



Læreplan og demokrati – om læreres fortolkning og bruk av læreplanen i samfunnsfag i et demokratiopplæringsperspektiv

Emil Sætra¹

Research Fellow, MF Specialized University, Norway

Janicke Heldal Stray

Associate Professor & Research II, MF Specialized University & NOVA/Oslo Metropolitan University, Norway

Copyright the author

Peer-reviewed article; received 17 November 2017; accepted 17 February 2019

Abstract

In this article, we examine how social studies teachers' say they interpret and use different parts of the curriculum in order to teach for democracy. The empirical material of the study is based on a questionnaire and semi-structured interviews with teachers in secondary school in Norway. We present three main findings. A first finding is that most social studies teachers plan their instruction based on the subject-specific competence aims. For most teachers, the general part of the curriculum, where democratic education is highlighted, does not constitute an articulated part of instruction. Some teachers feel, however, that they still work in accord with this part of the curriculum, but in a way better described as tacit. A second finding is that teachers agree that the subject-specific competence aims are comprehensive and that many teachers agree they are too comprehensive. A third finding is that the teachers disagree about whether conditions for democratic citizenship education are adequate or not. We suggest two inter-related reasons for this disagreement. One reason is somewhat different interpretations of and emphasis put on the mandate to teach for democracy by different teachers. A second reason is differences in pedagogy and school culture.

Keywords: democracy; citizenship; education; teaching; curriculum; ICCS2016

Introduksjon

Det pågår i skrivende stund et arbeid med å fornye læreplanene i norsk skole². Dette arbeidet startet i juni 2013 ved nedsettelsen av et utvalg som fikk i oppdrag å vurdere fagene i grunnopplæringen opp mot krav til kompetanse i fremtidens samfunns- og

¹ Corresponding author: Emil.Satra@mf.no

² Ny *Overordnet del* (Tidligere *Generell del*) er allerede fastsatt, mens læreplaner for fag fortsatt er under arbeid.

arbeidsliv. Utvalget ble ledet av professor i pedagogikk, Sten Ludvigsen, og sluttførte sitt arbeid i 2015. Den første delutredningen kom i 2014 (NOU, 2014:7), og hovedutredningen i 2015 (NOU, 2015:8). Disse utredningene la grunnlaget for en stortingsmelding (Meld.St.28, 2016), som foreslår en fornyelse av Kunnskapsløftet fra 2006. Ludvigsen-utvalgets utredninger (NOU, 2014:7; NOU, 2015:8), og den påfølgende stortingsmeldingen (Meld.St.28, 2016), vil således legge føringer for den norske skolen i årene fremover.

Fra et demokrati- og medborgerskapsperspektiv er både utredningene og stortingsmeldingen av interesse. Verdt å merke seg i stortingsmeldingen er at det introduseres tre fagovergrep eller tverrfaglige emner som skal tillegges særlig vekt. Ett av disse er *demokrati og medborgerskap*³. Stortingsmeldingen (Meld.St.28, 2016) bærer med andre ord bud om at arbeidet med demokrati og medborgerskap skal styrkes i fremtidens skole. Utredningene er interessante av flere grunner. For det første sier hovedutredningen noe om hva slags forståelse av demokratisk kompetanse som vil kunne bli førende for demokratiopplæringen i fremtidens skole. Delutredningen (NOU, 2014:7) er, i tilknytning til dette, interessant fordi den sier noe om hvilke utfordringer skolen i dag har som kan stå i veien for demokratiopplæring. Særlig nevnes overfylte fagplaner og stofftrengsel som et gjennomgående problem, som legger føringer for undervisningen. Problemet med overfylte fagplaner og stofftrengsel er også blitt løftet frem som et potensielt problem for demokratiopplæringen i samfunnsfag. Forskning som undersøker demokratiopplæringen i samfunnsfag i videregående skole viser at mange og omfattende kompetansemål kan bidra til å legge begrensninger for demokratiopplæringen (Stray & Sætra, 2015).

Den korte skissen som er presentert over danner bakteppet for denne artikkelen, som undersøker hvordan samfunnsfaglærere sier at de fortolker og tar i bruk ulike deler av læreplanen når de planlegger og gjennomfører demokratiopplæring i samfunnsfag. Undersøkelsen gjennomføres med utgangspunkt i et omfattende empirisk materiale, som er samlet inn i forbindelse med The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS-undersøkelsen) som ble gjennomført i Norge i 2016 (Huang et al., 2017). Materialet omfatter både lærersvar på et spørreskjema og kvalitative intervjuer med 23 lærere som underviser i samfunnsfag på ungdomstrinnet. I det følgende gis en kort presentasjon av Kunnskapsløftet, teoretiske perspektiver på demokratiopplæring og læreplanutforming, og en metodisk redegjørelse. Deretter presenteres studiens funn og en drøfting av disse.

Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet ble implementert høsten 2006. En hovedambisjon med den nye læreplanen var å utvikle en sterkere kultur for læring i hele utdanningssektoren (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Kunnskapspolitikere mente det var en for svak sammenheng mellom det som legges inn i sektoren (input) og det samfunnet får igjen (output).

³ De to andre er bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring.

Resultatene fra PISA-undersøkelsen, som ble publisert i 2001, ble trukket frem som et tegn på at elevenes læringsresultater ikke var så gode som de burde være (Bergesen, 2006). Arbeiderpartiet hadde på dette tidspunktet allerede satt ned et kvalitetsutvalg som hadde som mandat å vurdere innhold, kvalitet og organiseringen av norsk grunnopplæring (NOU, 2003). I 2004 kom Stortingsmelding 30, *Kultur for læring*, som bygget på kvalitetsutvalgets utredning om tilstanden i norsk skole (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) med forslag om en omfattende reform av skolen. I denne prosessen ble også Formålsparagrafen revidert, for bedre å være tilpasset dagens forhold. Generell del ble beholdt, både på grunn av tidspress og fordi mange lærere var begeistret for denne delen av læreplanen (Bergesen, 2006; Stray, 2010).

Selve læreplanen i Kunnskapsløftet består i hovedsak av tre ulike deler: Generell del (del 1), Prinsipper for opplæringen inkludert læringsplakaten (del 2), og læreplaner for fag (del 3). Generell del ble, som nevnt, beholdt uforandret fra L97. Denne delen ble opprinnelig utviklet på 1990-tallet og er gjeldende for hele grunnopplæringen. Innholdet i planen er sentrert rundt seks ulike mennesketyper, som endelig forenes i en syvende, overordnet kategori – *det integrerte mennesket*. Engelsen og Karseth (2007, s. 405) hevder at Generell del uttrykker en slags ny-konservativ holdning på sosialdemokratiets vegne. De skriver blant annet at «Den generelle læreplandelen uttrykker at opplæringen må formidle sentrale deler av vår kulturarv til den oppvoksende slekt», og at «Hvis samfunnet vårt skal forbli demokratisk må alle elever ha de samme referanserammene» (Engelsen & Karseth, 2007, s. 405).

Prinsipper for opplæringen var tiltenkt en rolle som bro mellom Generell del og læreplaner for fag. Prinsippene er universelle – de skal gjelde for all undervisning – og har ifølge Engelsen og Karseth (2007) sitt ankerfeste i «kunnskap forankret i individuelle læringsstrategier og motivasjon» (s. 406). Dette kommer blant annet tydelig frem i læringsplakaten, hvor det uttrykkes et ønske om at skolen skal forbedre differensieringsmuligheter, slik at man «kan få til en bedre tilpasset opplæring» (Engelsen & Karseth, 2007, s. 406). Engelsen og Karseth (2007) hevder, med dette som bakgrunn, at denne delen av læreplanen gir uttrykk for en «elevsentrert opplæring med vekt på selve læringsprosessen» (s. 407); dette til tross for at planen mer helhetlig primært vektlegger mål og resultater.

Når det gjelder læreplaner for fag, var en viktig ambisjon at disse skulle være mindre detaljerte enn tidligere fagplaner. Dessuten skulle de grunnleggende ferdighetene løftes frem i læreplaner for alle fag (Engelsen & Karseth, 2007, s. 407). Et viktig grep for å realisere denne doble ambisjonen var å formulere fagplanenes mål entydig i ferdighetstermer; den nye læreplanen skulle, som Løvlie (2005, s. 269–270) skriver, ikke «snakke seg bort med ord som forståelse for, innsikt i eller refleksjon over lærestoffet. Nå skulle alle mål for fagene formuleres som det å gjøre eller mestre noe». Mens standardformuleringen i L97 var at «I opplæring skal elevane», møter man i L06 i stedet formuleringen «Mål for opplæringa er at eleven skal kunne» (Engelsen & Karseth, 2007, s. 408). Som

Engelsen og Karseth (2007, s. 408) skriver videre, er det «å anbefale formulering av presise mål ingen ny læringsstrategi»; det er mange likhetstrekk med mål-middel pedagogikk som tidligere har vært dominerende.

Gjennomgangen over viser, i korte trekk, at de ulike delene av Kunnskapsløftet bygger på til dels motsetningsfullt pedagogisk tankegods, samtidig som planen i sin helhet trekker i retning av å primært vektlegge mål og resultater. Motsetningene finner vi mellom de ulike delene av planen (Stray, 2012). Engelsen og Karseth (2007, s. 409) argumenterer for at Kunnskapsløftet gir uttrykk for minst tre ulike oppfatninger av kunnskap: «Generell Del understreker betydningen av en kanon», prinsipper for opplæring er en «elevsentrert læreplan», mens «fagplanene er bygget opp omkring kompetansemål». Bevegelsen i retning av sterkere vektlegging av mål og resultater er synlig i dokumentene som ligger til grunn for planen, og kommer i selve læreplanen til uttrykk i læreplaner for fag.

Den økte søkelyset på kvalitet, kompetansemål og målstyring har bekymret de som er opptatt av demokrati- og dannelsingsaspektene ved opplæringen. Ett punkt i kritikken har vært at Kunnskapsløftet opererer med et uklart demokratibegrep, ettersom begrepet ikke er tilstrekkelig drøftet eller avklart. Et tilstøtende kritikkpunkt er at Generell del og resten av læreplanen representerer ulike forståelser av hva demokrati er og hvordan det skal forstås. Mens Generell del representerer en kommunitaristisk demokratiforståelse som vektlegger behovet for felleskap og felles referanserammer, gjør en mer liberal demokratiforståelse seg gjeldende i resten av læreplanen (Stray, 2012).

Med samfunnsfaget som utgangspunkt hevder dessuten Koritzinsky (2012, s. 102) at «formålsformuleringene om demokratisk opplæring følges i svært liten grad opp i listen over kompetansemål for samfunnsfagene». I grunnskolen er demokrati eksplisitt nevnt i kun ett av 31 og i to av 35 kompetansemål på ungdomstrinnet. Dessuten er det også slik at det på alle tre stedene er «bare kognitive utfordringer («forklare», «drøfte» og gje dømme på») som ligger i formuleringene», mens de «mer normative («oppslutning om») og handlingsrettete («aktivt medborgerskap») er helt utelatt» (Koritzinsky, 2012, s. 102). På bakgrunn av dette hevder Koritzinsky at «hvis lærere likevel legger stor vekt på slike utfordringer, [normative og handlingsrettete dimensjoner av demokratiopplæringen] kan de kanskje noe overdrevet sies at det skjer mer på tross av læreplanene enn på grunn av dem» (2012, s. 103).

Med disse beskrivelsene som bakgrunn, er det interessant å undersøke det som skjer i skolen. Vi har vært interessert i å få kunnskap om hvordan lærere fortolker og bruker læreplanen i et demokratiopplæringsperspektiv.

Teoretiske perspektiver på demokratiopplæring og læreplanutforming

Stray (2012, s. 17) hevder i sin kritikk at det uklare demokratibegrepet i Kunnskapsløftet er problematisk særlig fordi det ikke er tilstrekkelig oversatt til pedagogikk. Om begreper som demokrati og demokratisk medborgerskap ikke oversettes fra en statsvitenskapelig

tradisjon til pedagogikk, hevder hun, kan man heller ikke forvente at opplæringen fører til at elevene får demokratisk kompetanse.

Et relevant spørsmål å stille i forlengelsen av denne kritikken, er hvilke karakteristika en læreplan som legger til rette for demokratiopplæring i skolen bør inneha. Med utgangspunkt i vårt siktemål er John Dewey's diskusjon av «the nature of aims» i *Democracy and Education* (2005/1916) instruktiv. Dewey tar her for seg hva det er som kjennetegner mål i utdanning, hvordan mål bør utformes, og hvordan man kan arbeide med dem.

Når Dewey snakker om utdanning og demokrati er han særlig opptatt av hva slags miljø det er som skapes i klasserommet. Dewey (2005, s. 104, vår oversettelse) forstår demokrati primært som en livsform, «en form for liv i forening med andre, en felles kommunisert erfaring». Han er derfor særlig opptatt av hvordan en kan skape et miljø for demokratisk samhandling i klassen. I forenklet form er hva som kreves et miljø hvor det tilrettelegges for interaksjon og delte interesser. «Utvikling av de unges holdninger og fremskritt (...) kan ikke finne sted gjennom direkte overføring av overbevisninger, følelser, og viten. Utvikling finner sted gjennom miljøets formidling», skriver han (Dewey, 2005, s. 44, vår oversettelse).

Med dette som bakgrunn hevder Dewey at det ikke gir mening å sette fiks ferdige mål forut for undervisningsaktiviteten som målene skal tilpasses (Wahlström, 2016, s. 56). Dette er fordi mål som er eksterne til læringsprosessen har en tendens til å bli rigide. Som en motsats til rigide målsetninger foreslår Dewey at mål heller bør forstås som eksperimentelle, de må ta utgangspunkt i og kunne modifiseres i løpet av læringsprosessen. Dette betyr ikke at en læreplan ikke kan ha mål, men at det er viktig å være bevisst hvordan mål utformes og tas i bruk. Selv de mest fleksible mål gjør mer skade enn nytte, skriver Dewey, hvis man ikke innser at de kun er å regne som forslag som lærere kan anvende til å observere, tenke fremover, og velge hvordan de vil gi retning til videre aktivitet i den konkrete situasjonen de befinner seg (Dewey, 2005, s. 120–123).

Dewey fremsetter tre kriterier for hva som utgjør et godt mål. Det første kriteriet er allerede nevnt. Mål bør ta utgangspunkt i den konkrete situasjonelle konteksten hvor undervisningen finner sted. «De må være basert på en overveielse av hva som allerede foregår, og en vurdering av situasjonens ressurser og vanskeligheter» (Dewey, 2005, s. 120, vår oversettelse). For det andre må mål ha en viss fleksibilitet; «de må være i stand til å forandre seg i lys av omstendighetene» (Dewey, 2005, s. 121, vår oversettelse). De må kunne tilpasses nye omgivelser, samtidig som de må kunne fungere som retningsgivende for aktiviteten som skal foregå (Wahlström, 2016, s. 58). For det tredje må de kunne generere ulike handlingsalternativer (Dewey, 2005, s. 121–122). For Dewey er sammenhengen mellom mål og midler helt avgjørende, de kan ikke forstås uavhengig av hverandre. Mål må gi opphav til et utvalg av midler, slik at midler kan velges ut med et mål i sikte.

Dewey's betraktninger omkring hvordan mål i utdanning bør utformes trenger ikke å være i strid med de generelle og overordnede målformuleringene man finner i Kunnskapsløftet. Samtidig er det også tydelig at det er en viss spenning mellom disse to ulike

måtene å tenke pedagogikk på. De representerer, for å låne et begrep av Afdal (2014, s. 31), ulike pedagogiske logikker eller rasjonaliteter; ulike måter å tenke og argumentere omkring pedagogikk. Disse logikkene kan ikke reduseres til språklige konstruksjoner uavhengige av vår praktiske handlingsverden. Tvert imot manifesteres logikkene i praksis. Som Afdal (2014, s. 31) skriver: «Tanke og samhandling henger nøye sammen».

Tre betydningsfulle forskjeller vil her bringes til forgrunnen. For det første legger Dewey stor vekt på pedagogiske prosesser, mens det i Kunnskapsløftet i hovedsak er resultatet som teller. For det andre er demokratiforståelsen ulik. I Kunnskapsløftet side-stilles demokratisk kompetanse med tilegnelse av grunnleggende ferdigheter. Dewey på sin side vektlegger sosiale interaksjoner og handlingskompetanse. Demokrati er noe man gjør. Derfor blir det også avgjørende at elevene lærer å bli kompetente deltagere i demokratiske praksiser. Dette indikerer, for det tredje, at de ulike forståelsene etterstreber til dels ulike og motstridende verdier og goder. Disse verdiene og godene kan i ulike situasjoner både være forenelige og stå i konflikt med hverandre. Hvilken logikk som ligger til grunn for hvordan en tenker og handler pedagogisk, vil med andre ord legge klare føringer for hvordan en velger å planlegge og gjennomføre undervisning.

Metode

Denne artikkelen er en del av ICCS-undersøkelsen som ble gjennomført i 2016, og bygger på datamaterialet som ble samlet inn i forbindelse med denne. Den første delen av datamaterialet ble samlet inn i selve hovedundersøkelsen, og består av lærersvar fra et spørreskjema. Den andre delen av datamaterialet ble samlet inn i en tilleggundersøkelse, hvor det ble gjennomført semi-strukturerte intervjuer med et utvalg samfunnsfaglærere.

Det kvantitative datamaterialet er basert på et spørreskjema som ble sendt ut til lærere og skoleledere ved i alt 148 ulike ungdomsskoler, som en del av den internasjonale ICCS-studien (Svagård & Huang, 2017). Utvalget av skoler er gjort med utgangspunkt i en stratifisert utvalgsmetode. Formålet med å velge ut skoler på denne måten er sørge for et at utvalget blir mest mulig representativt. Spørreskjemaet til lærere ble distribuert til alle lærere som underviser på 9. trinn, forutsatt at læreren underviser minst én time på trinnet. Til sammen inneholder undersøkelsen svar fra 2010 individuelle lærere. Av disse oppga 587 lærere (29%) at de underviste i samfunnsfag enten på 8. eller 9. trinn (Svagård & Huang, 2017).

Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i tilleggsspørsmål som er spesifikke for den norske undersøkelsen. Formålet med disse spørsmålene var å få informasjon om hvordan samfunnsfaglærere anvender ulike deler av læreplan. Spørsmålene ble utarbeidet med utgangspunkt i tidligere forskning på feltet. Et av spørsmålene (Q23) dreier seg om hvor viktig ulike deler av læreplanverket er for lærerne i deres undervisningsplanlegging. I et annet spørsmål (Q24) blir lærerne bedt om å vurdere ulike påstander knyttet til læreplanen i samfunnsfag, som på ulike måter berører lærernes opplevelse av rammevilkårene i faget.

De kvalitative dataene er basert på semi-strukturerte intervjuer med 23 lærere som underviser i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Alle lærerne ble intervjuet individuelt, bortsett

fra to lærere som ble intervjuet sammen – av rent praktiske årsaker. Lærerne underviser på skoler spredt utover alle deler av landet, og har ulik utdanningsbakgrunn, kjønn, og alder. Ettersom lærerne jobber ved skoler med ulik profil og beliggenhet, er det også rimelig å anta at det er en viss spredning i den økonomiske, sosiale, og kulturelle bakgrunnen til elevene de underviser. Intervjuene er blitt gjennomført og transkribert av seks ulike masterstudenter. Studentene har gjort dette som en del av sitt masterprosjekt, på oppdrag fra NOVA til prosjektet ICCS2016. I tillegg til sine egne, individuelle prosjekter, har studentene stilt noen felles spørsmål som danner utgangspunkt for vårt datamateriale her. Særlig relevant for denne undersøkelsen er det at lærerne ble spurt om hvordan de fortolker sitt demokratimandat, hva som blir vektlagt og hva som bør vektlegges i demokratiundervisningen, hvordan de bruker læreplanen i sitt daglige arbeid, hvordan de oppfatter forholdet mellom ulike deler av læreplanen, og deres syn på det totale omfanget av faget. Det å kombinere kvantitative og kvalitative data krever at en er oppmerksom på hvordan ulike typer data anvendes i samspill for å si noe om et fenomen (Brannen, 2007). I denne undersøkelsen har det kvantitative materialet virket fasiliterende for den kvalitative analysen, samtidig som det kvantitative materialet også komplementerer det kvalitative. Materialet har virket fasiliterende i den forstand at det har bidratt til å gi den kvalitative analysen fokus. Det har virket komplementerende fordi det kvantitative materialet gir studien større bredde, mens det kvalitative materialet har muliggjort en analyse som går mer i dybden på problemstillingen.

Analyser og resultater: Hvilke dokumenter vektlegger lærere når de planlegger samfunnsfagundervisning?

Tabell 1 og tabell 2 viser svar fra alle samfunnsfaglærerne på spørsmålet som omhandler hvilke dokumenter som er viktige når lærerne planlegger undervisningen i samfunnsfag (Q23) og spørsmålet (Q24) som omhandler hvilke dokumenter som styrer praksis, lærernes opplevelse av pedagogisk frihet, samt hvor omfattende faget oppleves av lærerne.

Tabell 1: Samfunnsfaglærernes svar på spørsmålet «Hvor viktige er de følgende dokumentene når du planlegger undervisningen i samfunnsfag?» (I prosent).

	Svært viktig	Viktig	Ikke viktig
Stortingsmeldinger om samfunnsfagundervisningen	2,9	35,3	61,8
Prinsippene for opplæring i læreplanverket	7,7	59,2	33,1
Formålsparagrafen i opplæringsloven	9,2	49,5	41,3
Den generelle delen i læreplanverket	13,3	64,4	22,2
Formålsdelen av læreplanen i samfunnsfag	20,9	60,0	19,1
Kompetansemålene i læreplanen i samfunnsfag	63,6	34,2	2,2

Datakilde: ICCS 2016 (norske data).

Tabell 2: Samfunnsfagslærernes svar på spørsmålet «I hvilken grad er du enig og uenig i de følgende påstandene knyttet til læreplanen i samfunnsfag?» (I prosent).

	Helt enig	Delvis enig	Uenig
Jeg er nøye med å komme igjennom alle kompetansemålene i læreplanen	15,7	58,9	25,3
Læreplanen gir pedagogisk frihet i utformingen av demokratiundervisningen	19,1	67,7	13,2
Jeg mangler tid til å variere arbeidsmåtene i faget	30,5	40,6	28,9
Kompetansemålene i samfunnsfag er for omfattende	32,4	44,8	22,8
Jeg har anledning til å ta opp dagsaktuelle temaer i undervisningen når det er aktuelt	46,8	41,2	12,0
Undervisningen styres av kompetansemålene	47,8	49,4	2,7

Datakilde: ICCS 2016 (norske data).

I lys av denne artikkelens problemstilling, som tar opp hvordan samfunnsfaglærere sier de fortolker og tar i bruk ulike deler av læreplanen når de planlegger og gjennomfører demokratiopplæring i samfunnsfag, er det særlig to ting som utpeker seg i Tabell 1 og 2. For det første: De mest konkrete styringsdokumentene anses som viktigst for planlegging og gjennomføring av undervisning. Dette gjenspeiles både i Tabell 1 og 2. Så godt som alle samfunnsfagslærerne (97,2 prosent) er helt eller delvis enig i påstanden «Undervisningen styres av kompetansemålene» (se Tabell 2). Kun 2,2 prosent av samfunnsfagslærerne svarer at kompetansemålene i læreplanen ikke er viktige for planleggingen av samfunnsfagundervisningen (se Tabell 1), og kun 2,7 prosent er uenige i påstanden «Undervisningen styres av kompetansemålene» (se Tabell 2). Til påstanden «Jeg er nøye med å komme igjennom alle kompetansemålene i læreplanen» (se Tabell 2) svarer imidlertid kun 15,7 prosent av samfunnsfagslærerne at de er «helt enig». 58,9 prosent svarer at de er «delvis enig» i denne påstanden, og 25,3 prosent svarer at de er «uenig», noe som antyder at de fleste samfunnsfagslærerne også vektlegger andre hensyn for undervisningen enn det å komme igjennom alle kompetansemålene i læreplanen. At lærerne tar andre hensyn enn det å komme igjennom alle kompetansemålene antydes også ved at et stort flertall av lærerne (88 prosent) er helt eller delvis enig i påstanden «Jeg har anledning til å ta opp dagsaktuelle temaer i undervisningen når det er aktuelt» (se Tabell 2). Selv om mange lærere antageligvis knytter dagsaktuelle temaer opp mot kompetansemålene, kan dette også tolkes i den retning at lærerne prioriterer undervisning i samfunnsaktuelle temaer som går utover kompetansemålene for faget.

Lærerne spørres også om deres opplevelse av pedagogisk frihet. Et flertall av lærerne (86,8 prosent) svarer at de er helt eller delvis enig i påstanden «Læreplanen gir pedagogisk frihet i utformingen av demokratiundervisningen» (se Tabell 2). Det er imidlertid et overveiende flertall av disse som bare er «delvis enig» i denne påstanden (67,7 prosent).

Kun 19,1 prosent svarer at de er «helt enig», og nesten like mange, 13,2 prosent, svarer at de er «uenig» i at læreplanen gir pedagogisk frihet i utformingen av demokratiundervisningen.

Det andre som utpeker seg fra spørreundersøkelsen blant samfunnsfaglærerne, er lærernes svar til påstanden «Jeg mangler tid til å variere arbeidsmåtene i faget» (se Tabell 2). Selv om flertallet av lærerne opplever at de har (helt eller delvis) pedagogisk frihet i utformingen av demokratiundervisningen, svarer mange (71,1 prosent) at de (helt eller delvis) mangler tid til å variere arbeidsmåtene i faget. En mulig forklaring på dette kunne vært at *Utforskeren*⁴ legger metodiske føringer for samfunnsfagundervisningen. Denne forklaringen synes imidlertid å være lite plausibel i lys av det kvalitative datamaterialet, hvor *Utforskeren* knapt nevnes i intervjuene med samfunnsfaglærere. Annen forskning som mer eksplisitt adresserer *Utforskeren* tilsier dessuten at denne delen ikke nødvendigvis har påvirket undervisningspraksis i nevneverdig grad (Rauboti, 2014).

Lærernes fortolkning og bruk av læreplanen i samfunnsfag

Det lærerne forteller om deres bruk av Generell del, stemmer godt overens med eksisterende forskning (NOU 2014:7; NOU 2015:8; Stray & Sætra, 2015). Generell del er et dokument mange lærere «liker» eller «sier seg enig i». Lærerne mener at budskapet i Generell del er noe de «har i bakhodet», eller at den «sitter i ryggmargen». Dette budskapet dreier seg ifølge lærerne, i forenklet form, om at elevene skal bli «gangs menneske».

På den annen side forteller et flertall av lærerne at Generell del ikke anvendes i det daglige læreplanarbeidet. En lærer, L2, gir dette et representativt (og humoristisk) uttrykk:

I: Neste spørsmål er om Generell del. Har du noe forhold til den?

L2: Nei. Jeg må si nei til det. Bortsett fra at (...) vi skal gjøre dem til gangs menneske. Men jeg tuller med elevene når jeg havner på viddene på noen spørsmål. «Nå snakker vi om noe helt annet», sier elevene. Men da sier jeg alltid, «vi har en Generell del i læreplanen!» (Informanten ler). Så det er litt sånn at noe av det som står i Generell del er jeg innom når jeg havner på viddene. Men jeg kan ikke påberope meg å ha noe reflektert forhold til den.

L2 sammenfatter her hva hun mener er essensen i Generell del: at elevene skal bli til «gangs menneske». Videre antyder hun at dette arbeidet er noe annet eller uavhengige av det dagligdage læreplan- og undervisningsarbeidet. Læreren sier også at hun ikke har noe reflektert forhold til Generell del, og at det ikke er vanlig å legitimere undervisning med utgangspunkt i denne delen av læreplanen. Disse punktene går igjen hos mange lærere, og kan forstås dithen at Generell del for et flertall av lærerne er et dokument de liker og sier seg enige i, men at dokumentet er uten særlig praktisk relevans for det daglige

⁴ *Utforskeren* er en relativt ny del av fagplanen i samfunnsfag, som kom i 2013. Denne delen av fagplanen består av et utvalg kompetanssmål og vektlegger undersøkende metode. I så måte griper denne inn i de andre hovedområdene i faget, og legger noen føringer for hvordan man skal arbeide med disse.

læreplanarbeidet.

I motsetning til beskrivelsen over, sier et mindretall av lærerne at de både har god kjennskap til og anvender Generell del aktivt i deres læreplanarbeid. Fra et demokratiopplæringsperspektiv er det betydningsfullt at noen av disse lærerne sier at de legitimerer demokratiopplæringen på bakgrunn av det som står i Generell del og formålet med faget. En lærer, L23, sier på spørsmål om hva han oppfatter sitt demokratimandat å være:

I: (...) hva er ditt mandat når det gjelder demokratiopplæring?

L23: Jeg legger vekt på det som står i læreplanen, og mye av det som står i den generelle delen og i beskrivelsen av formålet med faget. Det er i hovedsak der jeg finner mest dekning for det som har med demokrati å gjøre. Ikke noe særlig i den delen av læreplanen som gjelder samfunnskunnskap, kanskje vel så mye i den delen som gjelder historie.

Ifølge L23 gjør kjennskapen til Generell del og formålet med faget han i stand til å begrunne og utforme sin undervisning ut fra et demokratiopplæringsperspektiv. Dette er en begrunnelse, sier læreren, som ikke er like sterkt tilstede i kompetansemålene for samfunnskunnskap. Kjennskap til formålet med skolens virksomhet og fagets begrunnelse i skolen er på denne måten betydningsfull for denne lærerens evne til å planlegge og gjennomføre demokratiopplæring. Også en annen lærer, L5, understreker at demokratiopplæring er sterkest betont i og legitimeres ved hjelp av Generell del. Han mener i tillegg at det er en klar diskrepans mellom hva han oppfatter som intensjonen ved Kunnskapsløftet og hva som er praksis i skolen i dag:

L5: (...) Det er litt spillerom der, men du må som voksenperson ta det. Være litt bevisst på hva det er du driver med. Det er derfor jeg ble med på intervjuet også. Jeg synes det er innmari interessant hva som står i Kunnskapsløftet og hva som er praksis her (...)

I: Vektlegger skoleledelsen Generell del?

L5: Ledelsen er nok mer, og det har jeg uttalt også, resultatorientert. Skolepoeng, altså hvor mange poeng elevene har med seg inni videregående, nasjonale prøver, hvordan det gjøres der osv. [vektlegges].

I: Påvirker det undervisningen din?

L5: Ja, det gjør jo det. Og det må jo gjøre det. For uansett hvor mye jeg mener, og hvor selvstendig tankegang jeg har og hvor flink jeg synes jeg er, så har man en forpliktelse som arbeidstaker til å oppfylle de kravene som en ledelse setter til deg.

Diskrepansen mellom det denne læreren oppfatter som intensjonen med Kunnskapsløftet, og hvordan ting har blitt i praksis, dreier seg i hovedsak om at Kunnskapsløftet skulle øke lærernes pedagogiske frihet, men at lærerne på skolen ikke har klart å realisere denne ambisjonen. Lærerens utsagn antyder at han mener Kunnskapsløftet i utgangspunktet gir den nødvendige friheten, men at lærerne ikke har vært beredt til å ta den i bruk. På den annen side peker læreren også på en resultatorientert skolekultur, hvor det er den kunnskapen som kan testes og måles som blir vektlagt. Dette fremkommer også tydelig i lærerens beskrivelser av den dagligdagse praksisen ved skolen, som han kaller

for «resultatorientert». Årsaken til at det læreren forstår som intensjonen med Kunnskapsløftet ikke har blitt realisert synes derfor ikke å handle utelukkende om lærerne, men også mer generelt om hva slags kultur som ligger til grunn ved skolen, og hva som verdsettes i denne kulturen.

Der mange av lærerne mangler kjennskap til og ikke anvender Generell del, fremstår kompetansemålene som en langt mer konkret og dagligdags del av lærernes undervisningspraksis. Et stort flertall av lærerne opplever at kompetansemålene legger tydelige føringer for deres undervisningspraksis. L17 gir denne holdningen et artikulert og representativt uttrykk:

I: Hvordan forholder du deg til de ulike delene av læreplanen i ditt daglige arbeid?

L17: I det daglige så forholder jeg meg til det på kompetansemålnivå. Og så leser jeg over områdene for faget og formålene for faget. Jeg forholder meg ikke ofte til Generell del. På min skole var det oftere tidligere, fordi med Kunnskapsløftet så har det blitt vektlagt dette med vurderingstrøkket, at du skal vurdere kompetansemålene. Vi vurderer jo ikke Generell del. Da blir det en ekstra føring der, når elevene klager på standpunkt karakter og går til fylkesmannen, så må du i kompetansemålene og begrunne.

I: Så du blir litt låst der?

L17: Det er klart det ligger en sterk føring der.

Sitatet over er ganske typisk for hvordan lærerne beskriver læreplanarbeidet ved skolene de jobber. På et overordnet nivå antyder intervjumaterialet at det er ulikt hvor bevisst og systematisk læreplanarbeidet ved den enkelte skole er. Det som imidlertid virker til å være felles for et flertall av skolene, er at det læreplanarbeidet som gjøres ved skolene hovedsakelig tar utgangspunkt i kompetansemålene. Læreplanarbeidet er gjennomgående målrasjonelt. Det arbeidet som gjøres dreier seg ofte om å lage halvårs-, helårs-, eller temaplaner-, hvor hva slags tematikk og hvilke kompetansemål som skal dekkes når er det som tillegges vekt. Ofte brytes også hvert enkelt kompetansemål, som kan være omfattende, ned til mer konkrete læringsmål. Flere lærere er også inne på at dette er det som ønskes og etterspørres av ledelsen ved skolen.

Lærerne ble i tillegg spurt om hvordan de oppfatter det totale omfanget av kompetansemålene, altså antall kompetansemål og omfanget av lærestoff som er bygget inn i disse. Som også de kvantitative dataene viser, er det gjennomgående konsensus om at samfunnsfaget er et omfattende fag. Mange lærere mener også det totale omfanget av kompetansemål ikke bare er omfattende, men *for* omfattende. Dialogen mellom lærer L14 og L15 kan fungere som eksempel:

L14: Jeg føler også i den læreplanen så blir det mer kunnskapsmål som skal oppnås egentlig.

I: Føler dere at det legges opp til at det skal legges mest vekt på disse kompetansemålene i stedet for Generell Del?

L15: Det har jeg egentlig alltid ment at det har.

14 Læreplan og demokrati – om læreres fortolkning og bruk av læreplanen i samfunnsfag

L14: Man snakker jo ikke om annet enn kompetansemål!

L15: Pendelen har svingt totalt i den retningen at det er blitt en skole som er preget av kunnskap mer enn verdier.

L14: Ja, absolutt!

L15: De siste læreplanene har gitt en helt klar retning mot det. I feil retning synes jo jeg på mange måter.

L14: Ja, man sitter jo og krysser av for hvert kompetansemål man skal igjennom i læreplanen.

L15: Det tror jeg veldig mange lærere gjør. Jeg må innrømme at jeg bevisst prøver å frigjøre meg fra disse kompetansemålene. Jeg vet hvilken elevgruppe jeg har og jeg vet i stor grad hvor realistisk det er å komme igjennom alt. Da tenker jeg at om jeg kan få til en undervisning som betyr noe meningsfullt for elevene og at de opparbeider seg noen holdninger og egne tanker, kontra det å få gått igjennom alle kunnskapsmålene, så er jeg ikke i tvil om hva jeg velger.

L14: Jeg er enig i det du sier i teorien, men for meg selv som lærer så har jeg fått et for stort fokus på kompetansemålene nettopp på grunn av at det har vært oppe til debatt at vi ligger for dårlig an i disse testene og at det er blitt så viktig å oppnå kompetansemålene av den grunn (...) jeg føler at vi blir sjekket i alle bauger og kanter (...) Bare jeg har på plass disse målene og får laget disse fagrapportene, så kan jeg puste ut. Og det blir jo helt feil! Men det har jo disse politikerne lagt opp til, at jeg skal henge i stroppen for å kunne krysse av disse kompetansemålene mine.

Så langt kan vi konkludere med to ting. For det første at lærernes dagligdagse læreplanarbeid i stor grad styres av kompetansemålene. For det andre at lærerne er enige i at disse er omfattende, og at mange lærere mener de er for omfattende. Fra et demokratiopplæringsperspektiv gir dette grunn til en viss bekymring. Som Koritzinsky (2012, s. 102) skriver er demokrati kun nevnt i to av 35 kompetansemål, og de normative og handlingsrettede aspektene ved demokratimandatet som er vektlagt i formålet med faget er utelatt her. Hvis lærerne ikke vektlegger disse aspektene ved demokratimandatet i sin undervisningsplanlegging, er det en fare for at denne delen av mandatet ikke blir fulgt opp. Situasjonsbeskrivelsen er også bekymringsverdig i lys av Deweys (2005) betraktninger om mål i utdanning. Mange og omfattende mål utformet utenfor undervisningssituasjonen kan medføre rigide rammevilkår, hvilket i sin tur kan legge begrensninger på måtene lærere planlegger og gjennomfører undervisning på. Som nevnt mener Dewey at mål må ha en viss fleksibilitet, slik at de kan tilpasses den aktuelle undervisningssituasjonen.

Selv om lærerne har en nokså samstemt beskrivelse av rammevilkårene, sier de imidlertid at de gjør ulike prioriteringer innenfor disse. Dette vises i utsagnene over. I dialogen mellom L14 og L15 sier L15 at han bevisst prøver å frigjøre seg fra kompetansemålene fordi undervisningen må tilpasses elevgruppen. L14 sier at hun «i teorien er enig», men at hun føler hun ikke har anledning til å gjøre det sammen fordi hun blir «sjekket i alle bauger og kanter». Også det litt ambivalente utsagnet til L5 er interessant å trekke frem på ny. Han mener på den ene siden at Kunnskapsløftet gir et «spillerom, men du som voksenperson må ta det». På den annen side peker han på en resultatorientert skolekultur, og klare føringer fra ledelsen ved skolen som begrenser dette spillerommet.

Om forholdet mellom demokratiopplæring og lærernes fortolkning og bruk av læreplanen i samfunnsfag

I lys av lærernes beskrivelse av de faglige rammevilkårene og deres prioriteringer innenfor disse er det interessant å se nærmere på hvordan dette påvirker demokratiopplæringen. I en undersøkelse av hvordan læreplanen påvirker demokratiopplæringen i samfunnsfag på videregående skole (Stray & Sætra, 2015) artikulerte lærerne som deltok et tydelig spenningsforhold mellom målsetningene i Generell del og demokratimandatet på en side, og læreplanen for faget på den annen side. Flere av lærerne var også tydelig på at det å komme gjennom det store omfanget av kompetansemål gikk på bekostning av viktige deler av demokratiopplæringen.

I den undersøkelsen vi har gjennomført her er dette spenningsforholdet på generelt grunnlag mindre uttalt, og det er større variasjon i lærersvarene. Selv om det er stor enighet blant lærerne om at det totale omfanget av kompetansemålene er omfattende, svarer lærerne ulikt når det gjelder hvorvidt dette kommer i konflikt med målsetningene i Generell del eller går utover demokratiopplæringen. Mange av lærerne opplever at rammevilkårene for å drive demokratiopplæring er hensiktsmessige. En del lærere gir heller ikke uttrykk for at det er noen stor motsetning mellom det å undervise i tråd med Generell del og demokratimandatet og det å følge læreplanen for faget.

At mange lærere opplever lite konflikt mellom å realisere målsettingene i Generell del og kompetansemålene kan fremstå som overraskende i lys av at lærerne sier Generell del ikke er vektlagt i det daglige læreplanarbeidet. Her er flere ulike fortolkninger mulige. En mulig fortolkning er at verdigrunnlaget i Generell del er noe lærerne har med seg som en form for hva Polyani (2000/1966) kaller for taus eller underforstått kunnskap; det er en del av en mer eller mindre uartikulert praksis. Generell del «sitter i ryggmargen», eller er noe lærerne «har i bakhodet». Dette er som vist noe flere lærere er inne på. En kan i så måte tenke seg at Generell del fungerer som en slags uttalt bakgrunn som fagplanene tolkes opp imot; en bredere kontekst kompetansemålene sees i lys av. En annen mulig fortolkning er at det har skjedd en endringsprosess i motsatt retning; at hva som står i Generell del siden innføringen av Kunnskapsløftet er blitt tolket på nytt, og at hva det betyr å bli «gangs menneske» har fått en ny og til dels annen betydning. En tredje fortolkning er at lærernes tolkningsprosess går begge veier; at kompetansemålene fortolkes i lys av Generell del og ambisjonen om å gjøre elevene til å bli gangs menneske, og at hva det vil si å gi en opplæring som bidrar til at elevene blir gangs menneske fortolkes på nytt i lys av kompetansemålene i hvert enkelt fag.

At mange lærere i ungdomsskolen, komparativt sett, opplever rammevilkårene for å drive demokratiopplæring som mer tilfredsstillende enn hva (et utvalg) lærere i videregående skole gjør (jf. Stray & Sætra, 2015), kan også henge sammen med hva slags medborgerideal som ligger til grunn for ungdomsskolelærernes undervisning, og hvordan lærerne mener undervisningen kan bidra til å oppfylle dette idealet. Som vi skriver om i en annen artikkel som tar utgangspunkt i det samme kvalitative materialet, deler mange læ-

rere et ønske om å bidra til å fostre rasjonelt autonome medborgere, som er politisk informert og evner å tenke kritisk (Sætra & Stray, kommende). Hvis man mener at det å prioritere kunnskapsformidling og oppøvelse av grunnleggende ferdigheter er den beste måten å fostre slike medborgere på, gir det god mening å hevde at Kunnskapsløftet gir tilfredsstillende rammevilkår for å drive demokratiopplæring. En del lærere ser også ut til, i større eller mindre grad, å ha et slikt syn; hvilket i sin tur kan henge sammen med hva slags form for demokratiopplæring de mener er passende for elever i ungdomsskolen. Dette kan med andre ord også være en grunn til at ungdomsskolelærere og lærere i videregående skoler til dels har ulike oppfatninger av rammevilkår for å drive demokratiopplæring; at de har ulikt syn på og erfaringer med hva slags demokratiopplæring som er passende for den aldersgruppen de underviser.

På den annen side er det også noen lærere som opplever en tydelig spenning mellom deler av demokratimandatet og det store omfanget av kompetansemål. Denne spenningen kommer særlig til syne når lærerne snakker om hva de mener demokratiopplæringen vektlegger, og hva de mener den bør vektlegge. En tematikk flere lærere kommer inn på er forholdet mellom det store omfanget av kunnskapsmål på den ene siden, og dybdelæring og kritisk tenkning på den annen side. En lærer, L9, sier for eksempel, med referanse til den pågående reformasjonen av læreplanen, at omfanget av kompetansemål bidrar til en for stor vektlegging av faktakunnskap. «Problemstillingen er, som det har vært fremme i media, at en skal komme seg ned i dybde». Ifølge læreren (L9) «[er dette] vanskelig fordi man følger jo at man bør dekke mest mulig av kompetansemålene». Skal man dekke både geografi, samfunnskunnskap og historie «så gjør det jo kanskje at man ikke kommer i dybden på samme måte som man kunne ha gjort».

At noen lærere opplever de faglige rammevilkårene for å drive demokratiopplæring som mer utfordrende enn andre, kan ha ulike årsaker. En mulig årsak kan dreie seg om hvordan den enkelte lærer fortolker og vektlegger demokratimandatet, og også hva slags arbeidsformer man mener kan bidra til god demokratiopplæring. Som det fremgår av det kvantitative datamaterialet, mener en betydelig andel lærere at de mangler tid til å variere arbeidsmåtene i faget. Det betyr, i sin tur, at de lærerne som vil ta i bruk opplegg og arbeidsformer som krever tid og ressurser vil kunne oppleve forholdet mellom målsettingene i de ulike delene av læreplanen som mer konfliktfylt enn andre. Derfor må også disse lærerne gjøre prioriteringer og bruke det handlingsrommet de har mer aktivt enn hva andre lærere kanskje opplever at de må, hvis de skal lykkes med å virkeliggjøre det de forstår som god demokratiopplæring. Et relatert moment dreier seg om hva slags kultur som eksisterer ved den enkelte skole. Som vist tidligere i artikkelen viser lærernes svar at hva slags målsettinger for undervisningen som verdsettes og legges til rette for på den enkelte skole vil ha innvirkning på lærernes oppfatninger av rammevilkår og deres pedagogiske valg.

Avsluttende bemerkninger

Vi har undersøkt hvordan samfunnsfaglærere sier at de fortolker og tar i bruk ulike deler av læreplanen når de planlegger og gjennomfører demokratiopplæring. Vi har presentert tre hovedfunn. For det første finner vi at de fleste samfunnsfaglærere planlegger og gjennomfører sin undervisning basert på kompetansemålene i faget. For de aller fleste lærere utgjør ikke Generell del av læreplanen, hvor demokratimandatet er trukket frem, en artikulert del av deres læreplanarbeid. En del lærere mener imidlertid at denne delen av læreplanen er noe de allikevel jobber i tråd med, men på en mer uartikulert måte. For det andre finner vi at lærerne er enige i at kompetansemålene i faget er omfattende og at mange lærere også mener de er for omfattende. Et tredje funn er at lærerne er uenige om rammevilkårene for å drive opplæring til demokrati og medborgerskap er hensiktsmessige. En årsak kan være at lærere fortolker og vektlegger demokratimandatet noe ulikt, i tillegg til at lærere har ulike pedagogiske betraktninger når det gjelder hva slags arbeidsformer som kan bidra til god demokratiopplæring. Et annet moment av betydning er hva slags målsettinger for undervisningen som verdsettes og legges til rette for ved den enkelte skole.

Om artikkelen

Forfatterne ønsker å takke: 1) redaksjonen i NJCIE, 2) to anonyme fagfeller for verdifulle innspill til tidligere versjoner av artikkelen, 3) Lihong Huang for bidrag til kvantitative dataanalyser og 4) studentene som har hjulpet til med å samle inn det kvalitative datamaterialet. Studien er utarbeidet med støtte fra Utdanningsdirektoratet.

Litteraturliste

- Afdal, G. (2014). Etske og pedagogiske logikker. I G. Afdal, Å. Rønning, og E. Schjetne (red.). *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser. Artikulasjon, forstyrrelse, ekspansjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bergesen, H. O. (2006). *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brannen, J. (2007). Working qualitatively and quantitatively. In: C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Eds.), *Qualitative Research Practice*, pp. 282–296. London: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848608191.d25>
- Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2007). Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(7), 404–415.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Klim forlag
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T. & Seland, I. (2017). *UNGE MEDBORGERE. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016*. HiOA: NOVA rapport nr 15/17.
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap (3. utg.). Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (2005). Ideologi, politikk og læreplan. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 269–278.
- Meld.St.28. (2016). *Fag – fordypning – forståelse: en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevens læring i fremtidens skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Polyani, M. (2000). *Den tause dimensjonen: En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Rauboti, T. (2014). *Det e jo ingen revolusjon det her. Ei oppgåve om Utforskaren og samfunnsfagslærarane*. (Masteroppgave), Universitetet i Oslo.
- Stray, J. H. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. (Doktorgradsavhandling), Universitetet i Oslo.
- Stray, J. H. (2012). *Demokratipedagogikk*. I: K. L. Berge og J. H. Stray (red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2015). Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole - En undersøkelse av samfunnsfaglæreres opplevelse av fagets rammebetingelser og Ludvigsen-utvalgets utredninger. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 460–471.
- Sætra, E. & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1). <https://doi.org/10.7577/njcie.2441>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Departementet.
- Wahlström, N. (2016). Vad krävs av en demokratisk skola? John Deweys Demokrati och utbildning i ett läroplanteoretisk nutidsperspektiv. *Utbildning & Demokrati*, 25(3), 51–67.