

Ingrid Østraat

Hvilke medborgere utdanner vi?

En analyse av demokrati og medborgerskap i lærebokserien Refleks 1-6

Masteroppgave i samfunnsfag. Grunnskolelærerutdanning 1-7
Mai 2022

Ingrid Østraat

Hvilke medborgere utdanner vi?

En analyse av demokrati og medborgerskap i
lærebokserien Refleks 1-6

Masteroppgave i samfunnsfag, Grunnskolelærerutdanning 1-7
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ lærebokanalyse av Gyldendals læreverk i samfunnsfag for barnetrinnet, *Refleks 1-6*, da boka for syvendetrinn ikke er publisert enda. *Refleks* er skrevet med utgangspunkt i LK2020, hvor *demokrati og medborgerskap* er ett av tre tverrfaglige emner, hvor det uttrykkes at skolen skal stimulere elevene til å bli aktive demokratiske medborgere. Det fins flere måter å forstå demokrati på som styreform, og ulike måter å drive medborgeropplæring. Derfor er studiens hensikt å kartlegge hvilke demokratiperspektiver og former for medborgeropplæring som kommer til uttrykk i 15 utvalgte kapitler tilknyttet demokratiopplæringen. Oppgavens problemstilling er: *Hvilke demokratiperspektiver og former for medborgeropplæring kommer til uttrykk i Refleks 1-6?*

For å kunne analysere empirimaterialet har jeg utarbeidet to analyseskjema, ett for demokratiperspektivene *liberalt demokrati*, *deltakerdemokrati* og *deliberativt demokrati*, og ett for medborgertypologien av Joel Westheimer og Joseph Kahne som består av *personlig ansvarlig*, *deltakende* og *aktiv/rettferdighetsorientert medborgeropplæring*. Disse skjemaene er utformet basert på operasjonaliseringen av det teoretiske rammeverket. I del 3.7, presenterer jeg koblinger mellom perspektivene og medborgertypologien. I og med at læreboka som læremiddel står sentralt i undervisningsplanlegging og -praksis i skolen i dag, er det er aktuelt å undersøke hvilke demokratiperspektiver og former for medborgerskap demokratiopplæringen vektlegger, og hvilke implikasjoner dette kan ha.

Jeg finner at *deliberativt demokrati* i sammenheng med *aktiv medborgeropplæring*, og *liberalt demokrati* i sammenheng med *personlig ansvarlig medborgeropplæring* er mest fremtredende i lærebøkene. Likevel er det *deliberativt demokrati* og *aktiv medborgeropplæring* som kommer til uttrykk i størst grad. Her vektlegges muntlige aktiviteter og meningsdanning opp mot samfunnsmessige forhold, mens for liberalt demokrati er demokratiets funksjonering (valgdeltakelse, individets rettigheter og makt til folkevalgte) vektlagt. Deltakerdemokratiet slik jeg har tolket det kommer til uttrykk i liten grad i *Refleks*, da aktive deltakelsesformer har blitt fortolket til *deliberativt demokrati* og *aktiv medborgeropplæring*. Selv om *deliberativt demokrati* er mest fremtredende, er de tre samtalekravene for deliberasjon fraværende. I drøftingen i kapittel 6 diskuterer jeg mulige konsekvenser av utviklingen i demokratiopplæringen slik den framstår i LK2020 og *Refleks 1-6*.

Abstract

This master thesis is a qualitative textbook analysis of the latest teaching material by Gyldendal in social studies for the elementary school, *Refleks 1-6*, as the textbook for 7th grade is not yet published. *Refleks* is written based on the current curriculum, LK2020, in which *democracy and citizenship* is one of three interdisciplinary subjects, where it is stated that The Norwegian school aims to form and educate the students to become active democratic citizens. However, democracy as governance can be understood in various ways, and there are many ways to conduct citizenship education. Therefore, the aim of this thesis is to map which democratic perspectives and conceptions of citizenship are conveyed in the 15 chapters related to democratic education. The topic for this thesis

is: Which democratic perspectives and conceptions of citizenship are conveyed in *Refleks 1-6*?

For analyzing the empirical material, I have developed two analysis forms, one for the democratic perspectives which are *liberal democracy*, *participatory democracy* and *deliberative democracy*, and one for the citizenship typology by Joel Westheimer and Joseph Kahne, which consists of *the personally responsible citizen*, *the participatory citizen*, and *the justice-oriented citizen*. These two forms are developed based on the operationalization of the theoretical perspectives. In section 3.7, I present some connections between the democratic perspectives and the conceptions of citizenship. Since the textbook as a teaching tool is crucial for teaching planning and practice in today's school, it is highly relevant to map which democratic perspectives and conceptions of citizenship are emphasized, and to discuss implications.

I find that the textbooks mostly emphasize *deliberative democracy* in connection to *justice-oriented citizenship*, and *liberal democracy* in connection to *personally responsible citizenship*. However, *deliberative democracy* and *justice-oriented citizenship* is conveyed to the greatest extent. Mostly prominent are oral activities and opinion formation towards social conditions, whilst for *the liberal perspective*, the functioning of democracy (election participation, individual rights, and power to elected officials) is emphasized. Furthermore, my interpretation of *the participatory democracy* is prominent to a small extent in *Refleks*, as active forms of participation have been interpreted as *deliberative democracy* and *justice-oriented citizenship*. Even though *the deliberative democracy* is mostly emphasized, the three conversation requirements for deliberation are not conveyed in the empirical material. In chapter six of the thesis, I will discuss potential consequences of the development of the democracy education as it appears in LK2020 and *Refleks 1-6*.

Forord

Når jeg skriver dette forordet betyr det at jeg snart skal levere inn masteroppgaven min i grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 ved NTNU. Gjennom utallige forelesninger, eksamener, gruppearbeid, innleveringer, og ikke minst én forsknings- og utviklingsoppgave, har jeg fått en god pekepinn på hvilke fagområder og tematikker jeg har høyest interesse for, og ambisjon om å tilegne meg høyere kompetanse innenfor. Etter en del analyse av alle fagområdene og tematikkene jeg har vært innom i løpet av studietiden i samfunnsfag, kom jeg fram til at det er mest givende og motiverende å velge *demokrati og medborgerskap* som tema for oppgaven.

Siden jeg valgte lærebokanalyse som metode i forsknings- og utviklingsoppgaven i tredjeåret i samfunnsfag, ønsket jeg å videreutvikle metode-kunnskapen i masteroppgaven. Dermed var valget om å gjøre en lærebokanalyse bestemt tidlig i prosjektplanleggingen. Som lærer i samfunnsfag skal jeg anvende alt jeg har tilegnet meg av kunnskap i samfunnsfag, men det er også essensielt at jeg har kompetanse i å analysere lærebøker, da læreboka som læremiddel står sentralt i dagens skole.

Veilederen min, Tove Grete Lie, vært med på å skrive de nye lærebøkene for barnetrinnet i samfunnsfag, *Refleks*, skrevet ut fra den gjeldende læreplanen, LK2020. Jeg vil avklare at veileder ikke har blandet seg inn i fortolkningen av empirien. Jeg fikk låne med meg læreverket hjem for å avgjøre om dette var interessant å velge som empirimateriale for oppgaven.

I og med at *demokrati og medborgerskap* var valgt som overordnet tema for masteroppgaven, leste jeg gjennom lærebøkene for å analysere om og i hvilken grad temaene kom til uttrykk. Det ble fort tydelig at *demokrati og medborgerskap* har en fremtredende posisjon i *Refleks*, da hele 15 kapitler tar for seg tematikken i større eller mindre grad. Med et stort og relevant empirimateriale i hendene, samt at jeg nå hadde muligheten til å analysere et ferskt læreverk i samfunnsfag, valgte jeg *Refleks* for første- til sjettetrinn som empiri for masteroppgaven min. Da *Refleks 7* er ferdig på sent på vårparten 2022, rekker jeg ikke å ta den i betraktning.

Omfanget av prosjektet ble noe større jeg trodde, hvilket kommer fram i det omfattende analysevedlegget (vedlegg 2). Jeg legger ved dette av hensyn til prosjektets gjennomsiktighet.

Jeg vil rette en stor og hjertelig takk til min veileder, Tove Grete Lie, for alle gode og konstruktive tilbakemeldinger fra start til slutt, slik at jeg kom i havn med denne masteroppgaven.

Videre vil jeg takke foreldrene mine for all støtte, veiledning og omsorg gjennom disse fem studieårene, og spesielt gjennom masterarbeidet. Dere har vært ved min side hele tiden slik at jeg har kommet i mål, hvilket betyr at jeg nå offisielt kan si at jeg har gjennomført masterutdanningen min ved NTNU!

Trondheim, mai 2022
Ingrid Østraat

Innholdsfortegnelse

TABELLOVERSIKT	5
1.0 INNLEDNING	5
1.1 PRESENTASJON AV OPPGAVENS TEMA, HENSIKT OG PROBLEMSTILLING	6
1.2 PRESENTASJON AV TEORETISK RAMMEVERK, ANALYTISK TEKNIKK OG FUNN.....	7
2.0 SAMFUNNSFAGETS UTVIKLING & LÆREBOKAS ROLLE I SKOLEN	8
2.1 INNLEDNING FOR TEORIDEL	8
2.2 SAMFUNNSFAGETS UTVIKLING	9
2.3 LK2020.....	10
2.4 LÆREBOKAS ROLLE OG FUNKSJON I DAGENS SKOLE.....	11
3.0 DEMOKRATIPERSPEKTIVER OG MEDBORGERTYPOLOGI	13
3.1 INNLEDNING OG AVKLARING	13
3.2 DET LIBERALE DEMOKRATIPERSPEKTIVET	14
3.3 DELTAKERDEMOKRATIET.....	16
3.4 DET DELIBERATIVE DEMOKRATIPERSPEKTIVET	17
3.5 TABELL 1 - ANALYSESKJEMA FOR DEMOKRATIPERSPEKTIVER.....	18
3.6 TYPOLOGI AV FORMER FOR MEDBORGEROPPLÆRING	20
3.6.1 Tabell 2 - Analyseskjema for medborgertypologi.....	22
3.7 SAMMENHENGER MELLOM DEMOKRATIPERSPEKTIVENE & FORMENE FOR MEDBORGEROPPLÆRING ...	23
4.0 METODE	25
4.1 INNLEDNING	25
4.2 VALG AV FORSKNINGSMETODE	26
4.2.1 Idealtyper som analytisk teknikk.....	26
4.3 UTVALG AV EMPIRI	27
4.3.1 Presentasjon av lærebøkene og utvalgte kapitler.....	28
4.3.2 Tabell – Empiriutvalg fra Refleks 1-6.....	28
4.4 OM ANALYSEN AV EMPIRIMATERIALET	29
4.4.1 Arbeidet med empirimaterialet.....	29
4.5 FORSKERROLLEN	31
4.6 FORSKNINGSETIKK.....	31
4.7 STUDIENS KVALITET.....	31
4.7.1 Reliabilitet: studiens pålitelighet.....	31
4.7.2 Validitet: studiens gyldighet	32
5.0 RESULTATER	33
5.1 INNLEDNING	33
5.2 LIBERALT DEMOKRATIPERSPEKTIV	34
5.2.1 Personlig ansvarlig medborgeropplæring	37
5.3 DELTAKERDEMOKRATIET.....	38
5.3.1 Deltakende medborgeropplæring.....	40
5.4 DELIBERATIVT DEMOKRATI.....	41
5.4.1 Aktiv/rettferdighetsorientert medborgeropplæring.....	42
5.5 OPPSUMMERING AV RESULTATER.....	43
6.0 DRØFTING	44
6.1 INNLEDNING	44
6.2 DRØFTING AV FUNN	44
7.0 BETRAKTNINGER OM VEIEN VIDERE	51
8.0 LITTERATURLISTE	53

Tabelloversikt

Tabell 1: Analyseskjema for demokratiperspektiver.....	18
Tabell 2: Analyseskjema for medborgertypologi.....	22
Tabell 3: Empiriutvalg fra <i>Refleks 1-6</i>	28

1.0 Innledning

1.1 Presentasjon av oppgavens tema, hensikt og problemstilling

Høsten 2020 ble Fagfornyelsen 2020 (LK2020) innført som ny læreplan i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Denne skiller seg fra tidligere læreplaner, da den er relativt åpen med dybdeløring og tverrfaglighet som sentrale tilnærminger til undervisning. Videre er kompetansemålene for første- til syvendetrinn i samfunnsfaget ferdighetsorienterte, og det er få konkrete kunnskapsmål. Utformingen av LK2020 gir dermed mer autonomi og fortolkningsrom for de som skal implementere læreplanen (Møller, 2021). Videre fremhever den tre tverrfaglige temaer som skal undervises i alle fag, hvorav et av disse er *demokrati og medborgerskap* (Kunnskapsdepartementet, 2020b).

I forbindelse med ny læreplan har det blitt skrevet mange nye lærebokserier i samfunnsfag, så vel som andre fag. Denne studien er en kvalitativ lærebokanalyse hvor jeg tar utgangspunkt i lærebokserien *Refleks 1-4* av Gyldendal forlag (Bjerknes, Borge, Lie & Skjæveland, 2020; Bjerknes, Lie & Skjæveland, 2020; Fossum, Lie, Lyngvær & Skjæveland, 2021a; Fossum, Lie, Lyngvær, Skjæveland, 2021b, og *Refleks 5-6* (Hosteland, Lie, Maliks & Skjæveland, 2021a; Hosteland, Lie, Maliks & Skjæveland, 2021b). Heretter omtaler jeg bøkene som *Refleks 1, 2, 3, 4, 5* og/eller *6*. Læreboka for syvendetrinn blir utgitt til våren 2022, og jeg baserer derfor avhandlingen på analyse av lærebøkene for første- til sjettetrinn. Gjeldende læreplan er plattformen i utformingen av nye lærebøker, og lærebøkene er på denne måten en fortolkning av læreplanens fag- og kunnskapssyn (Blikstad-Balas, 2015).

Demokrati- og medborgeroppløring ansees som et viktig oppdrag i den nye læreplanen. Selv om det skal inngå som en del av alle fag, vil det fortsatt være et særlig viktig formål for samfunnsfaget, og dermed har den også fått stor plass i *Refleks*. Samtidig er demokratioppløringen kompleks, og det vil derfor være interessant å se hvordan det tas ned i lærebøkene.

Samfunnsfagets sentrale stilling i demokratioppløringen uttrykkes i *Fagets relevans og sentrale verdier* i læreplanen i samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2020b):

«Samfunnsfag er et sentralt fag for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere».

Videre viser Koritzinsky (2014, s. 114) til at skolens demokratiske mandat omfatter å lære barn og unge demokratiske ferdigheter, og bidra til en oppløring i demokrati med den politiske målsetting om å danne gode demokratiske medborgere. Å drive oppløring i demokrati og medborgerskap er komplekst, og mange forskere har vært opptatt av hvordan demokratioppløring implementeres i skolen (Stray (2019); Børhaug (2005); Solhaug (2021) & Westheimer & Kahne (2004).

Masteroppgavens hensikt er derfor å analysere hvilke demokratiforståelser og former for medborgeroppløring som kommer til uttrykk i lærebøkene *Refleks*.

Oppgavens problemstilling lyder:

Hvilke demokratiperspektiver og former for medborgeropplæring kommer til uttrykk i lærebøkene Refleks 1-6?

1.2 Presentasjon av teoretisk rammeverk, analytisk teknikk og funn

For å analysere lærebøkene har jeg valgt å anvende to typologier, henholdsvis én typologi bestående av tre demokratiteoretiske perspektiver, henholdsvis det liberale demokratiet, deltakerdemokratiet og det deliberative demokratiet (Solhaug, 2021), og medborgertypologien av Joel Westheimer og Joseph Kahne (2004), hvilket består av den personlig ansvarlige medborger, den deltakende medborger, og den aktive/rettferdighetsorienterte medborger. Jeg vil komme mer grundig inn på disse i kapittel 3. De ulike perspektivene på demokrati og typologien for medborgeropplæring kan videre betraktes som idealtyper, og man kan derfor si at jeg benytter meg av idealtyper som analytisk teknikk for å analysere læreboktekstene.

For å kunne kartlegge hvilke av de valgte demokratiperspektivene og formene for medborgeropplæring som kommer til uttrykk i *Refleks*, har jeg videre operasjonalisert det teoretiske rammeverket, og utarbeidet noen ideer for hva jeg skal se etter i empirien. Dette har munnet ut i ett analyseskjema for demokratiperspektivene, og ett analyseskjema for medborgertypologien. Analyseskjema brukes som utgangspunkt for den empiriske analysen i kapittel 5. I løpet av teoridelen sammenstiller jeg demokratiperspektivene og medborgertypologien, og diskuterer noen koblinger mellom dem.

Ved å ta utgangspunkt i analyseskjemaene har jeg brukt en deduktiv tilnærming, da jeg har jobbet fra teori til empiri. I analysen har jeg plassert alle relevante utsagn fra 15 utvalgte kapitler opp mot demokratiperspektivene og formene for medborgeropplæring inn i et analysevedlegg (vedlegg 2).

Etter å ha gjennomført analysen av *Refleks 1-6*, finner jeg at deliberativt demokrati og aktiv/rettferdighetsorientert medborgeropplæring, i form av å delta aktivt i den demokratiske samtalen, er vektlagt i størst grad av perspektivene. Dette kan anses som noe positivt, og i tråd med LK2020, men det kan også ha noen kritiske implikasjoner som jeg vil komme nærmere inn på i drøftingen i kapittel 6. Videre finner jeg at det liberale demokratiet og personlig ansvarlig medborgeropplæring også er sterkt vektlagt i læreverket, og basert på mine fortolkninger inngår kunnskap om demokratiets funksjon og institusjoner opp mot det liberale demokratiet. Deltakerdemokratiet er vektlagt i minst grad, men jeg finner likevel ikke at det er mangler i bredden av deltakelsesformer. Avslutningsvis i kapittel 6 drøfter jeg alle analysefunnene jeg finner interessante, og mulige implikasjoner av disse i et elevperspektiv opp mot sosial ulikhet.

2.0 Samfunnsfagets utvikling & lærebokas rolle i skolen

2.1 Innledning for teoridel

For å forstå lærebokas rolle i samfunnsfag og dens innhold knyttet til demokrati og medborgeropplæring, er det essensielt å presentere samfunnsfagets mandat med fokus på å oppdra elevene til å bli demokratiske borgere. Samfunnsfaget har siden 1800-tallet hatt en sentral rolle i å oppdra elever til å bli demokratiske borgere. Men fokus på hva som er viktig demokratisk kompetanse har endret seg over tid, og faget befinner seg i et brytningspunkt mellom demokratiske verdier, kunnskap og ferdigheter (Koritzinsky, 2020; Selander & Skjelbred, 2004).

Lærebokserien *Refleks* er skrevet i tilknytning til ny læreplan, LK2020 (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Denne skiller seg fra tidligere læreplaner på flere måter. Blant annet er *demokrati og medborgerskap* implementert som ett av tre tverrfaglige tema som skal inngå i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Videre står LK2020 i sterk kontrast til læreplanen L97 hvilket bestod av detaljerte emnelister hvilket gav lærerne lite rom for tolkning, mens LK2020 består av kompetansemål som ikke er delt opp etter hvilket samfunnsfag de dekker, og har færre temaspesifikke læreplanmål tilknyttet for eksempel konkrete historiske hendelser. LK2020 er med dette en ferdighetsorientert læreplan hvilket gir lærebokforfattere og lærere høy grad av valgfrihet i forhold til hvilke konkrete hendelser og samfunnsforhold de dekker i lærebøker og undervisning. Derfor vil et kort innblikk inn i det spesifikke for nåværende læreplan sammenliknet med samfunnsfagets historiske utvikling, være relevant (Koritzinsky, 2020).

Den historiske gjennomgangen tydeliggjør hvordan det vi oppfatter som viktig i medborgeropplæringen er i stadig forandring. Tolkningen og formidlingen av læreplanverket kompliseres videre av at demokrati- og medborgeropplæring heller ikke i den akademiske konteksten, er noe enkelt eller ensidig begrep. I sin forståelse av demokratibegrepet vektlegger forskere svært forskjellige ting, og hva man vektlegger vil være viktig for utformingen av medborgeropplæringen i skolen og i samfunnsfaget. Den kanskje snevreste fortolkningen av demokrati er den som blir omtalt som *konkurransedemokrati*, som i hovedsak fokuserer på valgdemokratiet og viktigheten av at borgerne engasjerer seg og deltar i demokratiske valg mellom ulike politiske alternativer. En noe mer omfattende forståelse av demokrati, *deltakerdemokratiet*, vektlegger borgernes deltakelse i en bredere kontekst, og fokuserer på deltakelse og medbestemmelse i et vidt spekter av demokratiske prosesser. En tredje forståelse av demokrati, *deliberativt demokrati*, vektlegger i stor grad den demokratiske samtalen, og hvordan man gjennom åpenhet og dialog kan treffe gode demokratiske løsninger. Hvordan de som skal implementere demokratiopplæringen i klasserommet forstår demokratibegrepet, vil derfor ha stor betydning for opplæringen og hvilket medborgerideal som formidles (Solhaug, 2021; Eriksen, 1995; Martinussen, 2004).

Opplæring i demokrati og medborgerskap handler ikke bare om "hva man vektlegger" i opplæringen, det handler også om "typen medborger". Ønsker man å utdanne samfunnsborgere som er pliktoppfyllende og ansvarlige, og som slutter opp under den etablerte samfunnsstrukturen, eller ønsker man å utdanne medborgere som i større grad evner å se samfunnet i et mer kritisk lys og stille spørsmål ved det eksisterende. Dette er

en dimensjon som kanskje ikke så godt fanges opp av den forutnevnte tredelingen, men som kommer til uttrykk blant annet hos Westheimer og Kahne (2004).

Jeg vil i det følgende redegjøre mer detaljert for demokratiperspektivene, henholdsvis liberalt demokrati, deltakerdemokrati og deliberativt demokrati. Deretter vil jeg presentere typologien til Joel Westheimer og Joseph Kahne som består av tre former for medborgeropplæring. Her inngår personlig ansvarlig medborgeropplæring, deltakende medborgeropplæring og aktiv/rettferdighetsorientert medborgeropplæring, hvorav førstnevnte innebærer en veldig lojal tilnærming, og den tredje mer kritisk tenkende medborgeropplæring.

Jeg har valgt å fokusere på de tre perspektivene, konkurranse (liberal), deltaker og samtale (Solhaug, 2021), i tillegg til Westheimer og Kahnens typologi fordi jeg mener de representerer litt ulike dimensjoner i medborgeropplæringen (Westheimer & Kahne, 2004). Førstnevnte handler om ulike forståelser av hva demokrati er og innebærer for den enkelte, mens sistnevnte beveger seg på en dimensjon fra personlig ansvarlig til kritisk tenkende medborger.

Samtidig er det en del overlapp, da for eksempel både deltakerdemokrati og samtaledemokrati innebærer en innblanding for å oppnå forandring og finne løsninger i et demokrati. Jeg har valgt å anvende dette teorigrunnlaget, da jeg oppdaget flere koblinger og likhetstrekk i beskrivelsen av perspektivene og medborgertypologien. Ved at jeg har oppdaget flere koblinger har jeg satt hvert av demokratiperspektivene opp mot én av de tre formene for medborgeropplæring.

Argumentasjonen for disse sammenhengene vil bli presentert avslutningsvis i neste teorikapittel i del 3.7. Men før jeg foretar en noe mer grundig beskrivelse av perspektivene og medborgeropplæringen vil jeg gjennom en kort historisk gjennomgang av samfunnsfaget i norsk skole illustrere hvordan samfunnsfaget, og derfor også medborgeropplæringen, hele tiden er i endring.

2.2 Samfunnsfagets utvikling

Samfunnsfagene kom inn i norsk skole med folkeskoleloven i 1889. Da ble geografi og historie innført som egne fag, og samfunnslære ble et tillegg til historiefaget. Koritzinsky (2020, s. 37) forklarer innføringen av samfunnsfagene som et resultat av den nasjonale bevisstgjøringen som oppstod etter at Norge fikk sin egen grunnlov 17. mai 1814. Følgelig krevde venstreregjeringen fra 1884 økt timetall i historie og aktuell samfunnslære for å skape en nasjonal bevissthet. Stortinget fikk mer makt på bekostning av svenskekongen gjennom en gradvis prosess. I forsøket på å danne nasjonal bevissthet oppstod flere konflikter med de svenske styresmaktene, blant annet om utvidelse av stemmeretten. Den nasjonale bevisstheten og løsrivelsen fra Sverige medførte at politikere og skolefolk ble opptatt av at elevene måtte engasjere seg i samtidens demokratiske utfordringer.

Jeg forstår det dermed som at nasjonsbyggingen og løsrivelsen fra Sverige dannet behovet for samfunnsfaget. Selv om faget fram til 1930-årene var veldig historietungt, har faget fra 1890-årene til i dag, i større eller mindre grad hatt ambisjon om å oppdra elevene til demokratiske borgere (Koritzinsky, 2020, s. 37).

Nasjonens demokratiske samfunnsutfordringer mot slutten av 1800-tallet førte til et krav om økt timetall i historie, og inkludering av aktuell samfunnslære. Koritzinsky (2020, s. 37) presenterer at samfunnslære og moderne historie ble vektlagt av loven om lærerskoler som kom i 1890, og deretter at samfunnslære ble del av historieundervisningen av loven om den høyere skolen i 1896. Jeg forstår disse hendelsene som at samfunnslære ble oppfattet som et fag hvilket kunne ruste elevene til å møte demokratiske samfunnsutfordringer.

Videre påvirket reformpedagogikken *den nye folkeskoleloven* av 1936, og de etterfølgende læreplanene fra 1939, ifølge Koritzinsky (2020, s. 38). Elevene skulle nå gjøre mer egenaktivitet og gruppearbeid for å trenes i demokratiske prosesser. Dette viser hvordan faget samfunnslære utvikler seg fra å være historiefokusert til også å fokusere på demokratiske prosesser.

Etter andre verdenskrig var folkemeningen i samfunnsdebatten at skolen måtte ta et større ansvar for å oppdra elevene til demokratiske borgere, som presentert av Solhaug (2021, s. 38). Videre viser han til at samfunnslære ble avløst av betegnelsen samfunnskunnskap tilknyttet forsøksplanene på 1960-tallet for å utvide den sjuårige folkeskolen til en niårig grunnskole. Selander og Skjelbred (2004, s. 22) viser til at samfunnskunnskap ble etablert etter krigen for å utvikle innbyggernes demokratiske sinnelag, da man ville unngå krigens redsler i framtiden. Som konsekvens ble faget lovfestet som eget fag i framhaldsskolen i 1946, i 1959 i folkeskolen, og i 1964 i realskolen og gymnaset (Koritzinsky, 2020, s. 38).

Videre på 1970-tallet med Mønsterplanen fra 1974 (M74), ble samfunnskunnskap likestilt som ett av tre samfunnsfag sammen med historie og geografi. Læreplanene fra 1974 (M74) og fra 1987 (M87) var sterkt preget av emner som kjønnsroller, likestilling, menneskerettigheter og natur- og miljøvern. Etterfølgende læreplan, L97, la vekt på *fagdelt* undervisning, og nedtonet emnene kjønnsroller og likestilling som var sentrale emner i de to foregående læreplanene, og vektla heller natur- og miljøvern (Koritzinsky, 2020, s. 40-42).

I gjeldende læreplan, LK2020, har samfunnsfaget fortsatt en betydelig plass, og demokrati og medborgeropplæringen blir kanskje ytterligere vektlagt. Den skal være sentral i samfunnsfaget, men skal i tillegg foregå i alle skolens fag, som et eget tverrfaglig tema (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Samtidig har det vært en utvikling av læreplanene der det er færre kunnskapsmål, og det er mer opp til lærere og lærebokforfattere hvordan demokrati- og medborgeropplæringen skal foregå. For å si litt mer om denne utviklingen vil jeg derfor forsøke å beskrive LK2020 opp mot de fire foregående læreplanene.

2.3 LK2020

Fra 1970-tallet og til i dag har tidligere læreplaner som M74, M87, L97, LK06 og gjeldende læreplan, LK2020, gitt lærerne og lærebokforfatterne ulikt tolkningsrom og ulik grad av valgfrihet for hvilke tematikker, hendelser og samfunnsforhold de kan dekke i undervisningen. Som jeg forstår det gav M74, M87 og L97 lite rom for tolkning og valgfrihet da de hadde svært detaljerte lister i læreplanene for tema som skulle undervises i læreplanene, mens LK06 gav større rom for faglig og pedagogisk skjønn til lærerne, da læreplanen var kortere og mindre detaljert.

Det som er radikalt nytt i LK2020 er at læreplanen for samfunnsfag ikke lenger er delt i tre fagområder, og består nå av tre tverrfaglige emner, deriblant *demokrati og medborgerskap* (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Tanken er at disse tre temaene er så viktig at de skal være en del av alle fag.

Tverrfaglighet i den nye læreplanen kan framstå som noe nytt og innovativt, men historien viser at undervisningsmetoden var en del av norsk undervisningspraksis allerede på 1960-tallet gjennom inspirasjon fra USA og reformpedagogikken. Videre ble verdien av tverrfaglighet understreket i læreplanen M87, da målene for samfunnskunnskap, geografi og historie var samlet i tråd med at undervisningen skulle vektlegge sammenhenger mellom samfunnsfagene, ifølge Koritzinsky (2020, s. 40-41).

Videre poengterer Koritzinsky (2020, s. 44) at LK2020 har tatt inspirasjon fra det felles hovedområdet «Utforskaren» som inngikk i samfunnsfaget i LK06. Det kommer til uttrykk gjennom at gjeldende læreplan har mange elevaktiviserende kompetansemål hvor de uttrykker at elevene fra 4. klasse skal kunne «reflektere over» og «utforske» en rekke emner og spørsmål. 14 av 26 kompetansemål bruker disse målene.

I og med at over halvparten av kompetansemålene bruker ferdighetsbegreper som vist til over, oppfatter jeg at LK2020 er en ferdighetsorientert læreplan. Jeg vurderer basert på dette, samt at utforming med oppløste faggrensener og færre temaspesifikke kompetansemål at læreplanen gir stor valgfrihet for både lærebokforfattere og lærere i forhold til hvilke hendelser og samfunnsforhold de dekker i lærebøkene og i opplæringen.

Forskning på hvordan lærere forholder seg til læreplaner kan underbygge dette. For eksempel forskningen til James Weinberg og Matthew Flinders (2018). Ifølge forskerne vil medborgeropplæringen avhenge av utdanningsnivået hos lærerne, blant annet fordi dette har implikasjoner for hvordan de oppfatter medborgerskap som pedagogisk og politisk begrep, som videre har betydning for hvordan de tilnærmer seg medborgeropplæringen. Samtidig viser Koritzinsky (2020, s. 45) til hvordan det enkelte samfunnsfag sin faglige struktur, progresjon og systematikk kan svekkes som følge av en relativt åpen læreplan, som kan skape en tilfeldig rekkefølge av ulike temaer i undervisningen.

Basert på endringene i og utformingen av LK2020, underbygger det Koritzinsky (2020, 44) sitt argument om at kravene i samfunnsfag gjør læreplanen krevende for både lærerne og elevene.

LK2020 er altså en forholdsvis åpen læreplan med betydelig rom for fortolkning fra både lærere og elever. Samtidig er den ferdighetsorientert. Det er fordi den inneholder relativt få konkrete læreplanmål gir også et stort tolkningsrom for de som leverer lærebøker inn mot skolen. Hvordan lærebokforfatterne framstiller demokrati og medborgeropplæring kan derfor være avgjørende for skolens implementering av læreplanen. I det følgende vil jeg derfor komme litt inn på lærebokas funksjon og betydning i skolen.

2.4 Lærebokas rolle og funksjon i dagens skole

Mange forskere, for eksempel Marte Blikstad-Balas (2015), Øystein Gilje (2016) og Dagrun Skjelbred (2005) har påpekt hvordan læreboka har en sentral rolle som

læremiddel i undervisningen. Læreboka er det viktigste læremiddelet i elevenes møte med sitt fag, ifølge Sætre (2015, s. 139), og Blikstad-Balas (2015) viser til at lærebøkene er utformet med utgangspunkt i læreplanene for å møte dens krav. Historisk har også læreboka vært sentral i utviklingen av lærings- og undervisningspraksiser i skolen (Rasmussen & Lund, 2015). På tvers av fag og trinn er bruken av lærebøker en innarbeidet praksis i skolen, og er et viktig planleggingsverktøy for lærerne. Dette på tross av at stadig flere alternative ressurser er tilgjengelig for lærerne (Blikstad-Balas, 2015; Juuhl, Hontvedt & Skjelbred, 2010).

Empiri fra nyere klasseromforskning viser ifølge Koritzinsky (2020, s. 230), at undervisningen til de fleste lærere er sterkt lærebokstyrt. Det er lærebøkens innhold, heller enn læreplanens faglige mål og ambisjoner, som oppfattes som pensum, og påvirker den faglige framdriften i lærerens undervisning. Ifølge Koritzinsky (2020, s. 230) er det mange som underviser samfunnsfag som ikke har tilstrekkelig kompetanse, og da kan læreboka bli lærerens viktigste faglige støtte for planlegging og gjennomføring av samfunnsfagundervisning. For å underbygge dette viser Koritzinsky (2020, s. 45) til at hvordan lærerens årsplan er utformet tematisk, faglig og i henhold til progresjon, vil være sterkt påvirket av lærebøkens disposisjon.

Likevel oppfatter jeg at lærebøkene er kun én av påvirkningskanalene som skolen benytter seg av for å danne og utdanne elevene til demokratiske medborgere. Det er altså flere innfallsvinkler til demokratiopplæring enn det som kommer ut av lærebøker generelt, og i samfunnsfagbøker spesielt. Koritzinsky (2014, s. 114) viser til hvordan elevenes deltakelse i klasse- og elevråd, skolekulturen, og valg av læremidler og arbeidsmåter i undervisning også inngår i demokratiopplæringen.

Fram til 2000 var det en statlig godkjenningsordning for lærebøker, som bidro til at lærebøkene hadde en spesiell autoritet og styrende funksjon. Ordningen ble avskaffet fordi et flertall mente den var i strid med ytringsfriheten, og bidro til en for stor grad av offentlig styring av skolen, ifølge Koritzinsky (2020, s. 230). Ved at det ikke lenger er en slik kvalitetssikring av lærebøker øker imidlertid behovet for forskning og analyser av lærebøkens innhold. Men analyse av lærebøker er ifølge Skjelbred (2019) ikke prioritert i utdanningsløpet for kommende lærere. Hun diskuterer fraværet av og mangelen på interesse for læremiddelanalyse i lærerutdanningen. Videre argumenterer hun for at implementeringen av reformpedagogikken, som kom med *Normalplanen av 1939* og satte eleven i sentrum, har ført til at interessen er lav for vurdering og analyse av læremidler. Dette gjelder i lærerutdanningen, i skolen, i etter- og videreutdanning av lærere, og i den offentlige skoledebatten (Skjelbred, 2019).

En annen bekymring rundt en åpen og ferdighetsorientert læreplan med relativt få konkrete læreplanmål har vært at det går på bekostning av at skolens mandat til å formidle felles verdier, kunnskaper og normaler (Skjelbred, 2019). Som uttrykt i overordnet del i LK2020 (Kunnskapsdepartementet, 2020c) er felles referanserammer viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng. Ifølge Skjelbred (2019) var denne felles referanserammen tidligere knyttet til et nasjonsbyggende prosjekt, men er nå i større grad knyttet til mangfold og humanitære verdier. Noen forskere, for eksempel Jambak (2019) har imidlertid uttrykt bekymring for at den felles referanserammen er i ferd med å forsvinne fra skolen, da det er en økende digitalisering av undervisningen gjennom bruk av PC og nettbrett hvor eleven får utfolde seg, og får

ansvar for egen læring. Ifølge Skjelbred (2019) viser dette hvordan den digitale teknologien gjør det lettere å praktisere individuell utfoldelse og reformpedagogikkens idealer.

Samtidig viser Jambak (2019) til at samfunnet er stadig mer komplekst og uoversiktlig, hvilket underbygger viktigheten av å finne felles referanserammer. Dersom det fortsatt stemmer, slik Blikstad-Balas (2015) hevder, at læreboka har viktig betydning for lærernes undervisning, vil den også ifølge Skjelbred (2019) ha en sentral funksjon for å formidle felles referanserammer for alle barn som vokser opp i Norge, enten denne er basert på å formidle felles kunnskap eller formidle felles verdier.

Som en oppsummering etter å ha redegjort for samfunnsfagets utvikling og lærebokas rolle og funksjon i skolen i dag, ser jeg tydelig hvordan lærebokforfattere gradvis har fått større valgfrihet og tolkningsrom med de siste tre læreplanene, henholdsvis L97, LK06 og LK2020. LK06 gav større valgfrihet enn L97, da den var kortere og mindre detaljert, mens LK2020 gir i betydelig grad mer valgfrihet enn LK06, da faggrensene er oppløste og har få felles konkrete kunnskapsmål. Som følge gir dette stor frihet i fortolkningen av læreplanen.

I og med at jeg analyserer kun én lærebokserie, av flere, vil jeg ikke ha så mye grunnlag for å kunne si noe om samsvaret i den formidlingen som gjøres i samfunnsfagets demokrati og medborgeropplæring. Men *Refleks* er lærebokserien til en av de største forlagene og har en betydelig markedsandel (Lien, 2021). Det vil derfor være nyttig å se hvordan denne lærebokserien formidler demokrati og medborgerskap til elevene.

Det å skulle formidle kunnskap, verdier og ferdigheter knyttet til demokrati og medborgeropplæringen er imidlertid ingen entydig prosess. Som flere har påpekt tidligere i dette kapitlet og som kommer til uttrykk hos flere, som for eksempel Børhaug (2005), Hunnes (2015) og Sætra og Stray (2019) vil det være ulike tilnærminger til hva man anser som viktig i demokratiopplæringen. Diskusjonen vil derfor være preget av flere ulike perspektiver og tilnærminger. Jeg har imidlertid måttet ha foretatt noen valg i forhold til hvilke perspektiver jeg ønsker å forta min analyse opp mot. Valget har falt på skillet mellom liberalt demokrati, deltakerdemokrati og samtaledemokrati (Solhaug, 2021). I tillegg har jeg valgt å benytte meg av Westheimer og Kahnes (2004) tre former for medborgeropplæring, da jeg mener de til dels representerer en noe annen dimensjon enn den vi finner i den nevnte tredelingen. I det videre vil jeg beskrive de tre perspektivene og typologien for medborgeropplæring, som utgangspunkt for den videre analysen av *Refleks*.

[3.0 Demokratiperspektiver og medborgertypologi](#)

[3.1 Innledning og avklaring](#)

For å skape oversikt over det teoretiske rammeverket, har jeg utarbeidet to analyseskjema, ett demokratiperspektivene og ett for medborgertypologien. Disse kan oppfattes som idealtyper og som et verktøy for analyse. For å vise hvordan jeg har analysert empirien med utgangspunkt i analyseskjemaene, har jeg utformet et analysevedlegg som er vedlagt til slutt i oppgaven. Jeg tar utgangspunkt i disse analyseskjemaene når jeg gjør den empiriske analysen.

Jeg operasjonaliserte medborgertypologien og demokratiperspektivene, ved at jeg hadde et åpent utgangspunkt og baserte operasjonaliseringen på det jeg oppfattet som sentralt i teorien. Gjennom denne prosessen oppdaget jeg etter hvert at jeg kunne utarbeide noen variabler både for demokratiperspektivene og formene for medborgeropplæring.

Med utgangspunkt i beskrivelsen av demokratiperspektivene utarbeidet jeg variablene *enighet/konflikt*, *demokratiets funksjonering/operering*, *medborgernes deltakelsesformer*, *avgjørelsesprosesser* og *rasjonalitet*. Grunnen til det er at jeg oppfattet at beskrivelsene av de tre demokratiperspektivene vektla hvordan samfunnet kom fram til enighet og løste konflikter, hvordan demokratiet opererer og opprettholdes gjennom for eksempel valg eller debatt, hvordan medborgerne deltar, hvordan avgjørelser tas, og hvilken rasjonalitet demokratiet har, altså hvilke tanke- og handlingssett som er fornuftig for mennesket. Analyseeskjemaet for demokratiperspektivene er tabell 1 i del 3.5.

Når jeg skal foreta en lærebokanalyse, må jeg foreta noen valg til teoretisk innfallsvinkel. Som utgangspunkt for inndeling av demokratiperspektiver bruker jeg i hovedsak Solhaug (2021, s. 34-41). I det følgende vil jeg redegjøre for de tre demokratiperspektivene jeg har valgt for oppgaven, hvilket er det liberale demokratiet, deltakerdemokratiet og det deliberative demokratiet. Perspektivene har ulike syn på hva som er kjernen i demokrati, og beskriver og fortolker styreformene på ulike måter. Solhaug (2021, s. 39-41) beskriver også et radikalt perspektiv på demokrati, men dette har jeg valgt å se bort fra, fordi det først og fremst innebærer en kritikk av de andre demokratiperspektivene.

Deretter vil jeg gå over til Westheimer og Kahne (2004) sin typologi over ulike former for medborgeropplæring, hvilket er personlig ansvarlig, deltakende og aktiv/rettfærdighetsorientert medborgeropplæring. Jeg vil redegjøre både for de tre perspektivene og medborgertypologien etter beste evne, slik jeg forstår dem. Er samtidig klar over at perspektivene og medborgertypologien også kan oppfattes ulikt, og at framstillingen i noen grad kan være preget av min forståelse.

3.2 Det liberale demokratiperspektivet

Ifølge Trond Solhaug (2021, s. 34-36) sin tolkning av Peter H. Shuck (2002), Joseph Schumpeter (1976) og Jaques Thomassen (2008) sine publikasjoner om det liberale demokratiet, er det sentrale i liberal forståelse av demokrati å fjerne statens begrensninger og restriksjoner på individets frihet. Ifølge Eriksen (1995, s. 19) har individet negativ frihet, som er et sentralt prinsipp og gir borgerne ubegrenset frihet, så lenge man er lovlydig. Videre viser Solhaug (2021, s. 35-36) til at de mest frihetsorienterte liberale nedtoner samfunnsmessig deltakelse utenfor valghandlingen, og de legger lite vekt på direkte innflytelse på beslutninger, da frie valg er kjernen i politikken. Her stiller alle likt med én stemme for å velge den politiske eliten, da likhet og likeverd er viktige demokratiske verdier.

Eriksen (1995, s. 13) viser til at det liberale demokratiperspektivet historisk går tilbake til rettighetsfilosofien til Hobbes og Locke, hvor jeg tolker at kjernen er at statens eneste oppgave er å beskytte individenes rettigheter, som i hovedsak vil si å beskytte eiendomsretten (Filosofi, 2022). Videre presenterer Eriksen (1995, s. 18) at individet har førsteprioritet, og at demokratisk legitimitet i liberale samfunn er lokalisert i borgernes

grunnleggende rettigheter. USA er ett eksempel på en svært liberal stat, ifølge Solhaug (2021, s. 42).

Det liberale perspektivet, slik Solhaug (2021, s. 35) beskriver det, har som sitt utgangspunkt at individet handler etter egeninteresse når de skal overveie personlige og samfunnsmessige valg, kalt formålsrasjonalitet. Dette oppfatter jeg at gjenspeiler seg videre i politikkenes mål, hvilket er å sørge for at markedet har det nødvendige tilbudet av varer og tjenester, men at individet som medborger skal sørge for å oppfylle sine behov (Solhaug, 2021, s. 35).

Videre presenterer Eriksen (1995, s. 19-20) at individet beskyttes mot ekstern intervensjon av myndighetene, såkalt *negativ frihet*, hvilket betyr at individet kan gjøre det de vil, så lenge de ikke bryter loven og ikke skader andre. Eriksen viser også til at det fins rettigheter som viser tilbake til *positiv frihet*, de såkalte frihetsrettighetene; organisasjonsfrihet og ytrings-, presse- og forsamlingsfrihet, som skaper rom for fri meningsutveksling i samfunnet, og trer sammen offentligheten til en sfære for politisk menings- og dannelsesvilje.

Solhaug presenterer at for liberale pluralister er sammenslutninger av medborgere i interessegrupper, især organisasjoner, en samfunnsarena hvor ulike politiske syn fremmes og fellesskap etableres. Jeg forstår det som at konkurransen mellom ulike interessegrupper er minst like viktig som valg og partipolitikk, både for medborgernes interesser og for å fremme ulike politiske syn. Hovedgrunnen for dette er at interessegruppene sikrer politiske avveininger og stabilitet, ifølge Solhaug (2021, s. 35-36).

Basert på Eriksen og Solhaug sin beskrivelse av det liberale demokratiet oppfatter jeg at medborgerrollen er ganske smal i det politiske livet, da valghandlingen er sett på som kjernen i politikken (Solhaug, 2021, s. 35). Likevel har borgerne mulighet for å delta gjennom frihetsrettighetene, som gir rom for fri meningsutveksling i offentligheten (Eriksen, 1995, s. 19-20). Videre har borgerne mulighet for deltakelse i interessegrupper om man engasjerer seg for en samfunnssak. Her har individet indirekte innflytelse, som underbygger at direkte innflytelse på beslutninger vektlegges i liten grad. Videre er demokratiperspektivet orientert rundt å begrense statens restriksjoner på individets friheter og rettigheter og at individet skal sørge for seg selv (Solhaug, 2021, s. 35), hvilket jeg vil argumentere for at viser at medborgerrollen blir preget av egeninteresse, og fører til en lavere grad av samfunnsdeltakelse.

Sett opp mot demokratiopplæringen i samfunnsfaget vil demokratiopplæring basert på det liberale demokratiperspektivet legge opp til en snever deltakelse i politiske prosesser, som eksempelvis deltakelse ved valg, eller til å fremme sine interesser gjennom interessegrupper. Videre vil den liberale demokratiopplæringen omfatte fokus på lover og individets friheter og rettigheter, som likhet, likeverd og ytringsfriheten. Sistnevnte er nok den friheten og rettigheten som er mest fremtredende, og vil komme til uttrykk i undervisningen gjennom at elevene ytrer sine meninger og refleksjoner om ulike samfunnsspørsmål.

Jeg vil videre redegjøre for deltakerdemokratiet som ifølge Solhaug vektlegger en bredere form for deltakelse fra borgerne (Solhaug, 2021, s. 36-37). Dette oppfatter jeg at står i kontrast til det liberale demokratiet, hvor individets friheter og rettigheter står

sentralt, som illustrerer hvordan disse demokratiforståelsene har opphav i to ulike politiske syn (Eriksen, 1995, s. 13).

3.3 Deltakerdemokratiet

I motsetning til i liberalt demokrati hvor borgerne har negativ frihet, opererer deltakerdemokratiet med et positivt frihetsbegrep, ifølge Solhaug (2021, s. 37). Dette gir individet mulighet for å delta, som sees på som viktig og nyttig. I forlengelse vil den personlige involveringen gi politisk erfaring. Videre kan deltakelse ute i offentligheten bidra til å forme kollektiver og myndiggjøre individet eller fellesskapet.

Solhaug (2021, s. 36) viser til at ideene om deltakerdemokratiet har opphav i «republikanisme», og kommer fra latin – *res publica*, som på norsk betyr «den offentlige sak». Det vil si at alle borgere har rett til innsyn i saker som angår dem, da statens politikk er offentlig anliggende, hvilket gir folket påvirkningsmuligheter og et korrupsjonsvern. Det er også gjennom offentlig debatt og liv at konflikter løses. Norge er som USA ett liberalt demokrati, men langt mer deltakerdemokratisk, da folket deltar i større grad og politikken består av tydelige politiske konflikter som løses gjennom offentlig liv og debatt (Solhaug, 2021, s. 42).

I deltakerdemokratiet er det meningsutvekslingen som konstituerer samfunnet, hvilket betyr at borgerne former en bevissthet om medborgerne som etablerer fellesskap og solidaritet. Ved at borgerne har en bevissthet om sine medborgere, er rasjonaliteten verdibasert, da fellesskapets beste er i fokus. En sentral tanke er at deltakelse fører til at individet gradvis får større forståelse for samfunnsmessige behov og fellesskapsbevissthet (Solhaug, 2021, s. 37).

Basert på disse aspektene tolker jeg det slik at medborgerrollen blir bredere i deltakerdemokratiet. Det innebærer en større mulighet for samfunnsdeltakelse gjennom et positivt frihetsbegrep. Medborgerrollen framstår heller ikke som like preget av egeninteresse som i det liberale demokratiet, da fellesskapet framstår som sentralt gjennom en verdibasert rasjonalitet (Solhaug, 2021, s. 37). Jeg kan ut fra dette argumentere for at det demokratiske engasjementet fra mange borgere skaper gode løsninger for fellesskapet i deltakerdemokratiet, i motsetning til i det liberale perspektivet hvor demokratiet oppfattes som et nullsumspill hvor ulike interesser konkurrerer mot hverandre.

I kontrast til demokratiopplæring basert på det liberale demokratiet hvor deltakelsen er relativt snever, vil demokratiopplæring basert på deltakerdemokratiet i stor grad vektlegge en langt bredere samfunnsdeltakelse. Gjennom at elevene har mulighet til deltakelse gjennom et positivt frihetsbegrep vil elevene kunne delta i offentlig liv og debatt. Dette kan gjennomføres i undervisningssammenheng, for eksempel ved å delta i politisk debatt i klasserommet om samfunnssaker som er aktuelle og engasjerer elevene. Deltakelse i elevrådet ved skolen vil også kunne inngå i en deltakerorientert demokratiopplæring. Der får elevene mulighet til å engasjere seg i saker og diskutere med klassen, lærerne og skoleledelsen om ønsker og behov som angår deres skolehverdag. Videre kan deltakelse i aktuelle samfunnssaker og samfunnsinitiativ i lokalmiljøet inngå i denne formen for demokratiopplæring.

Redegjørelsen av demokratiopplæring basert på deltakerdemokratiet viser kontrasten mellom dette demokratiperspektivet og det liberale demokratiperspektivet, da deltakerdemokratiet er har en bredere form for deltakelse og derfor fellesskapsorientert, mens det liberale demokratiet har en smal form for demokratideltakelse og derfor i stor grad individorientert.

Jeg vil nå bevege meg over mot det deliberative perspektivet, hvor samtale og dialog mellom medlemmer i fellesskap kjernen. Her konstitueres demokratiet av de gode argumentene for at samfunnet kan utvikle seg til fellesskapets beste (Eriksen, 1995, s. 17).

3.4 Det deliberative demokratiperspektivet

Som presentert av Solhaug (2021, s. 38) var det den amerikanske filosofen John Dewey og den tyske filosofen og sosiologen Jürgen Habermas, som videreførte ideene om deliberasjon fra antikkens Athen. Ifølge Solhaug (2021, s. 38) tok Dewey utgangspunkt i at alle sosiale fellesskap med en viss felles interesse og ulike former for gjensidig avhengighet, bruker kommunikasjon og samhandling. Videre viser Solhaug (2021, s. 38) til at Jürgen Habermas på sin side har vært opptatt av å finne ut hvordan deliberasjon kan finne løsninger på det felles beste, og legitimere en demokratisk offentlighet.

Begrepet deliberasjon kan oversettes til samtale eller dialog, og har blitt brukt av mennesker gjennom årtusener. Folket av frie menn i det antikke Athen brukte deliberasjon for å komme fram til det felles beste for bystatens innbyggere, og hadde avstemninger for å avgjøre konfliktspørsmål, ifølge Solhaug (2021, s. 38). Ifølge Eriksen (1995, s. 17) skal demokratiet konstitueres av de gode argumentene, og disse skal avgjøre hva som er fellesskapets beste. Ut fra dette kan vi si at den frie dialogen som leder fram til kvalifiserte beslutninger er fundamentet i det deliberative demokratiet.

Basert på Eriksen (1995, s. 18) sin tolkning av John Dewey, oppfatter jeg at Dewey var opptatt av hvordan et samfunn etablerer demokratisk legitimitet, og videreførte derfor grekernes ide om konsensus. Dewey argumenterte med denne ideen for at stemmeretten først blir effektiv når det har blitt dannet en gjensidig forståelse mellom medlemmene i det politiske fellesskapet, via en omfattende kommunikasjonsprosess, (Eriksen 1995, s. 18). Det er altså de argumentative prosesser i og utenfor det politiske livet som gir demokratisk legitimitet i deliberativt demokrati, og ikke stemmeretten og de formelle prosessene hvilket de etablerte modellene bygger på.

Som nevnt ville Jürgen Habermas finne ut hvordan han kunne bruke deliberasjon for å legitimere demokratiet. Gjennom sitt politiske prosjekt utarbeidet han tre samtaleetiske normer for den dialogiske prosessen; å snakke sant, være oppriktig, og at det man sier må være riktig i forhold til konteksten. Solhaug (2021, s. 38) viser til at partene må være enige om å overholde disse samtalenormene, for at kommunikasjonen skal omtales som deliberasjon. Rasjonaliteten i det deliberative demokratiet er derfor *kommunikativ*, ved at medlemmene overholder samtalenormene i den dialogiske prosessen (Eriksen, 1995, s. 22).

Gjennom denne redegjørelsen, tolker jeg det dit hen at demokratiopplæring basert på det deliberative demokratiet vil omfatte å delta i samtale og diskusjoner, som vil si kommunikasjon og samhandling med medelever. Samtidig vil denne deltakelsen kunne

oppfattes som noe omfattende, da en må forholde seg til og være ansvarlig overfor samtaleetikken som inngår i samfunnet.

Det har blitt reist flere kritiske punkt mot deliberativt demokrati, men den kritikken som er mest relevant for min avhandling, er at deltakelse i ett deliberativt demokrati favoriserer de av borgerne som har best forutsetninger til å delta, på bakgrunn av sosioøkonomisk status, sosiale og kulturell kapital og verbale evner, ifølge Solhaug (2021, s. 39). Dette er svært relevant for når jeg skal drøfte funnene som er tilknyttet det deliberative demokratiperspektivet i *Refleks 1-6* i kapittel 6.

3.5 Tabell 1 - Analyseskjema for demokratiperspektiver

Variabel	Liberal demokrati	Deltakerdemokrati	Deliberativt demokrati
Enighet/konflikt	Valg – konkurranse mellom ulike partier med ulike politiske syn. Pluralistisk samfunn – den politiske beslutningsmakten er fordelt mellom den lovgivende, dømmende og utøvende makt.	Offentlig debatt og liv.	Deliberasjon med enighet som mål for å avgjøre politiske spørsmål. Deliberasjon for løsning på det felles beste. Deliberasjon - utveksle ulike syn og utvikle større forståelse for ulike synspunkter. Felles beste en utfordring – flertallets syn representerer bare flertallet.
Demokratiets funksjonering/operering	Frie valg er politikkenes kjerne. Nedtoning av deltakelse utenfor valghandlingen. Alle har en stemme i valg – demokratiske verdier: likhet og likeverd. Negativt frihetsbegrep: fjerne restriksjoner og begrense maktovergrep fra staten. Demokratiet – et dynamisk politisk fellesskap.	Valg. Offentlig debatt og liv gir bevissthet om medborgere og fellesskapet, etablerer solidaritet og løser konflikter. Staten kan gripe inn i privat sfære. Statens politikk – et offentlig anliggende. Positivt frihetsbegrep – mulighet for deltakelse.	Offentlig deliberasjon – konkurranse mellom politiske syn.

	<p>Folkemening uttrykkes via regjering eller lokalt flertall i kommune- og bystyrene.</p> <p>Staten løser fellesoppgaver.</p> <p>Konkurransen mellom politiske partier og mellom interessegrupper.</p> <p>Individets rettigheter og friheter skal vernes om.</p> <p>Makt og legitimitet til folkevalgte.</p> <p>Pluralisme – samarbeid mellom statlige myndigheter og interessegrupper.</p> <p>Privatisering og valg mellom goder.</p> <p>Organisasjoner & interessegrupper sikrer politiske avveininger og stabilitet.</p> <p>Organisasjoner & interessegrupper skaper fellesskap, fremmer politiske syn og medborgernes interesser.</p>		
<p>Medborgernes former for deltakelse</p>	<p>Folk har rett til å ta frie valg.</p> <p>Ikke skade andre og ikke bryte loven.</p> <p>Individet oppfyller egne behov i markedet.</p>	<p>Valgdeltakelse.</p> <p>Politikk er alle former for deltakelse.</p> <p>Felles interesse og forpliktelse til deltakelse.</p> <p>Deltakelse gir bevissthet om fellesskap og forståelse for samfunnsmessige behov.</p> <p>Personlig involvering gir politiske erfaringer og tro på</p>	<p>Samtale/dialog i sosiale fellesskap.</p> <p>Kommunikasjon og samhandling.</p> <p>Mediedebatt – del av politisk dialog og politisk konkurranse.</p> <p>Nettdebatt - deltakelse i offentlig deliberasjon.</p> <p>Samfunnsmessig liv, erfaringsutveksling og meningsdanning.</p>

		deltakelse. Samfunnsmessig aktivitet former kollektiv og gjør individet/fellesskapet myndig.	
Avgjørelsesprosesser	Valg.	Valg. Offentlig debatt.	Deliberasjon – overholde de tre samtaleetiske normene. Valg og avstemninger. Samtaleetikk – det bedre argument avgjør utfallet.
Rasjonalitet	Formålsrasjonalitet – utgangspunkt i egeninteresser.	Fellesskapet. Verdibasert tankegang – etterspør hva som er best for fellesskapet.	Kommunikativ rasjonalitet – overholde de tre samtaleetiske normene.

Jeg vil nå bevege meg over til den andre typologien jeg vil benytte meg av i analysen av *Refleks*, nemlig Westheimer og Kahnes (2004) skille mellom den personlig ansvarlig, deltakende og aktiv/rettferdighetsorientert medborgeropplæring. Det er noe overlapp mellom de tre demokratiperspektivene og medborgertypologien, men jeg mener sistnevnte likevel tar for seg en annen dimensjon fra en type medborger som tar personlig ansvar og er pliktoppfyllende gjennom å følge lover og regler, til den mer demokratisk aktive, kritiske og rettferdighetssøkende medborger som stiller spørsmål ved det etablerte og sikter mot forandring.

3.6 Typologi av former for medborgeropplæring

Personlig ansvarlig medborgeropplæring

Som presentert av Westheimer og Kahne (2004, s. 241) vil lærerne som driver medborgeropplæring med mål om å utvikle personlig ansvarlige medborgere, vektlegge personlig ansvar, karakterbygging og engasjement i frivillighetsarbeid. Dette vil ha implikasjoner for hvordan medborgeren deltar i samfunnet. Hovedsakelig vil dette innebære å være en lovlydig borger som forholder seg til samfunnets lover og regler, og ved å betale skatt. Videre er deltakelse i lokalsamfunnet sentralt, ved å delta i frivillighetsarbeid, eksempelvis på eldreheim eller suppekjøkken, og i utdeling av klær og mat til mennesker som er trengende. Jeg forstår det som at sentrale kjennetegn ved en personlig ansvarlig medborger er ansvarlig oppførsel gjennom å resirkulere, gi blod, plukke søppel, og holde seg gjeldfri.

Deltakende medborgeropplæring

Den andre kategorien Westheimer og Kahne (2004, s. 241-242) beskriver er en deltakende medborgerskapsopplæring, der lærerne forbereder elevene til å kunne

engasjere seg og delta i ulike innsatsområder i samfunnet. Videre argumenterer de for at samfunnsdeltakelse bygger relasjoner og tillit, skaper felles forståelse og etablerer en forpliktelsesfølelse til samfunnet. Jeg forstår det som at deltakende medborgere vil delta i samfunnssaker og i det sosiale livet, både på lokalt og nasjonalt nivå. Derfor er kunnskap om hvordan regjering og organisasjoner opererer sentralt i opplæringen, for å sikre at elevene vet hvordan de skal planlegge og delta i ulike initiativ for å hjelpe trengende medborgere.

Aktiv/rettferdighetsorientert medborgeropplæring

Den tredje kategorien er aktiv/rettferdighetsorientert medborgeropplæring der elevene får bryne seg på spørsmål om rettferdighet/urettferdighet, og innse viktigheten av å jobbe for sosial rettferdighet. Elevene skal bli effektive demokratiske medborgere ved å forstå og analysere samspillet mellom sosiale, politiske og økonomiske samfunnskrefter, ifølge Westheimer og Kahne (2004, s. 242-243).

Videre er kritikk av samfunnets strukturer og deltakelse i aktuelle samfunnsproblemer sentralt i rettferdighetsorientert opplæring. Elevene skal kunne adressere og analysere samfunnsspørsmål og urettferdighet med mål om å skape sosial endring og forbedre samfunnet. I tillegg skal elevene lære å adressere hva som forårsaker samfunnsproblemer, og kunne anvende kollektive strategier for endring som utfordrer urettferdighet. Opplæringen er derfor kompetanse- og handlingsorientert ved at elevene får kunnskap om sosiale bevegelser, og hvordan de skal handle for systemisk endring.

Selv om pensum og undervisning får større innslag av politiske spørsmål og opplæringen vektlegger sosial endring og sosial rettferdighet, er den ikke farget av bestemte politiske perspektiver og prioriteringer. Lærere som underviser for å utvikle rettferdighetsorienterte medborgere legger vekt på diskusjon og analyse av sosiale, politiske og økonomiske strukturer, og vil ikke framlegge sannheter eller kriterier angående samfunnsstrukturer.

Likevel er en del av opplæringen at elevene skal ta stilling til omstridte politiske spørsmål både som individ og i gruppekontekst, som vist til av Westheimer og Kahne (2004). Jeg forstår det som avgjørende for rettferdighetsorienterte medborgere å kunne delta i debatter og gruppediskusjoner på en sivilisert og respektfull måte, ved å lytte til og ta stilling til de ulike argumentene og meningene hvilket lærere og medelever ytrer. I et demokrati er uenighet sentralt, og konsensus er ikke alltid mulig eller målet med diskusjon og debatt. Det fordrer at elevene kan kommunisere med mennesker som har andre perspektiver og meninger om ulike samfunnsspørsmål (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242-243).

Basert på redegjørelsen av typologien til Westheimer og Kahne er det tydelig at ulike former for medborgerskapsopplæring vil ha forskjellig teoretisk og læreplanmessig forankring, og ambisjoner. Videre vil lærernes og også lærebokforfatternes oppfatninger av hva som er en god demokratisk medborger, legge premissene for utforming av undervisningsoppleggene. Det får følger for hvilke verdier, holdninger, kunnskaper og ferdigheter elevene skal utvikle, og hvilket innhold og metodebruk som inngår i medborgeropplæringen.

Samtidig er det essensielt å understreke at aktiv/rettferdighetsorientert medborgeropplæring ikke vil utelukke utvikling av egenskaper som er sentrale hos personlig ansvarlig og deltakende medborger, men at det er mulig at elevene kan utvikle egenskaper ved andre medborgerskapsformer. Det viser hvor viktig det er at lærere har en bevissthet rundt hva som skiller de ulike formene for medborgeropplæring, og hva man vektlegger i demokratiopplæringen (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241).

For å trekke typologien opp mot lærebokanalysen, vil analysen innebære å undersøke hva elevene skal gjøre i undervisningen opp mot tematikken demokrati og medborgerskap. Jeg vil se om enkelte av oppgavene eksempelvis legger opp til å være en lovlydig medborger ved eksempelvis å følge lover og regler, eller delta i lokalmiljøet – hvilket vil indikere personlig ansvarlig medborgeropplæring. Videre vil jeg se om andre oppgaver eksempelvis legger opp til at elevene skal adressere samfunnsspørsmål ved å skrive kronikk om en sak eleven engasjerer seg i, delta i diskusjoner og/eller ta stilling til politiske spørsmål, hvilket indikerer aktiv/rettferdighetsorientert medborgeropplæring.

3.6.1 Tabell 2 - Analyseskjema for medborgertypologi

I analyseskjemaet for medborgertypologien utarbeidet jeg de tre variablene *deltakelse*, *felleskap* og *forpliktelse*. Grunnen til det er at jeg tolket at beskrivelsene av formene for medborgeropplæringene la vekt på hvordan medborgeren deltar i samfunnet, hvordan fellesskapet ble som følge av deltakelsen, og hvilken type forpliktelse borgerne har til hverandre og samfunnet.

Variabel	Personlig ansvarlig medborgeropplæring	Deltakende medborgeropplæring	Aktiv/rettferdighetsorientert medborgeropplæring
Deltakelse	Individualistisk – valg er kjernen i politikken. Negativt frihetsbegrep. Deltakelse og engasjement i lokalsamfunnet/ frivillighetsarbeid. Hjelpe trengende med klær og mat. Resirkulere. Plukke søppel. Gi blod. Være gjeldfri. Lovlydighet.	Positivt frihetsbegrep - mulighet for deltakelse. Engasjement og deltakelse i innsatsområder/ samfunnssaker. Vise engasjement. Hjelpe de trengende i samfunnsinitiativ. Bygge relasjoner og tillit.	Jobbe for sosial rettferdighet. Bryne seg på spørsmål om rettferdighet og urettferdighet. Forståelse, diskusjon og analyse av samspillet mellom sosiale, politiske og økonomiske samfunnskretter/strukturer. Deltakelse i aktuelle samfunnsproblemer. Adressere og analysere samfunnsspørsmål. Adressere årsaken til samfunnsproblemer. Kritikk av samfunnets strukturer. Kunne kommunisere med alle medmennesker om ulike samfunnsspørsmål.

			Kunnskap om sosiale bevegelser og hvordan å handle for systemisk endring. Deltakelse i debatter og gruppediskusjoner. Ta stilling til politiske spørsmål individuelt og i gruppe.
Fellesskap	Individorientert/sivilt samfunn av interessegrupper.	Fellesskap gjennom deltakelse og engasjement i offentlig initiativ og samtale.	Lytte til og ta stilling til ulike argumenter og meninger. Konsensus ikke alltid målet/mulig.
Forpliktelse	Ansvarlig for seg selv. Ansvarlig oppførsel og god karakter. Forpliktelse vektlegges i mindre grad.	Etablere forpliktelsesfølelse til samfunnet. Utøve ansvarlighet overfor fellesskapet/samfunnet. Kunnskap om hvordan regjering og organisasjoner opererer.	Kollektivt arbeid for samfunnsnivå og for å løse samfunnsmessige problemer. Skape sosial endring og forbedre samfunnet. Utfordre urettferdighet.

Jeg vil videre redegjøre for noen sammenhenger jeg har oppdaget mellom demokratiperspektivene og medborgertypologien.

3.7 Sammenhenger mellom demokratiperspektivene & formene for medborgeropplæring

I *det liberale demokratiet* står individets frihet og rettigheter sentralt, legitimiteten lokaliseres i borgernes grunnleggende rettigheter, og frie valg er kjernen i politikken. De mer frihetsorienterte liberale nedtoner deltakelse utenfor valghandlingen og vektlegger ikke direkte innflytelse på beslutninger (Solhaug, 2021, s. 34-36).

Jeg vil argumentere for at det er en kobling mellom *det liberale demokratiet* og *personlig ansvarlig medborgeropplæring*, ved at opplæringen innebærer å engasjere seg i frivillighetsarbeid og veldedighet, men ikke i det politiske livet. Personlig ansvar og individets karakter står sentralt gjennom å gjøre gode ting for samfunnet, hvilket jeg tolker som at individets frihet prioriteres, og politiske deltakelse nedprioriteres. Dette tenker jeg at viser en sammenheng opp mot *det liberale demokratiets* kjerneprinsipp, der individets frihet og rettigheter er det sentrale.

Videre ser jeg en kobling mellom det negative frihetsbegrepet som et sentralt prinsipp i *liberalt demokrati* hvor individet kan gjøre det hen ønsker, så lenge man ikke skader andre eller bryter loven (Solhaug, 2021, s. 35), og å utvikle lovlydige medborgere som en sentral del ved *personlig ansvarlig medborgeropplæring*.

Westheimer og Kahne (2004, s. 244) argumenterer for at kvalitetene ved en *personlig ansvarlig medborger*, i og for seg ikke karakteriserer ett utøvende demokratisk medborgerskap. Selv om egenskapene og prinsippene ved en *personlig ansvarlig medborger* er attraktive, vil disse kunne hindre i stedet for å muliggjøre demokratisk deltakelse og samfunnsendring. Videre argumenterer de det som helt avgjørende at medborgerne kan tenke kritisk og har handlingsevne i et demokratisk samfunn, når behovet melder seg.

Jeg tolker disse argumentene som at karakterbygging, personlig ansvar og frivillighetsarbeid kommer til kort hvis demokratiet skal kunne opprettholdes og utvikles videre, som er et sentralt mål i opplæringen i demokrati og medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Dermed vurderer jeg *deltakende og aktiv/rettferdighetsorientert medborgeropplæring* som avgjørende for å kunne utvikle medborgere som evner å delta i samfunnsinitiativ, analysere samfunnsspørsmål, ta stilling til politiske spørsmål, og kritisere samfunnsstrukturer.

Videre har jeg gjennom den teoretiske gjennomgangen funnet en del sammenhenger mellom *deltakerdemokratiet* og *deltakende medborgeropplæring*. *Deltakerdemokratiet* baserer seg på at deltakelse i offentligheten, bidrar til myndiggjøring av individet eller fellesskapet og former kollektivet (Solhaug, 2021, s. 37). Dette kan kobles til *deltakende medborgeropplæring* som vektlegger at elevene skal forberede seg på deltakelse og engasjement på ulike innsatsområder i samfunnet (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241-242). Slik kan jeg argumentere for at hensikten med *deltakende medborgeropplæring* er å utdanne elevene til å bli medborgere som deltar i offentligheten, og bidrar til myndiggjøring av seg og fellesskapet (Solhaug, 2021, s. 37).

Videre vektlegger *deltakende medborgeropplæring* samfunnsdeltakelse for å etablere en forpliktelsesfølelse til samfunnet og bygge relasjoner (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242). Dette kan knyttes til *deltakerdemokratiet* hvilket ser personlig involvering som avgjørende for å gi politiske erfaring, og en bevissthet om medborgerne og fellesskapets beste (Solhaug, 2021, s. 37). Jeg vurderer derfor at det er en sterk sammenheng mellom demokratiperspektivet og medborgeropplæringen, gjennom at *deltakende medborgeropplæring* gir elevene bestemte verktøy for å kunne delta ut fra et deltakerdemokratisk perspektiv.

Deretter har jeg også gjennom den teoretiske gjennomgangen av perspektivene og typologien sett hvordan *det deliberative demokratiet* kan knyttes til *aktiv/rettferdigferdighetsorientert medborgeropplæring*. I og med at *det deliberative demokratiperspektivet* er sentrert rundt samtale og dialog (Eriksen, 1995, s. 22), og *aktiv/rettferdighetsorientert medborgeropplæring* vektlegger at elevene skal kunne delta i gruppediskusjoner og debatter (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242-243), samsvarer enkelte aspekter ved *demokratiperspektivet* og *aktiv/rettferdighetsorientert medborgeropplæring*.

Første sammenhengen jeg fant er hvordan deliberasjon (samtale/dialog) som metode står sentralt i *aktiv/rettferdighetsorientert medborgeropplæring*, da lærerne som anvender denne opplæringen vektlegger diskusjon om spørsmål om rettferdighet/urettferdighet og kritikk av sosiale, økonomiske og politiske samfunnsstrukturer. Elevene skal lære å delta i debatter og diskusjoner på en sivilisert og respektfull måte ved å lytte til andres meninger og argumenter (Westheimer & Kahne, 2004, s. 243). Dette kan jeg trekke til Jürgen Habermas sine tre samtaleetiske normer for den dialogiske prosessen, hvor medlemmene må snakke sant, være oppriktig, og det man sier må være kontekstuell riktig (Solhaug, 2021, s. 38).

Aktiv/rettferdighetsorientert medborgeropplæring gir dermed elevene evnen til å handle rasjonelt og korrekt i debatt og diskusjon. Habermas mente at demokratisk legitimitet etableres gjennom den frie meningsutvekslingen mellom aktørene i større fellesskap (Eriksen, 1995, s. 20). Basert på dette kan jeg argumentere for at medborgeropplæringen gir elevene redskapene de trenger for å delta i offentlig diskusjon og debatt, hvilket bidrar til å etablere demokratisk legitimitet.

Videre brukes deliberasjon for å finne felles løsninger og løse felles oppgaver, som kan knyttes til *aktiv/rettferdighetsorientert medborgeropplæring* hvor kollektivt arbeid står sentralt for samfunnsliv og for samfunnsmessige problemer. Opplæringen vektlegger adressering, analyse og diskusjon av samfunnsspørsmål for å skape sosial endring og forbedre samfunnet, som jeg tenker kan kobles til diskusjon i det deliberative demokratiet for å finne felles løsninger på oppgavene og problemene samfunnet står overfor (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242; Solhaug, 2021, s. 38).

Selv om det er likhetstrekk og koblinger mellom demokratiperspektivene og medborgertypologien, vil jeg i analysevedlegget slik den foreligger i vedlegg 2, og når jeg presenterer resultatene i kapittel 5, behandle dem som separate typologier. I drøftingsdelen vil jeg imidlertid forsøke å få fram helheten i læreverket, og diskutere på tvers av de to typologiene.

Jeg vil nå redegjøre for metodearbeidet i denne studien.

4.0 Metode

4.1 Innledning

I denne oppgaven ser jeg på hvilke perspektiv på demokrati og medborgeropplæring som kommer til uttrykk i lærebokserien *Refleks 1-6*. Boka for syvendetrinn publiseres først i mai 2022, og derfor rekker jeg ikke å ta den i betraktning. Jeg har valgt å analysere hele den tilgjengelige lærebokserien for barneskolen, da jeg mener det vil gi en beste framstillingen av hele løpet i barneskolens demokratiopplæring. Dette er et helt nytt læreverkt, og det er derfor et nytt og utforsket materiale. Demokrati- og medborgeropplæring er en vesentlig del av samfunnsfagets mandat i barneskolen (Stray, 2019), og følgelig har dette også fått stor plass i læreverket *Refleks*. Analysen dekker derfor en forholdsvis stor del av verket.

Før jeg presenterer utvalg av empiri og redegjør for analysen av det empiriske materialet, vil jeg innledningsvis i del 4.2 presentere valg av metode og si noe mer generelt om tekstanalyse knyttet opp mot typologier. Jeg vil argumentere for at typologiene jeg bruker kan oppfattes som idealtyper, som hjelper meg til å forstå og

analysere det empiriske materialet. Jeg kommer også inn på kodingen av empirimaterialet, utfordringer i analysearbeidet, forskerrollen, forskningsetikk og hvordan jeg har etterstrebet reliabilitet og validitet i studien.

4.2 Valg av forskningsmetode

Siden jeg analyserer tekst og oppgaver tilknyttet demokrati- og medborgeropplæringen i læreverket *Refleks* gjør jeg en tekstanalyse (Bratberg, 2017, s. 25). Mer presist foretar jeg en kvalitativ tekstanalyse fordi jeg tolker og vurderer tekstutdrag opp mot typologiene.

Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 28) er noen av fordelene med å anvende kvalitativ metode at det gir meg som forsker mulighet til å gå i dybden av et læreverk som jeg ikke har tidligere lest noen analyser av, og det er forsket lite på. Videre ved bruk av kvalitativ tekstanalyse kan jeg benytte et materiale jeg allerede har, for å presentere eventuelle sammenhenger og relevant informasjon, og på den måten kunne si noe om hvilke demokratiperspektiver og former for medborgeropplæring som kommer til uttrykk i *Refleks* (Johannessen m.fl., 2016, s. 97).

Da hensikten med oppgaven er å kartlegge hvilke demokratiperspektiver og former for medborgeropplæring som kommer til uttrykk i *Refleks 1-6*, kan vi si at jeg har benyttet meg av idealtyper som analytisk teknikk. Jeg vil i neste del-kapittel redegjøre for idealtyper som analytisk teknikk, og hvordan jeg har anvendt den i min analyse.

4.2.1 Idealtyper som analytisk teknikk

Hensikten med idealtyper som analytisk teknikk er å definere sentrale egenskaper som særtrekk innenfor bestemte analysekategorier, ifølge Bratberg (2017, s. 82). Når man bruker idealtyper som rammeverk for tekstanalyse forsøker man ikke å avbilde den mangfoldige virkeligheten, men å forme et ideal som fenomener kan vurderes opp mot. For at analyseteknikkens bidrag skal komme til uttrykk, må man først utvikle noen ideer som uttrykk for en ideologi eller tradisjon. Jeg har gjort en systematisk gjennomgang av det teoretiske rammeverket for å utarbeide ideene. Dette arbeidet har munnet ut i analyseskjema, hvor ideene er plassert under én eller flere idealtyper, og anvendes i den empiriske analysen. Idealtyper er dermed et analytisk verktøy som gir struktur for analysen, og legger premissene for hvordan empirimaterialet skal studeres og analyseres (Bratberg, 2017, ss. 82-85).

Denne oppgaven anvender både tre demokratiperspektiver og tre former for medborgeropplæring som idealtyper, henholdsvis liberalt demokratiperspektiv, deltakerdemokrati og deliberativt demokratiperspektiv, samt personlig ansvarlig medborgeropplæring, deltakende medborgeropplæring og aktiv/rettferdighetsorientert medborgeropplæring. Jeg presenterte disse i teorikapittelet i del 3.2, 3.3, 3.4 og 3.6. For å kunne anvende idealtypene som analysekategorier utarbeidet jeg to analyseskjema for å gjøre en oversiktlig analyse og skille mellom demokratiperspektivene og formene for medborgeropplæring.

Bratberg (2017, s. 83) viser til at analyseskjemaene basert på flere idealtyper må utarbeides på en slik måte at om de plasseres ved siden av hverandre gir

analysekategoriene ulike svar på samme spørsmål. På denne måten kan man skille mellom hvilke demokratiperspektiver og former for medborgeropplæring lærebokteksten formidler. I tabell 1 i del 3.5 og tabell 2 i del 3.6.1 har jeg utarbeidet analyseskjemaene slik at demokratiperspektivene og formene for medborgeropplæring gir ulike svar på samme variabel (spørsmål).

I det videre viser skjemaene essensen i teoriene, altså de fremtredende karakteristikkene som kom frem gjennom lesning av litteratur omkring demokratiteori og medborgeropplæring. Slik kunne jeg bruke teoriene som analysekategorier for å skille mellom ulike tekstlige formuleringer i bøkene.

Gjennom å anvende analyseskjemaene ble analyseprosessen ryddig, fordi jeg også kunne avdekke innhold som ikke samsvarte med idealtypene. Siden idealtypene er forankret i teori og utarbeidet før analysearbeidet, har jeg jobbet fra det teoretiske til det empiriske, som betyr at jeg har brukt en deduktiv tilnærming i metodearbeidet (Bratberg, 2017, s. 119; Tjora, 2017, s. 18).

Jeg vil videre presentere utvalget av empiri i Refleks-bøkene.

4.3 Utvalg av empiri

Refleks er produsert av Gyldendal forlag. Forlagene oppgir ikke markedsandeler og salgstall, men ifølge et oppslag i Finansavisen (Lien, 2021) har Gyldendals digitale plattform, Skolestudio, som *Refleks* er en del av, blitt en av de største leverandørene av digitalt undervisningsmaterieell i det norske markedet. Jeg antar derfor at mange skoler benytter seg av tekstene i *Refleks*. Det er flere nye læreverk tilknyttet LK2020, men jeg har valgt å studere et læreverk i sin helhet og gjennom hele løpet, heller enn å studere ulike læreverk.

Gjennom lesing og analyse av bøkene fant jeg ut at 15 av 36 kapitler som inngår i samfunnsfag, i større eller mindre grad er relevant for demokrati- og medborgeropplæringen. *Refleks 1-4* er et fellesprosjekt med naturfag, men de fleste kapitler er av samfunnsfaglig eller naturfaglig karakter. Kapitlene i samfunnsfag i *Refleks 1-4* er skrevet av Tove Grete Lie og Yngve Skjæveland, og de to har også skrevet *Refleks 5-6* i samarbeid med Stig Hosteland og Jakob Maliks.

I overordnet del i LK2020 er temaene relativt utbredt ved at innholdet i skolens demokrati- og medborgeropplæring presenteres både i overordnet del i del 1.6 *Demokrati og medvirkning* under *Opplæringens verdigrunnlag*, i det tverrfaglige emnet *Demokrati og medborgerskap*, samt i deler av læreplanen i samfunnsfag innunder *Fagets relevans og sentrale verdier* og kjerneelementet *Demokratiforståelse og deltakelse* (Kunnskapsdepartementet, 2020d; Kunnskapsdepartementet, 2020b; Utdanningsdirektoratet, 2020a; Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Ut fra hva som tematisk inngår som demokrati- og medborgeropplæring i LK2020 vil menneskerettigheter, FNs barnekonvensjon og urfolksperspektivet stå sentralt. Videre er oppslutning om demokratiske verdier som respekt, toleranse, likeverd, tros- og ytringsfrihet og frie valg viktig. Demokratisk medvirkning og deltakelse både faglig og sosialt er også en sentral del av opplæringen, samt at elevene skal utvikle forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å opprettholde disse. Videre skal elevene

som deltakere i skolefelleskapet skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning. Demokratiopplæringen innebærer også tilegnelse av kunnskap om hvordan konflikter oppstår og blir håndtert i samfunnet, og elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte. Gjennom skolens opplæring skal elevene bli aktive medborgere og lære demokratiet ikke kan tas for gitt, samt at de skal utvikle kompetanse til å delta i videreutviklingen og vedlikeholdelsen av det norske demokratiet (Kunnskapsdepartementet, 2020a; Kunnskapsdepartementet, 2020e; Kunnskapsdepartementet, 2020d; Utdanningsdirektoratet, 2020b; Kunnskapsdepartementet, 2020b).

I neste del er det utarbeidet en tabell hvor jeg presenterer lærebøkene og utvalgte kapitler.

4.3.1 Presentasjon av lærebøkene og utvalgte kapitler

For å vise en oversikt over empirien i de seks lærebøkene, har jeg laget en tabell nedenfor som presenterer tittel, forfattere, utgave og sider til analyse. Totalt antall sider til analyse er 230 sider. I tillegg har jeg utarbeidet en tabell som er vedlagt (vedlegg 1), hvor jeg presenterer innholdet i hvert av de 15 kapitlene og hvorfor jeg har valgt dem. Her knytter jeg innholdet opp mot sentrale aspekter ved demokratiopplæringen i LK2020, hvilket jeg har redegjort for ovenfor.

4.3.2 Tabell – Empiriutvalg fra *Refleks 1-6*

Tittel	Forfatter	Utgave	Sider til analyse
Refleks 1	Oda Bjerknes, Synnøve Borge, Tove Grete Lie & Yngve Skjæveland	2020	Kapittel 3 – «Hvorfor har vi regler»: ss. 39-51
Refleks 2	Oda Bjerknes, Tove Grete Lie & Yngve Skjæveland	2020	Kapittel 4 – «Hvem er vi?»: ss. 67-83 Kapittel 6 – «Barn før og nå»: ss. 107-113 Kapittel 8 – «Klima»: ss. 145-147
Refleks 3	Niklas Almås Fossum, Tove Grete Lie, Eirik Lyngvær & Yngve Skjæveland	2021	Kapittel 2 – «Hvem bestemmer?»: ss. 32-57 Kapittel 6 – «Menneskerettigheter»: ss. 124-143
Refleks 4	Niklas Almås Fossum, Tove Grete Lie, Eirik Lyngvær & Yngve Skjæveland	2021	Kapittel 7 – «Samisk historie»: ss. 151-159 Kapittel 8 – «Hvem hjelper oss»: ss. 162-183
Refleks 5	Stig Hosteland, Tove Grete Lie, Jakob Maliks & Yngve Skjæveland	2021	Kapittel 3 – «Demokrati»: ss. 54-79 Kapittel 5 – «Vår digitale verden»: ss. 108-127 Kapittel 6 – «Hvem er vi?»: ss. 130-151
Refleks 6	Stig Hosteland, Tove Grete Lie, Jakob Maliks & Yngve Skjæveland	2021	Kapittel 3 – «Penger og forbruk»: ss. 76-77, 80-81 Kapittel 4 – «Lov og konflikt»: ss. 100-125 Kapittel 5 – «Slik ble Norge et demokrati»: ss. 128-129, 137-145, 152-153

I det videre vil jeg redegjøre for analysen av empirimaterialet.

4.4 Om analysen av empirimaterialet

For at leseren skal ha et bedre grunnlag for å forstå oppgavens resultater skal jeg nå presentere gjennomføringen av lærebokanalysen. Ifølge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016, s. 99) er det viktig å holde oversikt over empirimaterialet og strukturere analysen når man skal analysere store tekstmengder.

Analysen av empirimaterialet gjennomførte jeg ganske ryddig, ved å starte med *Refleks 1* og arbeidet kronologisk opp til *Refleks 6*. Innledningsvis i prosessen leste jeg gjennom bøkene, fant hvilke kapitler som er relevante for demokrati- og medborgeropplæringen, og merket disse med post it-lapper for å holde oversikt gjennom arbeidet.

I og med at jeg fant at 15 kapitler er relevant for demokrati- og medborgeropplæringen for første- til sjette trinn, er det tydelig at tematikken er omfattende i *Refleks*, hvilket gir et stort analysearbeid. Jeg vil videre redegjøre for hvordan jeg analyserte empirien i *Refleks 1-6*.

4.4.1 Arbeidet med empirimaterialet

Da jeg analyserte de 15 kapitlene i *Refleks*, brukte jeg analyseskjemaene som utgangspunkt for å kategorisere tekstutdragene, hvilket jeg presenterte i teoridel 3.5 og 3.6.1. Jeg brukte kvalitativ nærlesing for å vurdere og plassere all tekst opp mot kategoriene og variablene i analyseskjemaene. Det er slik det er framstilt i vedlegg 2. Deler av teksten i utvalgte kapitler ble plassert innenfor de tre demokratiperspektivene, liberal, deltaker og deliberativ, sammenstilt med hver av de tre formene for medborgeropplæring, hvilket jeg redegjorde og argumenterte for i kapittel 3.

Det inngikk mye refleksjon i analysen av lærebøkernes tekstinnhold, og hvordan jeg skulle fortolke og analysere opp mot analyseskjemaene. For å få oversikt over empirien utarbeidet jeg et analysevedlegg (vedlegg 2) som bygger på analyseskjema presentert i del 3.5 og 3.6.1. I dette plasserte jeg tekstutdragene fra kapitlene, hvilket demokratiperspektiv og form for medborgeropplæring utdragene kan tolkes som, og videre koblet jeg disse til demokratiperspektivene og medborgertypologien. Slik viser vedlegget grunnlaget for alle tolkningene.

Jeg vil vise til et eksempel fra side 56 i kapittel 3, «Demokrati» i *Refleks 5*, for å gi leseren bedre innsyn i hvordan jeg har analysert.

Teksten formidler at;

«En lov er en regel som alle må følge. For eksempel er det ikke lov å stjele eller skade andre».

Gjennom å anvende analyseskjemaene tolket jeg at disse setningene til liberalt demokrati og personlig ansvarlig medborgeropplæring, fordi teksten formidler negativ frihet og lovlidighet som er sentralt i liberal forståelse av demokrati, og lovlidighet

hvilket er sentralt i personlig ansvarlig medborgeropplæring. (Se analyseskjema i del 3.5 om liberalt demokrati under kategorien «medborgernes former for deltakelse» og analyseskjema i del 3.6.1 om personlig ansvarlig medborgeropplæring under kategorien «deltakelse»).

Da jeg analyserte empirien og parallelt utformet analysevedlegget støtte jeg på utfordringer i form av usikkerhet på hvilken kategori empirien skulle plasseres innenfor. Årsaken til det er at det var krevende å anvende bare analyseskjemaene som utgangspunkt, i og med at jeg ved flere ganger i møte med empirimaterialet så at flere tekstutdrag kunne gjelde for flere demokratiperspektiver, eller at kjennetegn ved analysekategoriene ikke kom til uttrykk i empirien. Dette gjaldt spesielt for temaene valghandling, ytringsfrihet, og samtaleetikk i deliberativt demokrati.

Lærebøkene oppfordrer ved flere tilfeller til aktiv samfunnsdeltakelse. Deltakerdemokratiet kjennetegnes av en bredere samfunnsdeltakelse hvor også valgdeltakelse inngår, enn i liberal demokratiforståelse hvor valghandlingen er kjernen i politikken (Solhaug, 2021, s.35). Som konsekvens ble det utfordrende å skulle plassere empiri om valghandlingen til en av de to demokratiforståelsene.

Selv om den liberale demokratiforståelsen nedtoner samfunnsdeltakelse utenfor valghandlingen, og derfor ikke vektlegger aktiv demokratisk deltakelse, har jeg likevel kodet valghandlingen til liberal demokratiforståelse. Begrunnelsen min for det er at stemmeretten er den sentrale demokratiske institusjonen for liberalistene (Eriksen, 1995, s. 19), og nettopp fordi en aktiv deltakelse utover valgdeltakelse ikke vektlegges i liberal forståelse, har jeg plassert valghandlingen her. Basert på denne begrunnelsen har jeg plassert tekst om demokratisk samfunnsdeltakelse utover valghandlingen til deltakerdemokratiet.

Videre når det kommer til ytringsfriheten ble det i likhet med valghandlingen litt utfordrende å plassere tematikken innenfor én av demokratiforståelsene. I det liberale demokratiet lokaliseres den demokratiske legitimiteten i borgernes rettigheter og friheter, deriblant ytringsfriheten. Samtidig er ytringsfriheten sentral innenfor det deliberative demokratiet, da deliberasjon (samtale/dialog) fordrer at borgerne har frihet til å ytre sine meninger (Solhaug, 2021, s. 38). Etter å ha gjennomgått fortolkningen av empirimaterialet, er det fremtredende at jeg har plassert innhold som formidler om ytringsfriheten som en viktig demokratisk rettighet til liberal demokratiforståelse, og videre plassert innhold hvor bruk av ytringsfriheten i samtale og diskusjon med andre borgere (medelever) til det deliberative demokratiet.

Til slutt vil jeg trekke fram at de tre samtalekravene for deliberasjon i det deliberative demokratiet hvilket jeg redegjorde for i del 3.4 i teorikapittelet, ikke kom til uttrykk i empirien. Likevel valgte jeg å plassere oppgaver som la opp til samtale og diskusjon i gruppe med medelever, og generell utvikling av egne meninger og refleksjoner til det deliberative demokratiet. Begrunnelsen for det er at jeg tolker disse handlingene som sentralt i dette demokratiperspektivet. Ved å plassere empirien om samtale og diskusjon til deliberativt demokrati fikk jeg et helhetlig bilde av i hvilken grad og hvordan demokratiperspektivet kommer til uttrykk i lærebøkene, selv om empirien ikke omtaler samtalekravene for å oppnå deliberasjon i samfunnsfagundervisningen generelt, og demokrati- og medborgeropplæringen spesielt.

Videre vil jeg presentere litt om forskerrollen min.

4.5 Forskerrollen

I denne delen vil jeg påpeke at jeg etterstreber objektivitet i forskningen, men at enhver forsker vil ha en forforståelse av det hen ønsker å undersøke. Forskeren kan ha mer eller mindre klare forhåndsoppfatninger om det hen skal undersøke, og denne bagasjen kan være basert på forskningsbasert kunnskap eller egne oppfatninger og erfaringer. Basert på dette kan forskerens forforståelse påvirke hva forskeren observerer og vektlegger og tolker av observasjonene, ifølge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016, s. 35).

I og med at jeg går inn i analysen med bakgrunn i perspektivene, kan det være at jeg overser andre viktige aspekter ved demokrati som ikke er ansett som viktig innen rammen av mine teoretiske innfallsvinkler. Samtidig har det faktum at jeg anvendte deduktiv tilnærming med utgangspunkt i analysekategoriene og analyseskjemaene medført at jeg har etterstrebet objektivitet i forskningen, på tross av forforståelsen av innholdet i lærebøkene.

Jeg vil videre trekke fram et viktig aspekt for forskningsetikken i oppgaven.

4.6 Forskningsetikk

Siden jeg skriver masteroppgave inntar jeg en forskerrolle hvor jeg skal overholde ansvaret om å reflektere over og ivareta etikk i egen forskning, ifølge Gleiss & Sæther (2021, s. 44). Det er derfor helt avgjørende å presentere hvilke forhold som kan ha påvirket forskningsprosessen.

Som jeg nevnte i forordet har veilederen min, Tove Grete Lie, vært med på å skrive læreverket *Refleks 1-7*, og dette er uten tvil en faktor jeg må adressere. Gleiss og Sæther (2021, s. 49) viser til at ved å stille seg spørrende og kritisk til eget forskningsarbeid, inntar jeg tilnærmingen kalt refleksivitet, for å reflektere rundt hvordan relasjonen til veilederen min har påvirket forskningsprosessen og rollen min som forsker.

Gjennom forskningsprosessen har Tove kontinuerlig veiledet på struktur, framstilling og begrunnelse av valg av teoretisk rammeverk, samt noe fortolkning knyttet til det demokratiske rammeverket. Likevel har hun ikke blandet seg inn i mine empiriske fortolkninger av *Refleks*, som er viktig å understreke for å praktisere god forskningsetikk.

4.7 Studiens kvalitet

Som avslutning på metodekapittelet vil jeg diskutere forskningens kvalitet gjennom kvalitetsmålene reliabilitet og validitet.

4.7.1 Reliabilitet: studiens pålitelighet

I all forskning er datas pålitelighet et grunnleggende spørsmål som det er viktig å ta stilling til. Reliabiliteten vurderes ut ifra blant annet nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som anvendes, innsamlingsmetoder og hvordan de bearbeides (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 36).

I henhold til utvalg av empiri, er lærebøkene tilgjengelige for enhver og utformet uten min påvirkning, og gjør det mulig for alle å etterprøve resultatene i oppgaven. Selv om jeg har gjort et utvalg av kapitler i *Refleks 1-6*, har jeg valgt å inkludere alle kapitlene som omhandlet demokrati og medborgerskap, hvilket jeg kan argumentere for at styrker oppgavens etterprøvbarehet i henhold til den valgte tematikken.

Likevel er tekstanalyse en kvalitativ studie, hvilket betyr at jeg opererer innenfor en fortolkende tradisjon hvor en fullstendig nøytralitet ikke er mulig å oppnå. Det er derfor viktig å redegjøre for egen posisjon i forskningsarbeidet og forklare hvordan mitt personlige engasjement kan prege forskningen (Tjora, 2017, s. 235). Selv om jeg har en deduktiv tilnærming i metoden vektlegger kvalitativ metode mine fortolkninger, noe som kan vanskeliggjøre etterprøvingen av resultatene (Skrunes, 2010, s. 106). Reliabiliteten for tekstanalyse avhenger derfor på at jeg har gjennomført analysen på en god måte, ved å tolke materialet riktig i forhold til idealtypene jeg studerer.

Samtidig styrker jeg forskningens pålitelighet ved å være gjennomsiiktig gjennom å redegjøre for de ulike prosessene i forskningen. Ved at jeg har operasjonalisert teorien og utarbeidet to analyseskjema, samt lagt ved den empiriske analysen av lærebøkene, skaper jeg gjennomsiiktighet i forskningen. Slik kan leseren se hvordan jeg har kodet og selv vurdere forskningens reliabilitet.

For at forskningen skal være etterprøvbare er det avgjørende at forskeren tydeliggjør hvordan analysen konkret er gjennomført (Bratberg, 2017, s. 91). Derfor har jeg gjennom metoddelen presentert de ulike prosessene i studien ved å synliggjøre utvalg av empiri, metodevalg, om analysen av empirimaterialet, forskerrollen og forskningsetikk. Jeg har også i del 4.4.1 redegjort for utfordringer i analysen og hvordan jeg løste disse, hvilket styrker gjennomsiiktigheten.

4.7.2 Validitet: studiens gyldighet

Validitet handler om studiens gyldighet, hvilket knytter seg til om det er en logisk sammenheng mellom metodevalg og funn, og studiens problemstilling, ifølge Tjora (2017, s. 231). Forskeren kan styrke oppgavens gyldighet gjennom teoretisk gjennomsiiktighet. Ved å redegjøre for valgene man tar når det gjelder teoretisk grunnlag for tolkning, gir dette leseren mulighet til kritisk å ta stilling til relevansen og presisjonen av forskningen (Tjora, 2017, s. 234). Det teoretiske grunnlaget for oppgaven ble redegjort for i kapittel 2 og 3, og det analytiske rammeverket basert på demokratiperspektivene og medborgertypologien ble utdypet i kapittel 3. I kapittel 4 har jeg forklart bruken av disse.

I og med at jeg har hatt en deduktiv tilnærming gjennom å velge det teoretiske rammeverket forut for analysen, vil valget av demokratiperspektiv og medborgertypologi som analysekategorier påvirke oppgavens resultater og funn. På grunnlag av at jeg har anvendt idealtyper som analytisk metode, vil et av spørsmålene knyttet til studiens validitet være om det utarbeidede analyseskjemaet er en forutsetning for analysen. Bratberg (2017, s. 90) viser til viktigheten av at «(...) skjemaet som definerer hva vi skal lete etter kommer forut for analysen, og at skjemaet bygger på annet materiale enn det som skal analyseres».

Ved å framstille operasjonaliseringen av analysekategoriene i analyseskjema i kapittel 3, og redegjøre for deduktiv tilnærming og idealtyper som analytisk teknikk i analysearbeidet i del 4.2.1, øker studiens gjennomsiktighet, hvilket styrker validiteten.

Videre påpeker Bratberg (2017, s. 119-120) at validiteten for en analyse er valid i den grad den har lyktes i å måle det som var intensjonen å måle. For oppgaven min vil dette være om i hvilken grad analyseskjemaene mine besvarer problemstillingen. Basert på redegjørelsen av de få utfordringene jeg møtte i analysearbeidet i del 4.4.1, har analyseskjemaene i høy grad vært et godt verktøy i analysen av empirien for å avdekke hvilke demokratiperspektiver og former for medborgeropplæring som kommer til uttrykk.

Da jeg leste teori om demokratiperspektivene var det fremtredende at de har ulikt hovedfokus, selv om de har noen likhetstrekk. Videre var det tydelig at medborgeren har ulike roller i de tre demokratiforståelsene. For å vise min fortolkning av perspektivene og typologien ble det naturlig å utarbeide to analyseskjema hvor jeg trakk ut essensen og utarbeidet variabler basert på dette. Jeg tok også inspirasjon i Solhaug (2021, s. 42) sitt analyseskjema. Det var et utfordrende arbeid å utarbeide analyseskjemaene, og operasjonaliseringen av teoriene vil påvirke analysearbeidet.

Ifølge Bratberg (2017, s. 97) er det ønskelig ved bruk av idealtyper å holde fast ved en deduktiv eller induktiv strategi, men at den praktiske realiteten er at analysen ofte vil innebære en dialog mellom analyseskjema og empirien. Selv om jeg har anvendt deduktiv metode, oppstod noen utfordringer i analysearbeidet, da samtaleetikken i deliberativt demokratiperspektiv ikke kom tydelig til uttrykk i empirien, og det oppstod tilfeller hvor jeg kunne tolke utsagn i teksten til flere demokratiperspektiver.

Gleiss og Sæther (2021, s. 199) viser til at refleksjon rundt utfordringer som skaper skurr er med på å etablere tillit, og gjør forskningsprosessen mer transparent. Som nevnt styrkes studiens validitet ved å ha en slik teoretisk gjennomsiktighet (Tjora, 2017, s. 234). Jeg har derfor redegjort for disse i del 4.4.1, som viser at analysen ikke var strengt deduktiv, men innebar en dialog mellom analyseskjema og empiri. Dette understreker det Bratberg (2017, s. 97) viser til, nemlig at det er ønskelig å holde seg til en deduktiv strategi, men at analysearbeidet ikke nødvendigvis blir gjennomført på denne måten i praksis.

Jeg vil videre presentere resultatene for studien.

5.0 Resultater

5.1 Innledning

Problemstillingen for masteroppgaven går ut på å analysere hvilke demokratiperspektiver og former for medborgeropplæring som kommer til uttrykk i *Refleks 1-6*. Etter å ha analysert lærebøkene, finner jeg at alle tre demokratiperspektiver og former for medborgeropplæring kommer til uttrykk i lærebøkene. I dette kapittelet vil jeg presentere analysefunnene fra lærebokanalysen, og disse må ses i lys av de metodiske valgene jeg har tatt, hvilket er presentert i kapittel 4.

Selv om jeg har sammenstilt demokratiperspektivene og formene for medborgeropplæring avslutningsvis i kapittel 3, er ikke variablene like i

analyseskjemaene. Derfor velger jeg å holde demokratiperspektivene og formene for medborgeropplæring adskilt i resultatdelen, og vil presentere hvordan og om variablene i de to skjemaene kommer til uttrykk i lærebøkene. Likevel vil jeg presentere funnene ut fra hvordan jeg har sammenstilt teorien, ved først å presentere funnene for liberalt demokrati og personlig ansvarlig medborgeropplæring, deretter deltakerdemokratiet og deltakende medborgeropplæring, og til slutt funnene for det deliberative demokratiet og aktiv/rettferdighetsorientert medborgeropplæring. Slik får jeg en ryddig og oversiktlig resultatdel. For å skape en tydelig formidling av tekst og oppgaver slik de foreligger i *Refleks 1-6*, vil funnene presenteres ved å vise til direkte utsagn i lærebøkene med sidehenvisninger.

Jeg vil avklare at jeg har gjort en fortolkning av resultatene ut fra mitt teoretiske og metodologiske utgangspunkt. Som jeg diskuterte i metoddelen, er det flere temaer som jeg kan tolke opp mot flere av demokratiperspektivene. Dette har implikasjoner for hvordan jeg har plassert utsagnene fra empirien til teoriene i analyseskjemaene. Videre har jeg plassert setninger og begreper inn i de ulike variablene i skjemaene ut fra hvordan jeg tolker teorien, som gjør at resultatdelen i stor grad er preget av subjektivitet. Jeg har også kunnet plassere enkelte av utsagnene opp mot andre perspektiver og former for medborgeropplæring, men står for de fortolkingene jeg har gjort. Likevel vil jeg avklare at jeg er bevisst at andre har kunnet fortolket teori og lærebøkens innhold annerledes, og lærebokforfatterne kan ha hatt andre intensjoner.

Jeg vil drøfte funnene fra resultatdelen som jeg vurderer som interessante og mulige implikasjoner av disse videre i del 6.0.

5.2 Liberalt demokratiperspektiv

Innledningsvis vil jeg presentere at liberalt demokrati og personlig ansvarlig medborgeropplæring kommer til uttrykk i nest størst grad i *Refleks*, da disse er brukt 112 ganger i analysevedlegget, mens deliberativt demokrati og aktiv/rettferdighetsorientert medborgeropplæring kommer til uttrykk i størst grad da de er brukt 157 ganger i analysevedlegget. Det er derfor deltakerdemokratiet og deltakende medborgeropplæring som kommer til uttrykk i minst grad i læreverket, da de er brukt 31 ganger. Dette er interessante funn, som jeg vil diskutere i drøftingsdelen.

Jeg vil nå presentere hvordan liberalt demokrati kommer til uttrykk opp mot variablene for demokratiperspektivene, og deretter presentere hvordan personlig ansvarlig medborgeropplæring kommer til uttrykk opp mot variablene for medborgertypologien.

Variablene som ble utarbeidet for demokratiperspektivene er *enighet/konflikt*, *demokratiets funksjonering/operering*, *medborgernes former for deltakelse*, *avgjørelsesprosesser* og *rasjonalitet*.

Etter å ha analysert de 15 kapitlene som er relevant for demokrati- og medborgeropplæringen, og plassert relevant empirimateriale opp mot liberalt demokratiperspektiv i analysevedlegget, ser jeg at perspektivet kommer til uttrykk i alle seks lærebøkene, og at det kommer til uttrykk opp mot alle demokrativariablene i ulik grad.

For liberalt demokrati er det variabelen *demokratiets funksjonering/operering* som kommer mest til uttrykk i empirien hvor spesielt «individets rettigheter og friheter skal vernes om», «negativt frihetsbegrep: fjerne restriksjoner og begrense maktovergrep fra staten», «makt og legitimitet til folkevalgte», og «frie valg er politikkenes kjerne» er brukt oftest opp mot empirien.

Samtidig er det visse setninger plassert innenfor variabelen som ikke har vært like relevant i empirien, som «konkurranse mellom politiske partier og mellom interessegrupper», «staten løser fellesoppgaver», «privatisering og valg mellom goder» og «organisasjoner & interessegrupper skaper fellesskap, fremmer politiske syn og medborgernes interesser».

Ett eksempel på hvordan noen av de mest relevante setningene som «individets rettigheter og friheter skal vernes om», og «frie valg er politikkenes kjerne» kommer til uttrykk i empirien, er på side 47 i kapittel 2 «Hvem bestemmer» i *Refleks 3*, hvor tematikken er stortingsvalg:

«Hvert fjerde år velger vi de politikerne som skal arbeide på Stortinget. De bestemmer lovene i Norge. Det er viktig at vi som bor i landet, får være med og bestemme hvem som skal arbeide på Stortinget. På den måten er alle med på å bestemme litt».

Videre er ett eksempel på at setningen «organisasjoner & interessegrupper skaper fellesskap, fremmer politiske syn og medborgernes interesser», kommer til uttrykk i empirien på side 114 i kapittel 4 «Lov og konflikt» i *Refleks 6* hvor tematikken er arbeidskonflikt og organisasjonssamfunn:

«I Norge har både arbeidstakere og arbeidsgivere organisert seg. Det betyr at de står sammen i hver sine organisasjoner».

Det faktum at variabelen *demokratiets funksjonering/operering* kommer mest til uttrykk opp mot det liberale demokratiet, understreker at lærebøkene vektlegger sentrale aspekter og egenskaper ved funksjoneringen av det liberale demokratiet. Spesielt er det tydelig som vist i eksemplene ovenfor, at bøkene legger mest vekt på borgernes friheter og rettigheter og frie valg, hvilket er grunnleggende for den demokratiske legitimiteten. I og med at «frie valg», hvilket er kjernen i liberal politikk, er blant setningene som kommer mest til uttrykk i empirien, viser dette at valghandlingen vektlegges. Funnet viser til hvordan deltakelse utenfor valghandlingen nedtones i liberal forståelse av politikk (Solhaug, 2021, s. 35; Eriksen, 1995, s. 19).

Videre kommer variabelen *medborgernes former for deltakelse* til uttrykk i nest størst grad, hvor «folk har rett til å ta frie valg» og «ikke skade andre og ikke bryte loven», har vært mest relevant. Ett eksempel på hvordan setningen «ikke skade andre og ikke bryte loven», kommer til uttrykk i empirien, er på side 50 i kapittel 2 «Hvem bestemmer» i *Refleks 3*, hvor tematikken er yringsfrihet:

«Man må huske på at man ikke skal bruke yringsfriheten til å si stygge ting til andre».

Innenfor variabelen er det også setninger som ikke har vært like relevant som de ovenfor, for eksempel «individet oppfyller egne behov i markedet». Denne kommer til uttrykk på side 164-165 i kapittel 8 «Hvem hjelper oss» i *Refleks 4* hvor tematikken er offentlige og private ordninger:

«Når et sykehus er privat, betaler pasientene selv for å bruke sykehuset. Vi har også noen private skoler. Foreldrene må betale litt for at barna skal gå der, men fellesskapet betaler også mye».

Det er dermed fremtredende at lærebøkene framstiller sentrale egenskaper ved medborgeren i det liberale demokratiet, da retten til å ta frie valg og å følge regler og lover kommer mest til uttrykk i empirien. Dette samsvarer med den lave graden av deltakelse borgerne er forpliktet til i liberalt demokrati. Som vist ovenfor er «individet oppfyller egne behov i markedet» relevant opp mot empirien enkelte steder, som samsvarer med at individet har rett til å ta frie valg (Solhaug, 2021, s. 35).

Variabelen *avgjørelsesprosesser* kommer også til uttrykk i flere kapitler hvor begrepet «valg» er relevant opp mot innholdet. Spesielt kommer valg til uttrykk i kapittel 3 «Demokrati» i *Refleks 5* og i kapittel 4 «Lov og konflikt» i *Refleks 6*. Ett eksempel er fra side 64 i «Demokrati»-kapittelet:

«Alle kan bli medlemmer i et politisk parti (...) Velgerne stemmer ved å velge ei liste fra et av de partiene de er mest enige med».

Dette viser at lærebøkene vektlegger det faktum at avgjørelser i liberalt demokrati blir tatt gjennom frie valg (Solhaug, 2021, s. 35).

I det videre kommer variabelen *enighet/konflikt* til uttrykk i noen grad, og baserer seg på hvordan demokratiet er orientert opp mot enighet og konflikt. I kapittel 3 «Demokrati» i *Refleks 5*, er temaet valgkamp (kommunevalg og fylkestingsvalg). Da er «Valg – konkurranse mellom ulike partier med ulike politiske syn», relevant for teksten på side 73:

«Akkurat som stortingsvalg skjer det også valg til kommunestyre og fylkesting hvert fjerde år. Også her stemmer velgerne på politiske partier (...)».

Ved at det liberale demokratiet er pluralistisk, hvor makten er fordelt mellom lovgivende, dømmende og utøvende makt, er dette knyttet til hvordan demokratiet avgjør politiske spørsmål og løser konflikter. Siden kapittel 5 «Slik ble Norge et demokrati» i *Refleks 6* presenterer maktfordelingsprinsippet kommer setningen «pluralistisk samfunn – den politiske beslutningsmakten er fordelt mellom den lovgivende, dømmende og utøvende makt», til uttrykk. Ett eksempel er på side 140:

I et samfunn har staten mye makt. For at de som leder staten, ikke skal misbruke makten til å undertrykke folk, deles staten i tre deler: den lovgivende makt, den utøvende makt og den dømmende makt. Regelen om at makten deles i tre, kaller vi maktfordelingsprinsippet».

Ved at *enighet/konflikt* er relevant i empirien, viser det at lærebøkene også legger vekt på formidling av hvordan valg mellom ulike politiske syn er sentralt i et fritt demokrati

(Solhaug, 2021, s. 35), og at maktfordeling mellom Stortinget, regjeringen og domstolene er et viktig prinsipp som sikrer at de som styrer staten, ikke får for mye makt.

Den gjenstående variabelen, *rasjonalitet*, er den som kommer til uttrykk i minst grad. «Formålsrasjonalitet – utgangspunkt i egeninteresser» er noe relevant for kapittel 8 «Hvem hjelper oss» i *Refleks 4*, hvor en liten del formidler om offentlige og private ordninger både i Norge, England og USA. På side 168 kommer formålsrasjonaliteten til uttrykk:

«I England og USA går de fleste på offentlige skoler, men foreldre med mye penger betaler gjerne for at barna skal gå på en god privatskole».

Og videre på side 169:

De fleste som blir syke, ønsker derfor å betale for å få hjelp på private sykehus. Mange betaler en privat helseforsikring for å være sikre på at de får hjelp hvis de blir syke (...)».

Utsagnene formidler at individet har mulighet til å benytte seg av privat skolegang og helsetjenester i England og USA, da sistnevnte stat er svært liberalt. Disse ordningene fins også i Norge, men i mindre grad, da Norge er langt mer deltakerdemokratisk enn liberalt (Solhaug, 2021, s. 42). Formålsrasjonaliteten i liberalt demokrati er derfor fremtredende i utsagnene ovenfor, da individet tar utgangspunkt i sine egeninteresser, hvilket samsvarer med *demokratiets funksjonering* ved at individet oppfyller egne behov i markedet (Solhaug, 2021, s. 35).

Etter å ha gått gjennom analysevedlegget opp mot hvordan liberalt demokrati kommer til uttrykk opp mot variablene, ser jeg at variabelen *demokratiets funksjonering/operering* og *medborgernes former for deltakelse* er mest vektlagt i *Refleks 1-3*, og at variablene *enighet/konflikt*, *avgjørelsesprosesser* og *formålsrasjonalitet* kommer til uttrykk først i *Refleks 4-6*. Dette kan tyde på en form for progresjon fra første- til sjette trinnet, hvor de enklere aspektene ved demokratiperspektivet som lover og regler, menneskerettigheter og ytringsfrihet kommer på småtrinnet, og de mer komplekse tematikkene som ulike former for konflikter og demokrati, rettsstat og maktfordelingsprinsippet kommer på mellomtrinnet.

Jeg vil nå gå over til å presentere funnene opp mot personlig ansvarlig medborgeropplæring. Variablene som ble utarbeidet for medborgertypologien er *deltakelse*, *felleskap* og *forpliktelse*, og jeg vil redegjøre for hvordan og om disse kommer til uttrykk.

5.2.1 Personlig ansvarlig medborgeropplæring

Etter å ha gjennomgått analysevedlegget er det tydelig at variablene *forpliktelse* og *deltakelse* kommer til uttrykk i størst grad, og i alle seks lærebøkene. Likevel er det variabelen *deltakelse* som er mest fremtredende i empirien.

Innenfor variabelen *deltakelse* kommer setningene «individualistisk – valg er kjernen i politikken», «negativt frihetsbegrep» og «lovlydighet», til uttrykk i størst grad. Videre for

variabelen *forpliktelse* kommer setningene «ansvarlig for seg selv og «ansvarlig oppførsel og god karakter» til uttrykk i størst grad.

Ett eksempel på at både *forpliktelse* og *deltakelse* kommer til uttrykk i empirien er på side 43 i kapittel 3 «Hvorfor har vi regler» i *Refleks 1*:

«Jon sykler gjennom skogen. Han sykler fram til veien. Så går han av sykkelen. Hva er det de voksne gjør? Alle skal stoppe på rødt lys».

I dette utsagnet er det tydelig at elevene skal utvikle forståelse for viktigheten av «lovlydighet» ved å følge regler i trafikken. Ved å formidle at Jon går av sykkelen og alle skal stoppe på rødt lys, formidler teksten «lovlydighet», «ansvarlig oppførsel og god karakter» og «ansvarlig for seg selv».

Ett annet eksempel er fra side 56 i kapittel 3 «Demokrati» i *Refleks 5*:

«En lov er en regel som alle må følge. For eksempel er det ikke lov å stjele eller skade andre». S. 56

Ifølge Westheimer og Kahne (2004, s. 241) er det sentralt å utvikle lovlydighet og ansvarlighet i personlig ansvarlig medborgeropplæring. Det faktum at *forpliktelse* og *deltakelse* kommer til uttrykk i størst grad, understreker at læreverket vektlegger disse egenskapene i medborgeropplæringen fra første- til sjettetrinnet.

I motsetning til *forpliktelse* og *deltakelse*, kommer variabelen *felleskap* til uttrykk kun i ett kapittel hvor begrepet «individorientert» er relevant. I kapittel 8 «Hvem hjelper oss» i *Refleks 4* på side 166, 168 og 169 kommer begrepet til uttrykk da tematikken er offentlige og private ordninger. Ett eksempel som viser det, er på side 166:

«Norske politikere ønsker å ha både offentlige og private skoler og sykehus, slik at folk kan velge selv».

Dette kan jeg argumentere for at har sammenheng til utsagnene opp mot variabelen *rasjonalitet* i liberal demokratiforståelse. Her blir koblingen mellom liberalt demokratiperspektiv og personlig ansvarlig medborgeropplæring tydelig, da individet sørger for sine egeninteresser (formålsrasjonalitet), og *felleskapet* er «individorientert» ved at individets friheter og rettigheter til å velge skal vernes om (Solhaug, 2021, s. 35).

Jeg vil nå presentere funnene for deltakerdemokratiet og deltakende medborgeropplæring.

5.3 Deltakerdemokratiet

Deltakerdemokratiet kommer til uttrykk i alle lærebøkene utenom i *Refleks 1* i kapittel 3 «Hvorfor har vi regler?».

Etter gjennomgang av analysevedlegget er det helt klart at variabelen *medborgernes former for deltakelse* kommer til uttrykk i størst grad opp mot deltakerdemokratiet. Det er i størst grad «valgdeltakelse», «deltakelse gir bevissthet om fellesskap og forståelse

for samfunnsmessige behov», og «personlig involvering gir politiske erfaringer og tro på deltakelse» som er relevant opp mot i empirien. Ett eksempel på at deltakerdemokratiet kommer til uttrykk opp mot de to sistnevnte setningene er fra side 162 i kapittel 8 «Hvem hjelper oss?» i *Refleks 4*:

«Vi som bor i et samfunn, betaler penger til fellesskapet. Disse pengene kaller vi skatt. Politikerne bestemmer hvor mye skatt vi skal betale, og hva pengene skal brukes på. I Norge har politikerne bestemt at alle skal få hjelpe når de blir syke, og at det skal være gratis å gå på skole». (...) Mennesker lever i samfunn der vi samarbeider om ting vi trenger. Det hadde vært umulig å få til sykehus og skole uten samarbeid».

Videre kommer variabelen *rasjonalitet* til uttrykk i nest størst grad, hvilket i deltakerdemokratiet kalles *verdibasert tankegang* og etterspør hva som er fellesskapets beste, i skarp kontrast til liberalt demokrati (Solhaug, 2021, s. 37). «Fellesskapet» og «verdibasert tankegang – etterspør hva som er best for fellesskapet» inngår i denne variabelen. Ett eksempel på at begge kommer til uttrykk i empirien, er på side 178 i kapittel 8 «Hvem hjelper oss» i *Refleks 4*:

«Norge er et demokrati (...) I et demokrati er det folket som bestemmer. Politikerne blir valgt av folket og bestemmer hva fellesskapet skal gjøre. Når vi betaler skatt, får fellesskapet penger som kan brukes til alt vi trenger».

Deretter er det variabelen *demokratiets funksjonering/operering* som er mest fremtredende, hvor «valgdeltakelse» positivt frihetsbegrep – mulighet for deltakelse», og «offentlig debatt og liv gir bevissthet om medborgere og fellesskapet, etablerer solidaritet og løser konflikter» er mest relevant. Ett eksempel på at sistnevnte setning kommer til uttrykk er på side 67 i kapittel 3 «Demokrati» i *Refleks 5*:

«For at ytringsfriheten skal fungere, er det også viktig at alle har mulighet til å si det de mener. (...) Det er likevel viktig at mange deltar, slik at mange meninger kan bli hørt».

I det videre kommer variabelen *avgjørelsesprosesser* til uttrykk i minst grad. Her inngår begrepene «valg» og «offentlig debatt». Siden jeg tolker valghandlingen til liberalt demokrati, er «valg» også er med her da det er en av avgjørelsesprosessene i deltakerdemokratiet. Jeg vil derfor vise til ett eksempel på at «offentlig debatt» kommer til uttrykk. Dette kommer fram i ett utsagn på side 75 i samme kapittel som avsnittet ovenfor:

«Når folket snakker sammen og diskuterer politiske valg, blir det gjerne bedre enn når bare én eller noen få personer bestemmer. Demokratiet er nemlig en slags metode for å passe på at vi gjør kloke valg slik at vi får et godt samfunn å leve i».

Parallelt med «offentlig debatt» innunder avgjørelsesprosesser, kommer variabelen *enighet/konflikt* til uttrykk i lik grad opp mot «offentlig debatt og liv», da dette er en av metodene for konfliktløsning i deltakerdemokratiet. Variablene går derfor over i hverandre, men i og med at «valg» også inngår i variabelen *avgjørelsesprosesser*, og valg omtales i empirien flere steder, kommer *avgjørelsesprosesser* til uttrykk i større grad enn *enighet/konflikt*.

5.3.1 Deltakende medborgeropplæring

I henhold til deltakende medborgeropplæring, er det tydelig etter gjennomgang av analysevedlegget at variabelen *deltakelse* kommer til uttrykk i størst grad. Innenfor variabelen er setningene «positivt frihetsbegrep - mulighet for deltakelse», «vise engasjement», og «engasjement og deltakelse i innsatsområder/samfunnssaker» mest relevante opp mot empirien.

Ett eksempel på at disse kommer til uttrykk er på side 118 i kapittel 5 «Vår digitale verden» i *Refleks 5*:

«Internett gjør det lettere for mange å engasjere seg i politikk. (...) Sosiale medier gjør det lettere for barn og ungdom å engasjere seg i politiske saker».

Deretter er det variabelen *forpliktelse* som i nest størst grad kommer til uttrykk. I denne inngår «etablere forpliktelsesfølelse til samfunnet», «utøve ansvarlighet overfor fellesskapet/samfunnet» og «kunnskap om hvordan regjering og organisasjoner opererer». De to første setningene er mer relevante for empirien enn sistnevnte. Ett eksempel på hvordan de to førstnevnte kommer til uttrykk er på side 58 i kapittel 3 «Demokrati» i *Refleks 5*:

«Når vi arbeider, betaler vi noe av pengene vi tjener, i skatt. Når vi kjøper noe, betaler vi også litt skatt. Det vi betaler i skatt, bruker vi på skole, sykehus, politi, veier og andre ting vi trenger for å ha det godt».

Setningen «Kunnskap om hvordan regjering og organisasjoner opererer» kommer også til uttrykk, som på side 61 i kapittel 3 «Demokrati» i *Refleks 5*:

«Når folket har valgt politikere til stortinget, får noen av politikerne i oppgave å danne regjering og velge statsminister. Statsministeren er sjef for regjeringen. Regjeringen har som sin oppgave å foreslå lovendringer og komme med forslag om hvordan pengene i felleskassa skal fordeles. Men det er Stortinget som bestemmer».

Videre er variabelen *fellesskap* den som i minst grad kommer til uttrykk, og består av setningen «fellesskap gjennom deltakelse og engasjement i offentlig initiativ og samtale». Ett utsagn hvor denne er relevant er fra side 73 i kapittel 3 «Demokrati» i *Refleks 5*:

«Når mange beslutninger tas av politikere på hjemstedet, får mange være med på å bestemme. Da er det lettere for den enkelte innbygger å kjenne at han eller hun har noe de skulle sagt. (...) Det er også vanlig at elever og foreldre får være med på å bestemme litt på skolen. På skolen er det for eksempel et elevråd som gir elevene medbestemmelse».

Innledningsvis i del 5.3 påpekte jeg at deltakerdemokratiet kommer til uttrykk i minst grad av de tre demokratiperspektivene. Likevel er det interessant å se hvordan deltakerdemokratiet og deltakende medborgeropplæring kommer til uttrykk i empirien opp mot variablene. Funnene viser at deltakerdemokratiet kommer til uttrykk i størst

grad opp mot variabelen *medborgernes former for deltakelse*, og at deltakende medborgeropplæring kommer til uttrykk i størst grad opp mot variabelen *deltakelse*. Dette er interessant i og med at lærebøkene er utformet i en deltakerdemokratisk kontekst (Solhaug, 2021, s 42). Disse funnene vil jeg diskutere i drøftingsdelen.

Videre vil jeg presentere funnene fra deliberativt demokrati og aktiv/rettferdighetsorientert medborgeropplæring.

5.4 Deliberativt demokrati

Først vil jeg påpeke at deliberativt demokrati kommer til uttrykk i alle bøkene, og i relativt lik grad. Det er altså ikke slik at perspektivet kommer til uttrykk i betydelig større eller mindre grad i de ulike bøkene.

Når det gjelder variablene er det *medborgernes former for deltakelse* som kommer mest til uttrykk opp mot deliberativt demokrati hvor spesielt «samtale/dialog i sosiale fellesskap» og «kommunikasjon og samhandling» er mest relevant opp mot empirien. I de aller fleste tilfeller hvor utsagn i empirien er relevant for denne variabelen, er det knyttet til oppgaver som vektlegger samtale, diskusjon og refleksjon mellom elevene. Ett eksempel på at disse kommer til uttrykk i oppgaver er på side 45 i kapittel 3 «Hvorfor har vi regler?» i *Refleks 1*:

- «1) Hvorfor er det viktig å snakke om regler?
- 2) Hva betyr flertall?
- 3) Har dere noen regler hjemme?
Hvordan har de blitt til?».

Etterfølgende er variabelen *enighet/konflikt* mest fremtredende, hvor særlig «deliberasjon - utveksle ulike syn og utvikle større forståelse for ulike synspunkter» er den mest relevante opp mot empirien. Deliberasjon består av samtale, kommunikasjon og samhandling, og i likhet med variabelen ovenfor, er *enighet/konflikt* også i høy grad relevant for størstedelen av oppgavene i læreverket, hvor elevene skal utvikle egne meninger og ta stilling til andres meninger og argumenter.

I oppgavene på side 82-83 i kapittel 4 «Hvem er vi?» i *Refleks 2* kommer setningen i avsnittet ovenfor til uttrykk på en tydelig måte, da elevene skal drive meningsdanning, diskutere og lytte til medelevene.

- «1) På hvilke måter er menneskene i Norge forskjellige?
- 2) På hvilke måter er menneskene i Norge like?
- 3) Hvordan tror du det ville være for deg å flytte til et annet land?
- 4) Hva tror du kan være forskjellig for barn i Norge og barn i andre land?
- 5) Hva tror du kan være likt for barn i Norge og barn i andre land?».

Videre er den etterfølgende variabelen *demokratiets funksjonering/operering*, hvor setningen «offentlig deliberasjon – konkurranse mellom politiske syn» inngår. Ett utsagn fra side 65 i kapittel 3 «Demokrati» i *Refleks 5* som viser det er:

«Partiene er enige om mange ting, men noen ting er de uenige om.

(...) Politikerne argumenterer for sin mening, og til slutt har de en avstemning som ender med at de bestemmer seg for noe. Dette kaller vi politikk».

Variabelen *avgjørelsesprosesser* består blant annet av «valg og avstemninger», hvilket også er relevant for variabelen og utsagnet ovenfor. Likevel sett under ett, kommer ikke variabelen til uttrykk i stor grad, da «samtaleetikk – det bedre argument avgjør utfallet» og «deliberasjon – overholde de samtaleetiske normene» ikke er fremtredende opp mot utsagnene fra empirimaterialet. Likevel har disse sammenheng til den gjenstående variabelen, *rasjonalitet*.

I deliberativt demokrati er rasjonaliteten *kommunikativ*, som betyr at man må overholde tre samtaleetiske krav i samtale med andre (Solhaug, 2021, s. 39). Denne er komplett fraværende i lærebøkene. Empiriutvalget omtaler ingen steder hvordan elevene skal samtale og samhandle slik at de møter kravene for å oppnå deliberasjon. Dette funnet vil jeg diskutere i drøftingsdelen.

Jeg vil nå presentere hvordan rettferdighetsorientert medborgeropplæring kommer til uttrykk opp mot variablene *deltakelse*, *felleskap* og *forpliktelse*.

5.4.1 Aktiv/rettferdighetsorientert medborgeropplæring

Variabelen som kommer til uttrykk i størst grad opp mot aktiv/rettferdighetsorientert medborgeropplæring er *deltakelse*. Spesielt er «kunne kommunisere med alle medmennesker om ulike samfunnsspørsmål», «ta stilling til politiske spørsmål individuelt og i gruppe», «deltakelse i aktuelle samfunnsproblemer», «deltakelse i debatter og gruppediskusjoner» og «adressere og analysere samfunnsspørsmål» relevante opp mot utsagnene knyttet til aktiv/rettferdighetsorientert medborgeropplæring.

Ett eksempel på at flere av disse kommer til uttrykk i ett utsagn er på side 143 i kapittel 5 «Slik ble Norge et demokrati» i *Refleks 6* hvor tematikken er «den fjerde statsmakten»:

«Les og diskuter sakene under.

Er det riktig at pressen skriver om disse sakene, eller burde de latt være? Begrunn svarene deres».

Videre er det variabelen *felleskap* som kommer til uttrykk i nest høyest grad, hvor «lytte til og ta stilling til ulike argumenter og meninger» og «konsensus ikke alltid målet/mulig» inngår. Ett eksempel hvor disse er relevant i empirien er på side 166 i kapittel 8 «Hvem hjelper oss» i *Refleks 4*:

«Politikerne diskuterer hvordan vi skal ha det i samfunnet vårt. Noen vil at fellesskapet skal betale for det vi trenger. Andre vil at vi skal betale mindre skatt og bestemme selv hvordan vi bruker egne penger».

Den gjenstående variabelen *forpliktelse* er den som i minst grad kommer til uttrykk opp mot aktiv/rettferdighetsorientert medborgeropplæring. Her inngår «kollektivt arbeid for samfunnsliv og for å løse samfunnsmessige problemer, «skape sosial endring og forbedre samfunnet» og «utfordre urettferdighet». Ett eksempel på at disse setningene kommer til uttrykk i empirien er på side 61 i kapittel 3 «Demokrati» i *Refleks 5*:

«Selv om vi gjennom valg gir noen andre rett til å ta beslutninger for oss, kan vi fortsatt mene det vi vil. Og det er lov å protestere mot det politikerne bestemmer».

Avslutningsvis vil jeg avklare at siden jeg har valgt å arbeide så systematisk ved å plassere relevant teori setningsvis inn i analyseskjema, så plukker jeg i stykker teksten på en måte som gjør at helheten og sammenhengen i innholdet kan forsvinne. Jeg har likevel valgt å gjøre det på denne måten fordi det øker gjennomsiktigheten, og hjelper meg å se hvilke perspektiver eller former for medborgeropplæring som framstår som den mest sentrale i læreverket.

Jeg vil nå oppsummere hvilke funn fra resultatdelen jeg vurderer til å være interessante.

5.5 Oppsummering av resultater

Etter å ha presentert resultatene for demokratiperspektivene og medborgertypologien, er det flere funn jeg er viktig å drøfte videre i drøftingsdelen.

Det funnet jeg synes er mest interessant er det faktum at deliberativt demokrati og aktiv/rettferdighetsorientert medborgeropplæring kommer til uttrykk i størst grad, liberalt demokrati og personlig ansvarlig medborgeropplæring i nest størst grad, og at deltakerdemokratiet og deltakende medborgeropplæring kommer til uttrykk i minst grad, basert på fortolkningene mine av det teoretiske rammeverket, og videre utvalget og fortolkningene mine av empiri i *Refleks 1-6*. Her vil det være sentralt å reflektere rundt hvilke implikasjoner disse funnene har for demokrati- og medborgeropplæringen.

Det blir også sentralt å drøfte at variabelen *rasjonalitet* opp mot deliberativt demokrati, *kommunikativ rasjonalitet*, er komplett fraværende i læreverket. Jeg vil derfor reflektere rundt noen implikasjoner opp mot dette funnet, i og med at deliberativt demokrati kommer til uttrykk i størst grad i *Refleks 1-6*.

Det ble også klart gjennom redegjørelsen av variablene opp mot liberalt demokrati, at det kan se ut til at det er en progresjon fra første- til sjettetrinn for hvilke tematikker som kommer på småtrinnet (1. – 4. trinn) og på mellomtrinnet (5. – 6. trinn). Dette vil jeg også diskutere i neste kapittel.

Videre er det interessant at variabelen *demokratiets funksjonering/operering* kommer til uttrykk i størst grad opp mot liberalt demokrati, og at variabelen *rasjonalitet (formålsrasjonalitet)* kommer til uttrykk i minst grad opp mot liberalt demokrati.

For personlig ansvarlig medborgeropplæring tenker jeg det er interessant at variabelen *deltakelse* kommer til uttrykk i størst grad, og at *fellesskap* kommer til uttrykk i minst grad. Det faktum at *fellesskap* kommer til uttrykk i minst grad, vil jeg drøfte i sammenheng med at variabelen *rasjonalitet (formålsrasjonalitet)* kommer til uttrykk i minst grad opp mot liberalt demokrati.

Deretter synes jeg det er interessant at det er variabelen *medborgernes former for deltakelse* som er mest fremtredende i empirien for deltakerdemokratiet, samt at variabelen *deltakelse* er mest fremtredende for deltakende medborgeropplæring. Dette skaper en tydelig sammenheng mellom demokratiperspektivet og

medborgeropplæringen, hvilket jeg vil drøfte opp mot det faktum at deltakerdemokratiet er minst fremtredende i læreverket.

6.0 Drøfting

6.1 Innledning

Jeg vil i denne delen trekke fram noen av funnene jeg har gjort i analysen, og drøfte rundt om hvorfor disse kommer til uttrykk med utgangspunkt i LK2020, og diskutere mulige implikasjoner. Ett interessant funn er at det mye fokus på samtalen, som er en typisk ferdighet i det deliberative demokratiet, og er mest fremtredende i læreverket. Dette vil jeg argumentere for at har en sammenheng med at LK2020 er ferdighetsorientert. Jeg vil drøfte rundt hvordan vektleggingen av ferdigheter i demokratiopplæringen reduserer den konkrete kunnskapen, og at dette kan forsterke de sosiale forskjellene som allerede eksisterer i skolen. Her trekker jeg inn forskningen til Young (2013) og kritikken av det deliberative demokratiet som jeg presenterte i teoridel 3.4.

Samtidig, finner jeg at kunnskapen er knyttet til det liberale demokratiet, som også er veldig fremtredende i lærebøkene. Videre sammenstiller jeg disse funnene og drøfter rundt hvordan elevene trenger kunnskapsgrunnlaget for å delta, og at kunnskapen er avgjørende for å redusere de sosiale forskjellene. Avslutningsvis drøfter jeg rundt at deltakerdemokratiet er minst fremtredende i læreverket, og ser det opp mot at deliberativt demokrati og aktiv medborgeropplæring er mest fremtredende.

6.2 Drøfting av funn

Min lesing og fortolkning av teksten i *Refleks 1-6* antyder at deliberativt demokrati og aktiv/rettferdighetsorientert medborgeropplæring kommer til uttrykk i størst grad. Siden læreplaner er plattformen for utforming av lærebøker (Blikstad-Balas, 2015), er det ikke så uventet at muntlige ferdigheter er vektlagt. Sentrale aspekter i deliberativt demokrati er tydelig i LK2020 innunder «Muntlige ferdigheter» i samfunnsfag:

«Muntlige ferdigheter i samfunnsfag å kunne lytte til, tolke, formulere og fremme meninger, gi respons og diskutere med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Det deliberative perspektivet på demokrati kommer tydelig til uttrykk i barneskolen, når samtale og muntlige ferdigheter blir vektlagt i så stor grad, og samtale og dialog står sentralt både i det deliberative demokratiet og i den aktive medborgeropplæringen (Solhaug, 2021, s. 38-39; Westheimer & Kahne, 2004, s. 242-243). Dette kan jeg sammenstille med del 2.5.2 *demokrati og medborgerskap* i overordnet del hvor det uttrykkes at elevene skal bli aktive medborgere som har kompetanse til å delta i videreutviklingen av det norske demokratiet (Kunnskapsdepartementet, 2020b).

Videre er 14 av 26 kompetansemål for småtrinnet, altså fra 1. – 4. trinnet, lagt opp til at elevene skal *samtale, diskutere, beskrive* og *presentere*, hvorav alle kan være muntlige ferdigheter. I det videre er også 11 av 17 kompetansemål for mellomtrinnet, fra 5. – 7. trinn, lagt opp til at elevene skal *presentere, drøfte* og *beskrive*. Det faktum at godt over halvparten av kompetansemål i samfunnsfag for 1. – 7. trinnet er elevaktiviserende og tilknyttet muntlige ferdigheter, understreker at LK2020 er ferdighetsorientert

(Koritzinsky, 2020, s. 44). Videre ser jeg hvordan det deliberative demokratiet og den aktive medborgeropplæringen som består av ferdigheter, kommer til uttrykk i størst grad i *Refleks*, som er utformet av en ferdighetsorientert læreplan.

I teoridel 2.4 redegjorde jeg for hvor sentral læreboka er i dagens skole for lærere og elever, både i planlegging av undervisning og i undervisningen (Blikstad-Balas, 2015; Gilje, 2016; Sætre, 2015 & Skjelbred, 2005). Da er det viktig å reflektere over og være bevisst på hvordan læreplaner som er politisk vedtatt på makronivå av myndighetene, vil ha implikasjoner for hva lærebøkene vektlegger av innhold og undervisningsmetoder, hvilket videre har implikasjoner for demokratiopplæringen i klasserommene på mikronivå.

En del forskere er kritisk til den sterke ferdighetsorienteringen i skolen, også i forhold til demokratiopplæring. I og med at LK2020 er preget av elevaktiviserende kompetansemål hvor ferdigheter er vektlagt, vil jeg trekke fram Michael Young (2013) og hans forskning på «powerfull knowledge» versus elevaktiv læring i skolen. Han diskuterer ulike elevers mulighet til å ta høyere utdanning basert på om undervisningen vektlegger kunnskap eller elevaktiv læring, og argumenterer for at kunnskap i opplæringen er avgjørende for å gi alle elevene lik mulighet til å ta videre utdanning og følgelig ha en god sjanse for ansettelse i arbeidsmarkedet.

Forskningen til Young (2013) kan jeg trekke opp mot ett aspekt ved det deliberative demokratiet som har blitt kritisert, hvilket Solhaug (2021, s. 39) viser til. Kritikken baserer seg på at deltakelse i demokratiet favoriserer de av borgerne som har best forutsetninger til å delta, på bakgrunn av sosioøkonomisk status, sosiale og kulturell kapital og verbale evner, heller enn å gi alle en deltakelsesarena. Siden deliberativt demokrati i høy grad er ferdighetsorientert og mest fremtredende i *Refleks*, er det spesielt viktig å knytte dette til elevperspektivet. Som lærer må man reflektere over hvordan disse strukturene kan forsterke de sosiale ulikhetene mellom elevene i klasserommet, og gå på bekostning av noen elever sin mulighet til å delta og mestre i undervisningen.

Når muntlige aktiviteter står i sentrum av demokratiopplæringen, avhenger dette av at elevene allerede har tilegnet seg en god del kunnskaper hjemmefra som de kan bygge på. Videre vil det avhenge av at de har gode verbale evner, for å kunne delta og mestre i diskusjon i gruppe med medelever om ulike temaer, utvikle egne meninger om samfunnssaker, ta stilling til politiske spørsmål og kunne adressere og analysere ulike samfunnsspørsmål (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242-243; Solhaug, 2021, s. 38-39). Jeg vil trekke disse poengene opp mot forskningen til Young (2013), og argumentere for at en mulig implikasjon ved en ferdighetsorientert læreplan med vekt på muntlige ferdigheter, er at kun en del av elevgruppa mestrer, heller enn at opplæringen skaper en deltakelsesarena for alle.

Årsaken til at jeg vurderer det slik, er at de av elevene som kommer fra hjem med høyt utdannede foreldre, tilegner seg visse kunnskaper og muntlige ferdigheter i hjemmet, hvilket også vektlegges i skolen, og har derfor et annet grunnlag for å kunne delta og mestre i diskusjoner og adressering av samfunnsspørsmål i demokratiopplæringen. Dette kan være med på å forsterke de sosiale forskjellene som allerede eksisterer i skolen, gjennom at elevene kommer inn i skolen med ulik grad av sosial og kulturell kapital, samt sosioøkonomisk status. Dermed vurderer jeg at kritikken av det deliberative

demokratiet hvor det er den utdannede middelklassen med best forutsetninger som deltar i den offentlige debatten på samfunnsnivå, også kan bli en realitet på mikronivå i klasserommene, når ferdighetene er vektlagt i demokratiopplæringen (Solhaug, 2021, s. 39).

Videre påpekte jeg i sammendraget og i resultatdelen at variabelen *rasjonalitet* (*kommunikativ rasjonalitet*) opp mot deliberativt demokrati er fraværende i *Refleks*. Her er de tre samtalekravene utviklet av Jürgen Habermas (Solhaug, 2021, s. 38) sentrale, og kunne vært avgjørende for at flere elever tilegner seg verbale evner og kunnskaper om hvordan de skal delta i samtaler og diskusjoner med medelever og lærere. For de av elevene fra hjem med høyt utdannede foreldre, er disse ferdighetene og kunnskapene i større grad innlært og noe de ikke er bevisst (Young, 2013), men for de av elevene som ikke har tilegnet seg visse kunnskaper og verbale evner, vil jeg argumentere for at ikke får muligheten til deltakelse og mestring i like stor grad. Følgelig kan både demotivasjon og fremmedgjøring i skolemiljøet bli en realitet, som jeg vurderer kan ytterligere forsterke de sosiale forskjellene i elevgruppen.

I det videre vil jeg diskutere rundt spesielt ett av samtalekravene Jürgen Habermas utarbeidet for å oppnå deliberasjon, hvilket er at det medlemmene sier må «(...) være riktig i forhold til konteksten de befinner seg i» (Solhaug, 2021, s. 38). Basert på dette samtalekravet, vil jeg argumentere for at elevene må ha et kunnskapsgrunnlag for å kunne diskutere og ta stilling til samfunnsspørsmål, uansett alder og sosioøkonomisk status. I og med at kunnskapsfokuset er redusert i LK2020, har dette fått implikasjoner for innholdet i bøkene, gjennom at ferdighetene er sentrale. Dette gir i større grad elevaktiv læring i klasserommet, som kan forsterke den sosiale ulikheten, da elevene kommer inn med ulike sosioøkonomisk status og sosial og kulturell kapital (Young, 2013; Solhaug, 2021, s. 39).

Så kan jeg så klart stille spørsmål ved hvor store krav man skal stille av elevene i diskusjon både på småtrinnet og mellomtrinnet i forhold til kunnskapsnivå, men det er likevel viktig at elevene vet verdien av kunnskap og troverdighet til videre deltakelse i offentlig debatt og liv. Sett opp mot samtalekravet til Habermas nevnt ovenfor, kan man ikke kan synse og komme med utsagn som er ikke er sanne eller riktig i forhold til konteksten i diskusjon og debatt (Solhaug, 2021, s. 38). Som lærere har vi et ansvar å utvikle elevene til å bli aktive medborgere slik at de evner å opprettholde og utvikle demokratiet (Kunnskapsdepartementet, 2020b), og for å få til dette er kritisk tenkning og sannhetssøking svært sentralt.

Når *kommunikativ rasjonalitet* er fraværende i *Refleks 1-6*, understreker dette hvor avgjørende det er at læreren gir alle elever mulighet til å utvikle gode ferdigheter og kunnskaper om deltakelse i samtale og diskusjon, slik at de vet å stille seg kritisk til både medborgere og myndigheter. Derfor vil jeg argumentere for viktigheten av å lære elevene hvordan de deltar i samtale og diskusjon og verdien av kunnskap. Slik kan læreren bidra i å utjevne sosiale forskjeller i elevgruppa, slik at alle får en deltakelsesarena i samtalen, både i og utenfor klasserommet. Dette kan hjelpe hele elevgruppa i møte med en krevende og ferdighetsorientert læreplan gjennom hele barnetrinnet, uavhengig av bakgrunn (Koritzinsky, 2020, s. 44).

I det videre avklarte jeg innledningsvis i del 5.4 at deliberativt demokrati kommer til uttrykk i alle bøkene, og ganske jevnt. Likevel, når jeg arbeidet med teorien om

deliberativt demokrati og aktiv/rettferdighetsorientert medborgeropplæring, hadde jeg en forutelse om at disse perspektivene var mest fremtredende på mellomtrinnet. En del ferdigheter knyttet til den deliberative demokratiforståelsen og den aktive medborgeropplæringen, slik som refleksjon, diskusjon, meningsdannelse og adressering og analyse av samfunnsspørsmål er ganske krevende. Derfor forventet jeg kanskje at slike aktiviteter i hovedsak ville komme til uttrykk på mellomtrinnet.

Dermed er det ikke bestemte demokratiperspektiver og former for medborgeropplæring som er mer eller mindre fremtredende i bøkene for småtrinnet, versus i bøkene for mellomtrinnet. De mer krevende delene som inngår i deliberativt demokrati og aktivt medborgerskap er altså fremtredende fra første- til sjettetrinn, hvilket kan ha sammenheng med det faktum at godt over halvparten av kompetansemålene i samfunnsfag for første- til sjuendetrinn er ferdighetsorienterte og krevende (Koritzinsky, 2020, s. 44).

Med dette som utgangspunkt kan jeg argumentere for at lærebøkene kunne vært utformet på en måte, hvor de individuelle og personlige aspektene av medborgerrollen som inngår i liberalt demokrati og personlig ansvarlig medborgerskap kunne kommet i lærebøkene for småtrinnet, mens de mer komplekse og krevende aspektene av medborgerrollen som inngår i deliberativt demokrati og aktiv medborgeropplæring, kunne kommet i lærebøkene for mellomtrinnet.

Sett bort fra hvordan elevenes sosioøkonomiske status kan forsterke sosiale forskjeller i møte med den deliberative demokratiopplæringen i læreverket, så kan lærebøkens utforming være krevende for mange elever, uavhengig av foreldrenes utdanningsnivå og grad av sosial og kulturell kapital. Koritzinsky (2020, s. 44) påpeker at LK2020 er en krevende læreplan, både for elever og lærere. Ut fra dette kan jeg argumentere for at det kan være krevende for en sju- eller elleveåring å samtale og diskutere om ulike temaer i grupper, uavhengig av elevenes bakgrunn.

Jeg vil nå drøfte funnene jeg tenker er interessante opp mot liberalt demokrati og personlig ansvarlig medborgeropplæring.

Som jeg nevnte i resultatdelen, kommer liberalt demokrati og følgelig personlig ansvarlig medborgeropplæring til uttrykk i nest størst grad. Dette perspektivet er også fremtredende i alle seks bøkene, men i ulik grad. Jeg har argumentert for at det er en kobling mellom liberalt demokrati og personlig ansvarlig medborgeropplæring. Det er fremtredende i begge perspektiver at det er viktig å følge lover og regler. Siden valg av politikere er sentralt i det liberale demokratiet, innebærer det en forholdsvis lav grad av samfunnsdeltakelse, sammenlignet med de andre perspektivene (Solhaug, 2021, s. 35; Westheimer & Kahne, 2004, s. 241).

Funnet av at liberalt demokrati er svært fremtredende i *Refleks*, vil jeg trekke opp mot ett poeng Westheimer og Kahne (2004, s. 243-244) presenterer om personlig ansvarlig medborgeropplæring. De argumenterer for at egenskapene ved denne typen medborger, som lovlidighet, ansvarlighet, valghandlingen og deltakelse i frivillighetsarbeid er ønskelige og gode, men at de ikke er egenskaper som er knyttet til demokratisk medborgerskap. De kan muligens forhindre heller enn å muliggjøre demokratisk deltakelse, da de overskygger andre viktige demokratiske prioriteringer. Videre viser de til hvor viktig demokratisk samfunnsdeltakelse har vært opp gjennom historien for å

oppnå sosial rettferdighet, gjennom handlinger som inngår i aktiv/rettferdighetsorientert medborgerskap, deriblant ved å utfordre urettferdighet, deltakelse i debatter og kollektivt arbeid for å løse samfunnsproblemer (Westheimer & Kahne, 2004, s. 245).

Solhaug argumenterer for at deltakerdemokratiet står forholdsvis sterkt i Norge, da vi har mye deltakelse, saker om vindkraft og bompenger (agonisme) og tydelige politiske konflikter. Læreverket *Refleks* er derfor skrevet i en deltakerdemokratisk kontekst, da Norge er langt mer deltakerdemokratisk enn liberalt (Solhaug, 2021, s. 42). Det er derfor interessant at jeg finner at liberal demokratiforståelse og personlig ansvarlig medborgeropplæring kommer til uttrykk i så stor grad som de gjør i demokratiopplæringen i *Refleks 1-6*.

Jeg har tidligere i drøftingsdelen stilt meg kritisk til og drøftet implikasjoner ved at deliberativt demokrati og aktiv/rettferdighetsorientert medborgeropplæring er mest fremtredende i *Refleks*, ved at det kan forsterke sosial ulikhet og at ferdighetene er krevende for små barn. Samtidig, sett opp mot poenget til Westheimer & Kahne (2004, s. 243-244) om at personlig ansvarlig medborgerskap ikke er knyttet til demokratisk medborgerskap, kan jeg argumentere for at det veldig viktig at deliberativt demokrati og aktiv medborgeropplæring er mest fremtredende i lærebøkene. Det er gjennom denne demokrati- og medborgeropplæringen at de har best mulighet for å bli aktive medborgere, som kan delta i videreutviklingen av demokratiet (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Videre vil kunnskap om demokratiet og dets institusjoner også gi alle elevene en forutsetning for å delta i samtale og diskusjon.

Det er derfor viktig at elevene har et kunnskapsgrunnlag å bygge på i møte opplæring tilknyttet deliberativt demokrati og aktiv medborgeropplæring, selv om kunnskapsfokuset er nedtonet i LK2020. Likevel finner jeg at det er i empirien tilknyttet liberalt demokrati og personlig ansvarlig medborgeropplæring at kunnskapen om det norske demokratiet er mest fremtredende. Dette kan jeg knytte til funnet i resultatdelen hvor variabelen *demokratiets funksjonering/operering* er mest fremtredende for det liberale demokratiet. Det er opp mot dette demokratiperspektivet at elevene lærer om menneskerettigheter, maktfordelingsprinsippet, konflikter, lover og regler, valg på ulike nivå og ulike former for demokrati.

For å gi et eksempel på sammenhengen mellom liberalt demokrati og kunnskapen i *Refleks* kan jeg vise til del 1.1 *Menneskeverdet* i overordnet del hvor det uttrykkes hvordan lærere er forpliktet til å undervise om menneskerettighetene og barnekonvensjonen (Kunnskapsdepartementet, 2020e). I liberalt demokrati skal individet beskyttes mot flertallet (Solhaug, 2021, s. 35), og sånn sett kan menneskerettigheter og barnekonvensjonen i seg selv knyttes til en liberalistisk tradisjon.

Jeg argumenterte tidligere opp mot deliberativt demokrati at det er helt avgjørende at elevene har et kunnskapsgrunnlag for å kunne delta i diskusjon og analysere og adressere samfunnsspørsmål. Derfor vurderer jeg det som svært viktig at liberalt demokrati kommer til uttrykk i alle seks lærebøkene og i den grad det gjør, slik at elevene har et grunnlag å bygge på blant annet i diskusjoner med medelever og for å kunne ta stilling til politiske spørsmål. Når lærebøkene består av en god del kunnskapsinnføring, og ikke kun vektlegger ferdigheter, kan jeg videre argumentere for at dette skaper større muligheter for alle elevene å delta i ulike undervisningsmetoder tilknyttet aktiv medborgeropplæring. På denne måten vil deltakelse og mestring i mindre

grad avhenge av elevenes sosioøkonomiske status, og sosiale og kulturelle kapital (Solhaug, 2021, s. 39). Videre vil jeg vurdere funnet som positivt opp mot forskningen til Young (2013), som understreker viktigheten av kunnskap i skolen for å gi alle elevene like muligheter til høyere utdanning.

Det ble også klart gjennom redegjørelsen av variablene opp mot liberalt demokrati, at det kan se ut til at det er en progresjon fra første- til sjette-trinn for hvilke tematikker som kommer på småtrinnet (1. – 4. trinn) og på mellomtrinnet (5. – 6. trinn). Ved at de enklere tematikkene som lover og regler, menneskerettigheter og ytringsfrihet kommer på småtrinnet, og de mer komplekse tematikkene deriblant ulike former for konflikter og demokrati, rettstat og maktfordelingsprinsippet kommer på mellomtrinnet, kan jeg argumentere for at progresjonen åpner muligheten for alle elever til å delta i undervisningsmetoder hvor ferdigheter er sentrale. Når lærebøkene er utformet slik, tenker jeg at dette kan redusere i stedet for å forsterke de eksisterende sosiale forskjellene i elevgruppen, gjennom at elevene møter en alderstilpasset faglig progresjon. Slik kan elevene tilegne seg det kunnskapsgrunnlaget de trenger for å kunne delta og mestre fra første- til syvendetrinn når de skal diskutere, reflektere, se faglige sammenhenger og analysere samfunnsspørsmål opp mot ulike tema i *Refleks*.

I det videre nevnte jeg i oppsummeringsdelen 5.5, at jeg ønsket å diskutere det faktum at variabelen *rasjonalitet (formålsrasjonalitet)* kommer til uttrykk i minst grad opp mot liberalt demokrati, og at variabelen *fellesskap* kommer til uttrykk i minst grad opp mot personlig ansvarlig medborgeropplæring. Siden jeg har presentert koblinger mellom liberalt demokrati og personlig ansvarlig medborgeropplæring, synes jeg dette var interessante funn. Formålsrasjonaliteten tar utgangspunkt i egeninteressene til individet i liberalt demokrati, og fellesskapet i det liberale demokratiet er individorientert. Dette tydeliggjør en rød tråd mellom frihetene og rettighetene individet har i liberalt demokrati (Solhaug, 2021, s. 35), hvilket følgelig skaper et samfunn der medborgerne har ansvar for seg selv, hvilket er sentralt for personlig ansvarlig medborgerskap (Westheimer & Kahne, 2004, s. 243-244)

Variablene ovenfor kommer minst til uttrykk da de ble aktuelle for tematikken offentlige og private ordninger i helsetjenester og utdanning i kapittel 8 «Hvem hjelper oss?» i *Refleks 4*. Her presenterer teksten private ordninger i land som England og USA, hvor samfunnet er mer individorientert og private ordninger er mer vanlig, da spesielt USA er en veldig liberal stat. Da offentlige ordninger og bredere deltakelse er mer vanlig i Norge er landet langt mer deltakerdemokratisk enn liberalt (Solhaug, 2021, s. 42). På den måten er ikke det norske samfunnet individorientert i like stor grad som England og USA, som jeg vurderer kan være en årsak til at variablene *rasjonalitet* og *fellesskap* er lite fremtredende i læreverket.

Nå som jeg har drøftet rundt hvordan deliberativt og liberalt demokrati kommer til uttrykk i størst grad, vil jeg nå drøfte rundt det faktum at deltakerdemokratiet er minst fremtredende i *Refleks 1-6*. Det uttrykkes i overordnet del innunder del 2.5.2 *demokrati og medborgerskap* at skolen skal stimulere til å bli aktive medborgere, og at samfunnet er avhengig av at borgerne bruker de politiske deltakelsesrettighetene sine og evner å delta i videreutvikling og vedlikeholdelse av demokratiet (Kunnskapsdepartementet, 2020b).

Likevel om deltakerdemokratiet og deltakende medborgeropplæring er minst fremtredende av de tre perspektivene, er det variabelen *medborgernes former for deltakelse* som er mest fremtredende i empirien for deltakerdemokratiet, og variabelen *deltakelse* som er mest fremtredende for deltakende medborgeropplæring. Dette vurderer jeg som interessant og positivt, da deltakerdemokratiet vektlegger en bred samfunnsdeltakelse (Solhaug, 2021, s. 37). Det betyr at i de delene av empirien hvor deltakerdemokratiet kommer til uttrykk, vektlegges deltakelse i størst grad gjennom å formidle om deltakelse i skolehverdagen i elevråd, i miljø- og klimasaker som miljøagenter, i offentlig debatt og liv, organisasjoner og interessegrupper, i lovbestemmelser, og ved å bruke stemmeretten. Gjennom disse funnene, er den positive friheten borgerne har i deltakerdemokratiet svært tydelig i empirien opp mot demokratiperspektivet og deltakende medborgeropplæring (Solhaug, 2021, s. 37). Jeg vurderer det derfor som at *Refleks 1-6* ikke har mangler i bredden av deltakelsesformer i deltakerdemokratiet.

Samtidig er det viktig å påpeke at lærebøkene er utformet for barnetrinnet, og det er enda en stund til at elevene er gamle nok til å kunne delta i formelle politiske prosesser som valg og i organisasjoner og interessegrupper. Bortsett fra at LK2020 er ferdighetsorientert, kan dette være en av grunnene til at læreverket nedtoner deltakelsesformene i deltakerdemokratiet nevnt i avsnittet ovenfor, og framhever samtalen. Denne er også en aktiv deltakelsesform, men som jeg har tolket til aktiv medborgeropplæring. Elevene utøver derfor en aktiv medborgerrolle gjennom å delta i diskusjoner, samtaler og refleksjon i demokratiopplæringen, uavhengig av min fortolkning av teoriene og følgelig empirimaterialet.

Basert på denne vurderingen, vil elevene stimuleres til å bli aktive medborgere gjennom både deltakende og aktiv medborgeropplæring, da diskusjon, deltakelse i samfunnsinitiativ og -saker, deltakelse i elevråd og medvirkning i skole- og klassemiljøet inngår i disse formene for medborgeropplæring (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241-243).

Selv om jeg har drøftet hvordan det deliberative demokratiet kan forsterke sosiale forskjeller i elevgruppen, hvilket er en mulig negativ implikasjon av demokratiopplæringen, vil jeg argumentere for viktigheten av at deltakelse i samtale er vektlagt i *Refleks 1-6*, da denne deltakelsesformen gir alle elevene muligheten til å delta i undervisningen og bli aktive medborgere. Jeg vil også argumentere for at vektleggingen av liberalt demokrati og personlig ansvarlig medborgeropplæring er viktig, selv om Westheimer & Kahne (2004, s. 243-244) argumenterer for at personlig ansvarlig medborgeropplæring ikke er direkte knyttet til demokratisk medborgerskap.

Årsaken til det er fordi jeg finner at kunnskapen om demokratiets funksjon og institusjoner blir formidlet opp mot liberalt demokrati og personlig ansvarlig medborgeropplæring. Jeg har vurdert kunnskapsgrunnlaget som avgjørende for at elevene kan delta i samtalen på likt grunnlag uavhengig av sosioøkonomisk status, og det er derfor positivt at jeg også finner at kunnskapen tilknyttet liberalt demokrati har en alderstilpasset faglig progresjon, hvor de enklere tematikkene kommer på småtrinnet, og de mer komplekse tematikkene kommer på mellomtrinnet. Disse funnene er positive, fordi jeg vurderer kunnskapen og den faglige progresjonen som mulige sosialt utjevne faktorer i demokratiopplæringen i *Refleks*.

Videre er det positivt at kunnskapen er relativt fremtredende i læreverket, sett opp mot at lærebøker skaper felles referanserammer i en stadig mer kompleks verden (Jambak, 2019). Ved at elevene lærer om demokratiets funksjonering og institusjoner gjennom *Refleks*, kan kunnskapen etablere noen felles kunnskaper og derav felles referanserammer i et mangfoldig storsamfunn og skolemiljø, hvilket også kan vurderes til å være sosialt utjevne.

Funnene i lærebøkene har derfor noen implikasjoner som kan både forsterke og redusere de sosiale forskjellene i elevgruppen. Uavhengig av hvordan lærebøkene er utformet, vil jeg argumentere for at læreren har ansvar for å sikre at alle elevene opplever mestring og deltakelse, uansett hvordan læreboka er utformet og hvilken bakgrunn elevene har. Som nevnt tidligere i drøftingsdelen, vil det være avgjørende at læreren veileder og lærer elevene hvordan de deltar i samtale og samhandling med medelever, i møte med en læreplan hvor samtalen er vektlagt, og fordi variabelen *rasjonalitet* opp mot deliberativt demokrati er fraværende i *Refleks*. En del av elevene vil ha de verbale evnene med seg hjemmefra, men lærerne i skolen skal arbeide for å snu den sosiale ulikheten. Det er derfor viktig å skape gode og trygge rammer i klassemiljøet i møte med en ferdighetsorientert læreplan, som gir alle elevene mulighet for å delta og mestre i samfunnsfag generelt, og i demokratiopplæringen spesielt.

Samtidig er læreboka et sentralt verktøy i undervisningspraksisen i dagens skole, og ved at godkjenningsordningen av lærebøker ble avskaffet, gir dette lærebokforfatterne stort fortolkningsrom i utformingen av lærebøker. Kanskje spesielt nå i møte med en så åpen og ferdighetsorientert læreplan (Koritzinsky, 2020, s. 230). Dette understreker viktigheten av læremiddelvurdering, som Skjelbred (2019) diskuterer mangelen av i lærerutdanningen og i skolen. Det er gjennom kompetanse i læremiddelvurdering at man som profesjonsutøver evner å analysere og vurdere hvilke implikasjoner læreplanenes utforming har for lærebøkene, og videre for undervisningen i klasserommet.

Det har jeg gjort i denne studien, ved å analysere læreverket *Refleks 1-6* for å kartlegge hvilke demokratiperspektiver og former for medborgeropplæring som kommer til uttrykk i bøkene, og videre vurdere hvilke implikasjoner det har i et elevperspektiv opp mot sosial ulikhet. Dette vurderer jeg som avgjørende lærerkompetanse i arbeidet for sosial utjevning, da skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere (Kunnskapsdepartementet, 2020b) både i samtiden, og som myndige medborgere i fremtiden.

Jeg vil nå gjøre en kort oppsummering, og redegjøre for noen betraktninger om videre forskning.

[7.0 Betraktninger om veien videre](#)

I denne studien har jeg gjort en kvalitativ lærebokanalyse for å analysere hvilke demokratiperspektiver og former for medborgeropplæring som kommer til uttrykk i læreverket *Refleks 1-6*. Jeg har funnet at alle demokratiperspektivene og formene for medborgeropplæring kommer til uttrykk i læreverket, men i ulik grad. Basert på mine fortolkninger kommer det deliberative demokratiet til uttrykk i størst grad, liberalt demokrati er kommet til uttrykk i nest størst grad, og deltakerdemokratiet i minst grad. Flere av funnene har en tydelig sammenheng til utformingen av læreplanen med

vektlegging av ferdigheter og få konkrete kunnskapsmål, og jeg har diskutert implikasjonene av dette i drøftingsdelen.

Nå som masteroppgaven er ferdigstilt, ønsker jeg at leserne av oppgaven min blir oppmerksomme på sammenhengen mellom læreplaner og lærebøker generelt, og implikasjonene dette har for demokratiopplæringen i samfunnsfag og for elevene.

For å bygge videre på forskningen jeg har gjort, hadde det vært interessant å gjøre en kvalitativ lærebokanalyse av hvilke demokratiperspektiver og former for medborgeropplæring som kommer til uttrykk i demokratiopplæringen i ett knippe bøker fra flere læreverk, enten utformet kun ut fra LK2020 eller både ut fra LK2020 og tidligere læreplaner som LK06 og/eller L97. Da hadde forlag som Aschehoug og Cappelen Damm vært aktuelle å bruke. Én mulighet er å gjøre en komparativ analyse, for å se hvordan demokratiopplæringen i lærebøkene har utviklet seg i takt med samfunnsendringene. Videre kunne studien fokusert mer inngående på elevperspektivet i lys av sosioøkonomisk status, og diskutert og sammenlignet implikasjoner av tidligere demokratiopplæring, versus implikasjoner av gjeldende demokratiopplæring i samfunnsfag. På denne måten hadde forskningen gitt mer kunnskap om sammenhengen mellom politisk styrte læreplaner og utforminger av lærebøker, og videre hvordan bøkene har implikasjoner for demokratiopplæringen ute i klasserommene.

8.0 Litteraturliste

Bjerknes, O., Borge, S., Lie, T. G. & Skjæveland, Y. (2020). *Refleks 1*. (1. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Bjerknes, O., Lie, T. G. & Skjæveland, Y. (2020). *Refleks 2*. (1. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Blikstad-Balas, M. (2015, 9. april). *Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel?* ResearchGate. https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/44159/Blikstad-Balas_l%25C3%25A6rebokas%2bhegemoni_et%2bavsluttet%2bkapittel_ownarchive.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. (2.utg.). Cappelen Damm AS.

Børhaug, K. (2005). Voter Education. The political education of Norwegian lower secondary schools. *Utbildning & Demokrati*, (14)3, 51-73.
<https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2005/nr-3/kjetil-borhaug---voter-education.pdf>

Eriksen, E. O. (1995). Introduksjon til en deliberativ politikkmodell. I E. O. Eriksen (Red.), *Demokrati i teori og praksis* (S. 11-29). TANO A.S.

Filosofi. (2022). *John Locke*. Filosofi. <https://filosofi.no/john-locke/>

Fossum, N. A., Lie, T. G., Lyngvær, E. & Skjæveland, Y. (2021a). *Refleks 3*. (1. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Fossum, N. A., Lie, T. G., Lyngvær, E. & Skjæveland, Y. (2021b). *Refleks 4*. (1. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Gilje, Ø., Ingulfsen, L. Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK & APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Universitetet i Oslo.
https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf

Gleiss, M. S. & Sæther E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. (1. utg.). Cappelen Damm AS.

Hosteland, S., Lie, T. G., Maliks, J. & Skjæveland, Y. (2021a). *Refleks 5*. (1. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Hosteland, S., Lie, T. G., Maliks, J. & Skjæveland, Y. (2021b). *Refleks 6*. (1. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Hunnes, O. R. (2015). Å undervise verdier og haldningar i samfunnsfag. I Åshild Samnøy (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. (S. 123-142). Fagbokforlaget AS.

Jambak, T. (2019, 27. mars). Læreplanene framstår som livløse. *Aftenposten*.
<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/P9pKr6/laereplanene-fremstaar-som-livloese-thom-jambak>

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Abstrakt forlag AS.

Juuhl, G. K., Hontvedt, M. & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06: eit kunnskapsoversyn*. Høgskolen i Vestfold. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/laremiddelforskning_lk06.pdf

Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring*. (4. utg.). Universitetsforlaget.

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

Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Læreplanverket*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Overordnet del – Demokrati og medborgerskap*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>

Kunnskapsdepartementet. (2020c). *Overordnet del – Identitet og kulturelt mangfold*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>

Kunnskapsdepartementet (2020d). *Overordnet del – Demokrati og medvirkning*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>

Kunnskapsdepartementet (2020e). *Overordnet del – Menneskeverdet*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/>

Lien, U. S. (2021, 08. juli). *Sterk vekst i bokselskap*. *Finansavisen*.
<https://finansavisen.no/nyheter/bors/2021/07/08/7702547/sterk-vekst-i-bokselskap>

Martinussen, W. (2004). Demokrati og sosial ulikhet. Politisk deltakelse i Norge i etterkrigstida. *Sosiologisk tidsskrift*, 11(3), 223-247.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2003-03-01>

- Møller, J. (2021, 22. mars). *Fagfornyelsen – utfordringer og muligheter for skoleledere*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/fagfornyelsen--utfordringer-og-muligheter-for-skoleledere/>
- Rasmussen, I. & Lund, A. (2015, 10. juni). *Læringsressurser og lærerrollen – et partnerskap i endring?* Utdanningsforskning. https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/laringsressurser-og-larerrollen---et-partnerskap-i-endring/?fbclid=IwAR1XPxufGtvqc8bPrj4aggSPDsgGLPWT3Lq1VICjS_mqrcffWYAnANadyuE
- Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D., Solstad, T. & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Tønsberg, Høgskolen i Vestfold. http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1_2005.pdf
- Skjelbred, D. (2019, 20. desember). *Læremidlene – et tema som forsvant i skoledebatten*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-laeremidler/laeremidlene--et-tema-som-forsvant-i-skoledebatten/223026>
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning: en eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendoms kunnskap, KRL og Religion og etikk*. Abstrakt forlag AS.
- Solhaug, T. (2021). Demokratibegrepet i skolen. I T. Solhaug (Red.), *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen* (2. utg., s. 33-46). Universitetsforlaget.
- Stray, J. H. (2019, 20. juni). *Skolens samfunnsmandat*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/skolens-samfunnsmandat/171603>
- Sætra, E. & Stray, J. H. (2019). *Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen*, 3(1), 19-32. Nordic Journal of Comparative and International Education. <https://doi.org/10.7577/njcie.2441>
- Sætre, P. J. (2015). Vurdering av lærebøker. I P. J. Sætre (Red.), *Geografididaktikk for klasserommet*. (3. utg., s. 139-159). Cappelen Damm AS.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

Weinberg, J. & Flinders, M. (2018). Learning for democracy: The politics and practice of citizenship education. *British Educational Research Journal*, 44(4), 573-592. <https://doi.org/10.1002/berj.3446>

Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102%2F00028312041002237>

Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101-118. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>

