fremmer kvalitet i lærebøkene (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 76).

Målet med det som står i læreplanene er å få frem hva elevene skal lære og inneha av kompetanse til slutt (Stray, 2011, s. 89), mens lærebøkene fungerer som et læremiddel for å dekke kompetansemålene i læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 75). Dette gir en forklaring på at det er svært få kontekstuelle enheter i læreplanene som svarer til kunnskapskompetanse og *opplæring om medborgerskap*. Minimalt medborgerskap knytter vi til denne idealtypen, men her er det også svært få kodingsenheter. I lærebøkene er det imidlertid omtrent helt motsatt, noe som tyder på at kunnskapskompetansen skal ligge i bunn for å nå kompetansemålene og også formålet med de grunnleggende ferdighetene. Vi ser imidlertid en tendens til at fokuset på kunnskapskompetanse er for mye vektlagt i *Samfunnsfag* fra 2009. Dette går på bekostning av fokuset på utvikling av ferdigheter, verdier og holdninger, og funnene bekrefter hvorfor *Utforskeren* kom inn og bidro til mer fokus på ferdigheter i 2013-læreplanen og de tilhørende lærebøkene *Delta!* og *FOKUS Samfunnsfag*.

Hvordan ferdighetskompetansen og videre utvikling av verdi- og holdningskompetanse fremtrer i læreplanene er nokså likt. Hvordan læreplanen kommer til uttrykk i lærebøkene viser klare og relativt store forskjeller mellom *Samfunnsfag* og de to nyeste; *Delta!* og *FOKUS Samfunnsfag*. Forskjellen i ferdighetsfokuset kommer spesielt til uttrykk i oppgavetekstene, noe som gjør at de to nyeste lærebøkene har et klarere skille for hva som er formålet med de ulike teksttypene: læreboktekstene skal fokusere på kunnskapskompetansen, mens oppgavetekstene retter et sterkere fokus på ferdighetsutvikling og ferdighetskompetanse.

Utviklingen av elevenes handlingskompetanse, uttrykt ved *opplæring gjennom medborgerskap* og maksimalt medborgerskap i dimensjonen *politisk deltakelse*. Det var et klart mer fokus på denne typen kompetanse i 2013-læreplanen sammenliknet med 2006-læreplanen. Funnene fra lærebøkene ga imidlertid ikke noe klart svar eller sammenheng mellom læreplanene og lærebøkene etter når de ble utgitt, Det er dermed ikke noe klart fokus på Tradisjonelt medborgerskap som en aktiv form for aktivt medborgerskap eller den deltakerdemokratiske tradisjonen. Læreplanene gir dermed uttrykk for at *opplæring gjennom medborgerskap* skal finne sted utenfor skolen (McCowan og Unterhalter, 2013, s. 147). Lærebøkene legger her opp til at handlingskompetansen kan bli utviklet og opplevd i klasserommet og utenfor klasserommet, men ikke i lærebøker.

Avslutningsvis vil jeg konkludere med at *Utforskeren* har spilt en rolle for hvordan lærebøkene tok tak i mer enn å utvikle kunnskapskompetansen hos elevene, og har ført til at



elevene får utviklet ferdighetene sine i mer aktive prosesser. Om undervisningen fulgte læreboken *Samfunnsfag* fra 2009 er det grunn til å tro at det ble utdannet elever i mer passive former for aktivt medborgerskap. Totalt sett tilegner elevene seg i størst grad passive former for aktivt medborgerskap gjennom kunnskap om valg, stemmerett, demokratiske prosesser og organisering. I den gjeldende læreplanen fra 2013 fremtrer aktivt medborgerskap i mer aktive former, og dette viderefører sammen med lærebøkene *Delta!* og *FOKUS Samfunnsfag* den dialogdemokratiske ideen i samfunnsfagundervisningen i det norske skolesystemet.

*Utforskeren* har bidratt med ferdighetskompetanse og aktive former for aktivt medborgerskap i lærebøkene ved at elevene skal ha større forutsetninger for å delta i samfunnet, ta avgjørelser for fellesskapets beste, være bevisste om egne valg, tilegne seg kunnskaper om verdier og nye perspektiver selvstendig og utvikle en dialog i et kommuniserende fellesskap.

# Litteraturliste

- Ahonen, S. (2012). Att fostra en ideal medborgare i Finland. Solhaug, T., Børhaug, K., Stugu, O. og Haugaløkken, O. (Red.) *Skolen, nasjonen og medborgaren*. (ss. 41-54). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Amadeo, J.-A., Schwille, J. og Torney-Purta, J. V. (1999). *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Amsterdam: Nederland.
- Arthur, J. og Wright, D. (2001). *Teaching Citizenship in the Secondary School*. London: David Fulton.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Beiner, R. (1995). *Theorizing Citizenship*. New York, State University of New York Press.
- Bergström, G. og Boréus, K. (2018). Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I Boréus, K. og Bergström, G. (Red.) *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (4.utg.). (ss. 17-45). Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, G. og Svärd, P-A, (2018). Idé- och ideologianalys. I Boréus, K. og Bergström, G. (Red.) *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (4.utg.). (ss. 133-176). Lund: Studentlitteratur.
- Boréus, K. og Kohl, S. (2018). Innehållsanalys. I Boréus, K. og Bergström, G. (Red.) *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (4.utg.) (ss. 49-89). Lund: Studentlitteratur.
- Bratberg, Ø. (2018). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Breilid, N. og Lassen, L. M. (2012). Elevsamtalen: demokratisk dialog i praksis?. I Berge, K. L. og Stray, J. H. (Red.) *Demokratisk medborgerskap i skolen*. (ss. 184-211). Bergen: Fagbokforlaget.

- Brochmann, G. (2002). Statsborgerskap, Medborgerskap og Legitimitet. I Brochmann, G., Borchgrevink, T. og Rogstad, J. (Red.) *Sand i Maskineriet: Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*. (ss. 56-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bryder, T. (1985). *Innehållsanalys som idé och metod*. Åbo: Åbo akademi.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap?. I Børhaug, K., Fenner, A-B. og Aase, L. (Red.) *Fagenes begrunnelser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Corneil, R. (2016). *Aktivt medborgerskap: En utforskende analyse av aktivt medborgerskap i lærebok og planverk*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/52836>.
- Creswell, J. W. og Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3). (ss. 124-130). DOI: 10.1207/s15430421tip3903\_2.
- Dagger, R. (2002). Republican Citizenship. I Isin, E. F. og Turner, B. S. (Red.) *Handbook of Citizenship Studies*. London: Sage.
- della Porta, D. (2013). *Can Democracy Be Saved?*. Cambridge: Polity Press.
- Dewey, J. (1938). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1944). The Democratic Conception in Education. I Arthur, J. og Davies, I. (Red.), *Citizenship Education: Fundamental Issues - The Nature of Citizenship* (vol. 1, 2008, ss. 54-67). London: Sage.
- Dewey, J. (2000). Den nye pedagogikk. I Vaage, S. (Red.) *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. (ss. 177-213). Oslo: Abstrakt forlag.
- Engelsen, B. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan hvorfor?* (7. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, E. O. (1995). Introduksjon til en deliberativ politikkmodell. I Eriksen, E. O. (Red.) *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis*. (ss. 11-25). Bergen: Tano forlag.

- Eriksen, E. O. og Weigård, J. (1999). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Fauskanger, J. og Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. (98(02)). (ss. 127-139).
- Fjeldstad, D. (2009). Samfunnskunnskap som samtidskunnskap – og litt til. I Mikkelsen, R. og Fladmoe, H. (Red.) *Lektor – adjunkt – lærer. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*. (ss. 251-272). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjeldstad, D. (2011). Holdninger som er betydningsfulle for demokrati og medborgerskap. I Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. og Lauglo, J. (Red.) *Morgendagens samfunnsborgere: Norske ungdomsskoleelever prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS*. (ss. 31-62). Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Fjeldstad, D. og Mikkelsen, R. (2011). Skolens ambisjoner og ICCS-studiens mulige implikasjoner for demokratiopplæringen. I Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. og Lauglo, J. (Red.) *Morgendagens samfunnsborgere: Norske ungdomsskoleelever prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS*. (ss. 261-290). Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum Inquiry – The study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Habermas, J. (1984). *Theory of Communicative Action*. Boston: Beacon Press.
- Haraldsen, M. og Ryssevick, J. (2018). *FOKUS Samfunnsfag*. (3. utg.). Oslo: Aschehoug.
- Hodgson, J., Rønning, W. og Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Holgersen, T. S., Iversen, M. og Kosberg, E. (2018). *Delta!*. (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm.

- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, Massachusetts: Addison-Wiley.
- Howarth, D. og Glynos, J. (2007). *Logics of Critical Explanation in Social and Political Theory*. Abington: Routledge.
- Hsieh, H-F. og Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9). (ss. 1277 – 1288).
- Hughes, A. S. og Sears, A. (2006). Citizenship education: Canada dabbles while the world play son. *Education Canada*, 46(4), (ss. 6-9).
- Jensen, B. E. (2012) Medborgerskab – historieseret, i Solhaug, T., Børhaug, K., Stugu, O. S. og Haugaløkken, O. K. (Red.) *Skolen, nasjonen og medborgaren*. (ss. 99-110). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Jochum, V., Pratten, B. and Wilding, K. (2005). *Civil Renewal and Active Citizenship: a Guide to the Debate*. Hentet fra [https://www.ncvo.org.uk/images/documents/policy\\_and\\_research/participation/civil\\_renewal\\_active\\_citizenship.pdf](https://www.ncvo.org.uk/images/documents/policy_and_research/participation/civil_renewal_active_citizenship.pdf).
- Johannessen, A. Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnson, B. R. (2013). «Ch. 11: Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research», i (Red.) Johnson, B. R. og Christensen, L. *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. 2013. ss. 277-316. London: Sage.
- Johnson, L. og Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*, 21:1. (ss. 77-96). DOI: 10.1080/09585170903560444.
- Juuhl, G.K., Hontvedt, M. og Skjelbred, D. (2011). *Læremiddelforskning etter LK06: eit kunnskapsoversyn*. Høgskole i Vestfolds rapport på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

- Kerr, D. (2000). Citizenship education: An international comparison. In *Education for citizenship*, i (Red.) Lawton, D., Cairns, J. og Gardner, R. (ss. 200-227). London: Continuum.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. (3.utg.). California: Sage Publications.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. nr. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplan i samfunnsfag*. Oslo Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/SAF1-01.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). Kapittel 1: Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m. I Kunnskapsdepartementet *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1).
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2015a). *Den generelle delen av læreplanen*. [pdf-fil]. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2015b). *God leseopplæring – for lærere på ungdomstrinnet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Samfunnsfag – rettleiing til læreplan*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/samfunnsfag---rettleiing-til-lareplan/>.

- Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Fag – fordypning – forståelse*. (Meld. St. 28 2015-2016).  
Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Forny innholdet i skolen*. (Pressemelding nr. 132-18).  
Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606068>.
- Kymlicka, W. (2002). *Contemporary Political Philosophy: An Introduction* (2.utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lauglo, J. (2011). Engasjement for politikk og samfunnsliv. I Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. og Lauglo, J. (Red.) *Morgendagens samfunnsborgere: Norske ungdomsskoleelever prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS*. (ss. 125-159). Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Lindberg, M. (2017). Qualitative Analysis of Ideas and Ideological Content. I Boréus, K, og Bergström, G. *Analyzing text and Discourse. Eight Approaches for Social Sciences*. London: Sage.
- McCowan, T. og Unterhalter, E. (2013). Education, Citizenship and Deliberative Democracy. Sen's Capability Perspective, i (Red.) Hedtke, R. og Zimenkova, T. *Education for Civic and Political Participation. A Critical Approach*. (ss. 135-154). New York: Routledge.
- McLaughlin, T. (1992). Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3).(ss. 235-250).
- Mikkelsen, R. (2009). Læreplaner og Kunnskapsløftet 2006 (K06). I Mikkelsen, R. og Fladmoe, H. (Red.) *Lektor – adjunkt – lærer. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*. (2. utg.). (ss. 71-88). Oslo: Universitetsforlaget.

- Mikkelsen, R. (2011). Demokratiske verdier og oppfatninger av samfunnsborgerskap. I Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. og Lauglo, J. (Red.) *Morgendagens samfunnsborgere: Norske ungdomsskoleelever prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS*. (ss. 15-30). Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. og Lauglo, J. (2011). Morgendagens samfunnsborgere. I Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. og Lauglo, J. (Red.) *Morgendagens samfunnsborgere: Norske ungdomsskoleelever prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS*. (ss. 3-12). Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Nelson, J., & Kerr, D. (2006). *Active citizenship in INCA countries: Definitions, policies, practices, and outcomes*. London: NFER/QCA. Hentet fra <https://www.nfer.ac.uk/active-citizenship-in-inca-countries-definitions-policies-practices-and-outcomes/>.
- Notaker, H. og Totland, J. (2009). *Samfunnsfag*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- NOU 2003:19. (2003). *Makt og demokrati*. Oslo: Arbeids- og administrasjonsdepartementet.
- O'Neill, B. (2009). Democracy, Models og Citizenship and Civic Education, i Print, M. og Milner, H. (Red.) *Civic Education and Youth Political Participation*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Pateman, C. (1970). *Participation and Democratic Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pateman, C. (1985). *The Problem of Political Obligation. A Critique of Liberal Theory*. Cambridge: Polity Press.
- Pateman, C. (2012). Participatory Democracy Revisited, i Pateman, C. *Perspectives on Politics*, 10(1), ss. 7–19. DOI:10.1017/S1537592711004877.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis. *HSR: Health Services Research* 34(5) Part II. (ss. 1189-1208). Hentet fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089059/>.



- Rawls, J. (1996). *Political liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Rawls, J. (2003). *Rettferdighet som rimelighet: en reformulering*. Oslo: Pax forlag.
- Roberts, C. (2000). A Conceptual Framework for Quantitative Text Analysis. On Joining Probabilities and Substantive Inferences about Texts. *Quality & Quantity* 34. (ss. 259-274). Nederland: Kluwer Academic Publishers.
- Roaas, L. (2013). *Samfunnsfagets betydning for elevenes aktive medborgerskap*. (Mastergradsoppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/37797>.
- Schuck, P. H. (2002). Liberal citizenship. I E. F. Isin & B. S. Turner (Red.) *Handbook of Citizenship Studies*. London: Sage.
- Selstø, R. S. (2019). Medlemsvekst hos Natur og Ungdom og Grønn Ungdom etter klimastreik. *Stavanger Aftenblad*. Hentet fra <https://www.aftenbladet.no/lokalt/i/xPmm4V/Medlemsvekst-hos-Natur-og-Ungdom-og-Gronn-Ungdom-etter-klimastreik>.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data* (4. utg.) London: Sage.
- Skjelbred, D. (2009). Lesing og oppgaver i lærebøker. I Knudsen, S. V., Skjelbred, D. og Aamotsbakken, B. (Red.) *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen*. 2009 ss. 271-289. Oslo: Novus forlag.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. og Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie. Allmueskolen – folkeskolen og grunnskolen 1739-2013*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap. Avhandling for graden dr. polit.* Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- Solhaug, T. (2012). Nasjon, medborgerskap og skolen, i Solhaug, T., Børhaug, K., Stugu, O. og Haugaløkken, O. (Red.) *Skolen, nasjonen og medborgaren*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Solhaug, T. og Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stray, J. (2009). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole: En kritisk analyse*. (Doktoravhandling). Pedagogisk forskningsinstitutt: Oslo.
- Stray, J. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J. (2012). Demokratipedagogikk. I Berge, K. L. og Stray, J. H. (Red.) *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- van Deth, J.W. (2008). Norms of Citizenship. I Dalton, R. og Klingemann, H.-D. (Red.) *Oxford Handbook of Political Behavior*. Oxford: Oxford University Press.
- Vitale, D. (2006). Between Deliberative and Participatory Democracy: A Contribution on Habermas. *Philosophy and Social Criticism*, 32. (ss. 739–766).
- Vromen, A. (2003). 'People try to put us down...': Participatory citizenship of 'Generation X'. *Australian Journal of Political Science*, 38(1). (ss. 79-99).
- Weber, M. (1949). *The methodology of the social sciences*. Oversatt av (Red.) Shils, E. A. og Finch, H. A. New York: The Free Press.
- Weber, M. (2012). Samhällsvetenskapernas obektivitet. I *Tre klassiska texter*. (ss. 215-287). Göteborg: Korpen Koloni.
- Wittek, L. (2012). Demokratilæring i praksis. I Berge, K. L. og Stray, J. H. (Red.) *Demokratisk medborgerskap i skolen*. (ss. 162-183). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wood, B., Taylor, R., Atkins, R. og Johnston, M. (2018). Pedagogies for active citizenship: Learning through affective and cognitive domains for deeper democratic engagement. *Teacher and Teacher Education*, 2018, Vol. 75. (ss. 259-267). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.007>.
- Ødegård, G. og Fladmoe, A. (2017). *Samfunnsengasjert ungdom. Deltakelse i politikk og organisasjonsliv blant unge i Oslo*. 2017:2. Oslo: Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor.

Øvergård, M. (2019). Fredag streiket skoleelever i hele Norge for klimaet. *Aftenposten*.

Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/MRRaaK/Fredag-streiket-skoleelever-i-hele-Norge-for-klimaet>.

Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I Børhaug, K., Fenner, A-B. og Aase, L. (Red.) *Fagenes begrunnelser*. Bergen: Fagbokforlaget.