



Uio • Universitetet i Oslo

Demokratisk medborgerskap i en kontekst med antidemokratiske holdninger

*En analyse av «Overordnet del – Verdier og
prinsipper for grunnopplæringen»*

Nora Lindem

Pedagogisk psykologisk rådgivning

30 poeng

Utdanningsvitenskapelig institutt

Pedagogisk fakultet

Vår 2020

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL: Demokratisk medborgerskap i en kontekst med antidemokratiske holdninger. En analyse av «*Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*»

AV: Nora Lindem

EKSAMEN: Masteroppgave i pedagogikk

SEMESTER: Vår 2020

Studieretning: Pedagogisk psykologisk rådgivning

STIKKORD:

Demokrati
Medborgerskap
Antidemokratiske holdninger
Tekstanalyse
«Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen»

© Nora Lindem, 2020

Demokratisk medborgerskap i en kontekst med antidemokratiske holdninger.
En analyse av «Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen»

Nora Lindem

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

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er skolens rolle i spenningen mellom demokratimandatet den skal forvalte og en samfunnsmessig kontekst med økt oppslutning om antidemokratiske holdninger. Gjennom fagfornyelsen kan man se en tydelig presisering av skolens demokratimandat. Samtidig er den samfunnsmessige konteksten i kontinuerlig endring. Ekstreme og antidemokratiske strømninger preger og utfordrer samfunnets verdigrunnlag, og radikalisering og voldelig ekstremisme er en stadig mer aktuell samfunnsutfordring. Det er viktig å diskutere skolens rolle i dette spenningsforholdet. Formålet med denne oppgaven er å oppnå en dypere forståelse av skolens muligheter og begrensninger for utvikling og vedlikehold av et demokratisk verdigrunnlag i samfunnet. Problemstillingen for denne oppgaven er derfor: Hvilket potensial har skolen for å utvikle demokratiske medborgere?

Oppgavens problemstilling er besvart gjennom en analyse av «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen». Dette dokumentet bidrar til å gi et grep om formulerte forventninger, og derav muligheter og begrensninger, skolen har ifølge utdanningsmyndighetene for å utvikle demokratiske medborgere. For å finne begreper for å tolke dette potensialet viser oppgaven til ulike teoretiske perspektiver på demokratisk medborgerskap. Her trekkes frem ulike perspektiver på opplæring i demokratisk kompetanse, ulike syn på medborgerskap, en belysning av skolens både sosialiserende og dannende rolle, samt en understrekning av hvordan læreplaner, makt og ideolog er forbundet med hverandre.

For å gjennomføre analysen har jeg brukt begreper fra sosiosemiotikken og diskursanalyse. Dette valget hviler på det teoretiske premisset om at språket ikke er nøytralt, og at måten man omtaler noe på er av betydning. Analysen viser at Overordnet del ikke bare er en fortelling om håp og idealer, men også et sterkt juridisk forpliktende signal med formulerte krav til skolens sosialiserende og dannende rolle. Radikalisering og voldelig ekstremisme uttrykkes ikke eksplisitt i dokumentet, men analysen viser at man kan se antydninger til at dokumentet anerkjenner utfordringer og spenninger som preger samfunnet. Skolens kamp mot rasisme, hatefulle ytringer, utenforskap og uønskede holdninger er et hovedanliggende problem. Denne oppgaven har bidratt med å vise at skolen kan ha et stor potensial for å utvikle demokratiske medborgere, men at dette potensialet nødvendigvis ikke er oppfylt.

Forord

Når man jobber med et prosjekt over mange måneder, har jeg lært at det er verdifullt å ha noen å støtte seg på. Nå som jeg har lest gjennom oppgaven en siste gang før jeg sender den inn, ser jeg at enkelte personer har satt sitt fingeravtrykk på det endelige resultatet. Særlig takk til veileder Fred Carlo Andersen for faglig engasjement, konstruktive tilbakemeldinger og motiverende ord. Takk til venner og familie som har heiet på meg gjennom et langt studieløp, mange helt fra barneskolen, noen de siste par årene. Takk til Peder Lundh for støttende ord og omsorg; jeg kommer aldri til å bruke semikolon feil igjen. Takk til mine medstudenter for det samholdet vi har hatt. Selv om Blindern stengte ble det fortsatt quiz i virtuelt format. Til slutt vil jeg takke Ane Nordli for et samarbeid som har utviklet seg til et vennskap jeg aldri ville vært foruten. Min studietilværelse ville ikke blitt den samme uten deg. Hvis jeg returnerer til Blindern, må nesten du gjøre det òg.

Nora Lindem

30.06.20

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1. Presentasjon av problemstilling og fremgangsmåte	3
1.2. Struktur	4
1.3. Begrepsavklaring	6
1.4. Tidligere forskning.....	8
2. Teoretisk rammeverk	13
2.1. Læring om, for og gjennom demokrati	13
2.2. Tre syn på medborgerskap	14
2.3. Et sosiokulturelt perspektiv.....	15
2.4. Et dannelsesperspektiv.....	19
2.5. Læreplaner og ideologi	20
3. Metodiske valg og refleksjoner.....	22
3.1. Tekstanalytiske antagelser	22
3.2. Fremgangsmåte og analysebegreper	25
3.3. Metodiske refleksjoner.....	31
4. Analyse	35
4.1. Kontekst og bakgrunn	41
4.2. Teksten.....	47
4.3. Mening og funksjon	54
5. Konklusjon.....	65
6. Litteraturliste.....	70

Figur 1: Modell over epistemisk og deontisk modalitet. Hentet fra Skovholdt og Veum (2014, s. 89)

Figur 2: Eksempel på analyseramme

Figur 3: Tekstvurderingsskjema

Figur 4: Illustrasjon av Overordnet del

Figur 5: En kontrastering av idealeleven

1. Innledning

Temaet for denne oppgaven er skolens rolle i spenningen mellom dens demokratimandat og en kontekst med antidemokratiske holdninger. Det er enighet i samfunnet om at en av skolens oppgaver og plikter er å legge til rette for at barn og unge tilegner seg demokratisk kompetanse (Stray & Berger, 2012). Utdanningsmyndigheter og norsk skole har i lang tid arbeidet for å inkludere demokrati- og medborgerskapsopplæring i læreplanverket (Ødegård & Svagård, 2018), og med fagfornyelsen kan vi se en tydeligere presisering av skolens demokratimandat. Fornyelsen av Kunnskapsløftet omfatter ny Overordnet del og nye læreplaner for fagene (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

I Formålsparagrafen §1-1 står det at opplæringen skal være egnet til å «fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte», og bidra til at elevene «skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, §1-1, 1998). Formålet med opplæringen er ikke bare å fremme læring og kunnskapstilegnelse, men den skal også gi dannelse og tilhørighet til samfunnet. I dette ligger det at opplæringen skal representere og formidle det demokratiske grunnlaget som elevene både skal tre inn i og tre ut ifra. I løpet av grunnopplæringen skal elever tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger som både gagnar dem selv og samfunnet. Slik forstått har skolen et formål med å videreformidle og videreføre samfunnets verdier og holdninger.

Den konteksten skolen forvalter sitt demokratimandat i, er i kontinuerlig endring. Ekstreme og antidemokratiske strømninger preger og utfordrer samfunnets verdigrunnlag, og radikalisering og voldelig ekstremisme er en stadig mer aktuell samfunnsutfordring (Lid & Heierstad, 2019). Samfunnet og dets institusjoner har et ansvar for å forebygge gruppefiendtlighet, rasisme og hat. Dette handler om å sikre et funksjonelt demokrati hvor alle kan delta. Dette ansvaret ligger på mange måter hos skolen, for en av skolens grunnleggende oppgaver er å forebygge antidemokratiske og potensielt voldsstøttende holdninger hos elever (Bjørge, 2015). Davies (2018) peker imidlertid på at skolens muligheter til å forebygge antidemokratiske holdninger er uavklart. Dette er en utfordring som står sentralt i denne oppgaven.

Stray og Berger (2012) påpeker at det er to forhold som har bidratt til å sette temaet demokratisk medborgerskap på den utdanningspolitiske dagorden i Norge. Terrorhendelsene

22. juli 2011 rammet Norge hardt da en terrorist angrep regjeringskvartalet og Arbeidernes Ungdomsfylking (AUF) på Utøya. 77 mennesker mistet livet. Terrorhendelsene utfordret brutalt demokratiet, toleranse, pluralismen og menneskerettighetene. Daværende statsminister Jens Stoltenbergs oppfordret folket til å ikke svare på terroren med mer hat, men med «mer demokrati, mer åpenhet og mer humanitet» (Aftenposten, 2011). Terrorangrepene ble tidlig ansett som et angrep på det norske demokratiet, og fremhevelsen av demokratiets betydning kan sies å ha påvirket skolen (Stray & Berger, 2012).

Videre peker Stray og Berger (2012) på Maktutredningen «Ungdom, makt og medvirkning» (NOU 2011:20) som et annet viktig forhold. Utredningen påpeker at barn og unges makt og deltagelse i samfunnet ikke er tilstrekkelig ivaretatt, og foreslår en prioritering av demokratiopplæringen i skolen. Utredningen fremhever at det viktigste tiltaket er å innføre et bredt demokratifag i grunnopplæringen. Intensjonen med dette fremheves å være for «å øke elevenes kunnskaper om de mulighetene de har til å påvirke samfunnet og å sette dem i stand til å delta og øve innflytelse i politiske prosesser» (NOU 2011:20, s. 12). Her kan vi se en tydelig vektlegging av at elever deltagelse og muligheter til medvirkning må prioriteres.

K. Børhaug (2017) påpeker i likhet med Stray og Berger (2012) at fortolkningene av 22. juli-angrepet kan ha sammenheng med styrkning av demokratisk medborgerskap i skolen. Han peker på at ambisjonene også kan ses i sammenheng med mer internasjonale faktorer som Europarådets satsninger, og de jevnlige målingene og rangeringen i regi av ICCS (Civic and Citizenship Education Study). ICCS ser på hvilke land som har de mest demokratikompetente elevene, og resultatene fra 2016 viser at norske elever ligger i verdenstoppen når det kommer til kunnskap *om* demokrati og medborgerskap (Ødegård & Svagård, 2018). Derimot signaliserer utdanningsmyndighetene med fagfornyelsen at demokratikunnskap i seg selv ikke er nok.

Demokratisk medborgerskap blir også fremhevet med den hensikt å bekjempe vold, fremmedfrykt og rasisme (Birzea, 2000). Den norske handlingsplanen benevner forebygging av radikaliserings som bruken av ulike virkemidler for å redusere aksept for voldelig ekstremisme (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020). Dette handler i stor grad om demokratiske idealer og medborgerskap som skal styrke elevers motstandskraft og kritisk tenkning. Handlingsplanen påpeker at forskningen som har blitt gjennomført viser at «en demokratisk og inkluderende skole kan være helt avgjørende for god forebygging ...» (Justis-

og beredskapsdepartementet, 2020, s. 38). Utviklingen av demokratiske idealer og medborgerskap er et sentralt ansvar i utdanningen, og på denne måten overlapper forebygging av antidemokratiske holdninger i stor grad med skolens formål (Lid & Heierstad, 2019).

1.1. Presentasjon av problemstilling og fremgangsmåte

Skolen står i et spenningsforhold mellom et demokratimandat den skal forvalte og en samfunnsmessig kontekst med økt oppslutning om antidemokratiske holdninger. Gitt denne konteksten, synes det viktig å bli minnet på at et demokratiperspektiv i utdanningen ikke er noen selvfølgelighet, like lite som demokratiet i samfunnet kan tas for gitt. Det er viktig å diskutere skolens rolle i dette spenningsforholdet, og formålet med denne oppgaven er å oppnå en dypere forståelse av skolens muligheter og begrensninger for utvikling og vedlikehold av et demokratisk verdigrunnlag i samfunnet. Problemstillingen for denne oppgaven er: *Hvilket potensial har skolen for å utvikle demokratiske medborgere?*

For å besvare oppgavens problemstilling vil jeg benytte meg av tekstanalyse som metode. Denne oppgavens datamateriale er dokumentet «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen», heretter referert til som Overordnet del. Overordnet del «beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 1), og en antagelse er at dokumentet vil kunne si mye om det demokratiske verdigrunnlaget utdanningsmyndighetene ønsker seg både i samfunnet og i skolen. Med utgangspunkt i dette har jeg valgt å formulere to underspørsmål som skal gi retning for analysen:

- 1) Hvilke prioriteringer og språklige valg dominerer i Overordnet del, og hvilke implikasjoner kan de ha?
- 2) Hvordan kan man forstå demokratisk medborgerskap ut fra Overordnet del, og hvilke implikasjoner kan dette ha?

Jeg har valgt å gi oppgaven et utforskende kvalitativt design. Det vil si at jeg har kombinert ulike tilnærminger til analysen for å finne begreper og analyseverktøy som jeg mener kan være nyttige for å illustrere skolens potensial. I min analyse velger jeg å bruke begreper fra sosialsemiotikken og diskursanalyse. Det finnes ingen enkel oppskrift på hvordan man gjør en tekstanalyse, og det anbefales å hente inn elementer fra forskjellige tradisjoner (Jørgensen & Phillips, 2002). Ved å hente inn begreper og analyseverktøy fra sosialsemiotikk og

diskursanalyse kan jeg i større grad analysere hvilke prioriteringer og språklige valg som dominerer i Overordnet del. Jeg kan også undersøke implikasjonene av dette ved å se på teksten i lys av konteksten. Valget om å hente inn elementer fra sosiosemiotikk og diskursanalyse hviler på det teoretiske premisset om at språket ikke er nøytralt, og at måten man omtaler noe på er av betydning (Jørgensen & Phillips, 2002).

En analyse av Overordnet del kan bidra til å gi et grep om formulerte forventninger, og derav muligheter og begrensninger, for utviklingen av demokratiske medborgere. I tillegg vil analysen kunne si noe om hvordan man kan forstå demokratisk medborgerskap ut ifra Overordnet del. For å avgrense og gi retning til analysen har jeg valgt å knytte oppgaven tett opp mot demokratisk medborgerskap. I tillegg har jeg valgt å belyse utdanningsmyndighetenes satsning på demokratisk medborgerskap i en kontekst av det motsatte: antidemokratiske holdninger.

Det er viktig å presisere at jeg ikke vil analysere Overordnet del opp mot antidemokratiske holdninger. Jeg vil i større grad analysere Overordnet del opp mot forskning og teori om demokratisk medborgerskap, og bruker utfordringene antidemokratiske holdninger bringer med seg som illustrasjon og et bakteppe for problemstillingen. Det norske trusselbildet og fagfornyelsen er ikke i direkte sammenheng med hverandre, men jeg ser det som fortsatt relevant å trekke inn disse to elementene i oppgaven. For det første mener jeg at en belysning av antidemokratiske holdninger bidrar til å illustrere skolens demokratimandat. I tillegg viser denne illustrasjonen til mulige konsekvenser hvis skolen ikke tilstrekkelig forvalter dette mandatet. For det andre mener jeg det er viktig å ikke ta et demokratiperspektiv i skolen for gitt, like lite som at vi kan ta det for gitt i samfunnet. For det tredje er skolen formelt sett en inkluderende samfunnsarena, men den kan også bestå av en rekke ekskluderingsmekanismer, som i sin tur kan føre til utenforskap (Davies, 2016). For det fjerde viser en belysning av antidemokratiske holdninger til viktigheten av satsningen på demokratisk medborgerskap i skolen, og ikke minst at måten demokratisk medborgerskap er omtalt på av skolens styringsdokumenter vil ha implikasjoner.

1.2. Struktur

Oppgaven er delt inn i fem hovedkapitler. I dette innledningskapittelet har jeg så langt presentert oppgavens tema og avgrensning, problemstilling og fremgangsmåte. I resten av dette kapittelet vil jeg først avklare begrepene demokrati, medborgerskap, radikalisering og

ekstremisme, før jeg viser til tidligere forskning gjennom en litteraturgjennomgang. Kapitlet avsluttes med at jeg plasserer oppgaven i feltet.

I oppgavens andre kapittel vil jeg presentere teorien jeg kommer til å benytte meg av for å analysere og tolke skolens potensial for utvikling av demokratiske medborgere. Her vil jeg først trekke frem ulike teoretiske perspektiver på demokratisk medborgerskap. Det inkluderer Stray og Bergers (2012) inndeling av demokratisk kompetanse. I tillegg vil jeg vise til Westheimer og Kahnes (2004) tre ulike syn på medborgerskap. Jeg velger også å belyse skolens sosialiserende og dannende rolle gjennom et sosiokulturelt perspektiv og et dannelsesperspektiv på demokratisk medborgerskap. Kapitlet avsluttes med at jeg kort understreker hvordan læreplaner, makt og ideologi henger sammen ved å vise til Goodlads (1979) læreplannivåer.

I oppgavens tredje kapittel vil jeg presentere metodiske valg og analytisk fremgangsmåte. Først vil jeg vise til teoretiske tekstanalytiske antagelser, hvor jeg begrunner hvorfor jeg velger å hente inspirasjon fra Hallidays (1978) sosiosemiotikk og Faircloughs (2015) kritiske diskursanalyse. Videre vil jeg avklare og vise til de analyseverktøyene og begrepene jeg baserer min analyse på. For å gi innsikt i sentrale valg avsluttes kapitlet med en gjennomgang av muligheter og begrensninger ved oppgaven.

I oppgavens fjerde kapittel vil jeg gjennomføre analysen. Analysen er strukturert i tre deler. Disse tre er 1) kontekst og bakgrunn, 2) teksten, og 3) mening og funksjon. I første del av analysen vil jeg fokusere på situasjonelle- og kulturelle aspekter, og plassere dokumentet i et sjangerperspektiv. Det er nødvendig å vise til tekstens kontekst og bakgrunn for å kunne analysere teksten på best mulig måte. I andre del av analysen vil jeg svare på første underspørsmål: hvilke prioriteringer og språklige valg dominerer i Overordnet del, og hvilke implikasjoner kan de ha? For å svare på dette spørsmålet vil jeg bruke analysebegrepene intertekstualitet, presupposisjoner, modalitet og tiltaleform. I tredje del av analysen vil jeg svare på oppgavens andre underspørsmål: hvordan kan man forstå demokratisk medborgerskap ut fra Overordnet del, og hvilke implikasjoner kan dette ha? De språklige valgene og bruken av begrepet demokratisk medborgerskap vil kunne si noe om mulighetene og begrensningene utdanningsmyndighetene mener skolen *faktisk* har for å utvikle demokratiske medborgere. Oppgaven er strukturert på en slik måte at jeg ser det som hensiktsmessig å diskutere fortløpende parallelt til analysen. Det innebærer at oppgaven ikke

vil ha et eget kapittel med diskusjon, men den avsluttes med noen oppsummerende konklusjoner.

1.3. Begrepsavklaring

For å ha en felles forståelse for denne oppgavens to hovedtemaer, vil jeg i det følgende kort avklare begrepene demokratisk medborgerskap, og radikaliserings og ekstremisme.

Demokratisk medborgerskap

Demokratisk medborgerskap er flytende begreper som har endret seg over tid (Stray, 2010). Østerud, Engelstad og Selle (2003) omtaler fire fortolkningstradisjoner for hvordan man kan forstå demokrati. For det første kan man se på demokrati som en politisk styreform med folkestyre. For det andre kan man se på demokrati som rettigheter og rettsstat. Dette kan sies å være sentrale kjennetegn ved demokratiet innenfor en statsvitenskapelig og juridisk tilnærming. For det tredje kan man se på demokrati som aktiv deltagelse. Dette handler om at elevene skal delta og erfare demokratiske prosesser. For det fjerde kan man se på demokrati som et felles verdigrunnlag (Østerud et. al., 2003). Demokrati som aktiv deltagelse og som felles verdigrunnlag kan sies å kjennetegne en mer pedagogisk forståelse.

Medborgerskapsbegrepet er relativt nytt i norsk utdanningsvitenskap, og kan sies å handle om læring om og tilegnelsen av demokratisk kompetanse (Stray, 2011). Internasjonalt har medborgerskapsbegrepet blitt vektlagt og fremhevet som et viktig aspekt ved utdanning gjennom sentrale organer som EU, OECD og Europarådet. I de siste årene har også medborgerskap og medborgeren blitt sentrale begreper i norsk utdanningsvitenskap (Stray, 2011).

Breivega og Ragnes (2019, s. 19) definerer demokratisk medborgerskap som «fullverdig deltakelse, om å bli inkludert og om å være i stand til å bidra og påvirke». Dette er i tråd med Østerud et. al. (2003) forståelse av demokrati som aktiv deltagelse og demokrati som et felles verdigrunnlag. Videre handler medborgerskap om en aktiv rolle i samfunnet, og Stray (2011) påpeker at en slik rolle må læres. Demokratisk medborgerskap er dermed noe skolen er med på å utvikle, både gjennom opplæring i fagene og gjennom skolens overordnede formål (Stray, 2011).

Stray og Berger (2012) påpeker at demokratisk medborgerskap er et vanskelig begrep å definere, ettersom det bringer med seg statsvitenskapelige perspektiver, og ikke er direkte oversatt til den pedagogiske praksisen. Derfor argumenterer Stray og Berger (2012) for at man må søke etter en bevissthet i den norske utdanningssektoren for hvordan begrepet brukes. De pedagogiske aspektene ved demokratisk medborgerskap referer til at elever skal læres, utvikles og dannes til borgere i det demokratiske samfunnet (Stray & Berger, 2012). Slike tanker om medborgeren i demokratiet går forbi den statsvitenskapelige forståelsen, der man for eksempel har statsborgerskap gjennom norsk pass. En pedagogisk forståelse av begrepet innebærer at elevene skal dannes og utvikles til å bli noe *mer* enn kun statsborgere i Norge. De skal utvikles til å ha demokratiske perspektiver, verdier og holdninger (Stray & Berger, 2012).

Radikalisering og ekstremisme

Bjørge og Gjelsvik (2015, s. 14) påpeker at begrepene radikalisering og ekstremisme er problematiske å definere fordi de «i betydelig grad er politiserte og bærer med seg normative vurderinger». For å unngå normative vurderinger kan man se at flere vestlige land, inkludert Norge, vektlegger bruken av vold i sine definisjoner av radikalisering og ekstremisme (Vidino & Brandon, 2012). Den norske regjeringen definerer radikalisering som «en prosess der en person i økende grad aksepterer bruk av vold for å nå politiske, ideologiske eller religiøse mål» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s. 8). Voldelig ekstremisme defineres som «aktiviteten til personer og grupperinger som er villige til å bruke vold for å nå sine politiske, ideologiske eller religiøse mål» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s. 8). I definisjonene til regjeringen kan man se et skille mellom radikalisering og voldelig ekstremisme. Radikalisering omtales som en *prosess*, mens voldelig ekstremisme omtales som en *aktivitet*. Med dette kan man forstå radikalisering som en utvikling til å gradvis akseptere og være tilbøyelig for bruken av vold, mens voldelig ekstremisme er situasjonen eller hendelsen der et individ eller en gruppe utøver vold.

Gule (2012) er kritisk til regjeringens definisjon. Han vektlegger at noe som er ekstremt i en situasjon kan være normalt og riktig i en annen. Hva som forstås som radikalt eller ekstremt avhenger dermed av hvordan man definerer det normale. Gule (2012) etterspør en avgrensning og spesifisering av hva det ekstreme skal forstås opp mot, og foreslår i sammenheng med dette et skille mellom deskriptiv og normativ ekstremisme. Deskriptive ekstreme posisjoner kan forstås som sterke avvik fra «vår beste kunnskap om den empiriske

observerbare og analyserbare virkeligheten» (Gule, 2012, s. 29). Normativ ekstremisme defineres som når et individ inntar posisjoner som «avviker sterkt fra våre beste begrunnede og godt omforente etiske, moralske og politiske normer» (Gule, 2012, s. 81), eksempelvis demokratiske prinsipper. Skillet mellom deskriptiv og normativ ekstremisme gjør det mulig å kontinuerlig debattere hva som kan betegnes som ekstremt og utenfor normalen. Lid og Heierstad (2019) påpeker at Gules (2012) definisjon av ekstremisme fremstår som anvendelig, og man kan se at det er viktig å diskutere hva som betegnes som normalt, ettersom store deler av det forebyggende arbeidet innehar en praksis som krever at en konseptualiserer det avvikende.

Jeg velger å omtale avvik fra vår beste kunnskap om virkeligheten, eller omforente etiske, moralske og politiske normer, som *antidemokratiske holdninger*. På denne måten kan man forenklet operasjonalisere ekstremt avvikende holdninger som det motsatte av verdigrunnet skolens virksomhet bygger på. Før vi går over til oppgavens teoretiske rammeverk er det viktig å vise til relevant forskning. En gjennomgang av tidligere forskning vil bidra til å plassere oppgaven i feltet.

1.4. Tidligere forskning

Formålet med denne litteraturgjennomgangen er å vise til relevant forskning, samt plassere oppgaven i feltet. I det følgende vil jeg først gjøre rede for fremgangsmåte for søk. Deretter vil jeg vise til sentrale studier og forskning, før jeg oppsummerer og viser hvordan forskningen bidrar til å identifisere mitt forskningsrom.

Fremgangsmåte for litteratursøk

Antidemokratiske holdninger og demokratisk medborgerskap er et nokså smalt felt, og mine nøkkelord ses sjeldent i eksplisitt sammenheng med hverandre. Jeg har derfor benyttet meg av en utforskende fremgangsmåte for søk. Det innebærer at jeg har sett i flere databaser, med ulike kombinasjoner av nøkkelord, samt beveget meg gjennom litteraturen ved å se på hva forskere referer til. Etter å ha søkt i flere databaser, eksempelvis Oria, Google Scholar og Eric, med nøkkelordene *demokratisk medborgerskap*, *radikalisering*, *ekstremisme*, *utdanning*, *skole*, og *forebygging*, finner jeg at det er få treff med disse kombinasjonene. Men, gitt det jeg har søkt på, har jeg funnet ut at det finnes litteratur som ses relevant til problemstillingen.

Forskning på demokratisk medborgerskap, radikaliserings og ekstremisme i skolen

I en kritisk analyse av Kunnskapsløftet fra 2006, heretter referert til som LK06, undersøkte Stray (2010) vektleggingen av demokratisk medborgerskap i norsk utdanningsvitenskap. Gjennom dokumentanalyse undersøker hun internasjonale satsninger på medborgerskapsopplæring, og sammenlikner dette med den norske skolens styringsdokumenter. I tillegg til dette har hun intervjuet aktører som har vært sentrale i utformingen av LK06. Stray (2010) konkluderer med at demokratisk medborgerskap ikke er godt nok vektlagt i norsk utdanningspolitikk sammenliknet med internasjonal utdanningspolitikk. Hun retter også kritikk mot at LK06 hadde upresise formuleringer og at det var for stort tolkningsrom rundt begrepet demokratisk medborgerskap.

I likhet med Stray (2010) har F. Børhaug (2007) også undersøkt verdigrunnlaget i LK06. Hun undersøkte hvordan verdiene som uttrykkes i skolens styringsdokumenter danner grunnlaget for skolens antirasistiske arbeid. Hun konkluderer med at skolens forebyggende arbeid mot rasistiske holdninger har et overordnet formål om å sikre en inkluderende mangfoldig skole. Forøvrig konkluderer hun med at dette formålet gjennomføres på bakgrunn av en begrenset anerkjennelse og aksept av kulturforskjeller (F. Børhaug, 2007).

Bjørge og Gjelsvik (2015) sammenfattar en kunnskapsoppsummering av forskning på forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. Rapporten viser at det har blitt gjennomført mye forskning på området, både i Norge og ellers i Skandinavia. Det meste av forskningen har fokusert på fenomenene radikaliserings og ekstremisme i seg selv og ulike ideologiske retninger. De forebyggende aspektene har i mindre grad vært i fokus, og tidligere forskning har også i liten grad viet oppmerksomhet til utdanning (Bjørge & Gjelsvik, 2015).

Generelt kan man si at det er lite empirisk grunnlag for å hevde at skolen kan ha en direkte forebyggende effekt på radikaliserings og voldelig ekstremisme, men tematikken er høyst aktuell i utdanningssektoren (Davies, 2018). Selv om forskningen ikke har klart å påvise at utdanning har en direkte forebyggende effekt, viser for eksempel Losel, King, Bender og Jugl (2018) gjennom en litteraturgjennomgang av beskyttelsesfaktorer at tilknytning og tilhørighet til skolen, skoleprestasjoner og et lengre utdanningsløp kan fungere som beskyttende faktorer. I tillegg er det naturlig å tenke at sentrale beskyttelsesfaktorer finner sted og utvikles i skolen. For eksempel ser man at selvkontroll, ikke-voldelige jevnaldrende, kontakt og samvær med

ulike etnisiteter, og tilhørighet til samfunnet er sentrale faktorer (Losel et. al., 2018). Og dette er faktorer skolen kan sies å bidra med.

Eksisterende forskning i Norge indikerer at førstelinjearbeidere i skolen påtar seg et ansvar for å forebygge at unge elever blir radikalisert mot ekstrem vold og terrorisme. I intervjuer med lærere undersøkte Sjøen og Mattsson (2020) norske læreres holdning til tiltak rettet mot radikalisering og voldelig ekstremisme. I deres studie rapporterte flertallet av lærerne at tiltak bør være basert på utdanningens idealer om inkludering og støtte, men det er imidlertid forskjellige synspunkter på praktiske aspekter ved forebyggingsarbeidet (Sjøen & Mattsson, 2020). Mens flertallet av lærerne bruker strategier som retter seg mot å identifisere og ivareta såkalte «sårbare» elever, er noen lærere motvillige til å ta i bruk en slik tilnærming.

Resultatene viser også at et fåtall av lærerne har et mer indirekte perspektiv på forebygging ettersom de mener at medborgerskapsopplæringen er den foretrukne måten å forhindre at elever blir radikalisert. For disse lærerne er fokuset på å bygge motstandskraft ved å hjelpe elevene til å bli selvstendige subjekter, deltagende borgere og medmennesker (Sjøen & Mattsson, 2020).

Feltet med pedagogisk forebygging er preget av en mengde tiltak og programmer som brukes i skoler verden over for å forebygge radikalisering og voldelig ekstremisme. I en litteraturgjennomgang av internasjonale tiltak og programmer stiller Davies (2018) spørsmål om hvorvidt undervisningsmetoder som benyttes for å utfordre ekstreme holdninger *egentlig* bare handler om «god undervisning», eller om det er et faktisk behov for spesifikke tiltak og programmer som retter seg eksplisitt mot radikalisering og voldelig ekstremisme. Hun viser til en litteraturgjennomgang som identifiserer en rekke pedagogiske elementer som kan sies å generelt bidra til å bygge motstandsdyktighet for ekstreme holdninger. Flere av elementene påpekes å være generelle prinsipper for «god undervisning», eksempelvis tydelig kommunikasjon av læringsmål, oppmuntring til engasjement og grunnleggende regler for diskusjon. Videre påpeker Davies (2018) at en viktig del av skolens praksis bør være at man fostrer kritisk tenkning og refleksjon rundt etiske dilemmaer, samt gir elevene politisk forståelse og kompetanse.

I en litteraturgjennomgang av Sjøen og Jore (2019) rapporterer de å se lignende tendenser i litteraturen som Davies (2018). De påpeker at det er noen pedagogiske tilnærminger som kan fungere bedre enn andre. Forskningen antyder et generelt grunnlag for å bygge motstandskraft

mot ekstremisme, og dette avhenger, ifølge Sjøen og Jore (2019), i stor grad av en elevsentrert pedagogikk. I elevsentrert pedagogikk forholder man seg til en større bruk av aktive, reflekterende og problemorienterte metoder for å hjelpe elever til å avvise ekstremistiske ideer (Sjøen & Jore, 2019). De påpeker at elevsentrert pedagogikk med fokus på demokratiske verdier og normer er en viktig forutsetning for å skape og etablere et inkluderende utdanningsmiljø (Sjøen & Jore, 2019). De hevder også at grunnlaget for å bygge motstandsdyktighet og kritisk tenking bør gå igjennom «god undervisning». Med dette antyder de, i likhet med Davies (2018), at det ikke nødvendigvis trengs egne programmer og intervensjoner for å fostre slike egenskaper.

Sjøen og Jore (2019) påpeker at noe av litteraturen på feltet vektlegger undervisning om samfunnsverdier og medborgerskapsopplæring som et viktig element i pedagogisk forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. Motstandskraft gjennom medborgerskapsopplæring forutsetter at elever besitter tverrfaglige ferdigheter, kunnskaper og kompetanse som gjør dem i stand til å delta som informerte, ansvarlige og velfungerende medborgere i samfunnet. Dette knytter seg naturlig som et argument for å vektlegge en elevsentrert pedagogikk i undervisningen. Derimot er det et svakt grunnlag i litteraturen for å hevde at medborgerskapsopplæring bidrar direkte til å bygge motstandskraft mot ekstremisme (Sjøen & Jore, 2019).

Oppsummering

Denne litteraturgjennomgangen viser at forskningen i Norge i liten grad har fokusert på forebygging av radikaliserings og ekstremisme i skolen, men førstelinjearbeidere i norske skoler anser seg selv som sentrale figurer for forebyggingsarbeidet. Videre har jeg gjort rede for forskning som viser til at mine to hovedtemaer, radikaliserings og voldelig ekstremisme og demokratisk medborgerskap, kan ses i en relevant sammenheng med hverandre.

Gjennomgangen viser at de to temaene kan overlape. Eksempelvis vektlegger de aspektene kritisk tenkning, motstandsdyktighet, elevsentrert pedagogikk, medborgerskapsopplæring og inkluderende læringsmiljø.

I tillegg anses skolen som en sentral beskyttelsesfaktor mot radikaliserings og voldelig ekstremisme ved å være en arena som sørger for inkludering og tilhørighet til samfunnet. Gjennomgangen viser også at demokratisk medborgerskap har vært lite vektlagt i tidligere læreplanverk, og dette gir rom for å undersøke hvorvidt demokratisk medborgerskap har fått

større plass i det fornyede læreplanverket. Med utgangspunkt i denne gjennomgangen er det rimelig å hevde at det er relevant å bruke radikaliserings og voldelig ekstremisme som et bakteppe for å diskutere skolens utvikling og vedlikehold av et demokratisk verdigrunnlag i samfunnet. Mitt bidrag i denne sammenhengen er en diskusjon om skolens rolle i spenningen mellom demokratimandat og antidemokratiske holdninger.

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet presenteres teorien jeg bruker for å analysere og tolke skolens potensial for utvikling av demokratiske medborgere. Først vil jeg belyse ulike teoretiske perspektiver på opplæring i demokratisk medborgerskap. Dette er nyttig ettersom demokratisk medborgerskap er et bredt begrep og inneholder flere aspekter. Jeg vil derfor redegjøre for en tredelt struktur på opplæring i demokratisk kompetanse, henholdsvis læring *om*, *for* og *gjennom* demokrati. I tillegg vil jeg belyse teori om hva slags medborgere samfunnet trenger for å støtte opp under demokratiet. Deretter vil vise til hvordan skolen både har en sosialiserende og en dannende funksjon ved å ta for meg et sosiokulturelt perspektiv og et dannelsesperspektiv på demokratisk medborgerskap. I siste del av kapittelet vil jeg belyse hvordan læreplaner henger tett sammen med ideologi og makt. Dette tydeliggjør hvorfor det er interessant å gå til skolens styringsdokumenter for å undersøke skolens potensiale for å utvikle av demokratiske medborgere.

2.1. Læring om, for og gjennom demokrati

Stray og Berger (2012) viser til en tredelt struktur på hvordan opplæring til demokratisk kompetanse bør skje i skolen. Med dette forstår de demokratisk kompetanse som 1) en intellektuell kompetanse, 2) en verdi- og holdningskompetanse, og 3) en handlingskompetanse (Stray & Berger, 2012). Man kan skille mellom disse nivåene på en enklere måte, gjennom det Stray og Berger (2012) beskriver som læring *om* demokrati, læring *for* demokrati og læring *gjennom* demokrati. En slik tredeling kan være nyttig, fordi demokratisk kompetanse utvikles og foregår på ulike nivåer, og dermed krever ulike læringstilnæringer.

Den intellektuelle demokratikompetansen vektlegger teoretisk kunnskap *om* demokrati (Stray & Berger, 2012). Det vil si kunnskap om eksempelvis demokrati som politisk statsform og folkestyre. Biesta og Lawy (2006) påpeker at det er viktig at denne kunnskapen er relevant for elevene, og at opplæringen gir kunnskap om de sakene som elevene er opptatt av fra egen livsverden. I dette ligger det at den kunnskapen som elevene lærer bør knyttes tydelig sammen med erfaringer fra nære omgivelser. Det andre nivået som Stray og Berger (2012) viser til er en verdi- og holdningskompetanse. Det handler mer om læring *for* demokratisk deltagelse gjennom å vise til viktigheten av demokratiske verdier og utvikle holdninger med utgangspunkt i demokratiske prinsipper. Opplæring av en slik kompetanse handler blant annet

om å styrke elevenes kritiske tenkning, refleksjon over holdninger og medmenneskelighet (Stray & Berger, 2012). Det tredje nivået, handlingskompetanse, handler i stor grad om læring *gjennom* demokratisk medvirkning og deltagelse. Her ligger fokuset på at elevene skal tilegne seg demokratiske erfaringer. Det vil si at opplæringen skal gi dem muligheter til å praktisere demokratiske prosesser i skolen (Stray & Berger, 2012).

Dersom skolen skal gi elevene best mulig forutsetninger for å leve i et demokratisk samfunn, og samtidig ha en aktiv rolle som medborgere, vil det ikke være tilstrekkelig å kun gi dem kunnskap om hvordan demokratiet fungerer som statsform og folkestyre. Elevene trenger også muligheten til å gjøre seg erfaringer i møte med demokratiet. De tre nivåene kan dermed forstås som en prosess fra teori til praksis. Elevene skal få oppleve medvirkning og deltagelse i en demokratisk skole, og dette skal ta utgangspunkt i den kunnskapen og kompetansen som elevene har lært gjennom opplæring *om* og *for* demokrati (Stray & Berger, 2012).

Som vi ser er opplæring i demokratisk medborgerskap et omfattende prosjekt for skolen, og opplæringen foregår på ulike nivåer. Oppsummert kan man si at formålet med opplæringen er at skolen utvikler medborgere som har en aktiv rolle i det demokratiske samfunnet. Et sentralt spørsmål er hva slags medborger samfunnet trenger.

2.2. Tre syn på medborgerskap

Westheimer og Kahne (2004) stiller spørsmålet om hva slags medborger man trenger for å støtte opp om et demokratisk samfunn. For å svare på spørsmålet, har de definert tre syn på medborgerskap: den personlig ansvarlige medborgeren, den deltagende medborgeren og den rettferdighetsorienterte medborgeren. Disse tre synene på medborgerskap er basert på forskningen på feltet, i et forsøk på å finne noen felles definisjoner og betegnelser.

Den personlig ansvarlige medborgeren er en medborger som opptrer ansvarlig i samfunnet. Medborgeren gjør dette ved for eksempel å plukke søppel, gi blod og resirkulere. En opplæring som sikter på å utvikle denne typen borger forsøker å bygge karakter og personlig ansvar ved å vektlegge ærlighet, integritet, selvdisciplin og hardt arbeid (Westheimer & Kahne, 2004).

Den deltagende medborgeren er en medborger som aktivt deltar i samfunnet og samfunnslivet, både lokalt og nasjonalt. En opplæring som sikter på å utvikle denne typen borger forsøker å lære elevene hvordan man kan aktivt bidra til samfunnet gjennom for eksempel frivillig arbeid eller deltagelse i lokalpolitikken (Westheimer & Kahne, 2004).

Den rettferdighetsorienterte borgeren deler mange trekk med den deltagende borgeren, men er i større grad opptatt av å finne løsninger på sosiale og strukturelle problemer. En opplæring som sikter på å utvikle denne borgeren legger vekt på å utvikle eleven til å forbedre samfunnet, og oppfordrer eleven til å ta stilling til sosiale spørsmål og urettferdighet. Fokuset i en slik opplæring ligger i større grad på hvordan man kan utføre systematisk endring og sørge for sosial rettferdighet (Westheimer & Kahne, 2004).

For å illustrere forskjellen mellom de tre medborgerne, kan man for eksempel si at den personlige ansvarlige borgeren vil bistå med mat til hjemløse, den deltagende medborgeren vil organisere et tilbud i lokalmiljøet, og den rettferdighetsorienterte borgeren vil stille spørsmål ved hvorfor mennesker er hjemløse og sørge for handling (Westheimer & Kahne, 2004). En opplæring som sikter på å utvikle den rettferdighetsorienterte borgeren har fokus på å engasjere elevene gjennom kunnskap og diskusjon om det felles gode. Siden oppfatninger om det felles gode vil variere, må den rettferdighetsorienterte borgeren også utvikle evner til å kommunisere med og lære av dem som har forskjellige perspektiver. Det krever derfor i stor grad dialog- og samhandlingsferdigheter hos elevene (Westheimer & Kahne, 2004).

Selv om Stray og Berger (2012) og Westheimer og Kahne (2004) viser til en nyttig illustrasjon på hvordan demokratisk medborgerskap kan forstås i skolen, kan en pedagogisk forståelse også belyses fra de ulike roller skolen har. Jeg vil i det følgende belyse skolens sosialiserende rolle ut ifra et sosiokulturelt perspektiv.

2.3. Et sosiokulturelt perspektiv

Et sosiokulturelt perspektiv fremhever at læring skjer i interaksjon med omgivelsene (Solhaug & Børhaug, 2012). Skolen er en sosialiseringsarena ved å formidle kunnskaper og erfaringer (Solhaug & Børhaug, 2012). Aasen (2012, s. 82) fremhever at sosialisering handler om «prosesser der et individ inngår i et samhandlingsforhold til kulturen omkring, der individet internaliserer denne kulturen og dermed mer eller mindre overlatt og målrettet formes til å bli medlem av den». Internalisering handler om at individet overtar elementer i miljøet for så å

gjøre det til sitt eget (Aasen, 2012). Dette innebærer i stor grad at elever forventes å være aktive i sin egen læringsprosess gjennom refleksjon og kritisk tenkning (Solhaug & Børhaug, 2012). Videre påpeker Aasen (2012) at under sosialiseringprosessen vil normer, verdier, kunnskaper og ferdigheter bli overført fra den ene generasjonen til den andre. Gjennom sosialiseringprosessen, kombinasjon med individets internaliseringsprosess og individuelle personlighet, blir individets identitet konstruert (Aasen, 2012).

I tråd med skolens identitetsutviklende rolle, er det nyttig å vise til Biesta (2011) som hevder at demokratisk medborgerskap i utdanningen er basert på ideen om at det er mulig å vite hva en «god» borger er. Biesta (2011) påpeker at mye av demokrati- og medborgerskapsopplæringen er basert på kunnskap om hva en god borger er, kunnskap om hva en god borger trenger å lære, og kunnskap om hvordan enkeltpersoner kan bli en god borger. Utdanningens oppgave er per nå å reprodusere den «gode» borgeren (Biesta, 2011).

Videre kan man ut ifra et sosiokulturelt perspektiv, se til Biesta og Lawy (2006) som mener at teorier om medborgerskap har beveget seg i en individualistisk retning. Det er problematisk at utdanningen fokuserer på at medborgerskap kommer til uttrykk hos enkeltpersoner og deres oppførsel. De peker på et behov for å løfte opplæringen til et høyere nivå, at utdanningen bør ta utgangspunkt i elevers sosiale, økonomiske, kulturelle og politiske kontekst. Forskningen sier lite om hvordan unge faktisk lærer om demokrati og hvordan denne kunnskapen påvirker deres verdier. Det kreves også forskning som tar sikte på å forstå de forskjellige måtene elever faktisk kan være demokratiske medborgere på. Det er bare ved å følge unge mennesker når de beveger seg inn og ut av forskjellige kontekster at vi kan forstå hva de lærer av deres deltagelse (Biesta & Lawy, 2006). Ut ifra dette kan vi forstå det som at sosialiseringprosessen og elevers møte med samfunnet har stor betydning.

Skolen har i et sosiokulturelt perspektiv også en rolle som noe formbart og fleksibelt, og ikke statisk og satt (Solhaug & Børhaug, 2012). Solhaug og Børhaug (2012, s. 21) sier for eksempel at «et sosiokulturelt syn på læring innebærer også at skolens kunnskap ikke lenger er endelig og autoritær, men kan utfordres av elever, rekonstrueres og få et innhold som er deres eget». Et slikt perspektiv innebærer at elever skal være aktive i sin egen læringsprosess, særlig gjennom refleksjon og kritisk tenkning. I tillegg skal elevene få oppleve eierskap til egne ferdigheter, kunnskap og kompetanse ved at de kan sette sitt eget preg på det som læres (Solhaug & Børhaug, 2012). Et slikt perspektiv kan åpne opp for muligheten om at elevene

kan ha andre meninger enn storsamfunnet og tidligere generasjoner. Biesta (2014) utfordrer forestillingen om at utdanningen kan og bør være en systematisk, mekanisk og risikofri aktivitet. Han argumenterer for at risiko alltid har vært en sentral del i utdanningen, og at det også *burde* være en del av en meningsfull utdanning. Utdanning handler ikke om å bare reproducere eksisterende måter å være og kjenne verden, men om å være fri til å lære nye måter å være og kjenne verden på (Biesta, 2014).

Som vi ser har skolen en rekke demokratiske idealer å strekke seg etter, og skolens rolle kan problematiseres ytterligere ved å se til at den står i en kontekst med økende oppslutning om antidemokratiske holdninger. I en studie av Taylor og Soni (2017) vises det hvordan pedagogisk forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme har vist seg å kompromittere de demokratiske idealene om ytringsfrihet og inkludering. De hevder at en viktig del av sosialisering prosessen handler om å utforske perspektiver som er annerledes enn det som er kjent, og forebygging av antidemokratiske holdninger vil uunngåelig begrense ytringsfriheten. Dette handler om at skolen raskt kan bli en plattform hvor det ikke lenger anses som trygt å uttrykke ekstreme synspunkter og stille spørsmål ved etablerte verdier.

I likhet med Taylor og Soni (2017) hevder Sjøen og Jore (2019) at forskningen tyder på at elever må få lov til å ytre følelser og bekymringer, selv om kontroversielle temaer, uten frykt for konsekvenser. Et sentralt dilemma rundt skolens rolle, er hvor grensen går for fri bruk av ytringsfriheten. Ved pedagogisk forebygging beskriver elever og lærere å oppleve begrensninger i ytringsfriheten, og Sjøen og Jore (2019) hevder at å begrense demokratiske idealer under påskudd av å forhindre voldelig ekstremisme og terrorisme kan forårsake usikkerhet og angst hos både lærere og elever. Dilemmaer rundt ytringsfrihetens grenser kan føre til å sette begrensninger på den pedagogiske virksomheten med ideer, kunnskap og kritisk tenkning.

Solhaug og Børhaug (2012, s. 22) påpeker at «kunnskap er aldri nøytral, men ladet med en forståelse som har noen gruppers perspektiv og/eller interesser». Derfor handler en viktig side ved demokratiet både i samfunnet og i skolen om at elevene skal ha muligheten til å påvirke den kunnskapen og de erfaringene de tilegner, i den forstand at de ikke skal instrueres til noe, men aktivt delta i sin egen læringsprosess (Solhaug & Børhaug, 2012). Ut fra dette ser vi at sosialisering til demokratisk medborgerskap overlapper med anbefalinger for hvordan skolen bør forebygge antidemokratiske holdninger.

En stor del av sosialiseringsprosessen handler om at elevene skal bli mer selvstendige. I litteraturgjennomgangen påpekte jeg at elevsentrert pedagogikk er en viktig form for pedagogisk forebygging av antidemokratiske holdninger. I elevsentrert pedagogikk instruerer man ikke elevene i hva de ikke bør bli og ikke bør tenke, men bygger opp under ferdigheter som bidrar til elevenes selvstendighet (Sjøen & Jore, 2019). Davies (2018) understreker at kjernen i god forebygging av radikaliserings og ekstremisme bør inkludere elevsentrert læring, inkluderende miljøer og gode lærer-elev-relasjoner. Et slikt perspektiv krever aktivt engasjement fra elever, gjennom å utforske forskjellige betydninger, kunnskaper og verdier, og i samarbeid med at lærere bidrar til å styrke deres evne til kritisk tenkning.

Selv om Sjøen og Jore (2019) fremhever betydningen av elevsentrert pedagogikk hvor man fostrer elevenes selvstendighet, viser det meste av forskningen at innsatsen for å styrke motstandskraft gjennom kritisk tenkning i stor grad baserer seg på instruksjonell pedagogikk (Davies, 2018; Taylor & Soni, 2017). I stedet for å hjelpe elever med å utforske forskjellige betydninger og verdier, forsøker instruksjonelle metoder å overføre og instruere elever i antagelige «riktige» holdninger og verdier. For O'Donnell (2016) er det en problematisk tilnærming til utdanning å instruere elever i hva de skal tenke, i stedet for å bygge et fundament av ferdigheter og kompetanse, slik at elevene kan ta informerte beslutninger selv.

Å bringe inn kontroversielle temaer i undervisningen kan oppleves som utfordrende for lærere (Davies, 2016). Lærere kan sies å måtte balansere mellom å møte elevene i åpen dialog, men samtidig har de et ansvar for å fremme demokratiske holdninger og sikre en balansert presentasjon av et sett med verdier (Davies, 2016). Dette er en utfordring for skolens sosialiserende oppdrag. Skolen skal være åpen, tolerant og aksepterende, men skal også på en god måte håndtere elever med ekstreme perspektiver. En norsk undersøkelse av Vestel og Bakken (2016) fant at de elevene som er de sterkeste tilhengerne av ekstremistiske ideer generelt oppgir å være mest misfornøyde med skolen. De rapporterer at elever med ekstreme synspunkter ofte er frustrert over skolen, mest på grunn av urettferdig behandling. Davies (2016) påpeker at det ikke er overraskende at flere lærere unngår situasjoner der elevene står fritt til å uttrykke kontroversielle ytringer. Å instruere elever i de «riktige» verdiene kan sies å være utilstrekkelig, for lærere bør erkjenne at alle elever, også de som støtter eller identifiserer seg med ekstreme synspunkter, bør inkluderes i utdanningen.

Som vi ser er skolen i stor grad en sosialiserende arena, og jeg vil i neste underkapittel belyse hvordan skolen også har en dannende funksjon. Breivega og Ragnes (2019) påpeker at flere tilnærminger til demokratisk medborgerskap har et tydelig dannelsesperspektiv, og dette er nyttig å beskrive ettersom demokratiske idealer i stor grad handler om verdier og holdninger som elevene skal dannes til.

2.4. Et dannelsesperspektiv

Dannelsesbegrepet er ofte omfattende og uklart, men man kan si at dannelse brukes når det er snakk om «forskjellige oppfatninger av hvordan mennesker tenker, planlegger, handler, lærer, utvikler seg og erfarer ...» (Øzerk, 2006, s. 117). Demokratisk dannelse går tilbake til Deweys forståelse av at demokrati og dannelse er hverandres forutsetninger (Dewey, 1966 i Breivega & Ragnes, 2019). Dewey anser utdanning som en sentral arena for demokratisk dannelse, fordi demokratisk dannelse innebærer å kjenne til demokratiets spilleregler, men også at mennesket blir utdannet og opplært til kritisk refleksjon og tenkning. En forutsetning for Dewey er at utdanningen og skolen ser på elevene som selvstendige subjekter (Dewey, 1966 i Breivega & Ragnes, 2019), og dette gjøres ved at skolen er en demokratisk institusjon. Skolen som demokratisk institusjon skal gi elevene mulighet til å erfare og praktisere (Solhaug & Børhaug, 2012).

Klafki (1996) presenterer et perspektiv på dannelse, det han kaller for kategorial dannelse. For han er dannelse en forberedelse til livet, samtidig som den gjør at elevene blir i stand til å påta seg ansvar. Ifølge Klafki (1996) forutsetter dannelse kunnskap, men kunnskap fører ikke alene til dannelse. Med utgangspunkt i dette viser han til et skille mellom material og formal dannelsessteori. Material dannelsessteori handler om innholdet ved dannelsen, eksempelvis kunnskaper og ferdigheter. Formal dannelsessteori legger derimot mer vekt på personlig utvikling og vekst. Klafki (1996) forstår dannelse som en kombinasjon av material og formal dannelse, og presenterer dette som kategorial dannelse. Innholdet på den ene siden og den personlige utviklingen og veksten på den andre står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre (Klafki, 1996). En slik forståelse av dannelse korresponderer i stor grad med hvordan Stray og Berger (2012) skiller mellom om, for og gjennom demokratiet. Her ser vi hvordan kunnskap forutsetter mer personlig utvikling, og at personlig utvikling på samme tid forutsetter kunnskap.

Breivega og Ragnes (2019) knytter medborgerskapsbegrepet inn i et dannelsesperspektiv ved å vise til *levd demokrati*. De fremhever at levd demokrati er «en levemåte som handler om å stå i dannende prosesser, og den innlemmer alle medborgere, inkludert barn og unge ...», og opplæring gjennom demokratisk deltagelse «... gjør det mulig å erfare levd demokrati i skolen» (Breivega & Ragnes, 2019, s. 22). Levd demokrati er således i nær tilknytning til Stray og Bergers (2012) vektlegging og presisering av opplæring *gjennom* demokrati.

I siste del av dette kapittelet skal jeg undersøke formulerte forventninger til skolens mandat om læring, sosialisering og dannelse til demokratisk medborgerskap. Skolens styringsdokumenter uttrykker dette mandatet, så derfor vil jeg i det følgende vise til hvordan læreplaner henger sammen med ideologi og makt.

2.5. Læreplaner og ideologi

Øzerk (2006) påpeker at læreplandokumenter innehar mye makt. Det vil si at det ikke er likegyldig hvem som har rett til å uttrykke seg. Læreplaner vil alltid fremheve noe til ulempe for noe annet. Dette betyr at det er viktig å undersøke hva som blir prioritert, og hva som kommer i andre rekke. Goodlad (1979) har utviklet et nyttig rammeverk for hvordan man kan forstå prosessen i å utvikle læreplaner. Han skiller mellom fem ulike læreplannivåer. Disse nivåene handler om prosessen fra læreplanideer til hvordan dette omsettes i opplærings situasjon. De fem nivåene er: den ideologiske, den formelle, den oppfattede, den gjennomførte, og den erfarte læreplanen.

Det ideologiske læreplannivået kan sies å handle om en undersøkelse av hvilke ideer som ligger bak læreplanutformingen. Her står spørsmål om nasjonale, kulturelle, pedagogiske og samfunnsmessige problemstillinger i fokus. Det formelle læreplannivået handler om selve læreplandokumentet, altså den vedtatte læreplanen. På dette nivået kan man undersøke dokumentets presentasjon av mål, samfunnssyn, elevsyn, visjoner og kunnskapssyn. Det oppfattede læreplannivået handler om hvordan skolen fortolker og bruker læreplanen. Selv om alle lærere og skoler bruker den samme formelle læreplanen så er det forskjellige måter hvordan de oppfatter og tolker den. Det gjennomførte læreplannivået handler om det som faktisk skjer i praksis, altså hva som skjer i undervisningen. Det erfarte læreplannivået handler om den opplevelsen og den oppfatningen eleven sitter igjen med (Goodlad, 1979).

De mest relevante læreplannivåene for denne oppgaven er det ideologiske og det formelle. Det ideologiske læreplannivået handler om samfunns- og utdanningspolitiske problemstillinger, samt ulike pedagogiske faglige perspektiver som ligger til grunn for læreplanen (Goodlad, 1979). En analyse på dette nivået handler altså om å undersøke prosessene som skjer forut for selve utformingen av læreplandokumentet, og en analyse av selve læreplandokumentet kan plasseres på det formelle læreplannivået. I læreplaner er det en rekke normative vurderingene som gjøres, eksempelvis valg mellom ulike verdier og interesser, hva som er foretrukket og hva som er prioritert (Goodlad, 1979). I henhold til oppgavens problemstilling er det relevant å trekke frem det sosiopolitiske ved læreplaner. Dette handler om at læreplanverket inngår i et gitt samfunn.

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg utdypet teoretiske forståelser for hvordan vi kan forstå skolens oppdrag for både læring, sosialisering og dannelse til demokratisk medborgerskap. Jeg har vist til at man kan forstå opplæring i demokratisk kompetanse både som læring *om*, *for* og *gjennom* demokrati. I tillegg har jeg beskrevet tre ulike syn på medborgerskap. Dette har illustrert at ulike medborgerskapsidealer krever ulike opplæringer. En pedagogisk forståelse av demokratisk medborgerskap kan også belyses gjennom ulike funksjoner skolen har. Her har jeg valgt å trekke frem skolens sosialisende, identitetsutviklende og dannende rolle. I siste del av dette kapitlet har jeg vist til at skolens læreplaner henger tett sammen med ideologi og makt, og har derfor en innvirkning på skolens mandat for læring, sosialisering og dannelse til demokratisk medborgerskap.

Ved å trekke inn forebygging av antidemokratiske holdninger har jeg også vist at dette innebærer etiske og praktiske problemstillinger. Det er forøvrig viktig å påpeke at slike skiller mellom ulike forståelser ikke er komplette beskrivelser, men det tydeliggjør at demokratisk medborgerskap er et stort begrep med flere aspekter. I tillegg er det viktig å påpeke at de ulike tilnærmingene til begrepene overlapper og supplerer hverandre. De ulike tilnærmingene gir sammen en dypere og bredere forståelse av hvordan skolen skal lære, sosialisere og danne demokratiske medborgere.

3. Metodiske valg og refleksjoner

I dette kapittelet vil jeg presentere oppgavens metodiske fremgangsmåte. For å klargjøre viktige valg i denne oppgaven vil jeg først presentere tekstanalytiske antagelser. Her vil jeg trekke frem diskursbegrepet, og Hallidays (1978) funksjonelle språksyn, samt Faircloughs (2015) kritisk diskursanalyse. Videre vil jeg presentere sentrale oppgavens analytiske fremgangsmåte og vise til analysebegrepene jeg vil benytte meg av i analysen. Begrepene jeg vil avklare er: situasjons- og kulturkontekst, sjanger, intertekstualitet, presupposisjoner, modalitet og tiltaleform. Kapittelet avsluttes med metodiske refleksjoner, hvor jeg påpeker oppgavens muligheter og begrensninger.

3.1. Tekstanalytiske antagelser

De sentrale tilnærmingene i denne analysen er sosialsemiotikk og diskursanalyse. Jeg anvender og kombinerer Hallidays (1978) funksjonelle språksyn og Faircloughs (2015) kritisk diskursanalyse. Skovholdt og Veum (2014) definerer semiotikk som læren om tegn, og sosialsemiotikk som en teori om hvordan mennesker skaper mening gjennom språk i sosiale kontekster. Sosialsemiotikken legger til grunn at språket får mening i sammenheng med situasjoner og kontekster (Halliday, 1978). Skovholdt og Veum (2014) påpeker at sosialsemiotikken kan fungere som et nyttig rammeverk til diskursanalyse. Diskursanalyse kan sies å være et samlebegrep på en rekke tilnærminger hvor man undersøker ulike sosiale fenomen og praksiser (Skovholdt & Veum, 2014). På denne måten bidrar sosialsemiotikken med et godt teoretisk utgangspunkt. Diskursanalyse tilfører en forståelse av konteksten og bistår med en rekke analysebegreper.

Diskursbegrepet og diskursanalyse

Diskursanalyse undersøker sammenhengen mellom en ytring og ytringens kontekst, eller i denne oppgavens forbindelse, tekst. Begrepet *diskurs* blir ofte brukt i mange sammenhenger. Denne oppgaven vil ta utgangspunkt i definisjonen til Jørgensen og Phillips (2002, s. 1) som definerer diskurs som en «particular way of talking about and understanding the world (or an aspect of the world)». Diskurs kan med dette forstås som et bestemt sett med språklige kategorier som er knyttet til et objekt, og handler i stor grad om hvordan man beskriver og forstår objektet. Diskursanalyse undersøker derfor hvordan man forstår og snakker om verden (Jørgensen & Phillips, 2002). I tråd med sosialsemiotikken er det nemlig i sammenheng med en situasjon eller en kontekst at språket får mening.

Innenfor ulike diskurser etablerer det seg mønstre og normer for hvordan man uttrykker seg. Denne spesielle måten man uttrykker seg på innad i en diskurs, påvirker igjen hvordan det som blir omtalt blir fortolket innenfor diskursen. En grunnleggende antagelse er at forståelsen for de sosiale fenomenene *utgjør* selve fenomenet. Det betyr at man tillegger mening til objekt, som igjen blir representert som det faktiske objektet gjennom meningskonstruksjonen (Jørgensen & Phillips, 2002). Dette betyr at diskurser er både *konstruerende*, men også *konstituerende*. For eksempel vil en viss diskurs om inkludering i skolen utgjøre og påvirke våre konsepter om hvordan man kan sørge for inkludering og hvordan man forstår inkludering. På denne måten er diskurs mye mer enn bare hvordan vi snakker om verden, nettopp fordi diskurser også er konstituerende for den sosiale verden. Slik sett kan vi dermed se på språk som handling.

Språk som handling

Skovholdt og Veum (2014) påpeker at et sentralt kjennetegn ved moderne tilnærminger til tekst er at man ser på språk som handling. Det vil si at når man bruker språket, utfører man handlinger. Når man gjør en analyse av språklige handlinger, er det ikke nok å bare se på formuleringen eller setningsoppbygningen til ytringen. Man må også se ytringen i sammenheng med konteksten den er en del av og bakgrunnen ytringen stammer fra. Det er dette som gjør at man kan se «ytringen som uttrykk for en spesifikk språklig handling i en gitt situasjon» (Skovholdt & Veum, 2014, s. 39).

Man kan analysere språklige handlinger på flere måter, men en vanlig måte som Skovholdt og Veum (2014) trekker frem, er å se på hvordan man bruker ytringer for å utføre bestemte handlinger. Det vil si at man kan undersøke hvordan tekstene, i denne sammenheng Overordnet del, oppfordrer til noe, påstår noe, lover noe eller erklærer noe. Sentrale spørsmål når man undersøker språklige handlinger er da: Hva blir det tatt for gitt at mottaker er enig i? Hvilke ord brukes for å beskrive? Hvordan beskriver teksten hva som er viktig? Hvilke oppfatninger av verden blir presentert? For å kunne svare på disse spørsmålene er det i tillegg viktig å ha kunnskap om den/de som har skrevet teksten, heretter referert til som avsender, samt den situasjonen og bakgrunnen teksten blir skrevet i. Et sentralt utgangspunkt da er at språk ikke bare er handling, fordi språk også er makt.

Språk som makt

Et sentralt utgangspunkt for diskursanalyse er at det ikke går an å bruke språket nøytralt fordi språket, som vi tidligere har sett, både fungerer konstruerende og konstituerende (Fairclough, 2015). Tekster kan altså ikke forstås i et tomrom, men derimot som et resultat av valgene og prioriteringene som avsender har gjort.

Skovholdt og Veum (2014) påpeker at en sosialsemiotisk analyse undersøker hvilket *meningspotensial* som kommer til uttrykk. De forklarer meningspotensial på følgende måte: «I omgreet meningspotensial ligg det at meningen kan liggje latent og aktiviserast i møte med sjåarar eller lesarar», og de legger til at kontekst vil i stor grad påvirke hvilket meningspotensial en tekst har (Skovholdt & Veum, 2014, s. 29). Det er ikke alltid meningen til teksten blir aktivisert og forstått innenfor alle grupper. Dette betyr at selv om tekster gir mening gjennom språklige valg, er derimot disse valgene regulert av sosiale forhold. Valgene er styrt av en rekke elementer, blant annet normer og regler, som igjen lager en felles oppfatning av verden. Selve meningen som ligger bak disse valgene i teksten kommer frem når man ser på de kulturelle og situasjonelle aspektene ved konteksten.

Jeg har tidligere påpekt at man kan forstå Overordnet del ut fra Goodlads (1979) ideologiske læreplannivå. Skovholdt og Veum (2014) påpeker i lignende grad at ved å studere politiske dokumenter kan man få kunnskap om bestemte aktørers ideer. Formuleringene som avsender har valgt blir videre etterhvert så selvfølgelig at de fremstår som mer eller mindre allmenne sannheter. Diskursanalyse fremhever at det er viktig å stille spørsmål ved det som blir sett som allmenne sannheter, og stille spørsmål ved om det finnes alternative måter å ordlegge seg på (Fairclough, 2015). I tillegg undersøker den hvordan valgte formuleringer kan ha implikasjoner i praksis.

Fairclough og kritisk diskursanalyse

Kritisk diskursanalyse er en egen retning innenfor diskursanalyse som vektlegger et kritisk perspektiv på språk og tekst (Jørgensen & Phillips, 2002). Fairclough regnes som en sentral teoretiker innen denne retningen. Han har utviklet et analytisk rammeverk som undersøker forholdet mellom språk og samfunn. Sentralt hos Fairclough er at hvordan vi bruker språket blir i stor grad påvirket av samfunnet, samtidig som at samfunnet preges av hvordan vi bruker språket (Fairclough, 2015).

Faircloughs tilnærming forsøker å forene tre tekstanalyserende tradisjoner (Skrede, 2017). De tre tradisjonene er: 1) tekstanalyse hentet fra språkvitenskap, 2) analyse av sosial praksis hvor han henter inspirasjon fra Foucault, og 3) en fortolkende tradisjon (Skrede, 2017). Fairclough kritiserer rene språklige tilnærminger for å ikke i tilstrekkelig grad ta hensyn til tekstens relasjon til konteksten (Skrede, 2017). Derfor velger Fairclough å vektlegge aspekter fra Foucault hvor man tar hensyn til at sosiale praksiser er former for sosiale strukturer og maktforhold. Videre vektlegger Fairclough betydningen av fortolkning og ser på tolkningstradisjonens bidrag, for å gi en forståelse av hvordan mennesker aktivt skaper en meningsfull verden (Skrede, 2017). Jørgensen og Phillips (2002) mener Faircloughs kritiske diskursanalyse er kritisk fordi den har til hensikt å avsløre diskursens konstruering og opprettholdelse av den sosiale verden, relasjoner og maktforhold. Dette betyr at det finnes alternative måter å snakke om et tema på, fordi en tekst kan utformes med andre valg.

Et slikt kritisk blikk ligner i stor grad det Skovholdt og Veum (2014) omtaler som kritisk *literacy*, hvor man ønsker å synliggjøre makten i teksten. Kritisk *literacy* går ut på at man blir bevisst på, og stiller spørsmål ved, hvordan mening blir skapt gjennom språk. Det vil alltid være andre måter å si noe på og andre ord man kan bruke. Kritiske analyser vektlegger at man bør peke på det som blir tatt for gitt og kjent, hva som blir presentert som selvsagt og allment, samt hvilke holdninger, synsvinkler og oppfatninger som blir formidlet (Skovholdt & Veum, 2014). Faircloughs (2015) mål med analysen er forandring i den sosiale praksis, og for å skape forandring er det ikke nok med en analyse av tekst, da denne i seg selv ikke gir et godt nok bilde av sammenhengen mellom teksten og konteksten. Som jeg har påpekt, er ikke språket nøytralt. Det er ladet med en rekke verdi- og holdningsmessige perspektiver, og kritiske analyser fungerer som å synliggjøre makten i tekstene.

3.2. Fremgangsmåte og analysebegreper

I dette underkapittelet vil jeg presentere oppgavens analytiske fremgangsmåte, samt avklare sentrale analysebegreper. Jørgensen og Phillips (2002) påpeker at diskursanalyse fungerer som et fleksibelt verktøy, og man kan velge områder man vil fokusere på ut fra relevans. De oppfordrer til å kombinere elementer, siden det vil skape en bredere forståelse. Som jeg nå har vært inne på, eksisterer tekster aldri i et tomrom, og de er alltid en del av en større sammenheng. En ambisjon for analysen i denne oppgaven er å vise at måten man omtaler noe

på er av betydning. En endring i måten noe uttrykkes på vil også vises gjennom hvordan man forstår og konstruerer verden.

Kildemateriale

Kildematerialet i denne analysen er som nevnt tidligere «Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæring» fra Kunnskapsløftet fra 2020. Skovholdt og Veum (2014) understreker at kritisk diskursanalyse ofte analyserer tekster som leses av mange.

Utdanningsmyndighetene produserer mye tekst, og tekstene som skal nå ut til mange mottakere kan ha stor effekt på hvordan man opplever verden. Jeg har valgt akkurat dette dokumentet fordi jeg mener at en undersøkelse av språklige valg og begrepsbruk i Overordnet del vil bidra å si noe om hvilket potensiale utdanningsmyndighetene mener skolen faktisk *har* for å utvikle demokratiske medborgere.

Struktur for analysen

Ettersom diskursanalyse i stor grad handler om å forstå teksten i lys av konteksten, velger jeg å strukturere analysen i tre overordnede deler. De er 1) kontekst og bakgrunn, 2) teksten, og 3) mening og funksjon. I analysens første del, kontekst og bakgrunn, vil jeg si noe om den konkrete situasjonen som teksten inngår i. Dette gjør jeg ved å ta utgangspunkt i situasjonelle og kulturelle aspekter, samt plassere teksten i et sjangerperspektiv. I andre del, teksten, bruker jeg premisset om at språk er handling, og velger å undersøke tekstens intertekstualitet, presupposisjoner, modalitet og tiltaleform. I tredje og siste del, mening og funksjon, vil jeg understreke hvordan språk også er makt, ved å vise til hvilke virkelighetsoppfatninger teksten presenterer. Dette inkluderer en gjennomgang av tekstens bruk og valg av begrepet demokratisk medborgerskap. Dette fører meg videre til å belyse hvordan dokumentet konstruerer et virkelighetsbilde, som innehar sosiale identiteter og relasjoner. Som jeg har påpekt tidligere har ikke denne oppgaven en egen diskusjonsdel ettersom det fremstår som hensiktsmessig å diskutere fortløpende. Oppgaven avsluttes derimot med en oppsummerende konklusjon.

I det følgende vil jeg utdype oppgavens analytiske fremgangsmåte ved å vise til hvilke spørsmål jeg har stilt til dokumentet, samt avklare sentrale analysebegreper.

Første del av analysen

I første del av analysen har jeg stilt følgende spørsmål: Hva kan man si om den konkrete situasjonen som denne teksten inngår i? Hvorfor er teksten produsert på dette tidspunktet? Hvilke intensjon og hensikt ligger bak teksten? For å systematisere denne delen av analysen, har jeg valgt å bruke analysebegrepene situasjon-, kulturkontekst og sjanger for å svare på disse spørsmålene. I det følgende vil jeg kort avklare mer konkret hva jeg ser etter.

Om situasjon- og kulturkontekst

Som tidligere nevnt er Hallidays (1978) grunnleggende antagelse at all språkbruk er funksjonell. Dette innebærer at språket er en funksjon som skaper mening i sosiale sammenhenger. Et funksjonelt språksyn betyr altså at man undersøker tekster med utgangspunkt i sosiale sammenhenger. Halliday (1978) skiller mellom to former for kontekster: kulturkontekst og situasjonskontekst. Kulturkonteksten referer til det kulturelle og sosiale miljøet som en tekst er skapt i. En forståelse for de kulturelle rammene er avgjørende for å gi mening til en tekst, og kan for eksempel være politiske, historiske eller sosiale forhold.

Situasjonskonteksten er noe mer spesifikk i forhold til selve teksten som analyseres, og her skiller Halliday (1978) mellom tre former for situasjonelle dimensjoner man kan analysere. Den første dimensjonen blir omtalt som *felt* og handler om handlingene som skjer forut for skapelsen av teksten, samt hvilket tema teksten handler om. Her kan man stille spørsmål som: Hva har skjedd før denne teksten ble produsert? Hva handler teksten om? Hvilke handlinger blir utført? Den andre dimensjonen, *relasjon*, handler om hvilke forhold det er mellom avsender og mottaker. Her kan man stille spørsmål som: Er relasjonen symmetrisk eller asymmetrisk? I hvilken grad har den ene parten mer makt enn den andre? Den tredje dimensjonen, *mediering*, handler om hvilken rolle språket og formen for formidling spiller i situasjonen (Halliday, 1978). Her kan man stille spørsmål som: Hvordan blir meningen i teksten formidlet? På hvilken måte påvirker formen for formidling? I tillegg til disse spørsmålene er det også nyttig å se på tekstens sjanger.

Om sjanger

Faircloughs tilnærming favner måten språk og samfunn gjensidig påvirker hverandre, og tekst produserer under satte produksjonsbetingelser (Jørgensen & Phillips, 2002). En sentral betingelse for produksjonen av teksten er *sjanger*. Sjanger avhenger igjen av samfunnsformen

som den skrives i, og dette betyr at man må analysere teksten med utgangspunkt i hvilke ideologiske aktører som har produsert teksten, og hvem teksten er skrevet for (Fairclough, 2015) Det er mange måter å definere sjanger på, men jeg velger å ta utgangspunkt i definisjonen til Jørgensen og Phillips (2002, s. 67), ettersom den er formulert med utgangspunkt i diskursanalytisk teori. De definerer sjanger som en spesiell bruk av språket som både deltar i og utgjør en del av en bestemt sosial praksis (Jørgensen & Phillips, 2002 s. 67).

Andre del av analysen

I andre del av analysen vil jeg gå dypere inn i teksten. Som jeg har vært inne på tidligere, fungerer språk som handling. De språklige valgene vil dermed være av betydning. Sentrale spørsmål jeg har stilt i denne delen av analysen er: Hvilke henvisninger til andre tekster finnes i teksten? Hva forutsettes som kjent i teksten? Hva kan man si om styrken i utsagnene i teksten? Hvordan henvender avsender seg til mottaker? For å få grep om ulike språklige handlinger som finnes i teksten har jeg valg å fokusere på følgende analysebegreper: intertekstualitet, presupposisjoner, modalitet og tiltaleform. I det følgende vil jeg avklare disse.

Om intertekstualitet

Intertekstualitet refererer til hvordan teksten trekker på, viser til eller bygger på andre tekster (Jørgensen & Phillips, 2002). Jørgensen og Phillips (2002, s. 73) definerer intertekstualitet som «the condition whereby all communicative events draw on earlier events». Tekster kan både indirekte og direkte henvise til andre tekster. Her er man interessert i hvordan ulike tekster kan bygge på hverandre og viser til sentrale mønstre. Dette er viktig å undersøke, fordi det kan belyse hvordan teksten inngår i en rekke av andre tekster, og vil si noe om tekstens betydning og bruksområde (Jørgensen & Phillips, 2002).

Om presupposisjoner

Man kan også undersøke språklige handlinger gjennom bruken av presupposisjoner (Skovholdt & Veum, 2014). Dette handler om i hvilken grad påstandene kommer frem på en eksplisitt eller implisitt måte. Forsøker teksten å anta et felles grunnlag? Hva ytrer teksten uten å ytre det eksplisitt, altså hva ligger mellom linjene? Hvilke antagelser om felles forståelse og bakgrunn har teksten? Presupposisjoner handler om at avsender forutsetter at mottakeren deler de verdiene, holdningene og perspektivene som presenteres. Fairclough

(2015) skiller mellom to former for slike antagelser. Den første formen angår verdiantagelser, altså det som antas å være bra, godt eller ønskelig. Den andre formen for antagelser er antagelser om hva som finnes og hva som eksisterer.

Om modalitet

I språklige handlinger kan man analysere nærmere hvordan handling blir uttrykk til innholdet i setninger. Dette omtales ofte som modalitet, og kan forstås som styrken i utsagnene. Skovholdt og Veum (2014) påpeker at «modalitet kommer til syne via de språklige ressursene vi har tilgjengelige for å uttrykke påstander som mer eller mindre mulige, sannsynlige eller sikre» (Skovholdt & Veum, 2014, s. 88). I lignende grad viser Fairclough (2015) til at modalitet handler om avsenderens autoritet, altså i hvilken grad avsenderen både kan si noe med sikkerhet, og i hvilken grad avsenderen kan tvinge mottaker til noe.

Skovholdt og Veum (2014) viser til en modell over epistemisk og deontisk modalitet. Dette ligner i stor grad på skillet Fairclough (2015) gjør mellom relasjonell og ekspressiv modalitet. Som modellen viser, handler epistemisk modalitet om den verden avsenderen presenterer i teksten, mens deontisk modalitet handler om relasjonen avsenderen har til mottakeren.

Epistemisk modalitet Haldning til det ideasjonelle innholdet			Deontisk modalitet Relasjonen til lesaren		
	Det er!	HØG		Gjer!	HØG
Sikkerheit	må bør treng	↓	Tvang, plikt	skal skulle	↓
Sannsynlegheit	vil ville skal skulle	↓	Påbod, råd	må måtte burde	↓
Moglegheit	kan kunne	↑	Forventing	vil ville	↑
	Det er ikkje!	↑	Løyve	kan	↑
		LÅG	Ønskje	kunne	↑
			Gjer ikkje!		LÅG

Figur 1: Modell over epistemisk og deontisk modalitet. Hentet fra Skovholdt og Veum (2014, s. 89)

I modellen kan man se at epistemisk modalitet handler om i hvilken grad avsenderen ytrer noe som en sikkerhet, som en sannsynlighet eller som en mulighet. Deontisk modalitet handler om avsenderes relasjon til mottaker og i hvilken grad avsenderen ytrer noe som en tvang eller plikt, som råd, forventning, løfte eller som ønske (Skovholdt & Veum, 2014).

Om tiltaleform: inkluderende eller ekskluderende «vi»

Et annet interessant spørsmål man kan stille til teksten er hvordan avsender henviser til mottaker. Fairclough (2015) skiller mellom to måter man kan bruke pronomenet «vi» på. På den ene siden kan man bruke pronomenet «vi» på en inkluderende måte, ved å for eksempel referere til en helhet eller henvende seg til hele mottakergruppen. På den andre siden kan man bruke pronomenet på en ekskluderende måte. Når det brukes på en ekskluderende måte, henvender avsenderen seg til en bestemt målgruppe. Det er noen som er en del av et «vi», og dermed er det noen som er utenfor. Ofte kan en ubevisst bruk av pronomenet «vi» raskt skape en «oss-dem»-dynamikk (Fairclough, 2015).

Tredje del av analysen

I denne delen av analysen vektlegger jeg premisset om at språk også er makt. De språklige valgene som er undersøkt i forrige analysedel er viktige, fordi måten noe er uttrykt på vil ha effekt og betydning i praksis. Derfor er fokuset i denne delen av analysen på hvilken betydning de språklige valgene har. Jeg har stilt følgende spørsmål i denne delen: Hvilken kunnskap om verden formidler teksten, og hvordan? Hvilke sosiale relasjoner formidler teksten, og hvordan? Hvilke identiteter blir konstruert i teksten, og hvordan? Hvilken betydning kan teksten sies å ha?

For å belyse disse spørsmålene velger jeg å bygge videre på de allerede nevnte analysebegrepene, samt gjennomføre en dypere gjennomgang av hvordan begrepet demokratisk medborgerskap kommer til syne i Overordnet del. I denne begrepsgjennomgangen har jeg valgt å inkludere to aktuelle utdanningspolitiske dokumenter som Overordnet del bygger på. Disse er Ludvigsenutvalgets sluttrapport «Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser» (NOU 2015:8) og Melding til Stortinget nr. 28 «Fag – Fordypning – Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet» (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Ved å analysere det nye dokumentet i lys av de foregående vil det være mulig å avdekke hva som er videreført og hva som er endret i begrepsbruken. I tillegg er det viktig å påpeke at jeg observerte tidlig at det er flere måter å formulere demokratisk medborgerskap i Overordnet del på, og har derfor gått tilbake til teorien for å finne gode kategoriseringer og forklaringer på bruk av begrepene. Før vi går over til selve analysen, er det viktig å først belyse muligheter og begrensninger ved denne oppgaven.

3.3. Metodiske refleksjoner

Relabilitet og validitet er viktige kriterier når det kommer til å fastsette kvaliteten ved forskning. Imidlertid har det vært en del diskusjon blant forskere om begrepene relevans for kvalitativ forskning, og det er derfor foreslått andre kriterier for kvalitativ forskning (Bryman, 2016). Jeg velger å påpeke denne oppgavens troverdighet (*trustworthiness*) og autentisitet (*authenticity*) som alternative kriterier. I tillegg vil jeg trekke frem begrensninger ved denne oppgaven.

Bryman (2016) påpeker at troverdighet handler om hvorvidt leseren opplever at prosjektet er gjennomført på en tillitsvekkende måte. For at man skal oppnå dette er det viktig å ha oversikt og belyse alle handlingene som har blitt gjort i forskningsprosessen. Dette er viktig for at analyseprosessen blir transparent. For å imøtekomme dette kravet har jeg gjennomgående i arbeid med materialet notert observasjoner, eksempler og tolkning i analyserammer. For å gi innsikt i hvordan jeg har gjennomført analysen har jeg valgt å inkludere et utdrag fra en analyseramme jeg har benyttet meg av, se figur 2. Kolonnene i tabellene nedenfor reflekterer tre viktig trinn i analysen: identifisere språklige og semiotiske ressurser, gi eksempler, og tolke hvilken funksjon disse ressursene har.

SPRÅKLIGE OG SEMIOTISKE RESSURSER	EKSEMPEL	TOLKNING AV KOMMUNIKATIV FUNKSJON/REFLEKSJON
Tiltaleform: Direkte tiltaleform. Vender seg direkte til mottaker gjennom en felles enhet. Pronomen «vi», «vårt» og «oss»	«Verdiene er grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid»	Nærhetsstrategi. Konstruerer en personlig og samlende relasjon til mottaker. Tolket i konteksten: Fjerner avstanden mellom utdanningsmyndighetene og elev/lærer/skole. Bruker mindre makt med språktrekk fra uformell samtale. Referer til noe felles: ansvarliggjøring av mottaker.
Beskrivelse av verden, presupposisjoner: Presenterer løsninger på problemer uten å beskrive og informere om hva problemene er. Konstaterende stil. Viser til utfordringer som samfunnet står i. Positivt ladede formuleringer.	<p>«kompleks samtid», «ukjent framtid»</p> <p>«det vil alltid være spenningen mellom ulike interesser og syn»</p> <p>«øve opp evnen til kritisk tenking, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet»</p> <p>«gjennom arbeid med temaet skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes»</p>	Presupposisjoner: vinkler temaet fra sin side og presenterer sin versjon av hvordan verden er, som noe gitt og udiskutabelt. Forutsetter at mottaker deler samme oppfatning av utfordringene, uten at mottaker kan gå til premisset for utfordringen. Gir dokumentet tyngde. Fungerer som samlende. Kritiske refleksjoner: Beskriver ikke eksplisitt problemene, men argumenterer for at demokratiske prinsipper er løsningen.

Figur 2: Eksempel på analyseramme

Tabellen fungerer som en illustrasjon på hvordan jeg systematisk har gått inn i teksten og sett etter de språklige ressursene, notert observasjoner, vist til eksempel for så å komme med min tolkning og refleksjon. I tillegg til dette er det viktig å påpeke at jeg har brukt en fleksibel tilnærming til materialet. Det vil si at jeg har i takt med økende forståelse gått frem og tilbake mellom teori, analysebegreper og datamateriale.

Når det kommer til autentisitet, handler det om at man undersøker det man faktisk sier at man undersøker (Bryman, 2016). For å møte slike krav har det vært viktig for meg å tydeliggjøre gjennom en litteraturgjennomgang hvorfor mine to temaer, antidemokratiske holdninger og demokratisk medborgerskap, er relevant å se i sammenheng med hverandre. I tillegg har det

vært viktig for meg å understreke hvorfor jeg har valgt å analysere mitt datamateriale, Overordnet del, og hvordan analysen av dokumentet kan svare på problemstillingen. Kleven og Hjordemaal (2018, s. 15) sier følgende: «Hvilken problemstilling man velger å studere og måten man velger å studere dem på, åpner og legger begrensinger for hva slags kunnskap man har mulighet til å utvikle». I tillegg er problemstillingen retningsgivende for hvilke metoder som kan benyttes og hvordan analysen utformes (Thagaard, 2018). Oppgavens problemstilling gir mulighet for å ha et kritisk blikk, nettopp fordi den legger opp til en drøfting av skolens muligheter så vel som begrensninger. I tillegg er problemstillingen formulert på en utforskende måte, det vil si at den ikke vil bekrefte eller avkrefte allerede etablert kunnskap, men vil utforske potensialet og implikasjoner av dette potensialet. Problemstillingen er også formulert på en slik måte at den tillater en fleksibel tilnærming til datamaterialet. Det vil si at jeg har hatt muligheten til å gå frem og tilbake mellom teori og materiale.

En mulig begrensning ved min analyse er at det ikke finnes en tydelig oppskrift på hvordan man skal gjennomføre tekstanalyser. Det er flere utfordringer knyttet til dette. For eksempel stiller det krav til meg om at alle valgene som gjøres må begrunnes godt. I tillegg er det en sannsynlighet for at andre ville gjort andre valg, og andre valg ville gitt mer relevante utfall. For å presentere en analyse som er faglig forankret, samt tilpasset min problemstilling, har jeg beveget meg mellom ulike tekstanalytiske tilnærminger for å hente ut begreper og verktøy som jeg mener kan belyse problemstillingen best. For å kompensere for en slik subjektiv vektlegging har jeg knyttet analysen opp mot etablert teori og begreper.

I tillegg har jeg valgt en metode som bruker dokumenter som kildemateriale. Studier av tekster og dokumenter skiller seg fra data forskeren har samlet inn i feltet, ved at materialet som er mitt undersøkelsesobjekt er skrevet for et annet formål enn det man skal bruke det til (Thagaard, 2018). En styrke ved dette er at jeg ikke kan påvirke innholdet i dokumentene. Derimot så kreves det at man må ta høyde for konteksten, hensikten og mottakeren tekstene har. Det er utdanningsmyndighetene som legger føring på skolens virksomhet, og det har derfor vært viktig at jeg har analysert og tolket ut fra en målsetting om å finne ut hva som ligger til grunn for tekstens vektlegging. Videre har valget av datamateriale i stor grad påvirket hvilke språklige valg jeg har undersøkt. Det vil si at jeg har latt meg påvirke av dokumentet og dens potensiale for tolkning. Jeg kunne for eksempel også sett på bruken av

pronomenet «jeg», men har valgt å ikke gjøre dette, fordi dette pronomenet ikke spiller en viktig rolle i denne teksten.

For å styrke denne oppgavens kvalitet hadde det vært hensiktsmessig å benytte seg av triangulering. Det vil si å kombinere ulike former for metode (Bryman, 2016). For eksempel kunne jeg supplert datamaterialet med intervjuer av lærere. Da ville jeg hatt forutsetninger for å få et bedre grep om hvordan lærere opplever det fornyede læreplanverket, altså det Goodlad (1979) omtaler som det oppfattede læreplannivået.

I denne oppgaven står min fortolkning sentralt. Dette innebærer en risiko for at oppgaven og valgene har blitt påvirket av mine egne ønsker. I tillegg består analysen i stor grad av mine normative vurderinger. Tekstanalyser vil alltid være en fortolkende prosess som er påvirket av tolkeren, men det er enkle grep man kan gjøre for å systematisk sørge for avstand mellom materiale og tolker. For å bøte på utfordringer knyttet til subjektiv tolkning og normative vurderinger er begrepet refleksivitet relevant. Jeg har forsøkt å ha en bevisst og kritisk holdning til egen bakgrunn, predisposisjon og forforståelse. Ved å benytte meg av analyserammer, som jeg har vist ovenfor, opplever jeg at jeg har klart å skape en viss distanse mellom meg og tolkningene. I tillegg kan tekstanalyser by på selvmotsigelser. Det er en utfordring å kritisere bruk av språk med språk, og jeg har hatt en bevisst holdning på at jeg må presentere denne oppgaven med et faglig språk og med nyanserte termer. For å vise til hvordan jeg har forsøkt å opprettholde en balansert fremstilling av analysen har jeg fortløpende notert tolkninger i et tekstvurderingsskjema. Dette har vært viktig slik at jeg ikke kun fokuserer på enten svakheter eller styrker ved teksten, men har forsøkt å lese både *med* og *imot* teksten. Her følger et eksempel på tekstvurderingsskjema:

Styrker ved teksten	Svakheter ved teksten
Tydlig vektlegging av medvirkning og demokrati i praksis (gjennom demokrati)	Bruk av begreper som ikke tydelig er gjort rede for.
Store visjoner og forventninger til elev og skole. Positive ladede formuleringer.	Ikke tydelig hva slags perspektiv på demokratisk medborgere.
Oversiktlig struktur med bruk av kapitler, overskrifter og underoverskrifter.	Abstrakt bruk av en rekke begreper.
Et troverdig dokument.	Asymmetrisk forhold mellom avsender og mottaker.

Figur 3: Tekstvurderingsskjema

4. Analyse

I dette kapitlet vil jeg gjennomføre analysen. Analysen er strukturert i tre deler. Disse er 1) kontekst og bakgrunn, 2) tekst, og 3) mening og funksjon. I første del av analysen vil jeg fokusere på konteksten og bakgrunnen som teksten inngår i ved å se på situasjonelle og kulturelle aspekter, samt plassere teksten i et sjangerperspektiv. I andre del bruker jeg premisset om at språk er handling, og velger å undersøke tekstens intertekstualitet, presupposisjoner, modalitet og tiltaleform. I tredje del utvider jeg premisset til at språk er makt. Jeg vil se på hvordan dokumentet presenterer virkelighetsbildet, og vil undersøke hvordan begrepet demokratisk medborgerskap anvendes. I tillegg vil jeg drøfte mulige implikasjoner av dette gjennom en diskusjon av hvordan dokumentet konstruerer sosiale identiteter og relasjoner. Men, for å skape en bedre forståelse av analysen vil det først bli gitt en beskrivelse av innholdet i Overordnet del.

Beskrivelse av tekstens innhold

Innledningsvis kan det være nyttig å se kort på dokumentets tittel, følgelig «Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen». Betydningen av dette kan tolkes i retning av at «overordnet» kan forbindes med noe opphøyd, generelt eller mektig. Dette kan være en måte å vise til at dokumentet har en formell og viktig plass i læreplanverket. I tillegg er det viet et eget kapittel til opplæringens verdigrunnlag, noe som kan tolkes som at avsender vil gjøre verdigrunnlaget tydelig. Tidligere læreplan, LK06, hadde en tredelt struktur som bestod av Generell del, Prinsipper for opplæringen og fagplanene. Med fagfornyelsen kan man se at dette har blitt erstattet med en todelt struktur bestående av Overordnet del og de nye fagplanene.

Teksten innledes med en del som heter «Om overordnet del» som utdyper formålet med teksten, en kort beskrivelse av tekstens kapitler, en beskrivelse av målgruppen for dokumentet, samt et avsnitt om samenes status som urfolk. Videre gjengis opplæringslovens formålsparagraf, før tre kapitler presenteres. De tre kapitlene er «Skolens verdigrunnlag», «Prinsipper for læring, utvikling og danning», og «Prinsipper for skolens praksis». De tre kapitlene med tilhørende underkapitler kan illustreres på følgende måte:

Verdigrunnlag: hvilke verdier skal opplæringen bygge på?	Prinsipper for læring, utvikling og danning: Hva innebærer verdiene i skolens kontekst?	Prinsipper for skolens praksis: Hvordan skal skolen realisere verdiene i formålsparagrafen?
<ul style="list-style-type: none"> - Menneskeverdet - Identitet og kulturelt mangfold - Kritisk tenkning og etisk bevissthet - Skaperglede, engasjement og utforskertrang - Respekt for naturen og miljøbevissthet - Demokrati og medvirkning 	<ul style="list-style-type: none"> - Sosial læring og utvikling - Kompetanse i fagene - Grunnleggende ferdigheter - Å lære å lære <p>Tverrfaglige temaer:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folkehelse og livsmestring - Demokrati og medborgerskap - Bærekraftig utvikling 	<ul style="list-style-type: none"> - Et inkluderende læringsmiljø - Undervisning og tilpasset opplæring - Samarbeid mellom hjem og skole - Opplæring i lærebedrift og arbeidsliv - Profesjonsfelleskap og skoleutvikling

Figur 4: Illustrasjon av Overordnet del

Første kapittel, «Opplæringens verdigrunnlag», innledes med en direkte henvisning til formålsparagrafen, hvor det lyder som følger: «Skolen skal bygge sin praksis på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 3). Alle underkapitlene introduseres på lignende måte med en fremhevet ingress på denne måten: «Skolen skal ...». For eksempel står det under overskriften «Demokrati og medvirkning» at «Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 7). Under hver ingress følger det korte avsnitt som utdyper innholdet i ingressene.

Som man ser i figuren, kommer demokratiperspektivet frem på to måter. «Demokrati og medvirkning» vektlegges som et sentralt verdigrunnlag, og «Demokrati og medborgerskap» som ett av de tre tverrfaglige temaene og ses på som et sentralt prinsipp for læring, utvikling og danning. Jeg vil i det følgende beskrive innholdet i disse to underkapitlene.

Demokrati og medvirkning som verdigrunnlag

I ingressen til underkapittelet «Demokrati og medvirkning» står det som sagt følgende: «Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 7). Underkapittelet består av fire avsnitt, og første avsnitt lyder som følger:

Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Den skal gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd. Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg. Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet. (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 7)

I avsnittet kan man se hvordan teksten påpeker at opplæringen skal sørge for at elevene tilslutter seg demokratiske verdier samtidig som at de innordner seg etter demokratiet som styreform. I tillegg understrekes det at elevene skal få forståelse for demokratiske spilleregler og viktigheten av å følge disse. Det utdypes ikke hva demokratiske spilleregler er, men man kan se hvordan teksten referer til konkrete demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, tros- og ytringsfrihet og frie valg. Avsnittet avsluttes ved å poengtere at aktiv deltagelse er nødvendig for å fremme disse verdiene. Andre avsnitt lyder som følger:

Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. Skolen skal også skape respekt for at mennesker er forskjellige, og elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte. (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 7)

I dette avsnittet kan man se hvordan det presiseres at demokratiperspektivet i skolen skal være en «motvekt» mot fordommer og diskriminering. I tillegg påpekes viktigheten av respekt og at elevene skal kunne løse eventuelle konflikter på en «fredelig måte». Neste avsnitt fortsetter slik:

Et demokratisk samfunn hviler på at hele befolkningen har like rettigheter og muligheter til å delta i beslutningsprosesser. Vern av mindretallet er et avgjørende prinsipp i en demokratisk rettsstat og et demokratisk samfunn. Et demokratisk samfunn verner også om urfolk og minoriteter. Urfolksperspektivet er en del av elevenes demokratiopplæring. Alle deltakere i skolefelleskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning. Arbeidet med å dyrke mangfoldet på den ene siden og inkludere

den enkelte på den andre krever et bevisst verdisyn og utøvelse av profesjonelt skjønn. (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 8)

Avsnittet inneholder informasjon av hva et demokratisk samfunn hviler på, og det påpekes at samfunnet skal verne om mindretallet, inklusiv en konkretisering om urfolk og minoriteter. Videre trekkes frem begrepene «samarbeid», «dialog» og «meningsbryting» som viktige i en bevissthet om minoritets- og majoritetsperspektiver. Avsnittet avsluttes med en presisering om at det kreves «et bevisst verdisyn» og «profesjonell skjønn» for å kunne «dyrke mangfoldet» og samtidig «inkludere den enkelte». Siste avsnitt retter oppmerksomheten mot elevene:

Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer. Dialogen mellom lærer og elev, og mellom skole og hjem, må være basert på gjensidig respekt. Når elevenes stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg. Slike erfaringer har en verdi her og nå, og forbereder elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere. (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 8)

I dette avsnittet kan man se hvordan medvirkning fra elevenes side vektlegges. Det presiseres at elevene skal kunne medvirke i både fagene og andre demokratiske prosesser ved skolen, for eksempel gjennom elevråd og rådsorganer. Videre fremheves det at dialog mellom lærer og elev, hjem og skole, er viktig. Avsnittet avsluttes ved å poengtere at erfaringene elevene gjør i skolen har verdi både her og nå, men også i fremtiden siden det forbereder dem «på å bli ansvarlige samfunnsborgere».

Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema

Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema kommer frem i underkapittelet «Tverrfaglige temaer». Inngressen lyder som følger: «Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 11). Underkapittelet utypes ved at det påpekes at de tre temaene skal ta utgangspunkt i «aktuelle samfunnsutfordringer som

krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 12). Det påpekes videre at elevene skal tilegne seg kompetanse innenfor tverrfaglige temaer ved å arbeide med problemstillinger fra ulike fag. Dette betyr at de tverrfaglige temaene skal flettes inn i skolens øvrige fag. Hensikten bak dette fremkommer å være fordi elevene skal oppnå og se «sammenhenger på tvers av fag» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 12).

Underkapittelet «demokrati og medborgerskap» består av tre avsnitt. Det første avsnittet lyder som følger:

Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. Opplæringen skal gi elevene forståelse for sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet. De skal få innsikt i at demokratiet har ulike former og uttrykk. (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 12).

Avsnittet påpeker hva arbeid med det tverrfaglige temaet skal fokusere på, samt hvilke forventninger det er til hva elevene skal kunne. I neste avsnitt kan man se hvordan dokumentet adresserer at opplæringen både skal være til fordel for elevene, men også samfunnet:

Gjennom arbeid med temaet demokrati og medborgerskap skal elevene forstå sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter. Individene har rett til å delta i politisk arbeid, samtidig som samfunnet er avhengig av at borgerne bruker rettighetene til politisk deltakelse og utforming av det sivile samfunnet. Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge. (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 13).

Avsnittet trekker fram begreper som «rettigheter», «plikter», «politisk arbeid», «politisk deltagelse» og «sivile samfunnet» når det presenterer hva elevene skal forstå i arbeid med temaet. Neste avsnitt utdyper dette i form av hva opplæringen skal fokusere på, samt en presisering av forventninger til elevene:

Opplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. Gjennom arbeidet med temaet skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes. (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 13).

Jeg har nå gitt en gjengivelse av innholdet. Det er også nyttig å vise til innholdet i formålsparagrafen ettersom Overordnet del fungerer som en forlengelse av den.

Opplæringsloven og formålsparagrafen

Skolens samfunnsmandat er forkortet og konkretisert i opplæringslovens kapittel 1, skolens formålsparagraf (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Formålsparagrafens innhold kan sies å være delt i tre deler.

For det første viser innholdet i formålsparagrafen generelt til hva «opplæringen skal». Dette handler om at opplæringen som et offentlig og samfunnsmessig prosjekt skal være egnet til å «fremje demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte», og bidra til at elevene «skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liv sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Opplæringsens overordnede mål er med dette å sørge for at elevene utdannes, dannes og sosialiseres til å mestre sine liv på best mulig måte, samtidig som at de skal bidra og delta i samfunnet. I dette ligger det at opplæringen skal representere og formidle det demokratiske, etiske og moralske grunnlaget som elevene skal innlemmes i.

For det andre viser innholdet i formålsparagrafen til hva «skolen skal». Dette handler om at skolen skal være en aktiv og selvstendig sosialiseringarena. Eksempelvis skal skolens ansatte «møte elevane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (Opplæringsloven, 1998, §1-1).

For det tredje viser innholdet i formålsparagrafen hva «elevne skal». Dette kan vi lese ut av rettigheter og plikter, evner, behov, anlegg og interesser den enkelte eleven har. Eksempelvis skal elevene «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liv sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Denne delen

beskriver dermed et individuelt prosjekt hvor den enkelte skal utdannes og sosialiseres til å mestre eget liv, og samtidig bidra til at andre skal mestre sine liv. Formålsparagrafen består også av en rekke begreper som kan knyttes til demokratisk medborgerskap, som kritisk refleksjon, respekt, lojalitet, empati, omsorg og omtanke for andre (Opplæringsloven, 1998, §1-1).

Jeg har nå innledet analysekapitlet ved å gi en beskrivelse av tekstens innhold hvor jeg har særlig fokusert på underkapitlene «Demokrati og medvirkning» og «Demokrati og medborgerskap». Det er viktig å påpeke at dokumentet innehar en mengde med informasjon, men på grunn av oppgavens omfang er det ikke mulighet til å gjengi alt. Hovedfokuset mitt i analysen er på disse to underkapitlene, men jeg vil forøvrig trekke inn andre elementer fra Overordnet del der det ses som relevant.

4.1. Kontekst og bakgrunn

I denne delen av analysen vil jeg vise til tekstens situasjonelle og kulturelle kontekst, samt plassere teksten i et sjangerperspektiv.

Situasjonskontekst

Som nevnt tidligere skiller Halliday (1978) mellom to former for kontekster: situasjonskontekst og kulturkontekst. Kulturkonteksten referer til det kulturelle og sosiale miljøet som en tekst er skapt i. Situasjonskonteksten er noe mer spesifikk i forhold til selve teksten som analyseres. Der kan vi se på områdene felt, relasjon og mediering. Jeg vil først se på situasjonskonteksten.

Felt

Stray (2011) påpeker at skolens formål, målsettinger og innhold blir formidlet gjennom skolepolitiske dokumenter som opplæringsloven og læreplanverket. Overordnet del inngår som en del av det nåværende læreplanverket, og utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Det vil si at dokumentet beskriver «det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 1).

I 2013 oppnevnte regjeringen et utvalg for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Dette resulterte i opprettelsen av Ludvigsenutvalget. I 2015 kom utvalget med en sluttrapport, NOU 2015:8 «Fremtidens skole», som konkluderer med at samfunnet endres, og da må også utdanningssystemet følge med (NOU 2015:8).

Bakgrunnen for fagfornyelsen ses i sammenheng med at mange elever har et svakt faglig utbytte av opplæringen, læreplanene for fagene er for omfattende, det er for lite tid med dybdelæring og at det ikke er god nok sammenheng mellom ulike deler av læreplanverket. Samfunnet trenger barn og unge som reflekterer, er kritiske, utforskende og kreative (NOU 2015:8), og at dette er noe som bør vektlegges tydeligere. Rapporten til Ludvigsenutvalget ble senere fulgt opp i Melding til Stortinget nr. 28 (2015-2016) «Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet», der flere av utvalgets anbefalinger er videreført (Kunnskapsdepartementet, 2016). Kunnskapsdepartementet (2016) vurderer at tidligere Generell del og Prinsipper for opplæringen fra LK06 bør endres, og resulterte i at de ble slått sammen til et helt nytt dokument: Overordnet del. Dokumentet innebærer store endringer av skolens innhold. Det ble vedtatt 1. september 2017, og trådte i kraft skoleåret 2020 sammen med de fornyede læreplanene i fagene (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Relasjon

Kunnskapsdepartementet har hovedansvaret for norsk utdanningspolitikk, og Utdanningsdirektoratet er ett av flere forvaltningsorgan som er underlagt Kunnskapsdepartementet. Selv om Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet står som forfattere av LK06 og det nå fornyede læreplanverket, så er det allikevel flere instanser og sentrale aktører som har vært en del av prosessen. Prosessen med fagfornyelsen kan sies å være en dialogbasert prosess, ettersom Overordnet del har vært til høring ved Stortinget hvor flere sentrale aktører i utdanningspolitikken har deltatt (Regjeringen, 2017).

Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet står for utformingen av dokumentet, og kan dermed ses på som tekstskaper. I analysen velger jeg å referere til Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet som *avsender*, og refererer til de som leser dokumentet som *mottaker*. Avsender av dokumentet får autoritet og legitimitet gjennom sin institusjonelle rolle. Avsenderen er ingen enkeltperson, men et offentlig organ og dokumentet kan derfor sies å ha en «ansiktsløs» avsender. I tillegg er dokumentet en offentlig

kilde, noe som betyr at dokumentet har makt til å uttrykke offisielle holdninger, meninger, perspektiver og verdier. Dette er indikasjoner på at det er en asymmetrisk relasjon mellom avsender og mottaker, siden det er vanskelig å være uenige med noen man ikke vet hvem er. I sammenheng med skolen vil dette kunne gi en opplevelse av at Overordnet del er styrende for deres praksis, og videre uttrykker deres rolle og potensiale for å utvikle demokratiske medborgere.

Mediering

I Overordnet del blir mening formidlet primært gjennom verbalspråket. Formidlingskanalen er også av betydning ettersom dokumentet er lett tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets nettsider: udir.no. I tillegg består teksten av en egen del som heter «Om Overordnet del», hvor man raskt finner informasjon om hensikten og formålet med dokumentet. I tillegg er det flere ressurser og mer støtte tilgjengelig på nettsidene til Utdanningsdirektoratet i andre medieformer enn tekst. For eksempel, videoer som tar for seg temaer og forklarer essensen i dokumentet. Det er lagt opp til muligheter for å arbeide aktivt med både Overordnet del og resten av læreplanverket gjennom formulerte refleksjonsspørsmål og strukturerte opplegg som lærere kan bruke i undervisningen. Betydningen av disse grepene kan forstås som at utdanningsmyndighetene vil at Overordnet del og fagfornyelsen aktivt skal arbeides med i skolene. Dette er handlinger som gjør at dokumentet blir mer appellerende og brukervennlig for skolene.

Kulturkontekst

Kulturkonteksten referer til det kulturelle og sosiale miljøet som en tekst er skapt i (Halliday, 1978). En forståelse for de kulturelle rammene er avgjørende for å gi mening til en tekst, og kan være politiske, historiske eller sosiale forhold. Intensjonen bak fornyelsen kan knyttes opp mot Goodlads (1979) ideologiske læreplannivå. Dokumentet er et resultat av debatt i ulike miljøer angående utdanning, skole og oppdragelse, og intensjonen bak fagfornyelsen kan knyttes opp mot ideene og refleksjonene rundt at samfunnet endres. Nye utfordringer oppstår, og nye kompetanser kreves. Skolens innhold må følgelig fornyes.

Dokumentet og samfunnsmessige utfordringer

Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8, s. 8) peker på en rekke utviklingstrekk i samfunnet: «kommunikasjons- og medieteknologier i rask utvikling, utfordringer med bærekraftig utvikling, demografiske endringer lokalt og globalt med etnisk, kulturelt og religiøst

mangfold, urbanisering, forbruksvekst og et kunnskapsbasert og internasjonalt arbeidsliv» (NOU 2015:8, s. 8). Når det gjelder økende globalisering, beskriver utvalget det slik: «kulturelt mangfold og flerspråklighet er en berikelse og en ressurs for samfunnet. Samtidig ser vi at kulturell kompleksitet i samfunnet skaper spenninger som kan føre til konflikter mellom ulike grupper» (NOU 2015:8, s. 19). Trekk ved vårt globaliserte samfunn stiller derfor også krav til demokratiet, og utvalget påpeker følgende: «Samfunnsendringer knyttet til globalisering, økt mangfold og individualisering gir behov for å legge økt vekt på demokratisk deltagelse og det å leve sammen i et samfunn» (NOU 2015:8, s. 20). Med dette fremhever utvalget globalisering, økt mangfold og individualisering som en berikelse, snarere enn som en utfordring.

Med tanke på denne oppgavens tematikk, demokratisk medborgerskap, så kan også fornyelsen forklares gjennom en manglende felles demokratiforståelse i LK06, og en mindre tydelig presisering av skolens demokratimandat (Stray, 2010). Tidligere læreplan har mottatt kritikk for manglende vektlegging av opplæring med fokus på å bidra til at elevene blir demokratiske medborgere. I tillegg har det også blitt reist innvendinger om at læreplanverket ikke innehar en konsekvent demokratiforståelse (Stray, 2010).

Ludvigsenutvalget og Stortingsmeldingen bruker ikke eksplisitt begrepene radikaliserings eller voldelig ekstremisme, men de beskriver en rekke spenninger som preger samfunnet. Når Stortingsmeldingen beskriver utvalgets foreslåtte flerfaglige tema, «det flerkulturelle samfunnet», påpeker de at «skolen skal motarbeide uønsket sosial atferd og uønskede holdninger ved å skape et godt fellesskap preget av trygghet, tillitt og respekt, og der forskjellighet ses på som noe positivt» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 50). Hva som er uønsket sosial atferd og uønskede holdninger blir ikke konkretisert og videre utdypet. Stortingsmeldingen påpeker imidlertid at skolen skal bistå med å utvikle holdninger som er knyttet til den faglige kompetansen, «for eksempel kunnskap om og holdninger knyttet til menneskerettigheter, demokrati og bærekraftig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 27). En slik vektlegging betyr derimot også at «opplæringen har ikke mål for hvilke personlige holdninger og meninger elevene skal utvikle» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 27).

Stortingsmeldingen stiller krav til at skolen skal vise fleksibilitet. Opplæringen skal motarbeide all form for uønskede holdninger og arbeide for å utvikle holdninger som er

knyttet til menneskerettigheter og demokrati, men skal derimot ikke ha fastsatte mål for elevens personlige holdninger, synspunkter og meninger. Man kan ut ifra dette se en antydning til at skolen skal kunne skille mellom elevene i form av deres elevrolle, og elevene som selvstendige privatpersoner: «holdninger og meninger skal utfordres og forsvares i tråd med demokratisk praksis og enkeltindividets rettigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6). Opplæringen skal arbeide for at elevene ikke utvikler ekstreme synspunkter, men skal ikke knytte dette opp til konkrete mål for de «riktige» holdningene. Som vi ser ut ifra dette har skolen et stort og omfattende demokratimandat, men mandatet kan se ut til å ha noen strukturelle grenser.

Dokumentet i et sjangerperspektiv

For å gi innblikk i den kulturelle konteksten som teksten er en del av, er det nyttig å vise til tekstens *sjanger*. Som nevnt i metodekapittelet definerer Jørgensen og Phillips (2002, s. 67) sjanger som en spesiell bruk av språket som både deltar i og utgjør en del av en bestemt sosial praksis. Overordnet del kan sies å tilhøre flere sjangere. For det første er dokumentet fastsatt som en forskrift (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 2). Man kan tydelig se at dokumentet er forankret i lovverket, ved at den henviser til opplæringsloven og har hjemmel i opplæringsloven § 1-5. Betydningen av dette understøtter påstanden om at dokumentet har autoritet.

For det andre er dokumentet også en del av læreplanverket. Læreplaner i et sjangerperspektiv skal fungere som retningsgivende for skolens virksomhet, og er preget av nasjonale forhold (Øzerk, 2006). De skal vise til samfunnets kulturelle, verdimeslige og ideologiske prioriteringer. Det er naturlig at læreplanen dermed ikke kan representere elever med radikale synspunkter. Læreplaner tjener flere funksjoner på samme tid. For eksempel påpeker Trippestad (2009, s. 288) at det er store krav til læreplaner: «samtidig som den skal bidra til å sikre politisk flertall, skal den inspirere og instruere skolen og lærerne. Den skal ha legitimitet i folket». Han viser også til at læreplanverket skal gjenspeile samfunnet på en riktig og legitim måte ved at læreplaner «må møte reelle samfunnsutfordringer, tolke sin samtid og situasjon riktig og presentere relevante løsninger» (Trippestad, 2009, s. 288). Dokumentet blir dermed satt inn i en kulturkontekst alle skal kjenne seg igjen i, opplever tilhørighet til og har forutsetninger for å forstå.

For det tredje er Overordnet del også et politisk dokument. Dette innebærer at teksten inneholder makt i en eller annen form, og teksten er satt i en ideologisk posisjon. Øzerk (2006, s. 27) påpeker at læreplaner «... spiller til dels på lag med visse pedagogiske og ideologiske strømninger i tiden både nasjonalt og internasjonalt, samtidig med at de tar hensyn til landets og/eller ulike gruppers etablerte tradisjoner». F. Børhaug (2017) påpeker i lignende grad at læreplaner viser hva som er prioritert i samfunnet, og legger grunnlaget for hvilke verdier som skal være sentrale i skolens virksomhet. Hvis ideologien teksten presenterer er i samsvar med allment godtatte holdninger, vil teksten utøve makt på en effektiv måte. I dette ligger det at Overordnet del som et politisk dokument skal være representerende både for samfunnet og for den enkelte. Betydningen av dette er at Overordnet del påvirker i stor grad den sosiale praksis, og dokumentet er bidragende til å styrke den praksisen som kommer til uttrykk.

Oppsummering

Oppsummert kan man si at det har vært bevegelser i samfunnet som har ført til at dokumentet ble produsert. Overordnet del er en del av det fornyede læreplanverket, og utdyper «det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 1). Relasjonen mellom avsender og mottaker kan sies å være asymmetrisk siden avsender oppnår autoritet og avstand gjennom sin institusjonelle rolle. Dokumentet er et offisielt og et politisk dokument og gir derfor informasjon om offisielle holdninger, meninger, perspektiver og verdier. Det vil si at avsender har mer makt enn mottaker i form av at den uttrykker noe på vegne av mottaker. I tillegg er avsender «ansiktsløs», og noe som gir mottaker lite mulighet til å være uenig med avsender.

Gjennom en analyse av kulturkonteksten har vi også sett at det er flere forhold som bidrar til å påvirke utformingen av dokumentet, eksempelvis større mangfold, økende globalisering og individualisering. Ludvigsenutvalget, Meldingen til Stortinget og Overordnet del bruker ikke eksplisitt begrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme, men beskriver en rekke spenningen som preger samfunnet. Dokumentene er ladet med verdier og holdninger som skal påvirke den enkelte elev, lærer og skole. De fremhever at skolen skal motarbeide uønsket sosial atferd og uønskede holdninger, og at dette arbeidet skal utføres i tråd med demokratiske prinsipper. Hva dette innebærer i praksis er lite konkretisert. I analysen kommer det også frem at dette arbeidet skal derimot ikke knyttes opp til konkrete mål. Dette kan forstås som at

opplæringen skal arbeide for at elevene ikke utvikler ekstreme synspunkter, men skal samtidig ikke knytte dette opp til konkrete mål for de «riktige» holdningene.

På grunn av disse valgene kan dette gi en opplevelse av at Overordnet del skal være styrende for skolens praksis, og dermed uttrykker dens rolle og potensial for å utvikle demokratiske medborgere. Dokumentet har en svært autoritativ avsender, som igjen kan føre til en opplevelse av at det som uttrykkes må gjennomføres. I neste del av analysen vil jeg gå nærmere inn i teksten.

4.2. Teksten

Sentrale spørsmål når man undersøker *språk som handling* er: Referer dokumentet til andre tekster? Hva blir det tatt for gitt at mottaker er enig i? Hvordan presenteres utsagn? Hvilke ord bruker avsender for å henvende seg til mottaker? Jeg vil i denne delen av analysen svare på disse spørsmålene ved å se på tekstens intertekstualitet, presupposisjoner, modalitet og tiltaleform.

Intertekstualitet

Som påpekt tidligere referer begrepet intertekstualitet til hvordan tekster bygger på andre tekster (Jørgensen & Phillips, 2002). I Overordnet del kan man se at dokumentet referer til formålsparagrafen. Formuleringene i ingressene ved hvert underkapittel ligner på formålsparagrafen. Ingressene kan på denne måten ha en intertekstuell funksjon ved at de stadig minner mottaker på at Overordnet del utdyper formålsparagrafen, og dermed er et juridisk bindende dokument. Det er dermed grunn til å hevde at dokumentet fungerer som en forlengelse av formålsparagrafen. I tillegg er det også mulig å hevde at den ikke bare fungerer som en forlengelse, men også som en fortolkning av lovverket. Dette betyr at avsender tar utgangspunkt i formålsparagrafen og benytter intertekstuelle funksjoner for å minne mottaker på dette, men dokumentet gjengir ikke bare lovverket, den tillegger også en tolkning. For å illustrere dette, står det i formålsparagrafen at opplæringen skal ...

... bygge på grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdier som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. (Opplæringsloven, 1998, §1-1).

Overordnet del referer til formålsparagrafen og fører dette videre når den beskriver og utdyper skolens verdigrunnlag:

Formålsparagrafen uttrykker verdier som samler Norge som samfunn. Verdiene er grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid. De felles verdiene bygger på kristen og humanistisk arv og tradisjon. De kommer også til uttrykk i ulike religioner og livssyn, og de er forankret i menneskerettighetene. (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 3).

Dette er to forskjellige sitater: det ene er lovfestet, det andre er avsenders fortolkning av loven. Det er interessant å merke seg at den første setningen i det siste avsnittet kan forstås som en verdiantagelse, siden avsender legger til grunn at verdiene i formålsparagrafen er et uttrykk for hele samfunnets verdier. Dette gir inntrykk av at skolen har en rolle som noe statisk og satt, og ikke erkjenner at opplæringen er en risikofylt aktivitet (Biesta, 2014). De verdiene det konkret vises til i formålsparagrafen er «... respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet ...», og Overordnet del referer til dette og underbygger verdiene til å omhandle demokratiet. På denne måten kan man se hvordan dokumentet implisitt viderefører verdiene fra formålsparagrafen og påpeker at de er nødvendige for å befeste demokratiet. En tolkning av dette er at elever med ekstreme synspunkter som innebærer at man ikke viser respekt for «menneskeverdet og naturen», «åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet» ikke tilhører det demokratiske samfunnet. I det følgende avsnittet skal jeg se på formuleringer som avsender tar for gitt at mottaker kjenner til.

Presupposisjoner

I Overordnet del er det en rekke begreper og uttrykk som det forventes at mottaker vet hva inneholder og innebærer. Dette kalles for presupposisjoner (Skovholdt & Veum, 2014). Et godt eksempel på dette kommer til syne gjennom: «Det vil alltid være spenninger mellom ulike interesser og syn. Lærere må derfor bruke sitt profesjonelle skjønn slik at den enkelte ivaretas best mulig i møte med fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 3). I setningen brukes begrepet «profesjonelle skjønn», et velbrukt begrep om læreres kompetanse og etikk. Men hva innebærer egentlig et profesjonelt skjønn? Hvordan kommer det til syne? Hvordan forklares det? Profesjonell skjønn er en formulering som de fleste har kjennskap til, men det

er både vanskelig og upresist å forklare hva det innebærer. Avsender forutsetter at mottaker vet hva begrepet innebærer, samt deler den samme oppfatningen av begrepets innhold. Her kan det se ut som at skolen får en oppgave i å tolke hva avsender mener med profesjonelt skjønn, som igjen vil påvirke praksis. Som nevnt trekker Gule (2012) frem problematikken knyttet til om noe er normalt eller ikke, og ulike lærere vil ha ulik bruk av et profesjonelt skjønn og derfor ha ulike oppfatning av når det er riktig å gripe inn.

Et annet relevant eksempel som illustrerer hvordan det er vanskelig å forhold seg til presupposisjoner er i setningen: «Når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 4). Setningen inneholder en påstand om at når lærere viser omsorg og ser den enkelte, så anerkjennes menneskeverdet. Men hva vil det si å vise omsorg? Hva vil det si å *se* den enkelte? Kan man *se* at en elev trenger omsorg, og i så fall hvilken form for omsorg? Kan man *se* at en elev har ekstreme synspunkter? For å kunne *se* den enkelte elev så kreves det at læreren forutfor dette blikket har konseptualisert hva som kan betegnes som ekstremt og utenfor normalen (Gule, 2012). Det er videre nærliggende å påpeke at ifølge Vestel og Bakken (2016) oppgir elever med ekstreme synspunkter å føle seg urettferdig behandlet, og dette kan vitne om at opplevelsen elevene sitter igjen med er noe annet enn intensjonen. Som vi ser er dette begreper og formuleringer som vi alle har kjennskap til, men det kan tenkes å være store variasjoner i hvordan man utøver omsorg og hvordan man ser enkeltelever. Ikke minst vil det også være store forskjeller mellom hvordan elever opplever omsorg og å bli sett. Dette betyr at skolene får en omfattende oppgave i å oversette begrepene fra Overordnet del til praksis.

Nå er vi i nært landskap til Goodlads (1979) læreplannivå om den oppfattede læreplanen, siden Overordnet del gir et fortolkningsrom hos den enkelte lærer og skole. Selv om dokumentet består av en rekke påstander og begreper som det er vanskelig å være uenige i som viktige, så er det fortsatt viktig å diskutere om de er gode begreper. Det er store variasjoner i hvordan man tolker og operasjonaliserer allmenne begreper, og som vi ser presenterer dokumentet en rekke begreper som det blir tatt for gitt at mottaker deler, og tilbyr ikke nødvendigvis utfyllende forklaringer. Usikkerhet og rom for tolkning av begreper kan ha innvirkning på skolens potensiale gjennom hva den enkelte anser som ha omsorg og profesjonelt skjønn, samt i hvilke situasjoner dette er passende. Praksis kan dermed se ulik ut,

noe som igjen vil kunne påvirke hvordan skolen bruker sitt dannings- og sosialiseringmandat. I det følgende avsnittet vil jeg si noe om styrken i utsagnene.

Modalitet

I Overordnet del kan man se at de språklige handlingene blir uttrykt med høy grad av epistemisk og deontisk modalitet. Det vil si at avsender presenterer fakta og forsøker å få mottaker til å gjøre noe (Skovholdt & Veum, 2014). Et gjennomgående trekk i dokumentet er bruken av ordene *skal* og *må*, altså at noe fremstår med en svært høy grad av ønskelighet eller nødvendighet fra avsender. For eksempel kan man se hvordan «skal» brukes i hver setning i følgende avsnitt:

Opplæringen *skal* gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De *skal* forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De *skal* øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. Gjennom arbeidet med temaet *skal* elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det *må* utvikles og vedlikeholdes. (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 13)

Som jeg har vært inne på tidligere, viser Overordnet del en intertekstuell funksjon ved at den referer til formålsparagrafen. Formålsparagrafen er som tidligere påpekt preget av hva elevene, skolen og opplæringen *skal*, og denne observasjonen underbygger påstanden om at dokumentet fungerer som en forlengelse av lovverket. En tolkning av bruken av ordene *skal* og *må* kan være at teksten bærer preg av en konstaterende og instruerende stil, snarere enn en argumenterende og beskrivende stil. Teksten legger ikke opp til et behov for å forklare hvorfor det skal være sånn, det bare er sånn det er. Det brukes få modale hjelpeverb eller andre modifierende elementer, som for eksempel kan, vil og bør, og dermed fremstår ytringene som kategoriske. Det er ikke noe å diskutere, det er ikke muligens eller sannsynligvis slik, det *er* slik.

Ved å forplikte seg til sannheten, viser avsenderen sitt forhold til innholdet i ytringen. Ytringene er dermed ikke bare påstander, men fungerer også som løfter for skolen om hvilke elever de skal utvikle, og løfter for elevene om hvilken skole de har krav på. Det er derimot viktig å påpeke at det er vanskelig å være uenig i ytringene, og formuleringene åpner heller ikke i stor grad for muligheten heller. Styrken i utsagnene fører til at Overordnet del legger

selv opp til å være et tungtveiende dokument, som igjen fører til et stort ansvar for både skolen, læreren og eleven.

Ved å hevde sterkt og instruerende om hva som er «ønsket», «godt», og «riktig», så betyr det på samme tid at man sier noe om hva som er «uønsket», «ondt», og «feil». Dette er i tråd med hva jeg tidligere har påpekt gjennom Gules (2012) problematisering om hva som er innenfor og hva som er utenfor «normalen», samt Biesta og Lawys (2006) poengtering av at medborgerskapsopplæringen i stor grad fokuserer på hva den «gode» borgeren er. Dette er problematisk og har betydning for skolens potensial for å utvikle demokratiske medborgere, siden det gir lite rom for at elever med ekstreme synspunkter skal inkluderes i skolen. Det er viktig at de ekstreme synspunktene kommer til uttrykk, i betydningen av at skolen skal kunne være en motstemme. Ikke i den forstand at disse elevene ekskluderes fra opplæringen, men gjennom at skolen skal drive en virksomhet som fostrer kritisk tenkning, refleksjon og motstandskraft.

Selv om det er gjennomgående høy grad av tydelige krav, forventninger og plikter, så er det også steder hvor avsender kan synes å ta noe forbehold. For eksempel står det at: «Skolen *skal* ta hensyn til mangfoldet av elever og *legge til rette* for at alle *får oppleve* tilhørighet i skole og samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 4). I dokumentet har det vært overvekt av ordene *må* og *skal*, men i denne setningen brukes *legge til rette*. Det å legge til rette for noe er ikke det samme som å sikre eller sørge for noe. Man kan stille seg undrende til hvorfor det ikke er tydeligere presisert at skolen *må* sørge for at alle opplever tilhørighet. Kan dette vitne om at skolens demokratimandat har sine begrensninger med tanke på at den faktisk ikke *kan* sikre at alle elever *får oppleve* tilhørighet? Det er en forskjell mellom det å praktisere inkluderende, og det å faktisk oppleve at man blir inkludert. Dette er viktig, for selv om noen mener at en praksis er formelt inkluderende, så er dette ikke en garanti for at det faktisk oppleves som inkluderende. I neste avsnitt vil jeg undersøke dokumentets tiltaleform.

Tiltaleform: inkluderende og ekskluderende «vi»

Det er flere måter avsender kan henvende seg til mottaker (Fairclough, 2015). En måte å gjøre det på, er gjennom et inkluderende «vi», som viser til en helhet. Andre måter kan ha ekskluderende funksjoner, altså at noen som er med og noen regnes som «de andre».

I Overordnet del vender avsenderen seg i stor grad direkte til mottaker. Dette gjøres ved at mottaker blir direkte tiltalt gjennom pronomenene «vi», «vårt» og «oss». For eksempel står det: «Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 4). Ved å henvende seg direkte til mottaker gjennom samlende pronomen benytter avsender seg av en nærhetsstrategi. I setningen brukes ordene «vårt» og «oss», noe som kan sies å være en inkluderende formuleringsmåte siden den forutsetter at avsender og mottaker er fra en og samme enhet. Avsender konstruerer dermed en personlig og samlende relasjon til mottaker, og relasjonen fremkommer som nærmere enn det rollerelasjonene skulle tilsi. Et kritisk blikk på slike nærhetsstrategier er at avsender uttrykker felles ønsker og mål, og kan derfor fungere som en form for det man kan kalle snikargumentering. De språklige valgene inneholder en agenda, men det presenteres som en selvfølgelighet og at mottaker deler bevisst eller ubevisst samme agenda.

Et slikt inkluderende perspektiv på en felles enhet går igjen i dokumentet. Eksempelvis står det at «Formålsparagrafen bygger på menneskeverdets ukrenkelighet og at *alle* mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som ellers skiller oss» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 4). Her brukes ordene «alle» og «oss» som at avsender og mottaker har en felles verdensoppfatning, og er i en felles enhet. Når offentlige dokumenter tar i bruk nærhetsstrategier og etterlikner stiler fra mer hverdagslige samtaleformer, er det trolig for å nå målgruppa og lettere kunne overtale med budskapet. Disse valgene hvisker ut avstanden mellom avsender og mottaker, og oppretter en nær tilknytning. Ved å bruke trekk fra uformell samtale og nærhetsstrategier fremstår det som mindre asymmetri mellom relasjonene, og som at avsender «spiller på lag» med mottaker. I tillegg fungerer disse valgene som en ansvarliggjøring av mottaker parallelt med høy grad av ønskelighet eller nødvendighet fra avsender.

Det er også en tiltaleform i teksten som bidrar til å skape avstand mellom avsender og mottaker. I Overordnet del fremstår det som at det et behov for å skape en felles bakgrunn og referanseramme. Som jeg har vært inne på tidligere, er det flere måter å henvise til mottaker og en annen måten å gjøre det på kan ha ekskluderende funksjoner. Dette kan fremkomme i følgende utdrag: «... universelle verdier som gjelder for alle uansett hvem *de* er, hvor *de* kommer fra, og hvor *de* befinner seg.» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 4). Dokumentet skifter her fra å referere til en samlet enhet gjennom «oss» og «vi», til å bruke ordet «de».

Det kan være grunn til å stille spørsmål ved om innholdet i utdraget ville vært annerledes hvis formuleringen hadde vært: ... gjelder for *oss* alle uansett hvem *vi* er, hvor *vi* kommer fra, og hvor *vi* befinner *oss*. Tidligere i teksten er bruken av ordet «de» i større grad knyttet til å beskrive elever som 3. person. Når dokumentet skriver «*De* skal forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og *de* skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 10), refererer «de» til alle elever. I utdraget over er det ikke tydelig hvem eller hva «de» refererer til, og ubevisst bruk av «de» kan skape avstand, samt bli et uttrykk for en «oss/dem»-dynamikk. Det er viktig å bruke inkluderende betegnelser for det fellesskapet som skolen skal være, og dokumentet må bruke formuleringer som ikke ekskluderer. Det rettes det stor oppmerksomhet på det som er felles, det som er vårt, og på mange måter fremstår dokumentet samlende. Forøvrig fremgår det også tilfeller hvor man kan se en tilsynelatende mer ubevisst bruk av pronomen.

Oppsummering

Denne delen av analysen har vist at dokumentet inneholder en rekke språklige handlinger, som kan antyde ulike språklige valg og prioriteringer i Overordnet del. Dokumentet referer til formålsparagrafen, og noe som kan ha en intertekstuell funksjon, ved at teksten stadig minner mottaker på at Overordnet del utdyper formålsparagrafen. Dette gir skolen et lovpålagt ansvar og dermed et stort potensial for å utøve Overordnet dels føringer mot en demokratisk medborger.

I tillegg benytter dokumentet seg av en rekke begreper og uttrykk som det forventes at mottaker vet hva inneholder, samt at mottaker deler lik forståelse. Her legger Overordnet del opp til et tolkningsrom av begreper, som kan føre til ulik praksis på skoler og i klasserom. Gjennom en undersøkelse av tekstens modalitet har vi sett at de språklige handlingene blir uttrykt med høy grad av nødvendighet og sikkerhet. Slike grep gjør at dokumentet fremstår som å ha en instruerende stil, og på denne måten fungerer dokumentet som et forpliktende og autoritativt dokument. I tillegg har en analyse av tiltaleform vist at dokumentet benytter seg i stor grad av språklige virkemidler som fungerer samlende og inkluderende, men det forekommer også tilfeller der man kan se en tilsynelatende mindre bevisst bruk av tiltaleform. Som vi ser gjør avsender en rekke handlinger gjennom bruken av språket, og i neste del av analysen skal jeg se nærmere på hvordan de språklige handlingene kan påvirke praksis.

4.3. Mening og funksjon

I forrige del av analysen påpekte jeg at et sentralt premiss i mitt analytiske rammeverk er at språk fungerer som handling. I denne delen av analysen utvider jeg premisset til at *språk er makt*. De språklige valgene betyr noe, ikke bare i seg selv, men også i konteksten de opptrer i. Det vil si at måten noe er uttrykt på, og de språklige valgene som er tatt, vil ha effekt og betydning i praksis. I denne delen av analysen vil jeg undersøke hvordan Overordnet del presenterer virkelighetsbilde. Jeg vil derfor i denne delen av analysen først undersøke hvordan begrepet demokratisk medborgerskap anvendes, samt drøfte mulige implikasjoner av dette. Deretter vil jeg diskutere hvordan dokumentet adresserer sentrale samfunnsutfordringer, samt drøfte implikasjoner av dette.

Demokratisk medborgerskap i Overordnet del

I Overordnet del kan man se nokså ulike forståelser av begrepet demokratisk medborgerskap. Det kan være forvirrende at det er flere ulike måter å forstå skolens demokratioppdrag på, så det kan være nyttig å skille mellom disse. Den forståelsen man har av demokratiet gjenspeiles i stor grad i undervisningen (Solhaug & Børhaug, 2012), og dermed kan en utydelig forståelse sies å begrense skolens potensial for utvikling av demokratiske medborgere.

For å få et grep om demokratiforståelsen som ligger til grunn i Overordnet del, er det naturlig å gå til forarbeidene til teksten. I det følgende vil jeg gå til dokumentene som jeg mener kan knyttes til Overordnet del, og undersøke hva som er til felles og hva som er ulikt.

Dokumentene som kan sies å være kunnskapsgrunnlaget for Overordnet del er som tidligere poengtert Ludvigsenutvalgets sluttrapport, Fremtidens skole (NOU 2015:8) og Melding til Stortinget 28, Fag - Fordypning – Forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Endringsforslagene til Ludvigsenutvalget

Ludvigsenutvalget foreslår at fornyelsen av fagene skal være forankret i fire kompetanseområder som samfunnet i fremtiden er avhengig av. De fire områdene er 1) fagspesifikk kompetanse, 2) kompetanse i å lære, 3) utforskningskompetanse, og 4) kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta (NOU, 2015:8, s. 8). Den siste kompetansen fremstilles som todelt. For det første skal elevene utvikle lese-, skrive- og muntlig kompetanse, og for det andre skal elevene utvikle en samhandlingskompetanse. Samhandlingskompetansen er igjen delt i «samhandling og deltagelse» og «demokratisk kompetanse» (NOU, 2015:8, s. 29-30).

Ludvigsenutvalget nevner begrepet medborgerskap ved en anledning, og anvender begrepet for å utdype og forklare demokratisk kompetanse:

Demokratisk kompetanse knytter seg også til demokratisk medborgerskap som handler om å leve sammen i fellesskap og delta og bidra på ulike samfunnsarenaer. Medborgerskap har betydning for å skape oppslutning om felles demokratiske prinsipper, fremme forståelse på tvers av personers bakgrunn og verdier og å stimulere til aktive lokalsamfunn. I mangfoldige samfunn er det viktig å fremme samhold og forståelse, men også å kunne håndtere konflikter dersom de oppstår. (NOU, 2015:8, s. 30).

Ludvigsenutvalget presenterer med dette demokratisk medborgerskap som en del av en større samhandlingskompetanse. Dette handler om at i tillegg til å lære om demokratiske prosesser og prinsipper, skal elever også lære seg å samarbeide, leve sammen og forstå og vise ansvarlighet for demokratiet. Samhandling og deltagelse blir definert ut ifra møter mellom mennesker, og dette dreier seg blant annet å kunne argumentere, ytre seg og debattere, lytte og forstå, håndtere konflikt og ulike syn, være saklig, skape gode relasjoner og ta ansvar for fellesskapet med de andre (NOU, 2015:8, s. 27-30). Dette ligner på ferdigheter den rettferdighetsorienterte medborgeren til Westheimer og Kahne (2004) har, siden denne borgeren må utvikle evner til å kommunisere med og lære av dem som har forskjellige perspektiver.

Ludvigsenutvalget referer til samme inndeling som Stray og Berger (2012) med læring *om*, *for* og *gjennom* demokrati. Det er tydelig at utvalget vektlegger viktigheten av praktiske erfaringer, og en måte å omtale dette på er demokrati som en levemåte. Å lære gjennom demokratiet handler i stor grad om å erfare demokratiet selv. I dette ligger det i stor grad viktigheten av å knytte demokratiundervisningen opp til elevenes egne livsverden. Biesta og Lawy (2006) viser til et viktig skille som det er viktig å være oppmerksom på. Det er skillet mellom den irrelevante kunnskapen om det politiske systemet og det som faktisk angår elevene. Ferdighetene i samhandlingskompetansen i Ludvigsenutvalget kan knyttes til tanken om å relatere opplæringen til elevenes livsverden og gjøre egne demokratiske erfaringer. Dette er også i nær sammenheng med Klafkis (1996) forståelse av kategorial dannelse.

Regjeringen om endringsforslagene til Ludvigsenutvalget

Meldingen til Stortinget viderefører ikke at fagene skal være forankret i de fire nevnte kompetanseområdene som ble foreslått av Ludvigsenutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 40). I stedet kommer demokrati og medvirkning inn som et prinsipp ved skolens praksis, der man finner demokratisk medborgerskap som ett av tre tverrfaglige temaer. De to andre tverrfaglige temaene som regjeringen fører videre er «folkehelse og livsmestring» og «bærekraftig utvikling». Ludvigsenutvalget hadde også foreslått flerfaglige tema, i tillegg til de fire kompetanseområdene som fagfornyelsen skulle bygge på (NOU 2015:8, s. 49). Disse flerfaglige temaene var «det flerkulturelle samfunnet», «bærekraftig utvikling», og «folkehelse og livsmestring».

Her kan man se at Stortingsmeldingen bytter ut Ludvigsenutvalgets forslag om det flerkulturelle samfunn med demokratisk medborgerskap. Stortingsmeldingen kan sies å bruke demokratisk medborgerskap som et samlebegrep, fordi de plasserer det flerkulturelle samfunnet innenfor begrepet: «Temaet demokrati og medborgerskap omfatter blant annet samhandling i et flerkulturelt samfunn som er foreslått i NOU 2015: 8.» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38). En antagelse er at det er mindre konkret å bruke begrepet demokratisk medborgerskap enn det flerkulturelle samfunnet. Dette underbygger poenget om at demokratisk medborgerskap er et flytende begrep i utdanningsvitenskapen ved begrepet rommer så mye. I praksis så kan dette ha betydning ettersom det er problematisk å forholde seg til flytende begreper.

Medborgerskap er omtalt i mye større grad i Stortingsmeldingen, men knytter det fortsatt i lignende grad som utvalget til en bred kompetanse. Det står følgende:

Medborgerskap har betydning for å skape oppslutning om felles demokratiske prinsipper og å stimulere til samfunnsdeltakelse. En forutsetning for demokratisk deltakelse er å lære å lese, skrive og regne. Utvikling av grunnleggende ferdigheter er imidlertid ikke tilstrekkelig for å utøve rollen som demokratisk medborger. Elevene må også tilegne seg kunnskap om demokrati og samfunnsdeltakelse og få øve på, erfare og praktisere demokratiske prosesser i praksis. (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38).

Man kan også se hvordan Stortingsmeldingen referer til kunnskap *om, for* og *gjennom* demokrati: «Innholdet i det tverrfaglige temaet demokratisk medborgerskap kan blant annet være læring om demokratiet, læring for demokratisk deltakelse og læring gjennom demokratisk deltakelse.» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38)

Opplæring i demokratisk medborgerskap er i stor grad knyttet til fagene. Men som jeg tidligere har vært inne på er det ikke nok med bare kunnskap *om* demokrati. I Ludvigsenutvalgets utredning ser man i stor grad at det vektlegges en tilnærming til demokratisk opplæring i form av praksis. Elevene skal delta. Som jeg har vært inne på tidligere vektlegger Solhaug og Børhaug (2012) i stor grad at elevene må få oppleve deltagelse og medvirkning – altså læring *gjennom* demokrati. Maktutredningen (NOU 2011:20) understreker også tydelig viktigheten av behovet for opplevelsen av medvirkning og handlingskraft. Det er tydelig at Ludvigsen og Stortingsmeldingen også tenker at dette er viktig.

Med dette bakteppet, er det interessant å se på hvordan begrepet brukes i Overordnet del. Overordnet del bruker en rekke begreper for å beskrive demokratisk medborgerskap, men gir ingen tydelig definisjon. I tillegg består dokumentet av en rekke begreper som knyttes tett til tematikken, men i en mindre eksplisitt versjon. I det følgende vil jeg undersøke ulike aspekter ved begrepene i tråd med tidligere presentert teori som kommer til syne i dokumentet.

Demokratisk medborgerskap som en intellektuell kompetanse (om demokrati)

I Overordnet del presenteres en form for demokratisk kompetanse i form av det (Stray & Berger, 2012) beskriver som en intellektuell kompetanse, en teoretisk kunnskap *om* demokratiet. I noen steder i teksten beskrives en slik kompetanse relativt eksplisitt i teksten, for eksempel i setningen «urfolkperspektivet er også en del av elevenes demokratiopplæring» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 8). Her kommer det tydelig frem at opplæringen skal bestå av teoretisk innhold knyttet til urfolket.

Andre steder i teksten fremkommer dette mer implisitt. Eksempelvis står det at opplæringen «skal gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 7). I setningen ligger det en forutsetning om at en slik forståelse innebærer at elevene er informerte om hva spillereglene faktisk er, i tillegg til at de tilegner seg ferdigheter som gjør dem i stand til å kunne følge disse spillereglene. En tolkning av et slikt aspekt ved

demokratisk medborgerskap kan være at det er en nær kobling mellom teori og praksis, noe vi har sett at Klafki (1996) særlig vektlegger i sin teori om kategorial dannelse. Teorien og kunnskapen elevene tilegner seg skal ikke bare være overflødig informasjon, men den skal kunne benyttes og omsettes til praksis. Satt på spissen kan man stille spørsmål ved hvilken nytte det utgjør å være kompetent på demokrati, hvis man ikke mestrer å bruke denne kunnskapen. Mer oppsummerende kan man se i teksten at dokumentet i stor grad beskriver generelle ferdigheter og kunnskaper, og har mindre fokus på beskrivelser av hva teorien skal bestå av. Fokuset ligger på aspekter der kunnskapen allerede er oppnådd. Som vi skal se i det følgende fremkommer opplæring til demokratisk medborgerskap også i stor grad som en bred verdi- og holdningstilegnelse.

Demokratisk medborgerskap som verdi- og holdningstilegnelse (for demokrati)

Overordnet del kan sies å omtale demokratisk medborgerskap som en mer helhetlig verdi- og holdningstilegnelse, eller enklere sagt, demokrati som det «gode». Nærliggende en slik forståelse ligger både et sosiokulturelt perspektiv og et dannelsesperspektiv, ettersom det er *noe* ved eleven som skal formes. Demokratisk medborgerskap brukes om den som innehar og lever etter verdier som respekt for menneskerettigheter og menneskeverdet, likestilling og solidaritet. Her fremkommer et tydelig dannelsesperspektiv, og også et levd demokrati som Breivega og Ragnes (2019) påpeker.

På individnivå innebærer som sagt internalisering, som en del av sosialiseringprosessen, at elevene overtar elementer i de ytre omstendighetene og gjør disse til sine egne. Et slikt aspekt kan illustreres når dokumentet påpeker at verdiene som uttrykkes i formålsparagrafen «er grunnmuren i skolens virksomhet. De må gjøres levende og få betydning for hver enkelt elev i skolefellesskapet gjennom formidling av kunnskap og utvikling av holdninger og kompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 3). Man kan ut ifra dette se et tydelig dannelsesperspektiv hvor verdiene skal «gjøres levende» og skal «få betydning» for eleven, og dette kan i vid forstand innebære at eleven skal bli en «god» demokratisk medborger. Det er altså ikke bare kunnskap og ferdigheter som kreves av elevene, det kreves også noe *ved* elevene som er større enn kunnskapen.

Dette kan også illustreres i setningen om at gjennom det tverrfaglige temaet demokratisk medborgerskap så «skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 13). Det å lære seg at man ikke

kan ta demokratiet for gitt, og ikke minst hvorfor man ikke kan det, peker i retning av at det skal utvikles noe iboende i elevene. For å sikre og videreføre et velfungerende demokrati, må skolen sørge for at elevene må internalisere verdier som fungerer som støtte *for* demokratiet.

Demokratisk medborgerskap som deltagelse, medvirkning og erfaring (gjennom demokrati)

Dokumentet kan sies å vektlegge deltagelsesaspektet i stor grad gjennom fokus på medvirkning og praktiske erfaringer. Som Østerud et al. (2003) påpeker, kan man også se på demokrati som aktiv deltagelse og demokrati som et felles verdigrunnlag. Teksten fremhever tydelig at elevene skal få muligheten til å oppleve demokrati i praksis. Man kan dermed se at det er mye fra Ludvigsenutvalget og Stortingsmeldingen som er videreført i Overordnet del. For eksempel står det at «Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 8). Slike vektlegginger ligner i stor grad på en form for elevsentrert pedagogikk der man fostrer elevenes autonomi og stiller krav til elevene om aktivt engasjement.

Et slikt perspektiv kan man også se andre steder, for eksempel står det følgende om forventninger til elevene: «De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 9). I utdraget over påpekes det at kritisk tenkning er viktig. Dette kan ses i tråd med en elevsentrert pedagogikk der man arbeider for å styrke motstandskraft og fremme refleksjon. I tillegg kan man se likheter med den rettferdighetsorienterte borgeren som Westheimer og Kahne (2004) også omtaler. De påpeker at opplæring til en slik type idealmedborger legger vekt på å forberede eleven på et aktivt liv i samfunnet. Det innebærer i stor grad krav om velutviklede evner til å kommunisere med og lære av dem som har forskjellige perspektiver. Dette ligner på det Ludvigsenutvalget omtaler som samhandlingskompetanse, der elever blant annet skal utvise ferdigheter for å kunne arbeide sammen mot et felles mål (NOU 2015:8).

Vi har nå sett at Overordnet del trekker frem en rekke aspekter ved bruken av begrepet demokratisk medborgerskap, og at disse kan knyttes til forskjellige perspektiver presentert i oppgavens andre kapittel. Det er videre interessant å kort påpeke hvordan dokumentet ser ut til å blande en pedagogisk forståelse av demokratisk medborgerskap sammen med en mer statsvitenskapelig forståelse.

Demokratisk medborgerskap som både individuell og samfunnsmessig gevinst

I Overordnet del kan man se hvordan demokratisk medborgerskap fremstilles som både individuell og samfunnsmessig gevinst. På den ene siden trenger elever å utvikle kunnskap og ferdigheter, samt tilegnelse av holdninger og verdier som gjør at de kan mestre livet. Dette er i tråd med Westheimer og Kahnes (2004) illustrasjon av den personlige ansvarlige medborgeren som skal tar personlig ansvar. På den andre siden trenger samfunnet også gode borgere som besitter kunnskaper og ferdigheter. Både den deltagende- og den rettferdighetsorienterte medborgeren hos Westheimer og Kahne (2004) er gode illustrasjoner på aktive borgere som skal bidra til samfunnet.

Som nevnt tidligere påpeker Østerud et. al. (2003) at det er flere klassiske fortolkningstradisjoner for demokratiet. En handler om demokrati som styreform med folkestyre, og en annen handler om demokrati som rettigheter og rettstat. Begge er kjennetegnet av en statsvitenskapelig forståelse. I dokumentet kan man se en statsvitenskapelig forståelse, eksempelvis i følgende setninger:

Gjennom arbeid med temaet demokrati og medborgerskap skal elevene forstå sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter. Individene har rett til å delta i politisk arbeid, samtidig som samfunnet er avhengig av at borgerne bruker rettighetene til politisk deltakelse og utforming av det sivile samfunnet. (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 13).

I utdraget kan man se bruken av ordene «individets rettigheter og plikter», «politisk arbeid», «politisk deltagelse» og «det sivile samfunnet». Dette betyr at arbeidet med temaet både vil være til gevinst for eleven selv, men også for samfunnet eleven skal tre inn i som borger. En tolkning av dette kan være at dokumentet ikke bruker en konsekvent forståelse av begrepet demokratisk medborgerskap ettersom det ikke bare kommer til syne som et pedagogisk begrep, men fremheves i tillegg som et statsvitenskapelig begrep.

Stray (2010) påpeker i lignende grad at skolen har et noe tosidig og noe motsetningsfullt samfunnsoppdrag. Som vi så i formålsparagrafens innhold, skal elevene utvikle kunnskap, evne og holdninger for å mestre eget liv. Dette skal gjøres med den hensikt å være til fordel for eleven selv, men også for samfunnet. Eleven skal utvikle kunnskap, evne og holdninger som også nyttiggjør samfunnet, i den form av at elevene skal utvikle dette «for å kunne delta i

arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). På den ene siden kan man forstå utdanning som et individuelt prosjekt hvor den enkelte elev skal tilegne seg kunnskaper og ressurser som gjør han eller hun i stand til å delta i samfunnet. På den andre siden kan man forstå utdanning og skole som en samfunnsinstitusjon som knytter individer sammen i en felles politisk kultur (Stray, 2010). Dette handler om at skolen skal bidra til å forberede elevene til deltagelse i samfunnet, ikke kun som enkeltindivider, men også som politisk aktive borgere.

Som jeg har vært inne på tidligere, er ikke radikaliserings og voldelig ekstremisme eksplisitt uttrykket i Overordnet del. Derimot kan man se antydninger til at dokumentet anerkjenner utfordringer og spenninger som preger samfunnet, og i det følgende vil jeg vise til dette.

Adressering av samfunnsutfordringer i Overordnet del

I Overordnet del er det en rekke beskrivelser av virkeligheten. Som vi har sett i forrige del av analysen presenteres påstandene og observasjonene av verden på en måte som fremstår som selvsagt og allment. Dokumentet innehar en posisjon som gir makt til å vise hva som er viktig og hva som skal prioriteres, uten å måtte eksplisitt forklare eller forsvare dette. Vi har for eksempel sett hvordan teksten presenterer en «kompleks samtid» og en «ukjent framtid», og avsender tar det for gitt at mottaker er innforstått hva den komplekse samtiden innebærer og deler samme bekymring for den ukjente fremtiden. Hva dette egentlig innebærer er ikke tydelig presisert i teksten.

Dokumentet kan sies å presentere en løsning på et problem uten å eksplisitt beskrive og informere om hva utfordringen er. Avsender har makt til å kunne vinkle informasjon fra sin side og presentere sin oppfatning av hvordan verden er. Med utgangspunkt i tekstens modalitet, er dette også gitt og udiskutabelt. Disse grepene utgjør en funksjon ved at teksten ikke trenger å presentere problemet på en negativ måte. Tvert om kommer teksten med en positiv vurdering gjennom å presentere en selvsagt løsning, nemlig utviklingen av demokratiske medborgere.

Dokumentet presenterer en virkelighetsoppfatning som tydelig avviser at det ikke er rom for antidemokratiske holdninger i skolen. Skolen skal sikre demokratiet. Forøvrig anerkjenner dokumentet at det eksisterer en kontekst der skolen må *aktivt* forvalte mandatet. For eksempel står det at elevene skal gjennom arbeid med det tverrfaglige temaet demokratisk

medborgerskap «lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 13). Implisitt påpekes det at demokratiet står i en potensiell risiko *for* å bli tatt for gitt. Det utdypes ikke hvordan demokratiet kan tas for gitt, men det kan synes som at det favner elever med potensielle voldsfremmende og ekstreme synspunkter.

Når teksten beskriver at det alltid være spenninger mellom ulike interesser og syn, så skaper dette et bilde av at det er noe som er godt og det er noe som er normalt. Ifølge teksten er det lærere som må bruke sitt profesjonelle skjønn for å vurdere hva som er feil og unormalt. Hva hvis lærere ikke mestrer å bruke dette profesjonelle skjønnnet riktig?

Som vi har sett tidligere viser forskningen om forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme at elever må få lov til å ytre følelser og bekymringer om kontroversielle temaer, og at dette kan gjøres uten frykt for konsekvenser (Sjøen & Jore, 2019). I tillegg påpeker Taylor og Soni (2017) at en viktig del av å utvikle seg fra barn til voksen handler om å utforske perspektiver som er annerledes enn det som er kjent, og skolen må være en arena der det anses som trygt å uttrykke ekstreme synspunkter og stille spørsmål ved etablerte verdier. Det vil dermed være vanskelig å se hvor grensen går mellom «den enkeltes tros- og ytringsfrihet», og skolens ansvar om å sørge for «gjensidig respekt» og «toleranse» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 7). Davies (2016) påpeker at lærere må balansere mellom å sørge for trygg, åpen og fri dialog, men samtidig sørge for at skolen fremmer demokratiske holdninger. Ifølge Overordnet del så er det en vurdering læreren må ta med sitt profesjonelle skjønn. Løsningene på de felles antatte problemene kan i stor grad knyttes opp mot at elevene skal være demokratiske medborgere, og på denne måten kan en si at teksten er optimistisk og løsningsorientert ved at den kommer med en positiv vurdering.

Som vi ser er det en bred verdi- og holdningstilegnelse som kommer til syne i dokumentet. Det vil si at demokratiet blir beskrevet som det «gode», og elevene skal utvikle en identitet som «gode» demokratiske medborgere. Som jeg har vært inne på tidligere, stiller Biesta (2011) seg kritisk til at demokratisk medborgerskap i utdanningen er basert på ideen om at det er mulig å vite hva en «god» borger er. I likhet med dette påpeker K. Børhaug (2017) at man kan forstå demokrati som «det gode». Skolens demokratimandat handler om gode verdier og intensjoner i utdanningen, og i Overordnet del kan man se noen interessante formuleringer som kan bidra til å illustrere skolens mandat. Formuleringene handler om positive idealer og

håp for elevene, og dette svarer i stor grad til skolens positive potensial. Ved å snu formuleringene opp ned kan man få et bilde av ansvaret skolen sitter med. I tabellen under, figur 5, har jeg valgt å trekke frem noen formuleringer, for så å demonstrere en forestilling av det motsatte utfallet.

Positivt ladede formuleringer	Negativt ladede formuleringer
Trygg på eget ståsted	Utrygg på eget ståsted
Bevissthet om egne holdninger	Ubevisst om egne holdning
Handle med etisk bevissthet	Handle uetisk
Ansvarlige samfunnsborgere	Uansvarlige samfunnsborgere
Forebygge mobbing og krenkelse	Neglisjering av menneskeverdet
Ansvarlige livsvalg	Uansvarlige livsvalg
Demokratisk deltagelse	Udemokratisk deltagelse

Figur 5: En kontrastering av idealeleven

Hensikten med en slik illustrasjon er å problematisere skolens mandat, og poengtere hvorfor det er viktig å diskutere den, nettopp fordi at ytterpunktene til de positivt ladede formuleringene er så dramatiske. Idealene og løftene dokumentet pålegger skolen er potensielle push- og pull-faktorer, og i utviklingen av demokratiske medborgere står skolen ansvarlig for en stor risiko. I dokumentet konstrueres det en idealelev, og det stilles store krav til denne identiteten. Idealeleven skal kunne utdannes, sosialiseres og dannes for å håndtere lokale, nasjonale og globale utfordringer, og man kan stilles spørsmål ved hvorvidt disse idealene kan være nyttig i praktisk skolearbeid.

Oppsummering

I denne delen av analysen har jeg undersøkt hvordan Overordnet del presenterer et virkelighetsbilde. For å gjøre dette har jeg gjennomført en undersøkelse av hvordan demokratisk medborgerskap brukes i dokumentet, samt diskutert hvordan dokumentet adresserer sentrale samfunnsutfordringer. I analysen av begrepet demokratisk medborgerskap har vi sett at mye fra Ludvigsenutvalget og Meldingen til Stortinget er ført videre til Overordnet del. Demokratisk medborgerskap knyttes i stor grad opp mot viktigheten av erfaring og medvirkning, og man ser en tydelig vektlegging av en bred verdi- og holdningstilegnelse. Derimot er det mindre beskrivelser av hva det konkrete innholdet i

demokratiopplæringen skal innebære. Det er også vanskelig å få et klart og entydig bilde av den demokratiske medborgeren, ettersom flere aspekter ved begrepet brukes om hverandre, eksempelvis både en pedagogisk og en statsvitenskapelig forståelse av begrepet.

I tillegg har denne gjennomgangen påpekt at Ludvigsenutvalget foreslo det flerfaglige temaet «den kulturelle skolen», men på veien frem til Overordnet del har utdanningsmyndighetene byttet ut temaet med «Demokrati og medborgerskap». En tolkning av dette kan sies å være at Stortingsmeldingen bruker demokratisk medborgerskap som et samlebegrep, ettersom de mener temaet «omfatter blant annet samhandling i et flerkulturelt samfunn ...»

(Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38). Denne observasjonen underbygger påstanden om at demokratisk medborgerskap er et flytende begrep med et stort innhold. Oppsummert viser denne gjennomgangen at Overordnet del ikke gir en tydelig definisjon og bruker en rekke begreper om hverandre for å beskrive demokratisk medborgerskap. Jeg har derfor anvendt tidligere presentert teori for å vise til hvordan begrepet brukes på ulike måter, samt poengtert at dette krever ulike tilnærminger i opplæringen. Gjennomgangen viser at dokumentets bruk av begrepene pålegger et stort og omfattende ansvar på både elevene og skolen.

Radikalisering og voldelig ekstremisme, og demokratisk medborgerskap står ikke i eksplisitt sammenheng med hverandre i Overordnet del. Man kan derimot se antydninger til at dokumentet anerkjenner utfordringer og spenninger som preger samfunnet. Disse antydningen kommer til syne ved at dokumentet presenterer en positiv og optimistisk vurdering gjennom en «selvsagt» løsning, nemlig utviklingen av demokratiske medborgere. Dette innebærer at dokumentet presenterer en virkelighetsoppfatning som ikke gir rom for elever med ekstreme synspunkter i skolen. Gjennom slike valg konstruerer dokumentet sosiale identiteter i form av idealer. Jeg har videre diskutert hvordan slike idealer kan være problematiske i praksis. Gjennom en kontrastering av idealeleven har jeg illustrert hvorfor det er viktig å diskutere skolens demokratimandat, nettopp fordi at ytterpunktene til de positivt ladede formuleringene er så dramatiske.

5. Konklusjon

Denne oppgaven har gitt et innblikk i skolens potensiale for å utvikle demokratiske medborgere. Jeg valgte å analysere Overordnet del fordi jeg mener at en undersøkelse av språklige valg og begrepsbruk i dokumentet vil bidra til å si noe om potensialet skolen faktisk *har* for å utvikle demokratiske medborgere. Jeg har stilt to underspørsmål som bidrar til å belyse problemstillingen: Hvilke prioriteringer og språklige valg dominerer i Overordnet del, og hvilke implikasjoner kan de ha? Hvordan kan man forstå demokratisk medborgerskap ut fra Overordnet del, og hvilke implikasjoner kan dette ha? I det følgende vil jeg kort oppsummere oppgavens konklusjoner.

Første del av analysen, kontekst og bakgrunn, viser til det har vært bevegelser i samfunnet som har ført til at dokumentet ble produsert. Relasjonen mellom avsender og mottaker kan sies å være asymmetrisk. Dokumentet får autoritet gjennom sin institusjonelle rolle, samt innehar makten til å uttrykke seg på vegne av eleven, læreren og skolen. Videre har denne delen av analysen vist at det er flere forhold som bidrar til å påvirke utformingen av dokumentet, eksempelvis større mangfold, økende globalisering og individualisering. Overordnet del bruker ikke eksplisitt begrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme, men dokumentet er ladet med verdier og holdninger som skal påvirke den enkelte elev, lærer og skole. Den skal fungere som en motvekt mot uønsket sosial atferd og uønskede holdninger. Hva dette innebærer i praksis er lite konkretisert. Skolen har derfor ifølge dokumentet et omfattende demokratimandat, men dette mandatet må tolkes og oversettes av skolene til praksis. Ut fra første del av analysen kan det se ut til at utdanningsmyndighetene viser til at skolen er en arena med et stort potensial for å utvikle demokratiske medborgere. Dokumentets status er et sterkt uttrykk, og dette kan føre til en opplevelse av at det som uttrykkes må gjennomføres.

Andre del av analysen, teksten, har vist at dokumentet inneholder en rekke språklige handlinger, som kan antyde ulike språklige valg og prioriteringer i Overordnet del. Dokumentet referer til formålsparagrafen, og dette kan ha en intertekstuell funksjon ved at teksten stadig minner mottaker på at Overordnet del utdyper formålsparagrafen. I tillegg har analysen vist at avsender implisitt viderefører verdiene fra formålsparagrafen og bruker disse for å befeste demokratiet ved å foreta verdiantagelser. De intertekstuelle funksjonene gir

skolen et lovpålagt ansvar og dermed et stort potensial for å utøve Overordnet dels føringer mot utviklingen av demokratiske medborgere.

I tillegg benytter dokumentet seg av en rekke begreper og uttrykk som det forventes at mottaker vet hva inneholder, samt at mottaker deler lik forståelse. Her legger Overordnet del opp til en tolkning av begreper, som kan føre til ulik praksis på skoler og i klasserom. Det kan være vanskelig å forhold seg til presupposisjoner, noe som kan føre til at skolene får en stor jobb ved å oversette begrepene til praksis. Usikkerhet og stort tolkningsrom rundt begreper kan ha innvirkning på skolens potensiale, og praksis kan dermed se ulik ut. Dette vil kunne igjen ha innvirkning på hvordan skolen bruker sitt mandat.

Gjennom en undersøkelse av tekstens modalitet har vi i tillegg sett at de språklige handlingene blir uttrykt med høy grad av nødvendighet og sikkerhet. Gjennom en instruerende stil fungerer dokumentet som et forpliktende løfte, og dette viser igjen til dokumentets autoritative rolle. Ved å presentere påstander på denne måten forplikter dokumentet seg til sannheten, og dermed viser avsender sitt forhold til innholdet i ytringen. I tillegg har analysen problematisert hvordan dokumentet presenterer hva som er «godt», «ønskelig» og «normalt». Ved å gjøre dette presenterer også dokumentet på samme tid hva som er «uønsket», «ondt» og «unormalt». Satt på spissen, vil slike handlinger derfor ha ekskluderende funksjoner for de elevene som er uønskede og unormale.

I tillegg har analysen av tekstens tiltaleform vist at dokumentet benytter seg i stor grad av språklige virkemidler som fungerer samlende og inkluderende, og på mange måter fungerer dokumentet samlende. I forrige del av analysen så vi hvordan det er avstand og asymmetri mellom avsender og mottaker. Bruken av samlende og inkluderende tiltaleform kan ses på som grep for å kompensere for dette ved at dokumentet bruker nærhetsstrategier og tilsynelatende «spiller på lag» med mottaker. Forøvrig fremgår det også tilfeller hvor man kan se en tilsynelatende mer ubevisst bruk av tiltaleform, og jeg har stilt spørsmål ved om innholdet i ytringene som bruker disse funksjonene egentlig ville vært annerledes ved alternative formuleringer.

Tredje del av analysen, mening og funksjon, viser hvordan språk blir makt. I Overordnet del kan man se at demokratisk medborgerskap knyttes i stor grad opp mot viktigheten av erfaring og medvirkning, og man ser også en tydelig vektlegging av en bred verdi- og

holdningstilegnelse. Det kan hevdes å være vanskelig å få et helt klart og entydig bilde av den demokratiske medborgeren, ettersom flere aspekter ved begrepet brukes om hverandre. I tillegg har undersøkelsen av Overordnet dels bruk av begrepet demokratisk medborgerskap vist at begrepet kan ses på som et samlebegrep, og underbygger påstanden om at demokratisk medborgerskap er flytende og omfattende begreper i norsk utdanningsvitenskap.

I tillegg har denne delen av analysen vist hvordan Overordnet del adresserer samfunnsutfordringer på en implisitt måte. Det fremkommer en rekke beskrivelser av virkeligheten, og dokumentet viser til hva som er viktig og hva som skal prioriteres uten å eksplisitt forklare eller forsvare dette. Dokumentet presenterer samfunnsmessige utfordringer ved å presentere en positiv vurdering med positivt ladete formuleringer. I den forbindelse presenterer dokumentet en konstruksjon av idealeleven og idealskolen. Dette grepet viser til at det ikke er rom for elever med ekstreme synspunkter i skolen. Løsningene på de felles antatte problemene kan knyttes opp mot idealeleven, og jeg har problematisert hvordan en konstruksjon av den «gode» borgeren også viser til ansvaret skolen sitter igjen med gjennom en kontrastering av denne idealeleven. Hva skjer hvis skolen har elever som er utrygge på eget ståsted, som er ubevisst om sine egne holdninger, som handler uetisk, som neglisjerer menneskeverdet, som tar uansvarlige livsvalg og viser udemokratisk deltagelse? Idealeleven skal kunne sosialiseres, dannes og utdannes for å håndtere lokale, nasjonale og globale utfordringer, og man kan stilles spørsmål ved hvorvidt disse idealene kan være nyttig i praktisk skolearbeid.

Samlet sett kan man hevde at dokumentet består av store og gode visjoner. Dette viser til et stort potensial for å utvikle demokratiske medborgere. Videre uttrykker dokumentet dette potensialet i en slik form at man skulle tro at dokumentet er av stor betydning. Det er et svært tungtveiende dokument. Dokumentet er en forskrift, nasjonal læreplan og en utfyllende forklaring av formålsparagrafen. Dette tilsier at dokumentet er et sterkt juridisk forpliktende signal. Med grunnlag i statusen til dette dokumentet, har det derfor vært viktig å undersøke dette nærmere. Dokumentet er ikke bare en fortelling om håp og idealer, men har også konkrete formulerte krav. Det kan videre diskuteres om det er mulig å skrive en verdinøytral Overordnet del, og i så fall hvilken funksjon den da ville fått. Et politisk dokument vil i stor grad være preget av en visjon, og derfor ulike verdisett. Samfunnet vil alltid ha kunnskap om, samt holdninger knyttet til hva som er rett og galt, og dette vil legge føringer på hvordan et slikt dokument utformes.

Som vi har sett kan radikaliserings og ekstremisme knyttes til Overordnet del ved at dokumentet anerkjenner og observerer at dette er elementer som utfordrer samfunnet. Skolen står i front for å forebygge radikaliserings og ekstremisme, og skolens kamp mot rasisme, hatefulle ytringer og utenforskap er et hovedanliggende problem. Det kan derimot innvendes at Overordnet del har aldri hatt en funksjon for å motvirke radikaliserings og voldelig ekstremisme. Men det er åpenbart at utdanningsmyndigheten har tenkt noe om samfunnssituasjonen, da de anerkjenner utfordringer og spenninger som preger samfunnet.

Dokumentet fremmer i stor grad elementer som vi kan gjenkjenne fra en elevsentrert pedagogikk. Vi har derimot sett i analysen at dokumentet fremstår som instruksjonell i form av høy grad av sikkerhet og nødvendighet. Videre er den også instruksjonell i den form av at den gir et bilde av hva som er «godt» og hva som er «normalt», og det er dermed legitimt å påpeke at det er noen som Overordnet del ikke vil favne. Allikevel synes elevsentrert pedagogikk som en gunstig tilnærming for forebygging av radikaliserings og ekstremisme i dokumentet, eksempelvis gjennom en tydelig vektlegging av verdien av erfaringer, betydningen av kritisk tenkning, refleksjon, selvstendighet og autonomi. Derimot kan det også påpekes at ut ifra dokumentets instruksjonelle tone gjennom høy grad av modalitet, så vitner dette også om at myndighetene ønsker en form for instruksjonell pedagogikk i skolen. Dette er i tråd med forskningen som påpeker at innsatsen for å styrke motstandskraft gjennom kritisk tenkning i stor grad baserer seg på instruksjonell pedagogikk (Davies, 2018; Taylor & Soni, 2017).

Denne oppgaven har bidratt til å vise at skolen har et stort potensial for å utvikle demokratiske medborgere, men at dette potensialet ikke nødvendigvis er oppfylt. Hvis potensialet hadde vært oppfylt, hadde ikke skolen måtte kjempe en kamp mot rasisme, hatefulle ytringer og utenforskap. I tråd med Davies (2016) kan man påpeke at hvis skolen oppfyller sitt potensial som Overordnet del viser til, så vil det ikke være behov for egne antidemokratiske tiltak og programmer. Ved en belysning av antidemokratiske holdninger har denne oppgaven bidratt med å illustrere ansvaret som følger dette potensialet.

Som vi har sett i denne analysen er Overordnet del et politisk dokument med store visjoner og idealer for elevene, lærerne og skolene. Derimot er det et skille mellom visjon og praksis. Som påpekt i analysen er det flere systemer rundt utformingen av slike dokumenter, og det er flere aktører som skal tilfredsstilles når slike dokumenter utformes. Det er ikke kun snakk om

skolen og praksis, men også om at utdanningspolitikken skal vise seg fra en god vinkel. Som Øzerk (2006) påpeker er det av stor betydning hvem som sitter med makten for å uttrykke hva som skal prioriteres. I dette ligger det også at man ønsker å få fortsette i sin maktposisjon, og derfor kan dokumentet også gjenspeile en politisk agenda. Skolens ansvar blir å omsette disse politiske og lovmessige føringene til god praksis, og dette kan tenkes å være svært krevende.

Det synes viktig å undersøke hva som skjer i prosessen fra visjon til praksis, eller det som Goodlad (1979) omtaler som prosessen fra læreplanideer til hva som faktisk skjer i opplæringssituasjonen. Ikke minst er det viktig å undersøke hvordan elever opplever læreplanen. Det fremstår dermed et behov for videre forskning på Goodlads (1979) oppfattede, gjennomførte og erfarte læreplannivå. Sentrale spørsmål som er viktig i videre forskning kan da være: Hvordan oppfatter, tolker og bruker lærere og skoler Overordnet del? Hvordan brukes dokumentet i praksis, og hva har dokumentet å si for gjennomføring av skolens demokratimandat? Ikke minst, er det særlig viktig å stille spørsmål om elevenes utbytte: Hvordan opplever og erfarer elevene opplæring i demokratisk medborgerskap? Det synes viktig å undersøke slike spørsmål ettersom Overordnet del er et dokument som det kreves at lærere og skolen aktivt arbeider med, slik at intensjonene som ligger bak fagfornyelsen oversettes riktig til praksis.

6. Litteraturliste

- Aftenposten. (2011, 24. juli 2011). Jens Stoltenbergs tale i Oslo Domkirke. *Aftenposten*.
Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/norge/i/P97oz/jens-stoltenbergs-tale-i-oslo-domkirke>
- Biesta, G. (2011). The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education. *An International Journal*, 30(2), 141-153. Hentet fra:
<https://doi.org/10.1007/s11217-011-9220-4>
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/03057640500490981>
- Birzea, C. (2000). *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bjørge, T. (2015). *Forebygging av kriminalitet*. Oslo: Universitetsforl.
- Bjørge, T. & Gjelsvik, I. M. (2015). Forskning på forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme: En kunnskapsstatus. (Vol. 2015:2, PHS forskning). Oslo: Politihøgskolen.
- Breivega, K. M. R. & Ragnes, T. E. (2019). *Demokratisk dannings i skolen*. Scandinavian University Press (Universitetsforlaget).
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Børhaug, F. (2007). *Kunnskapsløftets antirasistiske verdiskurs: En drøfting av sentrale verdier i skolens antirasistiske verdigrunnlag i Kunnskapsløftets læreplandiskurs*. I Kaldestad, O., Reigstad, E., Sæther, J., & Sæthre, J. (Red.). *Grunnverdier og pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlag.
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta didactica Norge*, 11(3), 1-18.
Hentet fra: <https://doi.org/10.5617/adno.4709>
- Davies, L. (2016). Security, Extremism and Education: Safeguarding or Surveillance? *British Journal of Educational Studies*, 64(1), 1-19. Hentet fra:
<https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1107022>
- Davies, L. (2018). Review of Educational Initiatives in Counter-extremism Internationally: What works? *Segerstedt institute*. Hentet fra:
https://segerstedtinstitutet.gu.se/digitalAssets/1673/1673173_review-of-educational-initiatives-180110.pdf

- Dewey, J. (1966) [1916]. *Democracy and Education*. I Breivega, K. M. R. & Ragnes, T. E. (2019) *Demokratisk dannning i skolen*. Scandinavian University Press (Universitetsforslag).
- Fairclough, N. (2015). *Language and power* (3rd ed. utg.). London: Routledge.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gule, L. (2012). *Ekstremismens kjennetegn: ansvar og motsvar*. Oslo: Spartacus.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2014). Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme/id762413/>
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2020). *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Revisjon 2020*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme/id2711314/>
- Jørgensen, M. & Phillips, J. L. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: SAGE Publications. Hentet fra: <https://dx-doi-org.ezproxy.uio.no/10.4135/9781849208871>
- Klafki, W. (1996) *Kategorial dannelse*. I Dale, E. (Red.) *Skolens undervisning og barnets utvikling: Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. nr. 28). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Lid, S. & Heierstad, G. (2019). *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme : norske handlemåter i møtet med terror* (1. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Losel, F., King, S., Bender, D. & Jugl, I. (2018). Protective Factors against Extremism and Violent Radicalization: A Systematic Review of Research, *International Journal of Developmental Science*, 12(1-2), 89-102. Hentet fra: <https://doi.org/10.3233/DEV-170241>
- NOU 2011:20. (2011) *Ungdom, makt og medvirkning*. Oslo: Barne-, likestillings- og

- inkluderingsdepartementet. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-20/id666389/>
- NOU 2015:8. (2015) *Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- O'Donnell, A. (2016). Securitisation, Counterterrorism and the Silencing of Dissent: The Educational Implications of Prevent. *British Journal of Educational Studies*, 64(1), 53-76. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1121201>
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>
- Regjeringen (2017). Høring om forslag til ny generell del av læreplanverket for grunnopplæringen. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-om-forslag-til-ny-generell-del-av-lareplanverket-for-grunnopplaringen-som-skal-erstatte-gjeldende-generell-del-og-prinsipper-for-opplaringen/id2542076/>
- Sjøen, M. & Jore, S. (2019). Preventing extremism through education: exploring impacts and implications of counterradicalisation efforts. *Journal of Beliefs & Values*, 40(3), 269-283. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1600134>
- Sjøen, M. & Mattsson, C. (2020). Preventing radicalisation in Norwegian schools: how teachers respond to counter-radicalisation efforts. *Critical Studies on Terrorism*, 13(2), 218-236. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/17539153.2019.1693326>
- Skovholdt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse. Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Stray, J. H. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. & Berger, K. L. (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Taylor, L. & Soni, A. (2017). Preventing radicalisation: a systematic review of literature considering the lived experiences of the UK's Prevent strategy in educational settings. *Pastoral Care in Education*, 35(4), 241-252. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/02643944.2017.1358296>

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Trippestad, T. A. (2009). Kommandohumanismen. En kritisk analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk. (Doktorgradsavhandling)
Bergen: Universitetet i Bergen. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/2481533>
- Utdanningsdirektoratet (2017a). Hva er fagfornyelsen?
Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet (2017b). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Vestel, V. & Bakken, A. (2016). *Holdninger til ekstremisme. Resultater fra Ung i Oslo 2015*. Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/20.500.121>
- Vidino, L. & Brandon, J. (2012). Europe's experience in countering radicalisation: approaches and challenges. *Journal of Policing, Intelligence and Counter Terrorism*, 7(2), 163-179. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/18335330.2012.719097>
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. Hentet fra: <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Ødegård, G. & Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? *Tidsskrift for ungdomsforskning*. 18(1), 28-50. Hentet fra: <https://hdl.handle.net/10642/6400>
- Østerud, Ø., Engelstad, F. & Selle, P. (2003). *Makten og demokratiet: en sluttbok fra Makt- og demokratiutredningen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse: en lærebok med vekt på Kunnskapsløftet, Rammeplan for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Aasen, J. (2012). *Flerkulturell pedagogikk: en innføring*. Vallset: Oplandske bokforl.