

Literacy som aspekt ved norske elevers demokratikunnskap

Skolens bidrag til elevers læring om demokrati undersøkt gjennom læreplaner og karakterer i fire fag

Idunn Seland

Forsker II

NOVA, OsloMet – storbyuniversitetet

idunn.seland@oslomet.no

Lihong Huang

Forsker I

NOVA, OsloMet – storbyuniversitetet

lihong.huang@oslomet.no

Norske elever som skårer høyt i kunnskapstesten om demokrati i International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) i 2016, har også høye karakterer i samfunnsfag, norsk, matematikk og engelsk. Et sentralt spørsmål i demokratiforskningen er om slik kunnskap skyldes trekk ved undervisningen eller ved elevenes bakgrunn. Vi undersøker hvordan læreplanenes innhold kan sannsynliggjøre elevenes resultat i ICCS' kunnskapstest gjennom å øve elevene i skriftkyndighet (literacy). Betydningen av literacy er tidligere kjent fra forskning om demokratikunnskap, men ICCS-studien måler ikke literacy på individnivå. Vår karakteranalyse drøftet i lys av literacy-begrepet bidrar til å styrke en konklusjon om at skolens undervisning bidrar til elevers demokratikunnskap.

Nøkkelord:

Demokratikunnskap, læreplananalyse, samfunnsfag, skriftkyndighet, vurdering, ICCS 2016.

INNLEDNING

Norske elever oppnår høy gjennomsnittsskåre i *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS-studien) fra 2016, en test som måler kunnskap om og forståelse av demokrati og demokratiske prinsipper. Utdanningsforskningen, supplert av det akademiske feltet som er opptatt av hva som særskilt fremmer elevers demokratikunnskap og demokratiske engasjement, har over tid diskutert hvorvidt høy eller lav skåre på slike tester i hovedsak kan tilskrives skolens demokratiundervisning eller andre faktorer, som elevenes sosiale bakgrunn (Niemi og Junn 1998, Børhaug 2007, Frazer 2008). Utdanningspolitikken og utdanningens legitimitet i samfunnet hviler på en sterk tiltro til at skolen kan skape, forme og oppdra kunnskapsrike og demokratisk bevisste mennesker. I kontrast til dette refererer Niemi og Junn (1998) en rekke amerikanske studier som viser lav eller ingen korrelasjon mellom elevers demokratiske kompetanse og undervisningen de har mottatt i skolen. Likeledes har en rekke reformer i det amerikanske utdanningssystemet ikke ført til at elever og studenter har oppnådd høyere skåre i slike spørsmål på testen National Assessment of Educational Progress (NAEP). Slike funn setter skolens og skolepolitikkenes bidrag til å øke demokratikompetansen i samfunnet i et kritisk lys.

CIVED-studien fra 1999, som var en forløper til ICCS-studien, la til grunn at lese- og skrivekyndighet (literacy) er en forutsetning for å kunne forstå dokumenter med politisk innhold og finne frem til informasjon i for eksempel aviser (Torney-Purta, Lehmann, Oswald og Schulz 2001: 46, 66). ICCS-studien samler informasjon om befolkningens literacy-nivå gjennom indekserte demografiske data og dessuten gjennom et spørreskjemaspørsmål om hvor mange bøker som finnes i elevenes hjem. Her blir literacy gjort til et aspekt ved deltakerlandenes demografiske profil og elevenes sosiale bakgrunn. I landstudiene i ICCS-studien, som skrives av utdanningsmyndighetene og nasjonale ekspertpanel, gjøres det rede for hovedtrekk ved utdanningssystemet og de nasjonale læreplanenes dekning av tema som vedrører demokrati. Disse dataene om læreplaner og hva elevene skal og bør lære i skolen, har tidligere ikke vært sett i sammenheng med ICCS-studiens målinger av hva elevene faktisk kan om demokrati.

ICCS-studien ble utført på et representativt utvalg på mer enn 6200 norske elever på 9. årstrinn. Elevene besvarte også et spørreskjema som måler demokratiske holdninger og engasjement. Spørreskjemaet samler også informasjon om elevenes bakgrunn (Huang, Ødegård, Hegna, Svagård mfl. 2017).

De norske elevene oppga i spørreskjemaet hvilke karakterer de har fått i samfunnsfag, norsk, matematikk og engelsk. Det er en sterk sammenheng mellom høye karakterer i disse fagene og høy skåre på ICCS-studiens kunnskapstest om demokrati (heretter kalt «kunnskapstesten»). I denne artikkelen analyserer vi læreplanene i disse fire fagene for å undersøke hvordan læreplanene inkorporerer det som kunnskapstesten måler. Videre undersøker vi sammenhengen mellom karakter og skåre på kunnskapstesten i hvert enkelt fag. På dette grunnlaget diskuterer vi hvordan vi ved hjelp av literacy-begrepet kan øke forståelsen av mulige forbindelser mellom hva elevene skal lære i skolen om demokrati og hvilke resultater elevene oppnår i kunnskapstesten. Her behandler vi literacy som aspekt ved norske læreplaner og ikke som del av elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. Vår analyse bygger opp under en forutsetning i den norske utdanningspolitikken om at elevenes oppnåelse av læreplanens kompetansemål styrker skolens bidrag til elevenes demokratiske kunnskap og forståelse. Som vi skal se, viser også vår anvendelse av literacy-begrepet i denne analysen at en slik forutsetning om skolens bidrag til elevers læring om demokrati ikke er uten problemer. Dette gjelder både selve målingen av resultatene og deler av elevmassens mulighet til å nyttiggjøre seg undervisningen i skolen.

«CIVIC AND CITIZENSHIP EDUCATION» OG ICCS-STUDIENS KUNNSKAPSTEST

Tvil om hvorvidt utdanning i seg selv fremmer demokratisk kunnskap og engasjement har ikke hindret en rekke nasjonale og internasjonale initiativ for å styrke demokratiundervisningen i skolen (Frazer 2008). Disse initiativene oppsto særlig på 1990-tallet etter demokratiske omveltninger i tidligere Øst-Europa, supplert av forskningsbaserte funn om at yngre generasjoner i etablerte demokratier syntes mindre engasjert og interessert i slike spørsmål enn eldre generasjoner (Torney-Purta 2008).

Den internasjonale betegnelsen «citizenship education» favner på denne bakgrunnen ulike tiltak for å styrke og stabilisere demokratiet gjennom undervisning i demokratiske prosesser og –institusjoner, og i samfunnsmedlemmenes rettigheter og plikter (Solhaug 2013). I liberale vestlige demokratier har demokratiundervisning vært vurdert som viktig for stabilisering av nasjonalstaten, og derfor nært knyttet til den historiske og politiske fremveksten av nasjonalstater i Europa i tiden rundt forrige århundreskifte (Osler 2012, Børhaug 2007). Slik har demokratiundervisning også vært et naturlig

anliggende for skolen, som har en legitim oppgave i å sosialisere og utdanne unge mennesker til å inngå i gjeldende samfunnsorden og bidra til opprettholdelse av et verdifelleskap (Minow, Schweder og Markus 2008, Tuastad 2006). Skolens demokratiundervisning har delvis utspring i politisk sosialisering, som oppsto som samfunnsvitenskapelig fagfelt i tiårene 1950-1960. Dette fagfeltet fikk fornyet interesse i Europa etter 1990 og kommunismens fall (Audigier 2000, Solhaug 2013, Solhaug og Børhaug 2012).

Audigier (2000) definerer «citizen» som en person som har rettigheter og plikter i et demokratisk samfunn. Osler (2012) setter likhetstegn mellom «citizenship» og medlemskap i et politisk fellesskap. Dette innebærer en opplevelse av tilhørighet og identitet knyttet til et slikt fellesskap (Osler og Starkey 2006). I en norsk oversettelse av «citizenship»-begrepet skiller Brochmann (2002) mellom det juridiske statsborgerskapet og det sosiale medborgerskapet. Mens statsborgerskapet regulerer forholdet mellom borger og stat i form av objektive rettigheter og plikter, for eksempel plikten til å betale skatt, hviler medborgerskapet på en mer subjektiv opplevelse av tilhørighet og ansvar for fellesskapet.

Skillet mellom statsborger og medborger blir tydeligere hvis vi også ser på «civic»-begrepet slik dette benyttes i sammenstillingen «civic and citizenship education». Schulz mfl. (2010:22) definerer begrepet slik i rapporten fra den første ICCS-studien: «Civics refers to the principles, mechanisms and processes of decision-making, participation, governance and legislative control that exist in communities.» Civics-begrepet viser på denne måten til kunnskap som hører til statsborgerskapet og som legger grunnlag for deltagelse i demokratiet, men ikke til det demokratiske engasjementet i seg selv. Det er først gjennom ulike former for samfunnsdeltakelse at medborgerskapet trer i karakter. Det er denne kombinasjonen av statsborgerskap og medborgerskap som omfattes av «citizenship education», og som Osler (2012: 355) beskriver på følgende måte: «Citizenship education carries the duty of enabling the young to develop their social and political identities, acquire the skills to become active participants in society, and engage with others on the basis of respect.»

Vi vil i artikkelen bruke oversettelsen «demokratiundervisning» som en generell betegnelse for «citizenship education» når det ikke er nødvendig å skille mellom undervisning rettet mot å utvikle henholdsvis politisk kunnskap eller også politisk identitet og engasjement hos elevene. Kunnskapstesten er samtidig tettest forbundet med «civics», som vi vil kalle «demokratikunnskap».

Når vi omtaler læreplanene som forteller om bredden i demokratiundervisningen i den norske grunnskolen, vil vi ved behov understreke dette videre spekteret ved å bruke betegnelsen «undervisning i demokrati og medborgerskap».

Fravær av standardisert pensum og undervisning og den vanskelig påviselige sammenhengen mellom demokratisk kunnskap og -engasjement har delt den internasjonale forskningen om undervisning i demokrati og medborgerskap til å handle om enten hva elevene skal lære (curriculum) eller måle hva de har lært (assessment) (Kennedy 2008). Kunnskapstesten produserer data som tilhører den siste av disse to kategoriene, men måling av læring gir i sin natur signaler om hva som er viktig i skolen. I det internasjonale pedagogiske feltet «citizenship education» eksisterer derfor en omfattende fagdidaktisk og normativ litteratur om hva slik undervisning *bør* være, skriver Børhaug (2007: 12). Her kombineres «civics» og «citizenship» i henholdsvis dimensjoner (Audigier 2000, Børhaug 2007), kompetanseområder (Audigier 2000), «essential elements» eller såkalte «strands» (gjennomgående tema) ved undervisningen (The Qualifications and Curriculum Authority 1998). I ICCS-studien beskrives det som måles ved innholdet i skolens demokratiundervisning ved hjelp av fire såkalte emneområder («content domains») (Schulz m. fl. 2016).

I det norske lovverket for grunnopplæringen kommer skolens mandat i demokratiundervisningen til uttrykk i formålparagrafen i opplæringsloven, i generell del av læreplanverket og i de enkelte læreplanenes beskrivelser av formål med fagene. Etter utdanningsreformen Kunnskapsløftet fra 2006 inngår slik kunnskap og kompetanse også i beskrivelser av kompetansemål for undervisningen i enkeltfag (Mikkelsen og Fjeldstad 2013). Demokratiopplæringen i den norske grunnskolen er på denne måten implisitt og tverrfaglig, det vil si at den ikke følger én særskilt modell for slik opplæring og ikke er konsentrert til et eget fag i læreplanverket (Stray 2010).

Vår analyse av hvordan norske læreplaner i fire skolefag dekker ICCS-testens emneområder, forbinder *curriculum* og *assessment*. Samtidig er vår analyse av læreplanene (curriculum) styrt av hvordan læringsresultatene måles i ICCS. Dette gir nødvendigvis bare et avgrenset utsnitt av hvordan demokratiundervisning er forankret i det norske skolesystemet. Vår analyse omfatter ikke studier av hvordan undervisningen i demokrati og medborgerskap faktisk foregår, eller innhold og kvalitet i de vurderingssituasjonene som fører frem til lærernes halvårsvurdering av elevene i de fire omtalte fagene.

LITERACY I NORSKE LÆREPLANER OG I ICCS-STUDIEN

«Literacy» betegner det å beherske ulike former for meningsskapende samhandling mellom mennesker, og som omfattes av alle skriftlige uttrykk for språk eller andre uttrykk som semiotiske tegn, samtale, visuelle fremstillinger og matematiske formler (Berge 2005, 2007). I den norske faglitteraturen er dette ofte oversatt til «skriftkyndighet». Begrepet understreker hvilke egenskaper som kreves i et samfunn preget av gjennomgripende skriftliggjøring, hvor skolen representerer hva Berge (2005) kaller et «skriftkulturelt basert moderniseringsprosjekt». I skolen blir den relevante og formålstjenlige bruken av språket elevenes viktigste ressurs i utviklings- og læringsprosessene i alle fag, mens i samfunnet for øvrig er literacy en nøkkel til videre deltakelse i arbeidsliv så vel som i demokratiske institusjoner og prosesser.

Ved å oversette literacy til skriftkyndighet og gjøre dette til premiss for samfunnsdeltakelse svekkes imidlertid begrepets opprinnelige konnotasjoner til dannelses som sentralt begrep i tysk, dansk og norsk utdanningsfilosofi (Berge 2005). Historisk har demokratiundervisningen i den norske skolen blitt sett som del av skolens dannelsesoppdrag (Stray 2010, Telhaug og Mediås 2003, Børhaug 2007). Dannelses kan forstås som et demokratisk prosjekt for å utvikle «kunnskapsrike samfunnsmedlemmer som kan bidra som aktive deltakere i kulturen» (Aase 2005a: 17). Dannelses viser på denne måten til en kulturell, en filosofisk, en bevisstgjørende og en erkjennelsesmessig dimensjon ved undervisningen og ved annen menneskelig aktivitet, som strekker seg forbi literacy-begrepet. Slike konnotasjoner er tydeligere i sammenstillinger av literacy-begrepet som «cultural literacy» og «political literacy» (Niemi og Junn 1998). Her viser literacy-begrepet igjen til egenskaper, ferdigheter og forståelser hos den enkelte som legger til rette for en bredere tilnærming til samfunns- og kultur deltakelse.

Berge (2005) skiller imidlertid skarpt mellom slike tilnærminger og den faktiske bruken av literacy-begrepet i norske utdanningspolitiske dokumenter. Han beskriver hvordan tolkninger av literacy-begrepet i OECDs politikkutforming har påvirket utdanningsreformen Kunnskapsløftet (innført 2006), samtidig som han viser hvordan de norske utdanningspolitiske dokumentene har forenklet dette begrepet. I Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*, som introduserte Kunnskapsløftet, ble OECDs drøfting av literacy som utgangspunkt for ulike samfunnsrelevante kompetanser derfor reformulert som at alle skolefag skulle inkorporere grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning, og dessuten muntlige og digitale ferdigheter. I

Kunnskapsløftet har læreplanene for hvert enkelt skolefag derfor innledende beskrivelser av hva det innebærer å kunne lese, skrive, regne, uttrykke seg muntlig og bruke digitale hjelpemidler med faglig relevans på ulike årstrinn i grunnopplæringen. Disse formålsliknende beskrivelsene er deretter operasjonalisert i en rekke ulike kompetansemål, som foreskriver hvordan elevenes faglige kompetanse skal oppøves gjennom ferdighetene. Berge (2007) uttrykker dette som at læreplanenes innhold dermed må oversettes til faglig retorikk av læreren gjennom undervisningen, og at elevene skal tilegne seg den samme retorikken og anvende denne på måter som læreren vurderer mot fagets kompetansemål.

Også ICCS-studien bygger på en forståelse av literacy-begrepet som er smalere enn Berges (2005) definisjon. Som et ledd i kartleggingen av utdanningssystemet i ulike deltakerland har CIVED-studien så vel som de to senere ICCS-studiene i 2009 og 2016 samlet opplysninger om befolkningens nivå av lese- og skrivekyndighet (*literacy rate*) gjennom statistiske data, blant annet Human Development Report Index. De fleste deltakerlandene, inkludert Norge, viser svært høy skåre (rundt 99 prosent) på denne indeksen (Torney-Purta mfl. 2001, Schulz mfl. 2010). Imidlertid har OECDs PISA-undersøkelser av elevers leseferdigheter siden begynnelsen av 2000-tallet nyansert inntrykket av et gjennomgående høyt nivå av leseferdighet i den norske befolkningen og i en rekke andre vestlige land, til tross for svært godt utbygde utdanningssystemer i disse landene (Berge 2005, 2007). De norske PISA-resultatene viser i tillegg til avvik fra OECD-gjennomsnittet at det er spredning i leseferdighetene blant 15-årige elever. Dette betyr at ikke alle elever leser like godt, og at noen av disse har for svake leseferdigheter til at man mener de vil klare å følge med i skolen og i samfunnet for øvrig. I 2012 var denne andelen blant norske elever på 16 prosent, mens andelen lesere med gode leseferdigheter var på 32 prosent (Roe 2013:190). Litt over halvparten av norske 9. klassinger har dermed leseferdigheter på det OECD betegner som et middels nivå.

Som en annen innfallsvinkel til å måle literacy har CIVED-studien og de senere ICCS-studiene i 2009 og 2016 i elevspørreskjemaet stilt et spørsmål til elevene om antall bøker i hjemmet. Svaret på dette spørsmålet representerer «the resources available to acquire and find support [for] literacy in the family» (Torney-Purta mfl. 2001:66), og har også inngått i et samlemål for elevers sosiale bakgrunn. Ved å bruke antall bøker som mål på literacy er vi nærmere konnotasjonene til dannelse som Berge (2005) tillegger dette begrepet. Et gjennomgående funn i CIVED fra 1999 så vel som ICCS i 2009 er at elevers

kunnskapsnivå om demokrati er høyt korrelert med hvorvidt eleven har tilgang til slike ressurser hjemme. Korrelasjonen mellom antall bøker og kunnskapsnivå gjelder likevel ikke for alle land i undersøkelsen (Torney-Purta mfl. 2001, Schulz mfl. 2010). Valget som er gjort i ICCS-studien om å bruke et literacy-mål knyttet til elevenes bakgrunn, plasserer seg på denne måten i den akademiske debatten om hvilke faktorer ved elevenes hjemmeforhold eller ved skolen som kan bidra til å forklare elevenes kunnskap om og forståelse av demokrati. I rammeverket for den internasjonale ICCS-studien er det ikke brukt andre instrumenter for å undersøke elevenes literacy-nivå.

Vår analyse av karakterdata representerer derfor et nytt grep på literacy-aspektet ved elevers demokratikunnskap, idet vi tar utgangspunkt i læreplanene fra Kunnskapsløftet forstått som en literacy-reform (Berge 2005, 2007). Med dette mener vi at vi forstår karakterene som elevene får i disse fagene, som et uttrykk for *oppnådd grad av meningsfylt og faglig relevant bruk av språket* basert på læreplanenes innhold og kompetansemål.

Før vi tar fatt på dette skal vi imidlertid klargjøre hva slags data om undervisningen vi kan få ut av læreplanene. I Norge har læreplanen status som forskrift, men har som styringsdokument blitt vedtatt av Stortinget. Når planen også skal gi grunnlaget for den pedagogiske prosessen som skaper læring og utvikling hos elevene, gjør dette læreplanene til sammensatte dokumenter som skal tjene mange hensyn (Engelsen 2003). Forskning på skolereformer har samtidig demonstrert hvordan læreplaner tolkes og omformes på lokalt nivå. Slik kan ikke planene leses som absolutte direktiver som institusjonaliseres ovenfra, men bør oppfattes som nasjonale og internasjonale signaler som omformes gjennom praktiske, profesjonelle og pedagogiske valg og prioriteringer i den enkelte skole og hos den enkelte lærer (Karseth og Engelsen 2013).

Læreplanene viser derfor ikke hva elevene faktisk lærer i et fag, men hvilke målsettinger for læring som legges til grunn. I den grad lærerne vurderer elevenes oppnåelse av læreplanens kompetansemål og bruker dette til å sette karakter, skapes imidlertid en forbindelse mellom læreplanens innhold og elevens karakter.

Med hensyn til at vi bruker elevenes siste halvårskarakter i samfunnsfag, norsk, matematikk og engelsk, er dette valget primært styrt av at det er disse karakterene vi har til rådighet for elevene som har gjennomført kunnskapstesten i ICCS. Fagene norsk, matematikk og engelsk har en intuitiv forbindelse til det å øve grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og skriving, mens samfunnsfaget kan forventes å romme mye av demokratiundervisningen i

skolen. Vi skal kort se hva vi kan vente å finne av faglig relevans for undervisning i demokrati og medborgerskap i læreplanene for disse fire fagene. Børhaug, Fenner og Aase (2005) utdyper dette gjennom en drøfting av de historiske, politiske og pedagogiske begrunnelsene for skolens ulike fag i et dannelsesperspektiv. Her går det frem at i etterkrigstiden har skolens undervisning særlig vært nedfelt i samfunnskunnskap og historie (Børhaug 2005, Lorentzen 2005). I dag utgjør disse to tidligere fagene såkalte hovedområder i samfunnsfaget i den norske grunnopplæringen. Historie og samfunnskunnskap fremmer en oppslutning om en demokratisk rettsstat, og et samfunn bygd på den nordiske velferdsstatsmodellens prinsipper for statlig styrt økonomisk vekst og utjevning. Trekk som kan styrke elevenes personlige utvikling og disposisjon til å opptre som selvstendige, reflekterende og informerte borgere finner vi særlig i språkfagene, som også vil fremme internasjonal kontakt og fredelige kulturmøter (Aase 2005b, Fenner 2005). Et logisk, kritisk og argumenterende kunnskapssyn begrunner matematikkundervisningen (Gjone 2005), og underbygger en vektlegging av kildekritikk som i skolen har fått særlig uttrykk i norskfaget og i metodedeibatten i historiefaget.

Vårt forskningsspørsmål er derfor i hvilken grad og i tilfelle hvordan innholdet i læreplanene for samfunnsfag, norsk, matematikk og engelsk kan bidra til å forklare norske elevers demokratikunnskap når vi sammenligner elevenes resultater i ICCS 2016 kunnskapstest og elevenes karakterer i de samme fagene? Vår fremgangsmåte er tredelt: Vi undersøker først om det er en sammenheng mellom elevenes gjennomsnittskarakter i disse fagene og deres resultat på kunnskapstesten. Deretter undersøker vi hvordan læreplanene i samfunnsfag, matematikk, norsk og engelsk inkorporerer de såkalte emneområdene fra rammeverket for kunnskapstesten i 2016, altså det testen skal måle. Når vi til sist analyserer elevenes karakter i hvert enkelt fag og sammenligner dette med elevenes skåre på kunnskapstesten, kan vi gjennom den avsluttende diskusjonen komme nærmere en forståelse av skolens bidrag til elevers demokratikunnskap *via* elevers literacy eller skriftkyndighet.

METODE

ICCS-studiens kunnskapstest ble i 2016 besvart av et representativt utvalg på 6271 norske elever på 9. årstrinn i grunnskolen. Dette tilsvarer en responsrate på 93,7 prosent av totalutvalget som fikk testen forelagt på skolen. Kunnskapstesten inneholder 88 oppgaver av ulik vanskelighetsgrad. Av disse var

ni åpne oppgaver og de øvrige 79 såkalt «multiple choice» med fire svaralternativer. Svar på de åpne oppgavene er kodet av den norske forskergruppen i ICCS-studien (Huang mfl. 2017). For å beregne resultat av kunnskapstesten brukes en standardisert skala (gjennomsnitt på 500 med standardavvik på 100 internasjonalt). Den samme skalaen deles i fire nivåkategorier for kunnskapsnivå A-D hvorav D utgjør et basisnivå (opp til 395 poeng). Elever på nivå D på skalaen gjenkjenner konkret, eksplisitt innhold og eksempler som kjennetegner grunnleggende funksjoner i demokratiet. Økende kjennskap til demokratiske prinsipper, institusjoner, begreper og verdier kategoriseres ved henholdsvis kunnskapsnivå C og B, mens elever som er på nivå A (563 poeng eller mer) kan fremvise «en helhetlig forståelse av samfunnspolitiske og medborgerskapsrelaterte begreper, prinsipper, funksjoner og prosesser» (Huang mfl. 2017:32)

I den norske delen av ICCS-spørreskjemaet fikk elevene spørsmålet «Hvilke karakterer fikk du i følgende fag, da du fikk karakterutskrift før jul?» De seks tallkarakterene 1-6 var oppgitt, hvor 1 tilsvarer stryk og høyeste karakter er 6. Det at faglærer skal sette karakter basert på elevenes oppnåelse av kompetansemål i læreplanen, styrker validiteten i vår bruk av karakterer som mål på læringsresultat basert på læreplanens innhold. Reliabiliteten i dette målet kan imidlertid svekkes av at elevene selv skal rapportere karakterene i spørreskjemaet, og kan overdrive sine resultater eller huske feil. Vi undersøker dette ved å sammenligne elevens selvrapporterte karakterer i de fire fagene i ICCS-spørreskjemaet fra 2009 og 2016 (tabell 1).

Tabell 1. Andel elever fordelt på tre karakternivå i fire fag, sammenligning av 2009–2016. Prosent.

Karakternivå	Samfunnsfag		Matematikk		Norsk		Engelsk		Alle fire fag	
	2009	2016	2009	2016	2009	2016	2009	2016	2009	2016
mellom 5-6	43,2	45,2	27,6	30,4	33,3	30,8	34,4	34,3	24,4	24,9
mellom 3-4	52,8	50,7	59,1	56,7	63,3	64,8	60,2	59,9	73,5	73,3
mellom 1-2	4,0	4,1	13,3	12,9	3,4	4,4	5,4	5,9	2,1	1,8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Note: ingen signifikant forskjell mellom 2009 og 2016.

Selv om vi ikke kan vite om elever overdriver karakterene, viser tabell 1 at fordelingene av elevene på karakterskalaen på de to tidspunktene er svært lik. Forskjellene i andel elever som rapporterer at de fikk karakterer innenfor spennet 1-2, 3-4 og 5-6 i de to spørreundersøkelsene, er svært små og ikke-signifikante. Reliabiliteten i dette målet vurderes derfor som tilfredsstillende

til vårt formål. Tabell 1 viser også at det store flertallet av norske elever befinner seg i den midterste kategorien i vår inndeling av karakterskalaen.

Læreplanene som gjaldt for elevene som deltok i ICCS 2016, ble sist revidert i 2013. Læreplanene for hvert av fagene i grunnskolen angir kompetansemål om hva elevene bør kunne mestre etter henholdsvis 4., 7. og 10. årstrinn. Innenfor disse målene er det opp til den enkelte skole og lærer å bestemme kronologi, læringsmaterieell, metoder og kriterier for vurdering i undervisningen (Mikkelsen og Fjeldstad 2013, Aasen mfl. 2012). I vår analyse bruker vi læreplanmålene for 10. årstrinn i grunnskolen. Elevene som var på 9. årstrinn da de besvarte kunnskapstesten, vil følgelig ikke ha vært gjennom alle disse kompetansemålene. Dette har likevel ikke betydning når vi skal undersøke hvordan læreplanen inkorporerer emneområdene i kunnskapstesten. Læreren vil sette halvårskaracteren på grunnlag av det nivået og den progresjon det er rimelig å forvente av 9. trinnseleven i lys av kompetansemålene for avslutningen av 10. årstrinn.

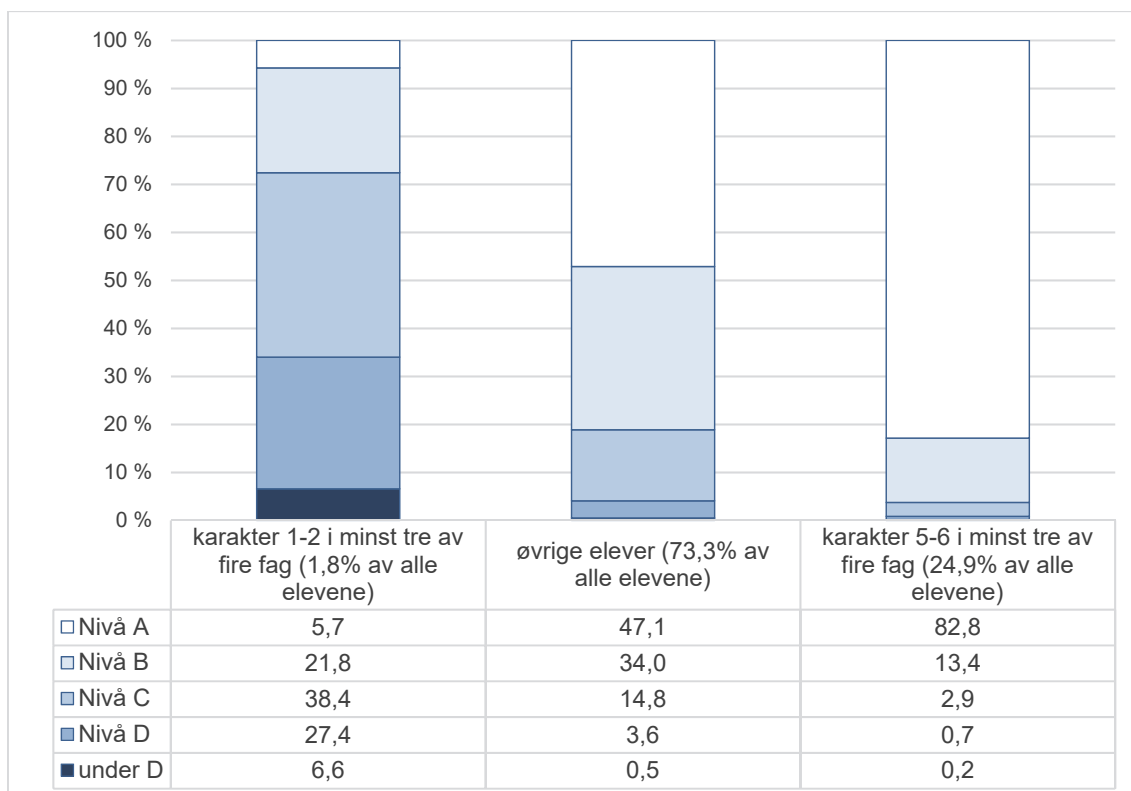
Utsagnene vi søker i læreplanene kan med en fellesbetegnelse kalles for ideer om undervisning i demokrati og medborgerskap. En idé kan forstås som en tankekonstruksjon som kjennetegnes ved å ha en viss kontinuitet. Ideen kan uttrykke en forestilling om virkeligheten, en vurdering av fenomener eller en forestilling om hvordan man bør handle (Bergström og Boréus 2005: 149). I denne artikkelen bruker vi emneområdene i ICCS-studiens kunnskapstest som analytiske kategorier for en idéanalyse av demokratiundervisning i de norske læreplanene. Disse emneområdene har overskriftene 1) samfunn og systemer, 2) universelle samfunnsprinsipper og 3) samfunnsengasjement og politisk deltakelse. Innholdet i de tre emneområdene presenteres nærmere i innledningen til selve læreplananalysen. Vi har gått gjennom læreplanenes beskrivelse av formål, faglige innhold og kompetansemål, og markert formuleringene som kan kategoriseres i et eller flere av de tre emneområdene i ICCS-studien.

ANALYSE

I det følgende skal vi først se på sammenhengen mellom elevenes skåre på ICCS' kunnskapstest og gjennomsnittet av elevenes selvrapporterte karakterer i fire fag. Vi foretar deretter en læreplananalyse av de samme fire fagene. Til sist sammenligner vi elevers kunnskapsnivå fra kunnskapstesten med elevenes karakterer i hvert enkelt fag. Som vist i tabell 1 siste kolonne til høyre er elevenes faglige resultater slått sammen i tre grupper basert på karakterene 1–2, 3–4 og 5–6. Dette innebærer at i gruppen «mellom 1–2» har elevene fått

disse karakterene i til sammen tre eller fire av de fire fagene. Tilsvarende har elever i gruppen «mellom 5–6» fått disse karakterene i alle eller tre av disse fire fagene. Gruppen «mellom 3–4» inkluderer alle elevene som har fått disse karakterene eller svært forskjellige karakterer i de fire fagene. Det betyr at de kan ha høy karakter i et av fagene og lav karakter i et av de andre fagene.

Figur 1. Fordeling av elever på de fire kunnskapsnivåene A-D basert på ICCS' test av demokrati-kunnskap og forståelse. Sammenligning av tre elevgrupper basert på skolekarakterer i fire fag. ICCS 2016.



Figur 1 viser fordelingen av elever på de fire kunnskapsnivåene i testen, hvor skåre for elevene med lavest karakter kan sammenlignes med skåre for elever som har middels eller varierende karakterer i fire fag, og med skåre for elever som har høyest karakter i minst tre av de fire fagene. Det går klart frem at det å få gode karakterer er nært forbundet med høyt kunnskapsnivå om demokrati, i ICCS-testen definert som nivå A (82,8 prosent av elevene med karakterer mellom 5-6) og nivå B (13,4 prosent av elevene med karakterer mellom 5-6). Til sammenligning klarer elevene med karakterer mellom 3-4 eller en miks av høye og lave karakterer seg også ganske godt, idet nesten halvparten av disse (47,1 prosent) oppnår nivå A i kunnskapstesten, mens en tredjedel oppnår nivå B. Blant elevene med dårligst karakter, mellom 1-2, er det til sammen litt over en fjerdedel som skårer på nivå A og nivå B sammenlagt. Alle elever som

skårer på nivå D har hva rammeverket for ICCS-studien anslår å være et basisnivå av demokratikunnskap. Vi ser at det er en liten andel elever som skårer under nivå D, og av disse elevene har den største andelen karakterer mellom 1-2 i de fire fagene.

Sammenhengen mellom elevenes demokratikunnskap og karakternivå slik dette fremgår i figur 1 gir imidlertid ikke informasjon om hva som eventuelt er skolens bidrag til denne kunnskapen. Dette kan vi nærme oss gjennom en læreplananalyse av innholdet i de fire fagene.

ICCS-studien bygger på et rammeverk publisert av International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (Schulz mfl. 2016). Kunnskapstesten i ICCS-studien bygger på tre av rammeverkets fire emneområder («content domains»), nemlig 1) samfunn og samfunns-systemer, 2) universelle samfunnsprinsipper og 3) samfunnsengasjement og politisk deltakelse. Disse danner vårt utgangspunkt for innholdsanalyse av de norske læreplanene i samfunnsfag, norsk, matematikk og engelsk, og vi skal derfor kort gå gjennom disse emneområdene som danner utgangspunktet for alle testoppgavene i kunnskapstesten.

Emneområdet *Samfunn og systemer* («civic society and systems») berører de roller, rettigheter og ansvar innbyggerne i landet har, samt deres muligheter og evner til å engasjere seg. Derest favnes statlige institusjoner for lovgivning og samfunnsstyring, og sivile (ikke-statlige) institusjoner, organisasjoner og sammenslutninger som bidrar til å forbinde innbyggerne med det statlige nivået. Eksempler på dette er bedrifter, fagforeninger, frivillige organisasjoner, politiske partier, interessegrupper og medier. Såkalte nøkkelbegreper («key concepts») forbundet med *samfunn og systemer* er makt, lover og regler, grunnlov, styring, opposisjon og dissens, beslutnings-taking og forhandling, representativitet og det å stilles til ansvar overfor velgerne. Videre finner vi nøkkelbegreper som demokrati, selvstyre, betydningen av frie valg, nasjonsbygging og nasjonal identitet, statsborgerskap og statsløshet, økonomiske systemer og økonomisk politikk, velferdsstat, traktater og internasjonale avtaler, bærekraftig utvikling og globalisering (Schulz mfl. 2016:17–18).

Emneområdet *Universelle samfunnsprinsipper* («civic principles») vektlegger det etiske fundamentet for et demokratisk samfunn, forstått som prinsipper for likeverd og likebehandling innenfor rammene av den demokratiske rettsstat, religions- og ytringsfrihet, samt en opplevelse av samhørighet («sense of community») basert på tilhørighet og fellesskap. I et slikt samfunn må også

mangfold i betydningen religiøse, etniske og kulturelle forskjeller aksepteres. Nøkkelbegreper for *universelle samfunnsprinsipper* er innbyggernes omtanke for fellesskapets beste («concern for the common good»), menneskerettigheter, sosial redistribusjon, empati, inkludering, likeverd og det tredelte maktfordelingsprinsipp («checks and balances») (Schulz mfl. 2016:19-20).

Emneområdet *Samfunnsengasjement og politisk deltakelse* («civic participation») viser til formell beslutningstaking (som å bruke stemmeretten, delta i styring av organisasjoner), påvirkning (som å delta i offentlig debatt eller i demonstrasjoner) og samfunnsdeltakelse (delta i frivillige organisasjoner, skaffe seg informasjon). Nøkkelbegreper forbundet med *samfunnsengasjement* er innbyggernes og organisasjonenes gjensidige ansvar for henholdsvis å engasjere seg og legge til rette for deltakelse, samarbeid, det å søke forhandlingsløsninger, og det å søke opplysninger om emner av betydning for samfunnsutviklingen (Schulz mfl. 2016:21).

LÆREPLANEN I SAMFUNNSFAG

Samfunnsfag består i den norske grunnskolen av de tre såkalte hovedområdene samfunnskunnskap, historie og geografi samt et overgripende hovedområde for faget kalt «Utforskeren». Av kompetansemål for samfunnskunnskap etter 10. årstrinn i grunnskolen går det frem at elevene blant annet skal kunne gjøre greie for spørsmål knyttet til politiske partier, politiske institusjoner i Norge, FN og menneskerettigheter, forklare hvordan rettsstaten fungerer, gjøre greie for hva rasisme er og kunne diskutere utfordringer i flerkulturelle samfunn. Elevene skal kunne «gi eksempler på hva samarbeid, medvirkning og demokrati innebærer nasjonalt, lokalt, i organisasjoner og i skolen» (Kunnskapsdepartementet 2013a:10). Dette har høy grad av relevans for alle de tre emneområdene i kunnskapstesten.

Hovedområdet «historie» i samfunnsfaget skal ifølge læreplanen blant annet «stimulere til kritisk og reflektert deltakelse i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet 2013a: 3). Elevene skal kunne drøfte idealer om menneskeverd, diskriminering og utvikling av rasisme. De skal kunne gjøre rede for fremveksten av den norske velferdsstaten, for ideer og krefter som førte til den amerikanske og franske revolusjon, og de skal kunne beskrive følger disse hendelsene fikk for den demokratiske utviklingen i Norge. Et mangfoldsaspekt i samfunnsfaget er her representert ved samenes historie og samiske rettigheter (Kunnskapsdepartementet 2013a: 9). Slik favner også hovedområdet «historie» alle de tre emneområdene i kunnskapstesten, med særlig

vekt på område 1 *Samfunn og systemer* og område 2 *Universelle samfunnsprinsipper*.

Hovedområdet «geografi» skal ifølge læreplanen gi elevene kunnskap om naturlige og menneskeskapte forhold i verden. Læreplanens omtale av ressursfordeling berører emneområde 1 *Samfunn og systemer* i kunnskapstesten, men har ellers lite sammenfall med kunnskapstestens emneområder.

Samfunnsfagets tre hovedområder samfunnskunnskap, historie og geografi bindes i læreplanen sammen av et eget hovedområde kalt «Utforskeren». Kompetansemålene for «Utforskeren» skal bidra til at elevene bygger opp samfunnsfaglig forståelse gjennom bruk av kunnskap, kildekritikk, refleksjon og vurdering av argumenter, blant annet ved å vise hvordan hendelser er ulikt fremstilt og hvordan interesser og ideologier kan prege ulike syn. Et eget kompetansemål for hovedområdet «Utforskeren» etter 10. årstrinn er å kunne identifisere og vurdere ulike samfunnsfaglige argumenter som forekommer i debatter på Internett. «Utforskeren» i samfunnsfaget forholder seg på denne måten aktivt til emneområde 3 *Samfunnsengasjement og politisk deltakelse*, og bygger samtidig på emneområde 2 *Universelle samfunnsprinsipper* i kunnskapstesten.

LÆREPLANEN I NORSKFAGET

Norskfaget er delt i hovedområder for muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur. Planen slår fast at faget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og fremføre muntlige presentasjoner. Gjennom lesing skal elevene få innsikt i andre menneskers tanker og opplevelser, samt finne informasjon og forstå resonnementer og fremstillinger. Samtidig skal elevene øves i å forholde seg kritisk og selvstendig til tekster gjennom tolkning og refleksjon.

Av kompetansemålene går det frem at elevene skal kunne delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon. Elevene skal kunne uttrykke seg med et variert ordforråd, og kunne skrive informative, reflekterende og argumenterende tekster med begrunnede synspunkter. Elevenes bruk av kilder skal være relevant og etterprøvbar. De skal kunne gjenkjenne retoriske appellformer og drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende. Av mangfoldsspørsmål nevnes her også et språklig mangfold innenfor landets grenser, som norsk, samisk, finsk, bokmål, nynorsk og ulike dialekter og talemål.

Disse formuleringene om norskfaget viser i all hovedsak til norsk som et kommunikasjons- og refleksjonsfag og et fag for å øve språket gjennom lesing og skriving. Dette aktualiseres som grunnlag for samfunnsdeltakelse gjennom ICCS emneområde 3 *Samfunnsengasjement og politisk deltakelse*.

LÆREPLANEN I MATEMATIKK

I formålet for matematikkfaget i hele grunnopplæringen omtales faget som en del av den globale kulturarven og en forutsetning for utvikling av samfunnet. Dette begrunnes blant annet på følgende måte i teksten:

Et aktivt demokrati trenger borgere som kan sette seg inn i, forstå og kritisk vurdere kvantitativ informasjon, statistiske analyser og økonomiske prognoser. På den måten er matematisk kompetanse nødvendig for å forstå og kunne påvirke prosesser i samfunnet.

Kunnskapsdepartementet 2013d:2

Matematikkfaget for grunnskolen er i læreplanen delt inn i hovedområdene tall og algebra, geometri, måling og statistikk. Ingen av kompetansemålene under disse hovedområdene viser direkte til kunnskap som måles i ICCS. I formålet for faget gis imidlertid en videre omtale av fagkompetanse og livslang læring, som skal bygge opp under elevenes senere deltakelse i yrkesliv og samfunnsliv.

Disse formuleringene av formål for matematikkundervisningen viser primært til tallforståelse, herunder forståelse av statistikk. Omtalen har forbindelse til informasjonsinnhenting som grunnlag for samfunnsdeltakelse gjennom ICCS emneområde 3 *Samfunnsengasjement og politisk deltakelse*, men forbindelsen synes ikke sterk.

LÆREPLANEN I ENGELSKFAGET

Engelskfagets hovedområder er språklæring, muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og kultur, samfunn og litteratur. Elevene skal kunne gjøre rede for trekk ved historie og geografi i Storbritannia og USA. Som et særlig språklig kompetansemål for både muntlig og skriftlig engelsk kommunikasjon, sier planen at elevene etter 10. årstrinn skal kunne vise evne til å skille mellom positivt og negativt ladede uttrykk som refererer til enkeltindivider og grupper av mennesker.

Læreplanens mål for engelskfaget viser på denne måten til emneområde 1 for kunnskapstesten, *Samfunn og systemer*, idet elevene skal tilegne seg

«civics»-kunnskap om Storbritannia og USA. Henvisningene til språk- og kulturkompetanse har i første rekke et kommunikasjonsaspekt og berører dermed grunnlag for deltakelse gjennom emneområde 3, *Samfunnsengasjement og politisk deltakelse*.

DEMOKRATIKUNNSKAP SAMMENLIGNET MED ELEVENES KARAKTERER I HVERT ENKELT FAG

Hvis elevenes demokratikunnskap har sammenheng med hva elevene lærer i de ulike fagene, vil vi forvente en sterk sammenheng mellom samfunnsfagkarakteren og skåre på kunnskapstesten. Dette baserer vi på hvordan læreplanene dekker emneområdene som testen er basert på. På samme grunnlag forventer vi svakere sammenheng mellom elevenes karakter i fagene matematikk, norsk og engelsk og skåren på kunnskapstesten. Dette undersøker vi i tabell 2.

Tabell 2. Fordeling av elever på de fire kunnskapsnivåene A-D basert på ICCS' test av demokratikunnskap og forståelse. Sammenligning av tre elevgrupper basert på karakterer i henholdsvis samfunnsfag, matematikk, norsk og engelsk. ICCS 2016. (prosent)

ICCS kunnskapstest	Samfunnsfag-karakter			Matematikk-karakter			Norsk-karakter			Engelsk-karakter		
	1-2	3-4	5-6	1-2	3-4	5-6	1-2	3-4	5-6	1-2	3-4	5-6
Nivå A	22,5	40,8	73,0	20,2	50,3	77,8	13,9	47,2	76,6	12,9	48,1	73,2
Nivå B	28,9	36,5	20,1	37,5	33,4	16,2	27,5	33,9	18,0	31,3	33,6	19,5
Nivå C	29,1	17,5	5,5	28,8	13,1	4,7	32,5	15,2	4,2	33,8	14,5	5,7
Nivå D	16,0	4,6	1,0	11,8	2,8	1,1	21,4	3,3	1,0	17,9	3,4	1,4
Under D	3,4	0,6	0,3	1,9	0,5	0,3	4,6	0,4	0,2	4,2	0,5	0,1
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Tabell 2 viser på nytt at blant elevene som har karakter mellom 5–6 i alle de fire fagene, er det størst andel på høyeste nivå i kunnskapstesten, nivå A og B (over 90 prosent for alle fire fag). Bare mellom 0,1-0,3 prosent av disse elevene er i gruppen som har «manglende demokratikunnskap» (under nivå D). Motsatt er det over ti ganger så stor andel blant elevene som har karakterer mellom 1-2 som i kunnskapstesten fremviser «manglende demokratikunnskap» (under nivå D). Høyeste andel elever med manglende demokratikunnskap finnes blant elevene som har karakter mellom 1-2 i norsk (4,6 prosent), engelsk (4,2 prosent) og samfunnsfag (3,4 prosent). Høyeste andel elever med kun basis demokratikunnskap (nivå D) finnes også blant elevene som har karakter mellom 1-2 i norsk (21,4 prosent) og engelsk (17,9 prosent).

Av tabell 2 går det frem at elevene med de laveste karakterene i norsk, engelsk og samfunnsfag (mellom 1-2) har signifikant lavere sannsynlighet for å oppnå høyeste kunnskapsnivå (nivå A og B) i kunnskapstesten om demokrati sammenlignet med elevene som har karakterene 1–2 i matematikk. Samtidig har elevene med lave karakter i norsk og engelsk (mellom 1-2) signifikant høyere sannsynlighet for å havne i gruppen med «manglende demokrati-kunnskap» enn elevene som har de laveste karakterene i matematikk.

DISKUSJON

Vi har sett av læreplananalysen at det først og fremst er samfunnsfag som inneholder den type demokratikunnskap som kunnskapstesten måler gjennom kunnskapstestens emneområde 1 og 2. Læreplanene for de øvrige fagene norsk, matematikk og engelsk inneholder svært lite faktisk demokratikunnskap sammenlignet med læreplanen i samfunnsfag. Disse fagene støtter primært opp under kunnskapstestens emneområde 3 *Samfunnsengasjement og politisk deltakelse*, gjennom vektlegging av kommunikasjon og forståelse av informasjon. Karakteren i samfunnsfag er ganske riktig nært korrelert med elevenes demokratikunnskap målt ved kunnskapstesten, men dette gjelder også de øvrige fagene. Av norsk, matematikk og engelsk synes karakteren i matematikk å ha en kanskje overraskende sterk betydning, hvis vi ser på innholdet i læreplanen og dennes forbindelse til det kunnskapstesten måler.

En forklaring på at karakterer i norsk og engelsk er nært korrelert med elevenes skåre på kunnskapstesten, kan bero på at disse fagene eksplisitt øver literacy forstått som lese- og skrivekyndighet. Det å kunne tilegne seg lærestoff fra undervisningen og informasjon i samfunnet for øvrig, er en forutsetning for kunnskap om demokrati, demokratiske prosesser og institusjoner (Torney-Purta mfl. 2001). Middels til høy måloppnåelse av kompetansemålene i læreplanene (karakterer mellom 3 og 6) for norsk og engelsk forutsetter på samme måte som for de øvrige læreplanene at eleven klarer å anvende språket på en meningsfull og faglig relevant måte (Berge 2005, 2007). Ved å se på disse fagene som øving i det å lese, skrive og snakke, bygger vår karakteranalyse opp under *literacy*-forskningen og norske utdanningspolitiske dokumenters forutsetning om at dette styrker elevens kunnskap om demokrati (Torney-Purta mfl. 2001, Berge 2007).

«Overraskelsen» i dette er elevenes karakterer i matematikk og den nære korrelasjonen mellom karakterene i dette faget og elevenes demokratikunnskap. Selv om elevene skal øves i alle de grunnleggende ferdighetene i matematikk som i alle andre skolefag, vil de grunnleggende ferdighetene i

regning stå i fokus samtidig som læreplanen ikke inneholder rene kunnskaps-elementer om demokrati. Det er imidlertid ikke noen konflikt mellom et bredt literacy-begrep og regneferdigheter, tvert imot inkorporeres tallforståelse i en slik forståelse av literacy-begrepet gjennom begrepet *numeracy* (Berge 2007). I vår analyse er også elevene som har like karakterer i tre eller alle fire fag, gruppert sammen. Derfor har elever som har høye karakterer i matematikk, også høye karakterer i minst to av de øvrige fagene, eller kanskje alle fire fag. Elever som i vår analyse har karakteren 5–6 i matematikk, og som samtidig har høyeste kunnskapsnivå om demokrati, har derfor også høy karakter i et *skriftkyndighetsfag*, som norsk eller engelsk, eller i *civics*-faget samfunnsfag.

Betydningen av literacy forstått som skriftkyndighet blir enda tydeligere hvis vi ser på elevene som har de aller laveste karakterene. En høyere andel elever med de laveste karakterene i norsk, engelsk og samfunnsfag skårer under basiskunnskap (under nivå D) på kunnskapstesten, og elever med dårlige karakterer i disse fagene har lavere sannsynlighet for å nå høyeste kunnskapsnivå sammenlignet med elever som har tilsvarende karakterer i matematikk. Hvis man ikke forstår språket eller har betydelige lese- og skrivevansker, vil dette gi utslag i lave karakterer i disse fagene. Disse elevene klarer heller ikke å tilegne seg skriftlig lærestoff eller gi et fullverdig uttrykk for demokratikunnskap i samfunnsfag. Regneferdigheter kan i en viss grad ses løsrevet fra evnen til å lese og uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette kan være forskjeller som gjør seg gjeldende blant nylig ankomne elever med innvandrerbakgrunn, eller elever som har kognitive lærevansker og i noen grad behersker tall, men ikke bokstaver.

KONKLUSJON

Vi har i vår analyse vist at det å få middels til gode karakterer (karakterene 3–6) i samfunnsfag, norsk, matematikk og engelsk henger tett sammen med høy skåre i demokratikunnskap på kunnskapstesten. Det store flertallet av norske elever skårer på nivå A og B i denne kunnskapstesten, og har dermed langt mer enn basiskunnskap om demokratiske institusjoner, prinsipper, begreper, verdier og prosesser.

Læreplanen i samfunnsfag viser at det er dette faget som, fremfor norsk, matematikk og i noen grad engelsk, gir elevene faktakunnskap om demokrati. Samtidig har vi argumentert for at man ved å legge de øvrige fagenes bidrag til elevenes literacy til grunn, kan sannsynliggjøre hvorfor det å få gode karakterer i disse fagene også er nært korrelert med god demokratikunnskap.

I artikkelen har vi ved hjelp av litteratur argumentert for at literacy er et fremtredende aspekt ved de norske læreplanene, og at karakterene dermed er uttrykk for elevenes faglig relevante bruk av språket i de samme fagene. Det er kjent at literacy forstått som lese- og skriveferdigheter er en forutsetning for demokratikunnskap, og vår analyse er et argument for at et bredere literacy-begrep som forståelse og meningsfull bruk av språket også bør ses som et aspekt ved den norske grunnskolens bidrag til elevenes demokratiforståelse. Dette utelukker ikke at literacy samtidig har nær sammenheng med elevenes sosioøkonomiske bakgrunn.

I norske læreplaner har språklige og tekstkulturelle elementer en tung posisjon (Berge 2007). ICCS måler demokratikunnskap, men indirekte måler kunnskapstesten også en form for literacy forstått som skriftkyndighet hos elevene. I vår analyse bekreftes dette av sammenhengen mellom det å ha lave karakterer i norsk og engelsk og lavt nivå av demokratikunnskap. Dette betyr at testen ikke fanger opp hvorvidt elever som har vanskelig for å lese eller for uttrykke seg skriftlig, kanskje fordi de ikke behersker majoritetsspråket, likevel kan ha faktisk demokratikunnskap eller kjenne til og verdsette demokratiske prinsipper og institusjoner.

Om artikkelen

Studien er finansiert av Utdanningsdirektoratet.

REFERANSER

- Audigier, F. (2000). *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*. Council for Cultural Co-operation (CDCC), project "Education for democratic citizenship". Strasbourg: Council of Europe.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologier og strategier. I Aasen, A. J. og S. Nome (red.): *Det nye norskfaget*. Side 161-188. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I Hølleland, H. (red.): *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Side 228-250. Oslo: Cappelen.
- Bergström, G. og K. Boréus (2005). Idé- och ideologianalys. I Bergström, G. og K. Boréus (red.): *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Side 149-179. Lund: Studentlitteratur.
- Brochmann, G. (2002). Statsborgerskap, medborgerskap og tilhørighet. I Brochmann, G., T. Borchgrevink og J. Rogstad (red.): *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*. Kap. 2, s. 56-84. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I Børhaug, K., A. B. Fenner og L. Aase (red.): *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i et danningsperspektiv*. Side 171-183. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule*. Avhandling for dr.philos, Det psykologiske fakultet. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Børhaug, K., A. B. Fenner og L. Aase (2005). *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i et danningsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole. Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fenner, A. B. (2005). Engelskfagets utvikling i et danningsperspektiv. I Børhaug, K., A. B. Fenner og L. Aase (red.): *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv*. Side 85-101. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frazer, E. (2008). Key perspectives, traditions and disciplines: Overview. I Arthur, J., I. Davies & C. Hahn (eds.): *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. Side 281-291. London: Sage.
- Gjone, G. (2005). Danningsaspekter ved matematikkfaget – og hvordan de har hatt betydning for matematikkundervisningen i norsk skole. I Børhaug, K., A. B. Fenner og L. Aase (red.): *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i et danningsperspektiv*. Side 31-46. Bergen: Fagbokforlaget.
- Huang, L., G. Ødegård, K. Hegna, V. Svagård, T. Helland og I. Seland (2017). *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge*. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016. NOVA-rapport 15/2017. Oslo: NOVA Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Karseth, B. og B. U. Engelsen (2013). Læreplanen for Kunnskapsløftet: velkjente tråkk og nye spor. I Karseth, B., J. Møller og P. Aasen (red.): *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Kap. 3, s. 43-60. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kennedy, K. J. (2008). Citizenship curriculum: Ideology, content and organization. I Arthur, J., I. Davies og C. Hahn (red.): *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. Side 484-491. London: Sage.
- Lorentzen, S. (2005). Fra nasjonal oppdragelse til kildekritikk: Danningsdimensjoner og arbeidsmåter i skolefaget historie. I Børhaug, K., A. B. Fenner og L. Aase (red.): *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i et danningsperspektiv*. Side 157-170. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mikkelsen, R. og D. Fjeldstad (2013). Norway. I Ainly, J., W. Schulz og T. Friedman (red.): *ICCS 2009 Encyclopedia. Approaches to civic and citizenship education around the world*. Side 313-321. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Minow, M., R. A. Schweder og H. R. Markus (2008). Pursuing Equal Education in Societies of Difference. I Minow, M. (red.) *Just Schools. Pursuing Equal Education in Societies of Difference*. Pp. 3-18. New York: Russel Sage Foundation.
- Niemi, R. G. og J. Junn (1998). *Civic education. What makes students learn?* London – New Haven: Yale University Press.

- Osler, A. (2012). Citizen Education and Diversity. I Banks, J. A. (red.) *Encyclopedia of Diversity in Education*, Vol. 1, 353-361. London – Los Angeles: Sage.
- Osler, A. og H. Starkey (2006). Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 21(4):433-466.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship*. London: QCA.
- Roe, A. (2013). Lesing. I Kjærnsli, M. og R. V. Olsen (red.): *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Kapittel 7, side 177-200. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schulz, W., J. Ainley, J. Fraillon, D. Kerr og B. Losito (2010). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., J. Ainley, J. Fraillon, B. Losito og G. Agrusti (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016*. Cham: Springer Open.
- Solhaug, T. (2013). Trends and Dilemmas in Citizenship Education. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science*, 2013(1):180-200.
- Solhaug, T. og K. Børhaug (2012). *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stray, J. H. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. Ph.d.-avhandling ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Telhaug, A. O. og O. A. Mediås (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Torney-Purta, J. (2008). Foreword. I Arthur, J., I. Davies og C. Hahn, C. (red.) *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. Side ixx-xxi. London: Sage.
- Torney-Purta, J., R. Lehmann, H. Oswald og W. Schulz (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Tuastad, S. (2006). *Skulen og statsmaktsspørsmålet: stortingsdebattar 1945–2005 om religion i skulen og om private skular i lys av normativ teori*. Avhandling for dr.polit.-graden, Institutt for sammenliknende politikk. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Aase, L. (2005a). Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I Børhaug, K., A. B. Fenner og L. Aase (red.): *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. Kap. 1, s. 15-28. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). Norskfaget – skolens fremste danningfag? I Børhaug, K., A. B. Fenner og L. Aase (red.): *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i et danningperspektiv*. Side 69-83. Bergen: Fagbokforlaget.

Aasen, P., J. Møller, E. Rye, E. Ottesen, T. S. Prøitz og F. Hertzberg (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementering av reformen*. NIFU-rapport 20/2012. Oslo: NIFU og Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Universitetet i Oslo.

Offentlige dokumenter:

Kunnskapsdepartementet (2013a). *Læreplan i samfunnsfag*. Oslo:

Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>

Kunnskapsdepartementet (2013b). *Læreplan i norsk*. Oslo:

Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>

Kunnskapsdepartementet (2013c). *Læreplan i engelsk*. Oslo:

Kunnskapsdepartementet. <http://data.udir.no/kl06/ENG1-03.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2013d). *Læreplan i matematikk fellesfag*. Oslo:

Kunnskapsdepartementet. <http://data.udir.no/kl06/MAT1-04.pdf>

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. St.meld. nr. 30 (2003-2004). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

ABSTRACT

Literacy as an aspect of Norwegian students' civic knowledge

This article "Literacy as an aspect of Norwegian students' civic knowledge" investigates the possible connection between curriculum and civic knowledge through the concept of literacy based on an analysis of students' grades in four school subjects. The article relates to the debate on whether education can contribute to civic knowledge, or if this should be considered as an element of students' socioeconomic background.

Norwegian students' score on the civics test in the International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016 correlates with students' grades in social studies, Norwegian, mathematics and English. We apply curriculum analysis to investigate the overlap between these subjects and the content domains of the ICCS civic test in order to see if and how the curriculum could contribute to the test results. We argue that the influence of curriculum on students' civic knowledge is enforced by the latest Norwegian educational reform (2006), structured to develop and enhance students' literacy in all subjects. The correlation between literacy and democratic knowledge is previously known, but the ICCS study does not measure students' literacy on the individual level. Our analysis contributes to the search for influence of education on civic knowledge through the concept of literacy.

KEYWORDS: ICCS 2016, Citizenship education, curriculum analysis, literacy, assessment.