



Høgskulen på Vestlandet

Samfunnsfag 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUSA550-O-2022-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2022 09:00	Termin:	2022 VÅR2
Sluttdato:	16-05-2022 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MGUSA550 1 O 2022 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	502
--------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	28068
---------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Medborgerskapsopplæring gjennom styringsdokumenter

Citizenshipeducation through governing documents

Kandidatnummer: 502

Geir Atle Lye Bårdsen

Master Grunnskolelærer 5-10.

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI) Institutt for pedagogikk, samfunnsfag og religion/GLU 5-10

Veileder: Thor Erik Sortland

15.05.2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaver er medborgerskapsoppøring. Problemstillingen jeg har utarbeidet er som følger: *Hvordan kommer medborgerskapsopplæringen frem i ulike styringsdokumenter i Norge og Tyrkia?* Jeg har i tillegg til dette utarbeidet to forskningsspørsmål, som hjelper med å belyse oppgavens problemstilling. Disse har jeg formulert på denne måten (1) Hvilke idealtyper ved medborgerskapsopplæring vektlegges i styringsdokumentene til Norge og Tyrkia? (2) På hvilke måte legges det gjennom styringsdokumentene til rette for opplæring i medborgerskap i Norge og Tyrkia?

For å kunne besvare disse spørsmålene har jeg utarbeidet en tabell som tar utgangspunkt i medborgerskapsidealene som Sætre og Stray utarbeidet i sin forskning om emnet. Tabellene viser hvilke idealer kompetansemålene i de ulike landene som blir prioritert. Analysen om ulikheter har også et historisk perspektiv hvor jeg undersøker hvordan medborgerskapsopplæringen i landene har endret seg gjennom tidene.

Etter analysen ble gjennomført kom det frem flere interessante sider ved denne sammenligningsstudien. Analysen av kompetansemålene viser til store ulikheter mellom landenes vektlegging av hva en medborger er. Det kommer frem at kompetansemålene i Norge er færre, men også mer åpne enn de som blir fremstilt i tyrkisk kontekst. I tillegg viser forskningen at norsk skole har størst fokus på å lære elevene til å bli rasjonelle autonome medborgere. Dette er i motsetning til det som kommer frem i analysen av den tyrkiske læreplanen, der hovedfokuset er at elevene skal få kunnskap om samfunnet. I Tyrkia er det et større antall kompetansemål elevene skal arbeide med, noe som fører til at de er mer konkrete enn de norske. Nasjonalisme og patriotisme er også noe som kommer frem i større grad i den Tyrkiske planen.

Summary

The theme for this master degree is citizenship education. I have made an issue that is *how does citizenship education appear in the different governing documents in Norway and Turkey?* In addition to this I made two research questions that will help shed light on the problem of the thesis. The formulation of this question is (1) *Which ideal types of citizenship education are emphasized in the governing documents for Norway and Turkey?* (2) *In what way are the governing documents facilitated for education in citizenship in Norway and Turkey.*

To be able to answer these questions I have prepared a table based on the citizenship ideals that Sætre and Stray made for their research on the subject. The tables show which ideals the goals in the countries that are prioritized. The analysis of differences also has a historical perspective, where I examine how citizenship education in the countries has changed over time

After the analysis was carried out, several interesting aspects of this comparative study emerged. The analysis of the goals refers to large differences between the countries' emphasis on what a citizen is. It emerges that the goals in Norway are fewer, but also more open than those presented in the Turkish context. In addition to this, the research shows that Norwegian schools have a greater focus on teaching students to become rational autonomous citizens. This is in contrast to what emerges in the analysis of the Turkish curriculum, where the main focus is for students to gain knowledge about society. In Turkey there are also a larger number of goals for students to work with, which means that they are more specific than the Norwegian goals. Nationalism and patriotism are also something that emerges in a greater extent in the Turkish curriculum.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på en 5 års skolegang i grunnskolelærer 5 – 10.

Jeg vil særlig takke veilederen min Thor Erik Sortland for god konstruktiv veiledning gjennom denne lange prosessen. En stor takk går også til Kjetil Knaus Fosshagen, som har hjulpet meg med gode råd når det kommer til den tyrkiske læreplanutviklingen.

Jeg vil også takke mine medstudenter for 5 fine år på høgskolen på Vestlandet Stord, og ønsker dem lykke til videre som utdannede lærere.

Innhold

1.0 Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for oppgaven	7
1.2 Introduksjon til tema og forskningsfelt	8
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	8
1.4 Utforming av oppgaven.....	9
2.0 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning.....	10
2.1 Begrepsavklaring	10
2.1.1 Demokrati.....	10
2.1.2 Medborgerskap	13
2.1.3 Medborgerskapsopplæring	14
2.2 Medborgerskapsidealer	16
2.2.1 Idealtyper	16
2.2.2 Westheimer og Kahnes perspektiver om medborgerskap.....	16
2.2.3 Sætre og Strays perspektiver om medborgerskap	18
2.3 Styringsdokumenter og læreplanteori	20
2.3.1 Innholdsorienterte læreplaner.....	21
2.3.2 Kompetanseorienterte læreplaner	21
2.3.3 Proessorientert lærerplaner	22
2.4 Læreplansutvikling	22
3.0 Historisk læreplansutvikling i Norge og Tyrkia	24
3.1 Læreplansutvikling i Norge.....	24
3.1.1 Tidligere forskning tilknyttet utdannelsen i Norge.....	24
3.1.2 Utvikling og endringer innfor medborgerskapsopplæring i Norge	27
3.2 Læreplansutvikling i Tyrkia	29
3.2.1 Tidligere forskning tilknyttet utdanningen i Tyrkia	29
3.2.2 Utdanningsreformer for å møte fremtidens aktuelle behov	29
3.2.3 TÜSİADs rapport om utdanningssituasjonen i Tyrkia.....	30
3.2.4 Solidarisk syn på utdanning.....	31
3.2.5 Læreplansendringer i grunnskolen i Tyrkia innenfor emnet samfunnskunnskap	33
4.0 Vitenskapsteori og metode	36
4.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv	36
4.1.1 Hermeneutikk.....	36
4.2 Studiens forskningsdesign	37

4.2.1 Kvalitativ metode	37
4.2.2 Komparativ dokumentanalyse	37
4.3 Forskningsprosessen	38
4.3.1 Prosessen med å sammenligne de ulike landene.....	38
4.3.1 Analyse og bearbeiding av data	40
4.4 Studiens kvalitet	41
4.4.1 Relabilitet (pålitelighet).....	41
4.4.2 Validitet (indre gyldighet).....	42
4.4.3 Overførbarhet (ytre gyldighet).....	43
5.0 Læreplananalyse.....	44
5.1 Analyse av den norske læreplanen	44
5.1.1 Oppbygging av <i>LK20</i>	44
5.1.2 Analyse av overordnet del i <i>LK20</i>	45
5.1.3 Analyse av kompetansemål etter 4. og 7. trinn	49
5.2 Analyse av den tyrkiske læreplanen.....	57
5.2.1 Læreplanens generelle del	57
5.2.2 Analyse av læringsområder	58
6.0 Presentasjon og drøfting av studiens resultat.....	71
6.1 Historisk sammenligning av landenes utdanningssystem.....	71
6.2 Demokratibegrepet i læreplanen.....	72
6.3 Vektlegging av medborgerskapsidealer i lys av kompetansemål.....	75
6.4 Ulik læreplansoppbygging	78
7.0 Avslutning.....	81
7.1 Problemstilling.....	81
7.2 Forskningsspørsmål 1	82
7.3 Forskningsspørsmål 2	83
8.0 Litteraturliste.....	84
9.0 Tabelliste	87

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Norge fikk i år 2020 en ny læreplan som ble tatt i bruk i alle landets skoler. Her kommer det frem i den overordnede delen av læreplanen at *demokrati og medborgerskap* skal være et av de tre ulike tverrfaglige temaene i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette vil si at teamet skal gå igjen i all undervisning og i alle fag. På denne måten er det ikke lengre bare samfunnsfaget sin jobb å lære opp elevene i dette emnet, men et felles ansvar på tvers av fagene. Det kommer blant annet frem at de tre tverrfaglige emnene, som er *folkehelse og livsmestring*, *bærekraftig utvikling* og *demokrati og medborgerskap*, skal «ta utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og felleskap i lokalsamfunn, nasjonalt og globalt» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette gjør det veldig aktuelt og relevant for meg som fremtidig lærer å se nærmere på hva temaet medborgerskap innebærer og hvordan jeg som lærer kan, på en mest mulig fornuftig og reflektert måte, undervise i emnet.

I denne masteroppgaven har jeg valgt å fokusere på *medborgerskap og medborgerskapsoppøring*. Høyst aktuelt for medborgerskapsbegrepet er også perspektivet om demokrati, ettersom medborgerskap og demokrati har flere fellestrekk. I tillegg til læreplanverket er det også lovverk som kommer inn i bilde, når det kommer til dette teamet. Dette lovverket skaper selve grunnlaget for hva som står i læreplanene og er nødt til å bli tatt i betraktning når en legger opp undervisning. Det kommer videre frem i opplæringsloven om grunnskoleopplæringen at «opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enskilte si overtynning. Ho skal fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte» (Opplæringsloven, 2008, §1-1). I denne loven kommer det følgelig frem flere aktuelle emner innenfor medborgerskap. Respekt for den enskiltes overtynning, demokrati og likestilling er eksempelvis svært relevant når det kommer til temaet medborgerskap.

1.2 Introduksjon til tema og forskningsfelt

Jeg har i denne forskningsstudien gjennomført en sammenligning av to utvalgte lands vektlegging av medborgerskapsopplæringen. De utvalgte landene jeg skal se nærmere på er Norge og Tyrkia. Her har jeg ved hjelp av styringsdokumentene tilknyttet skolen beskrevet hvordan det blir lagt opp til medborgerskapsopplæring gjennom disse dokumentene. Norge og Tyrkia er begge land som ligger i Europa, men Tyrkia har imidlertid også en del av landet innenfor Asia. Dette gjør at landet ligger mer i østen og har dermed også ulik bakgrunn enn Norge, når det kommer til historie, religion og kultur. I tillegg til dette er det flere ulikheter innenfor landenes historie og politiske styresmakt, noe som bidrar til at en sammenligning av disse landene vil være interessant med tanke på likheter og ulikheter. Det er på dette grunnlag jeg ser på det som interessant å gå mer i dybden på akkurat disse landene. Samtidig er det svært interessant og lærerikt for meg som fremtidig lærer generelt og samfunnsfaglærer spesielt å undersøke hvordan ulike land vektlegger forskjellige aspekter ved elevers utdanning og opplæring.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det jeg har sett nærmere på når det kommer til temaet medborgerskapsopplæring, er hvordan læreplanene legger opp til best mulig læring innenfor dette temaet og hva som blir vektlagt i temaet. Jeg har også valgt å se på to ulike land for å få bedre dybde i forskningen og se hvordan land kan legge opp læreplanen på ulike måter. Min problemstilling er dermed som følger:

- Hvordan kommer medborgerskapsopplæringen frem i ulike styringsdokumenter i Norge og Tyrkia?

Medborgerskapsopplæring er et veldig stort begrep med ulike praksiser på hvordan det blir lagt opp gjennom styringsdokumenter. For å besvare forskningsprosjektets problemstilling på en best mulig måte, ble det dermed utarbeidet to forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene er også med på å strukturere studien på en ryddig måte, samtidig som spørsmålene er med på å avgrense oppgaven til det ønskede temaet. Forskingsspørsmålene har som hovedfokus å se nærmere på det ulike styringsdokumentene i de to landene og deres vektlegging av medborgerskapsopplæring. Dette er et valg jeg har tatt fordi jeg mener det er viktig å se på

læreplanene og være kritiske til det som står i disse. Læreplananalyse vil bidra til å se hvordan disse begrepene kommer frem og på hvilke måter det kommer frem. De to forskningsspørsmålene ble med utgangspunkt i dette formulert på følgende måte:

- Hvilke idealtyper ved medborgerskapsopplæring vektlegges i styringsdokumentene til Norge og Tyrkia?
- På hvilke måte legges det gjennom styringsdokumentene til rette for opplæring i medborgerskap i Norge og Tyrkia?

Jeg har ved hjelp av disse forskningsspørsmålene prøvd på best mulig måte å besvare de ulike aspektene ved studiens problemstilling. Først måtte jeg definere de ulike aspektene ved begrepet medborgerskapsopplæring som finnes, og deretter forklare hvordan fordelingene innenfor de ulike kategoriene blir fordelt i læreplanene.

1.4 Utforming av oppgaven

For å belyse problemstillingen vil jeg først presentere relevante begreper og teoretiske perspektiver, som er knyttet til min forskning. Ved hjelp av teorien og læreplanutviklingen vil jeg gjennomføre en dokumentanalyse av styringsdokumentene, samt lage en tabell som skal hjelpe med å fordele kompetansemålene innenfor ulike medborgerskapsidealer. Resultatdelen vil være et resultat av analyse av de nåværende styringsdokumentene og hvordan læreplanene har endret seg gjennom tidene og deres vektlegging av medborgerskapsopplæring.

2.0 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

I dette delkapittelet vil jeg redegjøre for relevant teori og tidlige forskning tilknyttet mitt forskningsprosjekt om medborgerskapsopplæringen i ulike land. Jeg vil definere ulike aspekter med medborgerskapsbegrepet og henvise til ulike idealtyper innenfor medborgerskap. Videre vil jeg gi en grundig avklaring av begrepet demokrati, grunnet dets relevans for medborgerskapsopplæring. Deretter vil jeg beskrive relevante styringsdokumenter og læreplaner, som danner grunnlaget for den videre datainnsamlingen min.

2.1 Begrepsavklaring

2.1.1 Demokrati

Selve begrepet demokrati er sammensatt av to greske ord som på norsk blir oversatt til *folk* og *styre/makt*, noe som viser til at det er folket som skal ha makten og styre. Når det kommer til demokrati som begrep er dette veldig omstridt, ettersom det er usikkert på hva slags demokratibegrep som er grunnleggende for å oppnå en god demokratiopplæring (Stray og Sætre, 2018, s 108). Ut ifra dette kan det være vanskelig å komme med en definisjon som er fast på hva demokrati er, og begrepet er i konstant endring og utvikling i takt med samfunnet vi lever i. Jeg har dermed valgt å se nærmere på noen ulike aspekter innenfor demokrati, som viser ulike sider ved demokrati og som er en god byggestein for demokratiopplæring (lenz, 2021, s 22). Disse aspektene er med på å vise flere sider ved demokrati, der mennesker vil ha ulik oppfatning av hvilke aspekter som skal vektlegges mer eller mindre enn de andre. Noen vil vektlegge demokratiets institusjoner og funksjon som formelt system, mens andre vil kunne vektlegge hvordan man kan påvirke demokratiet direkte og vise at det handler om kommunikasjon og offentlig debatt (lenz, 2021, s 23).

Demokrati som styresett – representativt og direkte demokrati.

Dette aspektet viser at det finnes politiske institusjoner, organer og formaliserte prosedyrer som skal regulere hvordan politiske beslutningsprosesser skal foregå og hvordan de kan påvirkes av befolkningen (lenz, 2021, s 23). For eksempel kan vi se at mange demokratier er bygget opp som representative demokratier. Her vil borgerne kunne delta i valg av de politiske representantene som de ønsker skal være med på nasjonale og lokale beslutninger.

En annen måte å gjennomføre en beslutningsprosess på er direkte demokrati (lenz, 2021, s 23). Det går ut på at hele befolkningen vil få muligheten til å være med på å påvirke en politisk beslutning gjennom avstemning. På denne måten kan befolkningen oppleve at de kan påvirke beslutningene som blir gjort og dette kan skape politisk engasjement. Samtidig kan de folkevalgte få et godt bilde av hva befolkningen mener om den aktuelle saken. En utfordring med denne type demokrati er at i det komplekse, moderne samfunn skal tas mange beslutninger i ulike saker (lenz, 2021, s 24). Her vil det bli vanskelig og tidskrevende å arrangere folkeavstemning på hver sak. I tillegg til dette er mange av de politiske sakene komplekse og krever stor innsikt.

Demokrati som rettigheter og plikter.

For å delta i ulike demokratiske prosesser må hver enkelt ha rettigheter. Disse rettighetene er eksempelvis *rett til å gi uttrykk for egne meninger og etablere og delta i politiske organisasjoner* (lenz, 2021, s 25). For at avgjørelsene skal bli gjort på mest mulig demokratisk måte er det viktig at alle har like rettigheter slik at det blir likeverdig deltakelse for alle. Mange ulike minoritetsgrupper har gjennom historien måtte kjempe for sine rettigheter. Disse kan være helt grunnleggende rettigheter innenfor sosial og kulturell deltakelse (lenz, 2021, s 25). Det kan også bli stilt spørsmål til hva som er «like» rettigheter. Vil det bety at alle har rett på det samme, når vi mennesker er så forskjellige med ulike forutsetninger i hverdagen? I tillegg til rettigheter har vi også plikter. Disse pliktene kan være helt grunnleggende, som eksempelvis å følge loven og betale skatt. Plikter er ulike ut ifra hvor i verden man er og land kan ha egne plikter som er gjeldene. I Belgia er for eksempel valgdeltakelse en borgerplikt, der borgere som ikke stemmer i valg vil bli straffet med bot (lenz, 2021, s 25).

Demokrati som medvirkning og deltakelse.

Deltakerdemokrati viser til den enkeltes mulighet til å påvirke beslutninger som angår seg selv (lenz, 2021, s 26). For at demokratiet skal være bra er det essensielt at befolkningen deltar aktivt innenfor demokratiske prosesser, utover bare å stemme på valg. Gjennom ulike organisasjoner eller foreninger kan befolkningen være mer deltakende og komme med sine synspunkt. Organisasjoner kan være knyttet til ulike områder, som for eksempel yrkesrelatert eller idretts- eller kulturliv. Disse kan være med å fronte politiske saker og utøve press på

politikerne gjennom offentlig oppmerksomhet både lokalt og nasjonalt. Dette kan også gå motsatt veg der noen organisasjoner eller foreninger ikke føler de blir hørt eller tatt hensyn til av politikere når de er politiske avgjørelser som omhandler dem (lenz, 2021, s 28).

Demokrati som deliberasjon – samtaledemokrati.

I det tidligere nevnte representative demokratiet og deltakelsesdemokrati spiller politiske debatter en stor og sentral rolle. Gjennom denne debatten kan befolkningen skape sitt eget inntrykk av den politiske virkeligheten og ut ifra dette diskutere ulike utfordringer og eventuelle løsninger på sakene. Mange vil ikke ha et ønske om å skrive lange artikler eller kronikker om den aktuelle saken, men da finnes det mange ulike arenaer å dele sine oppfatninger, synspunkter og argumenter når det kommer til politiske valg. Borgere kan ha samtaler og diskusjoner om politikk ansikt til ansikt, eller gjennom sosiale medier (lenz, 2021, s 29). Det vil også være ulike elementer som spiller inn på en offentlig diskusjon, dette kan være status på personen som skriver eller bruk av hersketeknikker. Dette kan være med på å bestemme hvem som får gjennomslag på sitt synspunkt.

Demokrati som kultur og livsform.

Det som kjennetegner en demokratisk kultur er at ulike prosesser gjøres på en demokratisk måte (lenz, 2021, s 30). For at et demokrati skal være sterkt, må demokratiske prinsipper gjennomsyre alle aspektene ved samfunnslivet (lenz, 2021, s 30). Dette inkluderer arbeidslivet, utdanningsfeltet, kulturlivet eller annet. Demokrati som livsform gjelder også daglige situasjoner som befolkningen møter på, her skal samhandlingene gjennom mennesker være basert på likeverd, gjensidig respekt og inkludering. Til sammen skal dette utgjøre en *demokratisk ryggmargsrefleks* når mennesker møter nye situasjoner og utfordringer i hverdagen (lenz, 2021, s 31). Begrepet viser til hverdagspraksis der vi kan stille ulike spørsmål som *hvordan blir avgjørelsen tatt? Hvem bestemmer til slutt? Hva skjer med mindretallet?* Disse spørsmålene kan reflekteres rundt for å få en bedre forståelse for demokrati som kultur og livsform.

Demokrati som minoritetsvern.

Når demokratiet er ensbetydende med flertallsstyre, kan dette føre til at minoritetsgruppene blir overkjørt og ikke får sine meninger frem. Dette kan skje dersom flertallet ikke føler en forpliktelse eller har liten respekt for mindretallets meninger og for å verne om deres rettigheter (lenz, 2021, s 32). For at demokratiske idealer som likeverd, likestilling og mulighet for fullverdig samfunnsdeltakelse uansett hvilken bakgrunn en har skal kunne bli en realitet, må minoritetsgruppene bli tatt hensyn til og et minoritetsvern bygges inn som en sikkerhetsmekanisme i det demokratiske systemet. Eksempler på dette er antidiskrimineringslovgivning og ombudspersoner (lenz, 2021, s 32). Minoritetsgruppene sine egne foreninger og interesseorganisasjoner er viktige for å gi dem en tydeligere stemme og anledning til å få gjennomslag i offentlige debatter og politiske beslutningsprosesser.

2.1.2 Medborgerskap

«A statue bestowed on those who are members of the community. All who possess the statue are equal with respect to the rights and duties with which the status is endowed» (Lister & Pia, 2008, s 12). Slik velger T. H. Marshall å ordlegge seg når det kommer til hva han mener medborgerskap er. Det kommer her frem hvilke betydninger det å være en medborger i et samfunn er. Alle samfunnsborgere er like når det kommer til rettigheter og plikter som finnes i de ulike samfunnene man er del av. Dette er en tankegang som kommer fra et liberalt medborgerskap, som vektlegger likhet og universelle rettigheter for mennesker. Videre velger Marshall å dele medborgerskapsrettighetene inn i tre ulike kategorier som er *politiske*, *sivile* og *sosiale* rettigheter. Disse rettighetene går ut på at alle individer har rett på å delta i politikken, rett til økonomisk velvære og å være del av et samfunn og rett til frihet for hvert enkelt individ og individets rett til ytringsfrihet (Lister & Pia, 2008, s 13).

Medborgerskap har i lang tid vært et aktuelt tema i verden, men har gjennom tidene endret innhold og betydning. De første tiårene etter andre verdenskrig dreide medborgerskap seg for det meste om grunnleggende sosiale rettigheter og økonomisk utjevning i velferdsstater (Hagne, 2018, s. 10). Gjennom årene har medborgerskap, ved hjelp av nye politiske bevegelser, beveget seg mer over på anerkjennelse av individers likeverd og opplevelse av identitet basert på religiøse, kulturelle, kjønnsmessige og seksuelle kjennetegn (Hagne et al., 2018, s. 10). Begrepet medborgerskap kommer fra det engelske ordet *citizenship* og Brochmann velger å oversette dette til *samfunnsborger* (Brochmann, referert i Hagne et al.,

2018, s. 10). I dette norske begrepet inkorporerer hun det juridiske *statsborgerskapet* og det mer samfunnsmessige *medborgerskapet*, som blir sett på som den subjektive opplevelsen av tilhørigheten i et samfunn vektlagt sammen med at personen sin opplevelse av identitet, lojalitet, tillit og vilje til deltaking (Hagne, 2018, s. 10).

Et annet spørsmål som man kan stille er «hva er forutsetningene for å være medborger?» (Lenz, 2021, s. 48). Stray (2011) beskriver to ulike perspektiver innenfor medborgerskap. Dette er medborgerskap som status og medborgerskap som rolle (Lenz, 2021, s. 48). Her handler status om forskjellige formelle rettigheter som kan være knyttet til statsborgerskap, mens rolle handler mer om å delta i ulike demokratiske prosesser som ikke nødvendigvis har med formell politikk og gjøre (Lenz, 2021, s. 48). Her viser det til at man ikke trenger å ha et pass for å engasjere seg i demokratiske prosesser, i lokale initiativer eller i organisasjoner som jobber på nasjonalt og internasjonalt nivå. En medborger blir sett på som noe man blir dersom man tar del i praksisformene som skaper og opprettholder demokratiet som kultur og som system. Her går det blant annet ut på at medborgeren er en deltaker i et felleskap og tar ansvar for noe mer enn sine egne handlinger (Lenz, 2021, s. 48). Jeg velger å bruke de samfunnsmessige begrepet medborgerskap i min oppgave, ut ifra dens relevans og den sentrale delen begrepet har innenfor læreplanene.

2.1.3 Medborgerskapsopplæring

Medborgerskapsopplæring har ifølge den Europeiske kommisjonen vært en langsiktig plan med europeisk samarbeid i utdanningsfeltet (European Commission, 1017, s 17). Det kommer frem at Europa møter mange viktige og krevende utfordringer i dagens samfunn. Disse utfordringene går ut på sosioøkonomiske problemer, voldelig ekstremisme og en mistillit til demokratiske prosesser. Dette viser til hvor viktig det vil være å undervise i dette emnet som omhandler medborgerskap. På denne måten kan unge mennesker tilegne seg kunnskap om ulike områder, slik at de kan være med på å skape positive endringer i fremtiden. Opplæring i medborgerskap har blitt et av de største fokusområdene innenfor mange utdanningssystemer. Målet med dette er å støtte elevene til å bli aktive, informerte og ansvarlige borgere som er villige til å ta ansvar for seg selv, samt å bidra i samfunnet sitt og de politiske prosessene som inngår her (European Commission, 1017, s 17).

I kjølvannet av terrorangrepene i Paris og København i 2015, ble *Paris-erklæringen* signert av EU utdanningsminister. Dette førte til at den europeiske kommisjonen ønsket endringer og

forsterkning av rollen til utdanning som fremmet medborgerskap og verdiene som dette innebar som *frihet, toleranse og ingen diskriminering*. Kommisjonen mente dette prioriteres på alle ulike nivåer som lokale, nasjonale og internasjonale. De ville med dette styrke det sosiale samholdet og hjelpe unge mennesker med å bli ansvarlige, åpensindig og aktive medlemmer av et mangfoldig og inkluderende europeisk samfunn (European Commission, 2017, s 17)

For å bedre forstå hva medborgerskapsopplæring er, vil det være nødvendig å vite hvilken funksjon det skal ha for elevenes læring og utvikling. Her kommer det frem i Eurodice rapporten at målet er å minske gapet mellom individ og samfunnet (European Commission, 2017, s 19). Dette kan være utfordrende med tanke på at disse konseptene ikke alltid er i samspill, og det kan være interesseforskjeller når det kommer til hva et individ vil og hva samfunnet ønsker. Eksempler fra tidligere i historien om slike ekstreme situasjoner, er terrorisme og rasisme. Medborgerskapsopplæringen har på dette grunnlag et mål om å hjelpe hvert individ med å forstå at de er del av et samfunn, både det lokale samfunn og de større samfunnene som er nasjonale og internasjonale. I tillegg til dette er det et mål at elevene skal få kunnskapen og kompetansen som kan hjelpe individene til å fremme deres interesser, slik at man ivaretar harmonien mellom individ og samfunnet (European Commission, 2017, s 19).

Siden medborgerskapsopplæring er et flytende begrep, og det ikke er en «rett» måte å drive opplæring innenfor temaet på, vil det være vanskelig å skissere en bestemt måte å utføre denne opplæringen. Ifølge Eurodice rapporten er det gjort empirisk forskning som viser til at ulike europeiske land vektlegger forskjellige aspekter eller typer ved medborgerskap gjennom undervisningen. Et eksempel på dette er Hoskins (2017) som argumenter for at i nordiske land prioriterer lærerne å fremme autonome kritisk tenkning innenfor medborgerskapsopplæringen, mens demokratier med sivile, republikanske tradisjoner (som Italia og Hellas) får bedre resultater av medborgerskapsverdier og deltaking (Hoskins et al., 2017, referert i European Commission, 2017, s. 20).

Dette er også tilfellet når det kommer til nylige formede kommunistiske land, som holder på de etniske holdningene av medborgerskap. Det var dermed interessant å se nærmere på de landene jeg hadde valgt å fordype meg i. Norge er et av de nordiske landene, som ifølge Hoskins, har mer fokus på å fremme autonom kritisk tenkning, mens Tyrkia er et land som ligger mer mot østen. Med tanke på landets plassering innenfor Europa vil det være spennende å se hvilke fokus Tyrkia har når det kommer til medborgerskapsopplæringen i

forhold til Norge, og om Hoskins teori om medborgerskapsopplæring i nordiske land gjelder Norge også.

2.2 Medborgerskapsidealer

Det finnes mange ulike syn på hva medborgerskap er og hva som skal vektlegges innenfor temaet. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i ulike idealtyper innenfor medborgerskap i min oppgave. Her har jeg beskrevet hva som ligger til grunne for hvordan jeg legger opp min analyse av medborgerskap og hvordan jeg velger å kategorisere ulike deler av læreplanene.

2.2.1 Idealtyper

Tankegangen med idealtyper kommer fra Max Weber, der han brukte disse som referansepunkt i sin studie om institusjonelle ordninger og handlingsvalg (Lindbekk, 2009, s 386). Idealtyper i denne sammenheng viser til at forskeren har samlet sine tanker om utviklinger og handlingssekvenser der individuelle aktørs interesse og hensiktene deres er åpenbare, sett i lys av den spesifikke konteksten. (Lindbekk, 2009, s. 386). Konteksten her vil være hvordan individuelle aktører ser på medborgerskapsopplæring, og hva som ligger til grunn for dette. Ved hjelp av dette begrepet har Westheimer & Kahne og Sætre & Stray laget sine egne idealtyper, til medborgerskapsopplæring, som jeg skal gå nærmere innpå. Ved hjelp av disse idealtypene har jeg i min analyse del målt dem opp mot kompetansemålene i landene, og på denne måten kunne se hva som blir vektlagt i de ulike læreplanene i forhold til disse idealtypene. Dette er med på å skape et bilde om hva de enkelte landene ser på som viktig i deres nasjonale opplæring av elevene innenfor medborgerskap, og hvilke typer medborgere landet ønsker å utdanne.

2.2.2 Westheimer og Kahn's perspektiver om medborgerskap

Det har lenge vært en debatt mellom blant annet filosofer, historikere og statsvitere om hvilke forestillinger av medborgerskap som fører til best mulig demokrati (Westheimer & Kahne, 2004, s. 2). I denne forbindelsen har Westheimer og Kahne i sin artikkel skrevet om tre forskjellige perspektiver om medborgerskap. Disse kategoriene er utviklet med bakgrunn i et sentralt spørsmål i artikkelen til Westheimer og Kahne, som er «What kind of citizen do we need to support an effective democratic society?» (Westheimer & Kahne, 2004, s. 3). Med utgangspunkt i dette spørsmålet som omhandler hvilke type borgere eller medborgere vi trenger for et mest mulig effektivt demokratisk samfunn har Westheimer& Kahne gjort

undersøkelser og forskninger på hvilke typer medborgere lærere utdanner elever til å bli. Gjennom forskningen var det spesielt tre ulike typer medborgere som ble satt i fokus av lærerne, disse ble oversatt av Sætre & Stray til; *Den deltakende medborgeren, den rettferdighetsorienterte medborgeren og den personlig ansvarlige medborgeren.* (Sætre & Stray, 2019, s. 20).

Den personlig ansvarlige medborgeren.

Den personlig ansvarlige medborgeren er en person som opptrer ansvarlig i sitt samfunn. Dette innebærer at personen bidrar på det enkle plan ved å eksempelvis plukke opp søppel på gaten og resirkulere. Personen forholder seg også til lovverk som er satt innenfor samfunnet og bygger seg ikke opp gjeld (Westheimer & Kahne, 2004, s. 3). Her vil personen føle et visst ansvar for hva som skjer i nærmiljøet og føle et ansvar for at ikke bare en selv har det fint, men også menneskene rundt seg selv. Noen uttrykk som kan komme frem i opplæringen av elevene i denne typen medborger er; *ta hensyn til andres følelser, behandle andre med respekt og bruke gode manerer.* (Westheimer & Kahne, 2004, s. 3). Elevene vil med dette lære å se situasjoner fra andre menneskers perspektiv og kunne handle på en ansvarlig måte ut ifra den kunnskapen den enkelte har tilegnet seg.

Den deltakende medborgeren.

Når det kommer til skolen kan det ofte bli sett på som at de 'gode' borgere er de som aktivt deltar i samfunnsaker og i tillegg deltar i det sosiale livet i samfunnet i de ulike nivåene; lokalt, statlig og nasjonalt nivå. (Westheimer & Kahne, 2004, s. 4). Her vil fokuset være at elevene skal stemme på lokale valg eller være med i ulike organisasjoner i samfunnet. Når det kommer til opplæringen av elevene innenfor denne type medborgerskap, vil målet være at elevene skal forstå hvordan myndigheten og lokalsamfunnsbaserte organisasjoner fungerer og viktigheten av å planlegge og delta i slike organisasjoner (Westheimer & Kahne, 2004, s. 4).

Den rettferdighetsorienterte medborgeren.

Denne siste idealtypen av medborgerskap reflekterer en kritisk-pedagogisk tilnærming. Det som er mest gjenkjennelig i denne idealtypen er at mennesket søker sosial rettferdighet, og i tillegg til dette klarer å analysere og stille spørsmål ved sosiale, økonomiske og politiske krefter (Sætre & Stray, 2019, s. 20). Her viser det til at noen lærere argumenterer for at aktive medborgere trenger muligheten til å analysere og forstå sammenhengene mellom sosiale, økonomiske og politiske krefter (Westheimer & Kahne, 2004, s. 4). Den rettferdighetsorienterte medborgeren vil prioritere å bruke samtale og analyser for å få

eksplisitt oppmerksomhet på spørsmålet om urettferdigheter og de vil legge vekt på å søke sosial rettferdighet mellom alle mennesker (Westheimer & Kahne, 2004, s. 4).

2.2.3 Sætre og Strays perspektiver om medborgerskap

I 2019 gav Sætre og Stray ut en artikkel med inspirasjon fra funnene til Westheimer og Kahne. Dette fordi de mente det var interessant å se nærmere på hvordan utdanningen til elevene om demokratisk medborgerskap er et politisk valg som får konsekvenser for hvilke typer medborgere elevene blir utdannet til. (Sætre & Stray, 2019, s. 21). De valgte i sin artikkel å se nærmere på «lærerens ideer om demokratiopplæring i skolen, og hva slags medborgerideal som ligger til grunn for disse ideene» (Sætre & Stray, 2019, s. 20). Denne undersøkelsen er gjennomført i en norsk kontekst, der informasjonen er samlet inn fra både *samfunnsfaglærere, lærere og skoleledelse*. Ut i fra dette har Sætre og Stray utarbeidet sine egne idealtyper innenfor medborgerskap, som de mener passer seg bedre ut ifra deres empiriske material som er samlet inn. Disse tre idealtypiske forståelsene for utdanning i medborgerskap velger de å kalle *politisk informert medborger, rasjonelt autonomt medborgerskap og sosialt intelligent medborgerskap* (Sætre & Stray, 2019, s. 21 - 23).

Gjennom arbeid med læreplanene vil det være aktuelt å lage en form for analyse hvor man går ut ifra noe konkret. Medborgerskapsidealene vil her være med på å kategorisere de ulike kompetansemålene som kommer frem i de ulike læreplanene. Samtidig vil det hjelpe med å se hvilke idealer som blir prioritert i landene, og om det er store forskjeller på hva som blir prioritert. Dette vil hjelpe med å besvare spørsmålet som kommer frem i forskningen min som omhandler hvilke idealer innenfor medborgerskapsopplæringen som blir vektlagt i styringsdokumentene.

Politisk informert medborgerskap.

I denne idealtypen av medborgerskap vil vektleggingen være å kunne gjennomføre informerte valg av politisk representasjon (Sætre & Stray, 2019, s. 21). Her velger Sætre og Stray og forankre denne idealtypen ved hjelp av Kjetil Børhaug sin doktoravhandling fra 2007 (Sætre & Stray, 2019, s. 21). Her kommer det frem at trekkene som er mest dominerende når det kommer til den politiske oppdragelsen i skolen er svært likt konkurransedemokrati, som skal få folket til å velge mellom hvilke elitegrupper og deres politiske programmer det skal støtte gjennom regelmessige valg (Børhaug, 2007, s. 104). Konkurransedemokrati kan man forstå som en drakamp mellom de ulike politiske partiene som blir avgjort ut ifra hvilke interesser

og behov velgerne har (Rogstad, 2007, s. 19). Her vil det dermed være sentralt i opplæringen at elevene skal bli informerte velgere som kan ta valg ut ifra den informasjonen som er gitt om de ulike sakene. Fokuset i undervisningen til lærere som vektlegger denne idealtypen vil være *kunnskap, kritisk tenking, demokratiske verdier og politisk deltakelse* (Sætre & Stray, 2019, s. 26).

Rasjonelt autonomt medborgerskap.

Dette idealsynet bygger på tankegangen i opplysningstiden der spørsmålet om hvilke medborgere samfunnet skulle ha behov for når samfunnet gikk fra autoritær til demokratisk styringsform (Sætre & Stray, 2019, s. 22). Svaret på dette spørsmålet mente flere filosofer på denne tiden var «demokratiske medborgere fremfor alt må være i stand til å tenke selv, uten å ledes av andre» (Sætre & Stray, 2019, s. 22). Her kommer det tydelig frem at det er nødvendig for hvert enkelt individ å lage opp sine egne meninger uten at andre mennesker, organisasjoner eller politiske partier skal påvirke dem. Idealtypen legger vekt på at den viktigste kvaliteten til en demokratisk medborger er rasjonell autonomi. På denne måten vil det viktigste jobben til lærere være å frigjøre hvert enkelt individs kapasitet til rasjonalitet og autonomi (Sætre & Stray, 2019, s. 22). Når det kommer til undervisningen blir det dermed vektlagt å utvikle elevens evne til kritisk tenkning (Sætre & Stray, 2019, s. 27).

Sosialt intelligent medborgerskap.

Den siste idealtypen skiller seg ut fra tidligere med at den er mer sosialt orientert. Denne er forankret i John Deweys filosofi som handler om at menneskesinnet er foran alt annet et tilegnet attributt, som blir til gjennom interaksjoner med andre mennesker (Sætre & Stray, 2019, s. 22). Hvis målet er å fremme sosial vekst mener Dewey at sosial intelligens først og fremst skal forstås som en metode (Sætre & Stray, 2019, s. 22). Her stiller Dewey spørsmålsteget til hvordan politiske partier og andre organisasjoner som er med på å styre er et moderne demokrati, når disse menneskene kan leve helt andre liv og ha andre interesser enn hva samfunnsborgerne og dermed skape ubalanse i hva samfunnsborgerne og "ekspertene" ser på som viktig (Sætre & Stray, 2019, s. 22).

Det vil med dette være viktig for en medborger å kunne stille spørsmålsteget til de som styrer sine valg når disse ikke alltid kommer flertallet til gode. En sosialt intelligent borger vil kunne forstå at folk har ulike behov der de ikke nødvendigvis er dens egne behov som kommer over behovet til flertallet. Gjennom opplæringen i skolen vil det være nødvendig at elevene får tilegnet seg kunnskap gjennom *politisk engasjement, elevdeltakelse i lokalmiljøet og elevdeltakelse på skolen* (Sætre & Stray, 2019, s. 29).

Vi kan se at det er noen forskjeller mellom idealene til Westheimer og Kahn og Sætre og Stray. I den norske konteksten til Sætre og Stray er det mer fokus over på de rasjonelt autonome medborgerskapet. Dette kommer ikke frem i Westheimer og Kahn sine idealtyper, der det vektlegges deltakelse av politiske prosesser og ha kunnskapene til å stemme ved lokale valg. Den deltakende medborgeren kan bedre sammenlignes med politisk informert medborgerskap når det gjelder Norge. Kritisk tenkning kommer ikke inn i bilde før det siste idealet til Westheimer og Kahn som er den rettferdighetsorienterte medborgeren. Først her skal de lære og reflektere og stille spørsmålsteget til samfunnet. Vi kan her se at ulike land vil ha ulike idealer ut ifra hva som er passende for deres forskning. Det vil her være interessant å se nærmere på om Sætre og Stray sine medborgerskapsidealene som tar utgangspunkt i norsk skole vil være relevant når det kommer til et annet land som Tyrkia der opplæringen har et annet utgangspunkt enn den i Norge.

2.3 Styringsdokumenter og læreplanteori

I skolen er det læreplanen som er det gjeldende styringsdokumentet. Dette er det faglige og pedagogiske verktøyet som blir brukt innenfor skolen (NOU 2014: 7, s. 96). Læreplanen sin funksjon i skolen er å styre innholdet i opplæringen og læreplanverket består av overordnet del, fag- og timefordeling og læreplaner i fag (Utdanningsdirektoratet, u.å.). I Norge har også læreplanverket status som en forskrift, og på denne måten er den bindende for skolene (NOU 2014: 7, s. 96). Både Norge og Tyrkia har læreplan som styringsdokument når det kommer til hva som skal gjennomgås i opplæringen på skolen. I disse styringsdokumentene kommer det frem ulike kompetanse elevene skal sitte igjen med, og hvilke kunnskap, ferdigheter og verdier som skal utvikles gjennom skolegangen. Hva som blir vektlagt i de ulike landene vil være ulikt, samtidig som det finnes mange fellestrekk.

I den nye læreplanen som er gjeldende i dag, *LK20*, kommer det også frem at det er flere temaer som skal gå igjen i flere fag. Departementet legger stor vekt på at det skal komme tydelig frem at noen temaer skal bli vektlagt i flere fag innenfor skolen. Målet med dette er at gjennom arbeid med disse tverrfaglige temaene skal bidra til elevenes læring i det enkelte faget samtidig gi en helhetlig forståelse for temaet (Meld. St. 28 (2015-2016), s.7). Det blir også lagt opp på denne måten for at det skal bli lettere for skoler og lærere å legge opp til tverrfaglig samarbeid med de ulike fagene. Ut ifra dette har departementet valgt at de temaene som skal prioriteres i skolen, og som kommer frem i læreplanen *LK20* er *folkehelse og*

livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Meld. St. 28 (2015-2016), s.7).

Det finnes ulike måter læreplanene er konstruert på og det skilles ofte mellom *innholdsorientering, prosessorientering og kompetanseorientering* (NOU 2014: 7, s. 97).

Læreplanene behøver ikke nødvendigvis p bare bestå av en enket av disse orienteringene, men kan ha hovedfokus på den ene og inneholde elementer fra de andre modellene (NOU 2014: 7, s. 97).

2.3.1 Innholdsorienterte læreplaner

I denne type læreplaner kommer det frem anvisninger om hvilket innhold elevene kommer til å møte på i opplæringen. Det som blir vektlagt her er problemstillinger, temaer, lærestoff og arbeidsmåter. Målbeskrivelsene i denne læreplanen vil være overordnede målsetninger for opplæringen, og ikke mål om hver enkelt elev sin læring. Disse målene skal være styrende for opplæringen vet at innholdet i læreplanen skal reflektere målene (NOU 2014: 7, s. 97). En læreplan som dette vil ha fokus at elevene er forskjellige og dermed kan man ikke sette feller mål for hele klassetrinn. Det er derfor et større fokus på læringsområder elevene skal være innom og jobbe med. Læreplanen gir derfor mer rom for at lærere kan lage egne mål som elevene skal oppnå ut ifra emnet som det jobber med.

2.3.2 Kompetanseorienterte læreplaner

Når det kommer til kompetanseorientert (eller målstyrt) læreplaner er mål for elevenes kompetanse den sentrale delen av denne læreplanskategorien (NOU 2014: 7, s. 97). Her vil læreren ha målene i læreplanen i fokus og de vil være styrende for hvordan lærerne velger å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningen. Målene for hva elevene skal lære gjennom skoleåret vil være det som setter føringene for hva de skal gjennomgå i undervisningen (NOU 2014: 7, s. 97). I denne type læreplan vil alle elevene ha samme mål som det jobber mot, uansett forutsetningene de har. Læreren har mål som skal gjennomgås i løpet av skoleåret, og når vurderingen av elevene kommer vil det være disse målene som står skrevet i læreplanen som vil være vurderingsgrunnlaget.

2.3.3 Proessorientert lærerplaner

Den siste type læreplan legger i stor grad vekt på hva som kjennetegner utvikling av elevene læring innenfor det ulike områdene. Et eksempel på dette kan være hva det vil si å utvikle leseforståelse (NOU 2014: 7, s. 97).

I andre europeiske land har mange av læreplanene gått fra å være innholdsorienterte til å gå mer over på læreplaner som er mer resultatorientert, der det er mål for elevenes kunnskap (NOU 2014: 7, s. 97). Denne læreplanen legger større vekt på selve prosessen med å utvikle kunnskap om ulike emner. Det vil komme frem i læreplanen hvordan elevene på best mulig måte kan tilegne og utvikle seg kunnskaper om et emne. Ved å jobbe med denne prosessen med elevene vil de gradvis få den kompetansen som læreplanen er ute etter at de skal tilegne seg.

2.4 Læreplansutvikling

John I, Goodlad har utviklet et læreplansteoretisk begrepsapparat som vi kan legge til grunne for vår læreplanforståelse (Germannslund et al., 2011, s. 9). Han legger vekt på at det store målet med læreplansutvikling, både når det kommer til praktisk og teoretisk, er å forbedre *kunnskapen, ferdighetene og holdningene* til mennesker (Goodlad, 1979, s. 20). Det blir klassifisert fem ulike nivåer som er med på å beskrive veien fra læreplanideer til dens virkeliggjøring i opplærings situasjonene. Disse fem er *den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den gjennomførte læreplanen* og *den erfarte læreplanen* (Germannslund et al., 2011, s. 9 - 10). Her blir delt opp hvordan læreplanen oppfattes ut ifra de ulike nivåene. Både Norge og Tyrkia har gjennomgått mange læreplansreformer gjennom årene. Dette er fordi kunnskapen, ferdighetene og holdningene til borgere er i konstant endring og læreplanene er nødt til å endre seg i takt med samfunnet. For å best mulig kunne forstå læreplanene som er gjeldene i dag, er det nødvendig å se tilbake i tid for å skape mening om hvorfor de aktuelle planene er som det er. Landene ligger på ulike geografiske plasser i verden og har ulik fortid, noe som er med på å påvirke hvordan læreplanene ser ut. Til min forskning som handler om læreplanen og dens utvikling gjennom årene vil det være relevant å se på nivået som omhandler *den ideologiske læreplan* og *den formelle læreplanen*.

Den ideologiske læreplanen kommer fra den idealistiske planleggingsprosessen for læreplanen. Selv med læreplanene kan være godt utarbeid forventes det ulike problemer av tilpassing og bruk i ulike klasser. Planene er skapt for at et variert marked av avgjørelser og handlinger og kan dermed komme til kort for de sosial politiske prosessene (Goodlad, et al, 1979, s 60). Det vil i svært få tilfeller være slik at de som står i den ideologiske læreplanen vil bli gjennomført nøyaktig slik det står skrevet. Som oftest vil hoved innholdet i læreplanen komme gjennom men ofte vil dette være på en annen metode og struktur ut ifra hva den enkelte pedagogen som jobber med stoffet mener er mest hensiktsmessig i de gitte situasjonen (Goodlad, et al, 1979, s 60).

Den formelle læreplanen er det som får offisiell godkjenning fra staten og de lokale skolestyrene og blir tilpasset av en institusjon og/eller lærerne i skolen. For at en læreplan skal få en slik godkjenning er de nødvendig at det er skrevne dokumenter som *læreplanguide, nasjonalt eller lokalt pensum, tilpasset tekster og studieenheter fastsatt av en læreplanskomite* (Goodlad, et al, 1979, s 61). Den formelle læreplanen kan være samlet sammen av ulike ideelle læreplanen som har blitt godkjent og send videre for tilpasning og modifikasjoner. Forskjellen her er at den formelle læreplanen er et offisielt dokument som er blitt godkjent i sin helhet.

3.0 Historisk læreplansutvikling i Norge og Tyrkia

Jeg vil i denne delen av studien se nærmere på hvordan rammeverket for utdanningen har endret seg i de ulike landene, både ved å undersøke generelle endringer som er relevant for forskningsprosjektets tema og ved gå spesielt inn på hvordan medborgerskapsopplæringen har vokst frem fra de ulike landene og blitt en del av

3.1 Læreplansutvikling i Norge

3.1.1 Tidligere forskning tilknyttet utdannelsen i Norge

I år 1814 når Norge gikk inn i union med Sverige, ble de den 30. november opprettet den norske regjeringen seks ulike departementer som skulle forvalte den nye staten. Der ble den første av disse departementene kalt 1. departement. Dette er forløperen til det vi i dag kaller for kunnskapsdepartementet. Ansvaret til dette departementet var *kirke-, Undervisnings- og kultursaker, fattigomsorg og veiledende stiftelser* (Helsvik, 2014, s 4). Etter noen år (17. mars 1818) fikk dette departementet et nytt navn som var mer rettet mot deres spesifikke saksområde, dermed ble det nye navnet *kirke – og undervisningsdepartementet*. for å legge et rammeverk som skulle sikre at fremtidige politikere og byråkrater for å handle uforutsigbart og handle i henhold til loven hadde vi i Norge, Grunnloven. Den var også med på å forhindre at politikere skulle la seg friste til å foreta vilkårlige politiske prioriteter med skiftende stemning og behov. Grunnloven ble på denne måten en sikkerhet for borgerne og det sivile samfunn mot en sterk og styrende stat (Helsvik, 2014, s 4).

De første norske allmueskolene som vokste frem fra skoleloven i 1739, var svært uendret frem til godt utpå 1800- tallet. Her var skolen først og fremst en plass elevene skole bli opplært i den kristne tro. Formålet var at elevene skulle bli forberedt til konfirmasjonen som på den tid var selve inngangsbilletten til et fullverdig samfunnsliv. Når det kommer til kirke og skole, var disse to mye samme sak i en norsk stat som var grunnlovsforankret i den lutheranske kristendommen. Allmueskolen inneholdt for det meste kristendoms kunnskap, men også obligatorisk undervisning i lesing slik at de skulle være enklere for elevene å være i stand til å tilegne seg Pontoppidans katekismeforklaring og å møte Gud gjennom skriftene (Helsvik, 2014, 14). Dette var i perioden fra 1739 til 1850- årene, som også har blitt kalt *menighetsskolens tid og det statspietistiske kunnskapsregime*. Frem til skoleloven i 1860 var fokuset til skolene å ha leseopplæring med fokus på Pontoppidan, salmevers og bibelsteder.

Rundt midten av 1800 tallet gjennomlevde det norske samfunn store endringer. Disse endringene var økonomiske endringer som var knyttet til ny teknologi i jordbruk, transport og industri. Dette førte til økt mobilitet og urbanisering og utvikling, dette førte med seg et nytt utvalg av arbeidsformer samt produksjon og markeder. Denne perioden var fremveksten av en periode som var preget av fremveksten av organisasjonssamfunnet der det var mer lokalt selvstyre siden kommunene fikk mer makt med formannskapsloven i 1837. Siden samfunnsendringene var så omfattende ble det stilt mer krav til skolene som ble nødt til å legge mer vekt på verdslige kunnskaper, som kunne komme elevene til gode i et mer komplisert og differensiert samfunnsliv (Helsvik, 2014, s. 17).

I 1850 kom Marcus Thrane fra arbeiderforeningen med en uttalelse der han mente at skolen ikke lengre burde være et sted der «barnet tvinges til alene at puge det reglementerede Religionsbøger, men en sand folkeskole, hvor det oplæres i alle de Kundskaber, det siden tiltrænger baade som medlem av Kirke og stat, altså Naturlære, Historie, Geografi, Gramatikk, Skrivning, Regning, Konstitusjonshistorie, Statsøkonomi, Naturkræfternes anvendels ...» (Holter, 1989, sitert i Helsvik, 2014, s 17). Det neste året tok skolekonsulenten i departementet Hartvik Nissen initiativ til å opprette *Selskapet til Folkeopplysningens Fremme*. Selskapet var motivert av en frykt for radikale strømninger etter de internasjonale revolusjonsrådet i 1848. Nissen mente at opplysning og utdanning ville være med på å integrere de lavere samfunnslagene i de nye samfunnsstrukturer og økonomiske forhold. Han videreførte dermed Bygges enhetsskoletanker, der barn skulle gå på felles skole til elevene var ti år. Dette var for å fremme sosial mobilitet i samfunnet, slik at alle kunne få det samme mulighetene uansett utgangspunkt (Solerød, 2011, s 114). Ved at alle barn fikk felles skolegang ville dette også bidra til at elevene lærte opp i det samme som vil bidra til felles tanker om samfunnet de lever i. Dette skulle være med på å føre til nasjonal stabilitet mot økonomisk vekst og demokratisk utvikling og avverge faren for revolusjoner. Skolene ble sterkt påvirket av idealer om å utdanne for det som ble kalt *det tredobbelte menneskeliv – det fysiske naturliv, det naturlige menneskeliv og det evige liv* (Helsvik, 2014, s 18).

Undervisningen skulle her skje på norsk språk og kristendommen skulle være mer fortellende, der den ble mer historisk formidlet.

Etter Landsloven av 1860 ble det utvikling i byskolen og landsskolen der skolene ble mer kristelig-borgerlige skoler, nå skulle elevene i tillegg til kristendomsopplæring også bli oppdratt til å bli bevisste samfunnsborgere gjennom fag som norsk, historie, geografi og

naturfag. Faste skolebygninger ble også en del av de normale ordningene på landene, og kommunene som hadde ansvar for skoledriften var blitt egne rettssubjekter som kunne ta opp lån. Hartvik Nissen hadde stor betydning for endringene innenfor norsk skolepolitikk.

Reformene hans brakte in nye typer skolefag som åpnet den norske skole fra allmueskole til gymnas. Dette førte til at det ble mer praktisk samfunnsorienterte fag i skolen som gjorde at kristendommen fikk en mindre dominerende plass i skolen (Helsvik, 2014, s 21).

Departementet bestemte seg i år 1911 for å nedsette enhetsskolekomiteen. Enhetsskole hadde som formål å reflektere et ønske om å skape større enhet i skolesystemet, der mange og ulike skoleslag ikke grep inn i hverandre. Dette førte til stor ulikhet i kvalifikasjonen og muligheter til videre utdanning. Videre i årene som kom var det stor uenighet i hvordan man kunne skape større sammenheng mellom folkeskolen og den høyere skolen. Mulighetene var en svært omfattende omorganisering eller utbygging av det eksisterende skolesystemet og det ble en dragkamp mellom lokal og sentral styringsmyndighet over skoleutviklingen. I 1839 ble det lagt frem en plan for hvordan man skulle organisere skoleverket som var i Norge. Mannen som la frem dette forslaget var Fredrik Moltke Bugge, som mente at et stort problem innen det norske skoleverket var stor mangel på organiserte enheter. Elevene ble sendt på skolene de tilhørte uten at det var noe form for forbindelse mellom hva som ble undervist på de ulike skolene. I tillegg til dette var det heller ikke noen overgangsmuligheter for elever som ønsket seg inn på andre skoler (Solerød, 2011, s 112). Bugge ønsket her å skape en enhet som det var mulig at alle kunne gå på. Her kom han frem til at allmueskolene sitt nivå var så lavt at de var vanskelig å skape en forbindelseslinje mellom allmuen, og dermed ble dette en egen skole. Middelstanden, borgerstanden og embetsstanden fikk en felles skolegang frem til de var ti år, før det skulle gå mer i retning arbeidet de skulle utføre i samfunnet (Solerød, 2011, s 113).

I skolereformene fra år 1950 til 1970 – årene ble skole- og utdanningssystemet reformert nedenfra og opp. Helge Sivertsen, som var kirke- og undervisningsdepartementets første statssekretær fra år 1947 og var statsråd fra 1960 – 1965, samarbeidet med sin støttespiller Eva Nordland. Hun var en pedagog fra pedagogisk forskningsinstitusjon, og med deres samspill mellom politikk og sakkyndighet gjorde departementet folkeskolen og realskolen til en felles 9-årig grunnskole. På denne måten ble yrkesskolen og de tidligere teoretisk orienterte og universitetsforberedende gymnasene erstattet med den mer allsidige videregående skolen (Helsvik 2014, s 44). *Det kultiverte mennesket* var et begrep som ble mer og mer sentralt nå, her skulle det dyrke frem de fellesskapsfølelsen som skulle gi grunnlag for trygghet, vekst og utvikling.

Tidlig på 2000 – tallet stod skole og utdanningssektorens bidrag til økonomisk vekst og konkurranseevne fram som et sentralt tema innenfor den norske politikken. Nå måtte alle partiene forholde teg til en internasjonal fremstilling av skolene og utdanningen som en avgjørende faktor for de enkelte nasjons sjanse for å lykkes i *den globale kunnskapsøkonomien* (Helsvik, 2014, s. 54). Industrisamfunnet var og avløst av det som ble kalt kunnskapssamfunnet, som gjorde at skolen og utdanning var den aller viktigste innsatsfaktoren i den nye økonomiske virkeligheten. Denne utviklingen var i henhold med internasjonale begivenheter som satte spor i skole- og utdanningspolitiske landskapet i hele Europa. I år 1998 ønsket europeiske universiteter å utvikle et integrert Market for høyere utdanning gjennom Bologna-prosessen (European Higher Education area) (Helsvik, 2014, s. 54). Hovedmålet med dette var å nærme seg fleksibiliteten og differensieringen i det nordamerikanske høyere utdannings- og forskingsystemet for å forberede Europa på et tøffere og kunnskapsdrevet konkurranse med den voksende økonomien både i sør og øst

3.1.2 Utvikling og endringer innfor medborgerskapsopplæring i Norge

Når det kommer til den norske læreplanen, har samfunnsfag lenge vært en del av denne. Først startet faget med å være bare historie og geografi på 1800-tallet, men utover perioden blir temaet politiske systemer et eget tillegg til historiefaget (Børhaug, et al, 2015, s. 1). Dette utformet seg gradvis til at politiske systemer ble et større og større emnet og dermed ble frigjort fra historie og fikk navnet samfunnskunnskap (Børhaug, et al, 2015, s. 1). Fra denne perioden ble dermed samfunnsfaget delt inn i tre emner som var *geografi, historie og samfunnskunnskap*. Samfunnsfaget blir et prioritert fag innenfor skoleverket med et samlet timeantall i den nye læreplanen LK20 som bare er blant de høyeste i grunnskolen, bare norsk, matematikk og kroppsøving har flere timer (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Selve emnet samfunnskunnskap startet som sagt tidligere i emnet historie. I skoleloven fra 1827 ble alle skoler i landet pålagt å ha et eksemplar av grunnloven og en introduksjon av dette i lærebøkene som var i historiefaget (Børhaug, et al, 2015, s.12). Her blir skolen en arena for at elever skal bli borgere som passer det politiske systemet som vi har i landet (Børhaug, et al, 2015, s.12). Dette er noe som ikke skiller seg spesielt ut i forhold til andre land, hvor innbyggerne etter hvert får politiske rettigheter og det blir mer og mer forventet at mennesker skal ta ei aktiv rolle i samfunnsstyringen (Børhaug, et al, 2015, s. 12).

Samfunnskunnskap som tema har gjennom historien utviklet seg mye. I starten var det

grunnloven som var i fokus og den formelle organisasjonsstrukturen til de viktigste nasjonale politiske institusjonene. Etter hvert ble det mer fokus på andre temaer, som blant annet *interesseorganisasjoner* (organisasjoner i arbeids- og næringslivet), *samfunnsengasjement* og *ansvar for samfunnsutviklingen* (Børhaug, et al, 2015, s.12). Fra rundt 1970-åra ble det et større innslag av temaer som var mer nærliggende selve eleven og dens situasjon som *rus*, *forbruk*, *massemedia* og *samlivstemaet* (Børhaug, et al, 2015, s.13). *Det flerkulturelle samfunnet*, *miljøtemaet* og *ulike minoriteter* var temaer som kom inn i bilde fra 1980-tallet (Børhaug, et al, 2015, s.13).

Som vi ser i dag er mange av disse emnene som har oppstått gjennom årene sentrale innenfor både samfunnsfag og samfunnskunnskap, men også generelt i selve læreplanen. Vi kan se i den overordnede delen av læreplanen under opplæringens verdigrunnlag at det som er i fokus i opplæringen er *menneskeverdet*, *identitet og kulturelt mangfold*, *kritisk tenking og etisk bevissthet*, *skaperglede*, *engasjement og utforskertrang*, *respekt for naturen og miljøbevissthet* og *demokrati og medvirkning* (Kunnskapsdepartementet, 2017). «Disse verdiene er grunnmuren i skolens virksomhet» (Kunnskapsdepartementet, 2017) de skal gjøres levende og gi betydning for elevene i skolefelleskapet, dette gjennom kunnskap, holdninger og kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017).

3.2 Læreplansutvikling i Tyrkia

I dette kapittelet vil jeg ta for meg sentrale momenter ved læreplanutviklingen i Tyrkia. Grunnet forskningsstudiens søkelys på ulike lands vektlegging av medborgerskapsopplæringen i læreplaner, vil det være naturlig å skildre de strukturelle endringene læreplanen har gjennomgått generelt og endringer tilknyttet medborgerskap spesielt.

3.2.1 Tidligere forskning tilknyttet utdanningen i Tyrkia

For å forklare og beskrive utviklingen innenfor utdanningssystemet til Tyrkia vil jeg henvende meg til Sam Kaplan. Kaplan har blant annet forsket på hvordan ulike interessegrupper i Tyrkia er med på å promotere og fronte sine verdenssyn, gjennom utdanning og skolens læreplan. Noen av de forskjellige gruppene han forsket på var eksempelvis religiøse grupper, nasjonalister, nyliberalister og militære grupper (Kaplan, 2006). Målet med Kaplan sin forskning var å kunne forklare hvordan de ulike gruppene definerer elevenes utdanning og hvordan skolering i stor skala skaper en kontekst hvor elever selv skaper mening av kunnskap, makt og sosiale endringer. Han har gjennomført en etnografisk case studie, hvor Kaplan har sett nærmere på de kulturelle og politiske prosessene som påvirker utdanningen. Studien viser blant annet til funn som tilsier at utdanningen i det moderne Tyrkia er strukturert rundt interesser og forståelse for ulike sektorer (Kaplan, 2006).

3.2.2 Utdanningsreformer for å møte fremtidens aktuelle behov

Utviklingen av ulike utdanningsreformer har lenge vært en sentral og høyt prioritert sak innenfor ulike regjeringer (Kaplan, 2006, s. 37). De som sitter med politisk makt har fokus på hvilke problemer og utfordringer skolesystemet har, og hvordan man kan forbedre retningslinjene slik at man kan på best mulig måte møte de aktuelle og fremtidige behovene til samfunnet (Kaplan, 2006, s. 37). Planene for endring er skapt med et mål om at det skal bli konsensus mellom de ulike politiske og sosiale gruppene. Dette er noe av grunnen til at dokumentasjon av utdanning er blitt en enormt viktig og sentral del av skolepolitikken i Tyrkia (Kaplan, 2006, s. 37).

3.2.3 TÜSİADs rapport om utdannings situasjonen i Tyrkia

Tyrkia har i likhet med veldig mange andre land hatt stort fokus på utdanningsreformer. Dette er noe av det som kommer frem i en rapport som ble publisert i år 1990, av TUSIAD.

Rapporten tar for seg utdannings situasjonen i Tyrkia og undersøker spesielt hvordan man på best mulig måte kunne forberede tyrkiske barn for fremtiden (Kaplan, 2006, s. 37-38).

Sponsoren til rapporten var de høyt influensielle *Turkish Industry and business Association* (TÜSİAD), som var forpliktet til de nyliberalistiske sin økonomiske politikk (Kaplan, 2006, s 37 - 38). Bakgrunnen for denne rapporten var medlemmene av TÜSİADs redsel for hvordan landet skulle få de neste generasjonene til å kunne bidra i den nye, globale økonomien (Kaplan, 2006, s 126). TÜSİAD består av businessmenn, dette er en frivillig, uavhengig og ikke statlig organisasjon. Målet til organisasjonen er å fremme velferd gjennom private bedrifter (TÜSİAD, u.å.). De stiller også med enorm kapasitet når det kommer til den økonomiske aktiviteten i Tyrkia, noen av områdene det bidrar på er *produksjon, arbeidsplasser, internasjonal handle og verdiskaping* (TÜSİAD, u.å.).

I denne rapporten kommer det frem at det er en samarbeidskrise mellom nyliberalister og de religiøse nasjonalistene i regjeringens *motherland party*, mer kjent som Anavatan parti, moderladspartiet (ANAP) (Kaplan, 2006, s 37). Denne 248 sider lange rapporten med tittelen *Education in Turkey: Proposals for structural Adaptations to Problems and Changes* (Kaplan, 2006, s 37), ble utdelt presidenten, statsministeren, pressen og utdanningsministeren. Rapporten skapte mange debatter om hvordan man på best mulig måte kunne forberede tyrkiske barn for tro, marked og nasjonen.

Funnene i rapporten var lite oppmuntrende for et land som ønsket å bli med i det europeiske felleskapet (Kaplan, 2006, s. 38). Tyrkia var på denne tiden et av tolv land som enda bare krevde fem år med skolegang og det kom frem i rapporten blant annet hvor lite som ble investert i den nasjonale utdanningen. Noen av problemene som kommer frem var svært typisk for underutviklede land, hvor noen av disse problemene blant annet var overfylte klasserom, dårlig betalt og underutdannede lærere, store forskjeller når det kom til lese- og skriveferdigheter og skolegang når det kom til kjønn og de ulike inntektsgruppene (Kaplan, 2006, s. 38). Funnene var imidlertid ikke overaskende, med tanke på den store folkeveksten og inntektsforskjellene som var stadig økende blant folket. Det var også store regionale forskjeller og mange fordommer om at et system med samutdanning hadde hemmet utdanningssystemet (Kaplan, 2006, s. 38).

Rapporten tok også for seg de kontroversielle og statsstøttede religiøse Imam-Hatid ungdoms- og videregående-skolene. Disse skolene hadde som fokus å trene opp bønneledere og predikanter. Etter videregående var det statlig tilsyn på utdanningen med Qur'an kurs, der intensjonen var at elevene skulle lære å lese og memorere Qur'an (Kaplan, 2006, s. 38). I tillegg til dette kommer det også frem at religionsopplæring ikke var det eneste som var i fokus, men skolene også påvirket av andre kulturer og globale endringer. Undervisningen ble dermed også påvirket av globale kulturer som kom frem i media, dette førte til at engelsk ble et svært populært fag for elevene som ønsket å gå videre til universiteter der engelsk var språket som det ble undervist på (Akpınar, 2007, s. 166). Rapporten antydte at en sameksistens av religiøse skoler og sekulære skoler ville true en nasjonal enhet. Forskjellen på disse to utdanningssporene var økende, og dette ville dermed føre til at landet produserte to ulike kulturelle identiteter, nasjonale personligheter, kleskoder, verdier og verdenssyn. Dette ville også ha en negativ påvirkning i forhold til strukturell harmoni i utdanningssystemet med demokrati (Kaplan, 2006, s. 38). Ved å se på de religiøse skolene som det store problemet innenfor det nasjonale utdanningssystemet, dro TÜSİAD rapporten fokuset til de svært betydelige forskjellene mellom sekulære og religiøse beslutningstakerne over det sosiale og politiske formålene av utdanning i Tyrkia i 1990 (Kaplan, 2006, s. 39).

3.2.4 Solidarisk syn på utdanning

I år 1922 var det slutten for det multietniske osmanske riket. Dette riket hadde eksistert mange hundre år, helt tilbake til 1299, og var selve førløperen til republikken Tyrkia. Resultatet av denne oppløsningen førte til at *The law of Unification of Instruction* ble et av de første lovgivende handlingene i den nye tyrkiske republikk. Som resultat av dette ble alle utdanningsinstitusjonene i landet, utenom de militære akademiene, plassert under enekontroll av *Ministry of Education*. Nå skulle staten alene overvåke all personell, retningslinjer og læreplanene (Kaplan, 2006, s. 39).

Grunnen til disse lovendringene var en mistillit til hvordan osmanske riket hadde lidd av at det var flere ulike utdanningssystemer, som videre førte til konflikter innenfor ideologi og pedagogiske mål, som forhindret tyrkiske borgere å innse at de var én samlet nasjon. Med denne resoneringen ville et forent utdanningssystem føre til at alle formidlet de samme kulturelle og moralske egenskapene som skiller et folk fra et annet (Kaplan, 2006, s. 39).

Dette var et nytt solidarisk syn på utdanningen i Tyrkia, og ble først introdusert av sosiologen Ziya Gökalp. Hans idé om samfunnet ble svært betydningsfull innenfor det pedagogiske tankesettet i Tyrkia. Gökalp var en ledende talsmann når det kom til tyrkisk nasjonalisme, og han hjalp med å trekke sammenligninger mellom den solidariske og den kollektive samvittighet. Dette var sterkt påvirket av den franske sosiologen Durkheim. Mot slutten av 1900 – tallet hadde mange politiske ledere i vesten utformet ulike kategorier som organiseringsprinsipper for å presentere ulike populasjoner i verden. Disse kategoriene ble for det meste brukt til å rettferdiggjøre imperiumdominansen over ikke-vestlig politikk som det osmanske imperiet var et eksempel på (Kaplan, 2006, 40). En sentral del av det pedagogiske målet til sosiologene, var å vise at de politiske og økonomiske tankesettet av det osmanske imperiet ikke var et resultat av medfødte udyktigheter i det tyrkiske folket. Det skulle heller vises til et resultat av et mangfold av kunnskap som ikke stemte overens eller kunne sammenlignes med dagens behov. For å bevise og beskrive dette viste Gökalp til en periode i historien der han la frem utdanning elevene ble gitt på den tiden, og som resulterte i tankegangen menneskene hadde ut ifra hva de ble lært. Etter dette la han frem de ulike samfunnsgruppene som Tyrkia hadde verdt gjennom. Dette ble gjort i kronologisk rekkefølge og viste til ulike nivåer på sivilisasjonen i landet (Kaplan, 2006, s 40).

Sivilisasjonsnivåene ble delt inn i tre deler. De første nivået viser til en primitiv livsstil som kom fra det sentrale Asia. Etter dette gjekk sivilisasjonen videre inn i en periode som middelaldersk Islamisk sultanat stat. Til slutt skulle dette utvikle seg til en moderne nasjonsstat. I følge Gökalp var problemet i Tyrkia at mange av innbyggerne ikke var synkrone med den globale utviklingen som var ellers i verden. Dette ville føre til mangler i kunnskaper om utviklingen og resultere i at landet ville på en annen politikk en andre land, som ville gjøre samarbeid med land vanskelig (Kaplan, 2006. s. 40). For at denne tidsmessige forskjellen mellom innbyggerne skulle bli fjernet, kom Gökalp opp med forslaget om at det skulle være en *nasjonal læreplan* som skulle kombinere det beste fra alle disse sivilisasjonene. Her skulle alle elever identifisere seg med gammelt tyrkisk folkeminne og rasjonell islam, samtidig som de skulle lære om vestlig teknologi. Mange av Gökalp sine ideer om utdanning ble statlige mål under den første presidenten i landet, Mustafa Kemal Atatürk (1881 – 1938). Det ble også sagt av statsmannen, noen dager før *Law of Unification of Instruction* var over, at det var viktig med en nasjon med *en felles utdanning* (Kaplan, 2006, s. 41). To ulike typer utdanning i samme land ville utvikle to ulike personer. Dette mente statsmannen var skadelig for målet om en forent nasjon gjennom solidaritet.

I år 1928 ble læren om arabisk og persisk eliminert fra statlige skoler, samtidig som læren om Islam gradvis også ble borte. I år 1938 ble imidlertid også dette fjernet helt fra den nasjonale læreplanen. Nå var det dermed ingen skoler, hverken i byer eller på landet, som tilbydde religion introduksjon. Den nye læreplanen reflekterte det sekulære skiftet i Tyrkia sin politiske kultur. Siden mange av barna fra landlige områder, da spesielt jenter, ikke gikk på barneskolen, var tekstbøkene laget med tanke på familier som ikke hadde fått opplæring innenfor skoleverket (Kaplan, 2006, s 42). Dette varte ikke evig og allerede i år 1949 kom religion tilbake til læreplanen blant elever på fjerde og femte klasse.

3.2.5 Læreplansendringer i grunnskolen i Tyrkia innenfor emnet samfunnskunnskap

Gjennom årene har det skjedd mange endringer innenfor teamet medborgerskap i Tyrkia. Læreplanen har vært gjennom mange endringer og disse startet i år 1924. Siden den tid har det vært ulike endringer i årene 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009 og 2015 (Sahin, 2017). Jeg vil i dette delkapittelet undersøke de endringene i den tyrkiske læreplanen som er mest relevante for forskningsstudiets problemstilling. Mest sentralt for studiens tema er de forskjellige læreplansendringene i den tyrkiske læreplanen som fant sted i årene 1926, 1968, 1998, 2005, 2009 og 2015. Dette med grunnlag i at medborgerskapsopplæringen i disse årene gjennomgår tydelige endringer og presiseringer av blant annet innhold.

Læreplanen som kom ut i 1926 skiller seg ut fra den som var tidligere, med tanke på form og innhold. Her ble det løftet frem nye konsepter som elevene skulle lære seg gjennom skolegangen. Et av disse var «*knowledge and life, collective teaching and work school*» (Sahin, 2017, s 51). Hovedpoenget med å skape denne nye læreplanen var å gjøre grunnskoleelevene om til produktive medborgere, som kunne påvirke omgivelsene deres på en positiv måte. Det som ikke kommer veldig godt frem i denne læreplanen er imidlertid *hvordan* elevene kan bli en produktiv medborger og på *hvilke* måter eleven kunne være med på å påvirke samfunnet. Tidligere hadde dette emnet blitt delt opp i natur, historie og geografi, men nå ble de forent i én felles del, som ble kalt for *social studies* (videre oversatt til samfunnsfag). Noen av de mest sentrale temaene innenfor samfunnsfag i denne læreplanen var: *vår atferd i klassen, på skolen og utenfor skolen, kropp og rengjøring, årstider og retning mellom hus og skole*. Timeantallet i uken var 4 timer hver uke, i første til tredje klasse (Sahin, 2017, s. 52). Med andre ord var det ingen tydelig presisering av hvordan elevene kunne

utvikle seg til å bli produktive medborgere, til tross for læreplanens nye konsept og mål om å realisere nettopp dette. Det sentrale temaet «vår atferd i klassen, på skolen og utenfor skolen» kan peke på et ønske om å skape elever som er bevisste over egen atferd, på ulike arenaer i samfunnet. Men man kan derimot også stille seg undrende til hvorvidt skolen hadde som mål å utvikle elever som *selv* kunne vurdere hva som var den rette atferd i gitte situasjoner, eller om skolen hadde skapt en «fasit» på hva hvile atferd elevene skulle ha.

I 1968 kom det igjen en ny læreplan som er en av de lengste som har vært, denne ble stående og gjeldende i 30 år. Det ble presentert fem ulike hovedtemaer, som var: *utvikle evner og ferdigheter for å lære sitt eget miljø, undervisning i medborgerskapsplikter og ansvar, forstå menneskelige relasjoner i samfunnet, utvikle ferdigheter og evner i økonomisk liv og forbedre elevferdigheter slik at de skal leve bedre* (Sahin, 2017, s. 55). Ifølge denne læreplanen var samfunnsfagets mål at elevene skulle få observere, leve og eksperimentere. Noen av emnene som var ulike i forhold til den tidligere læreplanen fra år 1948 var; kjøretøy og uhell, nyttårs feiring, endringer i høytidene, sjøen og beskyttelse av egen helse og militærtjeneste. Faget hadde nå også fått større timeantall for første klasse, men gått ned en time i uken for tredje klasse. Nå hadde dermed alle trinnene 6 timer i uken (Sahin, 2017, s. 55).

De neste læreplanene (1998, 2005, 2009) viser alle til store endringer innenfor medborgerskapsopplæringen. Noen av fokusområdene i 1998 var for eksempel telefonbruk, barnets helse, demokrati på skolen og hjemme, ansvar og rettigheter. Disse nye fokusområdene i skolen viser at elevene skulle bli mer bevisste på hvilket ansvar de selv har, samt at det er et demokrati både på skolen og hjemme. I læreplanen fra 1926 var hovedfokuset at elevene skulle lære om atferden deres på skole og i hjem, mens målet i 1998 var at elevene skulle forstå hva demokratiet innenfor skole og hjem er og innebærer. I 2005 kom det imidlertid frem litt andre sider og perspektiver ved samfunnsfaget i læreplanen. Her blir det lagt mer vekt på kritisk tenking, kreativ tenking, kommunikasjon, problemløsning og til slutt bruk av informasjon og teknolog. Disse emnene ble utformet for at elevene skulle utvikle selvspekt, selvtillit, tålmodighet, toleranse, kjærlighet, respekt, patriotisme og evnen til å fremheve kulturelle verdier (Sahin, 2017, s 57). Mange av disse punktene er sentrale innenfor medborgerskap, og man kan se at faget går fra å ha fokus på geografi, historie og natur til å gå mer og mer over på å handle om hvordan elevene skal kunne tilpasse seg samfunnet rundt seg på en god måte. Selv om faget ble mye endret og det kom inn flere temaer ble det ikke

prioritert mer undervisningstid til faget, og gjennom 1998, 2005 og 2009 blir det gitt 5 timer i uken i første, andre og tredje klasse.

Den gjeldende læreplanen i Tyrkia er fra år 2015, hvor visjonen til faget samfunnsfag er «(...) to educate students to have basic skills of living, who knows himself, sustains healthy and secure life, is sensible towards nature and environment, has high self-confidence, at peace with his environment and himself, internalizes national and sentimental values» (Milli Egitim Bakanigi, 2015:1, referert i Sahin, 2017, s. 59). Med andre ord handler denne læreplanen om at elevene skal lære seg mer om hvordan de kan leve et godt liv med utgangspunkt i egen helse, sikkerhet, det å være en del av samfunnet rundt seg selv og ta vare på nasjonale verdier. Det er forventet at elever i første klasse blant annet skal vite hva skolens funksjon er, de skal adlyde skolens reglement, passe på egen helse og hygiene, vite om generelle særtrekk i landet, ha kunnskap om nasjonale seremonier og vite om Atatürk. Med mange ulike temaer som skal gjennomgås hvert eneste år er det likevel blitt reduksjon i antall timer gitt til faget i alle års trinn, med 4 timer i førsteklasse, 4 timer i andre klasse og 3 timer i tredjeklasse (Sahin, 2017, s 60).

4.0 Vitenskapsteori og metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg av metode og for relevante vitenskapsteoretiske perspektiver tilknyttet mitt forskningsprosjekt. Innledningsvis vil jeg avklare hvilke vitenskapsteoretiske perspektiv som ligger til grunn for forskningsstudien og for analyseprosessen. Deretter vil det utdype hvilke metodologiske valg som ble gjort for å kunne besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Videre vil jeg drøfte forskningsprosjektets kvalitet, ved å reflektere over studiens validitet og reliabilitet.

For å besvare studiens problemstilling er det blitt gjennomført en komparativ, kvalitativ innholdsanalyse av hvordan de respektive landene, Norge og Tyrkia, legger opp til medborgerskapsopplæring gjennom deres styringsdokumenter.

4.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

4.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk innebærer «(...) læren om fortolkningen av tekster» og det som kalles *den hermeneutiske sirkelen* skaper selve *kjernen* i prosessen som omhandler å skape forståelse og mening av forskningsfeltet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73; Postholm, 2010, s. 99). Man ønsker ved en hermeneutisk tilnærming å skape forståelse og mening av en tekst, hvor all data som omformes til skriftlig materiale ifølge hermeneutikken vil kunne oppfattes som en tekst. Ettersom at jeg i min studie ønsker å undersøke ulike styringsdokumenter og skape mening og forståelse ut fra dette, vil en hermeneutisk tilnærming og forståelsesramme være svært aktuelt.

Den hermeneutiske sirkelen omfatter den sirkulære fortolkningsprosessen som foregår i arbeidet med å forstå en bestemt tekst (Postholm, 2010, s. 99). Enhver fortolkningsprosess vil hele tiden bevege seg mellom helhet og del, noe som innebærer at ens forståelse av de ulike delene av en tekst vil påvirkes av den totale forståelsen av den helhetlige teksten. På samme måte vil også de enkelte delene av teksten kunne påvirke hvordan jeg som forsker forstå den helhetlige teksten (Postholm, 2010, s. 99-100). Sagt med andre ord vil jeg i analysen og fortolkningsprosessen av de ulike landenes læreplaner, bevege meg fra del (for eksempel kompetansemål) og helhet (læreplanverket i sin fullverdighet). De ulike delene vil følgelig påvirke hvordan jeg som forsker fortolker og forstår tekstene.

4.2 Studiens forskningsdesign

4.2.1 Kvalitativ metode

I studien er det benyttet en kvalitativ metode, som innebærer å velge ut få objekter som skal analyseres og tolkes for å få en «(...) mer utfyllende informasjon om det fenomenet som studeres» (Johannessen et al., 2021, s. 23). Selve utgangspunktet for kvalitativ dataanalyse er som regel data i tekstform, som eksempelvis ulike dokumenter (Johannessen et al., 2021, s. 151). Objektene og tekstene som i dette forskningsprosjektet analyseres og drøftes, er styringsdokumentene til de to utvalgte landene Norge og Tyrkia.

4.2.2 Komparativ dokumentanalyse

Det er i dette forskningsprosjektet blitt utført en komparativ dokumentanalyse av ulike lands styringsdokumenter, for å best mulig kunne besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål. De respektive landene er Norge og Tyrkia, og det er disse landenes styringsdokumenter som utgjør selve empirien og datagrunnlaget for analysearbeidet. Målet med dette er å analysere innholdet i dokumentene og måle dette opp mot kriteriene som jeg har laget.

Med dokumentanalyse menes en forskers arbeid med «(...) å få frem meningsinnholdet i teksten, for eksempel hvilke fenomener som faller inn under et begrep, og hvilke som ikke gjør det» (Johannessen et al., 2021, s. 152). Videre omfatter en kvalitativ dokumentanalyse en systematisk gjennomgang av aktuelle dokumenter, for å kategorisere innholdet og bruke den relevante dataen for å besvare den aktuelle problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 175). Det er også en studies problemstilling som legger grunnlaget for hva slags data som er relevant. I min forskning er dette fokuset på hvordan medborgerskapsopplæringen og ulike medborgerskapsidealene kommer frem i de ulike styringsdokumentene til Norge og Tyrkia. Dokumentanalysen er også komparativ, i den forstand at det foregår en sammenligning av hvordan medborgerskapsopplæringen kommer til uttrykk i de ulike styringsdokumentene.

Dokumentanalyser, også omtalt som innholdsanalyser, har ofte også en kvantitativ tilnærming, hvor man eksempelvis undersøker hvor mange ganger ulike ord blir nevnt i et bestemt dokument (Krumsvik, 2019, s. 185). Dette er også svært relevant for denne studiens dokumentanalyse av hvordan ulike styringsdokumenter vektlegger medborgerskapsopplæring, hvor aktuelle ord å undersøke er begreper som faller innenfor begrepet medborgerskap.

Begrepene «reflektere», «drøfte» og «utforske» blir med bakgrunn i dette undersøkt videre i analysedelen av oppgaven.

De tidligere nevnte idealtypene innenfor medborgerskapsopplæringen er også blitt tatt i bruk i den komparative dokumentanalysen. Styringsdokumentenes ulike kompetansemål som omhandler medborgerskap, er blitt kodet og kategorisert innenfor de ulike idealtypene. Dette er blitt gjort ved hjelp av en tabell, presentert i kapittel 4.3.1, ettersom at det i kvalitativ er gunstig å organisere og dele inn kvalitativ data for «(...) å få oversikt og identifisere spesielle mønstre» (Johannessen et al., 2021, s. 153).

4.3 Forskningsprosessen

4.3.1 Prosessen med å sammenligne de ulike landene

For å kunne besvare studiens problemstilling har ulike dimensjoner for dataanalyse blitt drøftet og tatt i bruk. Det finnes ikke én konkret og standard arbeidsmetode for å sammenligne ulike dokument, men det finnes imidlertid en rekke ulike råd og dimensjoner som er med på å tilpasse den undersøkelsen som skal gjennomføres (Melve & Ryymin, 2018, s. 72). Disse dimensjonene er som følger: valg av antall undersøkelsesenheter, valg mellom synkron og diakron sammenligning, valg mellom fokus på likheter og/eller forskjeller og til slutt primærkilder eller sekundærlitteratur (Melve & Ryymin, 2018, s. 74). Videre i dette delkapittelet vil jeg skildre mine valg tilknyttet disse dimensjonene, for å skape åpenhet og gi bedre innsikt over forskningsstudiens forskningsprosess.

Valg av antall undersøkelsesenheter

I studien har jeg valgt å ha to enheter som jeg skal se nærmere på og sammenligne. Disse landene er som tidligere nevnt landene Norge og Tyrkia. Selve kriteriene til landene når jeg skulle velge disse var at de skulle være i hovedsak europeiske land. Studien inneholder to undersøkelsesenheter for at jeg bedre skal kunne gå i dybden på de enkelte landene, noe som ville vært mer utfordrende med flere undersøkelsesenheter. I analysedelen av studien er det flere elementer ved medborgerskapsopplæringen som undersøkes, som blant annet landets bakgrunn innen det militære, politiske styremakter, religion og historie.

Diakron eller synkron sammenligning

Ettersom at jeg i min forskningsstudie har valgt å ta utgangspunkt i de aktuelle læreplanene som er gjeldende i samme tidsperiode, er studien en synkron sammenligning (Melve & Ryymin, 2018, s. 76). For å sikre forståelse for de enkelte læreplanenes utvikling innenfor medborgerskapsopplæring, var det også aktuelt å undersøke landenes historiske bakteppe. Dette fører til at en diakron analyse av historiske hendelser vil være aktuelle. Landene har utviklet seg i ulik hastighet og historien vil dermed bære preg over en utvikling som skjer i ulikt tempo, samt har ulikt fokus.

Valg mellom fokus på likheter og/eller forskjeller

Valg av hva som skulle være i fokus av likheter og/eller forskjeller vil ha sin begrunnelse i min problemstilling. Problemstillingen min handler om å se på ulikheter når det kommer til medborgerskapsopplæringen, og dette vil dermed være i fokus. Det vil fremdeles være naturlig når en først ser etter ulikheter at man også kan komme over interessante likheter ved landene, som ikke var forventet å finne før analysen startet. Hovedfokuset vil derfor være på ulikheter mellom landene, men jeg vil også se på likheter om det er relevant eller kan være med på å skape bedre forståelse for medborgerskapsopplæringen.

Primær eller sekundærkilder

I mitt arbeid vil skriftlige kilder være helt sentralt når jeg skal tilegne meg kunnskap om det aktuelle emnet, nærmere bestemt medborgerskapsopplæring. Dermed var det nødvendig å tenke gjennom hvile type kilder som skulle være i fokus i forskningsstudie mitt. Mine hovedkilder er de styringsdokumentene som er mest aktuelle i landene som er med i min forskning. Det er landenes læreplaner som er de styringsdokumentene som undersøkes i forskningsprosjektet, og er mer dette primærkilder.

Begge forskningsspørsmålene jeg har utformet tar utgangspunkt i disse styringsdokumentene og dermed er det disse primærkildene jeg kommer til å forholde meg mest til. For å skape best mulig forståelse for hvordan læreplanene er og hvordan de har utviklet seg, var jeg også nødt til å ta i bruk ulik sekundærlitteratur for å skape mening av læreplanene. Sekundærlitteraturen jeg har valgt å bruke er andre forskere sin forskning, som kommer inn under samme fagfelt som min oppgave.

4.3.1 Analyse og bearbeiding av data

Til analysen av kompetansemålene i læreplanene har jeg valgt å utarbeide en tabell, som tar utgangspunkt i de ulike medborgerskapsidealene. I denne tabellen vil jeg skrive ned de aktuelle kompetansemålene under kolonnen til venstre og videre lage et kryss på den idealtypen kompetansemålet passer til. For å bestemme hvilke idealtyper kompetansemålet hører til vil jeg ta utgangspunkt i hvordan de er formulert i læreplanen. Dette fordi det i min studie vil være umulig å analysere ut ifra hvordan enkelte lærere velger å tolke de ulike målene. Videre i analysedelen vil jeg vise til eksempler på kompetansemål og grunngi hvorfor jeg velger å plassere de i den gitte idealtypen. Kompetansemålene som analyseres i studien er kompetansemålene i samfunnsfag etter fjerde og syvende årstrinn i den norske læreplanen og fra fjerde til syvende årstrinn i den tyrkiske læreplanen. Malen for tabellens som er benyttet i selve analysen er som følger:

Tabell 1 Mal for analyse av kompetansemålene i samfunnsfag

Kompetansemål	Politisk informert medborgerskap	Rasjonelt autonomt medborgerskap	Sosialt intelligent medborgerskap

4.4 Studiens kvalitet

For at forskning skal ha størst mulig grad av troverdighet er det ulike faktorer som en som forsker må ta stilling til. Noen forhold som var nødvendige å reflektere rundt var med bakgrunn i dette blant annet hvilke «(...) *begrensinger som er knyttet til egen forskning, og til hvordan han eller hun gjennom sin måte å gjennomføre forskningen på kan ha påvirket de endelige resultatet*» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Disse to punktene viser til i hvor stor grad forskningen som er gjennomført er gyldig og hvor pålitelig den er. Ut ifra disse punktene kan leseren også vurdere hvilken tillitt hen har til forskeren, med andre ord hvor pålitelig og gyldig man finner forskningsprosjektet.

For å lykkes med god kvalitet i forskningsstudien er det med grunnlag i dette helt essensielt å sikre god relabilitet (pålitelighet), validitet (indre gyldighet) og overførbarhet (ytre gyldighet). Gjennom å gi en nærmere beskrivelse av disse tre faktorene og ved å skildre selve forskningsprosessen, ønsker jeg å økte tillitten og troverdigheten til studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Dette vil igjen medføre økt kvalitet i forskningsprosjektet, noe som er svært ønskelig.

4.4.1 Relabilitet (pålitelighet)

Relabilitet, også kalt pålitelighet, omhandler hvorvidt forskningsresultatene er mulige oppnå an en annen forsker på et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det å utføre en «test – retest» er ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) den ultimate testen på relabilitet, som innebærer å gjenta en studie på et annet tidspunkt for å se om resultatet blir det samme. I kvalitativ forskning er en slik test imidlertid utfordrende å gjennomføre, ettersom ethvert møte mellom en forsker og et forskningsfelt er unikt og vanskelig å gjenskape. For å sikre god relabilitet i forskningsprosjektet er det derfor viktig å reflektere over hvordan forskningsprosessen og jeg som forsker kan ha påvirket resultatet. Med grunnlag i dette har det vært viktig å reflektere over to ulike ting: *refleksjon over sin egen påvirkning som forsker* og *det å synliggjøre forskningsprosessen slik at andre kan reflektere over den*. (Postholm & Jacobsen 2018, s 224).

I mitt forskningsprosjekt er læreplanene mitt analysegrunnlag. Disse læreplanene vil være som de er i dag i fremtiden også, som betyr at forskningsgrunnlaget mitt ikke kommer til å endre seg med tiden selv om læreplanene trolig vil gjennomgå flere endringer fremover. Det kan komme nye læreplaner som vektlegger medborgerskap ulikt fra hvordan de gjeldene læreplanene gjør dette, og ved å ta utgangspunkt i disse kan resultatene av forskningen bli endret.

En annen ting som kan påvirke om forskningen kan test – retestes er teorigrunnlaget. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i ulike teorier som jeg selv mener er relevant og aktuelle når det kommer til min forskning, som beskrevet i teoridelen av masteravhandlingen. Ved å bruke det samme teoretiske grunnlaget og de samme læreplanene som er brukt i denne forskningen vil det være mulig å så samme resultat flere ganger, men det vil derimot også variere hva forfatteren vektlegger og selv mener er mest fornuftig å ha med i forskningen.

4.4.2 Validitet (indre gyldighet)

Den indre gyldigheten omhandler to ulike forhold. Det første handler om i hvor stor grad det er samsvar mellom den virkeligheten vi påstår at vi studerer og analyserer, og de begreper og teorier som vi har benyttet oss av for å kunne beskrive og forklare denne virkeligheten (Postholm & Jacobsen 2018, s 229). Dette handler om hvorvidt studien gir svar på det som den spør om. Innenfor både kvalitativ og kvantitativ forskning er det viktig å stille spørsmål til hvor gyldige de begrepene vi danner oss er, og det kan være nødvendig å stille ulike spørsmål til dette. I kvalitativ forskning vil det være hensiktsmessig å stille spørsmål til hvor godt begrepene jeg har brukt *representerer* virkeligheten. I kvantitativ forskning kan dette spørsmålet bli omformulert til hvor godt *måler* begrepene jeg bruker virkeligheten? (Postholm & Jacobsen 2018, s. 229). Min forskning er bygget på analyse av styringsdokumenter, noe som er gjeldene i begge de representerte landene. på denne måten vil analysen kunne beskrive virkeligheten.

Det andre forholdet handler om hvorvidt jeg i studien har grunnlag til å kunne uttale meg om kausalitet (årsak og virking) ut ifra denne forskningen som er gjennomført (Postholm & Jacobsen, 2018, s 233). Mange forskningsprosjekter har som formål å ikke bare beskrive og forstå, men også å gi en forklaring på hvorfor noe skjer. Når det kommer til empiriske forskningsprosjekter, vil det være naturlig for forskeren å forklare seg kausalt. Dette spesielt når de skal studere om to ulike fenomener samvarierer eller skjer etter hverandre i tid. I

kvantitative studier er det viktig å tenke på at selv om to forhold varierer sammen, betyr ikke dette nødvendigvis at de henger sammen (Postholm & Jacobsen, 2018, s 233). Jeg vil her se nærmere på hvordan læreplanene har endret seg gjennom tidene og få en forståelse for hvorfor læreplanen er som den er i dag. På denne måten vil jeg kunne forklare årsaken til hvorfor læreplanen er endret slik den har og virkningen dette har hatt for utdanningen.

4.4.3 Overførbarhet (ytre gyldighet)

Når de er snakk om overførbarhet, går dette på i hvilken grad funn fra en kontekst kan overføres, eller generaliseres, til andre kontekster som ikke blir studert i de spesifikke forskningsprosjekter. Mange forskningsprosjekter har en intensjon om å kunne ære gyldige utover det som blir studert. På denne måten kan en diskutere forskningen som blir gjennomført med andre utover hva en selv spesifikk forsker på (Postholm & Jacobsen, 2018, s 238). Noen viktige ting å tenke på for at overførbarheten skal styrkes er at forskeren skriver på en måte slik at leseren opplever å bli invitert inn i forskningsprosessen som er gjennomført.

Det vil også være viktig for meg som forsker å beskrive min forskning, og på den måten gjøre arbeidet transparent (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Med bakgrunn i dette har jeg gitt en grundig beskrivelse av selve forskningsprosessen, for å sikre gyldighet og derav god kvalitet i forskningsprosjektet.

5.0 Læreplananalyse

I dette delkapitlet vil læreplananalysen bli presentert og redegjort for. Jeg vil først ta for meg den norske læreplanen, etterfulgt av den tyrkiske læreplanen. Innledningsvis i de to læreplananalysene vil jeg beskrive hvordan læreplanen er strukturert og bygget opp. Videre i analysen vil jeg fokusere på forskningsprosjektets tema, nærmere bestemt hvordan styringsdokumentene vektlegger medborgerskapsopplæring. Selve sammenligningen av de to læreplanene vil forekomme i kapittel 5.2.

5.1 Analyse av den norske læreplanen

5.1.1 Oppbygging av LK20

Den gjeldende norske læreplanen, LK20, består av en overordnet del, fag- og timefordeling og læreplaner i fag. Disse tre delene er forskrifter som hører til opplæringsloven, og på denne måten er de med på å avgjøre innholdet i selve opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Når det kommer til de ulike delene av læreplanen viser de til ulike sider ved innholdet.

Den overordnede delen har som hensikt å beskrive grunnsynet som skal være med på å forme den pedagogiske praksisen gjennom hele grunnopplæringen. Det kommer også frem at skolens ansvar for danning og kompetanser til alle elever i skolen skal tydeliggjøres gjennom den overordnede delen. Dette vil si at alle som jobber i grunnopplæringen er nødt til å bruke dette grunnsynet gjennom sin planlegging, gjennomføring og utvikling av sin opplæring og undervisningsopplegg (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Fag- og timefordeling går inn på hvilke fag og hvor mange timer elevene skal ha gjennom de ulike årstrinnene på skolen. Her kommer det eksempelvis frem hva elevene har rett når det kommer til fastsatte minstetimeantall for elevene på 1.-7. trinn og 8.-10. trinn. Dette er en plikt som skoleeierne har, men det kan fremdeles tilby mer antall timer om det er mulig (Utdanningsdirektoratet, 2020). En annen ting som kommer frem her er valgfag for elever på ungdomstrinnet. Skoleeierne har også her plikt å ha minimum to ulike valgfag per skoleår. I skoleåret 2021 – 2022 er det mange ulike fag som skolene kan velge å ha, disse er *demokrati i praksis, designe og redesign, friluftsliv, ideer og praktisk forskning, innsats for andre, internasjonalt samarbeid, kulturarv, medier og kommunikasjon, praktisk håndverksfag, produksjon for scenene, programmering, reiseliv, teknologi og design, trafikk og utvikling av produkter og tjenester* (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Alle de ulike fagene har ulike læreplaner som er mer rettet inn på hva det enkelte faget skal inneholde. Her kommer det frem hvorfor det enkelte faget er relevant å lære om og sentrale verdier, ferdigheter og kompetanse som ligger til grunne for dette. Hvert enkelt fag består også av ulike kjerneelementer som skal være med på å forme undervisningen med hjelp av de ulike kompetansemålene. Kompetansemålene er den kompetansen elevene skal sitte igjen med etter å ha arbeidet med faginnholdet som blir bestemt av lærer. Målene blir delt opp i ulike trinn, slik at det er ulike kompetansemål som skal være i fokus ut ifra hvilken trinn en er på. Som regel er disse kompetansemålene satt opp slik at elevene skal ha noen kompetansemål frem til 2. trinn, så får de nye frem til 4. trinn, videre til 7. trinn og til slutt kompetansen de skal sitte igjen med etter de er ferdige på 10. trinn. Læreplanene viser også til vurderingsordninger og timetall på undervisningstimer i de ulike trinnene.

5.1.2 Analyse av overordnet del i LK20

Medborgerskap har gjennom tidene alltid vært en del av målet i opplæringen som vist tidligere, men den har fått en større rolle i den nye læreplanen LK20. Denne læreplanen består av ulike deler som er med på å skape grunnlaget for undervisningen og opplæringen i skolen. Noen av det som kommer frem i LK20, som er den gjeldende planen i Norge er *formålet med opplæringen, opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og danning og prinsipper for skolens praksis* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Innenfor disse elementene av den overordnede delen kommer det frem hva som ligger til grunne for elementene.

Opplæringens verdigrunnlag

Ved å se på opplæringens verdigrunnlag, kommer det frem seks ulike verdier som skal skape en slags grunnmur for skolens virksomhet. Disse verdiene er *menneskeverdet, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, skaperglede engasjement og utforskertrang, respekt for naturen og miljøbevissthet* og til slutt *demokrati og medvirkning* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vi kan med dette tydelig se at mye av det som tidligere er nevnt om medborgerskap kommer frem i disse verdiene. Medborgerskap har lenge vært et aktuelt tema i verden, men har i nyere tid endret både innhold og betydning (Hagne et al., 2018, s. 10). I tiden etter andre verdenskrig omhandlet medborgerskap først og fremst om grunnleggende sosiale rettigheter og økonomisk utjevning i velferdsstater. Gjennom årene har

imidlertid medborgerskap, ved hjelp av blant annet politiske bevegelser, «(...) beveget seg mer over på anerkjennelse av individers likeverd og opplever av identitet basert på religiøse, kulturelle, kjønnsmessige og seksuelle kjennetegn» (Hagne et al., 2018, s. 10). Alle disse verdiene kan man knytte opp mot medborgerskapsbegrepet på ulike måter. Jeg vil dermed trekke frem de verdiene som er mest sentrale og som får medborgerskap mest frem.

Menneskeverdet er et veldig godt eksempel på hva som ligger i medborgerskapsopplæring. Her kommer det frem at skolen skal sørge for at verdiene som er knyttet til menneskeverdet skal legges til grunne for opplæringen og heile skolens virksomhet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Menneskerettigheter er et sentralt element innenfor menneskeverdet. Disse rettighetene blir bygget på universelle verdier som er gjeldene uansett hvem du er, hvor du kommer fra og hvor du er. Elevene skal gjennom opplæring tilegne seg kunnskap om menneskerettighetene samtidig som opplæringen skal være i samsvar med disse menneskerettighetene. I tillegg til menneskerettighetene er likeverd og likestilling sentrale verdier. Verdiene skal gjennom formidling av kunnskap og holdninger være med på at disse verdiene blir sikret.

Identitet og kulturelt mangfold er også noen svært relevante verdier når det kommer til medborgerskapsbegrepet. Elevene skal gjennom skolen få en historisk og kulturell innsikt, slik at hver enkelt elev skal kunne vareta og utvikle identiteten sin på en inkluderende måte i et mangfoldig fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kommunikasjon er enormt viktig når elevene skal kunne være inkluderende og forståelsesfulle. Opplæringen skal derfor være med på at elevene blir trygge språkbrukere. Dette vil si at de skal utvikle den språklige identiteten sin, slik at de kan bruke dette til å tenke, skape mening, kommunisere og knytte band med andre mennesker. Det blir spesielt vektlagt at elevene skal lære om det samiske urfolket og deres historie, kultur, samfunnsliv og retter.

Tverrfaglige temaer

Under *prinsipper for læring, utvikling og danning* er det et eget punkt som heter tverrfaglige temaer. Disse tverrfaglige temaene skal ta utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever et engasjement fra enkeltindivid og felleskapet i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Et av målene med disse temaene er at elevene skal kunne se på utfordringer i lys av ulike fag. De ulike fagene kan ha forskjellige interesser i de ulike temaene som skal gjennomgås på skolen og det vil være nødvendig at elevene har forståelse for dette og at de kan drøfte saker ut i fra ulike ståsted.

Temaene som er tverrfaglige i LK20 og som skal belyse samfunnsutfordringene som vi står ovenfor nå er *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling*. Alle disse temaene vil medborgerskapsemnet kunne bli knyttet inn med, i ulik grad og form. *Folkehelse og livsmestring* har som fokus å fremme god psykisk og fysisk helse til elevene, videre skal dette bidra til at elevene tar ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene skal gjennom arbeid med teamet lære å håndtere både medgang og motgang, samt personlige og praktiske utfordringer som oppstår gjennom livet. Denne beskrivelsen passer rett inn i det som kom frem om medborgerskapsopplæring har so mål å støtte elevene til å bli aktive og ansvarlige medborgere (European Commission, 1017, s 17). Elevene vil gjennom arbeid i dette temaet lære å ta ansvar for egne valg, og bidra til at de tar vare på seg selv og andre rundt dem.

Bærekraftig utvikling er også et av de tverrfaglige temaene og handler i hovedtrekk om at elevene skal tilegne seg kompetanse som skal gjøre dem i stand til å ta ansvarlige valg, samt handle etisk og miljøbevisst (Kunnskapsdepartementet, 2017). Igjen ser vi at «ansvarlige valg» blir trukket frem som et av målene. For at elevene skal kunne ta ansvarlige valg vil det være nødvendig for dem å få tilstrekkelig kunnskap om emnet, for så å anvende kunnskapen på en fornuftig måte. Temaet handler også om handle med tanke på fremtiden. For å kunne gjøre dette er elevene nødt til å tenke på samfunnet rundt seg, dette er noe som kommer frem i Eurodice rapporten der målet er å minske avstanden mellom individ og samfunn (European Commission, 2017, s 19).

Til slutt kommer det mest sentrale temaet i forhold til min oppgave, som er *demokrati og medborgerskap*. Det kommer frem i LK20 at temaet «(...) skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser» (Utdanningsdirektoratet, 2020). dette vil si at elevene ikke bare skal

tilegne seg kunnskap om hvordan politiske prosesser fungerer, men de skal også forstå verdien som ligger i de ulike demokratiske prosesser og lære seg hvordan de som enkeltperson kan bidra til disse prosessene. Et annet punkt som kommer frem er at elevene skal forstå dilemmaer omkring flertallets rett, men også mindretallets rettigheter. Her vil *demokrati som minoritetsvern* være et svært sentralt aspekt innenfor demokratiopplæringen. Problemstillinger som kan være knyttet til dette er *hvordan kan mindretallet sin mening bli hørt visst flertallet alltid bestemmer?* Her må elevene tilegne seg kunnskap om rettigheter som minoritetene har, samtidig som de skal lære seg å tenke kritisk og respektere uenigheter.

Medborgerskaps plass i fag og timefordeling

Alle fagene på skolen har ulike timefordeling og noen fag er det tydelig at blir prioritert. Fra 1. – 4. trinn er det bare 4 fag som har et visst antall timer som er fastsatt i løpet av denne perioden, disse fagene er norsk, matematikk, naturfag og engelsk. Resten av fagene har bare antall timer som skal være gjennom perioden 1. – 7 trinn, og er dermed mer fleksible på hvordan løpet blir lagt opp på skolene. Samfunnsfaget har fått dedikert 385 undervisningstimer igjennom skoleårene 1. – 7. trinn. Det er fem andre fag som har flere timer disponible i samme periode. Dersom man ser på totalsummen på hele grunnskolen er det 634 timer i samfunnsfag, noe som er blant de fire største fagene i grunnskolen. De eneste fagene som har flere timer totalt er norsk, matematikk og kroppsøving. Dette tilsier at samfunnsfag og emnene innenfor dette faget er en prioritering innenfor det norske skolesystemet, spesielt når det gjelder ungdomskolen.

Flere av fagene har demokrati og medborgerskap sentralt i sine kompetansemål. Ved å søke opp de ulike læreplanene i de ulike fagene på utdanningsdirektoratets sider, er det mulig å velge fag og kombinere dette med tverrfaglige emner. Da kommer opp alle kunnskapsmålene som utdanningsdirektoratet mener har en tilknytning til valgte emne, i dette tilfellet demokrati og medborgerskap. Selv om samfunnsfag er det faget som skiller seg ut når det kommer til dette emnet, er det flere andre fag som også er representerte. Blant annet naturfag, engelsk og KRLE med sine henholdsvis 11, 11 og 8 kompetansemål knyttet til det tverrfaglige emnet etter 4. og 7. trinn. Det er også noen fag som ikke er særlig tilknyttet medborgerskap, mat og helse har eksempelvis ingen kompetansemål knyttet til emnet og norsk har bare fem som er relevante for emnet. Dette vil imidlertid ikke bety at fagene ikke kan knytte inn demokrati og medborgerskap i undervisningen, selv om det ikke finnes kompetansemål som er direkte

tilknyttet temaet. Siden dette er et tverrfaglig tema skal all undervisning bli preget av dette temaet.

5.1.3 Analyse av kompetansemål etter 4. og 7. trinn

Som forklart tidligere i metodedelen har jeg valgt å lage en tabell som gjør det mer oversiktlig å vise hvilke kompetansemål som hører til hvilke idealtyper. Disse idealtypene er *politisk informert medborgerskap*, *rasjonelt autonomt medborgerskap* og *sosialt intelligent medborgerskap*. Kort fortalt er politisk informert medborgerskap når personen tilegner seg kunnskap om eksempelvis ulike politiske partier men ikke nødvendigvis har bygget opp en egen mening om de ulike partienes politikk. Rasjonelt autonomt medborgerskap handler om at personen skal skape sin egen mening om ulike politiske prosesser uten å bli påvirket av andre mennesker. Til slutt er de sosialt intelligent medborgerskap som gjennom samtale og samarbeid med andre mennesker har som mål at denne samhandlingen skal føre til forståelse for andre parter og komme til felles løsninger.

Når det kommer til den norske læreplanen i samfunnsfag er det delt inn i mål etter 2. trinn, 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn. Jeg vil analysere kompetansemålene som er innenfor 4. trinn og 7. trinn. Dette er for å gjøre sammenligningen til den tyrkiske læreplanen mest mulig realistisk når jeg skal analysere målene for 4. trinn til 7. trinn der. Etter endt 4. trinn er de 13 kompetansemål som elevene skal ha lært seg ifølge læreplanen, men jeg har valgt å bare analysere de kompetansemålene som LK20 på sine sider er knyttet til det tverrfaglige emnet demokrati og medborgerskap. Ut i fra disse 14 målene er det 5 av kompetansemålene som kommer i denne kategorien. I 7. trinn er det 17 kompetansemål totalt, men 8 av disse som kommer under demokrati og medborgerskap. Resultatene av denne analysen er presentert videre i tabell 2 (endt 4. trinn) og tabell 3 (endt 7. trinn).

Tabell 2 Kompetansemål i samfunnsfag etter fjerde trinn som er tilknyttet det tverrfaglige emnet demokrati og medborgerskap

Kompetansemål	Politisk informert medborgerskap	Rasjonelt autonomt medborgerskap	Sosialt intelligent medborgerskap
<i>Samtale om hvorfor det oppstår konflikter i skole- nærmiljøet, lytte til andre si mening og samarbeide med andre om å finne konstruktive løsninger</i>			x
<i>Presentere menneskeretter og retter barn har, og reflektere over hvorfor disse rettene finnes</i>	x	x	
<i>Presentere årsaker til at samene har urfolksstatus i Norge, og beskrive forskjellige former for samisk kultur- og samfunnsliv før og nå</i>	x		
<i>Reflektere over hvem som har makt, og hva et demokrati er, og utvikle forslag til hvordan en kan være med å påvirke avgjørelser</i>		x	
<i>Samtale om noen viktige offentlige institusjoner og virksomheter i Norge å reflektere over hva de betyr i livet til menneske</i>		x	x

Som vist på tabell 2 har alle medborgerskapsidealene er blitt representert. To av kompetansemålene har blitt kryssset av i flere av idealene. Dette er på grunn av hvordan kompetansemålet er formulert. Det første kompetansemålet som kommer frem er *Samtale om hvorfor det oppstår konflikter i skole- nærmiljøet, lytte til andre si mening og samarbeide med andre om å finne konstruktive løsninger*. Dette målet har jeg plassert innenfor sosialt intelligent medborgerskap, med tanke på utformingen av målet. Elevene skal samtale med hverandre om et tema, og i tillegg skal de lytte til andre sine meninger og prøve å skape mulige løsninger på problemer i felleskap. Det vil her bli lagt vekt på at elevene skal kunne arbeide sammen og ha respekt for at andre vil ha ulike syn enn seg selv, og at det kan arbeide sammen og vise forståelse for andre sine meninger og ta det med i sin egen vurdering av en situasjon.

Det neste kompetansemålet som er *Presentere menneskeretter og retter barn har, og reflektere over hvorfor disse rettene finnes*, inneholder ulike aspekter. Den første delen av målet er å presentere menneskerettene og retten som barn har. Dette er et kunnskapsbasert kompetansemål der målet for eleven er å lese seg opp og kunne forklare disse rettighetene og kommer dermed under idealtypen politisk informert medborger. Videre er målet å reflektere over hvorfor rettene finnes. Nå må eleven tenke gjennom hvorfor disse rettighetene finnes og ut ifra hva eleven finner ut skape seg en mening om dette. det kan være ulike grunner til hvorfor elevene mener rettighetene er som de er, og dermed vil rasjonelt autonomt medborgerskap komme inn i bilde.

I det neste kompetansemålet kommer norsk historie frem ved at det er et egent mål om samene, *Presentere årsaker til at samene har urfolksstatus i Norge, og beskrive forskjellige former for samisk kultur- og samfunnsliv før og nå*. Elevene skal her presentere årsaker til hvorfor samene har urfolkstatus, og beskrive deres levemåte. Ut i fra denne beskrivelsen vil dette kompetansemålet være et rent kunnskapsbasert mål der elevene ikke skal komme med egne meninger eller drøfte levemåten deres, men bare ha kunnskap om hvordan samene har levd. På dette grunnlaget vil dette målet komme under kategorien politisk informert medborgerskap.

Det neste kompetansemålet *Reflektere over hvem som har makt, og hva et demokrati er, og utvikle forslag til hvordan en kan være med å påvirke avgjørelse*, har jeg valgt å plassere innenfor rasjonelt autonomt medborgerskap, på grunn av at elevene er nødt til å reflektere selv. Dette gjør at de må selv tenke over hvem som har makt og hva et demokrati er. Demokrati har flere ulike aspekter og elevene kan ha ulikt syn på hvile de mener er viktige. I tillegg til dette skal de lage forslag til hvordan de som

elevene kan påvirke avgjørelser, som medfører at de må tenke selv og lage forslag til hvordan man kan påvirke. Det siste kompetansemålet jeg vil trekke frem er *Samtale om hvorfor det oppstår konflikter i skole- nærmiljøet, lytte til andre si mening og samarbeide med andre om å finne konstruktive løsninger*. Dette kompetansemålet kommer under idealtypen sosialt intelligent medborgerskap fordi det legger vekt på samtale mellom elevene. Elevene skal snakke om emnet og lytte til hverandres meninger, og ut ifra dette finne en løsning som de i felleskap kan være enige i ved å ta hensyn til hverandres meninger og behov.

Vi kan se at ut ifra denne analysen blir rasjonelt autonomt medborgerskap mest vektlagt ved at 3 av 5 kompetansemål kommer innenfor denne kategorien. Det vil si at det er et fokus på at etter elevene er ferdige med 4. trinn skal de klare å tenke selv og skape egne meninger om ulike problemstillinger.

Tabell 3 Kompetansemål i samfunnsfag etter syvende trinn som er tilknyttet det tverrfaglige emnet demokrati og medborgerskap

Kompetansemål	Politisk informert medborgerskap	Rasjonelt autonomt medborgerskap	Sosialt intelligent medborgerskap
<i>Reflektere over hvorfor konflikter oppstår, og drøfte hvordan den enkelte og samfunnet kan håndtere konflikter</i>		x	
<i>Utforske ulike sider ved mangfold i Norge og reflektere over menneskers behov for å være seg selv og for å høre til fellesskap</i>		x	
<i>Drøfte hva likeverd og likestilling betyr for et demokrati, og utvikle forslag til hvordan man kan motarbeide fordommer, rasisme og diskriminering</i>		x	
<i>Samtale om menneske- og likeverd og sammenligne hvordan menneskerettighetene er blitt og blir ivaretatt i ulike land</i>			x
<i>Utforske hovedtrekk ved historien til samene og de nasjonale minoritetene i Norge og presentere rettigheter samene og de nasjonale minoritetene i Norge har i dag</i>	x		
<i>Utforske og presentere en global utfordring ved bærekraftig utvikling og hvilke konsekvenser den kan ha, og utvikle forslag til hvordan man kan være med på å motvirke utfordringen, og hvordan samarbeid mellom land kan bidra</i>		x	

<i>Beskrive sentrale hendelser som har ført til det demokratiet vi har Norge i dag, og sammenligne hvordan enkeltmennesker har mulighet til å påvirke i ulike styresett</i>	x	x	
<i>Reflektere over hvordan man møter mellom mennesker har bidratt til å endre hvordan mennesker har tenkt og samfunn har vært organisert</i>		x	

Etter endte 7. trinn er det litt flere kompetansemål for elevene innenfor emnet demokrati og medborgerskap. Prosentmessig er det 53,33% av kompetansemålene som er relevant for emnet, mens etter endte 4. trinn var det bare 35, 71%. Vi kan dermed se at emnet har fått en større del av faget når elevene kommer opp på mellomtrinnet, og gjennom analysen av kompetansemålene ser vi at de rasjonelt autonome medborgerskapet har fått større plass. I disse kompetansemålene kommer det frem at elevene skal *reflektere, utforske og drøfte* noe som er sentralt innenfor denne type medborgerskap. Elevene er nødt til å utforske hva informasjon som er tilgjengelig og ut ifra dette reflektere rundt hva de selv mener er fornuftig. Når det kommer til politisk informert medborger handler dette i stor grad om samene, både etter fjerde og syvende trinn. Her går det hovedsakelig ut på å lære om historien til samene og hvordan de har levd og lever den dag i dag, uten at elevene skal skape seg noen egne meninger.

Reflektere over hvorfor konflikter oppstår, og drøfte hvordan den enkelte og samfunnet kan håndtere konflikter er det første kompetansemålet som kommer frem læreplanen. Her er målet bygget opp av at elevene skal reflektere og drøfte, noe som vil si at elevene skal først kunne reflektere over gitte emne og etterpå kunne drøfte disse refleksjonene opp mot andre refleksjoner om emnet. Det er derfor flere elementer i dette kompetansemålet som knytter det opp mot et rasjonelt autonomt medborgerskap. Kompetansemål nummer to er *Utforske ulike sider ved mangfold i Norge og reflektere over menneskers behov for å være seg selv og for å høre til fellesskap*, her som på mange andre mål skal elevene først utforske et emne og

etterhvert reflektere over en relevant setting i forhold til emnet. I denne sammenheng er fokuset på hvordan mennesker har behov for å være seg selv og å tilhøre et felleskap. Elevene vil dermed få kunnskap om at de *å være seg selv* er ulikt fra person til person. Med grunnlag i hvordan elevene er nødt til å reflektere selv over emnet, blir også dette kompetansemålet plassert innenfor rasjonelt autonomt medborgerskap.

Det neste kompetansemålet er *Drøfte hva likeverd og likestilling betyr for et demokrati, og utvikle forslag til hvordan man kan motarbeide fordommer, rasisme og diskriminering*. Her skal elevene drøfte, noe som kommer frem i tidligere kompetansemål også, men neste del av målet er å *utvikle forslag* til problemstillingen. Rasjonelt autonomt medborgerskap er sentralt i dette kompetansemålet også, på grunn av at elevene skal ut i fra deres kunnskap kunne komme på muligheter de mener er fornuftige til å motarbeide fordommer, rasisme og diskriminering. Med å arbeide med dette vil elevene få større aksept for hverandre og dersom en slik situasjon skulle oppstå der en elev blir for eksempel diskriminert, har elevene ulike kunnskaper som kan være med på å forhindre at dette skal skje videre ut ifra deres forslag.

Kompetansemål nummer fire er det eneste målet som jeg har valgt å plassere innenfor kategorien sosialt intelligent medborgerskap. Målet er at elevene skal *Samtale om menneske- og likeverd og sammenligne hvordan menneskerettighetene er blitt og blir ivaretatt i ulike land*. Dette er det eneste målet som inneholder ordet *samtale*, noe som fører til at elevene er nødt til å diskutere sammen med hverandre. I tillegg til at elevene skal samtale om menneske- og likeverd skal de også sammenligne synspunkt. Elevene vil her kunne ha ulike syn på hvordan menneskerettighetene blir ivaretatt i ulike land ut ifra hvilke kunnskaper de har fra før. Videre kan elevene hjelpe hverandre med å få bedre forståelse gjennom å dele sine kunnskaper.

Likt som etter endte 4. trinn er det også etter 7. trinn et kompetansemål som omhandler samene, men her er det også tatt med de nasjonale minoritetene i Norge. Målet er *Utforske hovedtrekk ved historien til samene og de nasjonale minoritetene i Norge og presentere rettigheter samene og de nasjonale minoritetene i Norge har i dag*. Her vil målet gå ut på å tilegne seg kunnskap om emnet uten at elevene skal skape egne meninger eller diskutere hva de mener om de ulike minoritetene. Vi kan se at målet er ganske likt som etter 4. trinn og blir dermed plassert innenfor politisk informert medborgerskap. *Utforske og presentere en global utfordring ved bærekraftig utvikling og hvilke konsekvenser den kan ha, og utvikle forslag til hvordan man kan være med på å motvirke utfordringen, og hvordan samarbeid mellom land kan bidra*, her igjen skal elevene først utforske et emne for så å kunne utvikle egne forslag.

Elevene vil på denne måten bli nødt til å tenke selv og bruke sin kunnskap, og kompetansemålet blir dermed plassert innenfor rasjonelt autonomt medborgerskap.

Kompetansemålet *Beskrive sentrale hendelser som har ført til det demokratiet vi har Norge i dag, og sammenligne hvordan enkeltmennesker har mulighet til å påvirke i ulike styresett*, er det eneste målet etter 7. trinn jeg har valgt å plassere innenfor to kategorier. Disse kategoriene er politisk informert medborgerskap og rasjonelt autonomt medborgerskap. Første del av målet er at elevene skal kunne beskrive sentrale hendelser som har ført til demokratiet som er i Norge, her er kunnskap sentralt og elevene skal tilegne seg kunnskap om disse ulike hendelsene uten å dele sine meninger om hendelsene. Videre skal elevene sammenligne påvirkningsmulighetene til enkeltmennesker i ulike styresett. Her kommer rasjonelt autonomt medborgerskap inn med tanke på at elevene skal se på ulike påvirkningsmuligheter til ulike styresett. Elevene skal selv tenke på måter å påvirke på ut i fra deres kunnskap. Det siste kompetansemålet er *Reflektere over hvordan man møter mellom mennesker har bidratt til å endre hvordan mennesker har tenkt og samfunn har vært organisert*, her er refleksjon (som i mange andre kompetansemål) sentralt. Elevene skal tenke gjennom hvordan møter mellom mennesker har bidratt til endring i tankegang og samfunnsorganisering.

Noe av det som går igjen i begge læreplanene, både for 4.trinn og 7.trinn, er at kompetansemålene er bygget opp av to ulike verb. Dette er et *tilegne seg* verb som kan være å *utforske* eller å *presentere*. Etterfulgt av dette kommer verbet å *anvende*, hvor elevene skal anvende kunnskapen de fikk fra første verb til virkeligheten. Eksempler på dette kan være *drøfte*, *sammenligne* eller *reflektere* (Karseth et al., 2020, s. 146).

5.2 Analyse av den tyrkiske læreplanen

5.2.1 Læreplanens generelle del

Formålet med det tyrkiske utdanningssystemet er å oppdra individer med kunnskap, ferdigheter og atferd som er integrert i verdiene og kompetansen i læreplanene. Verdiene som kommer fra de nasjonale og åndelige ressursene i samfunnet frem til den dag i dag, er noe som de ønsker å føre videre med seg i fremtiden. Læreplanen har med dette flere grunnverdier som er viktige, disse er *rettferdighet, vennskap, ærlighet, selvkontroll, tålmodighet, respekt, kjærlighet, ansvar, patriotisme og hjelpsomhet* (Kunnskapsdepartementet, 2018, s 4).

Når det kommer til kompetanser er det definert åtte ulike nøkkelkompetanser som er bestemt i det tyrkiske kvalifikasjonsrammeverket (TQF). Disse kompetanseområdene er (1) *kommunikasjon på morsmål*, (2) *kommunikasjon på fremmedspråk*, (3) *matematikk kompetanse og kjernekompetanse i naturvitenskap/teknologi*, (4) *digital kompetanse*, (5) *lære å lære*, (6) *sosiale og samfunnskompetanser*, (7) *å ta initiativ og entreprenørskap* og (8) *kulturell bevissthet og uttrykk*. Ved hjelp av disse kompetanseområdene skal elevene bli personer med integrert kunnskap, ferdigheter og atferd som er i henhold til det som kommer frem i de ulike kompetanseområdene. Kompetanseområdene dekker et bredt aspekt med kunnskap, både innenfor enkelt fag men også verdier som går over alle fagene på skolen.

Når det gjelder samfunnskurset er det lagt opp mål som elevene skal lære seg etter hvert enkelt år som de går på skolen, men det er også lagt opp noen generelle mål og grunnleggende prinsipper for den nasjonale utdanningen i Tyrkia. Dette er mål elevene skal tilegne seg gjennom sitt arbeid med faget gjennom årene. Ved hjelp av disse 18 målene skal elevene kunne bli gode borgere og bidra til fremtiden for landet med verdier som ligger til grunne i Tyrkia. Alle av disse målene kan en knytte opp mot medborgerskapsbegrepet på ulike måter. En interessant bemerkelse er hvordan målene legger opp til nasjonal bevissthet, og nasjonale verdier. Eksempler på dette er kompetansemålene 1, 2, 4, 16 og 17:

- (1) *som borger av republikken Tyrkia, som elsker sitt hjemland og nasjon, kjenner og bruker sine rettigheter, har ansvar og vokse opp som en borger som oppfyller sine plikter og har nasjonal bevissthet,*
- (2) *forstå rollen til Atatürks prinsipper og reformer i den sosiale, kulturelle og økonomiske utviklingen av republikken Tyrkia og være villig til å holde til i demokratiske, sekulære, nasjonale og moderne verdier,*

- (4) ved å forstå de grunnleggende elementene og prosessene som utgjør den tyrkiske kulturen og historien, og gir den dannelse av nasjonal bevissthet, anerkjenne behovet for å beskytte og utvikle kulturarv,
- (16) å kjenne viktigheten og måtene å være en anstendig person som adopterer nasjonale, åndelige og universelle verdier,
- (17) å vise følsomhet for saker som angår deres land og verden
(Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 8).

Det kommer tydelig frem i flere av disse målene at elevene skal lære å elske sitt land, ved å skape et felleskap gjennom plikter og ansvar hver person har i forhold til sitt land og andre personer. I tillegg til disse målene som er lagt opp i samfunnskurset, er det også satt opp ferdigheter og verdier som er direkte knyttet til faget. Her kommer det frem 27 ferdigheter som elevene skal sitte igjen med, som for eksempel *kritisk tenkning, empati, kommunikasjon, samarbeid, selvkontroll, politisk kompetanse, sosial deltakelse og bruke tyrkisk riktig, vakkert og effektivt* (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 9). Disse ferdighetene er sentrale for at mennesker skal kunne samarbeide med hverandre og klare å leve i felleskap. Verdigrunnet i faget består av 18 forskjellige verdier som omhandler blant annet *å legge vekt på familieenhet, fred, solidaritet, likeverd, frihet, respekt, kjærlighet, ansvar, patriotisme og veldedighet* (kunnskapsdepartementet, 2018, s. 9).

5.2.2 Analyse av læringsområder

I den tyrkiske læreplanen er strukturen av undervisningsprogrammet lagt opp på en litt annen måte enn i Norge. Det er ikke noe som blir kalt for kompetansemål, men heller for læringsområder. Innenfor de ulike læringsområdene er det ulike mål som elevene skal lære seg gjennom opplæringen. Samfunnsfaget er delt inn i 7 ulike læringsområder med målet er å skape sammenheng mellom kunnskap, ferdigheter og verdier. Disse områdene er (1) *individ og samfunn*, (2) *kultur og arv*, (3) *mennesker, steder og miljøer*, (4) *vitenskap, teknologi og samfunn*, (5) *produksjon, distribusjon og forbruk*, (6) *aktivt medborgerskap* og (7) *globale forbindelser* (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 11). I hvert av disse områdene blir det også beskrevet hvilke verdier og ferdigheter som ligger til grunne for undervisningen.

Når jeg videre nå skal analysere målene i disse læringsområdene har jeg valgt å ta utgangspunkt i to av dem. Dette er *aktivt medborgerskap* og *individ og samfunn*. Grunnen til jeg velger å bruke disse i min analyse er fordi de er veldig tilknyttet medborgerskap og går

innpå ulike sider ved begrepet. I individer og samfunn skal læringen ta utgangspunkt i ulike prosesser som handler om det å være «meg» og «oss». Dette skal de lære gjennom å bruke en tverrfaglig tilnærming, der det er fokus på psykologi, sosiologi og sosialpsykologi.

(Kunnskapsdepartementet, 2018, s 11). I det andre læringsområdet er fokuset på et aktivt medborgerskap innenfor sosiologi, statsvitenskap og juss. Her skal elevene se på hvordan ulike grupper, institusjoner og sosiale organisasjoner skapes, og hvem som påvirker og kontrollerer dem. Gjennom dette er målet at elevene skal få en forståelse av hvordan de sosiale problemene blir løst og sikret. De skal også forstå hvordan individuelle rettigheter og sosial orden beskyttes i regjeringer der suverenitetskilden er basert på nasjonen. Til slutt skal de lære deg ulike måter og kunne delta i sosiale tjenester og ulike offisielle aktiviteter, og hvilke måter disse gruppene kan være med å påvirke regjeringen på (Kunnskapsdepartementet, 2018, s 12).

Ulikt Norge har Tyrkia mål som elevene skal lære seg i hvert enkelt år. I tillegg er det en del flere mål enn i Norge. Når elevene går i 4. trinn er det 33 ulike mål elevene skal lære seg der 9 av disse kommer inn under kompetanseområdene *Individ og samfunn* og *aktivt medborgerskap*. Noen av målene kommer med en kort forklaring på hva som ligger til grunne i dette målet, mens noen ikke har forklaring utover hva som står.

Tabell 4 Målene for individ og samfunn og aktivt medborgerskap i 4. trinn

Mål	Politisk informert medborgerskap	Rasjonelt autonomt medborgerskap	Sosialt intelligent medborgerskap
Individ og samfunn			
<i>Undersøke det offisielle identitetsdokumentene og vite om hans personlige identitet</i>	x		
<i>Han setter de viktigste hendelsene i livet i kronologisk rekkefølge</i>		x	
<i>Anerkjenner individuelle interesser, behov og evner</i>		x	
<i>Han setter seg i skoene til andre individer med andre egenskaper</i>			x
<i>Respekterer de ulike egenskapene til andre individer</i>			x
Aktivt medborgerskap			
<i>Han gir eksempler på rettighetene han har som barn</i>	x		
<i>Han tar ansvar for sine ord og handlinger i familie- og skolehverdagen</i>			x
<i>Anbefale sosiale aktiviteter som den anser som nødvendige i skolehverdagen</i>		x	
<i>Forklarer forholdet mellom landets uavhengighet og individuell frihet</i>	x		

Ved å se på målene elevene skal lære seg gjennom året i begge læringsområdene, kan vi se at de i 4. trinn er innom alle de ulike medborgerskapsidealtypene. I individ og samfunn er fem mål, hvor det første er *Undersøke det offisielle identitetsdokumentene og vite om hans personlige identitet*. Her skal elevene se på identitetsdokumentene de har og kunne hente ut og vite om informasjon i disse offisielle dokumentene. Dette vil dermed være et kunnskapsbasert mål og kommer under politisk informert medborgerskap. Mål nummer 2 *Han setter de viktigste hendelsene i livet i kronologisk rekkefølge*, går ut på at eleven skal sette sine viktigste hendelser i rekkefølge. Her vil eleven måtte tenke gjennom hva han eller hun har opplevd i livet og kunne vurdere ut ifra egne meninger om hva som blir sett på som viktigst. Med grunnlag i at eleven selv må tenke gjennom hva viktige hendelser det er har jeg valgt å plassere dette målet innenfor rasjonelt autonomt medborgerskap.

Det neste målet er at elevene skal *Anerkjenner individuelle interesser, behov og evner*, elevene må her på samme måte som forrige mål tenke gjennom hvilke interesser de har, hva ulike behov en har som enkeltindivid og hva en er godt på og får til. Rasjonelt autonomt medborgerskap kommer også her frem ved elevens egne refleksjoner og at elevene må skape sine egne meninger og tanker. De neste to målene har jeg valgt å plassere innenfor sosialt intelligent medborgerskap. Målene er *Han setter seg i skoene til andre individer med andre egenskaper* og *Respekterer de ulike egenskapene til andre individer*. Disse målene går ut på at elevene skal forstå og respektere andre individer sine egenskaper. Elevene vil på denne måten få en forståelse for at vi mennesker er ulike og det skal vi anerkjenne og godta.

Videre i målene innenfor aktivt medborgerskap er det fire ulike mål. Det er to mål som er plassert innenfor politisk informert medborgerskap, som er *Han gir eksempler på rettighetene han har som barn* og *Forklarer forholdet mellom landets uavhengighet og individuell frihet*. Disse målene er plassert i denne idealtypen på grunn av at de er kunnskapsbaserte mål der elevene bare skal tilegne seg kunnskap om rettigheter en har som barn og forholdet mellom landets uavhengighet og individuelle frihet. Det blir ikke vektlagt at elevene selv skal komme med meningene sine eller at de skal se på ulike situasjoner ut i fra andre sitt ståsted.

Målet *Han tar ansvar for sine ord og handlinger i familie- og skolehverdagen*, har jeg valgt å plassere innenfor sosialt intelligent medborgerskap av den grunn at elevene er nødt til å ta ansvar for sine handlinger i sosiale settinger. Det vil si at eleven må tenke på hvordan andre personer vil reagere på hva han gjør eller sier. Eleven må dermed handle ut ifra hva som er mest fornuftig i de ulike situasjonene en møter på i skole- og familiehverdagen for å ta hensyn til de andre menneskene som er involverte.

Det siste målet er *Anbefale sosiale aktiviteter som den anser som nødvendige i skolehverdagen*, her vil elevene bli nødt til å tenke gjennom hvile aktiviteter som kan bidra til sosialisering i skolen. Elevene vil måtte finne på aktiviteter og kunne begrunne hvorfor disse valgene er fornuftige. Med tanke på at elevene er nødt til å tenke selv og skape egne meninger om hva de mener er sosiale aktiviteter har jeg valgt å plassere denne innenfor rasjonelt autonomt medborgerskap.

Tabell 5 Målene for individ og samfunn og aktivt medborgerskap i 5. trinn

Mål	Politisk informert medborgerskap	Rasjonelt autonomt medborgerskap	Sosialt intelligent medborgerskap
Individ og samfunn			
<i>Innser bidraget fra kurset samfunnsfag til sin egen utvikling som en aktiv borger i Republikken Tyrkia</i>	x		
<i>Forklare ulike synspunkt til en hendelse basert på et eksempel opplevd i dets umiddelbare miljø</i>			x
<i>Som individ som er klar over sine rettigheter, handler han i samsvar med de plikter og ansvar som kreves av rollene han tar i gruppene han deltar i</i>			x
<i>Gir eksempler på bruk av rettighetene sine som barn i situasjoner der disse rettighetene blir krenket</i>	x		
Aktivt medborgerskap			
<i>Relaterer individuelle og samfunnsmessige behov og institusjoner som leverer tjenester for å møte disse behovene</i>	x		
<i>Forklare de grunnleggende pliktene til de administrative enhetene på bostedet</i>	x		
<i>Forklare grunnleggende rettigheter og viktigheten av å bruke disse rettighetene</i>	x		
<i>Det verdsetter flagget vårt og nasjonalsangen, et av symbolene på nasjonal suverenitet og uavhengighet</i>	x		

I 5. trinn kan vi se en stor forandring på hva som blir vektlagt i målene som er satt opp for elevene. En stor del av målene kommer innenfor en og samme kategori som er politisk informert medborgerskap. Ved å se på målene hver for seg kan vi se at det er et stort fokus på at elevene skal tilegne seg kunnskap, men de lærer ikke hvordan de skal kunne anvende denne kunnskapen i situasjoner der det kreves.

Det første kompetansemålet er at elevene *Innser bidraget fra kurset samfunnsfag til sin egen utvikling som en aktiv borger i Republikken Tyrkia*. Dette er et mål som kunne blitt plassert innenfor rasjonelt autonomt medborgerskap, men ved å se på hele analysen som er gjennomført ser vi at nesten alle målene innenfor aktivt medborgerskap kommer inn under politisk informert medborgerskap. Med dette grunnlag vil dermed elevene følgelig utvikle seg til å bli mer rettet mot nettopp denne medborgerskapsidealtypen. Det neste målene er det eneste jeg har plassert innenfor sosialt intelligent medborgerskap i 5. trinn, her kommer det frem at elevene skal *Forklare ulike synspunkt til en hendelse basert på et eksempel opplevd i dets umiddelbare miljø og Som individ som er klar over sine rettigheter, handler han i samsvar med de plikter og ansvar som kreves av rollene han tar i gruppene han deltar i*. Grunnen til jeg plasserer disse innenfor denne kategorien er at elevene er nødt til å ta hensyn til andre menneskers synspunkt og være klar over ansvaret som kreves av individet i ulike grupper en er del av. Her legges det vekt på den sosiale kompetansen til elevene som er en del av et større miljø. Det siste målet innenfor individ og samfunn er at elevene *Gir eksempler på bruk av rettighetene sine som barn i situasjoner der disse rettighetene blir krenket*. Igjen så er dette et kunnskapsbasert mål der elevene skal lære seg rettighetene sine som barn og være klar over situasjoner som kan krenke disse rettighetene. Dette målet kommer derfor også inn under politisk informert medborgerskap.

Noe som skiller seg ut fra 4.trinn er at alle målene innenfor aktivt medborgerskap er plassert innenfor politisk informert medborgerskap. Det kan være et tegn på at i den tyrkiske læreplanen vil det å være en aktiv medborger bety at menneskene skal forholde seg til slik det er og akseptere dette uten å stille spørsmål til det. Det første målet som kommer frem er at elevene *Relaterer individuelle og samfunnsmessige behov og institusjoner som leverer tjenester for å møte disse behovene*. Her skal elevene relatere, men ikke skape egne meninger eller lage forslag til tiltak som kan bli gjort og er dermed et kunnskapsmål. Videre omhandler de to neste målene at elevene skal kunne forklare, de skal kunne *Forklare de grunnleggende pliktene til de administrative enhetene på bostedet og Forklare grunnleggende rettigheter og viktigheten av å bruke disse rettighetene*.

Igjen er det mye det samme som tidligere beskrevet at målene har et kunnskapsgrunnlag der elevene skal lære om grunnleggende plikter og grunnleggende rettigheter som er gjeldende i Tyrkia. Det siste målet skiller seg litt ut ifra de andre når det kommer til kunnskapen elevene skal lære. *Det verdsetter flagget vårt og nasjonalsangen, et av symbolene på nasjonal suverenitet og uavhengighet* er et veldig nasjonalistisk mål som skal lære elevene opp å verdsette flagget og nasjonalsangen til landet sitt. Det kan være ulikt hva som blir lagt i det å *verdsette* noe, men det legges vekt på at en skal være stolt av sitt eget land og vise at flagget og sangen representerer alle i Tyrkia.

Tabell 6 Målene for individ og samfunn og aktivt medborgerskap i 6. trinn

Mål	Politisk informert medborgerskap	Rasjonelt autonomt medborgerskap	Sosialt intelligent medborgerskap
Individ og samfunn			
<i>Undersøker endring av sosiale roller over tid</i>	x		
<i>Analysere plass og rolle ut ifra sosiale, kulturelle og historiske bånd i dannelsen av sosial samhörighet</i>	x		
<i>Stille spørsmålstegn ved fordommer om forskjeller fra å leve i harmoni i samfunnet</i>		x	
<i>Aktiviteter som støtter solidaritet i dannelsen av sosial enhet</i>			x
<i>Det skal bemerkes at løsninger på problemet bør baseres på rettigheter, plikter og friheter</i>	x		
Aktivt medborgerskap			
<i>Sammenligner ulike styreformer når det gjelder de grunnleggende prinsippene for demokrati</i>	x		
<i>Forklar forholdet mellom lovgivende, utøvende og dømmende makt i Republikken Tyrkia</i>	x		
<i>Analyserer faktorene som påvirker beslutningsprosessen til ledelsen</i>	x		

<i>Forklar betydningen av demokrati i vårt sosiale liv</i>	x		
<i>Forklarer at en som aktiv borger i Republikken Tyrkia er hans rettigheter og plikter under konstitusjonell garanti</i>	x		
<i>Innser verdien gitt til kvinner i det sosiale livet basert på tyrkisk historie og aktuelle eksempler</i>	x		

Vi kan se at oppsettet i 6. trinn er ganske likt det som er i 5. trinn hvor det blir vektlagt politisk informert medborgerskap i begge de ulike læringsområdene, der individ og samfunn har et par unntak. Aktivt medborgerskap har alle sine mål innenfor kategorien politisk informert medborgerskap. Dette er interessant med tanke på at aktivt medborgerskap skulle være med å skape engasjement hos elevene og la de skape egne refleksjoner rundt ulike temaer istedenfor å bare analysere, forklare og sammenligne.

De to første målene i individ og samfunn handler om å undersøke og analysere, det står at elevene skal *Undersøker endring av sosiale roller over tid* og *Analysere plass og rolle ut ifra sosiale, kulturelle og historiske bånd i dannelsen av sosial samhörighet*. Dette som mange av de andre målene har et kunnskapsgrunnlag og legger vekt på informasjon som allerede finnes der elevene skal læres opp uten å skape egne meninger.

Det neste målet er det eneste som er plassert innenfor rasjonelt autonomt medborgerskap. Målet er formulert slik at elevene skal *Stille spørsmålstegn ved fordommer om forskjeller fra å leve i harmoni i samfunnet*. Dette er et av de få målene i analysen av den tyrkiske læreplanen at elevene skal stille spørsmålstegn til noe som helst. Her skal elevene stille seg kritiske til fordommer som finnes og tenke gjennom hvorfor er det slik og hva kan vi gjøre for å unngå dette. Videre kommer målet *Aktiviteter som støtter solidaritet i dannelsen av sosial enhet*, det vil si at elevene skal kunne ulike aktiviteter som er med å skape samhold i for eksempel klassen. Disse aktivitetene er nødt til å være slik at alle kan være med uansett forutsetninger og det vil være nødvendig for elevene å tenke på hva de andre i klassen er i stand til å være med på. her kan det være ulike hensyn som elevene må ta, som eksempelvis medelevenes ulike fysiske og psykiske forutsetninger. Det siste målet er at elevene *Analyserer*

faktorene som påvirker beslutningsprosessen til ledelsen, som igjen går på kunnskap og er plassert innenfor politisk informert medborgerskap.

Alle de seks målene som er innenfor aktivt medborgerskap er også her i 6. trinn plassert innenfor politisk informert medborgerskap. Her er tre av målene mål som har som formål å forklare ulike faktorer. Disse er *Forklar forholdet mellom lovgivende, utøvende og dømmende makt i Republikken Tyrkia*, *Forklar betydningen av demokrati i vårt sosiale liv* og *Forklarer at en som aktiv borger i Republikken Tyrkia er hans rettigheter og plikter under konstitusjonell garanti*. Med tanke på at elevene her også bare skal tilegne seg kunnskap og ikke anvende de på noen som helst måte vil dette være innenfor politisk informert medborgerskap. *Sammenligner ulike styreformer når det gjelder de grunnleggende prinsippene for demokrati*, er også et av kompetansemålene for elevene dette året. Her skal elevene sammenligne ulike styreformer ut ifra grunnleggende prinsipper innenfor demokrati. Det vil si at de skal få kunnskap uten om emnet og vil dermed også bli plassert innenfor politisk informert medborgerskap.

Det neste målet *Analyserer faktorene som påvirker beslutningsprosessen til ledelsen*, som også går på at elevene skal tilegne seg kunnskap om disse ulike faktorene som det er snakk om, som igjen kommer innenfor politisk informert medborgerskap. Til slutt er det også her et kompetansemål som skiller seg litt ut ifra resten. Her skal elevene *Innse verdien gitt til kvinner i det sosiale livet basert på tyrkisk historie og aktuelle eksempler*. I dette målet legges det vekt på hva kvinner har opplevd gjennom historien og hvordan de har fått den posisjonen de har den dag i dag. Elevene skal lære om historien til kvinner, men ikke dele sine meninger om hva de mener om måten de har blitt behandlet på.

Tabell 7 Målene for individ og samfunn og aktivt medborgerskap i 7. trinn

Mål	Politisk informert medborgerskap	Rasjonelt autonomt medborgerskap	Sosialt intelligent medborgerskap
Individ og samfunn			
<i>Analyserer holdninger og atferd som påvirker kommunikasjon og stiller spørsmål ved egne holdninger og atferd</i>		x	
<i>Bruke positive kommunikasjonsmåter i individuelle og sosiale relasjoner</i>			x
<i>Diskuterer medias rolle i sosial endring og interaksjon</i>			x
<i>Han/hun bruker sine rettigheter og oppfyller sitt ansvar samtidig som han/hun benytter seg av kommunikasjonsverktøy</i>	x		
Aktivt medborgerskap			
<i>Forklar fremveksten av demokrati, dets utviklingsstadier og betydningene det uttrykker i dag</i>	x		
<i>Forklarer Atatürks bidrag til utviklingen av det tyrkiske demokratiet</i>	x		
<i>Relaterer de grunnleggende egenskapene til Republikken Tyrkia med praksisen i det sosiale livet</i>	x		
<i>Analyserer problemene som oppstår i implementeringsprosessene for demokrati</i>	x		

Etter endte 7. trinn er det 8 mål elevene skal jobbe med i disse to læringsområdene. Igjen kan vi se likheter mellom dette trinnet og de tidligere trinnene. I individ og samfunn er det litt større spredning innenfor medborgerskapsidealene, mens læringsområdet aktivt medborgerskap har, i likhet med tidligere år bare sine mål innenfor politisk informert medborgerskap. Det første målet innenfor individ og samfunn er *Analyserer holdninger og atferd som påvirker kommunikasjon og stiller spørsmål ved egne holdninger og atferd*. Dette har jeg valgt å plassere i rasjonelt autonomt medborgerskap på grunn av den siste delen av målet. Her kommer det frem at elevene skal stille spørsmål ved egne holdninger og atferd, noe som fører til at elevene selv må reflektere rundt sin væremåte. Elevene vil kunne stille kritiske spørsmål som, *hvorfor gjør jeg som jeg gjør, eller hvorfor snakker jeg på denne måten?*

Videre kommer det to mål som jeg har plassert innenfor sosialt intelligent medborgerskap, dette er *Bruke positive kommunikasjonsmåter i individuelle og sosiale relasjoner* og *Diskuterer medias rolle i sosial endring og interaksjon*. Disse målene har som formål at elevene skal snakke sammen og diskutere. På denne måten vil elevene få sett saker ut ifra medelevers syn og kanskje bli introdusert til nye måter å se samme sak på. Målene har diskusjon og kommunikasjon som sentrale elementer og derfor er disse plassert innenfor denne idealtypen. Til slutt kommer målet der *Han/hun bruker sine rettigheter og oppfyller sitt ansvar samtidig som han/hun benytter seg av kommunikasjonsverktøy*. Noe som er kunnskapsbasert, med tanke på at elevene må lære rettighetene og lære hva deres ansvar er.

Som tidligere nevnt er målene også i dette året innenfor aktivt medborgerskap plassert i det politisk informerte medborgerskapet. Her er alle målene knyttet til demokratiet og fremveksten av dette, disse målene er *Forklar fremveksten av demokrati, dets utviklingsstadier og betydningene det uttrykker i dag, Forklarer Atatürks bidrag til utviklingen av det tyrkiske demokratiet, Analyserer problemene som oppstår i implementeringsprosessene for demokrati og Relaterer de grunnleggende egenskapene til Republikken Tyrkia med praksisen i det sosiale livet*. I disse målene går det ut på å forklare fremveksten av demokratiet og hvordan Atatürk, som er tidligere president i landet og var med på grunnleggingen av den tyrkiske republikken, har bidratt til dette. Målene er sentrert rundt hvordan demokratiet og grunnleggende egenskaper i Tyrkia er og har dermed veldig nasjonalistisk grunnlag. Det er ingen tegn i noen av målene at elevene selv skal formidle hva de mener et demokrati er eller ulike problemer som de mener kan oppstå i implementeringsprosessen for demokrati og dermed blir disse målene plassert inn under idealtypen politisk informert medborgerskap.

6.0 Presentasjon og drøfting av studiens resultat

6.1 Historisk sammenligning av landenes utdanningssystem

I lys av et historisk perspektiv kan man se at begge disse landene har vært gjennom store utviklinger når det kommer til hvordan utdanningen startet og hvordan den er den dag i dag. Begge utdanningssystemene var i starten en plass der det skulle formidles religiøs tro. I Norge var denne perioden fra 1739 og frem til godt utpå 1800 – tallet. Her skulle elevene bli lært opp i den kristne tro med fokus på å forbedre dem til konfirmasjon som var et tegn på at personen var voksen og nå skulle ut og bidra til samfunnslivet på ulike måter. Skolen var i hovedsak en arena hvor elevene skulle lære om kristendommen og tilegne seg kunnskaper om den gjennom ulike skrifter (Helsvik, 2014, 14). Denne tiden var læren om kristendommen og kunnskaper om dette det som ble ansett som en god medborger.

Gjennom årene og utviklingen i landet har definisjonen på hva som er en aktiv medborger eller god medborger vært konstant i endring, i takt med hva samfunnet rundt krever av oss. Når det kommer til Tyrkia har religion spilt en stor rolle i utdanningssystemet, men her har det vært en større drakamp mellom hvem som skal styre hva som skal formidles i opplæringen. Qur'an var sentral i opplæringen i skolene og målet var å trene opp bønneledere og predikanter. Norge var på sin side tidligere ute ved å gå vekk fra den religiøse skole til et større fokus på mer generelle kunnskaper som verden rundt krevde, når skoleloven i 1860 ble til gikk fokuset i Norge mer over på å ta hensyn til de globale endringene i verden med teknologiske og økonomiske endringer (Helsvik, 2014, s 17). Verden var i endring og ny teknologi gjorde at det var behov for opplæring i jordbruk, transport og industri. Dette førte til at religion ble nedprioritert i skolesystemet og fokuset gikk over på hva som var hensiktsmessig å kunne for å fungere i de nye tidene som landet møtte.

Tyrkia har på sin side hatt flere ulike utdanningssystemer, dette førte til at det var ulikt hvordan elevene ble lært opp og hvilke verdier som lå til grunne. Ved at utdanningen var ulik ble det utdannet ulike mennesker som ikke hadde samme verdier og ulike meninger på hva som var rett og galt (Kaplan, 2006, s. 38). Folket ble dermed splittet og det var lite samhold i landet. Dette ble gjennom årene endret, men det var fremdeles store forskjeller på hva de ulike gruppene vektla innenfor utdanningen, og hvem av disse som skulle bestemme hva utdanningen skulle inneholde. Disse gruppene som ville ha makten var militæret, religiøse ledere og politikere. Læren om Islam ble helt fjernet fra den nasjonale læreplanen i Tyrkia i

1938, men det varte bare en kort periode når det i år 1949 kom religion tilbake til læreplanen for elever på utvalgte trinn.

Analysen av læreplanene sett i lys av historien til landene viser også en annen likhet. Både i Norge og i Tyrkia var det mennesker som hadde et ønske om å skape en felles utdanning for elever i lav alder. I Norge var det Nissen som videreførte arbeidet om at opplysning og utdanning ville være med på integreringen av elever fra de lavere samfunnslagene (Solerød, 2011, s 114). Dette var et ønske om at alle barn skulle få samme muligheter i fremtiden, og at elevene skulle skape felles verdier og kunnskaper i tidlig alder. Gjennom dette arbeidet ble skolene påvirket om å danne elevene til *det tredobbelte menneskeliv* (Helsvik, 2014, s 18). I likhet med dette kan vi også se at personer i Tyrkia også prøvde å fremme en slik tankegang når det kom til utdanningssystemet. Ziya Gökalp hadde i likhet med Nissen et ønske om å skape en mer forent læreplan (Kapland, 2006, s 39). Gökalp hadde et ønske om å samle Tyrkia under en og samme utdanningssystem slik at innbyggerne i landet ville ha felles ideologi og pedagogiske mål, som videre ville føre til en mer samlet nasjon (Kapland, 2006, s 39).

Begge landene viser at de ønsket felles utdanningsprogram, men de har ulike grunner til hvorfor de ønsker dette. Som vi kan se har Norge et ønske om å gi alle elever likt utgangspunkt uansett hvilke samfunnsklasser de hører til. Ved å skape en felles start for elevene ville de være mulig for alle å gå videre til utdanning som de ønsket å ta videre i skolegangen. Tyrkia på sin side hadde et større fokus på at elevene skulle ha samme ideologi og mål for utdanningen for å styrke Tyrkia som nasjon. Her er nasjonen i sentrum på hvorfor elevene skal ha lik utdanning for å skape felles kulturelle og moralske egenskaper (Kapland, 2006, s 39).

6.2 Demokratibegrepet i læreplanen

I begge læreplanene som blir analysert kommer demokratibegrepet inn i bilde. Dette er interessant å se nærmere på med tanke på at det er to ulike demokratier. I Norge er det et demokrati i form av at innbyggere velger hvilke politikere de mener som skal ta avgjørelser på vegne av dem. Tyrkia på sin side har nå siden 2014 hatt en president (Recap Tayyip Erdogan) som har vært mer autoritær. Han har fått i 2017 gjennomslag på å gå fra et parlamentarisk system til et presidentsystem. Dette vil si at presidenten selv velger hvem han vil ha i regjeringen sin.

I selve læreplanene kan vi også se at landene vektlegger ulike aspekter innenfor demokrati. som vist til i teorien har jeg seks ulike aspekter som kommer frem, dette er *Demokrati som styresett, demokrati som rettigheter og plikter, demokrati som medvirkning og deltakelse, demokrati som deliberasjon, demokrati som kultur og livsform og demokrati som minoritetsvern*. Disse ulike aspektene kommer frem på ulike måter i læreplanen, noe som kan være med på å forklare hvilke form av demokrati som blir prioritert i de ulike landene. Flere av kompetansemålene i Norge handler om *menneskeverd, likestilling og likeverd*. Dette er sentrale elementer innenfor og *demokrati som kultur og livsform*, her kommer det frem at samhandlingene mellom mennesker skal være basert på likeverd, gjensidig respekt og inkludering (Lenz, 2021, s 31).

Eksempler på kompetansemål som har hensyn til disse sidene er *Drøfte hva likeverd og likestilling betyr for et demokrati, og utvikle forslag til hvordan man kan motarbeide fordommer, rasisme og diskriminering*. I dette eksemplet kommer det frem at elevene skal arbeide med hva likeverd og likestilling betyr for et demokrati og samtale om menneske- og likeverd. Eleven skal også jobbe med samtale om ulike politiske saker der de skal fremme sine meninger og diskutere ulike utfordringer løsninger til enkelte situasjoner (Lenz, 2021, s 29). Samtaledemokrati vil her være en sentral del av arbeidet elevene skal jobbe med i slike oppgaver. Et kompetansemål som kan knyttes inn i dette aspektet er *Reflektere over hvorfor konflikter oppstår, og drøfte hvordan den enkelte og samfunnet kan håndtere konflikter*. Her skal elevene finne ut hvordan ulike konflikter oppstår og videre arbeide med å finne en løsning på denne konflikten. Elevene kan her dele sine meninger og sine forslag for så å skape felles løsninger.

Det kommer frem i den overordnede delen av LK20 under *demokrati og medvirkning* at elevene skal lære at «et demokratisk samfunn hviler på at hele befolkningen har like rettigheter og muligheter til å delta i beslutningsprosesser. Vern av mindretallet er et avgjørende prinsipp i en demokratisk rettstat og et demokratisk samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her legges det vekt på at minoritetsgruppene skal bli ivaretatt og er en avgjørende del i et demokratisk samfunn. I tillegg vises det til at alle skal ha like rettigheter og ha mulighet til å delta i beslutningsprosesser. Flere av aspektene ved demokrati kommer frem i dette utdraget som *demokrati som minoritetsvern, demokrati som medvirkning og deltakelse og demokrati som rettigheter og plikter*. I den overordnede delen av læreplanen er det stor vektlegging på at i et demokrati kan alle være med på å påvirke og delta i politiske beslutningsprosesser, samt å respektere de grunnleggende demokratiske

verdiene som er *gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tross- og ytringsfrihet og frie valg* (Kunnskapsdepartementet, 2017)

I den Tyrkiske læreplanen kommer det frem at alle undervisningsprogrammene skal «ruste enkeltpersoner til å delta fult ut i det sivile liv basert på kunnskap om sosiale og politiske begreper og strukturer, og en forpliktelse til demokratisk og aktiv deltakelse»

(Kunnskapsdepartementet, 2018). Dette kommer frem under et av kompetanseområdene i læreplanen med navn *sosial og samfunnskompetanse*. Som vi kan se her er fokuset på at elevene skal tilegne seg kunnskap om ulike begreper og den viser også til den forpliktelse elevene har ovenfor demokratisk deltakelse. Det kommer ikke frem hva som ligger i demokratisk deltakelse eller ulike måter en kan være med på å påvirke den politiske strukturen. Demokratisk deltakelse kan her være å stemme ved ulike valg. Videre kommer det frem i undervisningsprogrammet som omhandler samfunnskuret at elevene skal «innrette livene sine i henhold til demokratiske regler» (Kunnskapsdepartementet, 2018). Igjen kommer det ikke frem hva som ligger i disse ulike demokratiske reglene som elevene er nøtt til å innrette livene sine etter. Selve kompetansemålene som er analyserte er sterkt preget av demokrati som rettighet og plikt der mange av dem har som fokus på at elevene skal vite om sine rettigheter og plikter som kreves av den enkelte i ulike roller en har.

I tillegg til rettigheter kommer demokrati som styreform frem gjennom kompetansemålene der de skal *sammenligne ulike styreformer når det gjelder de grunnleggende prinsippene for demokrati*. vi kan her se at de to ulike landene har to ulike måter å fremme demokrati gjennom sine læreplaner. I den norske læreplanen er det veldig oversiktlig hva som ligger i begrepet demokrati og hva som blir lagt vekt på at elevene skal lære gjennom sin skolegang. Dette kommer frem i den overordnede delen av læreplanen, noe som gjør at det skal gå igjen i all undervisning. Tyrkia på sin side har en veldig vag forklaring på hva demokratiopplæring som er på skolene, der de blir nevnt demokrati men lite utdyping om hva som ligger i begrepet. Vi kan videre se i kompetansemålene at det blir mest vektlegging på demokrati som styringsform og demokrati som rettighet og plikt.

6.3 Vektlegging av medborgerskapsidealer i lys av kompetansemål

Når det kommer til analysen av kompetansemålene med utgangspunkt i Stray og Sætre sine medborgerskapsidealer, ser vi store forskjeller når det kommer til landene. Her er det forskjeller både når det kommer til hvilke idealer målene kommer inn under, men også mengden av mål og hva som kommer frem i målene. Når det kommer til analysen av antall kompetansemål ser jeg på det som mest hensiktsmessig å operere med prosent med tanke på store ulikheter i antall kompetansemål. I Norge er det 13 kompetansemål som kommer inn under det tverrfaglige emnet demokrati og medborgerskap i 4. og 7. trinn. Tyrkia på sin side har mange flere mål elevene skal lære, og det er ulike mål for hvert trinn i motsetning til Norge som har mål etter endte 4.trinn og 7.trinn. Hele 36 mål ble analysert når det kommer til den tyrkiske læreplanen. Disse målene kommer inn under to av de fem læringsområdene som kommer frem i Tyrkia. Læringsområdene jeg har undersøkt og analysert er *aktiv medborger* og *individ og samfunn*.

Av de 13 målene som er i Norge er det 9 (69,2%) av disse som kommer inn under idealet rasjonelt autonomt medborgerskap, 4 (30,2%) innenfor politisk informert medborgerskap og 3 (23%) i sosialt intelligent medborgerskap. Dette er i tråd med det som kommer frem om medborgerskapsopplæringen der det kommer frem at nordiske land prioriterer autonom kritisk tenkning (European Commission, 2017, s. 20). Med opptil 70% av målene som kommer inn under rasjonelt autonomt medborgerskap kan vi se at fokuset i den norske læreplanen er at elevene selv skal skape egne meninger og kunne begrunne disse ut ifra hva sine egne tanker.

Den tyrkiske læreplanen har 36 kompetansemål som skal gjennomgås i perioden fra 4. til 7. trinn. Dette er betraktelig mye mer enn det er i den norske læreplanen. Selv om det er flere mål vil det ikke si at elevene skal lære mer, ut ifra analysen er det tyrkiske målene mindre åpne enn i Norge. Ofte er de direkte knyttet til et emne mens de norske er litt mer åpne og en kan trekke flere emner inn under samme kompetansemål.

Når vi ser på medborgerskapsidealene i Tyrkia kan vi se at det er store forskjeller på vektleggingen i forhold til hvordan det er i Norge. Her kommer det frem at 5 (13,9%) kompetansemål er innenfor rasjonelt autonomt medborgerskap, 23 (63,9%) innenfor politisk informert medborgerskap, og til slutt 8 (22,2%) kommer under sosialt intelligent medborgerskap. Ved bakgrunn i denne analysen kan vi tydelig se at rasjonelt autonomt medborgerskap ikke er i hovedfokus når det kommer til opplæringen i Tyrkia. Med bare fem kompetansemål, der tre av dem gjelder bare i fjerde klasse, ser det ut som Tyrkia vektlegger

kunnskapsbaserte mål. Jeg tolker dette på en slik måte at Tyrkia ønsker at elevene skal ha kunnskap om ulike temaer og emner, men ikke at de nødvendigvis skal være i stand til å anvende denne kunnskapen eller skape egne meninger. Det som også er et interessant funn er at under læringsområdet *aktiv medborger* er det 1 av 15 mål som kommer under rasjonelt autonomt medborgerskap. På den andre siden er der 13 av 15 som kommer inn under politisk informert medborgerskap. Dette kan tyde på at Tyrkia ikke vektlegger det samme som Norge når det kommer til hva en aktiv medborger er. I den norske læreplanen kommer det frem at gjennom arbeid med medborgerskap skal skolen «stimulere elevene til å bli aktive medborger, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her viser det til at elevene skal få kompetanse slik at kan delta og videreutvikle Norge. For at elevene skal kunne delta i denne utviklingen er det viktig at de får bruke sin egen stemme til å skape fornuft og fremme sine meninger på en god måte.

I Tyrkia på sin side er det stort fokus på hva elevene skal kunne i forhold til *menneskerettigheter, plikter, lovverket og nasjonalt fokus*. Et eksempel på dette er kompetansemålet *Han gir eksempler på rettighetene han har som barn*. Dette er noe elevene vil være nødt til å pugge og lese seg opp på, etter min tolkning av målet. Reglene er som de er og vi som mennesker skal være klar over rettighetene vi har, men målet stiller ingen krav til egne refleksjoner eller egne tanker rundt de ulike rettighetene. For at et slikt mål skulle kunne være relevant i de andre medborgerskapsidealene, kunne spørsmål som dette vært aktuelle å ta med *hvorfor har vi disse rettighetene? Hva tenker du om disse rettighetene? Hvorfor er det viktig å ta hensyn til andre sine rettigheter?* Ved å stille slike spørsmål vil elevene være nødt til å skape egne autonome meninger om emnet. I tillegg til det er elevene nødt til å tenke over hvorfor det vil være viktig for dem å være klar over andre menneskers sine rettigheter, og hvordan vi kan på best mulig måte vise hensyn til disse.

Flere av kompetansemålene i den tyrkiske læreplanen har også et veldig fokus på nasjonalisme. Her blir det lagt vekt på at elevene skal forklare ulike emner innenfor landets grenser. Dette kan være noe som er påvirket av hvordan skolesystemet var de tidligere årene med tanke på at undervisningen var svært ulik innad i landet. TÜSİAD mente i sin rapport at en sameksistens av religiøse og sekundære skoler ville true eksistensen av en felles nasjonal enhet. Dette på bakgrunn av ulikt fokus når det kom til den sosiale og politiske formålene ved utdanningen (Kaplan, 2006, s. 39). Det kan se ut som den nye læreplanen har et større fokus om at alle elevene skal føle et felleskap og en grad av patriotisme over landet Tyrkia.

Ved bare å ta utgangspunkt i Sætre og Stray sine idealtyper kan det være vanskelig å dekke alle kompetansemålene i Tyrkia. Sætre og Stray lagte sine idealtyper ut ifra de empiriske materiale de samlet in gjennom sin forskning som ble gjennomført i Norge. I Tyrkia kan det være nødvendig å skape en ny medborgerskapsideal, som er mer dekkende for hva som kommer frem i denne læreplanen. Et eksempel på dette kan være å skape et ideal som har mer fokus på det nasjonale. Dette kan være *nasjonalt patriotisk medborgerskap*. I dette medborgerskapsidealet vil det være fokus på hvordan det blir lagt opp til at elevene skal føle stolthet ovenfor egen nasjon og føle patriotisme ovenfor sitt egent land og dens innhold.

Et godt eksempel på et av disse kompetansemålene er et som kommer frem inn under aktivt medborgerskap i 5. trinn. Her står det *Det verdsetter flagget vårt og nasjonalsangen, et av symbolene på nasjonal suverenitet og uavhengighet*. Dette kompetansemålet har et svært nasjonalistisk preg med fokus på flagget og nasjonalsangen. Ved å trekke frem disse tingene viser det at landet har et ønske om at elevene skal se til flagget og tenke på uavhengigheten som ligger i det. Flagget og nasjonalsangen er særpreget, og ingen andre land har hverken likt flagg eller sang. På denne måten vil det føre til patriotisme når en ser flagget og synger denne sangen. Det kommer også frem gjennom *våre verdier* i den tyrkiske læreplanen at patriotisme skal være en av grunnverdiene i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s 4).

Kompetansemålet passer ikke så godt til noen av idealene som Sætre og Stray presenterer. Det eneste en kan legge i det er at for å kunne verdsette dem er man nødt til å ha kunnskaper om de, men det ville komme under en eventuell ideal som hadde nasjonalisme og patriotisme som fokus for danningen av medborgerne.

Når det kommer til den norske læreplanen kan vi også se tendenser til nasjonalistiske kompetansemål. Dette kan vi se med at målene ofte har fokus på hva som er i Norge og lite fokus på verden utenfor. Etter min mening vil mange av kompetansemålene være dårlige på å invitere til diskusjon og arbeid om emnene utenfor de norske grenser. I målene kommer det blant annet frem at elevene skal *samtale om viktige offentlige institusjoner og virksomheter i Norge, utforske ulike sider med mangfold i Norge og beskrive hendelser som er ført til det demokratiet som er i Norge i dag*. Her kommer det frem store sentrale elementer med samfunnet vi lever i som ikke vare er aktuelle i Norge, men vil være globale emner som det går an å trekke alle land inn i diskusjoner om. Med bakgrunn i dette vil jeg påstå at patriotismen kommer som vi ser her frem i begge læreplanene, men det vil helt klart være i ulik grad.

Gjennom analysen kom det frem setninger som *aktiv borger i Tyrkia, Atatürks bidrag til utvikling av det tyrkiske demokrati, grunnleggende egenskapene til Tyrkia og rettigheter, flagget og nasjonalsangen vår og plikter er under konstitusjonell garanti i republikken Tyrkia*, i forhold til Tyrkia. Det er tydelig at nasjonalisme har et større fokus innenfor denne læreplanen, i forhold til den som kommer frem i den norske innenfor kompetansemålene som er knytt opp mot medborgerskap. Ikke bare er kompetansemålene knyttet til nasjonalisme, men en av grunnverdiene i den tyrkiske opplæringen er *patriotisme* (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 4).

6.4 Ulik læreplansoppbygging

Læreplanene som er blitt analyserte i min analyse viser til forskjeller når det kommer til hvordan læreplanene er bygget opp. Ved å se tilbake på de ulike læreplansoppbyggingene som kommer frem i teoridelen, vil jeg velge å plassere den norske og tyrkiske læreplanen i ulike kategorier.

Kompetansemålene i den norske læreplanen viser til at målene er veldig åpne i forhold til hvordan de skal tilegne seg kunnskapen som står der. Det som kommer frem er ulike temaer som skal jobbes med, ulike problemstillinger elevene skal ta utgangspunkt i og ulike måter å arbeide med målene på, som eksempelvis å *diskutere, samtale, utforske og reflektere*. Dette er i tråd med det som kommer frem om en innholdsorienterte læreplan. Det kommer ikke frem hva hver enkelt elev skal lære, men overordnede målsetninger som skal være med på å styre opplæringen i skolen (NOU 2014: 7, s. 97). Her må derfor lærer ta en vurdering på hvordan hver enkelt elev kan klare å tilegne seg mest mulig kunnskap om emnet ut ifra den enkelte sine forutsetninger

. Et eksempel for å illustrere dette er kompetansemålet *Utforske og presentere en global utfordring ved bærekraftig utvikling og hvilke konsekvenser den kan ha, og utvikle forslag til hvordan man kan være med på å motvirke utfordringen, og hvordan samarbeid mellom land kan bidra*, dette målet er hentet fra LK20 og er noe elevene skal kunne etter endte 7.trinn. Her kan vi se at elevene skal utforske og presentere en global utfordring med utgangspunkt i bærekraftig utvikling. I målet kommer ikke frem i dette kompetansemålet at det er en spesifikk global endring elevene skal se nærmere på, eller om alle skal se på den samme. Her vil det være opp til læreren om hvordan den mener elevene sine kan tilegne seg mest mulig kunnskap om emnet. Det kan for eksempel være gjennom gruppearbeid, presentasjon,

individuell arbeid eller andre praktiske metoder. Som tidligere nevnt vil et kompetansemål som dette ha som hensikt å vise hva som skal være i opplæringen uten at det er førende for hvordan lærer velger å legge opp undervisningen (NOU 2014: 7, s. 97). Med en slik læreplan som dette legges de også opp til elevene skal kunne utforske og forstå ulike emner selv. Kompetansemålene i denne læreplanen legger opp til at elevene skal arbeide selv og utforske selv. Dette bidrar til at eleven blir mer autonome, og får erfaringer med å ta egne avgjørelser som er begrunnet i fornuft og kunnskap (Sætre & Stray, 2019, s. 22). Målet for elevene vil her være at de skal bli medborgere som skaper egne meninger og kan bidra til samfunnet rundt seg med å kunne belyse situasjoner fra sider som andre kanskje ikke har tenkt på før.

Den tyrkiske læreplanen på sin side har større fokus på flere kompetansemål og mer konkrete kompetansemål. Totalt i faget samfunnsfag har den tyrkiske læreplanen er det 130 mål elevene skal lære seg fra 4. til 7.trinn. Sammenlignet med Norge som har totalt 30 mål elevene skal lære etter ente 4. og 7. trinn er det en stor forskjell.

Det som kommer frem i den tyrkiske læreplanen er at kompetansemålene er mer konkret rettet mot et tema eller problem, mens i den norske er det mer åpenhet om hva som skal komme inn i hvert enkelt kompetansemål. Eksempler på dette er kompetansemål som

- *Han gir eksempler på rettighetene han har som barn,*
- *Forklare grunnleggende rettigheter og viktigheten av å bruke disse rettighetene,*
- *Forklar betydningen av demokrati i vårt sosiale liv*
- *Forklarer Atatürks bidrag til utviklingen av det tyrkiske demokratiet.*

(Kunnskapsdepartementet, 2018)

Disse kompetansemålene har en klar målsetning med dem og er styrende i form at av det er konkrete i hva elevene skal tilegne seg kunnskap om. Denne læreplanen her er dermed en mer kompetanseorientert læreplan som har målene i fokus når lærer legger opp til undervisningen gjennom planlegging, gjennomføring og utføring (NOU 2014: 7, s. 97). Elevene skal gjennom kompetansemålene her forklare enkelte elementer i samfunnet.

Ved å se på et av eksemplene som omhandler Atatürks bidrag til utviklingen av det tyrkiske demokratiet, kan vi se at de ikke legger opp til åpne oppgaver der elevene skal forske selv eller skape egne meninger om hans bidrag. I stedet skal elevene lese seg opp og lære om hans bidrag og kunne forklare dette bidraget. Dette er også et godt eksempel på hvorfor denne læreplanen er innenfor en mer politisk informert medborger enn en rasjonelt autonom medborger. Det kommer frem i denne type læreplan at elevene skal bli informerte borgere

som skal ha kunnskap om ulike bidrag uten å skape egne meninger om dem (Sætre & Stray, 2019, s. 26). Et høyt antall mål elevene skal lære vil her få konsekvensen ved at de blir svært konkrete, og på denne måten skaper lite rom for at elever eller lærer kan være kreative innenfor opplæringen i emnene. I den norske læreplanen der det er 30 kompetansemål vil det være lettere og være kreativ og bruke ulike former for læring til hver enkelt elev. Det betyr ikke at jo flere kompetansemål som er, desto mer lærer elevene.

En mulig positiv side med å ha få kompetansemål er at det kan skape større åpenhet som videre kan være med på å motivere elevene til å jobbe med noe som de er interessert i og på denne måten skape et engasjement rundt målene. Ved å ha konkrete kompetansemål vil elevpåvirkningen være lavere, og elevene er nødt til å jobbe med spesifikke problemstillinger eller emner på en måte de kanskje ikke opplever som like motiverende. På den andre siden kan det være positivt med flere kompetansemål i form av at alle elevene vil ha samme mål om hva de lærer gjennom undervisningen. Ved å ha konkrete mål vil det føre til at elevene lærer det samme og det vil være lett å vite hva de blir vurdert ut ifra. Med å ha åpne kompetansemål kan det føre til at elevene lærer mye ulikt og vil få forskjellig kompetanse gjennom arbeid med målene

7.0 Avslutning

Masteroppgavens hovedtema er *medborgerskap og medborgerskapsopplæring*. Jeg har gjennom mitt arbeid sett nærmere på hvordan medborgerskapsopplæringen i Norge og Tyrkia blir vektlagt gjennom de ulike styringsdokumentene. For å besvare min problemstilling og mine forskningsspørsmål har jeg ved hjelp av Stray og Sætre sine medborgerskapsidealer, skapt en tabell som jeg brukte til å plassere kompetansemålene i ulike idealer. I tillegg til tabellen har jeg sett på hvordan medborgerskapsopplæring har utviklet seg i landene, for å skape en bedre forståelse for hvorfor læreplanene er som de er i dag. I selve analysen av læreplanene har jeg tatt utgangspunkt i den overordnede delen av læreplanene, samt kompetansemålene som er gjeldene for 4.trinn til 7.trinn.

7.1 Problemstilling

Problemstilling for masteroppgaven min er: *Hvordan kommer medborgerskapsopplæringen frem i ulike styringsdokumenter i Norge og Tyrkia?* Ut i fra analysen jeg har gjort kan vi se noen sentrale likheter og forskjeller. Medborgerskapsopplæringen i de ulike landene viser seg å være svært ulike med tanke på hvilke medborgere elevene blir lært opp til å bli. Her ser vi at i Norge er det et mye større fokus på autonomiteten til elevene og deres engasjement rundt emner. Tyrkia på sin side har et større fokus på at elevene skal bli informerte og kunne tilpasse seg samfunnet som allerede var skapt i deres land. Det kommer også frem i den tyrkiske læreplanen at de vektlegger nasjonen og patriotisme, der det kommer frem at elevene skal lære og verdsette nasjonale symboler som nasjonalflagget og nasjonalsangen.

I begge landene kommer det frem at de har et ønske om at elevene skal bli aktive medborgere, her er det også ulik definisjon på hva som anses som det å være en aktiv medborger. Tyrkia har et egent læringsområde som kommer frem i læreplanene der aktiv medborger er overskriften. Det som viser seg der er at alle målene innenfor dette læringsområdet kommer inn under politisk informert medborgerskap, noe som tyder på at gjennom læreplanen har Tyrkia et ønske om at aktive medborgere skal være borgere som sitter på kunnskap. Det som ikke kommer frem er at de ønsker borgere med egne meninger eller lærer elevene om hvordan de kan bli autonome borgere som kan bidra til videreutvikling av samfunnet istedenfor å vedlikeholde nasjonen slik som den er nå.

7.2 Forskningsspørsmål 1

Gjennom det første forskningsspørsmålet som var *Hvilke idealtyper ved medborgerskapsopplæring vektlegges i styringsdokumentene til Norge og Tyrkia?* er det her stor forskjell på landene. Medborgerskapsidealene som jeg har valgt å ta utgangspunkt i er utviklet i en norsk kontekst av Sætre og Stray og idealene vil dermed være mer tilpasset den norske situasjonen innenfor medborgerskapsopplæring.

Dette skinner igjennom i analysen der vi kan se at den norske læreplanen er representert med alle idealene med en prosentdel på over 20% på alle sammen. Prosentandelen tar utgangspunkt i totalt 13 kompetansemål. Det er den rasjonelt autonome medborgeren som kommer frem som det store fokuset i Norge der ønsket er at elevene skaper mening gjennom egne refleksjoner. Den tyrkiske læreplanen har på sin side 13,9% av sine kompetansemål innenfor dette idealet. Her kommer den politisk informerte medborgeren frem som det som blir vektlagt i denne læreplanen. Av alle de 36 målene som ble analyserte var det 23 (63,9%) som kom innenfor dette idealet. Det dette resultatet viser oss er at Tyrkia sitt utdanningssystem ikke har sitt fokus på utvikling av elevenes autonomi, men heller på elevenes kunnskap om temaer og emner som de er.

Når det kommer til sosialt intelligent medborgerskap var det prosentmessig ganske likt mellom landene. Begge landene hadde rundt 22% av sine kompetansemål innenfor dette idealet. Felles for alle innenfor det norske skolesystemet var at det omhandlet *samtale* mellom elevene. Her skal de vise til sine ulike sider ved ulike saker og vise forståelse og respekt for andres meninger. I den tyrkiske læreplanen er det et av målene som handler om at elevene skal diskutere, mens de andre handler om at elevene skal kunne kommunisere med andre på en positiv måte for å skape sosiale bånd, samt at de skal kunne se ulike situasjoner fra flere mennesker sitt ståsted. Etter å ha sett nærmere på den tyrkiske læreplanen vil jeg også påstå at de tre idealene som jeg har presentert ikke er helt passende i Tyrkia. Det kunne her vært aktuelt å skape et nytt ideal som omhandler den nasjonal patriotiske medborgeren med tanke på alle kompetansemålene som er knyttet til Tyrkia som nasjon og i tillegg at patriotisme er et av grunnelementene i den tyrkiske opplæringen.

7.3 Forskningsspørsmål 2

I det andre forskningsspørsmålet jeg utformet til problemstillingen min var det fokus på styringsdokumentenes tilrettelegging av medborgerskapsopplæringen. Forskningsspørsmålet var *på hvilke måte legges det gjennom styringsdokumentene til rette for opplæring i medborgerskap i Norge og Tyrkia?* Her er det flere ting jeg har sett nærmere på. timeantallet som blir dedikert til emnet vil være sentralt i denne delen av oppgaven, men også hva som står i læreplanen om medborgerskap. I Norge er medborgerskap et av de tverrfaglige emnene og har derfor en stor rolle i læreplanen. Disse tverrfaglige temaene skal gå igjen i undervisningen i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Allerede her ser vi at medborgerskap har en stor rolle innenfor skolen. Flesteparten av fagene i skolen har også kompetansemål som er direkte knyttet til medborgerskap, også utenfor samfunnsfag.

Man kan også knytte medborgerskapsopplæring til de andre tverrfaglige temaene, noe som gjør at mesteparten av undervingen som skjer på norsk skole vil ha en viss grad av medborgerskapsopplæring i seg. Det kommer også frem i verdigrunnlaget der elevene skal ha verdier om *menneskeverdet, identitet og kulturelt mangfold, demokrati og medvirkning og kritisk tenkning og etisk bevissthet*. I den tyrkiske læreplanen er det kompetanseområder elevene skal jobbe med gjennom opplæringen. De relevante for medborgerskapsopplæring er *sosiale og samfunnskompetanser og kulturell bevissthet og uttrykk* (Kunnskapsdepartementet 2018, s 5). I disse kompetanseområdene legges det vekt på *personlig, mellommenneskelig, interkulturell* kompetanse, samt at elevene skal erkjenne viktigheten av kreative uttrykk gjennom meninger, erfaringer og følelser (Kunnskapsdepartementet, 2018, 5).

8.0 Litteraturliste

- Akpinar, A. (2007). The Making of a Good Citizen and Conscious Muslim through Public Education: The case of Imam Hatip schools.
- Børhaug, K. (2007). Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule (Doktorgradsavhandling), Universitetet i Bergen. Hentet fra: <https://bora.uib.no/bora-xmliui/handle/1956/2601>
- Børhaug, K., Hunnes, O.R & Samnøy, Å. (2015). *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/?lang=nob>
- European Commission, (2017) Citizenship Education at School in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications of the European Union.
- Garmannslund, P. E., Andresen, B. B. & Neset, T. (2011). *Økt kompetanse – Bedre læring*. https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf
- Goodlad, J. I., Klein, M. F. & Tye, K. A. (1979). The Domains of Curriculum Field. I Goodlad, J. L. (Red.), *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice* (s. 43-76). McGraw-Hill, Inc.
- Goodlad, J. I (1979). The Scope of the Curriculum Field. I Goodlad, J. L. (Red.), *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice* (s. 17-42). McGraw-Hill, Inc.
- Grønmo, S. (2016). Samfunnsvitenskapelige metoder (2. utg., p. 462). Fagbokforl.
- Hagne, K., Ødegård, G. & Seland, I. (2018). *Ungt medborgerskap – Kunnskap, mobilisering og deltakelse*.
- Helsvig, K. G. (2014). *Kunnskapsdepartementets historie, 1814-2014*. Kunnskapsdepartementet.
- Karseth, B., Kvamme, O. A & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (EVA2020, rapport nr. 1). Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). SOSYAL BILGILER ÖĞRETİM PROGRAMI: (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., p. 381). Gyldendal akademisk.
- Lindbekk, T. (2009). Max Weber: Metodebegrepene og deres teoretiske rekkevidde. *Sosiologisk tidsskrift*. Vol nr. 17, s. 381-394. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2009-04-05>
- Lister, M. & Pia, E. (2008). *Citizenship in Contemporary Europe*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Melve, L. & Ryymin, T. (2018). *Historikerens arbeidsmåter*. Universitetsforlaget.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg., p. 242). Universitetsforl.
- Postholm, M. B & Jacobsen D. I. (2018). *Forskningsmetode: for masterstudenter i lærerutdanning* (p. 300). Cappelen Damm akademisk.
- Rogstad, J. (2007). *Demokratisk fellesskap. Politisk inkludering og etnisk mobilisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sahin, M. (2017). *Social Studies Curricula in Turkey: historical evolution*. *European Journal of Education Studies*. Vol 55 nr. 2, s. 48-64.
- Solerød, E. (2011). *Pedagogiske grunnproblemer – i historisk lys*. (2.utg). Universitetsforl.

Stray, J. H. & Sætra, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & Demokrati* 2018. Vol nr. 27, nr. 1, s. 99-113.

Sætra, E. & Stray, J. H. (2019). *Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen.*

<https://journals.oslomet.no/index.php/nordiccie/article/view/2441>

TÜSİAD. (U.å.). *About TÜSİAD.* TÜSİAD. <https://tusiad.org/en/tusiad/about>

Utdanningsdirektoratet. (U.å.). *Læreplanverket.* Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2021.* <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2021/>

Westheimer, J. & Kahne J. (2004). *What kind of citizen? The politics of educating for democracy.* American educational research journal.

9.0 Tabelliste

Tabell 1: Mal for analyse av kompetansemålene i samfunnsfag	40
Tabell 2: Kompetansemål i samfunnsfag etter fjerde trinn som er tilknyttet det tverrfaglige emnet demokrati og medborgerskap	50
Tabell 3: Kompetansemål fra samfunnsfag etter syvende trinn, som er tilknyttet det tverrfaglige emnet demokrati og medborgerskap	53-54
Tabell 4: Målene i læringsområdene individ og samfunn og aktivt medborgerskap i fjerde trinn.....	60
Tabell 5: Målene i læringsområdene individ og samfunn og aktivt medborgerskap i femte trinn.....	63
Tabell 6: Målene i læringsområdene individ og samfunn og aktivt medborgerskap i sjette trinn.....	66-67
Tabell 7: Målene i læringsområdene individ og samfunn og aktivt medborgerskap i syvende trinn.....	69