

Fremstilling av demokrati i lærebøker etter fagfornyelsen

En analyse av et utvalg lærebøker i samfunnsfag på mellomtrinn og ungdomstrinn.

EIVIND SKARMYR MJAALAND &
JONATAN OPSAHL SMERUD

VEILEDER
Morten Jeppesen

Universitetet i Agder, 2024
Grunnskolelærerutdanningen 5-10
Fakultet for samfunnsvitenskap
Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

Sammendrag

Forskning på demokrati i lærebøker etter innføringen av Kunnskapsløftet 2020 er begrenset ettersom at bøkene har vært tilgjengelige i relativt kort tid. Tidligere forskning har funnet en variert tilnærming til demokrati i norske lærebøker i samfunnsfag (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 41-42). Denne masteroppgaven er en kvalitativ undersøkelse av 12 lærebøker i samfunnsfaget, for mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Ettersom at demokratibegrepet er vidt og kan forstås på ulike måter, er oppgavens hensikt å undersøke hvordan dette fremstilles i lærebøker for samfunnsfaget. Oppgavens problemstilling lyder dermed:

“Hvordan fremstiller et utvalg lærebøker i samfunnsfag på mellomtrinnet og ungdomstrinnet demokrati? ”I hvilken grad legger bøkene til rette for progresjon?”

For å besvare problemstillingen benytter vi idealtyper som analytisk rammeverk. Dette består av fire demokratiforståelser: liberal, republikansk, deliberativ og agonistisk. Videre har vi undersøkt hvilke av dimensjonene for demokratilæring (*om, for og gjennom*) som kommer til uttrykk i lærebøkene. For å si noe om i hvilken grad lærebøkene legger til rette for progresjon, undersøker vi i hvilken grad lærebøkene legger til rette for progresjon mellom sammenhengende kompetansemål etter 7. trinn og 10. trinn.

Resultatene viser at alle demokratiforståelsene kommer til syne i lærebøkene, men at de i størst grad preges av en liberal demokratiforståelse. Den deliberative forståelsen kommer til syne i form av diskusjonsoppgaver. Selv om vi finner noen eksempler på en agonistisk forståelse, er forekomsten noe begrenset, og den kommer mest til syne ved ungdomstrinnet. Videre kommer *om, for og gjennom* til uttrykk, men *om*-dimensjonen er mest vektlagt. Vi finner en mindre vektlegging av *for*-dimensjonen, mens *gjennom*-dimensjonen trekkes frem i form av diskusjonsoppgaver. Til slutt finner vi at lærebøkene legger til progresjon, og at dette i størst grad skjer gjennom bruk av spiralprinsippet. Likevel finner vi en del innslag av (faglig-)logisk sekvensering. Psykologisk sekvensering kommer mindre til syne, og dette skjer i størst grad innad i kapitler.

Basert på funnene våre mener vi at det er grunnlag for å sette spørsmål ved hvorvidt lærebøkene i tilstrekkelig grad klarer å realisere fagfornyelsens intensjoner.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på vår femårige lektorutdanning. Det har vært en lærerik, og periodevis slitsom, studietid. Etter endt utdanning ser vi nå frem til, først og fremst sommerferie, men også til å tre inn i yrkeslivet.

Det er mange vi ønsker å takke i forbindelse med denne masteroppgaven. For det første ønsker vi å gi en stor takk til vår veileder Morten Jeppesen som gjennom hele prosessen har møtt oss med tålmodighet og bidratt med konstruktive og informative tilbakemeldinger.

Vi ønsker også å takke familie og studieveinner. Takk til familien for at dere har vært støttende og forståelsesfulle i denne perioden. Og takk til studieveinner som har vært gode sparringspartnere, men som også har bidratt gjennom sosiale avbrekk.

Ikke minst ønsker vi å uttrykke en stor takk til hverandre for et godt samarbeid over det siste året. Selv etter lange dager i bygg 50 har vi klart å holde humøret og delvis effektiviteten oppe.

God lesing.

Eivind Skarmyr Mjaaland & Jonatan Opsahl Smerud
Kristiansand, Mai 2024

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	8
1.1 Presentasjon av tema	8
1.2 Bakgrunn for tema.....	8
1.2.1 Tidligere forskning på demokrati i lærebøker i samfunnsfag.....	8
1.2.2 Internasjonal demokrati- og medborgerskapsundersøkelse 2022.....	10
1.2.3 Demokrati i LK20.....	11
1.2.4 Lærebøker - aktualisert.....	12
1.3 Problemstilling og avgrensning.....	12
1.4 Oppgavens struktur	14
2.0 Teoretisk rammeverk	14
2.1 Læreplananalyse.....	14
2.2 Lærebok teori	16
2.2.1 Lærebokens kjennetegn	16
2.2.2 Lærebokens utforming.....	16
2.2.3 Lærebokas rolle i skolen.....	17
2.3 Demokrati og demokratiforståelser	18
2.3.1 Liberal demokratioppfatning	19
2.3.2 Republikansk demokratioppfatning.....	20
2.3.3 Deliberativ demokratioppfatning.....	21
2.3.4 Radikal demokrati oppfatning	22
2.4 Dimensjoner for demokratilæring	23
2.5 Progresjon.....	25
2.5.1 Progresjon.....	26
2.6.1 Progresjon i styringsdokumenter	27
2.6.2 Progresjon i LK20	28
3.0 Metode	30
3.1 Forskningsdesign.....	31
3.1.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	31
3.1.2 Idéanalyse og idealtyper	31
3.2 Utvalg av datamateriale.....	33
3.3 Datainnsamling og analyseprosess.....	34
3.4 Studiens kvalitet	37

3.4.1 Reliabilitet	38
3.4.2 Validitet	39
3.5 Forskningsetikk	40
4.0 Analyse	40
4.1 Arena mellomtrinn (5-7)	40
4.1.1 Kjennetegn (Arena 5-7)	40
4.1.2 Demokratiforståelser (Arena 5-7).....	42
4.1.3 Demokratilæring (Arena 5-7)	44
4.2 Arena ungdomstrinn (8-10).....	46
4.2.1 Kjennetegn (Arena 8-10).....	46
4.2.2 Demokratiforståelser (Arena 8-10).....	47
4.2.3 Demokratilæring (Arena 8-10)	50
4.3 Progresjon i læreverket (Arena 5-10).....	51
4.4 Refleks mellomtrinn (5-7).....	53
4.4.1 Kjennetegn Refleks (5-7).....	53
4.4.2 Demokratiforståelser (Refleks 5-7)	54
4.4.3 Demokratilæring Refleks (5-7).....	57
4.5 Relevans (8-10)	58
4.5.1 Kjennetegn Relevans (8-10)	58
4.5.2 Demokratiforståelser Relevans (8-10).....	59
4.5.3 Demokratilæring i Relevans (8-10)	63
4.6 Progresjon i læreverket (Refleks og Relevans 5-10).....	64
5.0 Diskusjon	67
5.1 Funn - demokratiforståelser	67
5.2 Funn - demokratilæring.....	70
5.3 Funn - progresjon	72
6.0 Konklusjon.....	74
7.0 Litteraturliste.....	77
Vedlegg	83
Vedlegg 1. Analyseskjema (Arena 5-7)	83
Vedlegg 2. Analyseskjema (Arena 8-10)	86
Vedlegg 3. Analyseskjema (Refleks 5-7).....	90
Vedlegg 4. Analyseskjema (Relevans 8-10)	93

1.0 Innledning

1.1 Presentasjon av tema

Demokrati er det overordnede tema i denne masteroppgaven. Demokrati er et svært omfattende tema, og av den grunn har vi vært nødt til å foreta noen avgrensninger. Vi har valgt å undersøke hvordan et utvalg lærebøker i samfunnsfag for grunnskolen fremstiller demokratiet, og i hvilken grad bøkene legger til rette for progresjon innenfor tematikken demokrati. I dette innledende kapittelet gir vi en bakgrunn for vårt tematiske valg, bakgrunnen består av å både aktualisere og kontekstualisere tematikken. Videre presenteres problemstillingen og hvilke avgrensninger som er gjort, før vi avslutningsvis gir en oversikt over oppgavens struktur.

1.2 Bakgrunn for tema

1.2.1 Tidligere forskning på demokrati i lærebøker i samfunnsfag

1.2.1.1 Forskning på læreverker før LK20

Forskning på demokrati i lærebøker etter innføringen av Kunnskapsløftet 2020 er begrenset, ettersom bøkene har vært tilgjengelig i relativt kort tid. Det som derimot er et større forskningsfelt er demokrati i lærebøker fra LK06, altså lærebøker utarbeidet for å operasjonalisere kunnskapsløftet fra 2006. Lorentzen og Røthing (2017) gjennomførte en analyse av et utvalg lærebøker for ungdomstrinnet i historie og samfunnskunnskap. Analysene indikerte at bøkene primært legger til rette for undervisning og kunnskap om demokrati, men i mindre grad for undervisning gjennom demokrati. Deres konklusjon er at lærebøkene ikke oppfordrer til en helhetlig forståelse av demokrati (s. 1 & 10).

Børhaug (2014) analyserte et utvalg lærebøker i samfunnsfag med utgangspunkt i hvordan bøkene legger til rette for utdanning for kritisk tenkning. Her er et hovedfunn at det blir oppfordret til kritisk tenkning i faget, spesielt i forhold til politisering og normativ kritikk. Men Børhaug trekker frem at tross oppmuntringen til kritikk, er den selektiv og aldri rettet mot viktige politiske og juridiske institusjoner (s. 441). Kritisk tenkning og samfunns- og maktkritikk er viktige aspekter ved demokratier.

Børhaug og Christophersen (2012) analyserte fem læreverker for ungdomstrinnet, de undersøkte hvilket samfunnsbilde som formidles i bøkene (s. 20 & 22). I sin omfattende undersøkelse innen tematikken tar de blant annet for seg hvilke og hvordan demokratiske verdier fremstår i ulike læreverker. Forfatterne peker på at det er “nybrottsarbeid” å kartlegge demokratiforståelser i samfunnskunnskapen (s. 33). Undersøkelsen viser at alle lærebøkene fremhever begrepet demokrati og skaper et bilde, eller en diskurs, rundt dette temaet. Mens det er visse likheter i alle læreverkene, varierer innholdet knyttet til demokratibegrepet i noen av bøkene. I betraktning av viktigheten som er tillagt demokratiske verdier i læreplanen, er lærebøkene knappe og mangler utfyllende informasjon om demokratiet som prinsipp og ide (s. 34).

Samlet sett finner de to delvis ulike diskurser om demokratiet som verdi og ideal. På den ene siden finner de, i to av læreverkene, en nokså smal og lukket diskurs om det demokratiske verdigrunnlaget. Her er det et smalt demokratibegrep, nært et representativt demokratibegrep. Dette utgangspunktet avgrenser demokratiet til valg og ikke så mye mer. Det er ingen sammenligning av demokrati med andre land, og demokratiske prinsipper fremstår ikke som et kriterium for kritisk vurdering (Børhaug & Christophersen 2012, s. 41).

De gjenværende tre læreverkene bærer preg av et mer åpent bilde av det demokratiske verdigrunnlaget. Det samme meningsinnholdet gjenfinnes, men forskjellen er her at det settes opp mot andre demokratioppfatninger, og utvider og endrer hele diskursen (Børhaug & Christophersen 2012, s. 42). Her vektlegges representativt demokrati, men demokratiet plasseres også mellom direkte og indirekte. Slik sett introduseres ulike forståelser, og det er ikke gitt hva demokrati er.

Avsluttende peker forfatterne på at inntrykket er at en lukket demokratisk diskurs er mest fremtredende, der det lille mangfoldet av demokratiforståelser i liten grad kommer til uttrykk. På den måten risikerer elevene å miste viktig innsikt rundt demokratiet (s. 42). Alle verkene utenom ett mener at kun et representativt demokrati er demokratisk, og de anser at Norge og elevrådet er fullgode demokratier (Børhaug & Christophersen 2012, s. 42).

1.2.1.2 Forskning på læreverk etter LK20

Til tross for at demokratiforståelser i læreverk etter LK20 er et nytt forskningsfelt, er det likevel publisert noe forskning på feltet i form av masteroppgaver. Opphaug (2022) undersøkte hvordan et utvalg lærebøker for 8.trinn operasjonaliserte begrepene demokrati og medborgerskap (s. 3). Hun finner at liberal, deliberativ og deltaker-demokratisk forståelse var til stede i utvalget og at disse i stor grad var knyttet opp mot det indirekte demokratiet (s. 76) Videre finner hun at den liberaldemokratiske forståelsen dominerer og at de andre demokratiforståelsene virker å være et supplement til den liberale oppfatningen. Årsaken virker å være at lærebøkene formidler informasjon om hvordan demokratiet i Norge fungerer (s. 69, 76).

Førde (2022) undersøkte hvilken betydning Fagfornyelsen har hatt for tematiseringen av demokrati i samfunnsfagsbøker på ungdomstrinnet (s. 9). Det første hovedfunnet viste at de nye læreverkene fra LK20 har en bredere tematisering av demokrati enn de læreverkene som baserte seg på LK06. Den brede tematiseringen skifter fokus fra liberal tenkningen rundt læring om demokrati, til å inkludere demokratiske forståelser som åpner for samhandling og sosial læring. Elevrollen, i regi av LK20, er aktiv og kommer slik frem i læreverket gjennom vektlegging av agonistiske, deliberative og republikanske demokratiforståelser. Læreverkene tar også i større grad utgangspunkt i elevenes interesser og hverdagsliv, og slik sett styrkes henholdsvis både *gjennom* og *for* dimensjonene ved demokratilæring i LK20. Et annet hovedfunn Førde trekker frem er kontinuiteten i vektleggingen av en liberal demokrati-lære. På den måten viderefører de nye læreverkene tendensen fra LK06 (s. 66).

1.2.2 Internasjonal demokrati- og medborgerskapsundersøkelse 2022

Den internasjonale demokrati- og medborgerskapsundersøkelsen (ICCS) for 2022 samler inn data om elevers kunnskap og forståelse av politiske, demokratiske og samfunnsfaglige temaer. Videre omfatter undersøkelsen data om elevers holdninger, verdier og former for deltakelse (Storstad et al., 2023, s. 14). ICCS 2022 ble besvart av 5687 elever ved 9. trinn (Storstad et al., 2023, s. 7). Hovedfunn viser en nedgang i norske elevers demokrati og medborgerskapskompetanse fra tidligere undersøkelser. Norske elever presterer bedre enn gjennomsnittet av deltakerland, men har hatt den største tilbakegangen av alle landene som deltok i både 2016 og 2022 undersøkelsene. Testen viser en tilbakegang blant flere av

deltakerlandene, og en kan anta at skoleprestasjoner har vært påvirket av dårligere undervisningstilbud under koronapandemien. Utfordringen er likevel at en ikke kan beregne hvor stort et eventuelt læringstap som digital undervisning og nedstengninger har ført til (Storstad et al., 2023, s. 51). Selv om norske elever har opplevd en tilbakegang innen demokratisk kompetanse de senere årene, viser ICCS 2022 en økning i tillit til politiske institusjoner, mens andre land har opplevd en reduksjon (Storstad et al., 2023, s. 71). Innen politisk mestringstro, altså elevenes tro på at de kan påvirke avgjørelser, ligger Norge rundt gjennomsnittet ved ICCS. Politisk mestringstro kan sees på som en av de viktigste motivasjonsfaktorene for samfunnsdeltakelse (Storstad et al., 2023, s. 82). Norske elevers interesse for å delta i “lovlige politiske aktiviteter”, for eksempel valg, har opplevd en nedgang. Likevel finner ikke undersøkelsen en endring mellom 2016 og 2022 (Storstad et al., 2023, s. 100). Sammenlignet med tidligere ICCS-undersøkelser, viser det seg at norske elever fremdeles skårer høyt på elevdeltakelse (Storstad et al., 2023, s. 88). I LK20 legges det vekt på at elevene skal erfare demokratiet ved skolen. Skalaen som måler elevdeltakelse omfatter både aktiviteter som deltakelse i elevråd, men også andre aktiviteter utenfor elevrådsarbeidet (Storstad et al., 2023, s. 89). ICCS kan brukes som en pekepinn på hvor godt skolen har realisert dimensjonene for demokratilæring som omtales i LK20. Disse vil omtales videre i kapittel 2.0.

1.2.3 Demokrati i LK20

Demokratiets rolle i norsk skole kan spores helt tilbake til 1814, og læreplaner gjennom 1900-tallet har i ulike grad og på ulike måter vektlagt skolens demokratiske oppdrag (Børhaug, 2008b, i Solhaug, 2021 s. 19). Denne sentrale plassen kan kun sies å ha blitt styrket gjennom fagfornyelsen i form av læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.

Overordnet del er delt inn i tre kapitler, der det første “verdigrunnlaget i opplæringen”, utdyper nettopp dette verdigrunnlaget. Her inngår demokrati og medvirkning som et av seks underkapitler (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3-4).

Et nytt aspekt ved LK20 som styrker demokratiets rolle i skolen er innføringen av tverrfaglige temaer. Et av de tre tverrfaglige temaene som kom inn gjennom fagfornyelsen er *demokrati og medborgerskap*. *Demokrati og medborgerskap* inngår som et tverrfaglig tema for å blant annet “sikre at viktige temaer og sentrale utfordringer som er aktuelle over tid,

ivaretas i opplæringen, og at elevene får en grundig forståelse av disse på de ulike fagenes premisser” (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 38). Demokrati fremstår som en sentral satsing, og arbeidet med fagfornyelsen virker å ha styrket innslaget av demokrati på en rekke områder (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 9-15; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3).

1.2.4 Lærebøker - aktualisert

Lærebøker kan leses som forlagenes forsøk på å operasjonalisere læreplanene for faget. Lærebøker definerer en struktur av ideer som henger sammen, og som kan være et uttrykk for progresjon (Ediger, 2010, s. 201, i Børhaug & Muñoz, 2022, s. 71). Mange lærere bruker fremdeles lærebøker aktivt i undervisning (Lorentzen & Røthing, 2017, s. 120; Powell, 2018, s. 255, 258, i Børhaug og Muñoz, 2022, s. 71). Lærebøker kan være en ressurs i planlegging av undervisning, både på kort og lang sikt. I delkapittel 2.2.3 går vi nærmere inn på lærebokens rolle i skolen gjennom å vise til forskning på feltet. I samfunnsfaget skal elevene tilegne seg dybde innenfor temaet demokrati, det innebærer å gå dypere enn overflatekunnskaper som at demokrati betyr folkestyre. Skal dette målet bli oppnåelig er en nødt til å gå inn i disse ulike demokratiforståelsene (Børhaug et al., 2014, s. 270-271). Lærebøker i samfunnsfaget kan slik sett legge føringer for demokratiopplæring, ved at de brukes i både planlegging og gjennomføring av undervisningen.

1.3 Problemstilling og avgrensning

I arbeidet med å fremme en problemstilling, så vi oss nødt til å gjøre enkelte avgrensninger. Grunnen bak denne avgjørelsen henger sammen med hva som er overkommelig innen oppgavens tids- og ordmessige omfang. Dersom vi skulle tatt for oss flere temaer, ville dette gått på bekostning av dybden. En av avgrensningene ble dermed gjort tidlig i prosessen, og gikk ut på å minimere fokuset på medborgerskapsbegrepet. En hovedgrunn til at vi velger å avgrense problemstillingen til å omfatte begrepet demokrati, er at dette vil gi oss muligheten til å gå noe mer i dybden enn vi ellers ville hatt mulighet til. Videre beskriver Solhaug (2021) medborgerskap som å *“omfatte alle sider ved praksis, deltaking og normer i det sosiale og politiske fellesskapet som ikke er omfattet av det juridiske statsborgerskapet”* (s. 49). En kan altså se på medborgerskapet som et mål for demokratiet og skolens demokratiundervisning.

Likevel har vi i denne oppgaven valgt å se på prosessene og veien til dette målet, uten å ha fokus på selve målet.

En annen avgrensning vi har gjort er knyttet til valg av lærebøker som interessepunkt i vår oppgave. Dette er en interessant avgrensning, ettersom lærerne i dagens samfunn innhenter informasjon fra flere ulike kilder når de utvikler undervisningsopplegg. Gjennom den teknologiske utviklingen har vi i skolene fått flere digitale ressurser. Likevel er det fremdeles mange som bruker lærebøker aktivt i undervisningen, og lærebøker vil derfor bidra med å forme perspektiver og avgjøre hvilke kunnskaper elever tilegner seg (Gilje et al, 2016 i Lorentzen & Røthing, 2017, s. 2). Vi så på denne avgrensningen som nødvendig for å sørge for at analysene våre ville være gjennomførbare i forhold til tidsrammen som var satt.

Vi så oss også nødt til å avgrense problemstillingen vår knyttet til fag. Selv om demokrati og medborgerskap i dag er et tverrfaglig tema, finner vi flere grunner til å se spesifikt på samfunnsfaget. En av disse grunnene er igjen knyttet til tidsrammen, dersom en skulle ta for seg flere, eller alle fag. Samtidig er det naturlig for oss som fremtidige samfunnsfaglærere å gjennomføre en analyse som vi kunne dra nytte av i vår fremtidige hverdag som lærere. Dermed har vi i vår oppgave landet på, og ønsker å belyse følgende problemstilling;

“Hvordan fremstiller et utvalg lærebøker i samfunnsfag på mellomtrinnet og ungdomstrinnet demokrati? I hvilken grad legger bøkene til rette for progresjon?”

Denne problemstillingen har to momenter, men hovedmomentet handler om å se på tematiseringen av demokrati i samfunnsfagbøker i grunnskolen, henholdsvis fra 5 - 10. trinn. Målet er dermed å se hvilke demokratiforståelser som kommer til uttrykk i disse lærebøkene, samt i hvilken grad de ulike dimensjonene for demokratiopplæring (*om, for og gjennom*) vektlegges. Det andre momentet handler om progresjonen av demokrati innen samfunnsfaget. Dette vil si at en ikke bare forventer en utvikling over tid i elevenes kunnskaper og ferdigheter knyttet til temaene ved ulike årstrinn, men også en form for sammenheng. Gjennom problemstillingen vil vi altså få et innblikk i hvorvidt lærebøkene har fulgt kunnskapsløftet 2020 i det økende fokuset på demokrati og medborgerskap, noe som vil ha direkte innflytelse på demokratiopplæringen som foregår i skolen.

1.4 Oppgavens struktur

I det foregående kapittelet har vi presentert og aktualisert tema vi undersøker, samt redegjort for problemstilling og relevante prioriteringer og avgrensninger. I kapittel 2 redegjør vi for oppgavens teoretiske rammeverk. Kapittel 3 presenterer oppgavens forskningsdesign og metodiske valg knyttet til utvalg av datamateriale og analyse og forskningens kvalitet drøftes. I kapittel 4 presenteres de analytiske funnene knyttet til problemstillingen og i kapittel 5 drøftes disse funnene i lys av oppgavens teoretiske rammeverk. Kapittel 6 forsøker, avslutningsvis, å besvare problemstillingen med utgangspunkt i drøftingen.

2.0 Teoretisk rammeverk

2.1 Læreplananalyse

Koritzinsky (2020) undersøkte hvordan kompetansemålene for samfunnsfag i grunnskolen og samfunnskunnskap på videregående nivå, fulgte opp den fremskrevne viktigheten av demokrati, slik det forekommer i overordnet del av læreplan og kjerneelement i samfunnsfaget (s. 98-99). Ordet demokrati er kun nevnt fire steder i de totalt 111 kompetansemålene for samfunnsfag i grunnskolen og kun i kompetansemål etter 2, 4, og 7.trinn. Ingen forekomst av demokrati knyttet til de 33 kompetansemål etter 10. trinn, det samme gjelder for samfunnskunnskap på vgs (s. 99).

Koritzinsky oppsummerer sin analyse ved å henvise til en tidligere konklusjon basert på en kvantitativ og kvalitativ innholdsanalyse av læreplantekster knyttet til L97 og LK06.

Læreplanen er i svært liten grad preget av en gjennomtenkt og konsekvent vekt på opplæring om, i og for demokrati. Det er lite sammenheng mellom vektlegging av slike utfordringer i formålspregede avsnitt og hvordan disse følges opp i kompetansemål (Koritzinsky, 2018, s. 65, i Koritzinsky, 2020, s. 99). Denne konklusjonen er altså like relevant for LK20 som dens forgjengere. Utfordringen med dette er at kompetansemål som regel er konkrete og styrende utgangspunkt for arbeid med læreplaner på lokalt nivå, utarbeidelsen av læremidler og vurdering og karaktergivning (s. 99).

Børhaug (2022) omtaler Kunnskapsløftet 2020 som en reform av den demokratiske oppdragelsen. Han undersøker hvordan dette oppdragelsesoppdraget er definert i

samfunnsfaget for grunnskolen og samfunnskunnskap på videregående nivå (s. 231). Vi tar utgangspunkt i funn knyttet til analysen av samfunnsfaget i grunnskolen ettersom dette er mest relevant knyttet til vår problemstilling. Børhaug ser oppdragelse til demokrati i samfunnsfaget som *democratic governance*, definert som intendert, statlig demokratibyggning (March & Olsen, 1995, i Børhaug, 2022, s. 232).

Med dette utgangspunktet er analysen tredelt mellom institusjoner, demokratiske prosesser og identitet (Børhaug, 2022, s. 240). Funn knyttet til politiske institusjoner er at disse ikke er definerte i noen særlig grad foruten svake indikasjoner i retning av det nasjonale politiske system (s. 241). Funn knyttet til omtalen av demokratiske prosesser er preget av en sterk vektlegging av deliberative prosesser som elevene selv er med på. Konflikter sees på, i hovedsak, som noe som lar seg løse gjennom deliberasjon. Det er en liten åpning for agonismen, i kontekst av historie og internasjonal politikk der det knyttes til de store konfliktene (Børhaug, 2022, s. 242-243 & 245).

Identitet er gjennomgående i planverket, men i svært liten grad refereres det, i planverket, til politiske identiteter. Fokuset ligger primært på å utforske ens egen identitet både individuelt og i samhandling med andre innen mikro-fellesskap, så vel som i historisk og geografisk kontekst (s. 243.). Politisk identitet er ikke helt uteværende. Identitet får en politisk side i møte med medborger-begrepet, i kontekst av tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* (Børhaug, 2022, s. 243).

Det overordnede inntrykket av systemet, prosessene og identitetene er at staten er, på sin side, størrelsesmessig relativt udefinert. Det finnes få koblinger til borgeren, som på sin side, fremstår som hovedansvarlig for å finne frem til politiske avgjørelser. Avgjørelsene nås enten alene eller i samspill med medborgere på mikronivå gjennom deliberative og opplyste prosesser (s. 246). Avslutningsvis problematiseres dette overordnede inntrykket ved å peke på at elevene vil lære å mene noe, men ikke hvordan de skal arbeide for disse meningene i møtet med et konfliktfylt politisk liv (Børhaug, 2022, s. 246).

2.2 Lærebok teori

2.2.1 Lærebokens kjennetegn

Det kan være utfordrende å skulle gi en definisjon på hva en lærebok er, en definisjon som skiller læreboken fra andre tekster. I denne sammenheng har Grepperud og Skrøvset (2012) gitt følgende definisjon på hva en lærebok er: *“ei bok som skal brukes pedagogisk i innlæring og opplæring. Ei bok som med utgangspunkt i skolens læreplan er skrevet for elever og undervisning”* (s. 225). Det som skiller læreboken fra andre tekster er dens intensjon, nemlig formidling av etablerte kunnskaper til bestemte mottakere. Læreboken har dermed et belærende trekk, og står i et asymmetrisk forhold til mottaker som skal tilegne seg kunnskap (Selander, 1988, 1995, i Selander & Skjelbred, 2004, s. 36).

Lærebøker tar i bruk en rekke virkemidler for å formidle den ønskede kunnskapen, slik som ulike tekstformer, bilder, grafer, statistikk og arbeidsoppgaver for å nevne noen. Lærebøker er et forsøk fra forlagets side på å operasjonalisere de overordnede fastsatte målene for faget. På den måten er lærebøkene et forsøk på å formidle opplæringsloven og læreplanverkets visjoner. I likhet med lærernes økte valgfrihet i undervisningsplanlegging, i regi av fagfornyelsens mer generelle kompetansemål, har også lærebokforfattere måtte gjøre en rekke tolkninger i sitt arbeid med å operasjonalisere intensjonene i disse styringsdokumentene. Dette kan sies å være et trekk ved de relativt nye læreverkene som er gitt for å svare på nettopp fagfornyelsen (Koritzinsky, 2020, s. 230-234).

2.2.2 Lærebokens utforming

Alle lærebøker er utarbeidet med en hensikt om å være “gode lærebøker”. Men hva kjennetegner nettopp en god lærebok? Lærebøker skal som sagt tjene flere formål, der det viktigste kan argumenteres for å være som et hjelpemiddel i elevenes læring. I læreboka formidles det som vårt samfunn forstår som viktig kunnskap, forståelse og verdier. Engelund (1997a) ga dette navnet “det allment gemensamma” (Engelund, 1997a, i Selander & Skjelbred, 2004, s. 24). Koritzinsky (2020) presenterer ti kriterier han mener bør være til stede for den “gode lærebok” i samfunnskunnskap (s. 231). Kriteriene er utarbeidet med en målsetting om å være gjenstand for refleksjon i arbeidet med å velge lærebøker (s. 231). Korrekte og flersidig utvalg av fakta, appellering til elevers følelser, engasjement og handlingskompetanse, progresjon med utgangspunkt i elevers modenhetsnivå og tilpasset

opplæring og åpne for tverrfaglighet for å nevne noen kriterier (Koritzinsky, 2020, s. 231-232). Listen er omfattende og kravstor, men Koritzinsky understreker at jo mer lærebokstyrt undervisningen er, desto viktigere er arbeid med å finne og bruke faglige solide bøker som kan bidra i elevenes læringsprosesser (s. 231-232).

2.2.3 Lærebokas rolle i skolen

Den moderne læreboka kom med industrisamfunnets skole. Læreboka hadde flere funksjoner, deriblant skulle den avgrense hva som skulle læres på de ulike skoletrinnene og utfylle læreren (Selander & Skjelbred, 2004, s. 34). Læreboken har siden introduksjonen hatt en sentral rolle i skolen. En av årsakene til denne sentrale rollen, der læreboka har hatt en styrende rolle og vært en faglig autoritet, kan være den offentlige godkjenningssprosessen av norske lærebøker. Denne prosessen ble avskaffet i år 2000 etter å ha preget skolevirksomheten i omtrent 100 år (Koritzinsky, 2020, s. 230-231).

Det er gjennomført mye forskning på lærebøker og læremidler, og forskningsfeltet er relativt bredt. Innenfor dette feltet er det sett på lærebøkers rolle i skolen i nyere tid. Aashamar et al (2021), gjennomførte en undersøkelse av hvordan lærebøker brukes i fagene engelsk, norsk og samfunnsfag. De finner at, i likhet med tidligere studier, viser deres analyser at læreboka fremdeles har plass i undervisning i samfunnsfaget (s. 309). Solhaug et al (2020) sin artikkel om samfunnsfaget i grunnskolen og videregående opplæring i Norge, tok for seg blant annet lærebokens rolle. Et hovedfunn i deres undersøkelse var at læreboken fremdeles er et sentralt element i planlegging og gjennomføring av undervisning i samfunnsfaget (Solhaug et al., 2020, s. 47, 58 & 61). Men Aashamar et al (2021) trekker også i samme studie frem at lærebokas plass i dagens skole har mistet sin posisjon som den viktigste kunnskapskilden, og at lærerne i større grad er selvstendige planleggere av egen undervisning (s. 308).

Analysen viser at lærere trekker inn en rekke ulike tekster, digitale og papirbaserte, i kombinasjon for å utfylle undervisningen (Aashamar et al., 2021, s. 308-309). I alle klasserom de observerte forekom det hybride praksiser. Lærerne fra studien fremstod som selvstendige og underkastet seg ikke lærebokens ferdige undervisningsopplegg. Når læreboken ble brukt som et strukturerende element, trakk lærerne inn andre elementer for å supplere og nyansere læreboken. I sammenheng med samfunnsfaget kan en årsak til ønske

om supplering og nyansering av lærebok være at boken oppleves som utdatert på visse områder, noe også lærerne i studien ga uttrykk for (Aashamar et al., 2021, s. 308-309). At bøker, på visse områder, føles utdatert vil være vanskelig å unngå da de ikke har mulighet til jevnlig å oppdateres for å imøtekomme et samfunn i rask endring.

Koritzinsky (2020) peker på at nyere klasseromsforskning viser at læreres undervisning er sterkt lærebokstyrt. Samfunnsfagslærere bærer, ifølge Koritzinsky, preg av å for ofte og i for stor grad være styrt av én lærebok. Denne styringen har en direkte påvirkning på den faglige framdriften i faget (s. 230). Lærebøker i samfunnsfaget kan legge føringer for demokratiopplæring, og samtidig prege hvordan progresjonen i ulike tema, og faget generelt, vil være. Denne påstanden styrkes av funn innen forskning og undersøkelser på lærebøkernes rolle i skolen.

2.3 Demokrati og demokratiforståelser

Begrepet *demokrati* består av sammensetningen av de greske begrepene *demos* og *kratos*. *Demos* oversettes på sin side til folk, mens *kratos* oversettes til styre. Demokrati er altså en sammensetning av folk og styre, eller *folkestyre*. Demokrati er en politisk styreform, hvor *frihet* og *likhet* er sentrale verdier. Frihet som demokratisk verdi går ut på at alle innbyggere (folket) skal ha kollektive rettigheter. Likheter handler på sin side om at alle skal ha de samme rettighetene, for eksempel rett til å kunne ytre seg fritt, og til å stemme ved valg (Stray, 2021, s. 22-23). Selv om demokrati har denne typen universell mening, har det likevel vært et diskutert begrep gjennom historien. Heldal og Sætra (2018) omtaler demokrati som et omstridt begrep, hvor dets definisjon vil legge føringer for hva som anses å være god demokratiopplæring (s. 108). Videre påpeker Stray (2011) at demokratibegrepets forståelse avhenger av den sosiale, politiske, historiske og kulturelle konteksten i diskusjonen. Hun viser eksempelvis til forskjellene på hvordan demokrati blir utøvd i ulike land, for eksempel i Norge, USA og Russland (s. 21). Koritzinsky omtaler på sin side demokratiet som en evig prosess som stadig må fornyes og utvikles. Videre påpeker han at demokrati ikke må defineres og beskrives helt absolutt, ettersom at dette vil stenge for viktige nyanseringer (Koritzinsky, 2020, s. 93). En finner altså flere ulike forståelser knyttet til demokratibegrepet. I følgende avsnitt vil vi derfor gjøre rede for et utvalg av demokratiforståelser, som vil bidra med å svare på problemstillingen i denne oppgaven.

2.3.1 Liberal demokratioppfatning

De grunnleggende trekkene som den liberale modellen baserer seg på stammer fra tenkningen til Hobbes og Locke, og handler om at menneskene har rettigheter og friheter som eksisterer utenfor den politiske orden (Eriksen & Weigård, 1999, s. 154). Innen et liberalistisk grunnsyn er fokuset på å sørge for friheten mennesker har til å gjøre valg, samt fjerne restriksjoner på denne friheten. Det er derfor viktig å begrense statens makt og mulighet til å gripe inn i menneskers daglige liv (Solhaug, 2021, s. 34 - 35). Altså er menneskene sine egeninteresser sentrale i både personlige og samfunnsrelaterte valg og avgjørelser, men staten har fremdeles en sentral rolle i å løse fellesoppgaver (Solhaug, 2021, s. 35). Eriksen og Weigård (1999) omtaler den politiske ordenen innen liberalismen som å være basert på en kontrakt som er inngått mellom frie og like enkeltindivider for å beskytte sine interesser (s. 154). “*Det felles beste*” er også et viktig begrep innen liberalismen. Solhaug (2021) beskriver dette som “et minste felles multiplum der individer vurderer hva de er best tjent med som enkeltmennesker” (s. 36).

Innen paraplybegrepet liberalisme finner vi også noen differensierte syn, og i denne oppgaven vil vi gjøre rede for to av disse, altså *konkurransedemokratiet* og *pluralismen*. Innen konkurransedemokratiet konkurrerer ulike syn om å dominere gjennom politiske valg. Valgene fører til en fordeling av representanter som gir legitimitet til de som styrer, og avgjørelsene deres, ettersom at de er valgt av folket (Solhaug, 2021, s. 35). Ettersom at velgerne tenker på egne interesser, konkurrerer partiene om ha det beste tilbudet til velgerne, og dermed få flest stemmer og retten til å styre (Eriksen & Weigård, 1999, s. 154-155). Tilhengerne av konkurransedemokratiet legger mindre vekt på direkte innflytelse på beslutninger. De frie valgene er kjernen i politikken, og interessene til innbyggerne blir uttrykt gjennom regjeringen som har vunnet flertall (Solhaug, 2021, s. 35).

Innen liberal pluralisme blir sammenslutningen av borgere i interessegrupper sentralt. Det argumenteres for at en slik sammenslutning skaper fellesskap, fremmer politiske syn, og fungerer som et viktig bindeledd mellom individet og staten (Solhaug, 2021, s. 35). Innen denne retningen er det ikke bare valg og partier som anses som viktige for å fremme

enkeltindividene sine interesser, men også konkurransen mellom disse interessegruppene (Solhaug, 2021, s. 35-36).

Det finnes også kritiske røster knyttet til liberalistisk demokratiteori. Chantal Mouffe leverer blant annet kritikk av denne typen demokratioppfatninger, hvor målet er å komme fram til “et felles beste”. Argumentet hennes går ut på at det ikke vil være mulig å komme frem til “et felles beste”, i en globalisert verden der ulikhetene bare øker. Dette begrunnes med at det finnes uforenlige konflikter mellom ulike grupper i et demokrati (Solhaug, 2021, s. 40).

2.3.2 Republikansk demokratioppfatning

I den republikanske tradisjonen, også kalt deltakerdemokratiet, dreier ikke demokratiet seg kun om valg, men også om deltakelse i både formelle og uformelle forum. Innen denne retningen er det sentralt at borgerne får mulighet til å ta stilling i felles saker (Eriksen & Weigård, 1999, s. 151-152). Denne retningen kan sees på som en motpol til liberal tenkning, ettersom den bryter med det liberale på de fleste punktene (Solhaug, 2021, s. 36). Innen denne retningen er det ikke bare målet i seg selv som er viktig, men også veien til målet. Demokratiet blir forstått som en gode i seg selv, det bidrar altså ikke bare til konfliktløsning og måloppnåelse, men det hjelper også med å opplyse og danne borgere (Eriksen & Weigård, 1999, s. 152). Republikanerne ser på folket som noe mer enn enkeltmennesker, de har felles interesser og en forpliktelse til å delta (Solhaug, 2021, s. 36). Det er altså viktigere å se på hva som er det beste for fellesskapet, enn å maksimere den individuelle lykken (Solhaug, 2021, s. 37). Deltakerdemokratiet har et vidt politikk begrep, og alle former for deltakelse blir tillagt et politisk ståsted. Retningen har også et positivt frihetsbegrep, og fokuset ligger på mulighetene en har til å delta, ikke på å avgrense staten sin mulighet til å gripe inn i den private sfæren slik som i liberalismen (Solhaug, 2021, s. 37).

En finner også noen innvendinger mot deltakerdemokratiet, blant annet kan det være problematisk å garantere individuelle rettigheter innen rammene av en teori som legger vekt på *folkets vilje* som høyeste autoritet i alle sammenhenger (Eriksen & Weigård, 1999, s. 153). Dette er spesielt problematisk ettersom at deltakerdemokratisk tenkning ikke har et klart svar på hvordan en kommer fram til denne felles viljen. Det finnes ingen klar prosess, eller klare kriterium for når en legitim enighet og beslutning er fattet. Denne uklarheten knyttet til

prosessen kan sies å svekke legitimiteten og den praktiske gjennomføringen av beslutninger (Solhaug, 2021, s. 37). Eriksen og Weigård (1999) presenterer også ideen om at bred deltakelse i politiske prosesser best fungerer i mindre samfunn, hvor en finner felles verdier og normer. Dette antas å være vanskeligere å finne i et pluralistisk samfunn (s. 153).

2.3.3 Deliberativ demokratioppfatning

Den tredje demokratiske dimensjonen vi vil presentere i vår oppgave er den deliberative dimensjonen. Dette er et perspektiv hvor menneskene blir sett på som sosiale vesener, som gjennom årtusener har strebet etter å løse spørsmål av felles interesse. Det baserer seg på en ide vi finner i antikken, hvor frie menn “delibererte” for å komme fram til det felles beste for innbyggerne i bystaten. Ordet *deliberasjon* kan oversettes med samtale, eller dialog (Solhaug, 2021, s. 38). Jürgen Habermas er en sentral person innen det deliberative perspektivet, også kalt dialog demokratiet, som finner seg i en mellomposisjon mellom det republikanske perspektivet og liberalismen (Eriksen & Weigård, 1999, s. 168). De liberale ideene om konkurranse mellom politiske synspunkter går igjen, men disse oppnås gjennom offentlig deliberasjon (dialog). Videre forsøker perspektivet å løse de republikanske problemene med kollektive beslutninger gjennom å innføre *samtaleetiske* beslutningsregler (Solhaug, 2021, s. 38).

Disse *samtaleetiske* reglene blir presentert av Habermas, og går ut på at dialogen mellom ulike parter må være underlagt tre krav til samtaleetikk. Det første kravet er at deltakerne i dialogen skal snakke sant. Det andre kravet går ut på at en må være oppriktig i det en sier, og det siste kravet viser til at det som partene sier, må være riktig i forhold til den gitte konteksten av dialogen. Dersom alle parter holder seg til samtaleetikken, er dette *deliberasjon* (Solhaug, 2021, s. 38). En kan altså se på denne retningen som mer prosessrettet enn målrettet. Dersom prosessen foregår på en fri og riktig måte, vil en kunne garantere legitimiteten av beslutningene (Eriksen & Weigård, 1999, s. 171).

Dette perspektivet tilskriver også den offentlige debatten en politisk rolle. Habermas omtaler begrepet *borgerlig offentlighet* som går ut på at den politiske debatten i media er en del av den politiske dialogen, der saker blir opplyst og meninger konkurrerer offentlig (Solhaug, 2021, s. 39). Innen den deliberative retningen må en altså kunne begrunne sine handlinger og

rettferdiggjøre kravene sine, dersom en skal ha håp om å vinne fram (Eriksen & Weigård, 1999, s. 166).

Det finnes også kritikk knyttet til dialogdemokratiet. En av grunnpilarene i perspektivet, argumentasjon, blir kritisert. Kritikken retter seg mot at argumentasjon favoriserer de som er verbalt sterke, noe som ifølge Solhaug (2021) er den utdannede middelklassen (s. 39). Enkelte mener også at Jürgen Habermas overdriver innflytelsen som den *borgerlige offentligheten* faktisk har på politiske beslutninger (Solhaug, 2021, s. 39).

2.3.4 Radikal demokrati oppfatning

Som nevnt tidligere leverte Chantal Mouffe et kritisk syn på de andre demokratiforståelsene. Hun viser til at det alltid vil eksistere uforenlige konflikter mellom grupper og individer i et samfunn, og dermed i demokratiet. Dette fører til at oppnåelsen av “et felles beste” vil være uoppnåelig (Solhaug, 2021, s. 40). Mouffe er kritisk til at de foregående demokratiteoriene ignorerer rollen til følelser, innen politikken. Dette synet støttes av Michael Walzer, som påpeker at følelser er sentrale i alle debatter (Solhaug, 2021, s. 41).

En av hovedideene til Mouffe handler om at vi ikke skal strebe etter å overvinne “vi” og “dem” motsetninger, men heller finne en måte å etablere disse motsetningene på. Hun viser til at en er avhengig av denne typen skille innen et demokrati, ettersom at det gjør det mulig å anerkjenne den underliggende pluralismen i det moderne demokratiet (Mouffe & Øyen, 2015, s. 20).

Antagonisme trekkes frem som et sentralt begrep når vi skal gjøre rede for tankene i denne demokratioppfatningen. Ifølge Mouffe & Øyen (2015) er antagonismen en vi/dem relasjon hvor to sider ikke finner et felles plan. Agonismen på sin side, beskrives som en vi/dem relasjon hvor det ikke finnes noen rasjonell løsning på eventuelle konflikter, men hvor deltakerne likevel anerkjenner motstanderen som legitim (s. 27). Mouffe argumenterer for at den antagonistiske dimensjonen kan kontrolleres eller transformeres gjennom å etablere institusjoner og praksiser, hvor den kan arte seg mer agonistisk (Mouffe & Øyen, 2015, s. 27). Denne transformasjonen beskriver hun som en av de største utfordringene innen et demokrati (Solhaug, 2021, s. 40).

Demokratiteoriene over vil hjelpe oss i det videre arbeidet med denne oppgaven. I analysen vil vi ta i bruk et analyseskjema som er basert på disse teoriene, og deres kjennetegn. Dette skjemaet vil hjelpe oss med å knytte innhold og elementer fra lærebøkene opp mot de ulike demokratiteoriene. Vi vil gjøre rede for skjemaet og dets oppbygning i metodedelen i vår oppgave.

2.4 Dimensjoner for demokratilæring

Som vi nevnte innledningsvis i kapittelet, er demokrati et vidt begrep. For å enklere forstå begrepet i en pedagogisk sammenheng viser vi til fire fortolkningstradisjoner (Stray, 2021, s. 26);

- 1) Demokrati som statsform og folkestyre
- 2) Demokrati som rettigheter og rettsstat
- 3) Demokrati som aktiv deltakelse
- 4) Demokrati som et felles verdigrunnlag

Dersom en skole skal kunne gi elevene de beste forutsetningene for å leve i et demokratisk samfunn, vil det ikke være tilstrekkelig å gi dem informasjon om hvordan demokratiet fungerer som statsform og folkestyre. Det vil heller ikke være nok å fortelle elevene hvilke rettigheter de har som følge av at de lever i et demokrati (Stray, 2021, s. 26). På bakgrunn av dette, argumenterer Lortenzen og Røthing (2017) for at skolens demokrati mandat må knyttes til de to siste av fortolkningstradisjonene nevnt over (s. 2). Dette kan altså relateres til tanken om tre strategier for opplæring innen demokrati og demokratisk medborgerskap; opplæring *om*, *for* og *gjennom* demokrati (Stray, 2011, s. 107). *Om* demokrati kan sees å være tett knyttet opp mot de to første fortolkningstradisjonene. Opplæring *for* demokrati vil være knyttet til den siste fortolkningstradisjonen, og opplæring *gjennom* demokrati kan knyttes til den tradisjonen som handler om aktiv deltakelse. Denne måten å strukturere undervisningen på trekkes frem av Ludvigsen-utvalget, som mener at demokratiopplæringen bør følge disse dimensjonene (Stray & Sætra, 2015, s. 468).

Opplæring *om* demokrati kan beskrives som ulike typer kunnskaper som relateres til demokratiets historie. For eksempel, hvordan demokratiet er organisert og hvordan prosesser

foregår (Stray, 2011, s. 107). Denne dimensjonen har tradisjonelt sett blitt mest vektlagt i undervisningen, men i de senere årene har vektleggingen blitt forskjøvet mot en bredere forståelse av demokrati og demokratisk deltakelse (Lenz, 2020, s. 41). En grunn til at *om*-dimensjonen har blitt sett på som viktig, finner vi i tankegangen om at elevene trenger et begrepsapparat. Dette blir sett på som en forutsetning for å kunne forstå og ta stilling til grunnleggende politiske fenomener, temaer og konflikter (Lenz, 2020, s. 42). En kan altså se på *om*-dimensjonen som en grunnpilar for de to andre dimensjonene.

Den neste dimensjonen er opplæring *for* demokrati, og formålet med denne dimensjonen er at elevene skal få utvikle ferdigheter innen kritisk tenkning og kommunikasjon (Stray, 2011, s. 108). Videre beskriver Stray dette som ferdigheter som ikke er fagspesifikke, og som derfor må utvikles på tvers av ulike fag (Stray, 2011, s. 108). Innen denne dimensjonen skal læringsprosessen klargjøre elevene til konkrete handlinger, både innad i skolen, men også i livet utenfor skolen. Læring *for* demokrati, kan altså oversettes til en form for “demokratisk beredskap”. Innen denne dimensjonen er ikke målet å oppfordre elevene til noen konkret politisk handling, men å gi dem muligheten til å relatere faglig innhold til noe som betyr noe for dem (Lenz, 2020, s. 44).

Den siste dimensjonen er knyttet til opplæring *gjennom* demokrati, og går ut på at elevene skal få reell erfaring med deltakelse i demokratiske prosesser. Innen denne dimensjonen er det sentralt at elevene lærer å navigere det demokratiske landskapet, og at de får praktisk erfaring med hvordan demokratiske prosesser skjer (Stray, 2011, s. 109). Opplæring *gjennom* demokrati vil også bidra til at elevene lærer å bruke ytringsfriheten i diskusjoner og lignende. Dette er sentralt, ettersom ytringsfriheten er et viktig moment innen demokratiet (Stray, 2011, s. 119).

Selv om dimensjonene nevnt over kan virke som en ideell måte å strukturere undervisningen på, påpeker Stray (2011) at det ikke er tilstrekkelig at lærere utvikler undervisningsopplegg som er tett knyttet opp mot dem. For å få best mulig utbytte av demokratiundervisningen er det sentralt at skolen fungerer som en “eksemplarisk demokratisk institusjon”, noe som betyr at skolen må være karakterisert av demokratiske prosesser og prosedyrer (s. 125).

Lærer sin tolkning av hvordan disse dimensjonene skal inngå i undervisningen, vil også kunne påvirke hva som legges vekt på i klasserommet. I en analyse av et kvantitativt

datamateriale fra Sætra og Stray (2019) kommer det fram at politisk engasjement og elevdeltakelse i lokalmiljø og på skolen, legges mindre vekt på i undervisningen enn kunnskap og kritisk tenkning. Videre vises det til at lærere ønsker å utdanne *for* demokrati, men forstår dette som et mål som nås gjennom at elevene tilegner seg demokratikunnskaper og evner til å tenke kritisk (s. 30). Ettersom at denne tankegangen ser ut til å gå igjen hos mange lærere, vil en også kunne anta at dette vil presentere seg i vår oppgave. Dette kan for eksempel arte seg gjennom at lærebøkene vil ha et større fokus på *om*-dimensjonen, enn på *for* og *gjennom* dimensjonene. Dette støttes også av at Koritzinsky i sin bok fra 2020 etterlyser oppfølging av de overordnede føringene inn i kompetansemålene for samfunnsfag. Disse føringene han etterlyser handler nettopp om at elevene skal lære *om, for og gjennom* demokrati (Koritzinsky, 2020, s. 101).

Vi har her sett hva som kjennetegner ulike dimensjoner for demokratilæring i skolen. I analysedelen vil vi se på forekomsten av disse dimensjonene i ulike lærebøker, som vil hjelpe oss med å besvare vår problemstilling. Dette gjøres gjennom å knytte dimensjonene opp mot analyseskjemaet for demokratiforståelsene, og det vil presenteres eksempler på hvordan de ulike dimensjonene for demokratilæring inngår i lærebøkene.

2.5 Progresjon

Det finnes, som nevnt i innledningen, mange definisjoner av progresjon. Vi benyttet oss av to tilnærminger til progresjons-begrepet. En hentet fra styringsdokumenter for fagfornyelsen og en utarbeidet av didaktikere (Meld. St. 28(2015-2016); Børhaug & Muñoz, 2022). I en skolekontekst kan vi si at progresjon handler om utvikling av faglig og sosial kompetanse over tid. Ideelt vil dette være en god progresjon, altså en utvikling som verken er for bratt eller for svak for elevene. Et nøkkelord her vil være jevn utvikling. I de kommende delkapitlene skal vi ta for oss ulike måter å legge opp til progresjon på og hvordan progresjon kommer frem i styringsdokumenter for LK20 og i LK20. I forbindelse med måter å legge til rette for progresjon er Blooms taksonomi et sentralt teoretisk bidrag. Blooms taksonomi handler om inndelingen av kunnskap i ulike nivåer ut ifra hvor elementære eller avanserte de ansees for å være (Imsen, 2016, s. 319). I vår oppgave har vi avgrenset til å fokusere på tre andre former for progresjon, spiralprinsippet, (faglig-)logisk og psykologisk sekvensering.

2.5.1 Progresjon

Koritzinsky (2020) omtaler spiralprinsippet som det faglige hovedprinsippet for progresjon i samfunnskunnskap. Prinsippet går ut på at de samme temaene kommer flere ganger gjennom skoleløpet, men at vanskelighetsgraden øker hver gang temaet gjentas (s. 152-153).

Prinsippet tar hensyn til både faget og eleven og handler i praksis om at det arbeides med de samme begreper, ideer, prinsipper og teorier, men at disse settes inn i nye og utvidete sammenhenger (Engelsen, 2015, s. 178). Denne økningen i vanskelighetsgrad kan for eksempel innebære mer kompleksitet i sammenhenger eller større krav til argumentasjon (Koritzinsky, 2014, s. 154, 264, i Børhaug & Muñoz, 2022, s. 68).

Børhaug og Muñoz (2022) argumenterer for at den nye læreplanen (LK20) er basert på spiralprinsippet, ettersom de samme temaene kommer igjen ved ulike årstrinn (s. 68).

Børhaug og Muñoz, med støtte fra didaktikere, definerer faglig kompetanse som kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Lorentzen et al., 1998; Thronsen et al., 2009, s. 35; Fjeldstad, 2009; Koritzinsky, 2020, i Børhaug & Muñoz, 2022, s. 68). Det betyr at hvis progresjonen legges opp etter spiralprinsippet, må den faglige kompetanse innen temaet utvides for hver gang det tas opp i undervisningen. Det innebærer at nettopp kunnskapene, holdningene og ferdighetene, som utgjør den faglige kompetansen, må utvides for hver gang temaet forekommer. Argumenter for en slik organiseringsmåte er at elevene får møte en faglig formidling som er tilpasset deres utgangspunkt. Dette prinsippet gir elevene mulighet til å oppnå en dypere faglig innsikt og forståelse (Engelsen, 2015, s.179).

Engelsen (2015) skisserer et hovedskille innen sekvensering mellom en (faglig-)logisk og en psykologisk sekvensering av fagstoff (s. 177). Sekvensering er som nevnt en måte å tenke progresjonen på, der nye temaer innføres i tur og orden, altså i en sekvens (Ediger, 2010, s. 200, i Børhaug & Muñoz, 2022, s. 68). En (faglig-)logisk sekvensering har faget som utgangspunkt. Ideen er at nye temaer som tas opp skal bygge på faglige elementer som tidligere er tatt opp i undervisningen (Engelsen, 2015, s. 177; Børhaug & Muñoz, 2022, s. 68). Slik sett innebærer en (faglig-)logisk sekvensering en sammenheng mellom ny og gammel kunnskap. På denne måten tilrettelegges det for en logisk rekkefølge i lærestoffet (Engelsen, 2015, s. 177). Et utbredt eksempel på en slik progresjon er i historiefaget, der tendensen er en kronologisk struktur på undervisningen. Det som trekkes frem som en fordel ved (faglig-)logisk sekvensering er den systematiske læringen av fagterminologi, prinsipper og lover.

Dette legger et fundament for en kognitiv fagstruktur som skal gjøre det enkelt å integrere ny kunnskap (Engelsen, 2015, s. 178).

En psykologisk sekvensering tar utgangspunkt i elevene. Hovedessensen er at elevene får arbeide med det nære, altså det som er kjent for elevene, for så å gå videre med det fjerne og ukjente (Engelsen, 2015, s. 178; Koritzinsky, 2020, s. 149). I en slik tilnærming organiseres ofte undervisningen ut fra et konsentrisk prinsipp. Elevene får arbeide med utgangspunkt i det nære til det fjerne, kjent til ukjent, enkelt til komplisert og konkret til abstrakt (Engelsen, 2015, s. 178). Koritzinsky (2020) peker på at geografisk nærhet er viktig som kriterium når lærestoff utvelges og organiseres, men at nærhet også er en opplevelse. I dette tillegger han et psykologisk aspekt til nærhet, et aspekt som åpner døren for følelser og innlevelse (s.149). En slik tilnærming kan trigge engasjement hos elevene, noe som henger tett sammen med interesse og motivasjon for læring. Denne psykologiske tilkoblingen kan bidra til at elevene engasjerer seg og føler en slik nærhet til hendelser, mennesker, situasjoner eller forhold som er tilsynelatende fjernt både i tid og rom. Denne tilkoblingen kan bidra til å bygge bro mellom elevenes ståsted, altså her og nå, til fjerne steder og hendelser (s.150). Denne nære til fjernt tenkningen finner vi igjen i progresjon fra barnetrinn til videregående skole. Det begynner i det små med lokalt, til regionalt, nasjonalt og deretter det globale (s.151-152).

2.6.1 Progresjon i styringsdokumenter

Progresjon var et av de uttalte fokusområdene for den nye læreplanen (Ryen, 2021, s. 44; Meld. St. 28(2015-2016), s. 42-43; NOU 2015:8, s. 11 & 64; Børhaug & Muñoz , 2022, s. 65). Et ønske var å legge til rette for tydeligere prioriteringer og bedre progresjon (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 42). Ludvigsen-utvalget pekte på hvordan progresjon har betydning for en rekke aspekter ved læreryrket, slik som vurdering, tilpasset opplæring, lærerens planlegging og som et ledd i dybdelæring (NOU 2015:8, s. 64-66). Av de grunner anbefaler Ludvigsen-utvalget en tydeligere progresjon mellom hovedtrinn i læreplanen (s. 11).

I utredningen forklares progresjon på følgende måter “Elevens forståelse utvikler seg over tid i et læringsforløp innenfor et bestemt fagområde” (NOU 2015:8, s. 14). I utredningen har progresjon en læringspsykologisk og en fagdidaktisk side. Førstnevnte omhandler hvordan elevens forståelse utvikler seg over tid, gjennom et faglig læringsforløp. Innen den

fagdidaktiske dimensjonen kan byggesteinene i faget beskrives som progresjon fra ett trinn med målbeskrivelser til det neste i læreplanene. Ludvigsen-utvalget hevder at en kombinasjon av disse to dimensjonene vil kunne tydeliggjøre den ønskede progresjonen i elevenes læring (NOU, 2015:8, s. 41-42).

Kunnskapsgrunnlaget i denne utredningen legger til grunn at varig læring som elevene kan overføre til andre sammenhenger, blir enda viktigere i fremtiden. Poenget med kompetanse er at det kan anvendes ferdigheter og kunnskaper, som kan trekkes på for å løse utfordringer og oppgaver. Dette forutsetter at det tilrettelegges for progresjon (NOU 2015:8, s. 10, 41-42). I St melding 28, som bygger på Ludvigsen-utvalgets funn og anbefalinger, gis det klart uttrykk for viktigheten av en klar og tydelig progresjon i læreplanen, både i fag og på tvers av fag som deler kunnskapsområdet (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 8, 16, 42-43). Videre formidles det at lærerne enkelt må kunne lese den forventede progresjonen ut av læreplanen og benytte det i sin planlegging (s. 43). Det er et eksplisitt ønske at progresjon skal være ryddig fremstilt og lettlest og anvendelig i praksis.

2.6.2 Progresjon i LK20

Læreplanverket er relativt nytt, det innebærer at det er begrenset med forskning på området. Det er likevel gjort flere undersøkelser rundt hvordan progresjon innenfor samfunnsfaget kommer frem i læreplanen. Her redegjør vi for utvalgte funn i denne sammenheng.

2.6.2.1 Børhaug og Muñoz om progresjon

Børhaug og Muñoz (2022) undersøkte hvilken progresjon i kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kjennetegner samfunnsfaget i det nye kunnskapsløftet. De peker på at progresjon er implisitt og av den grunn må fortolkes ut fra læreplanen (s. 72). De gjennomførte to analyser knyttet til progresjon i læreplanen for samfunnsfag. Analyse en av forekomsten av holdningsmål og ferdigheter i kompetansemålene for de ulike årstrinnene. Hovedfunnet var at de faglige og allmenne ferdighetene var dominante i kompetansemålene, men en iboende forståelse av ferdigheter som allmenne. Samlet sett gir kompetansemålene lite uttrykk for progresjon gjennom verb. De fleste ferdigheter er jevnt fordelt over de ulike trinnene (Børhaug & Muñoz, 2022, s. 73). Det som kan argumenteres for å være et indisium

på en progresjon i kompetansemålene er at ferdighetene blir færre, verbet “samtale” utgår på barnetrinnet og at drøfting og vurdering styrkes i overgangen til videregående skole (s. 73).

Analyse to, tok for seg progresjon i kjerneelementene *identitet og fellesskap* og *samfunnskritisk tenkning og sammenhenger*. Analysen av det førstnevnte kjerneelementet viser at det er enkelte tegn til progresjon ved at de temaer som går igjen knyttes sammen og, i en viss grad, settes inn i en samfunnsmessig sammenheng. På den andre siden bærer progresjonen i stor grad preg av å være gjentakende da en rekke temaer gjentas nærmest ordrett (Børhaug & Muñoz, 2022, s. 74-76). Analysen av kjerneelementet *samfunnskritisk tenkning og sammenhenger* er særlig knyttet til å utvikle en sammenhengende forståelse av natur og menneske og av det politiske systemet (Børhaug & Muñoz, 2022, s. 80). Det førstnevnte har en tydelig progresjon preget av psykologisk sekvensering (Børhaug & Muñoz, 2022, s.76-78). Det sistnevnte, det politiske systemet, har en progresjon preget av begreper og knytninger mellom politikk og andre faktorer. Her finnes de en svakere progresjon og det kritiske aspektet dreier seg ofte om personlige meninger. Det er innslag av normativ kritikk, eksempelvis uretten mot samene, men tross innslag er det personlige meninger som dominerer (Børhaug & Muñoz, 2022, s. 79).

2.6.2.2 Ryen om progresjon

Ryen (2021) undersøker progresjon med utgangspunkt i to kompetansemål, ett etter 10 trinn og ett etter vg1/vg2, i henholdsvis samfunnsfag og samfunnskunnskap. Han tar utgangspunkt i læreplanens støttefunksjon for progresjon, et verktøy som skal bidra med støtte i lærernes arbeid med å skape sammenheng og progresjon i undervisning (s. 51-52). Han viser til Utdanningsdirektoratets egen beskrivelse av hvordan de nye læreplanene skal tas i bruk, der omtales progresjon på følgende måte. Progresjon kommer til uttrykk på forskjellige måter, de uttrykksformene som trekkes frem her er gjennom verb og gjennom innhold og bruk av adverb og adjektiv (Utdanningsdirektoratet, 2020, i Ryen, 2021, s. 52.). Verb som uttrykk for progresjon i læreplanen kan knyttes til Blooms taksonomi. Utgangspunktet var at verb, gjennom økning i vanskelighetsgrad, kan vise forslag på progresjon (Imsen, 2016, s. 319-320). Han viser til, gjennom eksempler, at det er vanskelig å lese progresjon ut fra kun verb, adverb og adjektiv, og at en også må se på innholdet som ligger i målene (Ryen, 2021, s. 52-53).

Ryen (2021) finner flere spenninger i læreplanens progresjon-uttrykk. Han finner uttrykk for både (faglig-)logisk og psykologisk sekvensering og spiralprogresjon (s. 52-58).

Spiraltenkning er tydeligst til stede i sammenheng med kjerneelementene og ideen om at utdanningen skal konsentreres rundt det viktigste i fag og at dette skal være en rød tråd gjennom skolegangen (s. 55). Han finner en svak progresjon i verb knyttet til kompetansemålet etter 10.trinn, da det som kan tolkes som mer avanserte verb innføres ved høyere klassetrinn. Dette kan sees som et uttrykk for en psykologisk sekvensering (s. 52).

Ryen (2021) finner i tillegg uttrykk for (faglig-)logisk sekvensering knyttet til kompetansemålet etter 10. trinn da progresjonen uttrykkes som en kronologisk ordning av innhold (s. 53). Videre viser Ryen til lignende funn og konkluderer med at samfunnsfagplanen inneholder uklare og svake ideer om fremdrift og utdypning (s. 64). Han peker videre på at det vil være utfordrende for samfunnsfagslærere å ikke kunne lene seg på læreplanen i noe særlig grad når det kommer til utvalg av innhold og tilrettelegging for progresjon på de ulike årstrinnene (Ryen, 2021, s. 55 & 64).

I analysedelen av oppgaven vil vi benytte oss av progresjonsteorien. På samme vis som vi benytter analyseskjemaet som et verktøy for å identifisere og kategorisere hvordan demokratiforståelsene vektlegges i læreverkene, vil progresjonsteorien brukes som rammeverk for å identifisere i hvilken grad læreverkene legger til rette for progresjon på. Videre vil teorien benyttes til å drøfte analysefunn.

3.0 Metode

I dette kapitlet redegjør vi for metodiske valg vi har gjort i forbindelse med forskningsdesignet. Videre redegjør vi for fremgangsmåten i utvalget av datamaterialet til oppgaven, blant annet hvilke avveininger og begrensninger knyttet til omfang. Deretter belyses datainnsamling og analyseprosessen, her presenteres det analytiske rammeverket basert på de valgte demokratiforståelsene og fremgangsmåte knyttet til innhenting og tolkning av datamaterialet. Avslutningsvis drøftes studiens kvalitet i henhold til reliabilitet og validitet.

3.1 Forskningsdesign

3.1.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Med utgangspunkt i kvalitativ tekstanalyse som metode har vår oppgave en konstruktivistisk tilnærming til kunnskap. Konstruktivismen er et uttrykk for et synspunkt på hvordan vi som forskere kan få vitenskapelig kunnskap om virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2022 s. 45). Postholm og Jacobsen (2022) understreker at det er essensielt for en god masteroppgave å ta utgangspunkt i et eller flere teoretiske perspektiver. Skulle teoretiske perspektiv utebli vil det være en reell fare for at oppgaven mister fokus (s. 24). En tilhørende tilnærming innenfor et konstruktivistisk utgangspunkt er hermeneutikken (Dalland, 2021, s. 41 & 47).

Hermeneutikken har lange historiske røtter tilbake til blant annet bibeltolkning. Selve begrepet betyr fortolkningslære, der det iboende målet er å finne mening i noe eller oppklare noe som i utgangspunktet er uklart (Dalland, 2021, s. 48). Idéanalyse, og dermed idealtyper, som kvalitative teknikker for tekstanalyse er nært tilknyttet hermeneutisk metode (Bratberg, 2021, s. 108). Dette innebærer, for oss som forskere, at vi forsøker å forstå meningsperspektivet til menneskene som uttrykker seg (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 163). Med utgangspunkt i vår problemstilling vil dette innebære at vi forsøker å forstå lærebokforfatterens meningsperspektiver slik det formidles i de læreverk som omfattes av vår analyse.

3.1.2 Idéanalyse og idealtyper

I vår oppgave skal vi undersøke hvordan demokrati vektlegges og i hvilken grad progresjon tilrettelegges for, i et utvalg lærebøker i samfunnsfag. Vi skal studere skriftlige dokumenter, og med dette som utgangspunkt er kvalitativ tekstanalyse en passende tilnærming.

Tekstanalyse handler om å lese og analysere trykte kilder og dokumenter av ulikt slag (Widen, 2015, i Postholm & Jacobsen, 2022, s. 163). Lærebøker er en slik trykt kilde. Med utgangspunkt i tekstanalyse er det hensiktsmessig å benytte en metode som hjelper oss med datainnsamlingen. Vi skal benytte oss av idéanalyse som datainnsamlingsmetode. Idéanalyse handler om kvalitativ analyse av ideers tilstedeværelse i tekst, og en slik metode er fordelaktig å bruke da vi søker å fange opp mening som ikke lar seg tallfeste eller måle (Bratberg, 2021, s. 79; Dalland, 2021, s. 54). Idéanalysen, som kvalitativ innholdsanalyse, begrenser seg til ideer som analytiske kategorier (Bratberg, 2021, s. 80). Bergström og

Boréus (2006) trekker frem to ulike tilnæringer til idéanalysen, idealtyper og dimensjoner (s. 158-165). Vår analyse vil bygge på idealtyper som analyseverktøy.

Formålet ved idealtyper er, for Weber, “å definere et sett med sentrale egenskaper som er artsspesifikke for en klasse eller kategori” (Bratberg, 2021, s. 97). Det er altså ikke et forsøk på å avbilde det totale virkelighets-mangfoldet, men heller å etablere et ideal i sin rene form som fenomen. Slik kan vår tilsynelatende kaotiske, komplekse og tvetydige verden måles opp mot idealer (s. 97). Idealtyper, som analytisk verktøy, borer til kjernen og hjelper oss å fange opp det vi antar er helt sentrale egenskaper ved et bestemt fenomen (s. 98). Først når vi har utarbeidet et sett med ideer som uttrykker en bestemt ideologi eller tradisjon, trer idealtypers analytiske bidrag frem. Dette forarbeidet vil, for vår analyse, bygge på en systematisk gjennomgang av lærebøker (sekundærlitteratur).

Idealtyper bidrar i form av et analyseskjema som benyttes i den empiriske analysen, her er ideene systematisk plassert innenfor en eller flere idealtyper (Bratberg, 2021, s. 98). Vår analyse bygger, som tidligere nevnt, på flere konkurrerende idealtyper, i slike tilfeller bør idealtypene kunne kontrasteres på de samme variablene. Det innebærer at idealtypene bør kunne sammenlignes ved at de gir ulike svar på samme spørsmål (s. 99). Denne oppgaven anvender liberal demokratiforståelse, deliberativ demokratiforståelse, agonistisk demokratiforståelse og deltakerdemokratisk forståelse som fire ulike idealtyper. Det teoretiske grunnlaget for demokratiforståelsene er utdypet og presentert i delkapittel 2.3.

Vi utarbeidet et analytisk skjema for å muliggjøre kategorisering av idealtyper i det valgte datamaterialet, av den grunn har vi prinsipielt gått deduktivt til verks i vår analyse (Bratberg, 2021, s. 108). Ifølge Bergström og Boréus kan ikke modellen, vårt analyseskjema, både være et resultat og et analyseverktøy. Enten anvendes modellen på det empiriske materialet, eller så utvikles den i møte med det empiriske (Bergström & Boréus, 2005, s. 171-172 i Bratberg, 2021, s. 106-107). En deduktiv tilnærming innebærer å tolke tekst i lys av noe, og i vår sammenheng er det som tolkes læreverk og det det tolkes i lys av et analyseskjema. Idealtypene for demokratioppfatningene prøves ut mot det valgte datamaterialet (Bratberg, 2021, s. 107 & 112).

I utgangspunktet er det umulig å være rent deduktiv eller induktiv i sin tilnærming, å kun forholde seg til teori er ikke mulig ettersom teori hyppig kommer som følger av tidligere

observasjoner. Den samme umuligheten møter en på fra den andre siden, da det er naivt å tro at det er mulig å begi seg ut i verden som en ubeskreven tavle uten antakelser og forutinntatthet (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 102). Vi er, i vår forskerrolle, nødt til å anerkjenne vår tilstedeværende subjektivitet tilknyttet forskningen. Vi går inn i arbeidet med egne erfaringer og kunnskaper tilknyttet problemstillingen, og derfor bør et mål være å etterstrebe å bli bevisst sin egen subjektivitet i forskningsarbeidet (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 102).

3.2 Utvalg av datamateriale

For å kunne svare på problemstillingen må forskeren innhente et passende empirisk tekstmateriale, og deretter gjennomføre en kategorisering av materialet (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 163-164). Dette kan gjøres i form av en innholdsanalyse, som kan knyttes til tre ulike faser: forberedelsesfasen, datainnsamlingsfasen og analysefasen (Grønmo, 2004 i Johannessen et al., 2021, s. 236 - 237). I dette delkapitlet vil vi gjøre rede for forberedelsesfasen, før vi kommer innom de andre fasene i neste delkapittel (3.3).

Forberedelsesfasen handler om ulike forberedelser som er viktige å gjøre i forkant av datainnsamlingen. Dette handler blant annet om å finne tekstene som skal analyseres (Grønmo, 2004, s. 189). Dessuten er det viktig å gjøre en vurdering av hvorvidt tekstene er relevante og interessante for studien, samt gjøre vurderinger knyttet til tilgjengelighet og troverdighet (Grønmo, 2004, s. 190). Basert på denne fasen utarbeidet vi en problemstilling som ser på demokrati og progresjon i lærebøker i samfunnsfag ved mellomtrinn og ungdomstrinn.

Videre har vi i forberedelsesfasen foretatt en innhenting av tekster (Grønmo, 2004, s. 189). Vi startet med å finne ut hvilke forlag som hadde utgitt lærebøker i etterkant av fagfornyelsen. Dette gjorde vi gjennom å søke på forlagene sine hjemmesider, og så på hvilke bøker som ble utgitt når. Vi var innom flere forlag, og hadde blant annet tenkt å inkludere lærebøkene til Cappelen Damm i vår oppgave. Likevel kom det frem gjennom dette søket at læreboka for 6. trinn ved dette forlaget ikke var utgitt. Dette førte til at vi valgte bort forlaget, ettersom vi hadde et ønske om å få en helhetlig oversikt over de ulike læreverkene, ettersom at innhold kan forekomme ved ulike trinn i de ulike læreverkene. Disse søkene førte til at vi satt igjen

med to forlag, Gyldendal og Aschehoug. Gyldendal sitt læreverk for mellomtrinnet omfatter bøkene: “Refleks 5”, “Refleks 6” og “Refleks 7” som alle ble skrevet av Yngve Skjæveland, Jakob Maliks, Tove Grete Lie og Stig Hosteland (2022). Videre omfatter Gyldendal sitt læreverk for ungdomstrinnet: “Relevans 8” skrevet av Vibeke Heidenreich og Marthe Johanne Moe (2022), “Relevans 9” skrevet av Vibeke Heidenreich, Bård Olav Weider og Kristine Borggaard Waage (2022) og “Relevans 10” skrevet av Vibeke Heidenreich og Kristine Borggaard Waage (2022). Vi fikk tilgang til alle bøkene ved dette forlaget digitalt gjennom “smartbok.no”.

Aschehoug sitt læreverk for mellomtrinnet omfatter bøkene “Arena 5” og “Arena 6” som er skrevet av Kristin Gregers Eriksen, Sara Kristensen Grødem, Tuva Skjelbred Nodeland og Guro Sibeko i henholdsvis 2020 og 2021. “Arena 7” inngår også i dette læreverket, og er skrevet av Siv Eie, Emilie Fongen og Marielle Stigum Gleiss (2022). Videre omfatter Aschehoug sine lærebøker for ungdomstrinnet: “Arena 8” og “Arena 10” skrevet av Synnøve Veinan Hellerud, Silje Førland Erdal, Ida Molstad Johnsen, Martin Westersjø og Olav Hove i henholdsvis 2020 og 2021. “Arena 9” er derimot skrevet av Synnøve Veinan Hellerud, Silje Førland Erdal, Ida Molstad Johnsen og Martin Westersjø (2021). Disse bøkene fikk vi tilgang til gjennom fysiske eksemplarer, ved å kontakte universitetsbiblioteket. Det kan argumenteres for at ettersom vi kun ser på lærebøker fra to fagbokforlag, vil dette kunne begrense muligheten for å generalisere funnene gjort i vår studie. Likevel anser vi utvalget som representativt, ettersom at vi har tatt med to av Norges største forlag. Samtidig som at dette er lærebøker vi har møtt i skolen gjennom vårt studieløp.

3.3 Datainnsamling og analyseprosess

I etterkant av forberedelsesfasen, gjenstår fasen for datainnsamling, og analysefasen (Grønmo, 2004 i Johannessen et al., 2021, s. 236-237). For det første handler datainnsamlingsfasen om å velge ut og registrere innhold som er relevant for problemstillingen (Grønmo, 2004, i Johannessen et al., 2021, s. 236). I vår oppgave foregikk datainnsamlingen gjennom å finne ut hvilke kapitler som var relevante for vår oppgave. Vi tok utgangspunkt i demokratibegrepet, og fant temaer som var tett knyttet opp mot dette. Det første vi gjorde var å se over innholdsfortegnelsen i de ulike læreverkene, hvor vi så etter kapitler som var tett knyttet opp mot demokrati. Likevel for å unngå å overse relevant

innhold, skumleste vi deretter gjennom resten av boka for å dobbeltsjekke at utvalget var relevant, og at vi ikke hadde utelatt annet relevant innhold. Denne prosessen førte til at vi fant enkelte kapitler som inkluderte relevant innhold om demokratibegrepet. Vi tok derfor et valg om å inkludere disse kapitlene, for å best mulig kunne belyse bøkens fremstilling av demokrati. Selve utformingen og innholdet i de ulike bøkene vil vi komme tilbake til i kapittel 4.0. En kan likevel argumentere for at vårt datamateriale, vil være preget av egne tolkninger og forforståelser. Det er altså mulig at andre forskere vil ende opp med et annet datamateriale enn det vi selv presenterer. Likevel vil analysedelen gi en oversikt over hvordan vi har tolket datamaterialet, gjennom at tolkningene henger tett sammen med kjennetegn på de ulike demokratiforståelsene.

Videre har vi fortolket og kategorisert dette innholdet fra lærebøkene inn i kategorier. En slik kategorisering handler om å vurdere og fortolke innholdet i forhold til problemstillingen. Det er viktig at forsker synliggjør grensene for kategoriene, og velger bort tekstelementer som ikke passer inn (Grønmo, 2004, s. 191). Innholdet må altså systematiseres. En slik systematisering vil si at forskeren forenkler og fremhever informasjonen som er mest relevant eller interessant. Deretter må forskeren tolke innholdet, og gi et svar på hva dataen sier om problemstillingen (Johannessen et al., 2021, s. 237). Ettersom analysen i vår oppgave til dels er delt inn i to deler, vil det være noen forskjeller i hvordan hvert moment analyseres. Disse momentene er demokrati, som vil sees på gjennom demokratiforståelser og demokratilæring, og progresjon. Analysen for de ulike momentene vil forklares i de kommende avsnittene.

For å analysere demokratiforståelsene sin forekomst i lærebøkene henvendte vi oss til et analytisk rammeverk der disse demokratiforståelsene var operasjonalisert. Dette analytiske rammeverket ble utarbeidet med utgangspunkt i teoridelen vår om demokratiforståelser, samt en oppsummering av de ulike demokratiforståelsene fra Solhaug (2021, s. 42-43):

Liberal	Republikansk	Deliberativ	Agonistisk
Rettigheter, Frihet, mindre statlig, egeninteresser, valg, indirekte innflytelse gjennom valg, konkurranse, interessegrupper og politiske institusjoner	Deltakelse, deltakelse som plikt, valgdeltakelse, felles interesser og kollektivt	Dialog, debatt, diskursetikk, enighetsorientert og prosessrettet	Konflikt, konfrontasjon, følelser, ulikhet som bindeledd, utfordre hegemoni, respekt og valg
Læreverk (mellomtrinn/ungdomstrinn)			

Dette analytiske rammeverket inneholder kjennetegn for de fire demokratiforståelsene, for å danne en oversikt over hva som er hovedinnholdet i de ulike forståelsene. Datamaterialet ble kodet og deretter plassert i kolonnene som samsvarte best med de ulike kodene. Koding er en nyttig fremgangsmåte for å skape oversikt gjennom forenkling og sammenfatning av tekstens innhold. Dette går ut på å finne stikkord som kan beskrive eller karakterisere et større utsnitt av teksten (Grønmo, 2004, s. 246). For å avgjøre den henholdsvis vektleggingen av demokratiforståelser i lærebøkene har vi i analysedelen gjennomført en opptelling av momenter i analyseskjemaene. Analyseskjemaet er også delt inn i trinn. Dette betyr at vi i analysen har et skjema som er knyttet til mellomtrinn for Aschehoug, ungdomstrinn Aschehoug, mellomtrinn Gyldendal og ungdomstrinn Gyldendal. Planen var å kommentere funn knyttet til mellomtrinn og ungdomstrinn i de ulike forlagene, men vi så også nødvendigheten av å trekke frem funn knyttet til hver enkelt bok, ettersom at vi fant noen ulikheter mellom enkelte bøker. I kapittel 4 presenteres de ulike tabellene vi har benyttet i denne oppgaven, men i en kondensert form. Det vil si at datamaterialet er kortet ned til å omfatte stikkord eller mindre setninger, mens meningsinnholdet blir bevart. Samme konklusjon vil derfor fremdeles kunne fattes uavhengig av hvilket analyseskjema en tar utgangspunkt i. Likevel er de mer utfylte analyseskjemaene, som inneholder det originale datamaterialet, lagt til som vedlegg (Vedlegg 1, 2, 3 og 4), noe som gir mulighet for sammenligning.

Deretter har vi i analysedelen forsøkt å knytte dimensjonene for demokratilæring opp mot de ulike forståelsene for demokrati i det analytiske rammeverket over. Dette har bidratt til at vi igjen kan bruke funn fra datamaterialet til å se på hvilke dimensjoner for demokratilæring som kommer til uttrykk i lærebøkene.

Når vi undersøker i hvilken grad læreverket legger til rette for progresjon, er det med utgangspunkt i de kapitlene som inngår i datamaterialet til analysen. Dette datamaterialet omfatter til sammen 30 kapitler hvorav disse er gjort rede for innledningsvis i analysen. Med utgangspunkt i argumentasjon fra vårt teoretiske rammeverk og oppgavens rammer har vi prioritert å vektlegge spiralprinsippet i vår undersøkelse av progresjon. Denne avgrensningen gjør vi med utgangspunkt i både argumentasjonen til Koritzinsky (2020) om spiralprinsippet som hovedprinsipp for progresjon i samfunnskunnskap og Børhaug og Muñoz (2022) argumenter om spiralprinsippet som førende progresjonsprinsipp i LK20 (Koritzinsky, 2020,

s. 152-153; Børhaug & Muñoz, 2022, s. 68). Vi skal utover dette vise til konkrete eksempler på (faglig-)logisk sekvensering og psykologisk sekvensering i læreverket/læreverkene.

For å kunne si noe om i hvilken grad det tilrettelegges for progresjon har vi valgt å ta utgangspunkt i hvordan læreverkene har operasjonalisert to konkrete samfunnsfaglige kompetansemål etter 7. trinn og hvordan de så har operasjonalisert de tilhørende kompetansemålene etter 10.trinn. Her har vi benyttet oss av Udirs digitale læreplanstøtte (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette verktøyet illustrerer hvilke kompetansemål som både bygger på og leder til hverandre og er slik utarbeidet for være et progresjonsverktøy. Vi undersøker dermed i hvilken grad lærebøkene har lagt til rette for progresjon mellom sammenhengende kompetansemål etter 7.- og 10. trinn.

Kompetansemålene etter 7.trinn er *“beskrive sentrale hendelser som har ført til det demokratiet vi har i Norge i dag, og sammenligne hvordan enkeltmennesker har mulighet til å påvirke i ulike styresett”* (refereres til som kompetansemål A videre i oppgaven) og *“samtale om menneske- og likeverd og sammenligne hvordan menneskerettighetene er blitt og blir ivaretatt i ulike land”* (refereres til som kompetansemål B videre i oppgaven). Kompetansemål A og kompetansemål B leder, ifølge Udirs progresjonsverktøy, til henholdsvis *“beskrive trekk ved det politiske systemet og velferdssamfunnet i Norge i dag og reflektere over sentrale utfordringer”* og *“utforske og beskrive hvordan menneske- og urfolksrettigheter og andre internasjonale avtaler og samarbeid har betydning for nasjonal politikk, menneskers liv og likestilling og likeverd”* etter 10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8-11).

3.4 Studiens kvalitet

I dette delkapittelet skal oppgavens kvalitet drøftes i henhold til de to forholdene reliabilitet og validitet. Validitet handler om forskningens gyldighet og hvilke konklusjoner det er grunnlag for å trekke på bakgrunn av datainnsamlingen. Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet og knyttes til hvilken grad forskningens resultater kan stoles på (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 222; Johannessen et al., 2021, s. 27). Vi skal videre se nærmere på forskningens indre- og ytre gyldighet og pålitelighet for å fremme studiens samlede troverdighet (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 223).

3.4.1 Reliabilitet

Flere faktorer som spiller inn i kvalitative studier gjør de vanskelig å gjenskape, dermed handler kvalitative studiers pålitelighet om at forskeren reflektere over sin påvirkning og synliggjør forskningsprosessen slik at også andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 224). Vår forforståelse av demokratiforståelsers tilstedeværelse og vektlegging i læreverk og våre erfaringer med tilrettelegging for progresjon kommer gjennom vår femårige grunnskolelærerutdanning, praksisperioder og tidligere arbeidskrav. Disse erfaringene gjør at vi går inn i studien med en subjektivitet knyttet til problemstillingen. Et metodisk grep som kan motvirke påvirkning fra en slik subjektivitet er vår deduktive tilnærming til innsamlingen av datamateriale. Vi utarbeidet et analyseskjema med utgangspunkt i tidligere forskning på feltet i forkant av analyseprosessen. Læreverkene ble så tolket i lys av dette analyseskjemaet (Se delkapittel 3.4 for redegjørelse av analyseskjema). Ved å ta i bruk en slik deduktiv metode, der det ferdig utarbeidet analyseskjema brukes på datamaterialet, kan vi argumentere for at vi i noen grad kan bidra til å begrense den subjektive påvirkningen. Vi anerkjenner med andre ord at subjektiviteten er til stede, men søker gjennom en deduktiv tilnærming å begrense subjektiv påvirkning. Et reliabilitetsaspekt vi kan trekke frem knyttet til vår studie er at vår rolle som forskere. Vi trer inn i forskerrollen uten noen vesentlig erfaring med forskningsprosjekter av dette omfanget, vi begir oss ut i et nytt territorium. Vi vil argumentere for at arbeidet med denne studien har økt vår kompetanse innen fagfeltet og dermed gir oss et grunnlag for å belyse problemstillingen vi utarbeidet.

Vi har i delkapittel 3.4 gitt et innblikk i forskningsprosessen. Ved å redegjøre for både datainnsamling- og analyseprosessen søker vi å styrke nettopp påliteligheten i vår studie. Subjektiviteten vil, som diskutert ovenfor, i noen grad være til stede gjennom analysen. Derfor er det viktig at forskningsprosessen kommer til syne, dette åpner for å gå i sømmene på studien (Thagaard, 2002, s. 180). Videre åpner også dette opp for at tolkningsgrunnlaget bak resultatene kan vurderes (s. 180). Thagaard (2002) trekker frem at troverdighet styrkes når det er flere forskere som deltar i prosjektet. Vi kan derfor argumentere for at valget om å samarbeide om denne studien, i seg selv, kan gi grunnlag for en økt troverdighet (s. 178).

3.4.2 Validitet

Validiteten er høy dersom undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevant for problemstillingen(e) (Grønmo, 2004, s. 221). Det kan være utfordrende å måle dette, men et slikt utgangspunktet er uansett fruktbart for å vurdere nettopp forskningens validitet (s. 221). Intern validitet på sin side handler om hvorvidt forskningen er gjort på en tilfredsstillende måte, slik at konklusjonen om årsakssammenhengen er gyldig under de kontrollerte undersøkelsesbetingelsene (Grønmo, 2004, s. 233). Vi har forsøkt å legge til rette for åpenhet rundt datainnsamlingsmetode og analyseprosess, en slik åpenhet gir leseren innsikt i hvordan konklusjoner er utarbeidet med utgangspunkt i analyse og teori. Vi vil argumentere for at de analytiske funnene, sett i lys av det oppgavens teoretiske rammeverk, gir grunnlag for å trekke konklusjoner med utgangspunkt i å belyse oppgavens problemstilling. Slik det analytiske rammeverket ble brukt for å tolke og kategorisere empirien vil vi argumentere for at resultatene er relevante for problemstillingen.

Ytre validitet handler om i hvilken grad våre funn kan overføres eller generaliseres til andre kontekster som ikke er studert (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 238). Vår studie undersøkte hvordan to læreverk (fra 5.-10. trinn) fremstilte demokrati og hvordan de la til rette for progresjon. Vår studie er derfor avgrenset til å gå i dybden på til sammen 12 lærebøker. En begrensning dette medfører er at funn utover disse to læreverkene ikke kan generaliseres til alle læreverk som benyttes til samfunnsfaget fra alderstrinnet 5-10. Våre funn er derfor et «utsnitt av virkeligheten», med det mener vi at det ikke vil være mulig å kunne representere hele virkeligheten, spesielt i en studie med begrensede rammer (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 227). På den andre siden kan det være en styrke at læreverkene vi har valgt er utarbeidet av to av landets største forlag og brukes som læremidler av en rekke skoler på landsbasis.

Læreverkene er også en operasjonalisering av LK20 og kan slik sett gi et innblikk i hvordan den nye læreplanen vektlegger demokratiforståelser og progresjon. Overførbarhetene i denne studien kommer i forbindelse med at vår studie inngår som et bidrag til forskningen på demokratiforståelser og progresjon i lærebøker i samfunnsfaget i grunnskolen.

Forskning på demokrati og progresjon i læreverk i samfunnsfaget, er et relativt stort forskningsfelt (Koritzinsky, 2020; Børhaug, 2022; Børhaug & Muñoz, 2022; Ryen, 2021), men dette forskningsfeltet er, av naturlig årsaker, mindre omfattende når det gjelder forskning på læreverk etter LK20. Vår studie vil være et nytt bidrag til dette voksende forskningsfeltet.

3.5 Forskningsetikk

I denne oppgaven vurderer vi at det er færre etiske avgjørelser som må fattes, ettersom vi arbeider med læreverk. Vi har dermed ikke sendt inn en søknad til SIKT, men vi har forsøkt å gjennomføre studien basert på grunnleggende prinsipper knyttet til redelighet og åpenhet.

4.0 Analyse

I dette kapittelet presenterer vi analysen av læreverkene. Kapittelet er delt inn i 6 delkapitler (4.1 - 4.6) som hver legger frem ulike deler av analysen. Vi presenterer de utvalgte læreverkene individuelt. Først Aschehougs læreverk for mellomtrinnet (Arena 5-7), så ungdomstrinns (Arena 8-10), deretter Gyldendals læreverk for mellomtrinn (Refleks 5-7) og Ungdomstrinn (Relevans 8-10). Innledningsvis redegjør vi for læreverkernes kjennetegn med fokus på tekststruktur, oppgaver og i hvilken grad demokrati vektlegges. Vi anvender det teoretiske rammeverket for å trekke ut hvordan de fire demokratiforståelsene vektlegges i læreverkene. I denne delen av analysen bruker vi analyseskjemaene til å kategorisere datamaterialet. Analyseskjemaene som presenteres, vil være komprimerte versjoner med hensyn på å gjøre oppgaven oversiktlig og lettlest. Videre undersøker vi hvordan *om, for* og *gjennom* dimensjonene kommer til uttrykk i læreverket og avslutningsvis i hvilken grad læreverket legger til rette for progresjon med fokus på progresjon fra mellomtrinn til ungdomstrinn.

4.1 Arena mellomtrinn (5-7)

4.1.1 Kjennetegn (Arena 5-7)

En gjennomgang av bøkene fra læreverket "Arena" for mellomtrinnet, viser at bøkene aktivt veksler mellom tekst, bilder og oppgaver. Teksten består av en rekke mindre avsnitt, som hver inneholder en undertittel. Disse undertitlene er knyttet til relevante temaer, som i sin helhet kan sies å reflektere den overordnede tittelen i kapittelet. Bildene og illustrasjonene gir leseren noen knagger eller noe visuelt å knytte informasjonen i teksten til. Et eksempel på hvordan dette gjøres i læreverket er der det skrives om "Eidsvoll 1814", hvor det vises et maleri av forsamlingen på Eidsvoll (Eriksen et al., 2020, s. 110). Videre starter bøkene med et kapittel ved navn "inn på arenaen!". Dette kapitlet går ut på at elevene skal bli vant med de ulike læringsmetodene og oppgavene som kommer utover i bøkene. En kan altså si at dette

kapitlet fungerer som et hjelpemiddel for elevene, altså gis elevene en forsmak på hva de kan forvente utover i læreverket. Oppgavene i bøkene er varierte og er i stor grad integrert blant teksten ut gjennom kapitlet, hvor oppgavene kommer rett etter tekstavsnittene. Noen av oppgavene handler om å finne svar i teksten, mens andre handler om å reflektere og diskutere. Kapitlene har også en klar start og slutt. Starten på kapitlene fungerer likt i alle bøkene, hvor leseren får et inntrykk av hva som er målet med kapitlet. Dette gjøres gjennom bruk av tekstbokser som handler om “hvordan skal vi lære?”. Selv om starten på kapitlene er strukturert på en lignende måte, er det noen ulikheter rundt hvordan kapitlene avsluttes på de ulike trinnene. Det som er felles for avslutningen er at alle har en form for oppgaver til å runde av kapitlene med. I arena 5 gjøres dette gjennom bruk av quiz, arena 6 har mer varierte oppgaver, mens arena 7 har fokus på å se tilbake på bildene og skrive ned tanker knyttet til disse. Som nevnt innledningsvis har det i vår analyse vært relevant å bruke kapitlene som direkte omhandler demokrati, noe som vil bli belyst for hver bok i kommende avsnitt.

“Arena 5” inneholder 7 kapitler, hvor vi har valgt å samle inn data fra tre av dem. Disse kapitlene er: 3. “Like rettigheter - ulike liv”, 4. “En historie om demokratiet” og 6. “Lovlig unormal”. Denne boka tar for seg demokrati i en lineær forstand, hvor fokuset begynner hos individet og dets rettigheter. Deretter går fokuset over på samfunnet og fremveksten av demokratiet, før disse settes sammen og fokuset skiftes over på individet som en del av samfunnet.

I likhet med “Arena 5” inneholder “Arena 6” 7 kapitler. Vi har valgt å samle inn data fra tre av disse. De utvalgte kapitlene er: 2. “Faktisk helt sant?”, 6. “Konflikt” og 7. “På flukt”. Demokratiets historie får ikke like stor plass i denne boka som i “Arena 5”, likevel tar flere av kapitlene for seg viktige demokratiske temaer, slik som: påvirkning, rettigheter og likhet.

“Arena 7” inneholder på sin side 8 kapitler, hvor vi har valgt å kun samle inn data fra ett av disse. Det kapitlet vi valgte å bruke i vår analyse er 3. “bli med og bestem!”. Dette kapitlet er sterkere forankret i politikken enn de tidligere bøkene, gjennom et økt fokus på politiske institusjoner, stemmerett og påvirkning.

4.1.2 Demokratiforståelser (Arena 5-7)

Arena mellomtrinn 5-7			
<p>Liberal</p> <p>Rettigheter, frihet, mindre statlig, egeninteresser, valg, indirekte innflytelse gjennom valg, konkurranse, interessegrupper og politiske institusjoner.</p>	<p>Republikansk</p> <p>Deltakelse, deltakelse som plikt, valgdeltakelse, felles interesser og kollektivet</p>	<p>Deliberativ</p> <p>Dialog, debatt, diskursetikk, enighetsorientert og prosessrettet</p>	<p>Agonistisk</p> <p>Konflikt, konfrontasjon, følelser, ulikhet som bindeledd, utfordre hegemoni, respekt og valg.</p>
Arena 5			
<p>Kapittel 3: Like rettigheter - ulike liv</p> <ul style="list-style-type: none"> -Rettigheter -Menneskerettigheter -Bærekraft <p>Kapittel 4: En historie om demokratiet</p> <ul style="list-style-type: none"> -Demokratiets historie -Historisk om stemmerett -Grunnleggende om demokratiet -Fremvekst av likestilling -Valg og institusjoner ved ulike epoker -Tegneserie s.118-119 om likestilling. <p>Kapittel 6: Lovlig unormal</p> <ul style="list-style-type: none"> -Politiske institusjoner i Norge -Regler -Oppgave s. 193 om klasseregler 	<p>Kapittel 3: Like rettigheter - ulike liv</p> <ul style="list-style-type: none"> -Rett til undervisning, alle må delta -Bærekraft som felles ansvar <p>Kapittel 4: En historie om demokratiet</p> <ul style="list-style-type: none"> -Demokratisk samfunn: lære å leve sammen. -Tankeeksperiment s.90-91: <i>om deltakelse i demokrati.</i> <p>Kapittel 6: Lovlig unormal</p> <ul style="list-style-type: none"> -Oppgave s.193: Klasseregler 	<p>Kapittel 3: Like rettigheter - ulike liv</p> <ul style="list-style-type: none"> -Enighet i FN -Oppgave s.68: <i>Diskuter med læringspartner</i> -Oppgave s.79: <i>Snakk sammen om bærekraftsmål og verdens utfordringer.</i> <p>Kapittel 4: En historie om demokratiet</p> <ul style="list-style-type: none"> -Oppgave s.92: <i>Diskuter, hva er mest demokratisk?</i> -Demokratiet i Athen -Eksempel med kake i klasserom 	<p>Kapittel 3: Like rettigheter - ulike liv</p> <ul style="list-style-type: none"> -Rettferdigheten bak forskjellsbehandling <p>Kapittel 4: En historie om demokratiet</p> <ul style="list-style-type: none"> -Demokratisk samfunn: Respektere hverandres meninger. -Eksempel med kake i klasserom.
Arena 6			
<p>Kapittel 2: Faktisk helt sant?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Påvirkning -Falske nyheter <p>Kapittel 6: Konflikt</p> <ul style="list-style-type: none"> -Generelt om konflikt -FN og FNs oppbygging -FNs bærekraftsmål <p>Kapittel 7: På flukt</p> <ul style="list-style-type: none"> -Menneskerettigheter -FNs flyktningkonvensjon 	<p>Kapittel 2: Faktisk helt sant?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Påvirkning <p>Kapittel 6: Konflikt</p> <ul style="list-style-type: none"> -Rettferdig fordeling som fredsbygger <p>Kapittel 7: På flukt</p> <ul style="list-style-type: none"> -FNs bærekraftsmål: krav om globalt samarbeid -Globale utfordringer 	<p>Kapittel 2: Faktisk helt sant?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Viktigheten av å dele meninger: Nye perspektiver. -Oppgave s.43 <i>Diskuter.</i> <p>Kapittel 6: Konflikt</p> <ul style="list-style-type: none"> -FN om konfliktløsning -Oppgave s. 168 - 169: <i>Løs konflikter.</i> -Oppgave s. 170: <i>Diskuter.</i> 	<p>Kapittel 2: Faktisk helt sant?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Klimautfordringer: enighet er utfordrende. <p>Kapittel 6: Konflikt</p> <ul style="list-style-type: none"> -Forståelse for andre synspunkter -Oppgave: Hva sier eksperten? -Oppgave s.195: <i>“Samme sak - to sider”</i> <p>Kapittel 7: På flukt</p> <ul style="list-style-type: none"> -Uenigheten mellom de politiske partiene
Arena 7			

Kapittel 3: Bli med og bestem -Maktfordelingsprinsippet -Politiske institusjoner -Stemmerett i Norge -Påvirkning gjennom institusjoner -Påvirkning -Likeverd	Kapittel 3: Bli med og bestem -Deltakelse: Mer enn å stemme. -Leserinnlegg -Oppgave s.65: <i>Skriv leserinnlegg.</i> -Elevmedvirkning: påvirke egen skolehverdag. -Elevråd	Kapittel 3: Bli med og bestem -Oppgave s.56: <i>Diskusjonsoppgave om påvirkning.</i> -Hvordan vedtas lover? -Elevråd -Oppgave s.59: <i>Sak i hjemkommune.</i>	Kapittel 3: Bli med og bestem -Oppgave s.54: <i>“Ta stilling til”</i> -Ytringsfrihet i demokratiet -Uenighetsfellesskap
---	--	--	---

Som en kan se i tabellen over er “Arena 5” innom alle de ulike demokratiforståelsene i varierende grad. Likevel kan en se at den liberale demokratiforståelsen kommer frem i aller størst grad i utvalget av kapitler som er utgangspunkt for vår analyse. Bakgrunnen for dette er at læreboka retter fokuset mot regler og rettigheter. Videre omtales demokratisk deltakelse i hovedsak som stemmerett i denne boka, noe som dermed inngår i en liberal forståelse. Den republikanske demokratiforståelsen kommer også frem i deler av boka, for eksempel når boka omtaler det å “lære og leve sammen” som et av kjennetegnene på et demokratisk samfunn (Eriksen et al., 2020, s. 87). Den deliberative demokratiforståelsen kommer i stor grad til uttrykk gjennom oppgaver. Oppgavene handler om at elevene skal snakke sammen, og delta i diskusjoner med læringspartner. Ofte handler oppgavene også om oppnåelse av en form for enighet, før funn eller argumenter tas opp i plenum eller med lærer. Den siste demokratiforståelsen, agonistisk, er mindre vektlagt enn de andre forståelsene i denne læreboka. Likevel finner vi noen eksempler som kan trekkes til en agonistisk forståelse. I arena 5 handler dette hovedsakelig om å trekke frem viktigheten av å respektere hverandres meninger, samt være klar over at uenighet kan være positivt.

“Arena 6” har i likhet med sin forgjenger mye innhold som direkte kan knyttes opp mot en liberal demokratiforståelse. Også i denne boka finner vi temaer som rettigheter, men de har en mer internasjonal vinkling sammenlignet med den historiske vinklingen i arena 5. Den republikanske forståelsen i denne boka kommer til uttrykk gjennom temaer som bærekraft, og andre globale utfordringer. Dette er deler av innholdet som kan knyttes direkte opp mot kjennetegn på en republikansk demokratiforståelse, sånn som felles interesser eller kollektivet. Også her kommer den deliberative demokratiforståelsen frem gjennom bruk av oppgaver, hvor elevene skal løse konflikter og diskutere. Agonistisk forståelse kommer til syne gjennom å ha fokus på forståelse for andres synspunkter, noe som er tett knyttet til vinklingen fra arena 5.

Arena 7 er den boka med størst begrensning knyttet til utvalg av kapitler. Likevel videreføres fokus på temaer som rettigheter og likhet fra de foregående lærebøkene. Det vil si at også denne boka har et overveldende innslag av liberal demokratiforståelse. Den republikanske demokratiforståelsen kommer frem gjennom at forfatterne fremmer deltakelse som noe mer enn å stemme. Det trekkes også frem andre måter å påvirke på enn å stemme. Igjen kommer den deliberative demokratiforståelsen til syne gjennom diskusjonsoppgaver. Og den agonistiske forståelsen kommer frem gjennom at forfatterne omtaler uenighetsfellesskapet, noe som kan knyttes til de agonistiske temaene fra arena 5 og 6, som handler om respekt.

Oppsummert ser en mange likheter knyttet til demokratiteoriene i de ulike bøkene i læreverket arena, for mellomtrinnet. Læreverket har innslag av alle demokratiteoriene, selv om de vektlegges noe ulikt. Selv om tabellen over kan gi et noe galt inntrykk av at forekomsten av demokratiteoriene er lik, er det viktig å notere seg at de kondenserte stikkordene som omhandler liberale demokratiforståelse knyttes til en større mengde faglig innhold. Den liberale demokratiforståelsen har altså størst plass i alle bøkene på mellomtrinnet hos Aschehoug, gjennom et fokus på rettigheter og likhet. Den republikanske demokratiforståelsen er noe mer begrenset i sin fremkomst, men finnes også i deler av det faglige innholdet utover i læreverket. Temaer som går igjen knyttet til denne demokratiforståelsen handler om kollektivet, felles interesser og påvirkning. Den deliberative forståelsen kommer i stor grad til syne gjennom oppgaver, hvor det store flertall av disse er knyttet til deliberative kjennetegn som diskusjon og enighet. Den agonistiske demokratiforståelsen er den minst fremtredende. Likevel finner vi også noen eksempler på denne demokratiforståelsen utover i læreverket, der temaene handler om respekt.

4.1.3 Demokratilæring (Arena 5-7)

I avsnittene over så vi at læreverket arena for mellomtrinnet vektlegger en liberal demokratiforståelse. Fra analysen om demokratiteorier har vi sett at bøkene fremmer kunnskaper knyttet til demokratiets historie, blant annet sentrale kjennetegn som frihet og rettigheter. Dette går overens med Stray (2011) sine strategier for opplæring innen demokrati og demokratisk medborgerskap (s. 107). Med bakgrunn i dette kan det altså argumenteres for at læring *om* demokrati vil være den mest fremtredende av disse strategiene, i læreverket. En

av grunnene til dette er at den dominerende liberale demokratiforståelsen i bøkene, vil bidra til å øke elevenes begrepsapparat (Lenz, 2020, s. 42).

En kan videre argumentere for at læring *for* demokrati vektlegges i mindre grad, ettersom det i store deler av læreverket kan være utfordrende å finne et motivasjons aspekt i det faglige innholdet. Et slikt motivasjons aspekt handler om at elevene skal relatere faglig innhold til noe som betyr noe for dem selv (Lenz, 2020, s. 44). Det finnes likevel noen eksempler på dette, som når det faglige innholdet presenterer elevene for ulike påvirkningskanaler som; demonstrasjonstog, frivillige organisasjoner og leserinnlegg (Eie et al., 2022, s. 62-65). Sammen med oppgaver hvor elevene får mulighet til å påvirke saker de selv brenner for, kan dette bidra til å gi elevene eierskap til demokratiet, og dermed også en motivasjon for å ta del i demokratiet senere i livet. Læring *gjennom* demokrati går som tidligere nevnt ut på at elevene skal få reell erfaring med deltakelse i demokratiske prosesser (Stray, 2011, s. 109). Vi kan også begrunne tilstedeværelsen av denne formen for demokratilæring ved å se på hvordan de tre demokratiforståelsene (republikansk, deliberativ og agonistisk) kommer til uttrykk.

Disse demokratiforståelsene fremmer ulike former for deltakelse innen læreverket, og deltakelse er tett knyttet opp mot muligheten til å lære *gjennom* demokrati. Lærebøkene legger til rette for læring *gjennom* demokrati, hovedsakelig ved bruk av diskusjonsoppgaver, hvor elevene lærer å diskutere og forme argumenter. Et annet eksempel på hvordan læreverket legger til rette for læring *gjennom* demokrati er dets bruk av aksjonsoppgaver. En av disse oppgavene går blant annet ut på at elevene skal skrive leserinnlegg, hvor de argumenterer for sin mening om en utvalgt sak.

Det er også viktig å notere seg at enkelte deler av innholdet i læreverket kan knyttes til flere av disse faktorene for demokratilæring. Et eksempel på dette er påvirkning og aksjon.

Elevene kan få bruk for det faglige innholdet de får gjennom skolen til å påvirke saker i sine lokalsamfunn. En kan altså argumentere for at elevene i et slikt tilfelle vil lære om, for og gjennom demokrati.

4.2 Arena ungdomstrinn (8-10)

4.2.1 Kjennetegn (Arena 8-10)

Aschehoug sine bøker for ungdomstrinnet er satt opp noe annerledes enn bøkene for mellomtrinnet. Innledningsvis har disse bøkene en side som forklarer bøkens oppbygning, og hvordan eventuelle lesere kan bruke dem. De ulike oppgavene i bøkene forklares, og hva som er det tenkte målet med hver oppgavetype. Bøkene benytter tankekart, som gir oss en innføring i sentrale fagbegrep for hvert kapittel og “før du leser”-oppgaver, som hjelper leserne med å ta i bruk eventuelle forkunnskaper. Videre har bøkene mange refleksjons- og diskusjonsoppgaver, noe som forfatterne begrunner med at læring skjer gjennom både å lese, tenke, lytte til andre, og gjennom å uttrykke egne meninger. Hvert kapittel avsluttes med oppgavesider, hvor en finner varierte oppgaver, samt et sammendrag som inneholder det mest sentrale fra kapitlene. Utover dette struktureres kapitlene ganske likt til bøkene fra mellomtrinnet, hvor det aktivt veksles mellom tekst, oppgaver og bilder gjennom hele boken. Teksten er delt inn i mindre avsnitt, som hver har en tilhørende undertittel. Disse avsnittene kommer med tilhørende bilder eller illustrasjoner som er tett knyttet til innholdet i avsnittet. Deretter møter man en av oppgavetyperne som ble forklart innledningsvis i boka. Bøkene for ungdomstrinnet er også delt inn i tre deler, hvor hver del har hovedfokus på et av de tre tverrfaglige temaene i LK20: Del 1 “Individ og samfunn”, del 2 “Demokrati og deltakelse” og del 3 “En bærekraftig verden”.

“Arena 8” består av til sammen 12 kapitler, hvor vi har valgt å innhente data fra 4 av dem. Disse kapitlene er; 5 “Demokratiske ideer - fra antikken til 1814”, 6 “Demokrati for alle - fra 1814 til i dag”, 7 “Demokrati i praksis - medvirkning og engasjement” og 9 “Norsk politikk - politiske partier og ideologier”. Denne boka fokuserer på demokratiets utvikling fra antikken og frem til i dag.

“Arena 9” tar også for seg 12 kapitler. Og i denne boka har vi valgt å innhente data fra 4 kapitler: 4 “Nasjonalisme - samhold, konflikt og undertrykkelse”, 5 “Første verdenskrig - årsaker og konsekvenser”, 6 “Mot en ny storkrig - mellomkrigstid og annen verdenskrig” og 8 “Mot en bedre verden? - FN og internasjonalt samarbeid”. I denne boka trekkes det linjer tilbake til historiske hendelser som har bidratt til å forme demokratiet til hva det er i dag, før fokuset rettes mot FN og menneskerettighetene.

I den siste boka for ungdomstrinnet, "Arena 10", har vi valgt å hente ut datamateriale fra 4 av bokens 9 kapitler. Kapitlene som inkluderes i denne oppgaven er: 3 "Folkemord og terrorisme - hvordan kan det skje?", 4 "Utøya - den hjerteformede øya", 5 "Den kalde krigen - øst mot vest" og 6 "Midtøsten - konflikter med lange røtter". Denne boka fokuserer på konflikter og terrorisme som har påvirket demokratiet slik vi kjenner det i dag. Boka tar for seg både historiske hendelser, og dagsaktuelle konflikter.

4.2.2 Demokratiforståelser (Arena 8-10)

Arena ungdomstrinn (8-10)			
Liberal	Republikansk	Deliberativ	Agonistisk
Rettigheter, frihet, mindre statlig, egeninteresser, valg, indirekte innflytelse gjennom valg, konkurranse, interessegrupper og politiske institusjoner.	Deltakelse, deltakelse som plikt, valgdeltakelse, felles interesser og kollektivet	Dialog, debatt, diskursetikk, enighetsorientert og prosessrettet	Konflikt, konfrontasjon, følelser som bindeledd, utfordre hegemoni, respekt og valg
Arena 8			
Kapittel 5: Demokratiske ideer - fra antikken til 1814 -Demokratiets historie -Stemmerett -Ideer fra opplysningstiden -Folkesuverenitetsprinsippet -Menneskerettighetene -Oppgaver "Finn svaret og reflekter" Kapittel 6: Demokrati for alle - fra 1814 til i dag -Frivillige organisasjoner -Likestilling Kapittel 7: Demokrati i praksis - medvirkning og engasjement -Organisasjoner -Påvirkning Kapittel 9: Norsk politikk - politiske partier og ideologier -Politiske systemet i Norge -Ideologier	Kapittel 6: Demokrati for alle - fra 1814 til i dag -Oppgave s.116: <i>Reflekter.</i> Om deltakelse i demokratiet. Kapittel 7: Demokrati i praksis - medvirkning og engasjement -Kanaler for påvirkning -Demokratiet som avhengig av alles deltakelse. Kapittel 9: Norsk politikk - politiske partier og ideologier -Stemmegivning: Enkeltes eneste mulighet for deltakelse. -Oppgave s.175: Om valgdeltakelse	Kapittel 5: Demokratiske ideer - fra antikken til 1814 -Folkeforsamlingen: diskusjon rundt viktige avgjørelser -Oppgave s. 100: <i>Diskusjon.</i> Kapittel 6: Demokrati for alle - fra 1814 til i dag -Viktigheten av debatt i et demokrati -Oppgave s. 118: <i>Diskusjon.</i> Kapittel 7: Demokrati i praksis - medvirkning og engasjement -Den demokratiske samtalen: spilleregler for diskusjon. -Den med best argument vinner	Kapittel 9: Norsk politikk - politiske partier og ideologier -Partimedlemmer: ulike meninger -Oppgave s.179: <i>Diskuter om uenighet.</i>

<p>-Innflytelse gjennom valg -Makt fra folket</p>		<p>-Oppgave s.139: <i>Diskusjon.</i></p>	
<p>Arena 9</p>			
<p>Kapittel 4: Nasjonalisme - samhold, konflikt og undertrykkelse -Nasjonalisme: Frigjøring og folkesuverenitet -Politikere: appellerer til nasjonalfølelsen</p> <p>Kapittel 5: Første verdenskrig - årsaker og konsekvenser -Demokratiseringsprosessen -Folkeforbundet</p> <p>Kapittel 6: Mot en ny storkrig - mellomkrigstid og annen verdenskrig -Demokratiet under press -Påvirkningsfaktorer -Menneskerettighetserklæringen</p> <p>Kapittel 8: Mot en bedre verden? - FN og internasjonalt samarbeid -FN og FNs oppbygging -Likhet -Konvensjoner om rettigheter -Oppgave s.183: <i>Gjengi kunnskap om menneskerettigheter og konvensjoner.</i></p>	<p>Kapittel 4: Nasjonalisme - samhold, konflikt og undertrykkelse -Nasjonalisme: være del av et nasjonalt fellesskap</p> <p>Kapittel 8: Mot en bedre verden? - FN og internasjonalt samarbeid -Flertall av verdens befolkning kan påvirke beslutninger der de bor</p>	<p>Kapittel 4: Nasjonalisme - samhold, konflikt og undertrykkelse -Oppgave s.89: <i>Diskuter.</i> Positivt og negativt om nasjonalisme. -Oppgave s.99: <i>Diskusjon.</i></p> <p>Kapittel 5: Første verdenskrig - årsaker og konsekvenser -Folkeforbundet: møteplass for å diskutere og finne løsninger. -Oppgave s.125: <i>Diskuter.</i></p> <p>Kapittel 8: Mot en bedre verden? - FN og internasjonalt samarbeid” -Oppgave s.174: <i>Diskuter.</i> -Oppgave s.177: <i>Diskuter.</i> -Oppgave s.184: <i>Diskuter.</i></p>	<p>Kapittel 4: Nasjonalisme - samhold, konflikt og undertrykkelse -Oppgave s.89: <i>Diskuter.</i> Positivt og negativt om nasjonalisme.</p>
<p>Arena 10</p>			
<p>Kapittel 3: Folkemord og terrorisme - hvordan kan det skje? -Ekstremisme med bånd til ideologier. -Gi mennesker fra ekstreme miljøer innpass i andre arenaer.</p> <p>Kapittel 5: Den kalde krigen - øst mot vest -Generelt om kald krig. -Marshallplanen og USAs interesser. -Utviklingen i Sovjetunionen: ønske om politisk frihet og demokrati.</p>	<p>Kapittel 3: Folkemord og terrorisme - hvordan kan det skje? -Oppgave s.82: <i>Diskuter.</i> Hvordan forhindre utenforskap i klasserommet?</p> <p>Kapittel 4: Utøya - den hjerteformede øya -Ungdomspartiene møtes, diskuterer hvordan de skal arbeide for et bedre samfunn.</p>	<p>Kapittel: 3 Folkemord og terrorisme - hvordan kan det skje? -Dialog og saklige argumenter som forebygger ekstremisme.</p> <p>Kapittel 6: Midtøsten - konflikter med lange røtter -Oppgave s.126: <i>Diskuter.</i></p>	<p>Kapittel 3: Folkemord og terrorisme - hvordan kan det skje? -Dialog og saklige argumenter som forebygger ekstremisme.</p> <p>Kapittel 4: Utøya - den hjerteformede øya -Oppgave s.99. <i>Diskuter.</i> Hvordan skape et samfunn hvor vi respekterer ulike meninger?</p> <p>Kapittel 6: Midtøsten - konflikter med lange røtter -Konflikten i Palestina: mange mennesker i begge stater arbeider for fred og forsoning.</p>

--	--	--	--

I tabellen over ser vi at den liberale demokratiforståelsen også får mest plass i arena 8. Likevel er det klare innslag av de andre demokratiforståelsene. Boken retter fokuset mot sentrale demokratiske verdier, slik som maktfordeling og folkesuverenitet. Videre blir organisasjoner og deres mulighet til å påvirke trukket frem, noe som er sentrale kjennetegn innen en liberal demokratiforståelse. Boken tar også for seg den republikanske demokratiforståelsen, gjennom å omtale ulike former for påvirkning. Slike påvirkningsformer kan beskrives som ulike måter å delta i demokratiet, noe som er sentralt i en republikansk forståelse. I likhet med bøkene fra mellomtrinnet, kommer den deliberative demokratiforståelsen i stor grad til syne gjennom oppgaver, som går ut på at elevene skal lære å diskutere og begrunne meninger. Likevel kommer denne forståelsen også frem gjennom deler av det faglige innholdet i Arena 8, gjennom at det presenteres noen regler for diskusjon. Disse reglene kan minne om de samtaleetiske reglene til Habermas (Solhaug, 2021, s. 38). Den agonistiske forståelsen har på sin side en begrenset tilstedeværelse i Arena 8, men det finnes noen eksempler hvor denne fremmes gjennom “uenighet”.

Arena 9 innehar en lignende oppbygning til Arena 8. Også her dominerer den liberale demokratiforståelsen. I denne boken tar forfatterne opp flere av temaene fra mellomtrinnet, slik som likhet og rettigheter. Den republikanske forståelsen kommer i mindre grad til uttrykk i Arena 9 enn i tidligere bøker. Vi finner allikevel denne forståelsen når boken omtaler nasjonalismen, som handler om å være en del av et nasjonalt fellesskap. Den deliberative forståelsen blir igjen fremmet gjennom bruk av diskusjonsoppgaver. Den agonistiske demokratiforståelsen i denne boka fremmes gjennom å sette seg inn i to sider av en sak, og finne noe positivt og negativt.

I den siste boka for ungdomstrinnet i læreverket Arena, finner vi sammenfallende resultater. Som tidligere er den liberale demokratiforståelsen dominerende, og boken fokuserer på temaer som ekstremisme, frihet og demokrati. I denne boka knyttes den republikanske demokratiforståelsen til kollektivet og felles interesser. Elevene presenteres blant annet for denne forståelsen gjennom en diskusjonsoppgave knyttet til utenforskap i klasserommet. Den deliberative demokratiforståelsen får noe mindre søkelys i denne boka enn tidligere, men

også her presenteres elevene for flere diskusjonsoppgaver. Boka inneholder en agonistisk demokratiforståelse, som kommer til syne gjennom dialog hvor respekt er målet.

En kort oppsummering av lærebøkene for ungdomstrinnet viser at det finnes flere likheter knyttet til hvordan demokratiforståelsene vektlegges. Alle lærebøkene har innslag av de fire demokratiforståelsene vi omtaler i vår oppgave, men disse kommer frem med relativt ulik frekvens. Felles for alle bøkene er at den liberale demokratiforståelsen utgjør mesteparten av det faglige innholdet i bøkene, med innslag av de andre forståelsene. Vektleggingen av republikansk demokratiforståelse i lærebøkene kan knyttes tett opp mot påvirkning, felles interesser og kollektivet. Ifølge vår tabell blir denne demokratiforståelsen mest vektlagt i arena 8, mens den er noe mindre fremtredende i Arena 9 og 10. Deliberativ demokratiforståelse fremmes på samme måte som på mellomtrinnet, gjennom bruk av diskusjonsoppgaver. Dette er gjennomgående for alle bøkene, men brukes noe mindre i arena 10 enn i de to andre bøkene. Også innen den agonistiske demokratiforståelsen finner vi noen likheter til mellomtrinnet, blant annet blir den mindre vektlagt enn de tre andre. Likevel er delingen mellom bøkene noe ujevn her, hvor den agonistiske forståelsen kommer mer til uttrykk i arena 10. Denne forståelsen kan identifiseres gjennom lærebøkens fokus på uenighet og respekt.

4.2.3 Demokratilæring (Arena 8-10)

I likhet med bøkene for mellomtrinnet ser vi at dimensjonen *om* demokratilæring er mest dominerende også ved ungdomstrinnet. Dette kan knyttes til funnene våre av en dominerende liberal demokratiforståelse. Vi ser dette gjennom et faglig innhold som tar for seg faktakunnskaper som kan relateres til demokratiets historie, organisering av demokratiet og hvordan politiske prosesser foregår (Stray, 2011, s. 107). Likevel forekommer også de to andre dimensjonene for demokratilæring med hyppig frekvens ved ungdomstrinnet i dette læreverket. Elevene presenteres for varierte oppgaver som lar dem relatere faglig innhold til noe som betyr noe for dem selv (Lenz, 2020, s. 44). Dette kjennetegner *for* demokrati, og et eksempel på hvordan dette brukes ved ungdomstrinnet er at elevene skal skrive et kort debattinnlegg. Debattinnlegget skal i denne oppgaven ta sikte på hva elevene selv mener at de må lære mer om på skolen, for å kunne delta aktivt i demokratiet. Denne dimensjonen henger altså tett sammen med *gjennom* demokrati, og som nevnt i avsnittet “Demokratilæring (Arena

5-7) vil deler av innholdet i læreverket falle inn under begge disse dimensjonene. Opplæring *gjennom* demokrati kan knyttes opp mot læreverkets republikanske og deliberative demokratiforståelse. Både ved at læreverket legger vekt på påvirkningskanaler og ulike måter å delta på, men også ved at læreverket legger til rette for diskusjoner og debatter i klasserommet. Innholdet i disse demokratiforståelsene går derfor overens med kjennetegnene til dimensjonen *gjennom* demokrati, som blant annet handler om at elevene skal lære å bruke ytringsfriheten sin i diskusjoner (Stray, 2011, s. 119). Et eksempel på hvordan elevene lærer *gjennom* demokrati i arenas lærebøker for ungdomstrinnet, er en oppgave der elevene skal ta en valgomat, og deretter gjennomføre et klassevalg.

4.3 Progresjon i læreverket (Arena 5-10)

I lærebøkene til arena for mellomtrinnet kommer kompetansemålet A (7.trinn) til uttrykk på flere måter. For det første trekker bøkene frem sentrale hendelser som har vært med på å forme det norske demokratiet slik vi kjenner det i dag. Bøkene begynner med å omtale demokratiet i Athen, men tar også for seg den franske revolusjonen, Eidsvoll 1814 og kvinnes kamp for stemmerett. Sentrale ideer som kommer frem gjennom disse temaene handler om grunnloven, frihet, maktfordelingsprinsippet og folkesuverenitetsprinsippet. Lærebøkene retter deretter fokuset mot deltakelse og muligheter for deltakelse i demokratiet, som stemmerett. Videre skjer dette gjennom at bøkene viser til at deltakelse dreier seg om mer enn å stemme ved valg, og presenterer ulike former for påvirkning. Her trekker bøkene frem eksempler som deltakelse i organisasjoner, demonstrasjoner og å skrive leserinnlegg.

I lærebøkene Arena for ungdomstrinnet utvides kompetansemål A (7.trinn) til å se på trekk ved det politiske systemet og velferdssamfunnet i dag (10.trinn). En går altså fra et mer historisk preg ved mellomtrinnet, til å se på trekk ved dagens demokrati. Selv om kompetansemålet utvides, finner vi fremdeles at flere av de historiske temaene fra mellomtrinnet går igjen i lærebøkene ved ungdomstrinnet. Ved ungdomstrinnet fokuseres det på typiske trekk ved det politiske systemet i Norge. Det nevnes blant annet at demokrati i dag er for alle, og at alle norske statsborgere over 18 år har stemmerett. Norges status som et av verdens mest demokratiske land trekkes også frem. Politiske partier fremmes også som et viktig trekk ved Norges politiske system, gjennom at de forsøker å påvirke samfunnsutviklingen i bestemte retninger. Andre viktige temaer som trekkes frem og gjøres

rede for er eksempelvis parlamentarisme og indirekte demokrati. Videre viser lærebøkene for ungdomstrinnet til viktige aspekter ved velferdsstaten, slik som gratis skolegang. Lærebøkene presenterer også noen utfordringer knyttet til det politiske systemet og velferdsstaten, slik som netthets, propaganda, konspirasjonsteorier og eldrebølgen.

Arena 5 er den boka ved mellomtrinnet som har størst fokus på kompetansemål B (7.trinn). Dette målet fremmes gjennom fokus på menneskerettigheter og likeverd. Det faglige innholdet knyttet til dette temaet begynner med at boka viser til artikkel 1 av verdenserklæringen om menneskerettigheter, som handler om at alle mennesker er født frie og med like rettigheter. Videre påpekes hvem som har ansvaret for at menneskerettighetene blir oppfylt, før læreboka ser på brudd på menneskerettighetene. Dette henger tett sammen med den delen av kompetansemålet som er knyttet til hvordan menneskerettighetene blir ivaretatt i ulike land. Det vises til at medlemslandene i FN har en plikt til å sørge for at menneskerettighetene i deres egne land ikke blir brutt. Bøkene fra mellomtrinnet har hovedfokus på menneskerettighetene i Norge, hvor det blant annet vises til at Norge har fått kritikk for å ikke alltid oppfylle alle menneskerettighetene like godt.

Ved ungdomstrinnet (10.trinn) utvides tematikken knyttet til menneskerettigheter og likeverd. For det første blir faglig innhold fra mellomtrinnet tatt opp igjen, men en går mer i dybden samtidig som omfanget ekspanderes. En møter altså på FN og menneskerettighetene på ny, men dette knyttes også opp mot andre internasjonale avtaler, eller konvensjoner. Bøkene tar så opp flere av disse konvensjonene, deriblant knyttet til økonomiske, sosiale og kulturelle, men og sivile og politiske rettigheter. Det vises til at Norge har godkjent flere av disse konvensjonene, og at de i dag inngår i norsk rett. Videre omtaler bøkene den europeiske menneskerettighetskonvensjonen, som går ut på at medlemslandene forplikter seg til å sikre individets frihet og rettigheter. Det vises til at situasjonen på mange måter er bedre i dag enn tidligere når det gjelder menneskerettigheter, men det nevnes også flere utfordringer som består.

Samlet sett ser vi at læreverkets innhold og omfang utvides mellom lærebøkene fra mellomtrinnet til ungdomstrinnet. Dette kan begrunnes i at læreverkene fokuserer på kompetansemål som bygger på hverandre. Læreverkene bærer altså preg av progresjon i form av spiralprinsippet, noe som vil diskuteres videre utover i oppgaven.

Bøkene bærer også preg av to andre former for progresjon som vi har nevnt tidligere i oppgaven: (faglig-)logisk og psykologisk sekvensering. Samtlige av bøkene fra Aschehoug, både ved mellomtrinn og ungdomstrinn, har en kronologisk struktur, noe som kjennetegner (faglig-)logisk sekvensering. Et eksempel er måten Arena 8 beveger seg fra demokratiet i Athen og frem til 1814, før en går videre til i dag. Denne typen kronologi finnes ikke bare mellom kapitlene, men også innad i kapitlene. Kapittel 4 “En historie om demokratiet” i Arena 5 har også en kronologisk struktur, hvor en beveger seg gjennom ulike historiske hendelser som har ført til det demokratiet vi har i dag. Den psykologiske sekvenseringen kommer også frem ved mellomtrinnet, i form av at lærebøkene starter flere av kapitlene sine ved å stille en rekke spørsmål. Elevene får deretter mulighet til å knytte disse spørsmålene opp mot et bildesett. Både spørsmålene og bildene henger tett sammen med temaet i kapitlet, men har et nært fokus. Deretter går kapitlene over til å fokusere på det mer fjerne.

4.4 Refleks mellomtrinn (5-7)

4.4.1 Kjennetegn Refleks (5-7)

En gjennomgang av læreverket “Refleks” viser at bøkene har en lik utforming. Hvert kapittel starter med et samtalebilde som kan brukes som en inngang til temaet. Kapitlene i Refleks er delt inn i dobbeltsider, disse har ulike undertemaer som henger sammen med kapitlets overordnede tematikk. Hver dobbeltside er bygd opp på samme måte og består av et «førlesing»- spørsmål som gir en inngang til temaet, en kort ingress, relativt korte tekstavsnitt, tydelige overskrifter, bilder og bildetekster og en spørsmålsboks med tre spørsmål. Et «finn svaret i teksten» eller bildet, et «tolk ut fra teksten og innholdet» og et refleksjonsspørsmål der det ikke nødvendigvis er et fasitsvar.

Hvert kapittel inneholder en eller flere aktiviteter, disse aktivitetene byr på muligheten til å utforske fagstoffet og gir elevene mulighet til å bruke det de har lært om til nå. I flere av bøkens kapitler er det innslag av “fordypning”, disse dobbeltsidene har en annen tekstmessig utforming enn den gjennomgående trenden. Fordypningsoppslagene gir elevene mulighet til å fordype seg i temaer knyttet til kapitlets innhold. Avslutningsvis ender hvert kapittel med en dobbeltside med oppgaver, her er det oppgaver knyttet til de enkelte dobbeltsidene og til kapitlet som helhet.

Refleks 5 består av til sammen 7 kapitler, hvorav vi har valgt å inkludere datamateriale fra to av dem i vår analyse. Disse var kapitlene 3 “Demokrati” og 5 “Vår digitale verden”. Kapittel 3 redegjør for det norske demokratiet, hvordan det fungerer og hvordan det er satt sammen. Kapittel 5 ser på demokratiet i en digital kontekst gjennom internett og sosiale medier og knytter sosiale medier som plattform til ytringsfrihet og deltakelse.

Refleks 6 består av 7 kapitler der to av disse, henholdsvis kapitlene 4 “Lov og konflikt” og 5 “Slik ble Norge et demokrati” inngår i vårt datamateriale. Kapittel 4 dykker ned i sentrale konflikter som finner sted i et demokratisk samfunn. Kapittel 5 tar for seg historien om hvordan Norge ble et demokratisk land og viktige historiske hendelser i utvikling av det norske demokratiet.

Refleks 7 inneholder 7 kapitler hvorav kapittel 5 “Menneskerettigheter” inngår i vårt datamateriale. Kapitlet redegjør for hva menneskerettighetene er, viktige menneskerettigheter og ser historisk på ulike menneskerettighetsbrudd gjennom tidene.

4.4.2 Demokratiforståelser (Refleks 5-7)

Refleks 5-7			
Liberal	Republikansk	Deliberativ	Agonistisk
Rettigheter, frihet, mindre statlig, egeninteresser, valg, indirekte innflytelse gjennom valg, konkurranse, interessegrupper og politiske institusjoner.	Deltakelse, deltakelse som plikt, valgdeltakelse, felles interesser og kollektivet.	Dialog, debatt, diskursetikk, enighetsorientert og prosessrettet.	Konflikt, konfrontasjon, følelser, ulikhet som bindeledd, utfordre hegemoni, respekt og valg.
Refleks 5			
Kapittel 3: Demokrati - Demokrati, folket bestemmer, grunnlov, rettigheter, ytringsfrihet, demokratiske institusjoner, valg, valgkamp. Kapittel 5: Vår digitale verden	Kapittel 3: Demokrati - Fellesskap, felleskasse, skatt, fordeling, demokratiske deltakelsesformer, streik, demonstrasjon, engasjement, delta gjennom ytringsfrihet. - Oppgave: Demonstrasjonstog for en politisk sak.	Kapittel 3: Demokrati - Ytringsfrihet i samtale og diskusjon, diskusjon for finne løsning, diskusjon i politiske valg. - Oppgave: Diskutere i par. - Oppgave: Diskuter case. Kapittel 5: Vår digitale	

- Internettets rolle i demokratiet, politiske meninger, informasjon, falske nyheter, ytringsfrihet, interessegrupper.	Kapittel 5: Vår digitale verden -Politisk engasjement, meningsfellesskap, politiske aksjoner, skolestreik, politiske markeringer. -Oppgave: Engasjere gjennom sosiale medier	verden -Oppgave: Diskuter gjennom podcast.	
Refleks 6			
Kapittel 4: Lov og konflikt -Politikk, lover, regler, normer, delta ved valg, rettsstat, storting, domstol, interessegrupper, FN Kapittel 5: Slik ble Norge et demokrati -Historien om Grunnloven -Maktfordelingsprinsippet, rettigheter, parlamentarisme, demokratisering	Kapittel 4: Lov og konflikt -Deltakelse, fellesskap, organisert fellesskap.	Kapittel 4: Lov og konflikt -Politikk som diskusjon -Oppgave: Diskuter case og bli enig -Oppgave: Diskusjon om elevråd -Oppgave: Diskusjon om rettsstaten, lov og domstol -Oppgave: Diskusjon om straff Kapittel 5: Slik ble Norge et demokrati -Oppgave: Diskuter -Oppgave: Diskuter i grupper	Kapittel 4: Lov og konflikt - Uenighet om fordeling av goder og byrder -Konflikt mellom interessegrupper -Oppgave: Gruppediskusjon om konflikt og fordeling
Refleks 7			
Kapittel 5: Menneskerettigheter -Menneskerettigheter, menneskerettighetsbrudd, slaveri, opplysningstiden, revolusjon, krig, ytringsfrihet, likeverd, organisasjonsfrihet, religionsfrihet, sosiale -og økonomiske rettigheter, frihet, FN.	Kapittel 5: Menneskerettigheter -Deltakelse gjennom organisasjonsfrihet, deltakelsesformer, demonstrasjon, protest.	Kapittel 5: Menneskerettigheter -Like rettigheter = forutsetning for samtale og diskusjon -Politikk for å finne enighet -Oppgave: Diskuter menneskeverd -Oppgave: Diskuter i par -Oppgave: Dialog om barnekonvensjon	

I Refleks 5 viser den liberale forståelsen seg gjennom vektleggingen av demokrati som rettigheter og friheter innbyggerne har. Retten og friheten til å delta og bestemme gjennom deltakelse i valg, stemme på politiske partier i storting- og kommunevalg og dele politiske meninger gjennom internett og sosiale medier. Det republikanske perspektivet kommer frem ved tematiseringen av demokrati som fellesskapets interesser, demokratiske deltakelsesformer som demonstrasjon, streik og ytringsfrihet og politisk engasjement gjennom blant annet internett og sosiale medier. Et deliberativt syn er til stede i form av at ytringsfriheten vektlegges som viktig for deltakelse i demokrati, spesielt demokratisk deltakelse gjennom diskusjon og samtale knyttet til politiske valg. Det deliberative kan også

gjenfinnes utenfor det faglige innholdet, i form av diskusjonsoppgaver. Det agonistiske perspektivet uteblir fra læreboken.

I Refleks 6 forekommer alle de fire demokratiforståelsene. Det liberale perspektivet er, likt som i Refleks 5, mest fremtredende gjennom boken. Liberal demokratiteori kommer frem gjennom vektleggingen av demokrati som lover, regler og normers preg på samfunnet, kunnskaper om rettsstaten og sentrale institusjoner knyttet til den og historien om den norske grunnloven og demokratiseringen av Norge. Republikanismen er lite vektlagt og nevnes kun kort gjennom deltakelse i fellesskap knyttet til arbeidstakernes organisering i fagforeninger. Tematiseringen av politikk som allment anliggende for diskusjon og allmennhetens mulighet til å delta i diskusjoner knyttes til en deliberativ demokratiforståelse. Utover dette preger ikke det deliberative det faglige innholdet, men kan på den andre siden spores i kapitteloppgaver i form av diskusjon i par og grupper. Agonismen kommer til syne i form av en vektlegging av konflikt og uenighet mellom interessegrupper i demokratiske samfunn, og uenighet pekes på som et iboende trekk ved demokratiske samfunn.

I likhet med sine to forgjengere er også Refleks 7 sterkest preget av den liberale demokratiforståelsen. Den liberale forståelsen er fremtredende i form av grundig redegjørelse for menneskerettigheter som idé, sentrale menneskerettighetsbrudd. Det republikanske er lite til stede i bokens faglige innhold og forekomsten er begrenset til et mindretalls sider. Deltakelse gjennom organisasjonsfrihet og demokratiske deltakelsesformer som demonstrasjon og protest nevnes kort og knyttes til eksempler på politiske saker. Det deliberative, har i likhet med det republikanske, en begrenset tilstedeværelse i det faglige innholdet. Like rettigheter som forutsetning for å lytte og bli enig om politikk er et deliberativt trekk, men utover dette er det få spor av demokratioppfatningen i det faglige innholdet. Derimot kan det gjenfinnes i kapittelets oppgaver i form av diskusjonsoppgaver. Den agonistiske demokratiforståelsen blir, likt som i Refleks 5, utelatt fra denne boken.

Oppsummert har læreverket Refleks innslag av alle de fire demokratiforståelsene, det liberale, republikanske og deliberative er til stede i alle tre bøker, mens det agonistiske kun vektlegges i en. Slik det kan leses av analyseskjema (vedlegg 3) er et gjennomgående trekk for Refleks en fremtredende vektlegging av liberal demokratiforståelse. Jevnt over gis det liberale perspektivet størst plass, både i det faglige innholdet, men og gjennom

kapitteloppgaver knyttet til å gjengi fagkunnskap, tolke og reflektere over ulike begrep, hendelser og personer. Det republikanske og deliberative er i varierende grad tematisert gjennom Refleks læreverket og gjenfinnes både i faglig innhold og i oppgaveform. Analyseskjema (vedlegg 3) gir en tydelig indikasjon på at det agonistiske perspektivet generelt er lite vektlagt og har en begrenset tilstedeværelse både i det faglige innholdet og gjennom oppgaver.

4.4.3 Demokratilæring Refleks (5-7)

Analyseskjema (vedlegg 3) for Refleks gir en indikasjon på at det er den liberale demokratiforståelse som er mest fremtredende. Denne vektleggingen innebærer at det faglige innholdet er preget av kunnskaper om demokratiske rettigheter, friheter, lover, institusjoner, deltakelsesformer og demokratihistorie. Dette er et fellestrekk både Refleks og Arena 5-7 deler, av den grunn argumenterer vi for at også Refleks i størst grad bærer preg av strategien læring *om* demokrati slik den er beskrevet av Stray (Stray, 2011, s. 107). Læring *om* dimensjonen er også sterkt vektlagt i læreverkets oppgaver tilknyttet gjengivelse av fagkunnskap, tolke og reflektere over ulike begrep, hendelser og personer.

Læring *for* demokrati er mindre synlig i Refleks. Det som taler for en lav forekomst, er det relativt fraværende motivasjons- og engasjementsaspektet i det faglige innholdet. Læring *for* dimensjonen kan gjenfinnes i det faglige innholdet som gir elevene muligheten til å relatere innhold til egenverdi. Demokratiske deltakelsesformer og påvirkningskanaler som demonstrasjon, streik, protest, digitalt engasjement i interessefellesskap og kampanjer. Ytterligere kan læring *for* demokrati gjenfinnes i oppgaveform, disse oppgavene gir elevene erfaring med å påvirke saker de er engasjert i.

Læring *gjennom* demokrati går som nevnt ut på å gi elevene en reell erfaring med deltakelse i demokratiske prosesser (Stray, 2011, s. 109). Av den grunn kan vi argumentere for at forekomsten av læring *gjennom* dimensjonen korrelerer med vektleggingen av de tre andre demokratiforståelsene da disse fremmer ulike deltakelsesformer i Refleks. Læring *gjennom* demokrati kan i liten grad spores i det faglige innholdet, men kan gjenfinnes i læreverkets oppgaver. Oppgaveformer som diskusjon, samtale og debatt der elevene skal formulere argumenter og argumentere, samt aksjonsoppgaver som muliggjør erfaring med deltakelse i demokratiske prosesser, er eksempler på læring *gjennom* dimensjonen. Eksempler på slike

aksjonsoppgaver fra læreverket er å digitalt engasjere ungdom og lage slagord og plakat tilpasset et demonstrasjonstog for en valgt politisk sak (Hosteland et al., 2021a, s. 79 & 119).

4.5 Relevans (8-10)

4.5.1 Kjennetegn Relevans (8-10)

En gjennomgang av læreverket Relevans viser at bøkene har en like oppbygging, og det er flere likheter til mellomtrinnets læreverk Refleks. Alle kapitler starter med et førlesingsspørsmål som skal sette elevenes tanker og refleksjoner i gang og en dobbeltside med “Inn i temaet” før en gir seg ut på fagstoffet. “Inn i temaet”, skal på linje med førlesningsspørsmål aktivisere elevenes tanker og refleksjoner inn mot kapittelets overordnede tematikk. Sentrale begreper presenteres i begynnelsen av hvert kapittel, andre viktige ord får egne ordforklaringer i margin underveis. Det suppleres med tilleggsinformasjon og viktige faktaopplysninger til ulike innslag, ofte knyttet til avbildede hendelser og personer. Generelt brukes bilder og illustrasjoner gjennomgående hyppig i læreverket.

Avsnittene er som regel relativt korte og tydelig avgrenset med underoverskrifter. Refleksjonsspørsmål dukker opp underveis i teksten, disse skal hjelpe med å stoppe opp og reflektere over tematikken. Kapitlene er delt inn i underkapitler, hvert av delkapitlene avsluttes med en oppgaveside som oppsummerer innholdet. Alle kapitler har en dobbeltside med “Utforsk”. Her vil elevene møte aktuelle temaer og problemstillinger knyttet til kapittelets tematikk. Noen kapitler inneholder også en "Magasinartikkel", disse innslagene består av bilder, tekst og spørsmål og skal gi et dybdykk i et av temaene innenfor et kapittel. Hvert kapittel avsluttes med et kapittelsammendrag der det viktigste kondenseres til korte setninger og en side med kapitteloppgaver. Kapitteloppgavene går på tvers av de ulike delkapitlenes innhold.

Relevans 8 består av 8 kapitler, hvorav vi har valgt å inkludere datamateriale fra to av dem i vår analyse. Dette var kapittel 3 “Kamp for rettigheter” og 4 “Vi bygger demokrati sammen”. Kapittel 3 “kamp for rettigheter” har en historisk tilnærming til demokratiet gjennom ulike historiske kamper for rettigheter, opplysningstiden og amerikansk og fransk revolusjon trekkes frem som viktige kamper. Kapittel 4 “Vi bygger demokrati” tar for seg det norske

demokratiet, hvordan det er sammensatt, hvordan demokratiet fungerer og ulike måter for innbyggerne å delta i demokratiet.

Relevans 9 består av 9 kapitler, her har vi inkludert to av kapitlene i datamaterialet. Kapittel 6 “En verden av samarbeid” og kapittel 8 “Vårt mangfoldige samfunn”. Kapittel 6 utforsker samarbeidet mellom land og organisasjoner på et globalt og internasjonalt plan, og beskriver ulike tilnæringer og formål med samarbeid. Kapittel 8 handler om det mangfoldige samfunnet både på individ- og gruppenivå, men også på et samfunnsnivå. Kapitlet tar for seg viktige demokratiske verdier og rettigheter med formål om å beskytte og inkludere utsatte samfunnsgrupper.

Relevans 10 består av til sammen 8 kapitler, av disse inngår to kapitler i vårt datamateriale. Kapitlene 1 “Velferd for alle” og 5 “Vern om demokratiet”. Kapittel 1 redegjør både for den norske velferdsstatens historie og velferdsstaten i dag, samt de utfordringene velferdsstaten står overfor. Kapittel 5 gir en redegjørelse for begrepet demokrati samt de forskjellige formene for diktatur. Det pekes på diktaturet som et motstykke til demokratiet, og andre demokratiske trusler belyses.

4.5.2 Demokratiforståelser Relevans (8-10)

Relevans 8-10			
<p>Liberal Rettigheter, frihet, mindre statlig, egeninteresser, valg, indirekte innflytelse gjennom valg, konkurranse, interessegrupper og politiske institusjoner.</p>	<p>Republikansk Deltakelse, deltakelse som plikt, valgdeltakelse, felles interesser og kollektivet</p>	<p>Deliberativ Dialog, debatt, diskursetikk, enighetsorientert og prosessrettet</p>	<p>Agonistisk Konflikt, konfrontasjon, følelser, ulikhet som bindeledd, utfordre hegemoni, respekt og valg</p>
Relevans 8			
<p>Kapittel 3: Kamp for rettigheter -Opplysningstiden, rettigheter, verdier, friheter, folkesuverenitetsprinsippet, maktfordelingsprinsippet, amerikansk- og fransk revolusjoner.</p>	<p>Kapittel 4: Vi bygger demokrati sammen - Gym eksempel på engasjement - Politikk som samarbeid, felles løsninger og interesser, aktive deltakelsesformer, oppfordring til deltakelse. -Oppgave: Lag kampanje og</p>	<p>Kapittel 3: Kamp for rettigheter -Diskusjon, samtale, enighet som mål. -Oppgave: Diskuter ytringsfrihetens grenser -Oppgave: Skriv diskusjonsinnlegg</p>	<p>Kapittel 4: Vi bygger demokrati sammen -Oppgave: Formuler argumenter for og imot -Oppgave: Skisser en politisk plan, formuler argumenter for og imot planen.</p>

<p>Kapittel 4: Vi bygger demokrati sammen -Gym eksempel på ytringsfrihet og interessefellesskap -Grunnlov, folkesuverenitetsprinsipp, maktfordelingsprinsipp, delta gjennom rettigheter, ytringsfrihet -Politiske oppgaver -Norges demokratihistorie - Utvikle demokrati gjennom å dele meninger og behov -Demokratiske trusler</p>	<p>engasjer ungdom.</p>	<p>Kapittel 4: Vi bygger demokrati sammen -Oppgave: Formuler argumenter -Oppgave: Formuler argumenter -Oppgave: Formuler argumenter</p>	
<p>Relevans 9</p>			
<p>Kapittel 6: En verden av samarbeid -FN, EU, NATO -EUs oppbygning, indre institusjoner og EU & Norge.</p> <p>Kapittel 8: Vårt mangfoldige samfunn -Demokrati er folkestyre -Menneskerettigheter og FN beskytter minoriteter, -Lover og regler sikrer rettigheter -Maktmisbruk og rettighetsbrudd</p>	<p>Kapittel 6: En verden av samarbeid - Eksempel med klasseregler -Internasjonalt samarbeid om felles interesser - Samarbeid på flere nivå -Oppgave: Lag søknad om pengestøtte. -Oppgave: Lag informasjonsbrosjyre/plakat om din organisasjon.</p> <p>Kapittel 8: Vårt mangfoldige samfunn -Myndigheter sikrer mulighet til deltakelse -Oppgave: Foreslå tiltak -Oppgave: Lag plakat med råd om klassemiljø</p>	<p>Kapittel 6: En verden av samarbeid -Diskusjon om klasseregler - Et mål om enighet om klasseregler - Møteplass for diskusjon og forhandling -Oppgave: Diskuter fordeler og utfordringer -Oppgave Diskuter egne meninger -Oppgave: Formuler argumenter</p> <p>Kapittel 8: Vårt mangfoldige samfunn -Oppgave: Reflekter over samtale adferd -Oppgave: Diskuter forskjell i levekår</p>	<p>Kapittel 8: Vårt mangfoldige samfunn -Håndtere uenighet og meningsmotstand -Skille sak fra person -Oppgave: Rollespill om uenighet -Oppgave: Takle uenighet</p>
<p>Relevans 10</p>			
<p>Kapittel 1: Velferd for alle -Velferd = gode levekår -Velferdsstaten, tjenester og penger, NAV -Velferdsstatens historie - Velferd som rettighet -Folket bestemmer gjennom valg - Velferdsstatens utfordringer - Oppmuntring til å bevare velferdsstaten gjennom valg</p> <p>Kapittel 5: Vern om demokratiet -Demokrati = alle kan delta i styring</p>	<p>Kapittel 1: Velferd for alle - Sikre fellesskapets behov og interesser -Velferdsstaten utjevner forskjeller -Fellesskapets plikter overfor velferdsstaten -Oppmuntring til å bevare velferdsstaten gjennom å bidra til fellesskapet -Oppgave: Skriv et ønskebrev -Oppgave: Skriv en appell</p> <p>Kapittel 5: Vern om demokratiet -Oppgave: Lag reklameplakat/film</p>	<p>Kapittel 1: Velferd for alle -Oppgave: Rollespill om debatt -Oppgave: Debatt</p> <p>Kapittel 5: Vern om demokratiet -Åpen diskusjon -Oppgave: Formuler argumenter -Oppgave: Diskuter fordeler og ulemper</p>	<p>Kapittel 5: Vern om demokratiet - Respektere meningsmotstand</p>

-Demokratiske kjennetegn og normer -Representativt og direkte demokrati - Lover, valg, fjerde statsmakt som vern om demokrati -Trusler mot demokratier			
---	--	--	--

En liberal demokratioppfatning er klart mest fremtredende i Relevans 8, slik sett kan det virke som at Relevans overtar den liberale stafettspinnen fra Refleks. Tabellen gir uttrykk for at det liberale er hovedtendensen i det faglige innholdet, og at de andre demokratioppfatningene forekommer i ulik grad gjennom kapitlene. Det liberale uttrykkes gjennom redegjørelse av sentrale rettigheter, friheter og lover, deriblant vektleggingen av å delta gjennom å bruke rettigheter som stemmerett. Redegjørelsen av Norges vei til demokrati via fremvekst av rettigheter og lover, og ulike kamper for rettigheter i en global sammenheng faller inn under en liberal demokratioppfatning. Det republikanske kommer i all hovedsak til uttrykk i form av demokratiske deltakelsesformer, engasjement og samarbeid for fellesskapet. Aktiv deltakelse i demokratiet i form av å benytte seg av offentlige ordninger og tilbud og å delta i demonstrasjoner, streik og aksjon. Elevene oppfordres til å vedlikeholde demokratiet gjennom å delta i samfunnet.

Fremveksten av åpne samtaler og diskusjon under opplysningstiden, og FN-lands enighetsorienterte samtale rundt menneskerettigheter er det eneste faglige innholdet som kan knyttes til en deliberativ demokratioppfatning. Det deliberative perspektivet kommer i hovedsak til synet i form av oppgaver. Diskusjonsoppgaver, diskusjonsinnlegg og formulering av argumenter er deliberative arbeidsformer. Det agonistiske perspektivet kommer, på lik linje med det deliberative, frem gjennom oppgaver, men er færre i antall. Oppgaver der arbeidsformen utfordrer elevene til å formulere argumenter for og imot samme påstand eller samme politiske plan illustrerer en agonistisk demokratioppfatning.

I Relevans 9 er tendensen i noen grad den samme som i Relevans 8, men en motsetning mellom bøkene er at Relevans 9 i noen grad har en jevnere vektlegging av de fire demokratiforståelsene. Spesielt den republikanske demokratiforståelsen gjør seg gjeldende i større grad. Den republikanske forståelse er fremtredende i det faglige innholdet og kommer til uttrykk gjennom blant annet tematiseringen av samarbeid på ulike nivåer. Samarbeid på

lokalt nivå om klasseregler til internasjonalt samarbeid om felles interesser på globalt nivå, republikanske trekk gjenfinnes også i form av oppgaver knyttet til deltakelse og engasjement.

Den liberale demokratiforståelsen som kommer frem i Relevans 9 handler om kunnskap om store internasjonale organisasjoner i verdenssamfunnet og menneskerettigheter, lover og regler knyttet til vårt demokratiske samfunn og hvordan dette motvirker diskriminering, verner om utsatte grupper og sikrer likeverd. Det deliberative gjenfinnes i det faglige innholdet som diskusjon og enighets orientering, men er i likhet med Relevans 8, mest utbredt i form av oppgaver. Disse oppgavene dreier seg om diskusjon og argumentasjon. Det samme gjelder for den agonistiske demokratiforståelsen. Håndtering av uenighet og meningsmotstand, samt evne til å skille person fra sak inngår, kort, som del av det faglige innholdet. Oppgaver knyttet til hvordan uenighet kan håndteres er relevante ferdigheter innenfor en agonistisk demokratiforståelse.

I Relevans 10 er en liberal demokratiforståelse mest fremtredende. Boken vektlegger velferd og velferdsstaten som en rettighet innbyggerne har, kunnskaper om velferdsstaten og velferdsstatens historie og oppmuntrer til å bevare velferdsstaten gjennom valgdeltakelse. Relevans 10 har tydelige preg av en republikansk demokratiforståelse gjennom fokus på fellesskapet, fellesskapets interesser og fellesskapets plikter overfor velferdsstaten. Det republikanske kommer også frem gjennom oppgaver som gir elevene erfaringer med politisk engasjement. Den deliberative demokrati forståelsen kommer i hovedsak til uttrykk gjennom diskusjons- og argumentasjonsoppgaver, slik sett videreføres trenden fra Relevans 8 og 9. Slik analyseskjema (vedlegg 4) illustrerer er det agonistiske perspektivet lite vektlagt. Respekt for meningsmotstand nevnes kort i det faglige innholdet, men utover dette uteblir den agonistiske dimensjonen.

Oppsummert er det den liberale demokratiforståelsen som er hovedtendensen i læreverket Relevans, dermed videreføres trenden fra Refleks også til ungdomsskolen. Det republikanske er, gjennomgående, den demokratiforståelsen som, utover det liberale, forekommer i størst grad i det faglige innholdet i Relevans. Den deliberative demokrati forståelsen har en gjennomgående begrenset tilstedeværelse i det faglige innholdet, hvorav demokratiforståelsen i noen grad utfylles gjennom diskusjons- og argumentasjonsoppgaver. Agonismen er

konsekvent den demokratiforståelsen som i minst grad kommer til uttrykk i Relevans, både i det faglige innholdet og i oppgaveform.

4.5.3 Demokratilæring i Relevans (8-10)

Et hovedtrekk som videreføres fra Refleks til Relevans er at *om* dimensjonen er dominant i læreverkets innhold. Dette trekket kan knyttes til analysefunn som indikerer at den liberale demokratiforståelsen også her er mest vektlagt. Det liberale kommer til uttrykk gjennom blant annet organisering av demokratiet, demokratiske kjennetegn, politiske prosesser, internasjonale organisasjoner og rettigheter. Tross *om* dimensjonens dominans har både *for* og *gjennom* dimensjonene en relativt frekvent tilstedeværelse i Relevans. Likt som i Refleks kommer *for* dimensjonen til uttrykk gjennom faglig innhold og arbeidsformer som gir elevene muligheten til å relatere innhold til egenverdi. Læring *for* demokratiet kommer i størst grad til uttrykk i oppgaveformat, men kan gjenfinnes i faglige innholdet knyttet til demokratiske påvirkningskanaler som demonstrasjon, streik, aksjon, bruke offentlige tjenester og tilbud. En oppgave som illustrerer en overlapp mellom læring *for* demokrati og læring *gjennom* demokrati går ut på at elevene skal i enten plakat eller videoforamt formulere argumenter for hvorfor det er godt å bo i et demokrati (Heidenreich & Waage, 2022, s. 145). Dette kan bidra til å gi elevene eierskap til demokratiet og erfaringer med å delta.

Læring *gjennom* demokratiet kan i Relevans, likt som i Refleks, knyttes opp mot de tre andre demokratiforståelsene. Læring *gjennom* demokrati kan også i Relevans i liten grad spores i det faglige innholdet, men gjenfinnes i læreverkets oppgaver. Diskusjons -og debattoppgaver der elevene argumenterer og formulerer argumenter og aksjonsoppgaver som muliggjør deltakelse i demokratiske prosesser er tilknyttet læring *gjennom* demokrati. Foreslå tiltak for nærmiljø, lage plakat for klasse miljø, skrive kommunalt ønskebrev er eksempler på oppgaver. Oppgavene gir elevene relevant trening i å bruke blant annet ytringsfriheten, som er sentral demokratisk faktor (Stray, 2011, s. 119). Relevans øker mengden *gjennom* oppgaver sammenlignet med Refleks.

4.6 Progresjon i læreverket (Refleks og Relevans 5-10)

Kompetansemål A (7.trinn) kommer til uttrykk ved historisk å gå gjennom sentrale hendelser som har ført frem til dagens norske demokrati og i form av å trekke frem ulike måter innbyggerne i det norske demokratiet kan være med å delta og påvirke politikken og samfunnsutviklingen. I den norske demokratihistorien er grunnloven sentral, spesielt grunnloven som starten på innbyggernes rettigheter, videre trekkes maktfordelingsprinsippet, demokratisering og parlamentarismen frem som sentrale hendelser knyttet til dagens demokrati. Norges forpliktelser til FN- konvensjoner og menneskerettighetene som inngår i vår grunnlov trekkes også frem som en sentral for demokratiet. Påvirkning og deltakelsesmuligheter i det norske demokratiet kommer til uttrykk gjennom at det er rettigheter og lover som utgjør grunnlaget for nettopp enkeltmenneskers deltakelse og påvirkning i demokratiet. Videre trekkes påvirkning gjennom valgdeltakelse, ytringsfrihet til meningsutveksling, samarbeid i interessefellesskap og organisasjoner gjennom organisasjonsfriheten frem som måter å delta og påvirke styresettet på.

I Relevans utvides kompetansemål A (7.trinn) til i større grad å fokusere på dagens samfunn og dernest mindre preget av fortid. Det utvides også til å omfatte velferdssamfunnet som et viktig trekk ved det norske samfunn og vårt politiske system. Velferdssamfunnet og velferdsstaten vektlegges i langt større grad i Relevans enn i Refleks, der velferd i hovedsak indirekte kommer frem gjennom at det offentlige har ansvar for sykehus, skole og andre goder. I Relevans redegjøres det for velferdsstaten som ansvarlig for å sikre innbyggernes gode levekår og viktige velferdsordninger og tjenester som helsehjelp, utdanning, arbeid og pengestøtte illustrerer velferdsstatens ansvarsomfang. Videre introduseres demokratiske kjennetegn som trekk ved dagens samfunn, dette er en utvidelse fra Refleks som i mindre grad tematiserer slike kjennetegn. Åpenhet om styring, frie medier og maktfordeling er eksempler på demokratiske kjennetegn som fremskrives i Relevans. At innbyggerne fører kontroll med myndighetene og at politikere står til ansvar overfor folket er en side ved demokratiet som introduseres i Relevans og dermed utvider demokratiforståelsen fra mellomtrinnet til å ytterligere omfatte dette maktforholdet.

Relevans legger i større grad opp til refleksjon rundt utfordringer ved dagens samfunn enn hva Refleks gjør. Demokratiske trusler som falske nyheter, lite kunnskap om demokratiet, lav valgdeltakelse, polarisering, konspirasjonsteorier og utfordringer knyttet til å løse sentrale

samfunnsproblemer er eksempler på hvordan Relevans problematiserer dagens demokratiske styresett. Videre utforskes både de positive og negative aspektene ved demokratiet som styresett og diktaturer og autoritære regimer fremstilles som en kontrast til demokratiet. Relevans utvider også tematikken til å omfatte fremtidsrettede problemstillinger, deriblant i form av velferdsstatens fremtid. Hvilke utfordringer fremtidens velferdsstat og velferdssamfunn vil møte på og hvordan elevene, som fremtidige borgere, kan tilnærme seg denne problematikken. Velferdsutfordringer som trygdemisbruk, økning i behov (eldrebølgen), økte velferdskostnader, høyere krav til behandling og tjenester, synkende fødselstall og manglende yrkesaktive innbyggere vektlegges som kommende utfordringer for fremtidige generasjoner.

Utvidelsene fra kompetansemål A (7.trinn) til ungdomstrinnet (10.trinn) skjer på ulike måter som illustrert ovenfor. Noen hovedtrekk i progresjonen fra Refleks til Relevans er at det utvides fra en mer historisk tilnærming på mellomtrinnet og over på dagens samfunn og situasjon på ungdomstrinnet. Relevans inviterer i større grad til refleksjon over fordeler og ulemper ved ulike styresett og ser styreformere opp mot hverandre. Samlet sett er det indikasjoner som peker i retning av at spiralprinsippet er mest vektlagt i læreverket, da det er en jevn gjentakelse av temaer med stadig utvidelser av innholdet og omfanget.

Kompetansemål B (7.trinn) kommer til uttrykk i Refleks i hovedsak gjennom kapittelet “Menneskerettigheter” i Refleks 7. Utover dette kapittelet uteblir tematikken i stor grad fra mellomtrinnet. Fremveksten av ideer om universelle menneskerettigheter, deriblant likeverd og menneskeverd, trekkes historisk tilbake til opplysningstiden, og kobles videre til FNs arbeid med menneskerettighetserklæringen etter andre verdenskrig. Nazistene og Holocaust og slaveri trekkes frem som eksempler på fravær av menneskeverd, likeverd og brudd på menneskerettigheter. Videre legges menneske- og likeverd, samt menneskerettigheter, frem som en forutsetning for demokrati og for demokratiske deltakelse på lik linje. Aleksej Navalnyj og George Floyd brukes som eksempler på hvordan menneskerettigheter ivaretas i andre land, henholdsvis Russland og USA, og Norges brudd på barnevernkonvensjonen gir et blikk på ivaretagelsen nasjonalt.

Generelt kan det virke som Relevans utvider kompetansemål B (7. trinn) til å omfavne flere faglige områder, der Refleks i større grad fokuserte på menneske- og likeverd og menneskerettighetene, utvider Relevans til å i større grad til også å omfavne

urfolksrettigheter, internasjonale avtaler og samarbeid (etter 10. trinn). Relevans utvider dermed fokuset på urfolksrettigheter som et viktig aspekt ved demokratiet, innen denne tematikken trekkes spesielt samene og deres historie frem som eksempel. Et tydelig utviklingstegn i Relevans er at fokuset, i større grad, ekspanderes til et globalt nivå. Internasjonalt samarbeid og internasjonale avtaler knyttet til felles utfordringer og fellesinteresser er et fremtredende tema i Relevans. Samarbeid og avtaler rundt bærekraftig utvikling, klima, sikkerhet, fred, utvikling, handel og viktige internasjonale organisasjoner som FN, EU, NATO og Amnesty er noen eksempler på den økte vektleggingen av makroperspektiv. Dette makroperspektivet blir videre knyttet til mindre skalaer, for eksempel nasjonalpolitikk, gjennom inkorporering av menneskerettigheter i Norges grunnlov og EUs politiske innflytelse på norsk politikk. På et mikronivå illustreres det hvordan disse samarbeidene og avtalene påvirker menneskers liv gjennom grunnleggende rettigheter som sikrer demokratiske muligheter og friheter.

Relevans er mer tilknyttet dagens samfunn og samtid. Det er innslag av historiske kamper for rettigheter slik som opplysningstiden og amerikansk -og fransk revolusjon, men hovedvekten er i større grad på hvordan rettigheter, avtaler og samarbeid påvirker dagens globale samfunn og oss i Norge. Dette er en utvidelse fra Refleks som innen denne tematikken har et mer jevnbyrdig forhold mellom fortid og samtid. Samlet sett er det også her indisier for at en spiraltenkning ligger til grunn for progresjon i operasjonaliseringen av kompetansemålene. Temaer gjentas jevnt over ulike årstrinn og med en stadig utvidelse av innhold og omfang.

Til tross for spiralprinsippets vektlegging er det flere eksempler på både (faglig-)logisk sekvensering og psykologisk sekvensering av det faglige innholdet. Flere kapitler benytter seg av psykologisk sekvensering i kapittelinnledningen, disse starter med en case eller et eksempel nært knyttet til elevens hverdag. Eksempelvis starter tre av kapitlene i Relevans med skolerelaterte caser om henholdsvis samarbeid om klasseregler, yringsfrihet og engasjement og makt og påvirkning i gruppearbeid. Disse nære og kjente eksemplene utvides så til de mer fjerne og ukjente temaene internasjonale organisasjoner og samarbeid, det norske demokratiet og hvordan verne om demokratiet. Flere kapitler i både Refleks og Relevans har innad en struktur preget av (faglig-)logisk sekvensering. Kapittelet "Slik ble Norge et demokrati" fra Refleks og "Kamp for rettigheter" og deler av "Vårt mangfoldige samfunn" fra Relevans bærer preg av en kronologisk struktur. Det førstnevnte kapittelet fra Refleks starter i det gamle Athen og beveger seg gjennom vikingtiden og avslutter utover

1800-tallet, og gir elevene slik sett en (faglig-)logisk rekkefølge på fagstoffet. Det samme kan og sies mer generelt om progresjonen fra Refleks til Relevans da innholdet i noen grad kan sies å bevege seg kronologisk gjennom historien og frem til samtiden.

5.0 Diskusjon

I dette kapitlet vil vi se funnene fra analysen vår i lys av relevant teori, i et forsøk på å finne et svar på vår problemstilling. Først vil vi i kapittel 5.1 se på funn knyttet til demokratiforståelser. Vi vil kommentere overordnede funn, drøfte likheter og ulikheter, før vi til slutt kommenterer innhold som går på tvers av demokratiforståelsene. Deretter vil vi i kapittel 5.2 drøfte funnene knyttet til demokrati læring, og eventuelle likheter og ulikheter som kommer frem gjennom vår analyse. Til slutt diskuteres funn knyttet til progresjon i kapittel 5.3. Også her vil vi ta stilling til likheter og ulikheter på tvers av læreverkene. Dette kapitlet vil ha et videre fokus, før funnene snevres mer inn og det i kapittel 6.0 vil trekkes en konklusjon.

5.1 Funn - demokratiforståelser

Som vi har sett i analysedelen kommer de ulike demokratiforståelsene til syne i samtlige av lærebøkene i vår studie. Likevel finner vi også en noe ulik vektlegging av forståelsene avhengig av hvilket forlag og trinn vi ser på. Dette kan underbygges av funn fra studiet til Børhaug og Christophersen (2012), hvor de finner varierende vektlegging av demokratiforståelser i fem ulike læreverk (s. 41-42).

Analysen vår viser at samtlige av lærebøkene i vår studie har størst innslag av en liberaldemokratisk forståelse. Denne forståelsen kommer frem gjennom fokus på diverse regler og rettigheter, både i et historisk, men og et samtidig aspekt. En kan altså si at lærebøkene fokuserer på de grunnleggende tankene til Hobbes og Locke, om rettigheter og friheter (Eriksen & Weigård, 1999, s. 154). Videre knyttes det faglige innholdet i flere av bøkene til organisasjoner, som ifølge en liberal pluralisme er sentralt. Her argumenteres det for at slike sammenslutninger skaper fellesskap, fremmer politiske syn og fungerer som viktig bindeledd mellom individet og staten (Solhaug, 2021, s. 35). Den liberale forståelsen sin dominerende tilværelse i vår studie støttes av tidligere forskning. Opphaug (2022) fant

blant annet i sin studie at liberaldemokratisk forståelse er dominerende, og at andre demokratiforståelser virker å være et supplement til den liberale oppfatningen (s. 69, 76). Også Førde (2022) trekker frem at de nye læreverkene på denne måten viderefører tendensen til en dominerende liberal forståelse fra LK06 (s. 66). Ettersom lærebøkene fremmer et større fokus på den liberale forståelsen, vil det også være relevant å reflektere over eventuelle utfordringer ved dette. Chantal Mouffe har tradisjonelt sett kritisert denne forståelsen, og mener den er problematisk i en verden der ulikhetene bare øker (Solhaug, 2021, s. 40). På en annen side kan en likevel argumentere for at ettersom at samfunnsfaget skal bidra til at elevene tilegner seg dybde innen tematikken om demokrati, vil det være viktig å arbeide med ulike demokratiforståelser (Børhaug et al., 2014, s. 270-271). Dette ser vi også gjennom funnene i vår analysedel, hvor også de andre demokratiforståelsene kommer til uttrykk i læreverkene.

Videre fant vi at den republikanske demokratiforståelsen er den forståelsen som vektlegges nest mest. Denne forståelsen kommer frem gjennom ulike temaer, men deltakelsen i demokratiet gjennom påvirkning er et av temaene som går igjen. Dette kan knyttes til de sentrale ideene i den republikanske tradisjonen, som handler om deltakelse både i formelle og uformelle fora (Eriksen & Weigård, 1999, s. 151-152). Det var likevel noe ulik forekomst av republikansk forståelse avhengig av hvilke trinn og læreverk vi så på. I analysedelen trekker vi frem at den republikanske forståelsen kommer mer til syne i arena 8, enn i 9 og 10. Videre fremstår denne forståelsen som en av de mest vektlagte demokratiforståelsene ved mellomtrinnet i Aschehoug. Dette kan sees i motsetning til funnene i Gyldendal. Basert på funn fra vår studie vil en kunne argumentere for at den republikanske demokratiforståelsen innen dette læreverket vektlegges mer ved ungdomstrinnet enn mellomtrinnet. Denne vektleggingen skjer både i form av faglig innhold og oppgaver, men fremmes likevel mest i det faglige innholdet. Ettersom at den republikanske forståelsen er tett knyttet opp mot deltakelse, vil en kunne argumentere for at forskjellene som kommer til uttrykk her, henger sammen med tanken om at bred deltakelse er utfordrende i pluralistiske samfunn (Eriksen & Weigård, 1999, s. 153).

I tillegg ser vi i analysen at det deliberative perspektivet kommer til syne i samtlige bøker, og at dette gjøres på en lignende måte. Alle bøkene i utvalget vårt benytter seg av diskusjonsoppgaver, hvor fokuset for flere av oppgavene er knyttet til å finne frem til en *løsning* eller en *enighet*. Forekomsten av en deliberativ forståelse gjennom bruk av disse

oppgavene kan knyttes opp mot “*democratic governance*” som omtales tidligere i oppgaven. Her viser Børhaug (2022) til at funn knyttet til demokratiske prosesser ofte er preget av en vektlegging av deliberative prosesser, som elevene selv deltar i (s. 232). På en annen side argumenteres det for at diskusjon og argumentasjon favoriserer elever som er verbalt sterke (Solhaug, 2021, s. 39). Imidlertid kan dette sees på som viktig i et stadig mer globalisert samfunn, hvor elever kontinuerlig deltar i en politisk debatt gjennom andre arenaer, som sosiale medier. Dette vil kunne spores tilbake til Habermas sine tanker om den borgerlige offentligheten, som går ut på at en politisk debatt i media er en del av den politiske dialogen, der meninger konkurrerer offentlig (Solhaug, 2021, s. 39).

Videre har vi sett på forekomsten av den agonistiske demokratiforståelsen, i læreverkene. Her finner studien vår at den agonistiske forståelsen er minst synlig. Denne kan vi identifisere gjennom at lærebøkene tar opp temaer som uenighet og respekt, for eksempel som når Arena 7 omtaler “uenighetsfellesskap”. Dette kan knyttes opp mot tankene om at agonismen ikke søker en løsning på konflikter, men heller at en anerkjenner motstandere som legitime (Mouffe & Øyen, 2015, s. 27). Videre trekker Børhaug (2014) frem at det oppfordres til kritisk tenkning i samfunnsfaget, men at dette skjer gjennom et selektivt preg, hvor kritikken ikke rettes mot politiske og juridiske institusjoner (s. 441). Dette kan altså sees i forhold til funn i vår studie, hvor det er mindre fokus på det agonistiske kjennetegnet om å *utfordre hegemoni*. Dette begrensede fokuset på en agonistisk forståelse kan og trekkes til at flere av bøkene i læreverkene tematiserer internasjonale konflikter i forbindelse med demokrati. Dette vil underbygges av Børhaug (2022) som påpeker at i de kontekster der en ser på store konflikter i internasjonal politikk, er det liten åpning for agonisme (s. 242-243 & 245). Imidlertid kan dette problematiseres gjennom at enkelte av bøkene som tematiserer denne typen konflikter tar for seg en agonistisk forståelse i større grad, for eksempel Arena 10. Selv om læreverkene generelt sett bærer et mindre preg av en agonistisk forståelse, er det altså noen forskjeller. For eksempel kommer agonismen mer til uttrykk i Arena 10 enn de andre bøkene til Aschehoug. Dessuten er den agonistiske forståelsen mindre vektlagt i Gyldendal enn i Aschehoug, hvor vi i analysen ikke fant noen eksempler i Refleks 5 og 7. Også her er det noen forskjeller fra mellomstrinn til ungdomstrinn, hvor agonistisk demokratiforståelse virker å være mest utbredt ved ungdomstrinnet.

Dessuten uttaler Solhaug (2021) at *undervisning* kan være forankret i en oppfatning, eller presentere ideer hentet fra ulike oppfatninger (s. 42). Dette kan knyttes til funn i vår studie,

der vi fant innhold som inngikk i flere av demokratiforståelsene i det analytiske rammeverket vårt. Et eksempel på dette kan være at Arena 5 benytter en oppgave knyttet opp mot klasseregler. En slik oppgave tar opp sentrale ideer fra den liberale demokratiforståelsen. Likevel vil denne oppgaven også kunne plasseres under en republikansk forståelse, ettersom det å utarbeide klasseregler, vil være et arbeid som har klassens felles interesser i fokus. Denne utydelige linjen mellom demokratiforståelsene kan altså trekkes tilbake til Koritzinsky (2020) sine ideer om demokrati, hvor han påpeker at demokratiet ikke må defineres, ettersom at det vil stenge for viktige nyanseringer (s. 93).

Oppsummert finner vi at demokratiforståelsene kommer til syne i begge læreverkene, men at de vektlegges i ulik grad. Ettersom at lærebøker brukes aktivt i undervisningen (Lorentzen & Røthing, 2017, s.120; Powell, 2018, s. 255, 258 i Børhaug & Muñoz, 2022, s. 71), vil en slik variasjon bidra til å gi elevene en dypere forståelse innen demokrati.

5.2 Funn - demokratilæring

Når det gjelder demokratilæring viser funn fra vår studie at læring *om* demokrati vektlegges mest i samtlige lærebøker i Gyldendal og Aschehoug forlag. Lorentzen og Røthing (2017) kommer frem til et lignende resultat i sin analyse av et utvalg lærebøker for ungdomstrinnet. De finner at lærebøkene hovedsakelig legger til rette for undervisning og kunnskap *om* demokrati, og at de i mindre grad legger til rette for undervisning *gjennom* demokrati (s. 1 & 10). Det er dermed relevant å ta stilling til hvorvidt lærebokforfattere har tatt innover seg at demokratiopplæringen også skal dreie seg om *gjennom* og *for* dimensjonene. Og at lærebøkene dermed ikke ser ut til å være i tråd med det som virker å være intensjonen i henhold til LK20. Videre viser en undersøkelse av Sætra og Stray (2019) at politisk engasjement og elevdeltakelse blir tillagt mindre vekt i undervisningen enn kunnskap og kritisk tenkning. De argumenterer for at lærere har som mål å utdanne *for* demokrati, men at dette forstås som et mål som nås ved at elevene tilegner seg demokratikunnskaper (s. 12). Dette fokuset på demokratikunnskaper kan knyttes til ideen om at elevene trenger et begrepsapparat, for å kunne forstå og ta stilling til grunnleggende politiske temaer og konflikter (Lenz, 2020, s. 42). Denne tankegangen finner vi også i vår studie.

Lenz (2020) argumenterer for at *om*-dimensjonen tradisjonelt sett er blitt mest vektlagt i undervisning, samtidig viser hun til at vektleggingen, i læreplanen, er forskjøvet mot en bredere forståelse av demokrati og demokratisk deltakelse (s. 41). Med tanke på dette finner vi også en vektlegging av både *for* og *gjennom* dimensjonene i vår studie. Funn i vår analyse viser at læring *for* demokrati har en mindre tilstedeværelse i læreverkene. En kan argumentere for at dette er universelt for begge læreverkene i vårt utvalg, der vi i analysen ikke har funnet noen klare forskjeller i forekomsten av denne dimensjonen. For øvrig kommer denne dimensjonen både til uttrykk i form av faglig innhold og oppgaver, og kan sees å være tett knyttet til de to andre dimensjonene.

Videre kommer læring *gjennom* demokrati mer til syne i læreverkene enn *for* dimensjonen. Læring *gjennom* demokrati forekommer i all hovedsak i form av oppgaver, og vi fant begrenset med forskjeller mellom læreverkene knyttet til forekomsten av denne dimensjonen. Likevel finner vi at ved Gyldendal forlag øker antallet *gjennom*-oppgaver fra mellomtrinn til ungdomstrinn. En kan altså argumentere for at forekomsten av de tre dimensjonene for demokratilæring i våre læreverk kan bidra til å gi elevene bedre forutsetninger for å leve i et demokratisk samfunn (Stray, 2021, s. 26). Dette støttes av Lorentzen og Røthing (2017), som argumenterer for at skolens demokratimandat må være knyttet opp mot fortolkningstradisjonene: “demokrati som aktiv deltakelse” og “demokrati som et felles verdigrunnlag” (s. 2), som redegjøres for i delkapittel 2.4.

Hovedfunnene fra vår studie kan sees i sammenheng med resultatene fra ICCS undersøkelsen for 2022. Undersøkelsen viser at det har vært en tilbakegang knyttet til kompetanse innen demokrati (Storstad et al., 2023, s. 51). Videre kommer det frem at norske elevers interesse for deltakelse i demokrati, for eksempel gjennom valg, har opplevd en nedgang (Storstad et al., 2023, s. 100). På en annen side finner ICCS 2022 at norske elever skårer høyt på elevdeltakelse, deriblant deltakelse i elevråd (Storstad et al., 2023, s. 88-89). Ettersom lærebøker fortsatt brukes aktivt i undervisning og har en betydning for elevers utbytte (Lorentzen & Røthing, 2017, s. 120; Powell, 2018, s. 255, 258, i Børhaug & Muñoz, 2022, s. 255, 258), kan dette sies å supplere funn fra vår studie. Ettersom vi finner at dimensjonen *for* blir mindre vektlagt, mens *gjennom* kommer frem i større grad. Likevel fremmes også noen forskjeller, der ICCS henviser til en tilbakegang knyttet til demokratikunnskaper, mens vår studie finner at lærebøkene har et hovedfokus på dette, gjennom dimensjonen *om*. En kan derimot argumentere for at funnene fra ICCS 2022 kan ha blitt påvirket av en global

pandemi, noe som dermed kan bidra til å forklare en eventuell tilbakegang (Storstad et al., 2023, s. 51).

Oppsummert kan denne tilbakegangen innen de ulike dimensjonene for demokrati læring ses i lys av funn fra Koritzinsky (2020). Han argumenterer for at læreplanen i liten grad inneholder en gjennomtenkt og konsekvent vektlegging av opplæring om, i og for demokrati (Koritzinsky, 2018, s. 65 i Koritzinsky, 2020, s. 99). Han viser til en begrenset sammenheng mellom den overordnede del av læreplanen og kjerneelementene, og deres oppfølging i kompetansemålene til faget. En kan argumentere for at våre funn i noen grad avviker fra Koritzinsky, ettersom at vi finner en forekomst av *om*, *for* og *gjennom* tenkning i lærebøkene. På en annen side kan den begrensede forekomsten av *for*-dimensjonen tyde på at vektleggingen er mindre konsekvent. Gitt at lærebøkene er et forsøk fra forlaget på å operasjonalisere intensjonene i læreplanen gir det mening at våre funn i noen grad ligner de av Koritzinsky (Koritzinsky, 2020, s. 99).

5.3 Funn - progresjon

I vår studie av hvilken grad læreverkene legger til rette for progresjon er et hovedfunn at både Aschehoug og Gyldendals virker å være utarbeidet med utgangspunkt i spiralprinsippet. Spiralprogresjonen kommer til uttrykk i lærebøkene gjennom at temaer gjentas på ulike årstrinn, menneskerettigheter, rettigheter, lover og valg er eksempler på gjentakende temaer. Vår studie finner at spiralprinsippet dominerer vårt utvalg læreverk. Dette støttes også av Koritzinskys argumenter om at spiraltenkning fremmes som faglig hovedprinsipp for progresjon i samfunnskunnskap (Koritzinsky, 2020, s. 152-153). Hvorfor en “spiral tankegang” er dominerende i lærebøkene kan, og bør, sees i sammenheng med at også læreplanen i samfunnsfaget gir uttrykk for spiralprogresjon (Børhaug & Muñoz, 2022, s. 68). Trekk ved LK20s utforming er at temaer kommer igjen på ulike årstrinn og at utdanningen, slik sett, skal konsentreres rundt det viktigste i fagene og på den måten være en rød tråd gjennom skolegangen. Disse trekkene samsvarer med spiraltenkning (Børhaug & Muñoz, 2022, s. 68; Ryen, 2021, s. 55). Læreverkene fra Aschehoug og Gyldendal kan, som tidligere nevnt, leses som forlagenes forsøk på å operasjonalisere læreplanen, derfor vil det være naturlig at trekk ved læreplanen gjenfinnes i læreverkene.

Utover tilstedeværelsen av spiraltenkning finner vi også tegn til sekvensering i læreverkene, både (faglig-)logisk og psykologisk. Dette bør også sees i sammenheng med at sekvensering gjenfinnes i læreplan (Ryen, 2021, s. 52-58; Børhaug & Muñoz, 2022, s. 76-78). Vi ser tegn til at flere kapitler struktureres i kronologiske rekkefølge, eksempelvis kapitler om Norges demokratihistorie og fremvekst av rettigheter. Kronologisk struktur er også et trekk for utviklingen fra mellomtrinnet til ungdomstrinnet da vi i større grad ser et skifte fra fokus på fortid til fokus på dagens samfunn. En psykologisk sekvensering forekommer i hovedsak innad i kapitler, og det kan tyde på at det brukes som grep for å trigge engasjement hos elevene samt gi dem en personlig inngang til tema. Dette trekker Koritzinsky frem som en kjerne i denne måten å tenke progresjon på (Koritzinsky, 2020, s. 149).

Det er flere fellestrekk mellom Gyldendal (Refleks og Relevans) og Aschehoug (Arena). For det første utvides læreverkene til å i større grad omhandle dagens samfunn, ved ungdomstrinnet. Dette kommer frem gjennom et økt fokus på demokratiske kjennetegn og trekk ved dagens politiske styresett. Velferdsstaten, som trekk ved dagens politiske system, vektlegges i langt større grad i læreverkene for ungdomstrinnet enn på mellomtrinnet. Det er her relevant å trekke frem at det i læreverkene for ungdomstrinnet også er tematikk med historisk fokus, dog er det i mindre grad i fokus her enn på mellomtrinnet. Et annet fellestrekk er at læreverkene på ungdomstrinnet i større grad utvides til å omfatte globale forhold, hvor blant annet FN og menneskerettigheter på mellomtrinnet utvides til å omfatte andre internasjonale avtaler og samarbeid. Dette fellestrekket er et eksempel på både spiralprogresjon gjennom at tema utvides til å omfatte nye sammenhenger (Engelsen, 2015, s. 178) og psykologisk sekvensering gjennom prinsippet om det nære til det fjerne (Engelsen, 2015, s. 178; Koritzinsky, 2020, s. 149). Et tredje fellestrekk er at ungdomstrinnet i et større omfang åpner for å problematisere og reflektere rundt utfordringer knyttet til dagens samfunn, eksempelvis demokratiske trusler, velferdsproblematikk og demokratiet som styresett. Selv om Blooms taksonomi faller utenfor avgrensningen i vår studie, kan dette fellestrekket likevel knyttes til tankene om en utvikling fra elementære til mer avanserte kunnskapsformer (Imsen, 2016, s. 319).

Generelt fant vi få klare forskjeller i måten læreverkene operasjonaliserte de valgte kompetansemålene på og i hvilken grad de la til rette for progresjon mellom disse. En forskjell er at Gyldendal, i noen grad, har en mer omfattende tilstedeværelse av en (faglig-)logisk sekvensering, da noen flere av kapitlene er strukturert kronologisk. Utover dette peker

funnene på at progresjonen fra mellomtrinnet til ungdomstrinnet i hovedsak legges til rette for gjennom spiralprinsippet i form av at innholdet utvides til å omfatte nye kontekster og sammenhenger samt en generelt økt kompleksitet når tematikken gjentas.

6.0 Konklusjon

I vår studie har vi sett på “*Hvordan et utvalg lærebøker i samfunnsfag på mellomtrinnet og ungdomstrinnet fremstiller demokrati, og i hvilken grad bøkene legger til rette for progresjon*”. For å svare på denne problemstillingen har vi analysert innhold fra 12 lærebøker fordelt på to forlag, Gyldendal og Aschehoug. Det at vi har valgt 12 bøker bidrar til at vår studie har et større fokus på bredde enn dybde.

Et hovedfunn fra vår studie var at alle de ulike demokratiforståelsene kommer til syne i lærebøkene. Studien vår viser at lærebøkene har et fokus på en liberal forståelse, noe som også støttes av tidligere forskning. Vi har likevel argumentert for at denne liberale dominansen i lærebøkene, så lenge det suppleres med innslag fra de andre demokratiforståelsene, vil kunne bidra til å gi elevene en dypere forståelse innen tematikken demokrati. Studien vår finner likevel noen ulikheter på tvers av læreverkene. Vi finner blant annet at den republikanske forståelsen vektlegges i store deler av Aschehoug sine bøker, mens i Gyldendal vektlegges denne forståelsen mer ved ungdomstrinnet. Den deliberative demokratiforståelsen vektlegges på omtrent tilsvarende måte hos begge forlagene, dette skjer hovedsakelig gjennom oppgaver hvor elevene deltar i diskusjoner. Vi har argumentert for viktigheten av at læreverkene legger vekt på dette perspektivet, ettersom at diskusjon og kritisk tenkning tillegges stor vekt i LK20 (Kunnskapsdepartementet 2019, s. 8-11). Til slutt finner analysen vår at agonisme vektlegges i liten grad i de ulike bøkene. Likevel finner vi at det vektlegges noe mer ved ungdomstrinnet enn ved mellomtrinnet.

Et annet hovedfunn fra vår studie viser at de ulike dimensjonene *om*, *for* og *gjennom* kommer til uttrykk i alle lærebøkene i vårt utvalg. Vi finner at det er mest fokus på *om*-dimensjonen, og argumenterer for at dette skyldes at bøkene legger til rette for at elevene skal tilegne seg kunnskaper som kan bygges videre på. På en annen side finner vi en mindre vektlegging av *for*-dimensjonen. Dette er et interessant funn fordi ICCS (2022) peker på en tilbakegang

knyttet til interesse for deltakelse i “lovlige politiske aktiviteter” (Storstad et al., 2023, s. 100). Til slutt finner vi at *gjennom*-dimensjonen trekkes frem, og at den i likhet med deliberativ demokratiforståelse fremmes gjennom et fokus på diskusjonsoppgaver. Vi har likevel funnet at lærebøkene kanskje ikke speiler forskyvningen i vektlegging som læreplanverket legger opp til (Lenz, 2020, s. 41).

Det siste hovedfunnet er knyttet til progresjon, og henger tett sammen med den siste delen av vår problemstilling. I begge læreverkene finner vi at spiralprogresjon er den mest fremtredende formen for progresjon. Spiraltenkningen kommer frem gjennom at ulike temaer gjentas ved ulike årstrinn, samtidig som de utvides. I vår studie argumenterer vi for at vektleggingen av spiralprinsippet i læreverkene henger tett sammen med læreplanen ettersom de samme temaene kommer igjen ved ulike årstrinn (Børhaug & Muñoz, 2022, s. 68). Dette gir mening ettersom lærebøkene er et forsøk fra forlagene på å operasjonalisere læreplanen (Koritzinsky, 2020, s. 230-234). Videre finner vår studie at lærebøkene også vektlegger (faglig-)logisk sekvensering, hvor flere av kapitlene i bøkene baserer seg på en kronologisk struktur. På en annen side finner vi en mindre vektlegging av psykologisk sekvensering, som hovedsakelig finnes innad i kapitler.

Oppsummert kan det sies at de utvalgte lærebøkene fremstiller demokrati på en flertydig måte. Vi finner en variasjon knyttet til hvilke demokratiforståelser og dimensjoner for demokratilæring som benyttes for å gi elevene en dypere forståelse innen demokratiet. Likevel finner studien vår noe variasjon i vektleggingen av de ulike forståelsene, både innad i lærebøker, men og på tvers av ulike lærebøker. En mulig forklaring på dette kan være at læreplanen betraktes som åpen, i forhold til tidligere læreplaner. Videre finner vår studie at de utvalgte læreverkene legger til rette for progresjon, men at dette hovedsakelig skjer i form av spiralprogresjon, med innslag av (faglig-)logisk og psykologisk sekvensering. Avslutningsvis kan det sies at samfunnsfagbøker spiller en viktig rolle ettersom at det fremdeles er mange lærere som benytter disse aktivt i planleggingen av undervisningen, og dermed vil lærebøkene bidra til å forme perspektiver og kunnskaper som elevene tilegner seg (Gilje et al., 2016 i Lorentzen & Røthing, 2017, s. 2). Likevel er det skjedd en del endringer, og lærere trekker inn en kombinasjon av ressurser i planleggingsarbeidet av undervisningen (Aashamar et al., 2021, s. 308-309). Selv om vår studie vil bidra til å kunne svare på hvordan demokrati fremstilles i enkelte lærebøker, vil vi ikke kunne ta stilling til hvordan demokrati faktisk

fremmes i klasserommet. Dermed vil det også være interessant å se på hvordan demokrati fremstilles i alternative læringsressurser, som for eksempel digitale læremidler.

7.0 Litteraturliste

Aashamar, P. N., Bakken, J. & Brevik, L. M. (2021). Fri fra lærebokas tøyler. Om bruk av lærebok og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(3), 296-311. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-04>

Bergström, G. & Boréus, K. (2006). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Studentlitteratur.

Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3. utg.). Cappelen Damm Akademiske.

Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: A Textbook Analysis of Education for Critical Thinking in Norwegian Social Studies. *Policy Futures in Education*, 12(3), 431–444. <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.2304/pfie.2014.12.3.431>

Børhaug, K. (2022). Medborgerskapsoppseding i samfunnsfag og samfunnskunnskap i demokratiteoretiske perspektiv. I Samnøy, Å (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagsdidaktikken* (s. 231-246). Fagbokforlaget.

Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder: Kritisk tenkning i samfunnskunnskap*. Fagbokforlaget.

Børhaug, K., Christophersen, J. & Aare, T. (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap*. Fagstoff og didaktikk (3 utg.). Det norske samlaget

Børhaug, K. & Muñoz, D. (2022). Progresjon i samfunnsfaget i grunnskolen. I Samnøy, Å (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagsdidaktikken* (s.65-80). Fagbokforlaget.

Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg.). Gyldendal

Eie, S., Fongen, E. & Gleiss, M. S. (2022). *Arena 7: Samfunnsfag. Aschehoug undervisning.*

Engelsen, B., U. (2015). *Kan læring planlegges. Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor?* (7.utg). Gyldendal Akademiske.

Eriksen, E. O. & Weigård, J. (1999). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati.* (1. utg). Fagbokforlaget.

Eriksen, K. G., Grødem, S. K., Nodeland, T. S. & Sibeko, G. (2020). *Arena 5: Samfunnsfag. Aschehoug undervisning.*

Eriksen, K. G., Grødem, S. K., Nodeland, T. S. & Sibeko, G. (2021). *Arena 6: Samfunnsfag. Aschehoug undervisning.*

Førde, J. (2022). *Fagfornyelsens betydning for tematiseringen av demokrati i samfunnsfagsbøker. En analyse av et utvalg lærebøker i samfunnsfag på ungdomstrinnet.* [Mastergradsavhandling]. Universitetet i Agder.

Grepperud, G. & Skrøvset, S. (2012). *Undervisningslære. Eksempler, ideer og refleksjoner.* Gyldendal Akademiske.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder.* Fagbokforlaget.

Heidenreich, V. & Moe, M. J. (2020). *Relevans 8: Samfunnsfag for ungdomstrinnet: Grunnbok.* Gyldendal.

Heidenreich, V. & Waage, K. B. (2022). Relevans 10: Samfunnsfag for ungdomstrinnet: Grunnbok. Gyldendal.

Heidenreich, V., Weider, B. O. & Waage, K. B. (2021). Relevans 9: Samfunnsfag for ungdomstrinnet: Grunnbok. Gyldendal.

Heldal, S. J. & Sætra, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & Demokrati*, 27(1), 99-113. Hentet fra: <https://doi.org/10.48059/uod.v27i1.1094>

Hellerud, S. V., Erdal, S. F., Johnsen, I. M., Westersjø, M. & Hove, O. (2020). Arena 8: Samfunnsfag. Aschehoug undervisning.

Hellerud, S. V., Erdal, S. F., Johnsen, I. M. & Westersjø, M. (2021a). Arena 9: Samfunnsfag. Aschehoug undervisning.

Hellerud, S. V., Erdal, S. F., Johnsen, I. M. & Westersjø, M. (2021b). Arena 10: Samfunnsfag. Aschehoug undervisning.

Hosteland, S., Lie, T. G., Maliks, J. & Skjæveland, Y. (2021a). Refleks 5: Samfunnsfag for barnetrinnet: Elevbok. Gyldendal.

Hosteland, S., Lie, T. G., Maliks, J. & Skjæveland, Y. (2021b). Refleks 6: Samfunnsfag for barnetrinnet: Elevbok. Gyldendal.

Hosteland, S., Lie, T. G., Maliks, J. & Skjæveland, Y. (2022). Refleks 7: Samfunnsfag for barnetrinnet: Elevbok. Gyldendal.

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (5.utg). Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P, A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg). Abstrakt forlag.

Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring.* (5.utg). Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – Opplæringens verdigrunnlag. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet, (2017a). Overordnet del - Prinsipper for læring, utvikling og danning. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nob>

Lenz, C. (2020). *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Fagbokforlaget

Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 101(2), 119-130. Hentet fra: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-02>

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>

Mouffe, C. & Øyen, S, A. (2015). *Om det politiske*. Cappelen Damm AS.

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Opphaug, H. (2022). *Demokrati- og medborgerskapsbegrepet i lærebøker utgitt etter kunnskapsløftet 2020*. [Mastergradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2022). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademiske

Ryen, E. (2021). Valg av fagstoff og progresjon som didaktiske utfordringer i samfunnsfag. I Ryen, E (Red.), *Samfunnsfagsdidaktikk* (s. 44-65). Universitetsforlaget.

Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Universitetsforlaget.

Solhaug, T., Borge, J. A. O. & Grut, G. (2020). Social science education (samfunnsfag) in Norway. A country report. *Journal of Social Science Education*, 19(1), 47-68. Hentet fra:
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2995173/Solhaug.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Solhaug, T. (2021). Demokratibegrepet i skolen. I T. Solhaug (Red.), *Skolen i demokratiet: demokratiet i skolen*. (2. utg). 33-45. Universitetsforlaget.

Solhaug, T. (2021). Innledning og det demokratiske oppdraget. I T. Solhaug (Red.), *Skolen i demokratiet: demokratiet i skolen*. (2. utg). 13-29. Universitetsforlaget.

Solhaug, T. (2021). Medborgerskap. I T. Solhaug (Red.), *Skolen i demokratiet: demokratiet i skolen*. (2. utg). 47-63. Universitetsforlaget.

Storstad, O., Caspersen, J. & Wendelborg, C. (2023). *Ett steg fram og to tilbake. Demokratiforståelse, holdninger og deltakelse blant norske ungdomsskoleelever. ICCS 2022* (ISBN 978-82-7923-100-4). IEA. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2023/iccs-2022-rapport-om-medborgerskap/>

Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.

Stray, J. H. & Sætra, E. (2015). Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 99(6), 460-471.

Sætra, E. & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1). 19-32. Hentet fra: <https://doi.org/10.7577/njcie.2441>

Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (2.utg). Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1. Analyseskjema (Arena 5-7)

Arena mellomtrinn 5-7			
<p>Liberal</p> <p>Rettigheter, frihet, mindre statlig, egeninteresser, valg, indirekte innflytelse gjennom valg, konkurranse, interessegrupper og politiske institusjoner</p>	<p>Republikansk</p> <p>Deltakelse, deltakelse som plikt, valgdeltakelse, felles interesser og kollektivet</p>	<p>Deliberativ</p> <p>Dialog, debatt, diskursetikk, enighetsorientert og prosessrettet</p>	<p>Agonistisk</p> <p>Konflikt, konfrontasjon, følelser, ulikhet som bindeledd, utfordre hegemoni, respekt og valg</p>
Arena 5			
<p>Kapittel 3: Like rettigheter - ulike liv</p> <p>-Menneskerettighetserklæringen: rettigheter som alle mennesker skal ha. Alle er like mye verdt.</p> <p>-Generelt om menneskerettighetene.</p> <p>-Rett til undervisning: obligatorisk, alle må delta.</p> <p>-Om bærekraftsmål. Oversikt over de ulike målene.</p> <p>-Oppgave s. 71: <i>Lær med bevegelse</i>. Linje i klasserommet fra helt enig til helt uenig. Påstander leses og elevene stiller seg på linja ut fra hva de selv mener.</p> <p>Kapittel 4: En historie om demokratiet</p> <p>-Historisk kart/ oversikt over folkestyrets historie fra år 500 fvt til 1900-tallet. Eks: Hvem har stemmerett, valginstitusjoner, lover og rettigheter.</p> <p>-Ingredienser til demokratiet: Påvirke gjennom bruk av stemmerett, oppleve trygghet til å stemme på det en vil, alle må ha de samme rettighetene, og alle må kunne delta i demokratiet.</p>	<p>Kapittel 3: Like rettigheter - ulike liv</p> <p>-Rett til undervisning: Obligatorisk, alle må delta.</p> <p>-Bærekraft: folk skal få det bedre nå, samtidig som det ikke skal gå utover folk i framtiden eller naturens tålegrense.</p> <p>Kapittel 4: En historie om demokratiet</p> <p>-Demokratisk samfunn handler om å lære å leve sammen. En må respektere hverandres meninger og ta avgjørelser sammen.</p> <p>-Tankeeksperiment s.90-91. Deltakelse og demokratiet og hvordan få det til.</p> <p>Kapittel 6: Lovlig unormal</p> <p>-Oppgave s.193: klasseregler.</p>	<p>Kapittel 3: Like rettigheter - ulike liv</p> <p>-Alle FN's medlemsland enige om verdenserklæringen for menneskerettigheter.</p> <p>-Oppgave s.68: <i>diskuter</i>. Ta stilling til hvilke rettigheter du mener bør oppfylles først. Diskuter med læringspartner.</p> <p>-Oppgave s.79: <i>Snakk sammen</i>. Bærekraftsmål og verdensutfordringer: to ulike spørsmål som elevene skal snakke om.</p> <p>Kapittel 4: En historie om demokratiet</p> <p>-Oppgave s.92: <i>diskuter</i>. Hva er mest demokratisk? At alle er med å bestemme, eller at vi velger representanter som kan styre.</p> <p>-Eksempel med kake i klasserom der to elever er allergiske. Ikke alltid best å velge det flest vil ha. Viktig at klassen snakker sammen, slik at alle vet om allergiene.</p>	<p>Kapittel 3: Like rettigheter - ulike liv</p> <p>-Forskjellsbehandling er ikke alltid diskriminering. Eksempel med lam person som får bygget rullestolrampe og får bruke heis. Noen ganger må vi forskjellsbehandle for å skape rettferdighet.</p> <p>Kapittel 4: En historie om demokratiet</p> <p>-Demokratisk samfunn handler om å lære å leve sammen. Respektere hverandres meninger og ta avgjørelser sammen.</p> <p>-Eksempel med kake i klasserom der to elever er allergiske. Ikke alltid best å velge det flest vil ha. Viktig at klassen snakker sammen, slik at alle vet om allergiene.</p> <p>-Enig eller uenig oppgave. Elevene stiller seg på ulike sider av klasserommet ut ifra hva de mener om gitte påstander.</p>

<p>-Generelt om demokratiet i Athen. Det flertallet stemte på, ble vedtatt. Alle sin stemme teller likt.</p> <p>-Enig eller uenig oppgave. Elevene stiller seg på ulike sider av klasserommet ut ifra hva de mener om gitte påstander.</p> <p>-I Athen gjaldt det å overbevise andre om å stemme for eller imot forslag. De som kunne tale, kunne få stor innflytelse.</p> <p>-Ulike historiske epoker, hva slags valg og institusjoner det fantes på ulike tidspunkter i historien.</p> <p>- Den franske revolusjonen: Folket skrev ned hvilke rettigheter mennesket skulle ha.</p> <p>-Norge 1814: Grunnloven ble skrevet, maktfordeling, borgernes rettigheter.</p> <p>-Kvinnens kamp for stemmerett: Historisk om stemmerett, likestilling, kvinner får stemmerett, viktigheten av stemmerett.</p> <p>-Tegneserie s.118 - 119 om likestilling.</p> <p>Kapittel 6: Lovlig unormal</p> <p>-Lover og regler i samfunnet. Maktfordelingsprinsippet. Institusjonene i Norge (Storting, Regjering og domstol).</p> <p>-Klasseregler. Oppgave s.193. Elevene går i grupper og får ansvaret for å lage en klasseregulering. Lager en plakat og henger opp i klasserommet.</p>		<p>-Demokratiet i Athen: Hørte først på hva talerne hadde å si. Enhver borger hadde rett til å ta ordet. Etter å ha hørt alle argumentene stemte en ved å rekke opp hånda.</p> <p>-I Athen gjaldt det å overbevise andre om å stemme for eller imot forslag. De som var flinke til å tale kunne få stor innflytelse.</p> <p>-Oppgave s.103: <i>Argumenter som en Athener.</i> Velg ut noe du skal argumentere for, for eksempel noe du er spesielt opptatt av.</p>	
--	--	--	--

Arena 6

<p>Kapittel 2: Faktisk helt sant?</p> <p>-Om falske nyheter og påvirkning. En kan forsøke å påvirke enkeltindivider til å støtte en politiker eller en sak.</p> <p>Kapittel 6: Konflikt</p> <p>-Om konflikter. Hva konflikter er og hvorfor de oppstår.</p> <p>-Generelt om FN. Historien til FN, hvordan FN oppstod og inndelingen til FN: generalforsamling og sikkerhetsråd.</p> <p>-Rettferdig fordeling av ressurser</p>	<p>Kapittel 2: Faktisk helt sant?</p> <p>-Om påvirkning. Forsøke å påvirke enkeltindivider til å støtte en politiker eller sak.</p> <p>Kapittel 6: Konflikt</p> <p>-Rettferdig fordeling av ressurser er en viktig oppgave for bygge fred.</p> <p>Kapittel 7: På flukt</p> <p>-FNs bærekraftsmål krevet globalt samarbeid.</p>	<p>Kapittel 2: Faktisk helt sant?</p> <p>-I et demokratisk samfunn er det viktig at vi deler meningene våre med hverandre. Da kan vi få flere perspektiver på en sak og tenke nye tanker.</p> <p>-Vi kan ikke stole på meninger. Vi kan bare være enige eller uenige med dem.</p> <p>-Oppgave s. 43 Diskuter. Diskuterer et innlegg fra</p>	<p>Kapittel 2: Faktisk helt sant?</p> <p>-Klimautfordringene: vanskelig å bli enige om hvordan en skal løse klimautfordringene. Land blir påvirket på ulike måter.</p> <p>Kapittel 6: Konflikt</p> <p>-«Konflikter kan skape sterke følelser. Partene i en konflikt opplever ofte at mye står på spill»</p> <p>-Hva sier ekspertene? Det er viktig å lytte til og forstå mennesker. Vær interessert i å forstå hvordan andre ser på verden.</p> <p>-Oppgave s. 195 «Samme sak – to</p>
---	---	--	--

<p>er en viktig oppgave for å bygge fred. FNs bærekraftsmål handler blant annet om å sørge for at alle har tilgang til mat, vann og andre ressurser.</p> <p>Kapittel 7: På flukt -Om menneskerettighetene, målet er å beskytte borgere fra maktmisbruk. Alle mennesker har rett til beskyttelse. FNs flyktningskonvensjon sier at alle flyktninger har rett til å søke beskyttelse.</p>	<p>De fungerer som en felles arbeidsplan for å løse utfordringer som er globale. Utfordringen er global, men alle må gjøre en innsats på lokalt og nasjonalt nivå.</p>	<p>sosiale medier som inneholder reklame. Ulike spørsmål knyttet til dette.</p> <p>Kapittel 6: Konflikt -Oppgave s. 168 – 169. Hvordan vil dere løse konfliktene? Denne oppgaven består av flere ulike konflikter/caser som skal «løses». -Oppgave s. 170 ulike eksempler på mulige konflikter. Se eksempler og diskuter med læringspartner hva som er konflikter. -Om FN og konflikt: Partene i en konflikt må komme til FN og snakke sammen for å finne en løsning.</p>	<p>sider». Ser du en lysestake eller to ansikter på bilde? Kan man si det ene er mer riktig enn det andre? Hva kan denne øvelsen lære oss om at mennesker oppfatter virkeligheten ulikt? -Du har tidligere lest om ulike måter å prøve å løse konflikter på. Når vennene dine krangler, kan du få dem til å snakke sammen og forstå hverandres måte å se ting på.</p> <p>Kapittel 7: På flukt -De politiske partiene i Norge har ulike meninger om hvordan man bør hjelpe verdens flyktninger. Noen partier ønsker å gi flere flyktninger beskyttelse, mens andre partier ønsker å motta færre. Uenighet om hvor mye Norge skal bidra.</p>
--	--	--	---

Arena 7

<p>Kapittel 3: Bli med og bestem -Maktfordelingsprinsippet: Makt er fordelt på tre geografiske nivåer. Stat, fylke og kommune. Mens statlig så er makten delt mellom Storting, Regjering og domstol. -Stortinget: Gruppe politikere som er valgt som representanter av folket. Å representere betyr å snakke eller bestemme på vegne av andre. Politikerne arbeider for å overbevise velgerne om å stemme på akkurat dem. -Stemmerett: Alle som er over 18 år kan stemme ved valg i Norge. -Oppgave s. 51 Finn svaret. «Hvem sitter i regjering?». Hvilke partier, nevnt noen statsråder, hvem er statsminister og hvilket parti kommer statsministeren fra? -Før en lov vedtas, diskuteres lovforslaget i mindre grupper, men de snakker også med enkeltmennesker og organisasjoner. -Frivillige organisasjoner: Påvirke og endre avgjørelser som fattes av politikere. Disse</p>	<p>Kapittel 3: Bli med og bestem -Deltakelse i demokratiet er noe mer enn å stemme ved valg. -Oppgave s. 56 Hvordan påvirke en stortingspolitiker. Tegneserie med en stortingsrepresentant. Lag en liste over mennesker som representanten er i kontakt med i løpet av dagen, og diskuter hvordan disse menneskene kan påvirke avgjørelser. -Leserinnlegg: En tekst hvor du skriver hva du mener om en sak. Publiseres i en avis slik at andre kan lese hva du mener og kanskje bli påvirket av det du skriver. -Oppgave s. 65: Skriv et Leserinnlegg. -Eleverinnlegg: Elevene skal ha innflytelse på egen</p>	<p>Kapittel 3: Bli med og bestem -Før en lov vedtas, diskuteres lovforslaget i mindre grupper, men de snakker også med enkeltmennesker og organisasjoner. -Oppgave s. 56 Hvordan påvirke en stortingspolitiker. Tegneserie med en stortingsrepresentant. Lag en liste med mennesker som representanten er i kontakt med i løpet av dagen, og diskuter hvordan disse menneskene kan påvirke avgjørelser. -Oppgave s. 59 Engasjer dere i en sak i hjemkommunen. Klassen deles inn i grupper og finner en sak som kommunen har ansvar for. Diskuter hvordan dere kan engasjere dere i saken. -Eleveråd: Elevene kan ta</p>	<p>Kapittel 3: Bli med og bestem -Oppgave s. 54 Ta stilling til. «Bør 16-åringene få stemmerett?». Intervju foreldre og andre voksne, og skriv ned argumenter for og imot. -Ytringsfrihet er en viktig del av demokratiet. Handler om rette til å si og mene hva du vil. Du har rett til å være uenig med andre, eller kritisere politikerne som styrer landet. -Uenighetsfellesskap: Gruppe mennesker som har ulike meninger, men som forsøker å samarbeide. Respekt for ulike meninger er viktig i et demokrati.</p>
---	---	--	---

<p>organisasjonene er demokratisk oppbygd, medlemmene bestemmer hva organisasjonene skal jobbe med, og hva de skal mene i en bestemt sak.</p> <p>-Leserinnlegg: En tekst hvor du skriver hva du mener om en sak. Mål om å påvirke.</p> <p>-Likeverd: Alle er ikke like, men alle er like mye verdt. De skal dermed ha de samme rettighetene og mulighetene i samfunnet.</p>	skolehverdag.	opp og diskutere saker som påvirker elevene på skolen.	
---	---------------	--	--

Vedlegg 2. Analyseskjema (Arena 8-10)

Arena ungdomstrinn 8-10			
Liberal	Republikansk	Deliberativ	Agonistisk
<p>Rettigheter, frihet, mindre statlig, egeninteresser, valg, indirekte innflytelse gjennom valg, konkurranse, interessegrupper og politiske institusjoner</p>	<p>Deltakelse, deltakelse som plikt, valgdeltakelse, felles interesser og kollektivt</p>	<p>Dialog, debatt, diskursetikk, enighetsorientert og prosessrettet</p>	<p>Konflikt, konfrontasjon, følelser, ulikhet som bindeledd, utfordre hegemoni, respekt og valg</p>
Arena 8			
<p>Kapittel 5: Demokratiske ideer – fra antikken til 1814 -Historisk om demokratiet i Antikken og dets ideer: Folket skal bestemme, Stemmerett. -Oppgave s. 93 Finn svaret og reflekter. Oppgaver som går ut på å reflektere tilbake på faginnholdet i foregående avsnitt. -Magna Carta: Inneholdt hvilke rettigheter folket i England skulle ha. Regnes som et viktig skritt på veien mot menneskerettighetene -Oppgave s. 95 Finn svaret og reflekter. Oppgaver som handler om å reflektere tilbake på faginnholdet i de foregående avsnittene.</p>	<p>Kapittel 6: Demokrati for alle – fra 1814 til i dag -Oppgave s. 116. Reflekter. Hva trenger du å lære mer om på skolen for å kunne delta mer aktivt i demokratiet? Kapittel 7: Demokrati i praksis – medvirkning og engasjement» -Ulike påvirkningskanaler: Sosiale medier, aksjoner, kontakt med politikere og elevråd. Kort innføring i hver enkelt av disse. -Demokratiet er for alle,</p>	<p>Kapittel 5: Demokratiske ideer – fra antikken til 1814 -Folkeforsamlingen: Viktige saker i byen ble diskutert, og avgjørelser ble tatt ved avstemning. Saker skal diskuteres fritt før de blir avgjort, og alle skal kunne si sin mening, flertallet bestemmer. -Oppgave s. 100 gjengi og diskuter. Diskuter hvorvidt vi bør gå fra konge til folkevalgt president. Kapittel 6: Demokrati for alle – fra 1814 til i</p>	<p>Kapittel 9: Norsk politikk – politiske partier og ideologier -Medlemmene i et parti kan ha ulike meninger om politiske saker. Det finnes mange eksempler på at uenigheten er blitt så stor at noen har valgt å forlate sitt gamle parti og danne nytt. -Oppgave s. 179: Gjengi kunnskap og diskuter. Diskuter hva innbyggerne i et land bør gjøre hvis makthaverne i landet fører en politikk de ikke kan akseptere.</p>

<p>-Ideene fra opplysningstiden: Folkesuverenitet, ytringsfrihet og maktfordelingsprinsippet.</p> <p>-Oppgave s. 97 Finn svaret og reflekter. Oppgaver som handler om å reflektere tilbake på faginnholdet i de foregående avsnittene.</p> <p>-Den amerikanske revolusjon: Amerikanerne skapte nytt styresett baseart på ideene fra opplysningsfilosofene. Makten ble delt i tre.</p> <p>-Den franske revolusjonen: Ideene om maktfordeling og like rettigheter spirer.</p> <p>-Oppgave s. 104 gjengi kunnskap og reflekter. Oppgaver som handler om å reflektere over faginnholdet i de foregående avsnittene.</p> <p>-Norge 1814: Tanken om at det norske folket må bestemme, og en norsk grunnlov som begrenser kongens makt ble skrevet.</p> <p>Kapittel 6: Demokrati for alle – fra 1814 til i dag</p> <p>-Frivillige organisasjoner. Enkeltpersoner kan påvirke ved å si sin egen mening. Fra 1800-tallet ble det mer vanlig at folk som hadde felles interesser, slutter seg sammen i ulike typer institusjoner. Dermed kunne en påvirke, selv om en ikke hadde stemmerett. Arbeiderne sluttet seg sammen i fagforeninger.</p> <p>-Kampen for stemmerett: Kvinner deltok i organisasjoner, og mente det var feil at menn skulle sitte med all makt i samfunnet. Rundt 1880-tallet begynte kvinnene å kjempe for likestilling, spesielt innen stemmerett.</p> <p>- Oversikt s. 121 over endringer i stemmerett kriterium fra 1814 til 1983.</p> <p>Kapittel 7: Demokrati i praksis – medvirkning og engasjement</p> <p>Organisasjoner med mange medlemmer blir lettere hørt av politikere. Organisasjoner bruker mange av de samme</p>	<p>også de unge. Faktisk er demokratiet avhengig av at folk i alle aldre, jobber for å styrke og videreutvikle demokratiet.</p> <p>Kapittel 9: Norsk politikk – politiske partier og ideologier</p> <p>-For mange innbyggere er det å stemme på et politisk parti den viktigste og eneste muligheten de har for å delta i det politiske livet.</p> <p>-Oppgave s. 175 gjengi kunnskap og diskuter. Diskuter ulike spørsmål og påstander knyttet til valgdeltakelse.</p>	<p>dag</p> <p>-Avisene som arena for debatt. Debatt rundt viktige spørsmål i samfunnet er en viktig del av et demokrati.</p> <p>-Oppgave s. 118 Gjengi kunnskap og diskuter. Hvilken grunn var viktigst til at folk i Norge begynte å bry seg om å delta i demokratiet?</p> <p>Kapittel 7: Demokrati i praksis – medvirkning og engasjement</p> <p>-Oppgave s.139 Gjengi kunnskap og diskuter. Diskuter hva slags saker en selv ville prøvd å påvirke.</p> <p>-Den demokratiske samtalen: Spilleregler for en god demokratisk samtale.</p> <p>-Om argumenter: dersom det er mål å komme til enighet i en sak, er den med best begrunnede argumenter den som vinner eller blir mest lyttet til.</p> <p>-Oppgave s. 145 Gjengi kunnskap og rollespill. Lag et rollespill der dere diskuterer et aktuelt politisk tema. Bruk kriteriene for en demokratisk samtale – og bryt dem.</p>	
--	--	--	--

<p>virkemidlene som privatpersoner for å påvirke.</p> <p>Kapittel 9: Norsk politikk – politiske partier og ideologier -Generelt om det politiske systemet i Norge: Partier med ulike ideologier. Beskrivelse av ideologiene: Liberalisme, konservatisme og sosialisme. - Flere stemmer ved valg, betyr mer innflytelse for politikken. -Stemme er den viktigste muligheten mange har for å delta. Det er kjernen i det norske demokratiet. -Politiske partier får makt fra folket gjennom frie valg.</p>			
Arena 9			
<p>Kapittel 4: Nasjonalisme – samhold, konflikt og undertrykkelse -Om nasjonalisme. Grunnideene i nasjonalismen: frigjøring og mer makt til folket. -Mange politikere appellerer til nasjonalfølelsen for å skaffe seg støtte og stemmer. Eks. Putin i Russland.</p> <p>Kapittel 5: Første verdenskrig – årsaker og konsekvenser -Demokratiseringsprosessen: Ettersom kvinnene var ute i arbeidslivet, innførte flere land stemmerett for kvinner i årene etter første verdenskrig. -Folkeforbundets fremvekst. Stater kunne møtes for å diskutere og løse konflikter.</p> <p>Kapittel 6: Mot en ny storkrig – mellomkrigstid og annen verdenskrig -Mellomkrigstiden: Demokratiet var under press. Hvordan kunne så mange av velgerne stemme på et parti som ikke ønsket en demokratisk styringsform. -Ulike faktorer for påvirkning: Arbeidsledighet, kommunistfrykt, propaganda og</p>	<p>Kapittel 4: Nasjonalisme – samhold, konflikt og undertrykkelse -Nasjonen og nasjonalismen oppstår. Nasjonalismen handlet om mer makt til folket, men også om å være stolt av egen kultur og føle at man var en del av et nasjonalt fellesskap.</p> <p>Kapittel 8: Mot en bedre verden? – FN og internasjonalt samarbeid -I dag kan et flertall av verdens befolkning påvirke politiske beslutninger der de bor.</p>	<p>Kapittel 4: Nasjonalisme – samhold, konflikt og undertrykkelse -Oppgave s. 89: Gjengi kunnskap og diskuter. Diskuter nasjonalisme som noe positivt og negativt. -Oppgave s. 99: Gjengi kunnskap og diskuter. Fremstiller lærebøkene krig som noe positivt, eventuelt andre forhold?</p> <p>Kapittel 5: Første verdenskrig – årsaker og konsekvenser -Folkeforbundet skulle bidra til at statene kunne møtes for å diskutere og løse konflikter. -Oppgave s. 125: Diskuter. Hvordan tror du demokratiseringen påvirket forholdet mellom befolkningen og myndighetene. Kan det være en forklaring på forskjellene i utviklingen i Norge og Russland i mellomkrigstiden?</p> <p>Kapittel 8: Mot en bedre verden? – FN og</p>	<p>Kapittel 4: Nasjonalisme – samhold, konflikt og undertrykkelse -Oppgave s. 89: Gjengi kunnskap og diskuter. Diskuter nasjonalisme som noe positivt og negativt.</p>

<p>voksende nasjonalisme. -Menneskerettighetserklæringen som en konsekvens av annen verdenskrig</p> <p>Kapittel 8: Mot en bedre verden? – FN og internasjonalt samarbeid -Om FN, organisering og oppbygging. -Verdenserklæringen om menneskerettigheter: Likhet for alle mennesker uavhengig av kultur og bosted. Konvensjon om sivile og politiske rettigheter. Konvensjon om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter. -Oppgave s. 183 Gjengi kunnskap fra kapittelet knyttet til menneskerettigheter og konvensjoner.</p>		<p>internasjonalt samarbeid -Oppgave s. 174 Diskuter. Diskuter om sikkerhetsrådet er en demokratisk ordning, og kom med forslag til en mer rettferdig løsning. -Oppgave s.177 Diskuter. Kan menneskerettighetene være med på å forebygge ekstreme holdninger og handlinger? Oppgave s. 184: Diskuter. Diskuter FN og muligheten deres til innblanding i andre lands styresett.</p>	
<p>Arena 10</p>			
<p>Kapittel 3: Folkemord og terrorisme – hvordan kan det skje? -Ekstremisme kan knyttes til ideologier eller samfunnssyn, altså bestemte måter å se og forstå verden på. De ulike ideologiene har sine mål som tilhengerne kjemper for å nå. -Personer som søker trygghet, identitet og fellesskap i ekstreme miljøer, kan tilbys andre nettverk og grupper, slik at de kan oppnå tilhørighet andre steder. Både skole, fritidstilbud, utdanning og arbeid er arenaer som kan tilby</p>	<p>Kapittel 3: Folkemord og terrorisme – hvordan kan det skje? -Oppgave s. 82: Kan dere gjøre noe for å forhindre at noen i klassen opplever utenforskap? Diskuter også hva foreldre, skolen, idrettsmiljøer og religiøse grupper kan gjøre.</p> <p>Kapittel 4: Utøya – den hjerteformede øya -Om sommeren drar ungdomspartiene på</p>	<p>Kapittel 3: Folkemord og terrorisme – hvordan kan det skje? -En kan forebygge ekstreme handlinger og terrorisme gjennom å møte hverandre med saklige motargumenter og dialog ved ulike fora.</p> <p>Kapittel 6: Midtøsten – konflikter med lange røtter -Oppgave s.126: Diskuter. Diskuter påstander om hvorvidt de mektigste landene i</p>	<p>Kapittel 3: Folkemord og terrorisme – hvordan kan det skje? -En kan forebygge ekstreme handlinger og terrorisme gjennom å møte hverandre med saklige motargumenter og dialog ved ulike fora.</p> <p>Kapittel 4: Utøya – den hjerteformede øya -Oppgave s. 99: Diskuter hvordan vi kan skape et samfunn hvor vi respekterer hverandre selv om vi har ulike meninger.</p> <p>Kapittel 6: Midtøsten –</p>

<p>alternative miljøer.</p> <p>Kapittel 5: Den kalde krigen – øst mot vest</p> <p>-Om den kalde krigen. Eksempelvis: årsaker til den kalde krigen, deriblant de ideologiske forskjellene og økonomiske systemene. -Marshallplanen: USA var interessert i at Europa skulle være stabilt og økonomisk sterkt. -Krigens slutt: Mangel på politisk frihet og demokrati. Utviklingen i Sovjetunionen.</p>	<p>sommerleir over hele landet. Der diskuterer de hvordan de kan bidra til å skape et bedre samfunn.</p>	<p>verden i dag oppfører seg på lignende måte med det Frankrike og Storbritannia gjorde etter første verdenskrig.</p>	<p>konflikter med lange røtter</p> <p>-Selv om konflikten i Palestina virker uløselig, er det mange mennesker i både Israel og Palestina som arbeider for fred og forsoning.</p>
---	--	---	---

Vedlegg 3. Analyteskjema (Refleks 5-7)

Refleks 5-7			
Liberal	Republikansk	Deliberativ	Agonistisk
<p>Rettigheter, frihet, mindre statlig, egeninteresser, valg, indirekte innflytelse gjennom valg, konkurranse, interessegrupper og politiske institusjoner.</p>	<p>Deltakelse, deltakelse som plikt, valgdeltakelse, felles interesser og kollektivet</p>	<p>Dialog, debatt, diskursetikk, enighetsorientert og prosessrettet.</p>	<p>Konflikt, konfrontasjon, følelser som bindeledd, utfordre hegemoni, respekt og valg</p>
Refleks 5			
<p>Kapittel 3: Demokrati</p> <p>-Redegjørelse av hva og hvordan folket i demokratier bestemmer</p> <p>-Demokrati som: Lover med hovedvekt på grunnloven, hva den er og hvorfor grunnloven er viktig.</p> <p>-Demokrati som: Rettigheter med fokus på ytringsfrihet, viktige institusjoner i det</p>	<p>Kapittel 3: Demokrati</p> <p>-Demokrati som fellesskap: Felleskasse, skatt og fordeling.</p> <p>-Eksempel s. 58 "Det vi betaler i skatt, bruker vi på skole, sykehus, politi, veier og andre ting vi trenger for å ha det godt"</p> <p>-Demokrati som deltakelse, ulike former</p>	<p>Kapittel 3: Demokrati</p> <p>-Ytringsfrihet som deltakelse i demokratiet.</p> <p>-Eksempel, s. 66: "Ved at alle snakker sammen og sier hva de mener, kan vi sammen finne gode løsninger".</p> <p>-Eksempel, s. 76: "En bra ting med demokrati er at alle kan si hva de mener. Når flere snakker</p>	

<p>norske demokratiet, ulike former for valg og valgkamp (stortingsvalg, kommune -og fylkesvalg).</p> <p>Kapittel 5: Vår digitale verden</p> <p>-Kunnskaper om internetts rolle i demokrati: Internett som plattform for politiske meninger, informasjon og falske nyheter.</p> <p>-Internett som plattform for ytringsfrihet. Hvorfor ytringsfrihet er viktig, ytringsfrihetens muligheter og begrensninger.</p> <p>- Egeninteresse og Interessegrupper på nett</p> <p>-Eksempel s, 118. "Grupper der folk er medlem fordi de er enige i en sak, kaller vi et meningsfellesskap".</p>	<p>for demokratisk deltakelse: Demonstrasjon, streik og engasjement.</p> <p>-Deltakelse gjennom ytringsfriheten. - Eksempel s. 66 "Vi kan si meningen vår gjennom å delta i diskusjoner på internett, gjennom å delta i politiske protester".</p> <p>-Oppgave s. 79 "Demonstrasjonstog". Hvilken sak ville du gått i demonstrasjonstog for, lag en plakat med tekst og slagord.</p> <p>Kapittel 5: Vår digitale verden</p> <p>-Internett som plattform for å engasjere seg politisk: Meningsfellesskap, organisere politiske aksjoner, skolestreik for klima, invitere til politiske markeringer, engasjement.</p> <p>-Oppgave 2, s. 119. Om å engasjere andre ved bruk av sosiale medier.</p>	<p>sammen, kan det være mulig å komme fram til en god løsning".</p> <p>-Demokrati gjennom diskusjon. -Eksempel, s. 75 "Når folket snakker sammen og diskuterer politiske valg, blir det gjerne bedre enn når bare én eller noen få personer bestemmer.</p> <p>-Oppgave, s. 63 Diskuter mulige konsekvenser av et lovbrudd. -Oppgave 10, s. 79 Diskuter en case knyttet til skolen og elever.</p> <p>Kapittel 5: Vår digitale verden</p> <p>-Oppgave 3, s. 126. Diskusjonsoppgave: Podkast om tema demokrati og ytringsfrihet knyttet til netttroll og sosiale medier.</p>	
---	---	--	--

Refleks 6

<p>Kapittel 4: Lov og konflikt</p> <p>-Politikk beskrives som fordelingen av byrder og goder i et samfunn.</p> <p>-Redegjørelse for hva lover, regler og normer er og deres preg på samfunnet. Mest i dybden på lover</p> <p>- Eksempel, s. 102 "Gjennom loven har du også rettigheter".</p> <p>- Straff og ulike straffemetoder som konsekvens ved lovbrudd.</p> <p>-Ulike måter å delta gjennom å stemme ved valg: Indirekte valg som valg av representanter og direkte valg som folkeavstemninger.</p>	<p>Kapittel 4: Lov og konflikt</p> <p>-Demokrati som deltakelse og deltakelse sammen i et fellesskap. -Eksempel, s. 114 "Om arbeidstakerne har organisert seg og står sammen....da streiker vi!".</p>	<p>Kapittel 4: Lov og konflikt</p> <p>-Politikk som diskusjon eksempel s, 100. "Fordi vi er et demokrati, kan alle være med og diskutere dette".</p> <p>-Oppgave, 3, s. 107. "Diskuter og bli enig" oppgave knyttet til en case om pengefordeling.</p> <p>-Oppgave 3, s. 124. Diskusjonsoppgave om elevråd.</p> <p>-Oppgave 4, s. 124. Diskusjonsspørsmål om rettsstat, lov og domstol.</p>	<p>Kapittel 4: Lov og konflikt</p> <p>Uenighet som en del av et demokratisk samfunn.</p> <p>- Eksempel s, 104. "Det er alltid uenighet om hvordan vi skal fordele byrder og goder i samfunnet".</p> <p>-Konflikt og uenighet mellom ulike interessegrupper som en naturlig del av samfunnet. -Eksempel s. 114. "En av de viktigste konfliktene i samfunnet handler om hvor mye de som arbeider i en bedrift (arbeidstakere), skal få i lønn, og hvor mye de som eier bedriften (arbeidsgiver), skal ha".</p>
--	--	--	---

<p>Folkeavstemning om EU som eksempel.</p> <p>-Rettsstaten introduseres og beskrives, stortinget og domstolenes rolle i rettsstaten forklares.</p> <p>-Mennesker organiserer seg i interessegrupper slik som arbeidsgivere og arbeidstakere i fagforeninger.</p> <p>-Redegjør kort for FN, hva FN arbeider med og FNs begrensninger.</p> <p>Kapittel 5: Slik ble Norge et demokrati</p> <p>-Historien om Norges grunnlov fra 1814 og utviklingen utover 1800-tallet: Maktfordelingsprinsipp, grunnloven, rettigheter, stemmerett, ytringsfrihet, menneskerettigheter, demokratisering, parlamentarismen.</p>		<p>-Oppgave 8, s 125 Diskusjonsoppgave om straff og straffeutmåling.</p> <p>Kapittel 5: Slik ble Norge et demokrati</p> <p>-Oppgave s. 143. Diskusjonsoppgave knyttet til den fjerde statsmakt.</p> <p>-Oppgave 9, s. 153 Diskuter tre spørsmål knyttet til kvinners stemmerett i grupper.</p>	<p>-Oppgave 5, s.107. Samarbeidsoppgave der elevene, i grupper, skal fordele og prioritere en begrenset sum penger på ulike samfunnsgrupper og organisasjoner. Elevene skal i etterkant av fordelingen diskutere om det ville blitt konflikt eller om en løsning er mulig dersom oppgaven skulle løses på ekte.</p>
---	--	---	---

Refleks 7

<p>Kapittel 5: Menneskerettigheter</p> <p>-Redegjørelse for hva menneskerettighetene er og brudd på menneskerettigheter gjennom historien: Slaveri, trekanthandel, opplysningstiden, franske revolusjon, andre verdenskrig og moderne tid.</p> <p>-Generelt om menneskerettighetene: Ytringsfrihet, likeverd, likebehandling, organisasjonsfrihet, religionsfrihet, sosiale og økonomiske rettigheter, frihet.</p> <p>-Redegjør for FNs rolle knyttet til menneskerettigheter og hvordan FN jobber med brudd på menneskerettighetene.</p>	<p>Kapittel 5: Menneskerettigheter</p> <p>-Deltakelse gjennom organisasjonsfrihet</p> <p>-Eksempel s. 137 “Det må derfor være lov å danne politiske partier eller andre organisasjoner og delta i politiske demonstrasjoner.</p> <p>-Demonstrasjon og protest som deltakelsesform - Demonstrasjon og protest for å vise støtte til politiske saker og personer. Eksempler med George Floyd og Aleksej Navalny.</p>	<p>Kapittel 5: Menneskerettigheter</p> <p>-Likeverd og like rettigheter er en forutsetning for å lytte og forstå og for å bli enige om en politikk som er bra for alle.</p> <p>-Oppgave 2, s. 148 Diskusjonsoppgave om menneskeverd og holocaust.</p> <p>-Oppgave 6, s. 148 Diskusjonsoppgave om menneskerettigheter, likeverd og demokrati.</p> <p>-Oppgave 10, s. 149 Dialogoppgave om barnekonvensjonen.</p>	
--	---	--	--

Vedlegg 4. Analyteskjema (Relevans 8-10)

Relevans 8-10			
<p>Liberal</p> <p>Rettigheter, frihet, mindre statlig, egeninteresser, valg, indirekte innflytelse gjennom valg, konkurranse, interessegrupper og politiske institusjoner.</p>	<p>Republikansk</p> <p>Deltakelse, deltakelse som plikt, valgdeltakelse, felles interesser og kollektivet</p>	<p>Deliberativ</p> <p>Dialog, debatt, diskursetikk, enighetsorientert og prosessrettet.</p>	<p>Agonistisk</p> <p>Konflikt, konfrontasjon, følelser som bindeledd, utfordre hegemoni, respekt og valg</p>
Relevans 8			
<p>Kapittel 3: Kamp for rettigheter</p> <p>-Opplysningstidens ideer om: Menneskers grunnleggende verdier, friheter og rettigheter, folkesuverenitetsprinsippet, maktfordelingsprinsippet og ytringsfrihet.</p> <p>- Historiske redegjørelse av kamper for rettigheter: Den amerikanske -og den franske revolusjon.</p> <p>Kapittel 4: Vi bygger demokrati sammen</p> <p>-Eksempel med Jonas (14) som deler sin mening og samler oppslutning rundt denne gjennom interessefellesskap av venner og bekjente.</p> <p>-Redegjøring for hvordan og hvem som bestemmer i det norske demokratiet.</p> <p>-Norge styres etter lover, grunnloven som det viktigste dokumentet.</p> <p>-Stemmerett og valg av representanter gjennom frie og hemmelige valg.</p> <p>-Folkesuverenitetsprinsippet og maktfordelingsprinsippet.</p> <p>- Innbyggernes grunnleggende rettigheter er sikret gjennom grunnloven, rettigheter som: ytringsfrihet, religionsfrihet, stemmerett, rett til utdanning og rett til å ikke bli diskriminert.</p>	<p>Kapittel 4: Vi bygger demokrati sammen</p> <p>-Eksempel med Jonas (14) som ved å samtale med medelever, skrive leserbrev til lokalavis og innlegg på sosiale medier.</p> <p>-Politikk som samarbeid for å finne felles løsninger og kompromisser som tjener fellesskapets interesser.</p> <p>-Ulike måter å delta i demokratiet: streik, protest, demonstrasjon, aksjon, fritidsordninger og offentlige tilbud, delta gjennom mobil.</p> <p>-Oppfordring til å vedlikeholde demokratiet gjennom å delta i samfunnet.</p> <p>-Oppgave 3b, s.129 Lag en kampanje som kan engasjere ungdom til å delta i demokratiet.</p>	<p>Kapittel 3: Kamp for rettigheter</p> <p>-Opplysningstidens som fremvekst av åpne fellesskap for samtale og diskusjon.</p> <p>-Samtale med enighet som mål.</p> <p>-Eksempel, s. 94 "I Forente nasjoner, FN, møtes representanter fra alle medlemslandene for å snakke om menneskerettighetene og bli enige om hva disse skal være"</p> <p>-Oppgave 2c, s.79 Diskusjonsoppgave om ytringsfrihetens grenser</p> <p>-Oppgave 4, s. 95 Skrive et diskusjonsinnlegg om menneskerettighetsbrudd i Norge</p> <p>Kapittel 4: Vi bygger demokrati sammen</p> <p>-Oppgave 2, s. 115 Formuler en påstand om hvordan du vil ha det på skolen. Skisser så argumenter for og imot påstanden.</p> <p>-Oppgave 3a s.129 Skisser argumenter for demokratiet</p> <p>-Oppgave 3c s. 130 Skisser argumenter for at</p>	<p>Kapittel 4: Vi bygger demokrati sammen</p> <p>-Oppgave 2, s. 115 Formuler en påstand om hvordan du vil ha det på skolen. Skisser så argumenter for og i mot påstanden.</p> <p>-Oppgave 2 s. 130. Todelt oppgave. Del én: Du er statsminister og skal legge en plan for politikken det neste året. Del to: Du er nå din egen motstander, og er uenig i planen, vis hvordan du vil gå frem for å endre politikken til statsministeren.</p>

<p>-Deltakelse i demokratiet skjer ved å bruke rettighetene sine. Å stemme ved valg og dele meninger.</p> <p>-Politikk definert som en aktivitet som går ut på å styre eller lede utviklingen av samfunnet.</p> <p>-Redegjøring for ulike sider av politikk: politikk som å forme samfunnet, politikk som å skaffe penger, politikk som å finne løsninger, politikk som å fastsette lover og regler, politikk som politiske partier.</p> <p>-Redegjørelse for Norges vei til demokrati. Unionsoppløsning og grunnlov, 1814, maktfordelingsprinsippet, parlamentarismen.</p> <p>-Demokratier må vedlikeholdes og videreutvikles. Dette skjer blant annet gjennom å delta i samfunnet gjennom å si fra om egne og andres behov.</p> <p>Trusler mot demokratiet: Falske nyheter, redsel for å ytre seg, lav valgdeltakelse, lite kunnskap om demokratiet.</p>		<p>Norge skal være enten monarki eller republikk</p>	
--	--	--	--

Relevans 9

<p>Kapittel 6: En verden av samarbeid</p> <p>-Kunnskap om store internasjonale organisasjoner og hvordan de jobber</p> <p>-FN, NATO, EU.</p> <p>-EU som organisasjon, EU som handelssamarbeid, maktfordeling, sentrale institusjoner i EU, EU og Norge.</p> <p>Kapittel 8: Vårt mangfoldige samfunn</p> <p>-Demokrati defineres som folkestyre.</p> <p>- Menneskerettigheter og FN konvensjoner som beskyttelse</p>	<p>Kapittel 6: En verden av samarbeid</p> <p>-Samarbeid om å finne frem til felles klasseregler i en 9. klasse.</p> <p>-Internasjonalt samarbeid om felles interesser: Bærekraftsmål og klima, sikkerhet, forsvar, allianser, fred, utvikling, rettigheter, handel.</p> <p>-Samarbeid mellom ulike organisasjoner og grupper på ulike nivåer. FN, EU, NATO, Røde</p>	<p>Kapittel 6: En verden av samarbeid</p> <p>-Deliberasjon og diskusjon om felles klasseregler i en 9.klasse. Et av målene er å bli enige om felles regler.</p> <p>-Internasjonale organisasjoner som møteplass for diskusjon og forhandling.</p> <p>-Oppgave 1c s. 185 Diskuter fordeler og utfordringer for land som skal samarbeide.</p>	<p>Kapittel 8: Vårt mangfoldige samfunn</p> <p>-Ytringsfriheten er menneskers rett til å si hva de mener, også personer med provoserende meninger. Ytringsfriheten innebærer rett til å demonstrere for eller mot alt. Forsøke å møte uenighet med respekt, skille sak og person. Alle meninger er like mye verdt.</p> <p>-Oppgave 2, s 253 Rollespill om å takle uenighet på en respektfull måte og en ikke-respektfull måte.</p> <p>-Oppgave 4 s. 253 Reflektere over hvordan man kan kommunisere sine synspunkter uten å angripe en motpart.</p>
---	---	--	--

<p>for minoriteter og sårbare grupper i det norske samfunnet.</p> <p>-Norge har lover og regler for å sikre rettigheter og muligheter og for å beskytte mot diskriminering og marginalisering.</p> <p>-Redegjørelse for maktmisbruk og hvordan det har ført til og kan føre til brudd på menneskers rettigheter.</p>	<p>kors, Leger uten grenser, Natur og ungdom.</p> <p>-Oppgave 1 s.199 Lag søknad til den norske regjering fra en valgt organisasjon som arbeider med bærekraftsmål. Skisser argumenter for at deres organisasjon skal få pengestøtte.</p> <p>-Oppgave 4 s.199 Lag en ny organisasjon. Bestem mål og målgruppe, utarbeid en informasjonsbrosjyre eller plakat om organisasjonen.</p> <p>Kapittel 8: Vårt mangfoldige samfunn -Norske myndigheter skal sikre borgernes muligheter til deltakelse i samfunnet. Eksempel: "Myndighetene skal legge til rette for at alle personer,..., skal kunne delta på offentlige steder hvor folk er samlet. Derfor er det viktig at barnehager, skoler, fritidsaktiviteter og arbeidsplasser er steder hvor alle mennesker føler seg velkommen og verdsatt”.</p> <p>-Oppgave 2b s. 263 Foreslå tiltak som kan forbedre nærmiljøet ditt med tanke på tilgang.</p> <p>-Oppgave 3b s. 263 Lag en plakat med gode råd til lærere og medelever for å skape trygghet i klasserommet og på skolen.</p>	<p>-Oppgave 3c s. 185 Diskuter deres meninger om hvordan norsk utenrikspolitikk bør være.</p> <p>-Oppgave 4 s. 201 Formuler argumenter enten for eller imot norsk medlemskap i EU/EØS og organiser en debatt der begge sier belyses.</p> <p>Kapittel 8: Vårt mangfoldige samfunn -Oppgave 2a og b s. 253 Reflekter over hvordan vi kan og bør oppføre oss når vi snakker sammen.</p> <p>-Oppgave 4 s. 261 Diskuter årsaker til at mennesker i forskjellige land kan ha ulike muligheter og levekår.</p>	
--	---	---	--

Relevans 10

Kapittel 1: Velferd for alle	Kapittel 1: Velferd for	Kapittel 1: Velferd for	Kapittel 5: Vern om demokratiet
------------------------------	-------------------------	-------------------------	---------------------------------

<p>-Definerer velferd som at folk har gode levekår og nok ressurser til å klare seg.</p> <p>-Redegjøring for den norske velferdsstaten. Det offentlige har ansvar for å hjelpe folk og sørge for gode levekår. Offentlige tilbud, gratis utdanning og sykehus. I Norge har vi krav på disse tjenestene.</p> <p>-Velferdsstaten leverer tjenester og penger.</p> <p>-NAVs roller i velferdsstaten</p> <p>-Historisk redegjørelse for Norges vei til velferdsstat. Fra slutten av 1800-tallet, andre verdenskrig og frem til i dag.</p> <p>-Alle som bor i Norge har rett på velferd. Myndighetene skal gi alle hjelp, slik at de klarer seg.</p> <p>-Velgerne bestemmer indirekte over velferdsstaten gjennom å stemme på politikere ved stortings- og kommunevalg.</p> <p>-Velferdsstatens utfordringer. Vil myndighetene ha nok midler til å kunne levere de tjenester og den støtten folket trenger og har rett på i fremtiden.</p> <p>-Oppmuntring til å bevare og utvikle velferdsstaten gjennom å delta ved valg.</p> <p>Kapittel 5: Vern om demokratiet</p> <p>-Definerer demokratier som styremåter der alle kan delta.</p> <p>-Redegjør for demokratiske normer og kjennetegn: Likeverd, respekt, maktfordeling, frihet, vern av minoriteter, frie og regelmessige valg, politiske partier, rettigheter.</p> <p>-Redegjørelse for demokratiske styreformer og hvordan de fungerer: Representativt</p>	<p>alle</p> <p>-Velferdsstaten er ordninger som er laget for å hjelpe alle innbyggerne. Velferdsstaten skal sikre fellesskapets interesser og behov.</p> <p>-Velferdsstaten jevner ut forskjeller. Velferdsstaten omfordeler penger fra de med mye til de med lite.</p> <p>-Fellesskapet har plikter overfor velferdsstaten. Pliktig til å betale inn til fellesskapet gjennom skatter og avgifter.</p> <p>-Samfunnet er avhengig av at folk vil jobbe med velferdstjenester.</p> <p>-Oppmuntring til å bevare og utvikle velferdsstaten for fremtiden ved å bidra til fellesskapet gjennom blant annet sysselsetting og øke folketallet.</p> <p>-Oppgave 1c s. 27 Engasjer deg i kommunale tilbud ved å skrive et ønskebrev om et tilbud du mener andre i kommunen har behov for.</p> <p>- Oppgave 4 s. 33 Skriv en appell om hva Norge kan gjøre for å redde velferdsstaten fra en politikers ståsted.</p> <p>Kapittel 5: Vern om demokratiet</p> <p>-Oppgave 3 s. 145. Lag en reklameplakat eller en reklamefilm der du får frem argumenter for at det er bra for folk å bo i et demokrati.</p>	<p>alle</p> <p>-Oppgave 3 s. 33 Lag et manus til et rollespill om medborgerskap der to mennesker møtes i en debatt. Formuler argumenter for begge sider av saken.</p> <p>-Oppgave 5 s. 36 Debatt om velferdsstaten. Formulere argumenter som forsvarer og som kritiserer velferdsstaten.</p> <p>Kapittel 5: Vern om demokratiet</p> <p>-Innbyggerne snakker åpent sammen og diskuterer hvordan de vil ha det i landet de bor i.</p> <p>-Oppgave 4, s 153 Er USA et demokratisk land. Formuler argumenter for og imot.</p> <p>-Oppgave 4, s. 164 Reflekter over og diskuter fordeler og ulemper ved å la en godt skikket person overta styringen i et land.</p>	<p>-Meningsmotstand knyttet til at verdier, behov og interesser skal møtes med respekt.</p>
--	--	--	---

<p>demokrati og direkte demokrati.</p> <p>-Ulike måter å verne om demokratiet på: Myndigheter må følge demokratiets lover, innbyggerne i demokratier må føre kontroll med myndighetene gjennom å stille politikere til ansvar, den fjerde statsmakt passer på politikerne.</p> <p>-Definerer diktaturer som land der en eller få personer bestemmer.</p> <p>-Redegjørelse for ulike typer diktatur og fellestrekk mellom dem: Autoritær og totalitær, mangel på rettigheter og friheter</p> <p>-Trusler mot demokratier: Polarisering, konspirasjonsteorier, gradvis frafall av rettigheter, vold og trusler om vold.</p>			
---	--	--	--