

Lars Bakken Leiknes

Hvilke forståelser av medborgerskap kommer til uttrykk i lærebøker for LK20 i samfunnsfag og KRLE?

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5-10

Veileder: Jon Reitan

Mai 2023

Lars Bakken Leiknes

Hvilke forståelser av medborgerskap kommer til uttrykk i lærebøker for LK20 i samfunnsfag og KRLE?

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5-10
Veileder: Jon Reitan
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ innholdsanalyse av Gyldendals nettbaserte læreverker i samfunnsfag og kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) for 8.–10. trinn. Oppgaven undersøker hvilken forståelse for demokratisk medborgerskap som kommer til uttrykk i de to læreverkene. Læreverkene blir sammenlignet for å undersøke hvilke likheter og ulikheter det er i forståelsen av demokratisk medborgerskap. Til slutt undersøker jeg i hvilken grad læreverkene bidrar til dybdelæring i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. I Læreplanverket Kunnskapsløftet (LK20) er det tverrfaglige temaer, hvor et av dem er *demokrati og medborgerskap*. Med innføringen av det tverrfaglige temaet blir ansvaret for å danne elever til å bli medborgere for demokratiet, noe som må gjøres i alle fag i skolen. Det emnet har vært forbeholdt samfunnsfaget, men innføringen av LK20 tydeliggjør at det skal gjelde skolen som helhet. Det fornyer behovet for forskning på demokratisk medborgerskap i norske lærebøker, et tema som i hovedsak har vært forbeholdt lærebøker i samfunnsfag, men som nå vil være aktuelt for alle fag i skolen.

For å analysere hvilken forståelse av demokratisk medborgerskap som kommer til uttrykk i læreverkene bruker jeg typologien til Westheimer & Kahne (2004). De deler opp i tre idealtypiske medborgere: Den personlig ansvarlige medborgeren, den deltakende medborgeren og den rettferdighetsorientert medborgeren. Ved å bruke denne inndelingen kan ulike aspekter ved opplæringen i demokratiske medborgerskap belyses. Det gjør jeg for å finne mønster i datamaterialet. Det gir et sammenligningsgrunnlag mellom læreverkene, som gjør at jeg kan undersøke hvilke likheter og forskjeller det er i tilnærmingen til demokratisk medborgerskap i læreverkene. Jeg bruker funnene i sammenligningen og Ludvigsen-utvalgets definisjon av dybdelæringsbegrepet til å danne noen perspektiver for læreverkenes mulighet til dybdelæring.

I arbeidet med oppgaven finner jeg at læreverket i KRLE i større grad vektlegger personlig ansvarlig og rettferdighetsorientert medborgerskap, enn deltakende medborgerskap. Som i stor grad handler om KRLE-fagets fokus på elevenes selvrefleksivitet. Læreverket i samfunnsfag vektlegger i størst grad rettferdighetsorientert medborgerskap, dernest deltakende medborgerskap og i lavest grad personlig ansvarlig medborgerskap. Det er i større grad opptatt av elevenes evne til å vurdere samfunnsstrukturer og til å påvirke dem. Jeg finner også at læreverkene har faglig stoff som har potensial til å brukes på tvers av fagene, men at læreverkene ikke gjør det. Dermed er det opp til læreren og elevene å gjøre koblinger i temaet på tvers av fagene.

Abstract

This master's thesis is a qualitative content analysis of Gyldendal's online textbook platform in social sciences (Samfunnsfag) and Christianity, religion, outlook on life and ethics (Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)) for grades 8–10. This thesis investigates which categories of democratic citizenship that are represented in the textbooks. The textbooks are compared to each other to examine similarities and differences in their understanding of democratic citizenship. Finally, I examine the extent to which the textbooks contribute to an in-depth learning in the interdisciplinary topic democracy and citizenship (demokrati og medborgerskap). There are interdisciplinary themes in Læreplanverket Kunnskapsløftet (LK20), one of which is democracy and citizenship. With the introduction of interdisciplinary themes, the responsibility for training students to become democratic citizens is something that must be incorporated in all subjects in the school. Democratic citizenship has previously been a topic reserved for the social sciences. The introduction of LK20 emphasizes that the topic democratic citizenship is a universal responsibility of the school. It renews the need for research on democratic citizenship in Norwegian textbooks, a topic which has been mainly covered by social sciences textbooks, but which will be relevant for all subjects in school.

To analyse which understanding of democratic citizenship is expressed in the textbooks, I use the typology of Westheimer & Kahne (2004). They define three ideal-typical citizens: The personally responsible citizen, the participatory citizen and the justice-oriented citizen. By using this typology, various aspects of education in democratic citizenship can be categorised. I do this to find patterns in the data. It provides a basis for comparison between the textbooks, which enables me to examine similarities and differences in their approach to democratic citizenship in the textbooks. I use the findings from the comparison and the definition of the Ludvigsen panel on deep learning to evaluate the textbooks' suitability to support deep learning.

Through work on the thesis, I find that the curriculum in KRLE emphasizes personally responsible and justice-oriented citizenship to a greater extent than participatory citizenship. This is because of the KRLE subject's focus on the students' self-reflexivity. The curriculum in social sciences emphasizes to a greater degree justice-oriented citizenship, secondly participatory citizenship and to the lowest extent personally responsible citizenship. It is to a greater extent concerned with the pupils' ability to assess social structures and to influence them. I also find that the textbooks' content has the potential to be used cross-disciplinary between the subjects, but that the textbooks to a limited degree utilizes this potential. Thus, it is the teachers and the student's responsibility to make connections in the topic between the subjects.

Forord

Jeg vil takke min veileder Jon Reitan, for gode tilbakemeldinger gjennom arbeidet med prosjektet. Tilbakemeldingene har vært konstruktive og lærerike, og det har vært en støtte som har gitt oppgaven retning og struktur når det har trengs. Jeg vil min far, Øystein Leiknes, som har lest over og kommentert på oppgaven. Jeg vil også takke mange gode studievenner for gode samtaler og motivasjon når det har trengtes i mange litt for lange lunsjpauser. Til slutt vil jeg takke Clara.

1 Innledning	6
1.1 Tema og problemstilling	6
1.2 Bakgrunn	6
1.3 Trekk ved fagfornyelsen	7
1.4 Kunnskapsløftet 2020 (LK20).....	8
1.4.1 Overordnet del.....	9
1.4.2 Læreplanene i KRLE og Samfunnsfag.....	10
1.4.3 Oppsummering.....	12
1.5 Tidligere forskning.....	13
1.6 Oppgavens struktur	14
2 Teori.....	16
2.1 Den personlig ansvarlige medborgeren.....	16
2.1.1 Liberalt demokrati	17
2.2 Den deltakende medborgeren	18
2.2.1 Republikansk demokrati	18
2.3 Den rettferdighetsorienterte medborgeren.....	19
2.3.1 Deliberativt og agonistisk demokrati.....	19
2.4 Opplæringslovens borgerideal	20
3 Metode	22
3.1 Innholdsanalyse	22
3.2 Utvalg av lærebøker	23
3.3 Utvalg av kapitler.....	23
3.3.1 KRLE - Horisonter.....	24
3.3.2 Samfunnsfag - Relevans	25
3.4 Stegene i forskningsprosessen.....	25
3.5 Reliabilitet.....	26
3.6 Validitet - Gyldighet.....	27
4 Funn	28
4.1 Horisonter.....	28
4.1.1 Horisonter 8	28
4.1.2 Horisonter 9	30
4.1.3 Horisonter 10.....	32
4.2 Relevans.....	34
4.2.1 Relevans 8.....	34
4.2.2 Relevans 9.....	37
4.2.3 Relevans 10.....	39

5. Analyse	43
5.1 Horisonter 8.....	43
5.1.1 Å leve i et mangfoldig samfunn	43
5.1.2 Rett og galt.....	44
5.2 Horisonter 9.....	44
5.2.1 Menneskerettigheter og menneskeverd.....	44
5.3 Horisonter 10	46
5.3.1 Valg, ansvar, utfordringer.....	46
5.3.2 Medier, kommunikasjon og etikk	46
5.4 Oppsummering av Horisonter 8–10	47
5.5 Relevans 8	49
5.5.1 Kamp for rettigheter.....	49
5.5.2 Vi bygger demokrati sammen	49
5.6 Relevans 9	50
5.6.1 Perspektiver og Ideologier.....	50
5.6.2 Vårt mangfoldige samfunn	51
5.7 Relevans 10	52
5.7.1 Velferd for alle	52
5.7.2 Vern om demokratiet	53
5.7.3 Å forandre verden med vold.....	54
5.8 Oppsummering av Relevans 8–10.....	56
6 Sammenligning	59
6.1 Sammenligning av Horisonter og Relevans.....	59
6.1.1 Mangfold.....	59
6.1.2 Menneskerettigheter.....	60
6.3 Dybdelæring.....	61
7 Oppsummering	62
8 Videre forskning.....	63
Referanseliste:	64

1 Innledning

1.1 Tema og problemstilling

I denne oppgaven skal jeg gjøre en analyse av demokratisk medborgerskap i lærebøker i samfunnsfag og i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE). Analyser på temaet er noe som typisk gjøres på samfunnsfagbøker. Likevel mener jeg at med innføringen av Læreplanverket Kunnskapsløftet (LK20) er relevant å se hvordan det gjøres på tvers av fag, hvor grupperingen av samfunnsfag og KRLE er særlig relevant. I arbeidet med fagfornyelsen ser vi flere trekk som gjør det relevant med analyser av demokrati og medborgerskap i alle fag i skolen. Innføringen av tverrfaglige temaer, med demokrati og medborgerskap som et av de tverrfaglige temaene, gjør at det er nødvendig å undersøke hvordan det jobbes for å oppnå fagfornyelsens mål om å gi elevene en bred kompetanse på temaet. Samtidig som det er relevant å forske på demokrati og medborgerskap i alle fag i skolen, har denne oppgaven rettet fokuset mot lærebøker i samfunnsfag og KRLE. Fokuset rettes særlig mot demokratisk medborgerskap. Bakgrunnen for det er at disse to fagene har blitt gruppert sammen til et felles fagområde i arbeidet med fagfornyelsen; samfunnsfag og etikkfag. Begrunnelse for vektlegging av medborgerskap og grupperingen av samfunnsfag og etikkfag kommer jeg tilbake til.

Oppgaven kommer til å ta utgangspunkt i problemstillingen: «Hvilke forståelser av medborgerskap kommer til uttrykk i lærebøker for LK20 i samfunnsfag og KRLE?». Formålet med oppgaven er å undersøke hvilken teoretisk forståelse som ligger til grunn for hvordan lærebøkene skriver om demokratisk medborgerskap. I tillegg er jeg interessert i å undersøke om lærebøkene legger opp til en type tverrfaglig undervisning som bidrar til dybdelæring. Samtidig ønsker jeg å sammenligne lærebøkene i fagene med hverandre. Både en sammenligning mellom KRLE og samfunnsfagbøkene, med også en sammenligning innenfor fagene på tvers av alderstrinn. På bakgrunn av det har jeg laget forskningsspørsmål som skal bygge opp under problemstillingen. De er:

- Hvilke perspektiver på medborgerskap vektlegges i lærebøkene?
- Hvilke likheter og ulikheter er det i forståelsen av medborgerskap i læreverkene?
- I hvilken grad bidrar læreverkene til dybdelæring i medborgerskap?

1.2 Bakgrunn

I juni 2013 ble Ludvigsen-utvalget oppnevnt av regjeringen Stoltenberg 2 med formål om å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2014:7, s.14; NOU 2015:8, s.14). Dette utvalget kom med to offentlige utredninger, delutredningen NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole - et kunnskapsgrunnlag* og hovedutredningen NOU 2015:8 *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Videre signaliserte regjeringen Solberg med stortingsmeldingen *Fag - Fordypning - Forståelse* hvordan de ønsket å endre innholdet i skolen for at barn og unge skal få gode vilkår for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger på en måte som skal være et godt utgangspunkt for videre utdanning og deltakelse i arbeids- og samfunnsliv (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 5-6). På bakgrunn av det startet arbeidet med å lage de nye

læreplanene. Det arbeidet har punkter som er relevant for denne oppgaven. Det er en fornyelse av generell del av læreplanen, innføringen av tverrfaglige temaer og kjerneelementer, styrking av demokrati- og medborgerskapsopplæringen i skolen, og den tydelige grupperingen av samfunnsfag og etikkfag i arbeidet med utvikling av ny læreplan.

1.3 Trekk ved fagfornyelsen

Et av de sentrale begrepene i NOU 2015:8 er dybdelæringsbegrepet. Dybdelæring defineres av Ludvigsen-utvalget som:

Dybdelæring dreier seg om elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper, begrepssystemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse (NOU 2015: 8, s.14).

De argumenterer for at den norske grunnskolen har et problem med stofftrengselen, det vil si at det er for mange kompetansemål. Det gjør at elevene lærer mange kunnskaper uten at kunnskapen kan organiseres systematisk. Skolens arbeid er for preget av pugging av kunnskaper, uten at det kan settes i system og se sammenhenger på tvers av fag (NOU 2015: 8, s. 12). På bakgrunn av den beskrivelsen argumenterer Ludvigsen-utvalget for at læreplanene trenger færre kompetansemål, tydeligere progresjon i fagene, tydeligere prioritering av sentrale aspekter i faget og læringsarbeid på tvers av fag (NOU 2015: 8, s. 12). Samtidig viser utvalget til evalueringer av Kunnskapsløftet om at det ikke er tydelig nok sammenheng mellom generell del, prinsippene for opplæringen og læreplanene. Derfor anbefaler Ludvigsen-utvalget en fornyelse av generell del (NOU 2015: 8, s. 62). En av endringene de foreslår er en tydeliggjøring av demokratisk kompetanse som en viktig byggestein i denne utviklingen (NOU 2015: 8, s. 30). Det ender til slutt opp med en ny *overordnet del* som skal erstatte den generelle delen av læreplanen. Den nye overordnede delen av læreplanen kommer til å være gjennomsyret av demokratisk kompetanse, noe som jeg kommer tilbake til i 1.4.1 overordnet del.

Ludvigsen-utvalget argumenterer for en løsning som innebærer å lage et læreplanverk med færre kompetansemål, tydeligere progresjon i fagene, tydeligere prioritering av sentrale aspekter i faget og læringsarbeid på tvers av fag med en innføring av tre flerfaglige tema; Bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunn, og folkehelse og livsmestring (NOU 2015: 8, s. 50). I *Fag - Fordypning - Forståelse* blir ideen om sentrale emner som skolen skal jobbe med i alle fag videreført, men med noen endringer fra Ludvigsen-utvalgets forslag. Flerfaglige tema bytter navn til *tverrfaglige tema* og de endrer temaet *flerkulturelle samfunn* til *demokrati og medborgerskap* (Meld. St. 28, (2015-2016) s. 38). Endringen til demokrati og medborgerskap argumenterer de for på bakgrunn av at det er mer i tråd med skolens formålsparagraf og at dette temaet også omfatter kompetanse som er viktig i flerkulturelle samfunn (Meld. St. 28, (2015-2016) s. 38). Denne endringen ser vi i fagfornyelsen, hvor demokrati og medborgerskap er et av de tre tverrfaglige temaene. En fare med felles tema som skal inn i flere fag er at det faget som blir sett som mest relevant for det temaet får hele ansvaret. Dette skjedde under M74-planen hvor tverrfagligheten ble forhandlet bort (Sinnes & Straume, 2017, s. 15).

Anbefalingen om å kutte ned på antall kompetansemål og definere de sentrale byggesteinene i de ulike fagene blir også tatt med videre i stortingsmeldingen. Der signaliserer de at de ønsker å definere kjerneelementer som skal fange det sentrale innholdet i fagene. Det skal bidra til å gi fagene færre og tydeligere mål, som skal fange de viktigste elementene elevene skal kunne ta med seg videre i livet (Meld. St. 28, (2015-2016) s. 36).

Utvalget anbefaler fornyelse av fagene i skolen og at fornyelsen bør ta utgangspunkt i fagområdene i skolen. Her løftes samfunnsfag og etikkfag frem som et av fagområdene (NOU 2015: 8, s.45). Et av kompetanseområdene som de vektlegger som særlig viktig i disse fagene er demokratisk medborgerskap og kunnskap om det politiske systemet og demokratiske beslutningsprosesser. Utvalget påpeker at dette er kompetanseområder i fagene i Kunnskapsløftet 2006 L(K06), men anbefaler at sammenhengen mellom fagene styrkes (NOU 2015: 8, s. 48). Inndelingen i fagområde blir tatt med videre av Kunnskapsdepartementet i arbeidet med læreplanene (Meld. St. 28, (2015-2016) s. 37). Siden arbeidet med fagfornyelsen ble strukturert rundt fagområder kan det tenkes at læreplanene i samfunnsfag og KRLE har gode forutsetninger for å utfylle hverandre. Et eksempel på det er ved Charlottenlund skole i Trondheim, hvor to lærere i et forskningsprosjekt i sammen med NTNU slår sammen fagene til et felles fag, *menneske og verden (MOVE)* (Wendel & Mongstad, 2020).

Fagfornyelsen har flere trekk som gjør det verdt å se på både samfunnsfag og KRLE når vi skal vurdere demokrati- og medborgerskapsopplæringen. Den første grunnen er at fagene var et felles fagområde i utviklingen av læreplanen. Det gjør at byggesteiner i det ene faget skal kunne brukes i det andre for å bidra til elevenes dybdelæring. Den andre grunnen er Ludvigsen-utvalgets presisering om at det fagområdet har et særlig ansvar for demokrati- og medborgerskapsopplæringen. Derfor er det viktig å se hva læreplanene i samfunnsfag og KRLE sier om demokrati- og medborgerskapsopplæring.

1.4 Kunnskapsløftet 2020 (LK20)

Arbeidet med ny læreplan, fagfornyelsen, bunner ut i den nye læreplanen LK20. Læreplanen har en *overordnet del* som omfatter skolens verdier og prinsipper, og ligger som felles dokument over læreplanene i de enkelte fagene. Det er egne læreplaner for hvert fag i skolen, hvor de samfunnsfag (SAF01-04) og kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03) er de relevante læreplanene for denne oppgaven.

Læreplanene i samfunnsfag og KRLE har lik overordnet oppbygging. Begge læreplanene starter med en *Om faget* delen, som er delt i fire med *fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelement, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter*. Fagets relevans og sentrale verdier begrunner hvorfor faget er relevant for den enkelte eleven og hvilke sentrale verdier som faget skal bygge på. Kjerneelementene er de utvalgte elementene som definerer de viktigste kunnskapene og kompetansene elevene skal ha etter endt utdanning. De tverrfaglige temaene er tre utvalgte tema som elevene skal lære om i alle fag i skolen. I de enkelte læreplanene står det om hva fagets egenart er i de tverrfaglige temaene. De grunnleggende ferdighetene er fem kompetanseområder som definerer hvilke kompetanser elevene skal få med seg fra det enkelte faget. Sentralt for "om faget" delen av læreplanene er at alle læreplanene har disse fire delene.

Den neste delen i begge læreplanene er *Kompetansemål og vurdering*. Denne delen av læreplanen er mer spesifiserte mål for hva elevene skal lære i fagene. Kompetansemålene følger trinn, og legger føringer for når elevene skal lære om ulike tema.

Samfunnsfaglæreplanen har kompetansemål for 2.-, 4.-, 7.- og 10. trinn, mens KRLE-læreplanen har kompetansemål for 4.-, 7.- og 10. trinn. Kompetansemålene er de spesifikke ferdighetene elevene skal måles etter (Utdanningsdirektoratet, 2019a; Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Siden LK20-læreplanene starter med en mer generell del med overordnede prioriteringer i fagene, etterfulgt av kompetansemål, vil det være nødvendig å tolke de overordnede prinsippene inn i kompetansemålene. Utdanningsdirektoratet (UDIR) har på sine nettsider en støtte til læreplanen hvor det er mulig å se hvilke kjerneelementer og tverrfaglige tema som er relevant for det enkelte kompetansemålet. Et eksempel på det er et kompetansemål for KRLE-læreplanen: "Reflektere over eksistensielle spørsmål knyttet til det å vokse opp og leve i et mangfoldig og globalt samfunn" (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 8). Ved å bruke *støtte til læreplanen* finner vi at kjerneelementene er *utforskning av eksistensielle spørsmål og svar, kunne ta andres perspektiv og etisk refleksjon*, mens de relevante tverrfaglige temaene er *folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap*. Da kan vi se hvordan "om faget" delen av læreplanene skal brukes aktivt i arbeidet med kompetansemålene. De spesifikke kjerneelementene og tverrfaglige temaene står det om i 1.4.2 Læreplanene i KRLE og samfunnsfag.

1.4.1 Overordnet del

Overordnet del av læreplanen inneholder en innledende del, en gjengivelse av opplæringslovens formålsparagraf (Opplæringsloven § 1-1) og tre kapitler som er *opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og danning og prinsipper for skolens praksis* (Utdanningsdirektoratet, 2017). Overordnet del er grunnmuren som skolens aktivitet bygger på.

Opplæringslovens formålsparagraf handler om skolens eksistensgrunnlag og de mest fundamentale verdiene skolen bygges på. Det handler om historisk og kulturell innsikt, verdier, kulturarv, utvikling av kunnskaper og ferdigheter, etisk handling og kritisk tenkning, motarbeiding av diskriminering, samtidig nevnes også demokratiet og kulturelt mangfold. Det står at: "Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte." (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3). Å fremme demokrati blir sett på som en fundamental oppgavene for skolens virksomhet. Hvordan det gjøres er et stort spørsmål som vil kunne ha motstridende svar.

I opplæringens verdigrunnlag er det flere ting som peker mot demokrati og medborgerskap. Et eksempel er menneskerettighetene som er en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet. Det poengteres at skolen har i oppdrag å ivareta tro på og forsterke menneskerettighetene og poengterer at det er nødvendig for å ha en rettsstat (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3-4). Undervisningen skal oppfordre til et medborgerskap som fremmer menneskerettigheter.

Innsikt i historie og tradisjon nevnes også som en viktig faktor for å skape tilhørighet til samfunnet. En kristen og humanistisk arv knyttes til utviklingen av demokratiet i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5-6). Dermed blir identitetsutvikling knyttet til demokratiet.

Kritisk tenkning og etisk bevissthet handler om utvikling av ny kunnskap og elevens evne til god dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6-7). Selv om demokrati og medborgerskap ikke nevnes, er det fortsatt relevant ettersom kritisk tenkning er viktig for demokratisk debatt, mens god etisk dømmekraft kan ses som en viktig borgerdyd som vi ønsker at våre medborgere skal inneha. Skaperglede, engasjement og utforskertrang kan også ses som viktige borgerdyder på samme måte som etisk bevissthet. I overordnet del nevnes det også at det skapende og kreative er viktig for blant annet samfunnsutviklingen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7).

Demokrati og medvirkning er også en del av skolens verdigrunnlag. Der nevnes det hvordan skolen skal fremme demokratiet som styreform og demokratiske verdier. Et av de viktige formålene er at skolen skal forberede elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8-9).

Prinsipper for læring, utvikling og danning er også preget av demokratiet og demokratisk medborgerskap. For eksempel skal faglig og sosial læring læres i samspill med hverandre. Dialog og kommunikasjon blir løftet frem som en av de viktige sosiale egenskapene elevene skal inneha (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.10-11). Kompetansebegrepet i overordnet del omfatter også ferdigheter som er viktige for demokratisk medborgerskap. Refleksjon og kritisk tenkning blir nevnt som en del av kompetansebegrepet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11).

Et av de tverrfaglige temaene er *demokrati og medborgerskap*. De tverrfaglige temaene skal undervises i alle fag. Temaet demokrati og medborgerskap omfatter kunnskap om og evne til deltakelse i demokratiet. Plikter og rettigheter løftes frem, verdien av politisk deltakelse og evnen og viljen til å utvikle og vedlikeholde demokratiet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14-15).

Prinsipper for skolens praksis oppfordrer også til demokratisk medborgerskap. Et eksempel på det er at skolen skal være preget av elevens medvirkning, eller at elevene skal lære å respektere forskjellighet og å forstå at alle har en plass i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). I delen om profesjonsfellesskap og skoleutvikling står det at skolen som institusjon er forpliktet til å bygge på og praktisere verdiene og prinsippene for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20-21) noe, som tidligere nevnt innebærer demokratisk tenkemåte.

Samlet sett har demokratisk kompetanse fått en sentral rolle i overordnet del. Demokratisk kompetanse, eller kunnskaper og ferdigheter som er viktig i et demokrati er til stede i alle delene av overordnet del. Overordnet del omfatter de store overgripende prinsippene i skolens virksomhet. Det neste spørsmålet er hvordan dette omtales i læreplanene i KRLE og samfunnsfag.

1.4.2 Læreplanene i KRLE og Samfunnsfag

I den følgende delen kommer det en redegjørelse for hvordan demokrati og medborgerskap forstås og hvilke aspekter som vektlegges i læreplanene i KRLE og samfunnsfag. Siden læreplanene har lik struktur kommer jeg først til å ta for meg fagets relevans og sentrale verdier i begge fagene før jeg går videre til kjerneelementene. Til slutt kommer jeg til å beskrive de tverrfaglige temaene i begge fagene. Jeg kommer ikke til å se på kompetansemålene. Grunnen til det er at kjerneelementene og de tverrfaglige temaene er overordnede for kompetansemålene og dermed skal kompetansemålene reflektere disse overordnede elementene av læreplanen.

Fagets relevans og sentrale verdier

Læreplanene i fagfornyelsen starter med en innledende del som heter *fagets relevans og sentrale verdier*. I samfunnsfaglæreplanen står det: "Gjennom samfunnsfaglege tenkjemåtar og metodar skal elevane utvikle eit aktivt medborgarskap bygd på medvit om demokrati, miljø, menneskerettar, likestilling og verdien av mangfald" (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 2). Her kan vi se at demokrati og medborgerskap løftes frem som noen av de sentrale delene av faget. Et viktig punkt er at det er både en kunnskapsdel og en handlingsdel. *Medvit om demokrati og aktivt medborgerskap* peker mot at elevene skal ha kunnskap *om* og *for* demokrati. Et viktig prinsipp ved opplæringen er at kunnskap om demokrati ikke er nok, opplæringen skal også gjøre elevene handlingsorientert (Lenz, 2020, s. 40).

Det er flere momenter i KRLE-læreplanen som peker mot demokrati og medborgerskap, selv om begrepene ikke nevnes eksplisitt. Blant annet at elevene skal ha kunnskaper og kompetanser som gjør eleven i stand til å leve i et mangfoldig samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). Det er veldig sentralt for medborgerskapssyn, siden elevene skal læres opp til å leve i et samfunn preget av mangfold. Noe som også blitt sett på som relevant demokratisk medborgerskapskompetanse i Stortingsmeldingen (Meld. St. 28, (2015-2016) s. 38). Det står også om at elevene skal lære om menneskerettighetene og lære om menneskeverdet som grunnleggende verdi. De verdiene handler i stor grad om medborgerskap. Samtidig står det at de skal lære gjensidig respekt, toleranse og demokratisk medvirkning. Gjensidig respekt og toleranse er viktig for demokratiet ettersom det er viktig for å ha fungerende demokratier. Uten respekt for de andre vil ens egen gruppe ha liten mulighet til å godta de andres mulighet til å leve i samfunnet.

Kjerneelement

I kjerneelementet *demokratiforståelse og deltakelse* står det om kunnskaper elevene skal få i utdanningen. Kjerneelementet handler blant annet om ulike styresett og hvordan de påvirker livsvilkårene til enkeltmennesker. Det er også beskrevet hvordan styresett, som også vil inkludere demokratier, fungerer. Det står også om hvordan elever skal lære om demokrati; det er gjennom deltakelse i demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 3). Samfunnsfaglæreplanen legger mye av fokuset på styresettet og hvilke mekanismer det har. Hvordan demokratier fungerer vil i stor grad være påvirket av syn på demokrati. Noen vil hevde at det er viktig med *god offentlig debatt* fordi det skaper god politikk, mens andre vil i større grad vektlegge velgernes egeninteresse som mekanisme for å velge eliter (Solhaug, 2021, s. 34). Kjerneelementet gir ingen føringer for hvilke kunnskaper om demokrati som elevene skal lære.

Verken demokrati eller medborgerskap nevnes direkte i kjerneelementene i KRLE-læreplanen, men innholdet i flere av kjerneelementene inneholder aspekter som er relevante for demokrati og medborgerskap. Et eksempel er i kjerneelementet *utforsking av eksistensielle spørsmål og svar* hvor det står at “elevene skal også kunne forholde seg til spørsmål det er dyp uenighet om” (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3). Å kunne være uenig på en saklig måte og forholde seg til argumentene i en sak på en saklig måte er en fundamental egenskap for å kunne delta i demokratiske prosesser. Selv om kompetanser for demokratisk deltakelse ikke nevnes, vil jeg påstå at det er det formuleringen delvis handler om.

Kjerneelementet *kunne ta andres perspektiv* er også kompetanse som er relevant for demokratisk deltakelse uten at det eksplisitt nevnes i læreplanen. Dette kjerneelementet handler om å utvikle egne synspunkter blant annet gjennom dialog og refleksjon. Det skal bidra til at elevene utvikler interesse og respekt for hverandre, som kan sees som nødvendige borgerdyder i et demokratisk samfunn med økende mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3).

I kjerneelementet *etisk refleksjon* skal elevene utvikle kompetanse for å kunne håndtere konflikter og utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3). Forståelse for hvorfor konflikter oppstår og hvordan håndtere de er en del av kjerneelementet *demokratisk deltakelse* i samfunnsfaglæreplanen. Det er slående likheter; etisk refleksjon er en viktig del av det å forstå og lære om hvordan man håndterer konflikter. Konflikter oppstår som regel fordi en part føler at de har blitt begått en urett. Kjerneelementet *etisk refleksjon* vektlegger også det å gi elevene redskaper for å analysere argumentasjon og påstander. Dette er viktig kompetanse for at elevene skal være i stand til kritisk tenkning, noe som er viktig for å være en kritisk tenkende medborger.

Tverrfaglige tema

Det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap inneholder mye av det samme som kjerneelementet. Det vektlegger kunnskap om demokratiet og demokratiske prosesser, samtidig som det vektlegger deltakelse i de demokratiske prosessene. Undervisningen skal også omhandle demokratiske verdier og prinsipper, aktivt medborgerskap og forebygging av ekstreme holdninger (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 4).

I KRLE-læreplanen står det om hva som er KRLE-fagets viktige aspekter ved det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. I KRLE-faget handler det om etisk refleksjon og å innta andres perspektiver. Å styrke elevenes evne til å håndtere utfordrende spørsmål og å være åpen for andres synspunkter. I tillegg nevnes etisk refleksjon, evne til å problematisere makt og utenforskap og evne til å stille spørsmål ved alminnelige normer som viktige ferdigheter elevene må lære (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 4).

1.4.3 Oppsummering

I overordnet del står det om formålet med opplæringen, verdigrunnlaget og prinsippene for læring, utvikling, dannelse og skolens praksis. I alle de delene begrunnes eller forankres skolens virksomhet i demokratiet. Det er en tydelig forventning om at demokrati skal gjennomføres i skolen.

Både læreplanen i samfunnsfag og KRLE har tydelige innslag av demokratisk kompetanse i seg. Det er flere deler av KRLE-læreplanen som ikke eksplisitt nevner demokrati og medborgerskap, men læreplanen har fortsatt tydelige elementer av det.

Samfunnsfaglæreplanen legger i stor grad vekt på hvordan demokrati som styreform fungerer og kompetanse for demokrati. KRLE-læreplanen er imidlertid mer opptatt av verdier som respekt og toleranse, og kompetanse som saklig diskusjon, eller å stille spørsmål ved alminnelige lover.

Demokrati og medborgerskap kan forstås veldig forskjellig og hva som skal prioriteres i demokrati og medborgerskap er forskjellig basert på ideologisk syn, noe som vi kan se i teoridelen av oppgaven. Dermed er det også viktig å se hvilken forståelse for demokratiet og medborgerskap som finnes i lærebøkene.

1.5 Tidligere forskning

Demokrati og medborgerskap i skolen er et tema som det i nyere tid er gjort mye forskning på, med stor bredde i hva det fokuseres på. Det er gjennomført studier som fokuserer på demokratiforståelsen til elever og lærere. Det er oppgaver som analyserer læreplanverket og hvilke forståelser som ligger i dem. Det er også flere lærebokanalyser om temaet. Der er det et skille mellom de oppgavene som sammenligner bøker historisk, mens andre oppgaver analyserer bøker som er laget for en spesifikk læreplan. I litteraturen er det også akademikere som argumenterer for hvorfor vi bør ha demokratiundervisning i skolen (Biesta, 2006). Denne litteraturen er mye brukt til å begrunne *hvorfor* demokrati er viktig i undervisningen samtidig som Biesta argumenterer for *hvordan* det best kan gjøres, hvor det viktigste poenget er at demokratiundervisningen bør inneholde undervisning *om, av og gjennom* demokratiet.

Inntrykket mitt er at demokrati i skolen er et felt med omfattende litteratur. Kjetil Børhaug har gitt viktige bidrag til denne forskningen, hvor doktorgradsavhandlingen hans handler om demokrati i skolen (Børhaug, 2007). Janicke Heldal Stray har i doktorgradsavhandlingen sin forsket på ulike perspektiver og diskurser om demokratisk medborgerskap i skolen (Stray, 2009). Hun er også medforfatter sammen med Emil Sætra i en mye sitert studie som undersøker læreres medborgerskapsforståelse (Sætra & Stray, 2019). Trond Solhaug er også en bidragsyter på feltet. Hans doktorgrad undersøker medborgerkompetanse blant videregående elever i Norge. Han er også forfatter av innføringsboken *Skolen i demokratiet* (Solhaug, 2003; Solhaug, 2021). Det er skrevet flere bøker om demokrati og medborgerskap i skolen. Lenz' bok *Demokrati og medborgerskap i skolen* eller Madsen og Biseth *Må vi snakke om demokrati?* er to eksempler (Lenz, 2020; Madsen & Biseth, 2014). En artikkel som er særlig relevant for denne oppgaven er Lorentzen & Røthing (2017). Det er en nyere lærebokanalyse som ser på demokrati og medborgerskap i norske lærebøker, og som argumenterer for at lærebøkene i samfunnsfag ikke gir en helhetlig forståelse av demokrati og er preget av statiske og unyanserte framstillinger (s.128). Det er dermed veldig interessant å se hvordan demokrati fremstilles i norske lærebøker etter innføringen av fagfornyelsen. Lorentzen og Røthing artikkelen er en mye sitert lærebokanalyse, samtidig er det også gjennomført en rekke masteroppgaver på temaet. Jeg kommer ikke til å nevne oppgavene som analyserer bøker for tidligere læreplaner, men vil nevne de oppgavene som analyserer lærebøker som er laget for LK20.

Fagfornyelsen er i oppgavens utgivelsespunkt fortsatt relativt ny. Det betyr at det fortsatt er gjort få lærebokanalyser som undersøker demokrati- og medborgerskapsforståelsen i lærebøkene som er utgitt etter at LK20 ble innført.

Østraat (2022) er en av masteroppgavene. Denne oppgaven ser på demokrati- og medborgerskapsforståelsen i lærebokserien Refleks, 1-6 trinn. Oppgaven deler demokratiet inn i liberalt demokrati, deltakerdemokrati og deliberativt demokrati, noe som er likt denne masteravhandlingen, med hvor den viktigste forskjellen er at agonistisk demokrati ikke brukes i Østraat. Medborgerskapstypologien som brukes i Østraat er den samme som brukes i denne oppgaven, som bruker typologien til Westheimer & Kahne (2004). Oppgaven finner at læreverkene i størst grad er preget av deliberativt demokrati og aktivt medborgerskap.

Opphaug (2020) er en lærebokanalyse av tre lærebøker for 8. trinn: Arena 8 av Aschehoug, Relevans 8 av Gyldendal og Samfunnsfag 8 av Cappelen Damm. Inndelingen er gjort med liberal- deltakerdemokratisk, deliberativ- og kritisk demokratiforståelse. De tre første kategoriene er lik kategoriene som brukes i denne oppgaven, mens den kritiske ikke er til stede i denne oppgaven. Den kritiske demokratiforståelsen i Opphaug bygger på Frieres kritiske pedagogikk. Lærebøkene i Opphaug var i størst grad preget av en liberal demokratiforståelse. Grunnen til det var at lærebøkene brukte tid på å forklare hvordan det norske demokratiske systemet fungerer (Opphaug, 2020, s.69). Til tross for det var elementer fra alle demokratiforståelsene til stede i lærebøkene (Opphaug, 2020, s. 76).

Denne oppgaven kommer til å bidra til å dokumentere hvilken medborgerskapsforståelse det er i lærebøker for LK20. Det finnes studier som analyserer samfunnsfaglærebøker, Østraat (2022) analyserer lærebøker i samfunnsfag for trinnene 1–6. Opphaug (2020) analyserer demokratiforståelsen i lærebøker på tvers av forlag for 8. trinn. Denne oppgaven bidrar i forskningen på lærebøker for 8–10 trinn, samtidig som at den er nyskapende fordi dette er den første studien som analyserer medborgerskap på tvers av fag.

1.6 Oppgavens struktur

I kapittel 2 teori blir det teoretiske rammeverket i oppgaven presentert. Det kommer i hovedsak til å bestå av teori knyttet til ulike idealer for demokratisk medborgerskap. Medborgerskap blir delt inn etter Westheimer & Kahn's typologi med den personlig ansvarlig medborgeren, den deltakende medborgeren og den rettferdighetsorienterte medborgeren. I tillegg kommer jeg til å knytte medborgerkategoriene til de idealtypiske demokratiforståelsene som de bygger på.

Kapittel 3 er oppgavens metodedel. Denne delen presenterer hvordan studien er gjennomført. Det handler om metodisk valg og hvordan det bidrar til å besvare problemstillingen. Stegene i analysen beskrives. Til slutt i denne delen blir oppgavens validitet og reliabilitet diskutert.

Kapittel 4 presenterer oppgavens funn. I denne delen legges det frem hva som står i oppgavens empiri slik at leseren skal få et innblikk i innholdet i læreverkene. *Horisonter* presenteres først, deretter *Relevans*.

Kapittel 5 er oppgavens analysedel. I den delen analyseres funnene i lys av teoriene som presenteres i kapittel 2. Oppgavens analysedel har som formål å besvare oppgavens første forskningsspørsmål: Hvilke perspektiver på medborgerskap vektlegges i lærebøkene?

Kapittel 6 sammenligner funnene i læreverkene mot hverandre. Kapitlet ser etter likheter og forskjeller i læreverkenes tilnærming til demokratisk medborgerskap. Det skal besvare oppgavens andre forskningsspørsmål. Jeg kommer til å se på læreverkene generelt, og undersøke noen temaer som begge læreverkene tar for seg. I slutten av sammenligningen kommer jeg til å ta for meg oppgavens siste forskningsspørsmål: I hvilken grad bidrar læreverkene til dybdelæring? I den delen bruker jeg funnene fra sammenligningen til å vurdere i hvilken grad læreverkene bidrar til dybdelæring i det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*.

I kapittel 7 oppsummerer jeg de sentrale funnene i studien.

Til slutt i kapittel 8 presenterer jeg mine forslag til videre forskning på feltet.

2 Teori

Denne oppgaven benytter jeg meg av en medborgerskapstypologi utviklet av Westheimer & Kahne (2004). De deler demokratisk medborgerskap opp i tre idealtypiske medborgere: Personally responsible citizen (Den personlig ansvarlige medborgeren), Participatory citizen (Den deltakende medborgeren) og Justice-oriented citizen (Den rettferdighetsorienterte medborgeren). De tre medborgerskapskategoriene er bygd på ulike demokratitradisjoner (Westheimer & Kahne, 2004). Medborgerskap blir i denne oppgaven forstått som handlinger som hvordan vi lever i fellesskap, og ansvaret vi har for hverandre og samfunnsinstitusjoner (Solhaug, 2021, s. 47). Demokrati forstås i denne oppgaven som et styresett hvor medlemmene kan delta, direkte og indirekte, i å ta beslutninger som angår dem (Solhaug, 2021, s. 33).

Den følgende delen presenterer de teoretiske perspektivene som brukes i analysen av datamaterialet. Jeg presenterer de tre nevnte medborgerskapskategoriene og supplerer med teori om demokratiforståelsene som medborgerskapsforståelsene forholder seg til.

Medborgerskap

I Westheimer & Kahne (2004) stiller de spørsmål ved hvordan skolen kan jobbe for å utdanne demokratiske medborgere. Det poengteres at hvordan demokratisk medborgerskap skal undervises er i stor grad avhengig av hva som tenkes som det gode samfunn. Denne oppgaven legger frem fire ulike demokratiforståelser og synet på hvordan demokratiet ideelt sett fungerer vil påvirke hvilket medborgerideal som er best. Inndelingen til Westheimer & Kahne speiler ikke demokratiforståelsene som er lagt frem, men det er en viss overlapp mellom noen av medborgerkategoriene og demokratiforståelsene. For eksempel vil demokratiforståelsene som ser viktigheten av politisk deltakelse blant borgerne utenfor valgperioder avvise at den *personlig ansvarlige medborgeren* er tilstrekkelig i demokratiske samfunn, mens et liberalt demokrati-synspunkt vil kunne se det som tilstrekkelig med personlig dydige borgere.

Inndelingen til Westheimer & Kahne er velegnet for denne oppgaven på grunn av de tydelige skillene mellom kategoriene. Siden det er lite overlapp i idealene til kategoriene vil det være mulig å se hvilke syn som er representert og på hvilken måte synene representeres. Et viktig poeng er at alle borgerdydene har noe for seg og trenger å være representert i undervisningen for at skolen skal være i stand til å oppnå opplæringslovens målsetninger, noe som det argumenteres for i 2.2.4.

Begrepene medborgerskap og statsborgerskap dekker noe av det samme selv om begrepene skiller seg på noen punkter. Statsborgerskap handler om formaliserte rettigheter enkeltindivider har som fullverdige medlemmer av et samfunn. Det er rettigheter som ytringsfrihet, organisasjonsfrihet og stemmerett for å nevne noen. Medborgerskap på den andre siden handler om deltakelse i det sosiale og politiske samfunnet. Medborgerskapet er både hvordan en ser seg selv som en del av samfunnet, og derfor preget av hvilket samfunn en lever i, samtidig som det handler om hvordan vi forventer at våre medborgere skal ta del i samfunnet (Solhaug, 2021, s. 48-49).

2.1 Den personlig ansvarlige medborgeren

Den personlig ansvarlige medborgeren innehar en rekke gode personlige egenskaper. Denne borgeren bryter ikke loven og tar gode personlige valg som et gode for seg selv og de som er i livet til den borgeren. De som er tilhengere av dette borgeridealet vil fremheve karaktertrekk som ærlighet, integritet, selvdisiplin og å være hardtarbeidende. Moralsk sett vil det være viktig å respektere og å bry seg om andre og den gyldne regel vil stå sterkt (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241).

En kritikk mot dette borgeridealet er at det er for individualistisk og opptatt av personlige dyder til at det fostrer til kollektiv deltakelse og kritisk tenkning som er nødvendig i demokratiske samfunn (Westheimer & Kahne, 2004, s. 243-244). Disse idealene er velegnet for å skape stabilitet for et regime, og er dermed like gjerne idealer som et totalitært regime ønsker å omfavne. Den personlig ansvarlige medborgeren kan derfor ikke ses som tilstrekkelig for demokratiske samfunn. De idealene er heller ikke tilstrekkelig for føringene skolen har gjennom opplæringsloven. I opplæringslovens § 1-1 står det både at elevene skal lære å tenke kritisk og at de skal lære å delta i fellesskap i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3), noe den personlig ansvarlige medborgeren ikke oppfostrer til. Samtidig blir dydene som dette synet oppfostrer til sett på som gode blant brede lag i samfunnet.

2.1.1 Liberalt demokrati

Medborgerskapsdydene i det personlige ansvarlige medborgerskapet kan kobles til liberale syn på medborgerskapet. Solhaug (2021) poengterer at liberale ofte fremtoner individers muligheter til å ta valg og nedtoner forpliktelser overfor fellesskapet (s.53), slik det gjøres i den personlig ansvarlige medborgeren.

Liberal demokratiteori har røtter tilbake til tenkere som John Locke og John Stuart Mill. For liberalister generelt er individets frihet utgangspunktet som påvirker synet på hvordan samfunnet skal organiseres. John Locke mente at alle mennesker var utstyrt med fornuft, som gjør mennesker i stand til å inngå i sivilsamfunnet og politiske fellesskap (Schuck, 2002, s. 4). Et annet trekk ved liberalister er at de kan godta ulikhet så lenge mennesker får opprettholde rettighetene sine. Privat eiendomsrett er et eksempel Locke bruker for å vise at en kan ha ulikhet uten urettferdighet (Schuck, 2002, s. 5-6). Det er med andre ord en tydelig vektlegging av negative rettigheter.

John Stuart Mill ser individuell frihet og statlige inngrep som to motpoler som påvirker hverandre. Hvis den ene øker synker den andre, og motsatt. Han ønsker å maksimere enkeltmenneskets frihet, og ser med skepsis på statlig innblanding. Enkeltindivider burde derfor få muligheten til å søke sin egeninteresse, uten at staten blander seg inn (Schuck, 2002, s. 5-6).

Liberalister er skeptiske til tanken om en felles folkevilje. Schumpeter kritiserer dette på grunnlag av at politikk styres av demokratiske valg og at politikken dermed representerer majoritetens vilje, ikke noen form for folkevilje (Schumpeter, 2010, s. 272). Demokratiet blir i det synet en institusjonalisert maktkamp om retten til å styre samfunnet. Velgerne er enkeltindivider som stemmer på grunnlag av sine egeninteresser og demokratiet er der for å avgjøre hvem majoriteten i samfunnet er (Schumpeter, 2010, s. 268-271).

Liberale oppfatninger om demokratiet vektlegger negative rettigheter, nedtoning av fellesskap, fremheving av individers rettigheter og vektlegging av valg som mekanisme for styringsrett i samfunnet. Det gjør at de er opptatt av enkeltmenneskers handlinger og evne til å ta gode valg for livet sitt. Resultatet blir et medborgerskapsideal som vektlegger gode karaktertrekk.

2.2 Den deltakende medborgeren

Den deltakende medborgeren kjennetegnes ved et omfattende engasjement og villighet til å delta i samfunnet på ulike nivå. Det oppfordres til kollektiv handling i ulike former, i lokalsamfunn, og i politikk- og organisasjonsarbeid. Ferdigheter som bygger opp under denne typen arbeid blir derfor viktige for denne borgertypen. Dette borgeridealet vektlegger kollektiv handling for å løse problemer som oppstår, og gjennom kollektiv handling utvikler gruppen forståelse, fellesskap og solidaritet til hverandre (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241-242).

Westheimer & Kahne poengterer at aktiv deltakelse ikke nødvendigvis går hånd i hånd med fokus på rettferdighet. Selv om de to tingene ofte blir sett på som avhengige av hverandre, poengteres det at deltakelse i demokratiske prosesser ikke automatisk gjør elevene i stand til å tenke kritisk om årsaken til at urett oppstår. Dermed skiller de dette synet om aktiv deltakelse med det rettferdighetsorienterte synet. Samtidig poengterer de at aktiv deltakelse fortsatt er viktig og at ferdigheter som aktiv deltakelse er viktig i tillegg til den kritiske tenkningen (Westheimer & Kahne, 2004, s. 245).

2.2.1 Republikansk demokrati

Idealene fra den deltakende medborgerskapskategorien bygger på en republikansk demokratioppfatning. Den blir ofte sett på som motpolen til den liberale oppfatningen. Der liberale vektlegger negativ frihet og enkeltindivider, vektlegger den republikanske tradisjonen på sin side positiv frihet til deltakelse og engasjement og forpliktelser overfor fellesskapet (Solhaug, 2021, s. 54).

Republikanismen bygger på en ide om *det felles beste*. Gjennom politisk deltakelse får borgerne tilgang på politiske rettigheter; uten deltakelse i politikken er det ikke grunn for politiske rettigheter. Dermed blir de politiske pliktene og rettighetene en refleksjon av borgernes deltakelse og investering i løsninger for fellesskapet. Politikk blir dyder som borgerne må investere tid og krefter i for å kunne opprettholde det demokratiske systemet. Gjennom investering i det politiske systemet oppnår borgerne en politisk orden som er et felles gode for alle (Eriksen & Weigård, 1999, s. 159). Med en slik demokratiforståelse vil det være viktig å opplære elevene til slike dyder for å kunne delta og videreutvikle det demokratiske systemet.

Republikanerne mener at frihet er avhengig av politisk deltakelse. Her er det to syn. Det første er Aristotelisk og sier at mennesker er politisk av natur, og oppnår frihet gjennom politisk deltakelse. Den andre mer moderate sier at friheten til å følge egne mål er avhengig av friheten som tillates av det politiske fellesskapet. Da gir et godt frihetssøkende politisk fellesskap enkeltindivider muligheten til å leve fritt (Eriksen & Weigård, 1999, s. 159).

Den republikanske modellen har ikke strukturelt differensierte diskusjonsforumer. Den ser en felles offentlig debatt som veien til gode politiske løsninger for alle. Dermed blir formaliserte forhandlinger mellom interessegrupper som jobber strategisk for å fremme sine egne interesser sett som en hindring. Denne modellen ser ikke for seg klare formaliserte regler for beslutningstaking. Hovedpoenget er å skape enighet om verdier og fellesinteresser som hele samfunnet skal etterstrebe (Eriksen & Weigård, 1999, s. 162-163).

2.3 Den rettferdighetsorienterte medborgeren

Den rettferdighetsorienterte borgeren kjennetegnes av en evne til å kritisk analysere hvordan det politiske systemet fungerer og se etter løsninger for å skape et mer rettferdig samfunn. Både den rettferdighetsorienterte og den deltakende medborgeren er opptatt av hvordan samfunnet rundt dem skal bedres. Hovedforskjellen er at der den deltakende er mer opptatt av kollektiv handling, vil den rettferdighetsorienterte i større grad fokusere på samfunnsstrukturer, hvordan de kan skape urettferdighet, og hvordan strukturene kan endres for å skape et mer rettferdig samfunn. For dette synet blir det derfor ikke nok å jobbe for bedring av samfunnet, men å gå til bunns i problemet. Hva som er en mer rettferdig verden, vil derimot ikke være gitt og det vil derfor være mulig for lærere å jobbe med ulike synspunkter og dermed ikke forkynne en bestemt samfunnsorden. Dette borgeridealet vil være opptatt av elevenes evne til å diskutere og analysere kritisk rundt sosiale, politiske og økonomiske strukturer. Diskusjon krever at elevene er villige til å akseptere andres meninger og synspunkter, og å veie og respondere til argumenter på en saklig måte. Noen ganger krever dette også at elevene lærer å erkjenne hverandre uten at gruppen kommer til konsensus (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242-243).

2.3.1 Deliberativt og agonistisk demokrati

Den rettferdighetsorienterte medborgerskapskategorien har elementer fra den deliberative og den agonistiske demokratiforståelsen. Et viktig poeng i begge disse demokratiteoriene er at begge fokuserer på argumentasjon og måten det utvikler samfunnet. De skiller i synet på kompromisser/flertallets rett til å styre, men begge er opptatt av at demokrati handler om å skape en bedre verden for mennesker (Solhaug, 2021, s. 38-39, 55).

Den deliberative demokratiforståelsen knyttes ofte til Jürgen Habermas. Han ønsket å forene de gode delene av det liberale og det republikanske demokratiet. For ham blir løsningen den gode samtalen. Demokratier trenger institusjonaliserte rammer som setter grenser mellom stat og borgere. Samtidig trengs også gode offentlige debatter for å sikre at politiske vedtak skal ha god gyldighetsbasis (Habermas, 1995, s. 38-40). Gjennom dialog skal det "bedre argumentet" få forrang og dermed blir det bedre politikk som oppleves som legitim av store deler av offentligheten. For å få til det må debatten være underlagt samtaleetiske beslutningsregler. Habermas' samtaleetikk er underlagt tre krav. Det første er at de som diskuterer snakker sant, det andre er at partene må være oppriktige i det de sier og til slutt må det som blir sagt være riktig i forhold til konteksten det sies i (Solhaug, 2021 s. 38).

Den agonistiske demokratiforståelsen har oppstått som en kritikk av den deliberative tilnærmingen til demokrati. Den mest kjente kritikeren av den deliberative tilnærmingen er Chantal Mouffe. For henne har den deliberative modellen en betydelig svakhet. Det er at den ikke tar høyde for hvordan makt påvirker sosiale relasjoner. Offentlige sfærer vil alltid være

påvirket av antagonismer på grunn av mangfoldet av verdier som eksisterer innenfor sfærene. Dermed mister vi det politiske, og gjør politikk ene og alene til etikk (Mouffe, 2000, s.13). Politiske ordener er alltid, ifølge Mouffe, et uttrykk for et hegemoni. I den deliberative modellen vil makt fordele seg mer horisontalt jo mer demokratisk samfunnet er, som gjør at demokratiets mål blir å gjøre maktfordelingen mellom mennesker så flat som mulig. Siden makt alltid er en del av det politiske må hovedspørsmålet til demokratisk politikk ikke være hvordan å eliminere makt, men heller å finne måter å skape maktutøvelse på som er i samsvar med demokratiske verdier (Mouffe, 2000, s. 14).

I den agonistiske demokratimodellen er det et viktig skille mellom *det politiske* og *politikk*. Det politiske er en iboende antagonistisk dimensjon som kommer til uttrykk i sosiale relasjoner. Politikk er praksisen, diskursene og institusjonene som etablerer en orden og organiserer menneskelig samhandling. Denne samhandlingen vil kunne være konfliktfylt fordi den er påvirket av det politiske. Hvordan vi håndterer det politiske er det sentrale spørsmålet for demokratisk politikk. I det deliberative synet vil målet være å jobbe for å finne det felles beste, mens med et agonistisk syn vil politikk alltid være påvirket av det politiske og *vi* og *de andre* vil derfor alltid være til stede. Konstruksjonen av de andre må i liberale demokratier skje på en slik måte at den andre blir sett som en motpart med legitime ideer og problemer som bør ha en rett til å forsvare sine egne synspunkter. Det er å se den andre som en agonist, istedenfor en antagonist. Gjennom å se motstanderen som legitim vil vi opprettholde de liberale prinsippene om frihet og likhet, samtidig som vi erkjenner hvorfor det er konflikter mellom grupper. Mouffe går til og med så langt at hun mener at denne *konfliktuelle konsensusen* er den grunnleggende mekanismen som sørger for demokratiets utvikling (Mouffe, 2000, s. 15-16).

Det rettferdighetsorienterte medborgerskapet vektlegger debatteringsevner. Det kan innebære ulike ting. Det deliberative synet er opptatt av enkeltmenneskers evne og vilje til å delta i den politiske debatten. Det agonistiske synet på den andre siden er opptatt av å utfordre etablerte hegemoni. Det de har til felles er at det handler om å forandre samfunnet på en slik måte at det blir mer rettferdig. som er kjernen i det rettferdighetsorienterte medborgerskapet.

2.4 Opplæringslovens borgerideal

Opplæringslovens § 1-1, opplæringslovens formålsparagraf, har elementer av de tre medborgertypene som er presentert. Den personlig ansvarlige medborgeren er opptatt av personlige dyder, noe som er i tråd med de grunnleggende verdiene som legges frem i formålsparagrafen; respekt for menneskeverd og naturen, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet (Utdanningsdirektoratet, 2017). En medborger som innehar de verdiene, vil bli oppfattet som en borger som bryr seg om andre og som innehar gode karaktertrekk som følge av disse verdiene. Den aktivt deltakende medborgeren er også til stede. Utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør at elevene kan mestre livene sine og delta i fellesskap er eksempler på et aktivt deltakende medborgerideal. Mens den den kritiske tenkningen peker i retning av en rettferdighetsorientert medborger, som skal være i stand til å undersøke hvorfor urett oppstår.

Formålsparagrafen krever at skolen fremmer alle de tre medborgertypene. Et viktig poeng for Westheier & Kahne er at ved å fremme et syn vil det ikke automatisk føre til at elevene

plukker opp idealer fra de andre, særlig med tanke på den aktivt deltagende medborgeren og den rettferdighetsorientert medborgeren (2004, s. 264). Derfor er det viktig at skolen jobber aktivt med de tre borgeridealene og at læringsressursene i skolen også representerer de tre medborgertypene.

3 Metode

I denne delen presenteres oppgavens metodiske grunnlag. Forskningsdesignet baserer seg på en innholdsanalyse av lærebøker. For å kode datamaterialet brukes idealtypiske kategorier. De idealtypiske kategoriene som datamaterialet måles opp mot er de tre medborgerskapskategoriene til Westheimer & Kahne (2004).

3.1 Innholdsanalyse

Oppgaven er en dokumentanalyse som bruker de digitale læreverkene til Gyldendal i samfunnsfag og KRLE (henholdsvis Relevans og Horisonter), for ungdomsskolen. Analysen kommer til å være en innholdsanalyse. Det innebærer å analysere data innenfor en gitt kontekst for å avdekke meningen i den (Krippendorff, 1989, s. 403). Forskningsdesignet krever at det defineres en kontekst med tilgjengelige relevante data som det benyttes et analytisk verktøy på for å avdekke meningen i datamaterialet (Krippendorff, 1989, s. 406).

For å velge ut hvilke læreverker som er relevante for oppgaven har jeg valgt de ut på bakgrunn av at det er vesentlige dokumenter (Lynggaard, 2012, s. 160). Studiens formål er å undersøke medborgerskapsforståelsen i lærebøker i KRLE og Samfunnsfag som er laget for LK20. Jeg har derfor valgt ut to læreverker som er laget etter innføringen av LK20 fra et forlag som har laget lærebøker i en årrekke. Dermed vil det være mange skoler som benytter seg av de valgte læreverkene og analysen vil bli gjort på læreverker som mange elever i den norske skolen kommer til å bruke i årene fremover. Utvalgt av læreverker og kapitler kommer jeg tilbake til.

Som nevnt benytter innholdsanalyser seg av et analytisk verktøy for å avdekke meningen i teksten. Det analytiske verktøyet er Westheimer & Kahn's (2004) tre idealtypiske medborgerskapskategorier. En kategori er en gruppering basert på en tanke om like egenskaper. Kategorisering gjøres for å plassere og rydde i virkeligheten. Gjennom denne ryddingen kan vi forstå hvordan verden rundt oss henger sammen. Samtidig som kategorisering rydder i virkeligheten, forenkles virkeligheten på to måter. For det første maksimeres likhet innad, det vil si at det alltid er variasjon innad i en kategori som minimeres. For det andre maksimerer det forskjeller utad. Kriteriene for hva som regnes som kategorier gjør at vi tydeligere ser hva som ikke tilhører kategorien, til tross for at det kan være likheter i to ting som er kategorisert ulikt (Johannessen et al., 2018, s. 125-127).

Idealtyper er en begrepsmessig tenkt konstruksjon med en logisk sammenheng. Det er en utopisk fremstilling som blir til gjennom en tenkt utvelgelse av bestemte elementer fra virkeligheten. Dermed kan vi observere og måle bestemte deler av det empiriske materialet.

Idealtypene brukes for å sammenligne begrepsapparatet med den empirisk observerbare virkeligheten. Weber skiller mellom typiske og artsbegrep, hvor artsbegrep brukes til klassifisering, mens typiske, som idealtypiske begrep er, brukes for å sammenligne (Jansson Boström, 2020, s. 70-72).

For Weber er idealtyper et verktøy som samfunnsvitenskapene kan bruke for å forstå verden. Samfunnsvitenskapen sliter med å lage generelle begrep sammenlignet med naturvitenskapen. Når det lages begrepsapparater i samfunnsvitenskapen blir det vanskelig

å lage begrep som skal omfatte fenomenet, samtidig som det utelukker alt som er uvesentlig. Derfor må vi i samfunnsvitenskapen istedenfor vurdere i hvilken grad et begrep omfatter det enkelte fenomen (Jansson Boström, 2020, s. 76-77). Dermed blir idealtyper ikke brukt til klassifisering, men til sammenligning mellom det idealtypiske begrepet og læreverkene som studeres. I denne oppgaven bruker jeg kategoriene personlig ansvarlig medborger, deltakende medborger og rettferdighetsorientert medborger for å sammenligne datamaterialet med de tre kategoriene. De skal ikke klassifiseres inn i en av forståelsene, men heller undersøke på hvilken måte ulike aspekter ved de utvalgte demokratiforståelsene fremtrer i materialet.

3.2 Utvalg av lærebøker

Oppgavens empiriske grunnlag er todelt. Oppgaven bruker læreverker fra Gyldendals digitale læringsressurs. Det består av *Horisonter* og *Relevans*, to nettbaserte læreverker for henholdsvis KRLE og samfunnsfag. Læreverkene har egne netttrom for hvert trinn 8–10.

Det er flere grunner til at oppgaven bruker nettbasert empiri. En av grunnene til det er at *Horisonter* kun er tilgjengelig som nettbasert ressurs. Samtidig er det å analysere nettressurser viktig ettersom digital undervisning og bruken av nettbaserte ressurser har økt i omfang (Rasmussen & Lund, 2015). De digitale læreverkene har også muligheter som lærebøker ikke har, bruk av lyd og video er to eksempler, samtidig er det også mulighet for oppgaver som integrerer bruken av internett.

Digitale ressurser skiller seg også fra lærebøker i det at nettressursene kan redigeres og fornyes på en helt annen måte enn læreboka. Lærebøker kan så klart få nye utgaver og på den måten oppdateres, men den fysiske boken vil kunne bevares på en helt annen måte enn de digitale ressursene. De digitale ressursene kan endres fortløpende, innhold kan legges til og innhold kan fjernes, uten at det som en gang var bevares på samme måte som en bok. Dermed får forskningen på de digitale ressursene en dokumenteringsdimensjon som en analyse av en lærebok ikke vil ha på samme måte.

Et annet viktig spørsmål er hvorfor jeg bruker læreverker fra et forlag, og ikke noen andre. Hovedargumentet for at jeg ser på læreverker fra 8–10. trinn er at det gir en mer helhetlig forståelse av læreverkene som analyseres. Læreplanene i samfunnsfag og KRLE har kompetansemål som strekker seg fra 8–10. trinn, og det er derfor rimelig å anta at lærebokforfatterne lager læreverker med en tanke om en helhetlig progresjon for de trinnene. En analyse som ser på et læreverker for ett alderstrinn vil dermed ikke kunne si noe om hele løpet forfatterne trolig har tenkt at elevene skal gjennom. På grunn av det prioriterer jeg å se på helheten til et læreverker fremfor muligheten til å sammenligne flere læreverker fra ulike forlag.

Fagfornyelsen ble lagd med en tanke om fagområder, hvor samfunnsfag og KRLE var ett fagområde. Derfor mener jeg at det er viktig å se hvordan disse fagene komplementerer hverandre i elevenes undervisning om demokrati og medborgerskap.

3.3 Utvalg av kapitler

Utvalg av hvilke kapitler som analyseres ble gjort gjennom en systematisk gjennomgang av empirien. Jeg har gått gjennom læreverkene og valgt de temaene som nevner elementer fra teoridelen, enten det er demokratiteorien eller har en tydelig kobling til demokratisk medborgerskap. I følgende del presenteres hvilke utvalg som er gjort. Først presenteres *Horisonter*, deretter *Relevans* og tverrfaglige temaer til slutt.

3.3.1 KRLE - Horisonter

I Horisonter 8 er det valgt ut to kapitler. De er "*Å leve i et mangfoldig samfunn*" og "*Rett og galt*". I det første kapitlet tematiseres respekt, toleranse, hatefulle ytringer og minoritets- og majoritetsperspektiv. Disse temaene er viktig for diskusjonsaspekter ved demokratiet, for eksempel er respekt for motparten er viktig for dialog (Holth & Nedrelid, 2021, *Å leve i et...*). Kapitlet har også oppgaver om kildekritikk som er viktig for kritisk tenkning.

Det andre kapitlet er "*Rett og galt*". Dette kapitlet omhandler hva moral og etikk er, diskuterer forholdet mellom jeg og de andre og om hvorfor vi har lover og regler. Kapitlet legger opp til oppgaver om blant annet ikkevoldelige opprør (Holth & Nedrelid, 2021, *Rett og galt*). Kapitlet er derfor relevant med tanke på medborgerskap, særlig konflikter om lovlidighet mot rettferdig opprør som treffer ved spenningene mellom den personlig ansvarlige medborgeren og den rettferdighetsorienterte medborgeren.

Horisonter 9 har et kapittel som brukes i analysen, det er "*Menneskerettigheter og menneskeverd*". Dette kapitlet lærer elevene om hvorfor menneskerettighetene eksisterer, om brudd på menneskerettighetene og om fattigdom (Holth & Nedrelid, 2021, *Menneskerettigheter...*). Rettigheter er svært relevant for analysen ettersom fordelingen av plikter og rettigheter det er nødvendig for å definere medborgerskapet. I kapitlet lærer elevene også om Hannah Arendt og ansvaret for fellesskapet. Det berører både ved medborgerskap og demokrati gjennom individers plikt til å delta i samfunnet og hvorfor åpen diskusjon er viktig.

I Horisonter 10 er to av kapitlene valgt ut, "*Valg, ansvar, utfordringer*" og "*Medier kommunikasjon og etikk*". Kapitlet "*Valg, ansvar, utfordringer*" skal elevene lære om filosofers tanker om rett og galt. De får oppgaver hvor de utfordres til å reflektere rundt hvilke saker de skal bry seg om (Holth & Nedrelid, 2021, *Valg, ansvar, utfordringer*). Gjennom å lære om hvordan de kan tenke om rett og galt kan elevene lære om kritisk tenkning.

Kapitlet "*Medier, kommunikasjon og etikk*" brukes også i analysen. Det handler blant annet om hvordan sosiale medier kan være både en fordel og ulempe for demokratiet, falske nyheter og konspirasjonsteorier og hvordan mediebildet endrer seg (Holth & Nedrelid, 2021, *Medier, kommunikasjon og etikk*). Derfor berører dette kapitlet medborgerskap gjennom at det utfordrer elevene til å tenke kritisk rundt digitaliseringens påvirkning på samfunnet, samtidig som det viser hvordan sosiale medier kan brukes for å mobilisere folkegrupper for en sak. Et eksempel som nevnes er den arabiske våren.

Av de utvalgte kapitlene i *Horisonter* er det ingen som handler om religioner. Grunnen ligger muligens i at faget ikke skal være forkynnende, elevene skal lære om religioner ikke av dem, noe som gjør at undervisningen om religioner søker å være så objektiv og nøytral som mulig (Andreassen, 2016, s. 41-43). KRLE-faget er obligatorisk for alle elever, og gjennom å undervise om religioner unngår faget å være forkynnende. Dette er for å unngå å krenke

religionsfriheten til elevene. Demokrati- og medborgerskapsopplæring er normativ, som gjør at den muligens holdes unna religionsundervisningen.

3.3.2 Samfunnsfag - Relevans

Relevans 8 har to kapitler som brukes i analysen: "*Kamp for rettigheter*" og "*Vi bygger demokrati sammen*". I "*Kamp for rettigheter*" lærer elevene om noen historiske hendelser som har vært en del av demokratiutviklingen i Vesten (Gyldendal, 2020, Kamp for rettigheter). Eksempler er den amerikanske og den franske revolusjon hvor det står om hvorfor de oppsto og hvordan det endret de landene til å bli mer demokratiske.

Kapitlet "*Vi bygger demokratiet sammen*" handler i hovedsak om demokratiet i Norge. Det står om den historiske utviklingen til demokratiet, hvordan demokratiet i Norge fungerer med sammenligninger til ikke-demokratiske land og det står om potensielle trusler mot demokratiet (Gyldendal, 2020, Vi bygger...).

I Relevans 9 er to kapitler valgt ut. Kapitlene er "*Perspektiver og ideologier*" og "*Vårt mangfoldige samfunn*". I kapitlet om perspektiver og ideologier skal elevene lære om ulike politiske ideologier (Gyldendal, 2020, Perspektiver og ideologier). Den kalde krigen er et temaene i kapitlet. Elevene skal også lære om hvordan ideologier påvirker styreformene i et land.

Kapitlet "*Vårt mangfoldige samfunn*" handler om minoritets- og majoritetsperspektiver og hvordan elevene skal forholde seg til det (Gyldendal, 2020, Vårt mangfoldige samfunn). Dette kapitlet er derfor relevant for medborgerskap, fordi det stiller spørsmål om hvordan majoriteter og minoriteter skal forholde seg til hverandre og hvilke utfordringer som finnes i den spenningen.

I Relevans 10 er det tre kapitler som brukes i analysen. "*Velferd for alle*", "*Vern om demokratiet*" og "*Å forandre verden med vold*" er kapitlene som analyseres i denne oppgaven. "*Velferd for alle*" handler om Norge som velferdsstat (Gyldendal, 2020, Velferd for alle). Dette kapitlet er relevant i analysen fordi det handler om velferdsrettigheter og hvorfor samfunnet har de. Velferdsstaten utforskes særlig opp mot det politiske systemet og hvordan de politiske partiene stiller seg til velferdsspørsmål.

Kapitlet "*Vern om demokratiet*" handler om hvordan demokratiet som styreform fungerer, om andre styreformer og om ulike former for demokrati. Kapitlet har også en fagtekst om at demokratier kan bli til diktaturer (Gyldendal, 2020, Vern om demokratiet). Kapitlet utforsker også hvordan demokratier løser konflikter sammenlignet med diktaturer.

kapitlet "*Å forandre verden med vold*" presenterer ulike former for vold i samfunnet. Elevene får i dette kapitlet oppgaver om hvordan de kan motvirke vold (Gyldendal, 2020, Å forandre verden med vold). Dermed er det relevant med tanke på hvilke medborgerskapsforståelser som kommer til uttrykk i møte med politisk motivert vold.

3.4 Stegene i forskningsprosessen

Prosessen i forskningsmetoden har hatt flere steg. Det første steget innebærer utvalg av kapitler. Det er gjort med en gjennomgang av kapitlene i lærebøkene. Gjennomgangen

innebærer at jeg har tatt et overblikk over kapitlene og valgt ut kapitler som hadde tydelige innslag av demokratisk medborgerskap i seg.

Det andre steget handler om å sammenligne innholdet i lærebøkene med medborgerskapskategoriene. Formålet med det er å få tak i meningsinnholdet i fagtekstene og hvilke ferdigheter oppgavene til tekstene vil at elevene skal lære. Det krever gjennomlesning og fortolkning av materialet for å plassere innholdet i medborgerskapskategoriene. Min egen fortolkning av materialet vil påvirke denne prosessen, noe som jeg kommer tilbake til i diskusjonen av reliabilitet og validitet. Tekstutdrag og oppgaver som viser generelle trekk ved datamaterialet presenteres i del 4. Funn. I kapittel 5. analyse drøfter jeg funnene med bakgrunn i teori.

Det tredje steget er en sammenligning av *Horisonter* og *Relevans*. Kapitlene har flere felles tematikker. Jeg har valgt ut noen av de tematikkene og sett hva som vektlegges i begge læreverkene. I den delen så jeg etter likheter og forskjeller i behandlingen av tematikken. Det handler både om vektning av de ulike medborgerskapskategoriene, men også hvilke aspekter som vektlegges og hvordan det gjøres. Jeg har også gjort meg noen refleksjoner rundt hvordan fagstoff fra det ene faget kan brukes inn i det andre faget for å drive dybdelæring. I denne delen ser jeg på definisjonen av begrepet slik det ble definert i NOU 2015:8 og undersøker om det er eksempler på denne formen for dybdelæring. Noe som jeg ikke finner i læreverkene. Det innebærer å se på begrepsapparat, perspektiver eller teorier fra et fag og komme med forslag til hvordan det kan gjøres. Det er naturligvis et hav av muligheter, og jeg kommer derfor bare med enkelte forslag til mulige tverrfaglige koblinger.

3.5 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig datagrunnlaget i oppgaven er. Hvor nøye en er i innsamlingen av data, hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og bearbeides er viktige spørsmål å stille for å kunne vurdere forskningens reliabilitet (Johannessen et al, 2016, s. 36).

Empirien som brukes i studien er i stor grad tilgjengelig. Det gjør at det er stor grad av etterprøvbarehet av studiens data, hvem som helst kan gjennomføre den samme, eller lignende studier på datamaterialet som brukes. Samtidig er datamaterialet som brukes tilgjengelig digitalt på skolestudio.no, og det er dermed ikke gitt at datamaterialet kommer til å være tilgjengelig i en overskuelig framtid. Gyldendal kan velge å gjøre utskiftninger i hva som er tilgjengelig på nettplattformen sin. Et eksempel er "valg 2021" som muligens kan fjernes for å trekke frem nytt oppdatert materiale til neste stortingsvalg. Dermed er det mulig at tilgjengeligheten til materialet er tidsmessig begrenset. Noe som gjør at etterprøvbareheten til studien kan endres med tiden.

Utvalg av relevante kapitler i datamaterialet ble gjort på bakgrunn av at de kan brukes inn i analysen. Det innebærer at jeg har sett gjennom datamaterialet og valgt ut det innholdet som omhandler de utvalgte teoretiske perspektivene. Målet med det er å gi en helhetlig fremstilling av læreverkene, slik at de ulike formene for medborgerskap blir fremstilt på i størst mulig grad dokumenteres.

Kvalitativ forskning kommer fra en fortolkende tradisjon hvor forskeren som nøytral og objektiv observatør blir umulig, samtidig som det er viktig at forskeren arbeider på en faglig

måte hvor en er åpen for å justere sin forståelse i det faglige arbeidet (Tjora, 2017, s. 235). I forskningsprosessen blir det derfor viktig å redegjøre for stegene i arbeidet for å sørge for at leseren kan forstå stegene som er gjort i arbeidet og valgene som gjøres ved valg av teori og metode, og de valgene og metodene som gjøres gjennom analysen av datamaterialet.

Min posisjon i feltet er preget av at jeg ser demokratiet som en nødvendighet for rettferdige og gode samfunn og at det på grunn av det er viktig å undersøke kritisk hvordan demokratiet fungerer i samfunnet. En del av det innebærer hvordan vi utdanner elevene med tanke på hvordan de forstår det demokratiske systemet og hvordan de skal være gode medborgere for et fungerende demokratisk samfunn. Et viktig poeng med å lære elevene om demokratiet er at det er ulike måter å tenke om demokrati og at de derfor trenger å lære om uenighetene rundt hva demokratiet innebærer. Det er ikke bare et demokrati, men ulike demokratier, som former måten samfunnet organiseres.

3.6 Validitet - Gyldighet

Validitet handler om i hvilken grad data representerer virkeligheten. Det skilles mellom ulike typer validitet. Begrepsvaliditet handler om relasjonen mellom det generelle fenomenet som undersøkes og de konkrete dataene. Det er viktig å ha en god operasjonalisering av de sentrale begrepene i oppgaven for å kunne slå fast at dataene er godt egnet til å måle og undersøke det fenomenet som forskes på (Johannessen et al., 2016, s. 66-67).

Det teoretiske begrepsapparatet som brukes i analysedelen er utviklet av Westheimer & Kahnes (2004) for artikkelen *What kind of citizen?* og er et teoretisk apparat som er brukt i, eller nevnes i flere studier på feltet (Sætra & Stray, 2019; Østraat, 2022; Lorentzen & Røthing, 2017). Ifølge Sætra og Stray (2019, s.20) bygger den på omfattende empirisk materiale knyttet til tre ulike idealtypiske former for utdanningsprogrammer.

Idealtyper er som nevnt en konstruksjon for å sammenligne den empiriske virkeligheten med et idealisert bilde. Det gjør at tekstinholdet i større eller mindre grad vil passe i de ulike kategoriene, noe som gjør at tekstutdrag vil kunne inneholde kjennetegn ved flere av de teoretiske kategoriene. Jeg må derfor i presentasjonen av datamaterialet være åpen om tekstutdrag som kan plasseres flere steder. Det gjøres ved presentasjon av innholdet i empirien og ved at jeg viser hva som er min fortolkning av materialet. Det gjør det mulig å ettergå forskningsarbeidet mitt og bidrar derfor til gjennomsiktighet i studien.

4 Funn

Formålet med denne studien er å finne ut hvilke forståelser av medborgerskap som kommer til uttrykk i lærebøker for LK20 i samfunnsfag og KRLE. Jeg kommer derfor til å presentere relevante funn fra lærebøkene. Det har to formål. Det ene er å vise frem datamaterialet som er relevant for analysen. Det andre handler om å være åpen om hvilket innhold jeg har vektlagt i læreverkene. Det har som formål å gi innsikt i arbeidsprosessen med datamaterialet, noe som vil bidra til studiens gjennomsiktighet.

Oppbygningen på læreverkene er lik. Det er egne fagrom, for hvert av skolefagene, som igjen er inndelt i trinn, og deretter kapittel. Kapitlene inneholder flere ulike kategorier: fagtekster, utforskeroppdrag, temaoppgaver og innblikk. Fagtekstene er tekster som handler om et tema innenfor kapitlet. Fagtekstene har ofte refleksjonsspørsmål løpende i tekstene hvor elevene kan skrive ned refleksjoner. Det er også oppgaver til tekstene avslutningsvis. Utforskeroppdragene er ofte åpne oppgaver hvor elevene ikke skal finne et fasitsvar, men heller jobbe utforskende. Temaoppgavene er ofte knyttet til fagtekstene på en eller annen måte og fremstår som en måte å jobbe videre med fagtekstene. Alle kapitlene som analyseres i *Horisonter* og *Relevans* inneholder disse tre kategoriene. Noen kapitler kan også inneholde innblikk. Innblikkene er ofte noe som ikke er direkte knyttet til tematikken. Et eksempel på det er i *Horisonter* 8. I kapitlet “Å leve i et mangfoldig samfunn” er det et “innblikk” som handler om kildekritikk.

4.1 Horisonter

I følgende del presenteres funn fra Gyldendals læreverk i KRLE: *Horisonter*.

4.1.1 Horisonter 8

Følgende del presenteres funn fra *Horisonter* 8. Som redegjort for i metoddelen er to kapitler valgt ut til analysering. De er “Å leve i et mangfoldig samfunn” og “Rett og galt”.

4.1.1.1 Å leve i et mangfoldig samfunn

Kapitlet “Å leve i et mangfoldig samfunn” handler om mangfoldet i det norske samfunnet. Kapitlet fokuserer på mangfoldet av religioner og livssyn. En del av kapitlet handler om problemstillinger knyttet til mangfold og toleranse. Til slutt er det en del om kildekritikk og bruk av internett.

Det er en fagtekst som beskriver mangfoldet i det norske samfunnet. Teksten bruker tid på å forklare hvordan mangfoldet i Norge ser ut og sier noe om hvorfor vi har økt mangfold. Det poengteres at “Når forskjellige religioner og livssyn blir synlige og møter hverandre, kan det føre til både mer spennende omgivelser, økt nysgjerrighet og flere konflikter” (Holth & Nedreli, 2021, Å leve i et...). Det poengteres videre at mangfold gjør at man kan ha lett for å sette mennesker fra andre grupper i bås, men at det er noe man ikke burde gjøre (Holth & Nedreli, 2021, Å leve i et...).

Det er fagtekster som handler om hva religion og livssyn er og hva det vil si å leve et religiøst liv. Delen om religion og livssyn er faglig og bruker tiden på å forklare hva religion og livssyn

er og hva som skiller dem fra hverandre. Delen om religiøst liv forklarer hva det vil si å leve et religiøst liv. Det pekes på noen fellestrekk på tvers av religioner. I denne delen åpnes det til å også kunne være kritisk til religioner. Det stilles for eksempel spørsmål om hvorfor religiøse ledere som oftest er menn (Holth & Nedreid, 2021, Å leve i et...).

Neste fagtekst handler om respekt og toleranse i samfunnet. Der gir teksten elevene verktøy for å tenke om slike problemstillinger. teksten deler inn i tre trinn for toleranse, de er:

- Trinn 1: Alt det du liker – det du synes er verdifullt og fint. Det kan vi si ligger **over toleransen** din.
- Trinn 2: Alt det du kan tåle og godta, selv om du er uenig eller synes det er nokså rart og annerledes. Dette sier vi at ligger **innenfor toleransen** din.
- Trinn 3: Alt det du ikke kan godta – det du ikke er innstilt på å tåle at andre gjør. Det sier vi ligger **under toleransen** din.
(Holth & Nedreid, 2021, Å leve i et...)

Videre står det om dialog. Det står at det er en god ting fordi det gjør en mer bevisst på sitt eget standpunkt og at det øker forståelsen for hverandre (Holth & Nedreid, 2021, Å leve i et...).

Opgavene til tekstene handler om å vise toleranse og respekt for andre og om gruppetenkning og hatefulle holdninger. Eksempler på det er:

“Det er viktig å vise respekt for andres religion eller livssyn. Lag en liste med eksempler på hvordan vi kan ta hensyn til hverandre.”

“Finn ett eller flere eksempler fra mediene på hatefulle holdninger mot grupper i samfunnet vårt. Fortell om eksemplene dere har funnet.

Diskuter hva dette hatet kommer av, og hva vi kan gjøre for å motarbeide det”
(Holth & Nedreid, 2021, Å leve i et...)

Den siste delen i kapitlet er “innblikk: kildekritikk” som tar for seg tematikken kildekritikk. Her står det om hvilke type nettsider en kan finne når en søker på nettet om religioner og livssyn. I delkapitlet “kildekritikk” står det at det er masse feilinformasjon og falske nyheter på internettet som elevene kan bli lurt av (Holth & Nedreid, 2021, Å leve i et...).

Neste del i innblikk handler om nettsøk i KRLE-faget. Her står det om hvilke typer sider elevene kan komme over. En av de som nevnes er de farlige og villedende nettsidene. I oppgavene til teksten skal elevene lese en artikkel fra nettsidene til SIAN. Et av spørsmålene handler om elevene synes det er greit med slike nettsider på internett.

4.1.1.2 Rett og galt

I kapitlet “*Rett og galt*” står det om hva moral og etikk er, om forholdet mellom jeg og de andre, samvittighet og lover og regler. Det er også historier fra ulike religioner og livssyn som berører moralske spørsmål i møtet med jeg og de andre (Holth & Nedreid, 2021, Rett og galt).

Delkapitlet “moral og etikk” definerer og forklarer hva moral og etikk er, og viser forskjellen mellom begrepene. I tillegg er det fortellinger som omgår moral og etikk som elevene skal ta

stilling til. En av fortellingene handler om en gutt som blir mobbet på skolebussen. Elevene blir spurt om hva de ville gjort i situasjonen. Et annet eksempel handler om Norges ansvar for å ta imot flyktninger (Holth & Nedreid, 2021, Rett og galt).

Neste kapittel handler om “jeg og de andre” og stiller spørsmål ved hvem elevene syns de har forpliktelser overfor. Boken presenterer en rekke forslag. Det varierer fra det nære som venner og familie til litt større som slektninger og skolekamerater til større grupper som nordmenn og alle menneskene på jorda (Holth & Nedreid, 2021, Rett og galt).

Videre i teksten er det en fortelling om en funksjonshemmet mann som blir mishandlet og ranet av en gruppe menn på en buss. Det eksempelet brukes til å snakke om mobbing og at det er viktig å si ifra om mobbing (Holth & Nedreid, 2021, Rett og galt).

Delkapitlet “samvittigheten” handler om hva samvittigheten er og om det å følge samvittigheten sin. I teksten står det at den enkelte har et ansvar for å gjøre det rette. Det eksemplifiseres med protestbevegelser i nyere tid hvor opprørerne står opp for et bedre samfunn. Sudan, Hongkong, Chile, Irak, Libanon, Thailand og Hviterusland nevnes. Det står at det i noen tilfeller er legitimt å organisere seg for opptøyer mot regimene sine (Holth & Nedreid, 2021, Rett og galt).

Fagteksten “lover og regler - normer - verdier” forteller om hva de tre tingene er og gir eksempler på det. Det poengteres det at lovene i samfunnet henger sammen med tiden vi lever i og at det alltid er uenighet om hvilke lover og regler som skal gjelde, men at i demokratiske samfunn er det flertallet som bestemmer hvilke regler som skal gjelde (Holth & Nedreid, 2021, Rett og galt).

Kapitlet har en egen del hvor det er fortellinger om rett og galt fra ulike religioner og livssyn. Fortellingene viser hvordan religionene er opptatt av rett og galt. Et eksempel er fra kristendommen og er fortellingen om den barmhjertige samaritanen. Det er spørsmål som handler om moralen i historien (Holth & Nedreid, 2021, Rett og galt).

Det er oppgaver om ikkevoldelige opprør, Norges innsats for flykninger og om moral og etikk.

“Velg ett av de landene i verden der det har vært store ikkevoldelige opprør i de siste årene. Finn informasjon om opprøret, og presenter det for klassen”

“Filosofen Sokrates mente at den som hadde forstått hva som var godt og verdifullt i livet, også ville prøve av alle krefter å gjøre det gode. Tror du at Sokrates har rett i det, eller tar han feil på dette punktet? Diskuter det med andre”

“Skal Norge øke innsatsen for å hjelpe flyktningene i verden? Lag en diskusjon[...]”
(Holth & Nedreid, 2021, Rett og galt)

4.1.2 Horisonter 9

Følgende del presenteres funn fra Horisonter 9. Som redegjort for i metodedelen er et kapittel valgt ut til analysen. Det er “*Menneskerettigheter og menneskeverd*”.

4.1.2.1 *Menneskerettigheter og menneskeverd*

Kapitlet "*Menneskerettigheter og menneskeverd*" forteller om hvorfor vi har menneskerettigheter, hvordan de ble til historisk og det gis eksempler på menneskerettighetsbrudd og hvilken rolle menneskerettighetene har for å forhindre overgrepene (Holth & Nedrelid, 2021, *Menneskerettigheter og menneskeverd*).

Fagteksten "behov, rettigheter og menneskeverd" forteller historien om Anne Frank. Det står om hvorfor hun måtte gjemme seg for å overleve og hvordan det gikk med henne. Til teksten er det refleksjonsoppgaver hvor elevene skal tenke gjennom hvilke behov mennesker kan bli fratatt og hva det sier om forholdet mellom enkeltpersoner og samfunnet rundt (Holth & Nedrelid, 2021, *Menneskerettigheter og menneskeverd*).

Fagteksten fattigdom og retten til et verdig liv beskriver hvordan fattigdom ser ut i dagens verdenssamfunn og forteller om hvordan FN og andre organisasjoner jobber for å redusere fattigdommen (Holth & Nedrelid, 2021, *Menneskerettigheter og menneskeverd*). Arbeidet til Kirkens Nødhjelp løftes fram. Fagteksten forteller også om fattigdom i Norge og om Kirkens Bymisjons arbeid for å redusere fattigdom;

"En sterk felles tilbakemelding er at vi må snakke mer om fattigdom. Slik kan vi synliggjøre hvor gjennomgripende fattigdom virker inn på hverdagsliv og oppvekst, hvordan vi kan motvirke skam og utenforskap, og hvordan vi kan utvikle og spre tiltak som hjelper" (Holth & Nedrelid, 2021, *Menneskerettigheter og menneskeverd*).

Den siste fagteksten i temaet handler om funksjonsevne og menneskerettigheter. Det forklares hva som menes med funksjonsevne og om hvordan universell utforming skal gjøre deltakelse i samfunnet mer tilgjengelig for dem med nedsatt funksjonsevne. I teksten står det også om at diskriminering av de gruppene har vært et problem i samfunnet lenge (Holth & Nedrelid, 2021, *Menneskerettigheter og menneskeverd*).

Kapitlet har også et "innblikk" som er et tekstutdrag fra Yohan Shanmugaratnams bok *Vi puster fortsatt*. Utdraget snakker om George Floyd-saken og rasisme. Utdraget trekker frem flere lignende hendelser rundt omkring i verden, blant annet i Norge. Spørsmålene til teksten handler om hvorfor den saken ble et så stort symbol, hvordan rasisme føles for de som blir utsatt for det, og om relevansen tekstutdraget har for menneskerettighetene (Holth & Nedrelid, 2021, *Menneskerettigheter og menneskeverd*).

Neste innblikk handler om Desmond Tutu og hans kamp mot apartheidregimet i Sør-Afrika. Det står om regimet og om hvorfor Tutu protesterte mot det og hvordan han brukte sin posisjon i kirken til å jobbe for sosial rettferdighet. Videre står det om hans arbeid for å avvike apartheidregimet, og skape et nytt Sør-Afrika. Teksten trekker frem Tutus tilnærming for fredsarbeidet og hvordan han har blitt hyllet og kritisert for sin tilgivende politikk (Holth & Nedrelid, 2021, *Menneskerettigheter og menneskeverd*).

Det siste innblikket handler om Hannah Arendt. Teksten beskriver livet til Arendt, og hvordan hun ble personlig påvirket av holocaust. Videre står det at tenkningen hennes handler om hvorfor det var mulig at holocaust skjedde. Et viktig poeng som trekkes frem i teksten er at en må være ansvarlig overfor fellesskapet. Hun kritiserer også lydighet (Holth & Nedrelid, 2021, *Menneskerettigheter og menneskeverd*).

Det er flere oppgaver til temaet. En av dem handler om fattigdom i Norge. Elevene skal lage en podcast om hvor de tar opp noe fra rapporten “snakk om fattigdom” (Holth & Nedrelid, 2021, Menneskerettigheter og menneskeverd). I en annen oppgave skal elevene ta bilder av positive og negative eksempler på universell utforming i nærmiljøet og lage en presentasjon om det (Holth & Nedrelid, 2021, Menneskerettigheter og menneskeverd). Det er også en oppgave hvor elevene skal skrive et debattinnlegg om et tema som har med menneskerettigheter eller menneskeverd å gjøre (Holth & Nedrelid, 2021, Menneskerettigheter og menneskeverd).

4.1.3 Horisonter 10

Følgende del presenterer funn fra Horisonter 10. Som redegjort for i metoddelen er to kapitler valgt ut til analysering. De er “*Valg, ansvar, utfordringer*” og “*Medier, kommunikasjon og etikk*”.

4.1.3.1 *Valg, ansvar, utfordringer*

Kapitlet “*Valg, ansvar, utfordringer*” handler om ulike etiske tenkemåter. Fagtekstene i kapitlet handler om konsekvensetikk, pliktetikk, moralske holdninger og ansvarsetikk (Holth & Nedrelid, 2021, Valg, ansvar, utfordringer).

Det er fagtekster som forklarer ulike etiske tenkemåter og moralske holdninger. For eksempel fortelles det om pliktetikk.

“Den pliktetiske tenkemåten kan også kalles regeletikk, men det handler ikke alltid om å følge lover og regler. For eksempel kan mennesker som kjemper mot et diktatur, bryte lovene i landet. Det gjør de fordi de ønsker å følge noen normer som er viktigere enn statens lover”

(Holth & Nedrelid, 2021, Valg, ansvar, utfordringer)

Det er også en del om moralske holdninger. Der er det en fortelling om ei jente og moren som blir spurt om å skrive under på en kampanje om å ikke lage behandlingssenter for rusavhengige i nabolaget, noe som jenta og moren er sterkt uenig i (Holth & Nedrelid, 2021, Valg, ansvar, utfordringer).

Den siste fagteksten handler om Hans Jonas’ ansvarsetikk. Teksten forteller om livet til Hans Jonas og om tankene hans om våre forpliktelser overfor naturen. Den første er at vi har en plikt til å skaffe kunnskap om konsekvensene av handlingene våre på lang sikt. Den andre er at vi har en plikt til å handle på grunnlag av en usikker risiko. Den tredje er at vi har en plikt til å unngå å bli handlingslammet. og den fjerde er at vi har en plikt til å forestille oss hvilke ulykker vi er i stand til å stille i stand for naturen og de som lever etter oss. Elevene får oppgaver hvor de skal tenke over hva det vil bety for en selv og samfunnet om vi fulgte handlingsreglene til Hans Jonas (Holth & Nedrelid, 2021, Valg, ansvar, utfordringer).

I oppgavene til fagtekstene er det flere oppgaver. I en av oppgavene skal elevene lage et rollespill om en av de fire dydene og lastene til Platon, uten at de sier hvilken dyd det er. De andre elevene skal gjette hvilken dyd eller last de tenker på (Holth & Nedrelid, 2021, Valg, ansvar, utfordringer). I en annen blir elevene presentert med etiske problemstillinger som de må ta stilling til. Det er moralske spørsmål som ungdommer kan komme over. Et eksempel

handler om en venn som drikker seg full og skal kjøre hjem med mopeden sin (Holth & Nedreliid, 2021, Valg, ansvar, utfordringer).

4.1.3.3 Medier, kommunikasjon og etikk

Kapitlet handler om hvordan mediebildet og måten vi kommuniserer med hverandre på har endret seg, samtidig som det løftes fram en rekke etiske problemstillinger knyttet til det.

I fagtekstene fortelles det om nettmobbing og hets av kvinner på nett. Det står om hvor utbredt det er og det er tips til hva man kan gjøre hvis man blir mobbet på nett. Teksten trekker fram ytringsfriheten og forteller om grensene for den. "Å fremsette trusler, ærekrenkelser, krenkelser av privatlivets fred, trakassering og grovt pornografiske, diskriminerende og hatefulle utsagn" løftes frem som lovfestede begrensninger på ytringsfriheten (Holth & Nedreliid, 2021, Medier, kommunikasjon...).

Videre står det om hets av kvinner på internett. Teksten forteller at det er et problem mange kvinnelige politikere opplever. Teksten viser til en kvinnelig Frp-politiker som gikk ut av politikken på grunn av hetsen. Trakassering av politikere løftes derfor fram som et demokratisk problem.

"Trakassering av folkevalgte politikere er ikke bare et problem i Norge, men også globalt. I verste fall kan dette føre til at kvinner mister motet og lysten til å ta på seg politiske verv og lederroller. Dette blir ikke bare en trussel mot demokratiet, men også et tilbakeskritt i kampen for likestilling."

(Holth & Nedreliid, 2021, Medier, kommunikasjon...)

Neste fagtekst handler om hvordan algoritmene fungerer og om nettselskaper som driver med reklame tilpasset den enkeltes algoritme. Det nevnes at Forbrukerrådet ønsker å forby denne typen reklame fordi den er basert på mye og sensitiv informasjon om oss (Holth & Nedreliid, 2021, Medier, kommunikasjon...).

Kapitlet løfter også frem kroppspresstet som mange unge opplever på sosiale medier. Teksten formidler hvordan mange unge føler på kroppspress. Videre står det om årets Gullbarbie og at prisen deles ut til aktører som har negativ innflytelse på barn og unge. Fagteksten oppfordrer også elevene til å være fysisk aktiv, fordi det gjør at man blir mindre opptatt av hvordan kroppen ser ut. De skal også diskutere hvor effektiv kroppspositivismebevegelsen er mot presset på internett (Holth & Nedreliid, 2021, Medier, kommunikasjon...).

En av fagtekstene handler om hvordan sosiale medier kan bidra til politiske bevegelser. Black lives matter, #MeToo og den arabiske våren brukes som eksempler.

"Sosiale medier brukes altså for å fremme enkeltsaker, men også til å organisere samarbeid og handling. Enkeltaktivister kan nå ut til mange og skape engasjement over internett. Et eksempel på dette er «den arabiske våren», en fellesbetegnelse på folkelige opprør som brøt ut i flere land i Nord-Afrika og Midtøsten i 2010–2011." (Holth & Nedreliid, 2021, Medier, kommunikasjon...)

Teksten nevner også “slacktivismen” og problematiserer om den faktisk bidrar til sosial endring. “De føler at de bidrar, uten å bidra. På den annen side har det også vist seg at kampanjer på sosiale medier kan bidra til endring” (Holth & Nedreliid, 2021, Medier, kommunikasjon...).

Neste fagtekst handler om sosiale medier kan bidra til å endre verden. Det eksemplifiseres med Black Lives Matter og #MeToo. Det blir definert som lik og del-aktivisme eller slacktivismen i teksten. Det nevnes at mange deltar i slike aksjoner på nettet. Det problematiseres ved perspektiver fra Mark Fisher som mener at det forsterker likegyldigheten, samtidig som det nevnes at det førte til store protester på grunn av #BlackLivesMatter. Til slutt står det om boikottkultur, med kansellering av J. K. Rowling som eksempel. Teksten stiller spørsmål om den kulturen truer ytringsfriheten (Holth & Nedreliid, 2021, Medier, kommunikasjon...).

Neste fagtekst handler om falske nyheter. Den forklarer hvordan tradisjonelle medier fungerer og setter det opp mot nettsteder som sprer falsk informasjon. Det fortelles om faktasjekkning med faktisk.no som eksempel. Algoritmer og det å lese nyheter man får på Facebook kritiseres. I oppgavene skal elevene diskutere hvordan falske nyheter påvirker samfunnet (Holth & Nedreliid, 2021, Medier, kommunikasjon...).

Det er et variert spekter av oppgaver til kapitlet. Det er en om mobbing på nett, hvor elevene skal komme med forslag til hvordan de kan forhindre det. Det er også en hvor elevene skal lage en video om å stå opp mot hetsing av kvinner på nettet. Elevene skal i en annen oppgave undersøke og vurdere sin egen telefonbruk. Det er en oppgave hvor de skal vurdere hvem som skal være årets Gullbarbie. Det er også en oppgave som handler om å vurdere troverdigheten til en rekke nettsteder. Til slutt er det en oppgave hvor de skal ha en samtale med J. K. Rowling om kansellering.

4.2 Relevans

I følgende del presenteres funn fra Gyldendals læreverk i Samfunnsfag: *Relevans*.

4.2.1 Relevans 8

Følgende del presenterer funn fra Relevans 8. Som redegjort for i metodedelens er to kapitler valgt ut til analysing. De er “*Kamp for rettigheter*” og “*Vi bygger demokrati sammen*”.

4.2.1.1 *Kamp for rettigheter*

Kapitlet “*Kamp for rettigheter*” handler om hvordan ideene fra opplysningstiden førte til den amerikanske og franske revolusjon. Rettigheter er en viktig del av kapitlet og ideene fra opplysningstiden nyttes til utviklingen av universelle rettigheter.

“Utover på 1700-tallet ble vitenskapsfolk mer opplyst. Noen av dem ble kalt for opplysningsfilosofene. Disse filosofene ville ta den systematiske og vitenskapelige tenkningen om naturen et skritt videre. De ville tenke nytt om samfunnet og om folks liv. I stedet for å ta utgangspunkt i gudstro måtte det gå an å bruke fornuften sin til å forstå samfunnet, ikke bare naturen.”
(Gyldendal, 2020, *Kamp for rettigheter*)

Videre står det om rettigheter:

“I et samfunn der alle er like mye verdt, må alle få være med og ta avgjørelser og bestemme. De er medborgere. Dette var umulig og utenkelig i det gamle standssamfunnet. Opplysningsfilosofenes tanker tvang derfor fram nye ideer om måter å organisere samfunnet på. Stikkord for den nye samfunnsorganiseringen var folkesuverenitet, maktfordeling og ytringsfrihet.”
(Gyldendal, 2020, Kamp for rettigheter)

Det blir brukt som bakteppe for å forklare de historiske hendelsene i revolusjonene og brukes videre for å undersøke hvordan dagens samfunn er preget av de hendelsene. Det går på refleksjonsspørsmål om folkesuverenitetsprinsippet er viktig eller kontrafaktisk historiefortelling om hvordan samfunnet ville vært annerledes hvis det ikke hadde vært revolusjon.

Utforskeroppdragene til kapitlet handler om menneskerettighetene. Oppgavene handler om menneskerettighetsbrudd i Norge og i andre land. Elevene skal også komme med forslag til hva man kan gjøre for å motarbeide menneskerettighetsbrudd, forklare årsaker til at det skjer og lage debattinnlegg mot menneskerettighetsbrudd. Her er et eksempel på en av oppgavene:

“Norge er både beskyldt og dømt for brudd på menneskerettighetene.
a Undersøk hvilke brudd Norge er beskyldt for.
b Undersøk hvilke brudd Norge er dømt for.
c Hva tenker du om at Norge bryter menneskerettighetene? Skriv et diskusjonsinnlegg der du argumenterer for synet ditt.”
(Gyldendal, 2020, Kamp for rettigheter)

4.2.1.2 Vi bygger demokrati sammen

Dette kapitlet handler om demokratiet i Norge, både den historiske utviklingen og det norske politiske systemet. Utforskeroppdragene handler om trusler mot demokratiet, mens temaoppgavene fokuserer på det politiske systemet i Norge og andre mulige systemer landet kan ha (Gyldendal, 2020, Vi bygger...).

Innledningen til kapitlet har tre deler. Den først forklarer hva det vil si at Norge er et demokrati. Det vektlegges at man kan si det man vil uten å bli straffet for det, og at det er viktig for at alle skal kunne si meningen sin slik at vi kommer fram til de beste løsningene i fellesskap (Gyldendal, 2020, Vi bygger...).

I den andre delen er det en lydfil hvor en holder en appell om hva han skal gjøre hvis han velges som elevrådsrepresentant. Det er tilhørende refleksjonsspørsmål om hvilke saker elevene ville kjempet for og om hvordan de kan være med å bestemme i hverdagen sin (Gyldendal, 2020, Vi bygger...).

I den siste delen er det en fortelling om en elev som jobber for nivådelte kroppsøvingstimer fordi han ikke liker at noen ikke yter det de kan i timene (Gyldendal, 2020, Vi bygger...).

Fagteksten "det norske demokratiet" beskriver det norske politiske systemet. Teksten beskriver hvordan man stemmer og forteller om rettigheter i demokratiske land. Teksten oppfordrer elevene til å delta i samfunnet på flere måter enn å kun stemme ved valg:

"Medborgerskap dreier seg om å delta. Det kan være å stemme når det er valg, eller å si tydelig fra om hva du mener, som i eksemplene over. Samtidig deltar du i demokratiet og samfunnslivet på mer hverdagslige måter hele tiden. Det gjør du først og fremst ved å gå på skolen. Når du tar imot og bruker retten du har til skolegang, er du en medborger."

(Gyldendal, 2020, Vi bygger...)

Til slutt forteller fagteksten om Sametinget. Det står om hva det er og at de har fått særrettigheter for å kunne ha representasjon i det politiske systemet (Gyldendal, 2020, Vi bygger...).

Fagteksten "hva er politikk" beskriver hva politikk er og beskriver de politiske partiene i Norge. Teksten fokuserer på at folk har ulike meninger om hva de ønsker og at kompromisser er viktig i det norske politiske systemet.

"Ofte prøver politikerne å finne kompromisser mellom ulike løsninger, slik at flest mulig blir fornøyde. Et kompromiss er en løsning politikerne blir enige om selv om ingen får det helt som de vil. Gode kompromisser er med på å utvikle samfunnet videre."

(Gyldendal, 2020, Vi bygger...)

Videre står det om å påvirke politikken. Å melde seg inn i et politisk parti nevnes, samtidig kan man også engasjere seg i enkeltsaker. Aksjonering nevnes også som en måte å påvirke. Boken stiller deretter spørsmål om mobilbruk kan være politisk. Det står at elevene kan dele saker med telefonen og at det kan få betydning. Det å ytre seg nevnes som en god ting aktive medborgere burde gjøre. Samtidig problematiseres lagring og salg av informasjon om brukerne av apper. Til slutt står det om hvordan politisk kunst kan fremme et politisk budskap (Gyldendal, 2020, Vi bygger...).

Den siste fagteksten i kapitlet beskriver hvordan Norge ble et demokratisk land. Det fortelles om perioden før 1814, og hvordan Norge fikk grunnlov. Det står om perioden fram mot unionsoppløsningen i 1905 og om valget av ny konge. Teksten poengterer at Grunnloven ga oss maktfordeling. Det er oppgaver om hvorfor det er viktig med en uavhengig domstol og hvordan det var å være kvinne i Norge på 1800-tallet. I den siste delen spørres det om hvilke rettigheter de trenger for å kunne bli medborgere (Gyldendal, 2020, Vi bygger...).

Det er flere oppgaver i dette kapitlet som er interessant for analysen. En av dem handler om trusler mot demokratiet. Den trekker frem at mange land ikke er fullstendige demokratier og kan være truet av ting som falske nyheter og vold mot demonstranter. Elevene skal lage en liste med ting som kan true demokratiet og lage en framtidfortelling om hvordan verden blir hvis de truslene blir et for stort problem (Gyldendal, 2020, Vi bygger...).

Elevene skal også undersøke falske nyheter og komme med forslag til hvordan man kan unngå å ende opp med å tro på falske nyheter (Gyldendal, 2020, Vi bygger...).

I en tredje oppgave skal elevene skrive ned argumenter for demokratiet og lage en kampanje for å få ungdommer interessert i å delta i demokratiet (Gyldendal, 2020, Vi bygger...).

I en fjerde oppgave skal elevene lage en oversikt over land som ikke er demokratiske. Elevene skal lage en presentasjon om landet som ikke er demokratisk og komme med forslag til hva folket i landet kan gjøre for å gjøre landet demokratisk (Gyldendal, 2020, Vi bygger...).

En femte oppgave handler om det politiske systemet i Norge. I den skal elevene se for seg Norge som et totalitært samfunn og skrive et brev til en venn der de beskriver en helt vanlig dag i det samfunnet (Gyldendal, 2020, Vi bygger...).

4.2.2 Relevans 9

Følgende del presenterer funn fra Relevans 9. Som redegjort for i metodedelen er to kapitler valgt ut til analysering. De er "*Perspektiver og ideologier*" og "*Vårt mangfoldige samfunn*".

4.2.2.1 Perspektiver og ideologier

Kapitlet "*Perspektiver og ideologier*" handler om ulike ideologisk syn, med særlig fokus på liberalisme og sosialisme.

Fagteksten "vi forstår verden på forskjellige måter" forklarer at mennesker har ulike måter å se på verden og at det gjør at det finnes ulike ideologiske syn. Et eksempel er at ideologiene har ulike løsninger på problemer som samfunnet må løse, og oppfordrer elevene til å reflektere over hva de tenker er de viktigste samfunnsproblemer. Det forklares at ideologier er idealiserte måter å forstå verden på, og at de dermed ikke er det samme som virkeligheten (Gyldendal, 2020, Perspektiver og ideologier).

Kapitlet forklarer ulike ideologier. Liberalisme og sosialisme får ekstra mye plass. Delen om liberalismen fokuserer på rettigheter:

"Kirkens menn og kongens venner hadde mange goder, mens vanlige folk hadde få. Denne urettferdigheten reagerte liberalistene på. De ville ha økonomisk frihet for alle innbyggere."

(Gyldendal, 2020, Perspektiver og ideologier)

Teksten om sosialismen forteller om fattigdommen som vokste frem i industrialiserte land og forteller om at liberalistene ikke hadde noe svar på det. Etter det fortelles det om Marx og hans kritikk av kapitalistiske samfunn. Teksten skiller mellom sosialdemokrati og kommunisme:

"Kommunistene mener at en arbeiderrevolusjon er nødvendig. Da må arbeidere i alle land forene seg, gjøre opprør mot de herskende klassene og ta fra dem alt de eier [...]. Sosialdemokrater er også sosialister. Men sosialdemokratene er helt uenige i at det er riktig å gjøre opprør eller å ta fra folk det de eier."

(Gyldendal, 2020, Perspektiver og ideologier)

I utforskeroppdragene er det en oppgave som handler om Vietnamkrigen. Elevene skal tenke over hvorfor så mange i Vesten var motstandere av den krigen. De skal se for deg at de

deltar i et demonstrasjonstog mot USAs deltakelse i Vietnamkrigen (Gyldendal, 2020, Perspektiver og ideologier).

I temaoppgavene er det en oppgave hvor elevene skal lære om landene Sovjetunionen fikk kontroll over etter andre verdenskrig. Elevene skal skrive ned det de finner ut om landet. De skal også undersøke hva landet gjorde for å komme ut av Sovjetunionens kontroll (Gyldendal, 2020, Perspektiver og ideologier).

4.2.2.3 Vårt mangfoldige samfunn

Kapitlet “Vårt mangfoldige samfunn” handler om mangfoldet i det norske samfunnet. Kapitlet har fagtekster og oppgaver om hva mangfold er, majoritet og minoritet, om innvandringen til Norge, rettigheter og muligheter, og hvordan makt har blitt misbrukt for å undertrykke grupper med mennesker. Teksten er opptatt av at minoriteter kan føle på annerledeshet og utenforskap. Elevene oppfordres til å passe på at ingen faller utenfor. Teksten forklarer videre at minoritetsbeskyttelse kan være viktig for at de skal kunne være fullverdige medlemmer av samfunnet:

“Norge er forpliktet av FNs menneskerettighetserklæring. Ifølge menneskerettighetserklæringen er alle mennesker like verdifulle og har de samme rettighetene. I tillegg har myndighetene forpliktet seg til å følge ulike konvensjoner som FN har utarbeidet. Konvensjonene skal beskytte minoriteter og andre sårbare grupper i samfunnet.”
(Gyldendal, 2020, Vårt mangfoldige...)

Minoritetsbeskyttelse knyttes til FN konvensjoner som Norge har forpliktet seg til. Det systemet skal sikre minoritetsbeskyttelse.

Teksten nevner også arenaer for inkludering.

“Myndighetene skal legge til rette for at alle personer, uansett etnisitet, kultur, tro, kjønnsidentitet eller funksjonsevne, skal kunne delta på offentlige steder hvor folk er samlet. Derfor er det viktig at barnehager, skoler, fritidsaktiviteter og arbeidsplasser er steder hvor alle mennesker føler seg velkommen og verdsatt.”
(Gyldendal, 2020, Vårt mangfoldige...)

Fagteksten “misbruk av makt” forteller om situasjoner hvor minoriteter ikke har blitt beskyttet. Teksten har tre ulike eksempler. De er samenes historiske behandling i Norge, apartheidregimet i Sør-Afrika og om behandlingen av mørkhudede i USA. I fagteksten er det refleksjonsspørsmål om hvorfor myndighetene i landene undertrykker deler av befolkningen sin og hva som kan gjøres for å rette opp i det (Gyldendal, 2020, Vårt mangfoldige...).

Kapitlet har flere oppgaver om universell utforming. De handler om tiltak for å gjøre nærmiljøet mer tilgjengelig for mennesker med nedsatt funksjonsevne (Gyldendal, 2020, Vårt mangfoldige...).

Det er oppgaver som handler om tiltak for at alle skal ha det bra på skolen (Gyldendal, 2020, Vårt mangfoldige...).

Det er en oppgave om samer og nasjonale minoriteter hvor elevene skal forklare hvordan samer og andre nasjonale minoriteter har blitt utsatt for ulike former for diskriminering, undertrykking og fornorskning. De skal reflektere over hvilke konsekvenser det fikk og de gruppene og lage en podcast om det (Gyldendal, 2020, Vårt mangfoldige...).

Til slutt er det en oppgave om mangfold. Elevene skal velge en av to oppgaver. I den første skal de drøfte hvorfor Norge er et mangfoldig samfunn i dag. I den andre skal elevene finne ut hvilke utfordringer Norge står overfor i dag når det kommer til mangfold (Gyldendal, 2020, Vårt mangfoldige...).

4.2.3 Relevans 10

I den følgende delen presenteres funn fra Relevans 10. Som redegjort for i metodedelen er tre kapitler valgt ut til analyse. De er “*Velferd for alle*”, “*Vern og demokratiet*” og “*Å forandre verden med vold*”.

4.2.3.1 *Velferd for alle*

Kapitlet “*Velferd for alle*” handler om hva en velferdsstat er, hvordan velferdsstaten i Norge utviklet seg historisk, demokratiet og velferdsstaten, og utfordringer velferdsstaten står overfor (Gyldendal, 2020, *Velferd for alle*).

Mye av fokuset i kapitlet handler om hvilke velferdsgoder vi har i samfunnet og hva formålet med velferd er.

“Velferdsstaten jevner ut forskjeller mellom folk. Utjevningen skjer når alle som bor i landet, får det samme tilbudet om tjenester. Staten betaler for disse tjenestene med pengene folk betaler inn i skatter og avgifter.”
(Gyldendal, 2020, *Velferd for alle*)

Teksten sier ingen ting om det er bra eller ikke, men lar heller elevene ta stilling til det på egenhånd: “Nevn noen fordeler og ulemper med at staten og kommunene driver med omfordeling og utjevning” (Gyldendal, 2020, *Velferd for alle*).

Kapitlet forklarer den historiske utviklingen til velferdsstaten. Det står også om hva de politiske partiene mener om velferdsstaten (Gyldendal, 2020, *Velferd for alle*).

I oppgavene til fagteksten skal elevene skrive et ønskebrev til kommunen om et tilbud de mener kunne vært viktig (Gyldendal, 2020, *Velferd for alle*).

Det er også en oppgave hvor elevene skal undersøke velferdsordningene i USA og tenke gjennom hvilke fordeler og ulemper systemet i USA har (Gyldendal, 2020, *Velferd for alle*).

Kapitlet peker også på utfordringer velferdsstaten står overfor; En større andel eldre i befolkningen, dyrere helsetilbud, høyere krav og forventninger til velferdsordningene og mindre støtte til velferdsstaten hvis den ikke klarer å levere gode nok tjenester (Gyldendal, 2020, *Velferd for alle*).

Til den fagteksten er det en oppgave hvor elevene skal lage et rollespill hvor de er en som trenger et velferdstilbud og skal argumentere for hvorfor man trenger det, mens den andre skal argumentere mot det synet (Gyldendal, 2020, Velferd for alle).

I oppgavedelen er det flere interessante oppgaver. I en av dem skal elevene undersøke velferdsordningene som gjorde at kvinner kunne delta på arbeidsmarkedet (Gyldendal, 2020, Velferd for alle).

I en annen oppgave skal elevene se for seg at de har en venn som ikke får jobb på grunn av dårlig psykisk helse eller en funksjonsnedsettelse og komme med tips til hva den personen burde gjøre for å få jobb (Gyldendal, 2020, Velferd for alle)

En tredje oppgave er en kontrafaktisk oppgave hvor elevene skal se for seg hvordan Norge ville vært annerledes hvis det ikke var en velferdsstat. De skal også beskrive sitt syn på velferdsstaten (Gyldendal, 2020, Velferd for alle).

I en fjerde oppgave skal elevene skrive ned argumenter for og imot at velferdsstaten burde eksistere og deretter organisere en debatt hvor de diskuterer for eller mot velferdsstaten (Gyldendal, 2020, Velferd for alle).

4.2.3.2 Vern om demokratiet

Kapitlet handler om hvordan demokratier fungerer og hva som skiller dem fra diktaturer og om land som går fra å være demokrati til å bli diktatur. I innledningen står det at i diktaturer er det maktkonsentrasjon rundt få enkeltmennesker, mens i demokratiet er det folket som bestemmer (Gyldendal, 2020, Vern om demokratiet).

Teksten forteller om kjennetegn ved demokratiet. Retten alle har til å bli hørt vektlegges. Videre står det om demokratiske verdier. Teksten nevner likeverd, respekt for forskjeller, frihet, deltagelse, vern av minoriteter og maktfordelig (Gyldendal, 2020, Vern om demokratiet).

Demokratiet kontrasteres med diktatur, hvor det står at diktaturer ikke respekterer menneskers rettigheter og holder makten blant en elite (Gyldendal, 2020, Vern om demokratiet).

Oppgavene handler om hva som er bra med demokratier sammenlignet med diktaturer. I en av oppgavene skal elevene tenke over hva som er bra med å bo i demokratier, samtidig som mulige problemer skal drøftes (Gyldendal, 2020, Vern om demokratiet).

Elevene skal også lage sin egen fredspris og kåre en vinner (Gyldendal, 2020, Vern om demokratiet).

De skal også drøfte hva det vil si å verne minoriteter, komme med forslag til hvordan man kan verne om minoriteter og lage en liste over hvilke minoriteter som finnes (Gyldendal, 2020, Vern om demokratiet).

I en annen oppgave skal elevene sette seg inn i en case hvor et land med ulike grupperinger ikke snakker sammen. Elevene skal se for seg hvordan de kan løse problemene. De skal

deretter tenke over fordeler og ulemper ved å la en overta styringen (Gyldendal, 2020, Vern om demokratiet).

I en siste oppgave skal elevene se for seg at de er rådgiver for et land som ønsker å bli demokratisk. De skal lage en plan som gjør at landet blir demokratisk (Gyldendal, 2020, Vern om demokratiet).

4.2.3.3 Å forandre verden med vold

Kapitlet handler om ulike måter å endre verden på gjennom bruken av vold. Kapitlet har fagtekster om ekstremisme, terrorisme, terrorisme i Norge og oppgaver om hva man kan gjøre for å gjøre verden bedre (Gyldendal, 2020, Å forandre...).

I innledningen stilles det spørsmål om hvorfor noen bruker vold for å skape forandringer i verden. Terrorangrepet 22. juli 2011 nevnes som et eksempel (Gyldendal, 2020, Å forandre...).

Det står at å bruke vold for å få det som man vil er uakseptabelt og at mennesker må finne andre måter å endre samfunnet på enn ved å drepe andre. Teksten vektlegger samhold og inkludering: "Det er heller ikke greit å gi andre mennesker følelsen av ikke å være velkommen eller ikke å høre til" (Gyldendal, 2020, Å forandre...).

Kapitlet har fagtekster om hva ekstremisme og terrorisme er. Det forklares at det finnes ulike former for ekstremisme basert på ideologiske syn. Et eksempel fra kapitlet:

"Høyreekstremister er negative til alle de ser på som annerledes, spesielt innvandrere. De mener at folk som ikke tilhører nasjonen, er mindre verdt. Folk som er høyreekstreme, er rasister og fremmedfiendtlige. De mener at folk som hører til et land fra fødselen, bør ha store fordeler framfor innvandrere."
(Gyldendal, 2020, Å forandre...)

Teksten peker på felleskap rundt frustrasjon for samfunnsutviklingen som en pådriver for radikaliseringsprosessen. Det er oppgaver til teksten om radikaliseringsprosessen:

"Noen få personer utvikler ekstreme meninger og holdninger. Hvorfor det? Lag et rollespill, et dikt eller en kort film som viser hvordan en person blir radikalisert. Presentasjonen din må vise fram en eller flere mulige årsaker til radikaliseringsprosessen."
(Gyldendal, 2020, Å forandre...)

Kapitlet forklarer at siden det er ulike typer ekstremister, vil de ha ulike mål og formål med terrorismen. Elevene får oppgaver til teksten som handler om hvordan man ikke blir skremt av nyheter og heller kan lære å finne saklig informasjon (Gyldendal, 2020, Å forandre...).

Oppgavene til kapitlet er variert og handler om flere ulike ting. I en skal elevene lage en kortfilm som motiverer mennesker til å gjøre verden til et bedre sted å leve (Gyldendal, 2020, Å forandre...).

I en annen oppgave skal elevene se for seg livet sitt om 10 eller 20 år og lage et drømmescenario. De skal tenke gjennom hvilke ferdigheter og egenskaper de trenger for å oppnå det og lage en plan for å oppnå drømmescenariet (Gyldendal, 2020, Å forandre...).

I den tredje skal elevene se på tiltakene myndighetene vil at vi skal ha gjennomført eventuelle alvorlige hendelser. Elevene skal lage en oversikt over hva husstanden burde ha og tenke gjennom hvilke hendelser samfunnet burde være forberedt på (Gyldendal, 2020, Å forandre...).

Det er også en oppgave om 22. juli 2011. I oppgaven skal elevene lage en presentasjon om 22. juli 2011. De skal også si noe om hva de mener at norske myndigheter og enkeltpersoner bør ha lært av terrorangrepet og kunnskapen som kom fram gjennom rettssaken mot gjerningsmannen (Gyldendal, 2020, Å forandre...).

5. Analyse

Denne delen av teksten er en analyse av datamaterialet. Formålet til denne delen av teksten er å besvare det første forskningsspørsmålet, som er å finne ut hvilke perspektiver på medborgerskap som vektlegges i lærebøkene. For å gjøre det benytter jeg meg av teori fra del 2 for å analysere funnene i del 4.

5.1 Horisonter 8

5.1.1 Å leve i et mangfoldig samfunn

Kapitlet handler om mangfold i Norge, med et særlig søkelys på religiøst mangfold. Kapitlet har også en del som handler om kildekritikk. I kapitlet er det mest fokus på personlig ansvarlig og rettferdighetsorientert medborgerskap.

Det personlig ansvarlige medborgerskapet er synlig på to måter. Den første handler om det å være respektfull og å vise respekt overfor andre. Det gjøres gjennom oppfordringer i teksten om å være respektfull og en oppgave hvor elevene skal komme med forslag til hva en kan gjøre for å vise respekt. Den delen handler om å trene elevene til å være gode moralske borgere (Holth & Nedrelid, 2021, Å leve i et...). Det representerer derfor den gode moralske dydigheten ved det personlig ansvarlige medborgerskapet (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241).

Den andre måten personlig medborgerskap kommer til syne på er ved oppfordringer til å være kildekritisk (Holth & Nedrelid, 2021, Å leve i et...). Grunnen til at jeg plasserer det under personlig ansvarlig er fordi at når det oppfordres til å være kildekritisk, forklares det at det er noe elevene burde gjøre uten at det gis en tydelig grunn for hvorfor det er viktig. Viktigheten av kildekritikk burde kobles opp mot en forpliktelse til et større fellesskap for å aktualisere hvorfor det er viktig. Hvis ikke har det en fare for at elevene ikke lærer å stille spørsmål om større strukturelle spørsmål (Westheimer & Kahne, 2004, s. 244), som hvorfor falske nyheter har muligheten til å florere på internett.

Det deltakende medborgerskapet er i lav grad representert i kapitlet. Oppgaven hvor elevene skal intervju ansatte på skolen om holdningene deres til mangfold vil jeg plassere i den deltakende medborgeren. Det er på grunn av fokuset på å involvere seg i lokalsamfunnet sitt og til å aktivt delta for å skape enighet om verdier og fellesinteresser, som i dette tilfellet er holdninger til mangfold (Eriksen & Weigård, 1999, s. 162-163).

Det er to måter vi ser det rettferdighetsorienterte medborgerskapet på i kapitlet om mangfold. Den ene handler om det å se på religioner med kritisk blikk. Selv om *Horisonter* vektlegger det å vise respekt overfor alle, har læreverket også et perspektiv om at en må se med kritisk blikk på religionene, det er ikke gitt at vi skal akseptere alt: "Religiøse ledere over hele verden er som oftest menn. Hvorfor tror du det er slik?" (Holth & Nedrelid, 2021, Å leve i et...). Jeg plasserer det i den rettferdighetsorienterte kategorien fordi spørsmålet viser at det er saklige måter å kritisere religioner. Dette mener jeg handler om å fostre til en forpliktelse til mer rettferdig verden (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242-243).

Det andre eksemplet på rettferdighetsorientert medborgerskap jeg finner er i delen av kapitlet om kildekritikk. Der får elevene en tekst fra SIAN som de skal kritisere (Holth & Nedrelid, 2021, Å leve i et...). Dermed får de trening i å møte tekster med holdninger som er kritiske til det religiøse mangfoldet i Norge. Dette eksempelet brukes blant annet for å diskutere grenser for ytringsfriheten. Oppgaver som dette gir elevene trening i å tolke og argumentere ulike meninger. Det gir dem også mulighet til å se på formaliserte politiske rettigheter som ytringsfrihet og undersøke hvordan en absolutt ytringsfrihet kan være problematisk (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242).

Dette kapitlet balanserer det å være respektfull overfor andre mennesker med det å samtidig kunne være kritiske. Det mener at kapitlet treffer en god balanse mellom det å respektere "de andre" slik at en gir rom for at andre mennesker skal kunne leve på sin måte, samtidig som det på den andre siden er rom for kritikk. Det er ikke gitt at bare fordi noe er en religiøs praksis, er det en praksis som er forenlig med ens egne verdier eller verdiene som samfunnet bygger på. Dermed må det også være rom for saklig kritikk, slik Habermas mener det burde være i offentligheten (Solhaug, 2021, s. 38).

Samtidig som jeg mener at kapitlet treffer en god balanse mellom å vektlegge respekt for saklig kritikk, er det deltakende perspektivet veldig lite til stede. Dermed framstår det som om mangfold er noe som skjer når enkeltmennesker møtes, uten at det er mulig å jobbe for inkludering av marginaliserte grupper i samfunnet.

5.1.2 Rett og galt

I kapitlet "*Rett og galt*" er det i hovedsak en vektlegging av personlig ansvarlig medborgerskap. Mye av grunnen til det er at kapitlet bruker tid på moralske situasjoner som elevene kan se for seg at de kan bli satt i, i løpet av sin hverdag (Holth & Nedrelid, 2021, Rett og galt). Vektlegging av det å ta gode personlige valg som å følge den gyldne regel er viktig for den personlig ansvarlige medborgeren, fordi det bygger enkeltmennesker med god karakter (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241). Det gjør at det er mindre plass til perspektiver og oppgaver som omhandler deltakende og rettferdighetsorientert medborgerskap, selv om de også er til stede. Elevene lærer om hvordan ikke-voldelige opprør kan brukes for å kjempe for endringer i ikke-demokratiske land. Det viser elevene positive eksempler på hvordan mennesker kan organisere seg i samfunnet. Organisering for å løse et samfunnsmessig problem er et typisk kjennetegn for den deltakende medborgeren (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241-242). Mens det rettferdighetsorienterte synet er representert med spørsmål om Norges ansvar når det kommer til å ta imot flyktninger fra andre land som gjør at elevene må tenke rundt ansvaret overfor gruppen og diskutere hva de burde gjøre for å hjelpe. Det peker mot en forpliktelse mot en rettferdig behandling av mennesker som er i nød.

5.2 Horisonter 9

5.2.1 Menneskerettigheter og menneskeverd

Kapitlet om menneskerettigheter har en kombinasjon av deltakende og rettferdighetsorientert medborgerskap på en rekke tematikker. Det er fire eksempler på det. Det første handler om menneskers behov og fattigdom. I tekstene lærer elevene om organisasjoner som jobber for

å redusere fattigdom. Arbeidet de gjør beskrives, noe som gjør at elevene lærer hvordan de kan være med å delta for å redusere fattigdom. Jeg mener at det lærer elevene om deltakelse for å hjelpe mennesker som trenger det. Det handler derfor om kollektiv handling og en ansvarsfølelse overfor hele fellesskapet som kjennetegner den deltakende medborgeren (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241-242). Samtidig har den delen av kapitlet også tegn fra den rettferdighetsorienterte medborgeren. Det er hovedsakelig gjennom spørsmål som har som formål å få elevene til å reflektere over fattigdom. Det er spørsmål om hvilke behov mennesker har og om fattigdomsproblematikken i verden i dag egentlig handler om fordeling. Elevene får jobbet med verdiene sine knyttet til fordeling av goder i samfunnet og blir dermed konfrontert med at samfunnet kanskje må endres for å unngå at mennesker opplever nød i livet sitt (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242-243). Samtidig er spørsmålene åpne for at fattigdom kan eksistere uten at det er urettferdig, som det kan argumenteres for i det liberale demokratiet (Schuck, 2002, s. 5-6). Noe som viser et viktig poeng for Westheimer & Kahne; fokus på rettferdighet betyr ikke nødvendigvis at den skal fremme et bestemt politisk syn (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242-243).

Det andre eksemplet er om drapet på George Floyd og protestbevegelsene det utløste. Det er en tydelig kobling mellom protestbevegelser og bygging av fellesskap rundt en politisk sak. Jeg mener det peker mot at politisk deltakelse er nødvendig for å sikre rettigheter. Det er forankret i en republikansk forståelse som det deltakende medborgerskapet bygger på (Eriksen & Weigård, 1999, s. 159). Samtidig vektlegges det at protestene handlet om at flere samfunn har problemer med rasistisk motivert vold. I kapitlet er det eksempler fra Norge også. Dermed pekes det på et samfunnsmessig problem, uten at det gis et svar på hvordan problemet kan løses. Det vises til rasisme som en mulig årsak. Samtidig som den teksten er opptatt av urettferdigheten, som er typisk for det rettferdighetsorienterte medborgerskapet, mangler det en del som handler om å gå til bunns i et problem og skape en bedre verden (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242-243). Det gjør at jeg får inntrykket av at protestene i seg selv skal skape endring.

I det tredje eksemplet er teksten om Desmond Tutu og hvordan han kjempet mot apartheidregimet i Sør-Afrika. Det er deltakende medborgerskap fordi det står om hvordan Tutu brukte posisjonen sin i kirken for å jobbe for endring av samfunnet. Det viser elevene hvordan organisasjoner i samfunnet kan brukes for å være med å påvirke for endring. Samtidig påpekes det i teksten hvordan han jobbet for at mørkhudede skal ha de samme rettighetene og mulighetene som det hvite hadde. Dermed vektlegges den strukturelle ulikheten det samfunnet hadde. Jeg mener derfor at det er en kobling mellom deltakelse i demokratiske prosesser, samtidig som urettferdigheten løftes frem.

I det fjerde eksemplet står det om Hannah Arendt og hennes tanker om hvordan holocaust var mulig. Det deltakende medborgerskapet er til stede på grunn av fokuset om at alle skal ha tilgang på deltakelse i demokratiske prosesser. Vektleggingen av fellesskapets nødvendighet peker mot deltakende medborgerskap (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241-242). Samtidig handler det om rettferdighetsorientert medborgerskap fordi det står om at man må lære seg å kunne snakke sammen og anerkjenne hverandre selv om man er uenige om en sak. For det rettferdighetsorienterte medborgerskapet er det å kunne respondere til andre på en saklig måte, selv om man er uenige, et viktig poeng. Det minner veldig om det agonistiske demokratiet, hvor det er viktig å anerkjenne andres rett til sitt eget perspektiv (Mouffe, 2000, s. 15-16). Denne delen av kapitlet kritiserer personlig ansvarlig

medborgerskap, fordi lydighet gjør at man kan godta uakseptable handlinger. Det peker på et poeng for Westheimer og Kahne om at personlig ansvarlige medborgere vil ses på som en god ting også i autoritære regimer, fordi personlig ansvarlighet forutsetter ikke at man står opp når en urett begås (Westheimer & Kahne, 2004, s. 243-244).

Kapitlet kombinerer perspektiver om deltakende og rettferdighetsorientert medborgerskap gjennom hele kapitlet. Rettigheter handler om å skape rettferdige samfunn. Samtidig poengteres det at man må jobbe for å innføre og bevare rettighetene sine. Denne koblingen kommer tydelig fram i dette kapitlet. Den koblingen er viktig for Westheimer & Kahne, fordi koblingen mellom de to medborgerskapene er ikke gitt av seg selv. De advarer mot at undervisning om hvordan påvirke samfunnet, ikke fører til at elevene hvorfor de skal delta. Det motsatte er også tilfellet, hvis elevene lærer hvorfor de skal delta, lærer de ikke automatisk hvordan de kan delta (Westheimer & Kahne, 2004, s. 264).

5.3 Horisonter 10

5.3.1 Valg, ansvar, utfordringer

Kapitlet vektlegger både personlig ansvarlig medborgerskap og rettferdighetsorientert medborgerskap. I likhet med "*Rett og galt*" kapitlet er det eksempler på moralske dilemmaer elevene kan havne i, som ligger nært elevenes hverdag. Det er også rollespill hvor de skal representere og identifisere dydigheter. Min tolkning er at forfatterne ønsker at elevene skal se hvordan valgene de tar har konsekvenser for menneskene rundt dem. På grunn av at det i stor grad forankres i hverdagslige problemstillinger er fokuset individualistisk og fokusert på elevenes dyder, noe som peker mot et personlig ansvarlig medborgerskap (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241). Samtidig er det tydelige innslag av rettferdighetsorientert medborgerskap gjennom Hans Jonas' tanker om ansvaret vårt overfor kommende generasjoner med tanke på en bærekraftig framtid, et perspektiv som er en kritikk av samfunnet vårt. Det gjør det naturlig å spørre hvordan samfunnet burde endres for å være i tråd med Hans Jonas' perspektiv, et spørsmål som faktisk stilles i kapitlet. Dette perspektivet brukes dermed som et faglig verktøy for å tenke om hvordan vi kan handle ansvarlig overfor fremtidige generasjoner og blir derfor et tydelig eksempel på rettferdighetsorientert medborgerskap.

Det deltakende perspektivet er i mindre grad tilstedeværende. Det er et eksempel på deltakende medborgerskap gjennom en fortelling om en underskriftskampanje som blir beskrevet som moralsk på kanten i læreboken. Dette viser at bare fordi noen har en underskriftskampanje og bruker sin evne til å mobilisere seg, trenger ikke det å være noe elevene må være med på. Det å motsette seg er en mulighet, hvis de tenker at det er mer hensiktsmessig. Samtidig er det bemerkelsesverdig at det er så få eksempler på deltakende medborgerskap i kapitlene om moral og etikk. (Her tenker jeg både på kapitlet "*Valg, ansvar, utfordringer*" og kapitlet "*Rett og galt*").

5.3.2 Medier, kommunikasjon og etikk

Kapitlet har betydelige innslag av alle medborgerskapskategoriene, men med en overvekt av personlig ansvarlig medborgerskap. Tekstutdragene og oppgavene om personlig ansvarlighet handler om å forhindre nettmobbing, elevenes vurdering av egen nettbruk og

om å kommentere andres kropp (Holth & Nedrelid, 2021, Medier, kommunikasjon...). Det skal trolig gjøre at elevene reflekterer over hvordan de er overfor andre på internett og utvikle en bevisst holdning til hvordan de bør oppføre seg. Det kan klassifiseres som personlig dydighet (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241). Elevene skal også utvikle et bevisst forhold til sin egen internettbruk. Fokuset er individualistisk, noe som gjør det til personlig ansvarlig medborgerskap. Det temaet kan problematiseres som et samfunnsproblem på grunn av de store tech-selskapene interesser for å holde oss på appene. I en av fagtekstene forklares dette, men elevene får ikke muligheten til å jobbe med tiltak for å endre samfunnet slik at de får mindre makt, den er heller individualistisk og handler om hvordan eleven kan tilpasse seg samfunnet.

Kapitlets fokus på hvordan elever skal oppføre seg på internett tenker jeg er en viktig del av barn og unge sin sosialisering på internett. Det er forskning som tyder på at foreldre er lite involvert i hvordan barn og unge bruker internett og foreldres regulering av barns internettbruk er i hovedsak sentrert rundt tidsbruken til barna (Nielsen, 2015, s. 43). Dermed er det viktig at skolen også deltar aktivt for å lære elevene om hvilke normer og regler de må overholde på internettet for at de skal oppføre seg på en god måte. Fokuset i *Horisonter* på hvordan en skal oppføre seg på internett kan bidra til å lære opp elevene til å opptre på en ansvarlig og respektfull måte, noe som vil være nødvendig når foreldre kanskje ikke har innsikt og kompetanse i barns netthverdag.

Det deltakende perspektivet er representert gjennom bevegelser og organisasjoner som jobber for eller bruker nettet til å endre verden. Jeg synes perspektivet til Fischer knyttet til "lik og del"-aktivismen er interessant fordi det stiller spørsmål ved hvilken type politisk deltakelse som bidrar til diskusjon rundt hvor effektiv ulike typer organisasjonsarbeid er. Evnen til å vurdere ulike typer organisasjonsarbeid, for å velge den mest effektive fremgangsmåten, er en viktig ferdighet i det deltakende medborgerskapet (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241-242).

Det rettferdighetsorienterte medborgerskapet er representert gjennom spørsmål om hvordan en kan stå opp mot kroppsfokuset på internettet og gjennom vurdering av kroppspositivisme bevegelsen, boikottkulturen, "lik og del"-aktivismen og falske nyheters påvirkning på samfunnet. Det er også oppgaver hvor elevene skal vurdere troverdigheten til ulike kilder på nettet. Det rettferdighetsorienterte perspektivet handler hovedsakelig om at elevene skal diskutere utfordringene (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242-243). Jeg mener at en slik tilnærming har som formål å utvikle elevenes evne og vilje til deltakelse i debatten.

5.4 Oppsummering av Horisonter 8–10

Kapitlet "*Å leve i et mangfoldig samfunn*" har tydelige innslag av personlig ansvarlig og rettferdighetsorientert medborgerskap. Det personlig ansvarlige medborgerskapet handler i dette kapitlet i hovedsak om at elevene skal være respektfulle overfor andre mennesker. Det å vise respekt er et viktig trekk. Det rettferdighetsorienterte synet handler om at det er religiøse praksiser som det er mulig å være kritiske til. Elevene lærer at det er praksiser som man ikke trenger å akseptere hvis det er for grove brudd på viktige verdier. Elevene lærer også kritisk tenkning ved arbeid med tekster som er kritiske til mangfold.

Kapitlet "*Rett og galt*" har størst innslag av personlig ansvarlighet. Det kommer av at kapitlet fokuserer på hverdagsnære situasjoner som elevene kan havne i. Elevene får også lære at religionene er opptatt av rett og galt. Det gjøres ved å presentere tekster fra verdensreligionene og livssynshumanismen som viser gode personlige valg.

Det er kun et kapittel fra Horisonter 9, men generelt kan jeg si at kapitlet er preget rettferdighetsorientert og deltakende medborgerskap. Elevene lærer om hvordan institusjoner, organisasjoner og protestbevegelser jobber for å bidra til endring i verden. Samtidig påpekes det hvilken urett som er begått. Dermed peker det også mot rettferdighetsorientert medborgerskap.

Horisonter 10 har to kapitler som analyseres. I kapitlet "*Valg, ansvar, utfordringer*" er det personlig ansvarlige og det rettferdighetsorienterte medborgerskapet i fokus. Moralske dilemmaer som er nære elevenes hverdag, får fokus. Det rettferdighetsorienterte medborgerskapet handler om at vi begår en urett overfor kommende generasjoner ved at vi ødelegger klima og natur.

I Kapitlet "*Medier, kommunikasjon og etikk*" er de tre medborgerskapskategoriene tydelig til stede. Elevene lærer at man kan såre andre mennesker gjennom å si hensynsløse ting til andre på internett. De lærer om ulike sosiale bevegelser som har oppstått på grunn av internettet, som den arabiske våren, kroppspositivismen eller om boikottkultur. Kapitlet stiller også spørsmål til elevene om deres vurdering av boikottkulturen, eller hva man kan gjøre for å stå opp mot kroppsfokus på nettet.

I læreverket *Horisonter* finner jeg et mønster hvor rettferdighetsorientert og personlig ansvarlig medborgerskap er til stede i større grad enn deltakende medborgerskap. Samtidig er det noen kapitler som ikke følger det mønstret. Kapitlet "*Menneskerettigheter og menneskeverd*" vektlegger i størst grad rettferdighetsorientert og deltakende medborgerskap, mens kapitlet "*Medier, kommunikasjon og etikk*" har tydelige innslag av de tre medborgerskapskategoriene. I det første kapitlet ser jeg en tydelig kobling mellom hvorfor menneskeverd og menneskerettigheter skal bevares og at mennesker må jobbe sammen for å sikre de rettighetene. I det andre kapitlet lærer elevene om sosiale bevegelser og organisasjoner som bruker internett for å påvirke samfunnet. Den arabiske våren eller kroppspositivismebevegelsen er eksempler som brukes i kapitlet.

Likevel tenderer de fleste kapitlene mot et fokus på personlig ansvarlig og rettferdighetsorientert medborgerskap. Jeg tror noe av årsaken til det er at læreverket i stor grad fokuserer på å utvikle elevenes evne til å tenke, reflektere og diskutere moralske spørsmål basert på elevenes egne verdier. Boken har variasjon rundt hva de skal reflektere over og diskutere. I mange tilfeller fokuserer læreverket på livsnære situasjoner hvor elevene skal lære å ta gode valg. Jeg får inntrykket av at læreverket ønsker å utvikle elevenes karakter slik at de er i stand til å ta gode moralske beslutninger, uten at det nødvendigvis kobles opp mot en forpliktelse til et større fellesskap. Det kan innebære at boken gir elevene et verktøy til å vurdere en situasjon eller til å være bevisst ens egne verdier og andres behov.

Samtidig er det deler av læreverket hvor de verktøyene benyttes til større samfunnsutfordringer. I de delene skal elevene reflektere og diskutere rundt problem som er knyttet til større samfunnsstrukturer, for eksempel Norges ansvar for å ta imot flyktninger (Holth & Nedreliid, 2021, *Rett og galt*). Vektleggingen av diskusjon i flere kapitler gjør også at

det rettferdighetsorienterte medborgerskapet vektlegges i stor grad. Jeg ser derfor et mønster som er at *Horisonter* fokuserer på å utvikle elevens evne til å ta gode valg, til å være reflektert og til å diskutere på en god måte. De momentene handler i stor grad om enkeltmenneskers møte med omverdenen, noe som gjør at de delene av læreverket har færre innslag av deltakende medborgerskap.

5.5 Relevans 8

5.5.1 Kamp for rettigheter

Dette kapitlet vektlegger rettferdighetsorientert medborgerskap, samtidig som det er noen eksempler på deltakende medborgerskap. Den franske og amerikanske revolusjonen kobles til ideene fra opplysningstiden som kritiserte standssamfunnet. Den fremstillingen viser hvordan ideene fra opplysningstiden la ideologisk grunnlag for å kaste rundt på samfunnsordenen for å skape en mer rettferdig verden. Det eksemplet viser hvordan menneskers tanker rundt hva en rettferdig verden innebærer påvirkes av våre tanker og verdier, som peker mot en forpliktelse til å jobbe for å endre en urettferdig samfunnsorden (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242-243).

At et kapittel om den franske revolusjon i stor grad setter søkelys på rettferdighetsorientert medborgerskap er ikke overraskende siden hendelsene i stor grad dreier seg rundt mennesker som kjempet for det de så som en mer rettferdig verden. Flere av endringene fra denne tidsperioden er fortsatt gjeldende for det norske samfunnet i dag, som det tidligere nevnte folkesuverenitetsprinsippet.

Kapitlet har en del som er oppgaver om menneskerettighetene. I denne delen av kapitlet finner jeg en kombinasjon av deltakende og rettferdighetsorientert medborgerskap. Oppgavene vektlegger i stor grad elevenes evne til å reflektere over årsakene til at menneskerettighetene brytes, samtidig som de skal komme med forslag til hva som skal gjøres for å forhindre menneskerettighetsbrudd. Elevene må undersøke forholdene ulike i land og kritisk reflektere over hvorfor det oppstår og hva som kan gjøres for å bedre situasjonen. Dermed kan de se for seg hvordan forsvar av menneskerettigheter kan være med å skape en bedre samfunnsorden (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242-243). Det å komme med forslag til hva folk kan gjøre i land hvor menneskerettighetene trener elevene i å tenke på hvordan en kan mobilisere for å bedre situasjonen. Det trener elevene til å komme med forslag til hvilken type organisering som kan være effektiv. Organiseringsstrategier er nødvendig i den republikanske demokratiforståelsen og er derfor et uttrykk for deltakende medborgerskap (Eriksen & Weigård, 1999, s. 162-163).

5.5.2 Vi bygger demokrati sammen

De tre medborgerskapskategoriene er i stor grad til stede gjennom kapitlet "*Vi bygger demokrati sammen*". Det er tydelige innslag av deltakende og rettferdighetsorientert medborgerskap. Samtidig som det personlig ansvarlige perspektivet er til stede, selv om det ikke vektlegges i like stor grad.

Det personlig ansvarlige medborgerskapet vektlegges gjennom oppfordringer til å delta i demokratiet. Gjennom å delta i valg indikerer man at man støtter opp om den politiske

prosessen, og dermed gir en det politiske systemet legitimitet, et typisk trekk ved det liberale demokratiet. Stemmeretten og retten til skolegang er formaliserte rettigheter som elevene oppfordres til å benytte seg av. De delene av kapitlet peker mot personlig ansvarlig medborgerskap fordi det fokuserer på elevenes personlige evne til å benytte seg av de rettighetene som gjør at systemet får legitimitet (Solhaug, 2021, s. 35).

Det deltakende perspektivet er tydelig til stede gjennom hele kapitlet. Det poengteres det at demokratisk deltakelse er mer enn å stemme ved valg, og det er eksempler på det i kapitlet. Dermed får elevene lære om hvordan en kan delta i politisk gjennom kollektiv handling som å streike, protestere, eller ved å melde seg inn i et politisk parti (Gyldendal, 2020, Vi bygger...). Gjennom en kombinasjon av eksempler på politiske handlinger i et demokratisk samfunn og praktiske oppgaver som vektlegger deltakelse, vil det etter min mening, gi elevene et variert bilde av demokratisk deltakelse som kjennetegnes i den deltakende medborgeren (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241-242).

Det rettferdighetsorienterte medborgerskapet er også tydelig til stede gjennom hele kapitlet. Gjennom kapitlet stilles det spørsmål til elevene om ulike temaer som handler om demokrati og rettferdighet. Et eksempel er et refleksjonsspørsmål om at uenighet kan være en god ting (Gyldendal, 2020, Vi bygger...). Det ligner veldig på den agonistiske demokratiforståelsen, hvor politiske motsetninger driver samfunnsutviklingen (Mouffe, 2000, s. 15-16).

Mange av spørsmålene i kapitlet handler om hvordan samfunnsstrukturene kan påvirkes av institusjoner som uavhengige domstoler eller fenomen som falske nyheter (Gyldendal, 2020, Vi bygger...). Elevene skal tenke gjennom hvordan de momentene påvirker samfunnet og kan skape eller opprettholde urett eller rettferdighet. Gjennom refleksjon rundt hvordan slike ting påvirker samfunnet vil elevene reflektere rundt samfunnsstrukturer og hvordan de er laget for å sikre rettferdighet, eller hvordan de kan påvirkes av eksterne fenomener. Det er også tekstutdrag som peker mot politiske systemer som skal sikre rettferdighet. Det kommer tydeligst fram gjennom teksten om Sametinget, som vektlegger at særrettigheter skal sikre at den gruppen får politisk innflytelse (Gyldendal, 2020, Vi bygger...). Det gir et eksempel på hvordan et samfunn kan lage institusjoner for å sikre at minoritetsgrupper skal ha politisk innflytelse. Fokuset på hvordan en skaper samfunnsstrukturer for å gjøre samfunnet mer rettferdig er typisk for det rettferdighetsorienterte medborgerskapet (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242-243). Samtidig tenker jeg at det er viktig å løfte fram hvordan tildeling av særrettigheter for enkelte grupper kan problematiseres basert på et ideologisk syn. I den liberale demokratitradisjonen er like rettigheter for alle individer viktig i demokratiske samfunn (Solhaug, 2021, s. 53). Jeg mener at det er viktig å løfte fram konflikten knyttet til tildeling av særrettigheter fordi det viser at hva som er rettferdig påvirkes av verdiene våre. Det gjør at elevene kan jobbe med mangfoldet av verdier og ideologiske syn i demokratiske samfunn, fremfor at de blindt skal akseptere at minoritetsvern er viktig. Da kan elevene heller lære hvorfor det er slik gjennom faglig refleksjon. Samtidig åpner det opp for å kunne ha motstridende meninger om tildeling av særretter.

5.6 Relevans 9

5.6.1 Perspektiver og Ideologier

Kapitlet om perspektiver og ideologier har få eksempler på demokratisk medborgerskap. De eksemplene som er der, kan plasseres i kategoriene deltakende og rettferdighetsorientert medborgerskap. Det er to oppgaver som kan legges under den deltakende kategorien. I den ene skal elevene se for seg at de deltar i demonstrasjonstog mot Vietnamkrigen og skal lage slagord mot krigen. I den andre skal elevene undersøke hvordan landene som var under Sovjetunionens kontroll jobbet for å frigjøre seg i perioden rundt 1990 (Gyldendal, 2020, Perspektiver og ideologier). Den første oppgaven fokuserer på å involvere elevene i en protest med slagord som skal bygge støtte til bevegelsens formål. Det blir dermed trening i deltakelse som skal samle og engasjere for et politisk mål. I den andre oppgaven skal elevene undersøke hvordan protestbevegelser andre steder jobbet for å fremme sine krav. Den kan plasseres i den deltakende medborgerskapskategorien fordi oppgaven fokuserer på taktikken til de som protesterte i landet, og ikke på hvorfor protestbevegelser oppstod (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241-242).

Det er også eksempler på oppgaver som omhandler rettferdighetsorientert medborgerskap. I oppgaven om Vietnamkrigen er det et refleksjonsspørsmål om hvorfor så mange var motstandere av krigen (Gyldendal, 2020, Perspektiver og ideologier). Dette er rettferdighetsorientert medborgerskap på grunn av fokuset på årsakene til motstanden (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242-243). Det krever at elevene reflekterer over hvilke konsekvenser krigen hadde, og se for seg hvordan en annen politikk vil endre livssituasjonen til menneskene som var påvirket av krigen. Et annet eksempel på rettferdighetsorientert medborgerskap er en oppgave hvor elevene skal reflektere over hva som er bra med og hva som er problematisk i kapitalistiske samfunn (Gyldendal, 2020, Perspektiver og ideologier). Det utfordrer elevene til å analysere hvordan kapitalistiske samfunn former seg, og hvilke faktorer som former de samfunnene. Det åpner også for å kritisere og peke på hvordan systemet kan endres uten at oppgaven legger føringer for hva den ser som et bedre samfunn. Evnen til å analysere samfunnsstrukturer er viktig i det rettferdighetsorienterte medborgerskapet (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242-243).

Det som overrasker meg med dette kapitlet er at det i svært liten grad kobler ideologiene til elevenes egne standpunkt. Kapitlet er preget av en nøktern framlegging av flere ideologier. Noen av dem problematiseres, som fascisme og nazisme, på grunnlag av at de er rasistiske og autoritære, noe jeg mener handler om å fremme skolens verdigrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3). Demokratiske verdier og likeverd er viktige verdier som de nevnte ideologiene bryter med og det er bra at de ideologiene problematiseres. Det som derimot slår meg, er at elevene får få muligheter til å reflektere over sitt eget politiske ståsted. Jeg mener refleksjon om eget politisk ståsted kan være gunstig for å utvikle deres evne og vilje til deltakelse i demokratiet. For å få til det kan det være hensiktsmessig med undervisning som utvikler elevenes politiske bevissthet. Det er forskning som antyder at utvikling av politisk bevissthet gjør det lettere for mennesker å navigere seg i samfunnet, noe som ligger til grunn i politisk engasjement og deltakelse (Solhaug, 2021, s. 73). Dermed kan en slik undervisning gi elevene muligheten til å reflektere over sine egne verdier og hvordan det påvirker deres politiske ståsted, kan det gjøre at de blir mer motivert for politisk deltakelse.

5.6.2 Vårt mangfoldige samfunn

Kapitlet "*Vårt mangfoldige samfunn*" har en overvekt av rettferdighetsorientert medborgerskap, men også innslag av personlig ansvarlig og deltakende medborgerskap. Kapitlet favner om flere sider ved det rettferdighetsorienterte medborgerskapet. Eksemplet med samene brukes for å vise at samfunnsstrukturene kan lages på en måte som skal gjøre samfunnet mer rettferdig. Gjennom refleksjonsspørsmål skal elevene jobbe med problemstillinger knyttet til undertrykking av bestemte grupper gjennom historien og utvikle ferdigheter for å kunne tenke kritisk om hvordan lage rettferdige samfunn. Som gjør dette til rettferdighetsorientert medborgerskap (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242-243).

I kapitlet er det eksempler på oppfordringer til og oppgaver hvor elevene skal behandle andre med respekt. Det gjøres gjennom oppgaver hvor elevene skal komme med forslag til hvordan man kan ta imot innvandrere på en god måte (Gyldendal, 2020, *Vårt mangfoldige...*). Oppgaven kan handle om respekt ved at elevene kommer med forslag til hvordan de skal oppføre seg overfor dem. Det vil i stor grad bygge på elevenes evne til å benytte seg av den gyldne regel for å lage forslag til hvordan behandle innvandrere på en god måte. Samtidig kan det også handle om deltakende medborgerskap, hvis elevene ser mottakelse av innvandrere som staten, storsamfunnet eller lokalsamfunnets ansvar. Det kan gjøre at de kommer med forslag om å lage aksjoner som skal bidra til å ta imot den gruppen, eller at de kommer med forslag til organisasjoner som skal hjelpe til for at innvandrere blir godt tatt imot. Det er derfor mulig at elevene kommer med forslag som kan handle om deltakende og personlig ansvarlig medborgerskap. Et individualistisk fokus rettet mot elevene selv vil handle om personlig ansvarlighet, mens et fellesskapsorientert fokus på grupper mulighet til å påvirke på en god måte vil være deltakende medborgerskap (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241-242).

I oppgavene om universell utforming fokuseres det på hvordan nærmiljøet kan tilpasses på en måte som gjør at de gruppene skal få bedre bevegelsesmulighet. Det gjør at mennesker med nedsatt bevegelsesmulighet får bedre tilgang på nærmiljøet som gjør det lettere for dem å kunne delta som medlemmer av samfunnet, som er et ideal i det republikanske demokratiet (Eriksen & Weigård, 1999, s. 159). Det deltakende medborgerskapet bygger i stor grad på en republikansk demokratiforståelse som vektlegger fellesskapet og mulighetene til deltakelse i fellesskapet (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241).

5.7 Relevans 10

5.7.1 Velferd for alle

Kapitlet "*Velferd for alle*" har en stor overvekt av rettferdighetsorientert medborgerskap. Eksemplene på personlig ansvarlig medborgerskap er spørsmål hvor elevene skal komme med forslag til hva en kan gjøre for å ha et godt liv og lage forslag for noen som sliter med å komme seg ut i arbeid (Gyldendal, 2020, *Velferd for alle*). Forslagene elevene kommer med kan innebære personlige tiltak for å tilpasse seg selv til arbeidsmarkedet, så godt det lar seg gjøre. Slike forslag vil innebære personlig ansvarlighet på grunn av det individualistiske fokuset på å bedre seg selv. Samtidig er det mulig at elevene kommer med forslag på hvordan vi kan tilpasse arbeidsmarkedet for mennesker som sliter med å komme seg i arbeid. Det innebærer å tilpasse samfunnet på en måte som gir flere mennesker tilgang til arbeidsmarkedet. Endring av samfunnsstrukturene for mer rettferdige samfunn er på den

andre siden eksempler på rettferdighetsorientert medborgerskap (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242-243).

Det rettferdighetsorienterte medborgerskapet synes på andre måter. Det skjer også gjennom en rekke spørsmål elevene får om velferd. Det handler om oppgaver hvor elevene skal reflektere og diskutere velferdsordninger og hvordan de påvirker samfunn (Gyldendal, 2020, Velferd for alle). De oppgavene fokuserer på behov mennesker trenger å få dekket og om konsekvensene det kan ha for mennesker om en havner i nød uten et sikkerhetsnett. Disse oppgavene fokuserer på behov, hvordan mennesker kan bli påvirket av å ikke få hjelp og hvordan samfunnsstrukturene er laget for å unngå den største nøden. Slike spørsmål handler om hvordan samfunnet vårt omfordeler goder og byrder. Det er spørsmål som handler om rettferdighet.

Det er også en oppgave hvor elevene skal sammenligne velferdssystemet i Norge med det i USA. Det trener elevene i å undersøke forholdene i ulike land og til å analysere hvordan ordningene påvirker samfunnene. Dermed må elevene tenke kritisk rundt sosiale og økonomiske strukturer som er kjernen i det rettferdighetsorienterte medborgerskapet.

Den store overvekten av rettferdighetsorientert medborgerskap er kanskje ikke så overraskende, siden velferd og utviklingen av velferdsstaten handler om rettferdighet. Tematikken i seg selv handler om rettferdighet, og dermed vil mange av spørsmålene i kapitlet handle om rettferdig fordeling av goder.

Westheimer og Kahne (2004, s. 245) poengterer at utdanning for demokrati krever at elevene er villige til å reflektere over hvordan samfunnet burde endres, samtidig som det er viktig med deltakelse for å oppnå sine politiske mål. Evne til kritisk refleksjon, uten å koble tankene til en politisk praksis, står i fare for å bli en øvelse i akademisk debatt som ikke fører til politisk endring. Muligens speiler dette kapitlet at velferdsstaten har blitt en godt integrert del av det norske politiske systemet, hvor endringene avgjøres gjennom justeringer som påvirkes av partiene som sitter med makten når endringer gjennomføres? Når velferdsstatens posisjon er så befestet som den er, handler de politiske spørsmålene ikke om velferdsstatens eksistensgrunnlag, men om politiske tiltak som videreutvikler den. Noe som handler om en politisk preferanse som kan avgjøres med politiske valg. Det forbigår behovet for å samle grupper som skal kjempe for endringer, og fokuserer istedenfor på debatten.

Jeg vil også poengtere at *Relevans* er opptatt av å ikke si til elevene hva de skal mene om velferdsstaten. Det er noe som hele tiden er åpent, og som elevene selv får mulighet til å reflektere over. Et eksempel er temaoppgaven hvor elevene skal komme med argumenter for og mot velferdsstaten. I oppgaven skal elevene lage argumenter for og imot velferdsstaten, noe som gjør at det er åpent hva elevene skal mene om velferdsstaten, samtidig som de gjennom å utarbeide argumentasjon for og imot vil få muligheten til å danne seg en mening. Fokuset på debatt peker mot et rettferdighetsorientert medborgerskap fordi denne kategorien vektlegger evne til kritisk analyse og diskusjon. Samtidig kommer et annet poeng fra denne kategorien frem; at elevene ikke trenger å bli enige, men at de heller lærer saklig diskusjon i møte med en meningsmotstander (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242-243).

5.7.2 Vern om demokratiet

“*Vern om demokratiet*” fokuserer på forskjellen mellom demokratiske og ikke-demokratiske regimer. Det handler både om hvilke rettigheter og friheter mennesker har, samtidig som det står om hvordan land kan gå fra å være demokratiske til å ikke være det og motsatt. På grunn av fokuset på forskjellen mellom demokratiske og ikke-demokratiske regimer er dette kapitlet i størst grad preget av rettferdighetsorientert medborgerskap, med noe deltakende medborgerskap. I fagteksten om diktaturer står det om overvåkning og overtramp mot menneskers rettigheter (Gyldendal, 2020, *Vern om demokratiet*). Teksten fokuserer på at rettigheter er det som sikrer at mennesker ikke utsettes for overtramp. Det gjør at det er en tydelig kobling mellom rettigheter og demokratier som brukes som forklaring for hvorfor demokratier er mer rettferdig enn diktaturer.

Det underbygges med oppgaver om refleksjonsspørsmål om vern av minoriteter (Gyldendal, 2020, *Vern om demokratiet*). Et viktig poeng i kapitlet er at demokratier skal sørge for at minoriteter ikke blir utsatt for overtramp på rettighetene deres, noe som diktaturer ikke kan garantere. På den måten viser kapitlet at demokratiet er et mer rettferdig politisk system enn diktaturet. Rettferdighetsorientert medborgerskap innebærer å undersøke hvordan samfunnsstruktur kan skape urettferdighet (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242-243), i dette kapitlet vil elevene derfor lære at å sørge for at land er demokratier er viktig for å i skape rettferdige samfunn.

Kapitlet fokuserer også på ulike demokratiske systemer. For eksempel står det at det er forskjellige demokratiske system og at det også finnes ufullstendige demokratier. Samtidig poengteres det at demokratiet som system kan ha egne problemer (Gyldendal, 2020, *Vern om demokratiet*). På grunn av denne måten å behandle demokratiet på, må elevene reflektere over ulike demokratiske system og hvilke elementer demokratier trenger for å være fullstendige demokratier. Det krever at elevene reflekterer over hva demokratier trenger for å være fullverdige demokratier og gir dermed innsikt i hvordan demokratiske systemer skal skape rettferdighet.

Samtidig som mye fra kapitlet kan plasseres i den rettferdighetsorienterte kategorien, suppleres det med oppgaver for deltakende medborgerskap. Eksempler er en oppgave om å lage reklameplakater for demokratiet og en oppgave om å lage en plan for et land som ønsker å bli et demokrati (Gyldendal, 2020, *Vern om demokratiet*). Den første oppgaven handler om engasjement. Elevene skal jobbe med å spre engasjement for et politisk system. I den andre skal elevene jobbe med strategier for å nå politiske mål. Det peker mot evner til å jobbe sammen i fellesskap med å bygge organisasjoner som kan utøve politisk innflytelse, som det deltakende medborgerskapet bygger på (Westheimer & Kahne, 2004, s. 245).

Vi ser derfor at det hovedsakelig er fokus på det rettferdighetsorienterte medborgerskapet, med supplerende oppgaver hvor deltakende medborgerskap kommer til syne. Kapitlet “*Vern om demokratiet*” har på samme måte som tematikken i kapitlet “*Velferd for alle*” gjør at det fort blir mye fokus rettferdighetsorientert medborgerskap, gjennom at tematikken i seg selv handler om rettferdighet. Demokrati som styreform vektlegges i LK20 fordi vi tenker at det er et mer rettferdig politisk system enn diktatur, noe som kapitlet “*vern om demokratiet*” også reflekterer.

5.7.3 Å forandre verden med vold

Kapitlet “Å forandre verden med vold” har tydelige innslag av de tre medborgersapskategoriene. Kapitlet tar for seg bruk av vold for å oppnå politiske mål. Derfor handler mye av kapitlet om 22. juli 2011 og andre terrorangrep. Fokuset ligger på hvordan man kan forhindre slike angrep fra å skje. I håndteringen av problematikken er alle medborgersapskategoriene til stede.

Det personlig ansvarlige medborgerskapet er til stede på flere måter. Den første handler om at elevene selv ikke skal ty til vold for å nå politiske mål. Det skjer gjennom å poengtere at bruk av vold ikke er akseptabelt og oppgaver for elevene. Samtidig er det oppgaver hvor elevene skal se for seg drømmescenario for livet sitt om 10 eller 20 år og om å ikke la seg lure av skremmende bilder og tekster (Gyldendal, 2020, Å forandre...). Elevene lærer at vold ikke er akseptable påvirkningsmidler i demokratier og at de ikke skal la seg lure av falske nyheter. Trolig handler dette om at elevene ikke skal radikaliseres. Kapitlet setter opp grenser for akseptabel politisk deltakelse, hvor grensen går ved utøvelse av vold. Videre vil nok oppgaven om et drømmescenario for livet til elevene ikke involvere radikalisering og politisk begrunnet vold. Fokuset på individets evne til å ta gode valg for livet sitt plasserer det i den personlig ansvarlige medborgeren (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241).

Den andre måten det personlig ansvarlige synet er til stede i kapitlet handler om å være forberedt for kriser. Det er en oppgave hvor elevene skal undersøke hvilke tiltak myndighetene anbefaler for eventuelle krisescenarioer og finne ut hva familien trenger å gjøre (Gyldendal, 2020, Å forandre...). Elevene jobber med handlinger som myndighetene mener er viktige at borgerne gjør for å være rustet for kriser. Det er gode dyder som er viktig for personlig ansvarlig medborgere (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241).

Det deltakende medborgerskapet handler i dette kapitlet om hvordan man forhindrer politiske voldshandlinger. I teksten påpekes det at samhold er viktig og at alle mennesker skal ha rett til fellesskapet.

“Alle har rett til å bli inkludert i fellesskapet. Det er ikke greit å si til andre at de ikke er velkommen eller ikke hører til. Det er heller ikke greit å gi andre mennesker følelsen av ikke å være velkommen eller ikke å høre til.”
(Gyldendal, 2020, Å forandre...)

I oppgavene skal elevene komme med forslag til hva en kan gjøre for å forhindre terror og lage film som skal motivere til å gjøre verden til et bedre sted (Gyldendal, 2020, Å forandre...). Det fokuseres på fellesskap og at mennesker skal ha tilgang på fellesskapet for å forhindre slike hendelser fra å skje.

I dette kapitlet handler rettferdighetsorientert medborgerskap om årsaker til radikalisering og om å komme med forslag for å forhindre det. I fagteksten om ekstremisme står det om radikalisering og radikaliseringsprosessen. Det kobles til å være misfornøyd med samfunnet og at de kommer i kontakt med andre likesinnede som bygger fellesskap rundt hat mot andre grupper. Elevene får oppgaver om å presentere årsaker til radikalisering. I tillegg til å se på årsakene til radikalisering får elevene oppgaver om å komme med forslag til hva man kan gjøre for å forhindre terror og hva norske myndigheter bør ha lært av 22. juli (Gyldendal, 2020, Å forandre...). Det gjør at det er en klar kobling mellom å se på årsaker og komme med forslag på tiltak som skal være forebyggende. Når det også vektlegges samhold og mulighet til å bli hørt blir det en kobling mellom det rettferdighetsorienterte og deltakende

medborgerskapet i dette kapitlet. Dermed er det en kobling mellom de to medborgerskapskategoriene, noe som er et viktig poeng i Westheimer & Kahne (2004).

5. 8 Oppsummering av Relevans 8–10

Kapitlet "*Kamp for rettigheter*" forteller om hvordan ideene fra opplysningstiden endret verden, blant annet ved at folkesuverenitetsprinsippet ble brukt for å kjempe for en mer rettferdig verden. Menneskerettigheter får også plass i kapitlet. I den delen av kapitlet skal elevene jobbe med årsaker til menneskerettighetsbrudd og hvorfor de ikke respekteres.

Kapitlet "*Vi bygger demokrati sammen*" lærer elevene om det norske demokratiet, hvordan det oppstod og hva politikk er. Dette kapitlet oppfordrer elevene til å bruke rettighetene sine og stemme ved valg, som er personlig ansvarlig medborgerskap. Samtidig gir også kapitlet uttrykk for at demokrati er mer enn å bruke de institusjonaliserte rettighetene våre. Det påpekes at samfunnet er avhengig av at borgerne er villige til å delta for å påvirke samfunnet. Det gis forslag som å lage kampanjer, streike, protestere og melde seg inn i et parti. Dette er trekk ved den deltakende medborgeren. Det er også eksempler på rettferdighetsorientert medborgerskap i kapitlet. Eksempler på det er refleksjonsspørsmål om hvordan det politiske systemet kan bidra til å gjøre samfunnet mer rettferdig, for eksempel hvorfor uavhengige domstoler er viktig. Et annet eksempel på rettferdighetsorientert medborgerskap er perspektiver om at uenighet i samfunnet kan være en god ting. Generelt vil jeg si at kapitlet fokuserer på at demokratiet er avhengig av oss som medborgere for å være et fungerende politisk system. Medborgerskapet det innebærer kan være ting som er typisk for alle de tre medborgerskapskategoriene.

"*Perspektiver og Ideologier*" har få eksempler på medborgerskap. Kapitlet bruker mest plass på å forklare og formidle kunnskap om hva ideologiene innebærer. Det er eksempler på medborgerskap i oppgavene hvor elevene skal lage slagord mot Vietnamkrigen eller reflektere over ulemper og fordeler ved kapitalistiske samfunn.

Kapitlet "*Vårt mangfoldig samfunn*" lærer elevene om hva som menes med mangfold og forteller om mangfoldet i samfunnet. Minoritetsvern er en viktig del av kapitlet. Den historiske behandlingen av samene er et av eksemplene som brukes for hvorfor vi trenger minoritetsvern. Den delen av kapitlet handler om hvorfor samfunnet trenger strukturer som skal beskytte minoriteter. Kapitlet oppfordrer også elevene til å behandle andre med respekt og har oppgaver som handler om respekt for andre. Det er også en del om universell utforming, den fokuserer på å utforme fellesområder på en måte som gjør at det er tilgjengelig for alle.

Kapitlet "*Velferd for alle*" er i stor grad preget av rettferdighetsorientert medborgerskap. Noe som jeg argumenterer for at er nødvendig fordi tematikken handler om rettferdighet. Elevene lærer om velferdsordningene vi har i Norge, om utfordringer velferdsstaten står overfor og hva partiene ønsker å gjøre for å løse problemene. Det rettferdighetsorienterte medborgerskapet er til stede ved diskusjon om hvilke løsninger velferdsstaten burde ha, og om hvordan slike ordninger påvirker et land. Elevene skal også sammenligne systemet i Norge med det i USA. Kapitlet fokuserer både på årsakene til at et samfunn kan ønske å ha slike ordninger, samtidig som det ikke er gitt hvordan ordningene skal videreutvikles og elevene trener på argumentative ferdigheter i møte med det.

"*Vern om demokratiet*" handler om forskjellene på demokratier og ikke-demokratier. Det poengteres at autoritære eller totalitære regimer ikke respekterer menneskers rettigheter og at menneskene som lever under de regimene ikke er tillatt å protestere. Elevene lærer derfor at det er viktig å bevare demokratier. Det handler om at demokratier respekterer borgerne sine rettigheter, mens ikke-demokratier kan være selektive for hvem de skal respektere. Elevene skal lage reklameplakater, lage planer for hva ikke-demokratiske land skal gjøre for å kunne bli det og reflektere over hvordan demokratier er annerledes fra andre regimer. Kapitlet fokuserer hovedsakelig på hvorfor demokratier som samfunnsstruktur beskytter borgerne sine.

Alle de tre medborgerskapskategoriene er viktige i kapitlet "*å forandre verden med vold*". Det personlig ansvarlige ser vi på to måter. Den ene er ved å poengtere at vold ikke er en legitim måte å påvirke samfunnet i et demokrati, mens det andre handler om at familien skal være forberedt på kriser. Det deltakende perspektivet handler om samhold. Det vises til at fellesskap og samhold som en viktig måte å motvirke terroraksjoner. Et samfunn hvor alle får delta, blir en vaksine mot voldsbruk. Det er også inne på rettferdighetsorientert medborgerskap fordi det handler om årsakene til at et samfunnsproblem oppstår. Det rettferdighetsorienterte medborgerskapet handler om å undersøke radikaliseringsprosessen og komme med forslag til hva man kan gjøre for å motvirke den.

Hvilke medborgerskapsforståelser som kommer til uttrykk i *Relevans*, varierer i noen grad mellom kapitlene. Jeg finner trekk fra det rettferdighetsorienterte medborgerskapet i mange av kapitlene. Jeg finner også kjennetegn fra det deltakende medborgerskapet i mange av kapitlene, men ikke i like stor grad som det rettferdighetsorienterte medborgerskapet. Det personlig ansvarlige medborgerskapet er i lavest grad til stede. I noen kapitler finner jeg at personlig ansvarlighet får mye plass, mens i andre kapitler er det få eksempler på personlig ansvarlig medborgerskap. "*Kamp for rettigheter*" og "*perspektiver og ideologier*" er eksempler på det.

Noen av kapitlene i *Relevans* har nesten utelukkende rettferdighetsorientert medborgerskap. Kapitlene "*Velferd for alle*" og "*Vern om demokratiet*" er eksempler på det. Begge disse kapitlene fokuserer i stor grad på forming av samfunnsstrukturer som skal skape rettferdige samfunn. I kapitlet om velferdsstaten er det åpent hva elevene skal mene om velferdsstaten. Fokuset ligger heller på hvordan de politiske partiene ønsker å videreutvikle den. Mens i "*vern om demokratiet*" løftes grunnene til at demokratier er mer rettferdig enn ikke-demokratier frem. Det er ikke overraskende siden den norske skolen skal fremme demokrati (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3).

Det rettferdighetsorienterte medborgerskapet vektlegges i *Relevans* på tvers av tematikker. Det handler både om en forpliktelse til å endre verden for at den skal bli mer rettferdig samtidig som de skal lære å reflektere, diskutere og kritisk analysere rundt utfordringer i samfunnet. Likevel er det noen steder, som i kapitlet "*Perspektiver og ideologier*", hvor jeg synes at tematikken i større grad burde kobles til elevenes egne verdier. Det argumenterer jeg for på bakgrunn av at ideologier delvis handler om ulike verdimeslige ståsted og at det burde løftes frem i større grad for å tydeliggjøre hvorfor det er uenigheter i hvordan samfunnet skal formes. Uenighetene handler ofte om ulikt syn på hva som er rettferdig.

Det er eksempler på deltakende medborgerskap i alle kapitlene i *Relevans*. I noen kapitler vektlegges den formen for medborgerskap i større grad enn i andre. Læreverket har derfor

flere eksempler på politisk deltakelse som omfatter denne formen for medborgerskap. Det gjelder både å informere elevene om ulike former for politisk deltakelse samtidig som elevene får oppgaver hvor de trener på ulike måter for deltakelse.

Det er varierende grad av personlig ansvarlig medborgerskap i *Relevans*. Kapitlene med tydelige innslag av personlig ansvarlig medborgerskap er "*Vi bygger demokrati sammen*", "*Vårt mangfoldige samfunn*" og "*Å forandre verden med vold*". I det første kapitlet finner jeg personlig ansvarlighet gjennom oppfordringer til å stemme ved valg og til å bruke rettighetene sine. I vårt mangfoldige samfunn handler det om hvordan man kan møte andre mennesker med respekt. I det siste kapitlet handler det om beredskap og at politisk motivert vold ikke er legitimt.

6 Sammenligning

I den følgende delen kommer jeg til å sammenligne læreverkene *Horisonter* og *Relevans*. Sammenligningen kommer til å innebære generelle trekk ved læreverkene, samtidig som jeg også kommer til å se nærmere på en rekke utvalgte temaer. Formålet er å undersøke hvilke likheter og forskjeller det er i læreverkene for å gjøre meg noen betraktninger rundt potensialet for at læreverkene kan bruke fagstoff fra det ene faget inn i det andre. Ifølge Ludvigsen-utvalget skal denne typen tverrfaglig undervisning bidra til en dybdelæring som skal gi elevene kompetanse for fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2014:7, s.14; NOU 2015:8, s.14).

6.1 Sammenligning av Horisonter og Relevans

I KRLE-læreverket *Horisonter* finner jeg et mønster av at rettferdighetsorientert og personlig ansvarlig medborgerskap vektlegges i større grad enn deltakende medborgerskap. Kapitlet "*Menneskerettigheter og menneskeverd*" er et unntak fra mønsteret. I *Relevans*, læreverket i samfunnsfag, er det større variasjon i hvilken type medborgerskapsforståelse som er mest fremtredende i kapitlene. Et gjennomgående trekk er at rettferdighetsorientert medborgerskap får størst plass, men at deltakende medborgerskap også er tydelig til stede. Det er varierende om og i hvor stor grad personlig ansvarlig medborgerskap kommer til uttrykk.

Læreverkene er preget av likheter og variasjon. Begge læreverkene har tydelig forankring i en rettferdighetsorientert medborgerskapsforståelse. Begge læreverkene vektlegger evne til refleksjon og diskusjon. Samtidig er det variasjon i vektingen av deltakende og personlig ansvarlig medborgerskap. Som nevnt i oppsummeringen av *Horisonter*, fokuserer læreverket på elevenes evne til å ta gode valg, til å reflektere og til å diskutere på en saklig måte. Blikket er i stor grad innovervendt mot eleven selv, og kan karakteriseres som en evne til å utvikle selvrefleksivitet. Mens *Relevans* i større grad vender blikket utover mot samfunnet. Når blikket vendes utover mot samfunnet blir evner til deltakelse i demokratiske prosesser i fellesskap fremhevet, fremfor det innovervendte blikket. At læreverket i KRLE i større grad vender blikket innover og at læreverket i samfunnsfag i større grad vender blikket utover er ikke overraskende, fordi det speiler fagenes egenart. I samfunnsfaglæreplanens innledende del poengteres det at faget skal bidra til at elevene ser sammenhenger mellom individ og samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 2). KRLE-læreplanen er på sin side mer opptatt av elevenes evne til å utvikle dømmekraft i møte med samfunnsutfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). Derfor mener jeg at fagenes egenart gjør at læreverkene får ulik vekting av medborgerskapskategoriene.

6.1.1 Mangfold

Kapitlene om mangfold i *Relevans* og *Horisonter* har noen likheter i måten de lærer elevene om medborgerskap. Det er eksempler på medborgeropplæring som faller under alle tre kategoriene i begge læreverkene. Men med unntak av eksempler fra det personlig ansvarlige medborgerskapet har læreverkene ulike tilnærminger til tematikken. Den eneste likheten er at begge kapitlene oppfordrer elevene til å være respektfull overfor andre.

Det er store forskjeller i hvordan det er opplæring i det deltakende perspektivet. I *Horisonter* er det en oppgave hvor elevene skal intervju ansatte på skolen om holdningene deres til mangfold. Mens *Relevans* har to typer oppgaver. Den ene handler om å sørge for at alle skal ha tilgang til fellesskapet og skape fellesskap hvor alle skal kunne være inkludert. Den andre kategorien er knyttet til nedsatt funksjonsevne og tiltak som tilpasser omgivelsene til deres behov. I *Horisonter* er oppgavene om hvordan gi andre tilgang til fellesskapet fraværende.

Det er også store forskjeller i fokuset til læreverkene når det kommer til rettferdighetsorientert medborgerskapsopplæring. *Relevans* legger i stor grad fokuset på beskyttelse av minoriteter og hvorfor minoriteter trenger beskyttelse for å kunne være fullverdige medlemmer av samfunnet. Det perspektivet er ikke til stede i *Horisonter*. *Horisonter* på den andre siden er mer opptatt av det å kunne utøve kildekritikk og tenke kritisk rundt ens egne verdier i møte med andre kulturer og religioner. I det læreverket blir gruppetenkning kritisert, og elevene får oppgaver hvor de skal kritisere det. *Relevans* stiller også store spørsmål om mangfold. Eksempler er om hvorfor forskjellsbehandling oppstår, hvilke konsekvenser behandlingen av samene og de nasjonale minoritetene har fått og hvilke utfordringer Norge som mangfoldig samfunn står overfor.

6.1.2 Menneskerettigheter

Horisonter har mer faglig innhold om menneskerettighetene enn *Relevans*. I *Horisonter* er det et eget kapittel om menneskerettighetene, mens i *Relevans* er tematikken kun en del av kapitlet kamp for rettigheter, som hovedsakelig fokuserer på hvordan opplysningstiden gjorde at vi fikk den amerikanske og franske revolusjon.

Det er noen likheter i tilnærmingen til tematikken. En likhet er at det er lite fokus på personlig ansvarlig medborgerskap i begge læreverkene i tekstene om menneskerettigheter. I *Relevans* er det helt fraværende, mens i *Horisonter* er det et eksempel. Det er knyttet til en tekst om funksjonshemninger, hvor det står at det ikke er greit å diskriminere. Bortsett fra det står det om Hannah Arendt som kritiserer lydighet og er dermed en kritikk av personlig ansvarlighet.

Horisonter behandler det deltakende medborgerskapsperspektivet på flere måter. Et tema er om universell utforming, hvor elevene skal utforske nærmiljøet og se om det er tilpasset folk med nedsatt funksjonsevne, på dette punktet er det likhet til oppgavene om universell utforming som er i mangfoldskapitlet i *Relevans*. Videre forteller *Horisonter* om protestbevegelser, ideelle organisasjoner som jobber for å redusere fattigdom og om tenkere som Hannah Arendt. Elevene oppfordres også til å snakke om fattigdom. I *Relevans* er det en oppgave hvor elevene skal reflektere over hva barn og unge kan gjøre i land der det er menneskerettighetsbrudd.

Læreverkene har en likhet når det kommer til rettferdighetsorientert medborgerskap knyttet til menneskerettigheter. Begge læreverkene har en oppgave hvor elevene skal skrive debattinnlegg om brudd på menneskerettigheter. I *Relevans* skal elevene også undersøke årsaker til menneskerettighetsbrudd. I *Horisonter* startet de i andre enden med å stille spørsmål om hvilke behov mennesker trenger for å ha et godt liv. De stiller også spørsmål om fattigdomsproblemene egentlig er et fordelingsproblem. Videre knyttes rettferdighetsorientert medborgerskap til protestbevegelser og Hannah Arendts tenkning om ansvaret for fellesskapet.

6.3 Dybdelæring

I del 1.3 trekker jeg fram begrepet dybdelæring slik det ble definert av Ludvigsen-utvalget i NOU 2015:8. Et sentralt poeng med begrepet er at elevene skal utvikle kompetanse til å se sammenhenger på tvers av fag og kunnskapsområder. Videre viser jeg hvordan arbeidet med fagfornyelsen gjennomføres med plan om å definere fagenes kjerneområder og å definere fagets egenart i de tverrfaglige temaene. Siden læreplanene er lagd med en plan om å kunne jobbe tverrfaglig for å oppnå dybdelæring kan det være gunstig med læreverk som aktivt promoterer arbeid på tvers av fag for at elevene skal utvikle kompetanse for dybdelæring. Derfor kommer jeg i denne delen til å bruke funnene fra analysen og sammenligningen til å vurdere i hvilken grad læreverkene *Horisonter* og *Relevans* bidrar til dybdelæring i det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*.

I analysen og sammenligningen av læreverkene finner jeg at læreverkene har tydelige innslag av de ulike formene for demokratisk medborgerskap i de utvalgte kapitlene, særlig deltakende og rettferdighetsorientert medborgerskap. Læreverkene har oppgaver om demokratisk medborgerskap på et bredt spekter av temaer, som det undervises om både i KRLE og samfunnsfag. I flere av tilfellene, som jeg har vist i sammenligningen, er det overlapp mellom flere tema i læreverkene og det finnes likheter i hvordan læreverkene behandler tematikkene. Til tross for det er det ikke oppgaver hvor elevene skal ta kunnskaper fra et fag og overføre det til et annet. Basert på innholdet i læreverkene *Horisonter* og *Relevans* er det gode muligheter til å kunne gjøre nettopp det.

I faglitteraturen om tverrfaglig undervisning skiller det mellom ulike former for tverrfaglighet. Med lavere grad av tverrfaglighet er undervisningen sentrert rundt faget, mens i de høyere gradene av tverrfaglighet sentrerer undervisningen rundt et bestemt tema, utfordring eller samfunnsproblem (Bolstad, 2020). Slik Skolestudio er organisert vil elevene jobbe med fag når de benytter seg av nettressursen. Med arbeidet med utarbeidingen av læreverkene ble det trolig gjort med lærebokforfattere med kompetanse på sitt fagområde, som i hovedsak ser på læreplanen i faget de lager læreboken for. Det setter rammer for tverrfagligheten i lærebøkene, som har en lavere grad av tverrfaglighet. Som nevnt er det gode muligheter til å bruke deler av fagstoffet i KRLE-faget inn i samfunnsfagundervisningen og motsatt. For eksempel kan fagstoff fra KRLE-faget knyttet til etisk tenkning brukes inn i en diskusjon om politiske tiltak knyttet til Norges oljenæring. Med fagstoffet fra læreverkene *Horisonter* og *Relevans* er det mange slike muligheter. Det potensialet er slik det er nå avhengig av den enkelte lærers evne til å benytte seg av læreverkene.

Forlagene har gode muligheter med læreverkene de har tilgjengelig til å lage tverrfaglige oppgaver som danner til demokratisk medborgerskap. Ved å sentrere oppgavene rundt en utfordring eller et samfunnsproblem kan elevene benytte seg av kunnskaper og ferdigheter de utvikler i fagene for å bruke dem i nye situasjoner og utfordringer. Det vil gi en tverrfaglig undervisning som bidrar til demokratisk medborgerskapskompetanse slik Ludvigsen-utvalget anbefaler i NOU 2015:8.

7 Oppsummering

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvilke forståelser av medborgerskap som kommer til uttrykk i lærebøker for LK20 i samfunnsfag og KRLE. Jeg har undersøkt hvilke perspektiver på medborgerskap som vektlegges i læreverkene, og sammenlignet dem. Jeg finner mønster i både *Horisonter* (KRLE) og *Relevans* (samfunnsfag). *Horisonter* vektlegger personlig ansvarlig og rettferdighetsorientert medborgerskap i større grad enn deltakende medborgerskap. Den fordelingen kommer av læreverkets tendens til å fokusere på enkeltindividets evne til å tenke etisk i møte med andre. *Relevans* vektlegger rettferdighetsorientert medborgerskap i størst grad, samtidig som det deltakende medborgerskapet er tydelig til stede gjennom hele læreverket. Det personlig ansvarlige medborgerskapet er i varierende grad til stede i de ulike kapitlene. Fokuset i dette læreverket er i større grad rettet mot samfunnet. Evne til å tenke kritisk om samfunnsstrukturer og til å handle for å endre dem vektlegges. Generelt sett gir læreverkene et variert bilde av hvilke medborgerskapsidealer de vektlegger, men at fagenes egenart gjør at noen medborgerskapsidealer vektlegges i større grad enn andre.

Jeg har også undersøkt i hvilken grad innholdet i læreverkene bidrar til dybdelæring. For å gjøre det har jeg benyttet meg av Ludvigsen-utvalgets definisjon av begrepet, som vektlegger evne til å se sammenhenger på tvers av fag og kunnskapsområder. Med innholdet i læreverkene er det gode muligheter for å overføre begreper, metoder og perspektiver fra et fag og bruke det i det andre, men at læreverkene i seg selv ikke legger opp til den overføringen. Jeg spekulerer i at det kommer av at lærebokforfatterne lager læreverk for sitt fag, som gjør at det ikke blir gjort tverrfaglige koblinger. Dermed blir det læreren eller elevene som må gjøre de tverrfaglige koblingene. Læreverkene *Horisonter* og *Relevans* har et tverrfaglig potensial som vil bidra til dybdelæring i undervisning om demokratisk medborgerskap, men som i lav grad utnyttes av læreverkene selv.

8 Videre forskning

I denne oppgaven retter jeg blikket mot demokratisk medborgerskap i lærebøker i KRLE og samfunnsfag. Det begrunner jeg med innføringen av demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema. I arbeidet med fagfornyelsen blir demokratisk medborgerskap løftet frem som et særlig viktig kompetanseområde i de to fagene (NOU 2015: 8, s. 48). Samtidig er demokrati og medborgerskap et tverrfaglig tema som elevene skal lære om i alle fag. Dermed er det interessant å spørre hvordan tematikken håndteres i alle fag i skolen.

Samtidig er det også viktig å se på sammenhengen mellom håndteringen av demokrati og medborgerskap mellom fag i skolen. Hvordan opplever elever, lærere og skoleledere at denne sammenhengen er? Ludvigsen-utvalget vektlegger evnen til å forstå temaer og problemstillinger på tvers av fag- og kunnskapsområder (NOU 2015: 8, s.14). I forskningen min finner jeg at læreverk som er laget innenfor fagets grenser i lav grad bidrar til å drive dybdelæring. Hvis det også er tilfellet i andre læreverk, havner det ansvaret enten på lærerne eller elevene. Derfor bør det forskes videre på lærernes tilnærming til dybdelæring og elevens tanker rundt tematikken.

Tidligere forskning om tverrfaglighet i skolen finner at det er en fare med felles tema innenfor et fag er at tverrfagligheten blir forhandlet bort ved at faget som blir sett som mest relevant for tematikken får alt ansvaret. Det hadde vært interessant å forske videre på om dette også er tilfelle med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap.

I kapitlet "*Perspektiver og ideologier*" finner jeg at i svært liten grad kobler ideologier til elevenes egne standpunkt. Jeg antyder at det kan være en måte å bygge elevenes politiske identitet på, og på den måten motivere dem for politisk deltakelse. Jeg finner lite forskning på politisk identitet i skolen. Jeg synes det er bemerkelsesverdig hvordan det er så mye forskning om medborgerskap, men samtidig veldig lite om utvikling av politisk bevissthet eller politisk identitet.

Referanseliste:

- Andreassen, B. (2016). *Religionsdidaktikk: en innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future* (Vol. 2). Paradigm.
- Bolstad, B. (2020). *Dybdelæring og tverrfaglighet*. Pedlex.
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati: Ein studie av politisk oppseding i norsk skule*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Eriksen, E. O. & Weigård, J. (1999). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati: Jürgen Habermas' teori om politikk og samfunn*. Fagbokforl.
- Gyldendal. (2020) *Relevans 8-10, Fagrom, Skolestudio: Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Gyldendal. <https://www.skolestudio.no/Relevans--Samfunnsfag--9/34b0a46d-d8d5-4662-9240-3f6ceb8e0d0c--8%20Perspektiver%20og%20ideologier> 9788205540248
- Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller: om begrepet deliberativ politikk. I Eriksen, E. O., (Red., *Deliberativ politikk: Demokrati i teori og praksis* (s. 30-43). TANO.
- Holth, G. & Nedreliid, V. (2021). *Horisonter 8-10, Fagrom, Skolestudio: KRLE for ungdomstrinnet*. Gyldendal. <https://www.skolestudio.no/Horisonter--KRLE---8/23189a71-c7c2-4d69-943c-02fa1bbee353--%C3%85%20leve%20i%20et%20mangfoldig%20samfunn> 9788205550414
- Jansson Boström, E. (2020). *Max Weber och idealtypernas nödändighet*. [Doktorgradsavhandling]. Uppsala universitet.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Krippendorff, K. (1989). Content analysis. I E. Barnouw, G. Gerbner, W. Schramm, T. L. Worth, & L. Gross (Red.), *International encyclopedia of communication* (s. 403-407). New York, NY: Oxford University Press. Hentet fra: http://repository.upenn.edu/asc_papers/226
- Lenz, C. (2020). *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Pedlex
- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 101(2), 119–130. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-02>
- Lynggaard, K. (2012). Dokumentanalyse. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Madsen, J. & Biseth, H. (2014). *Må vi snakke om demokrati?: om demokratisk praksis i skolen*. Universitetsforlaget.

- Meld. St. (2015-2016). *fag - fordypning - Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Mouffe, C. (2000). *Deliberative democracy or agonistic pluralism*. <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/1312/>
- Nielsen. (2015). *Kontroll og tillit - En kvalitativ studie av foreldres vurdering av risiko og internettregulering på vegne av sine barn*. [Masteroppgave, UiO]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/45653>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole : et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser*: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Opphaug, H. (2020). *Demokrati- og medborgerskapsbegrepet i lærebøker utgitt etter Kunnskapsløftet 2020*. [Masteroppgave]. Høgskolen i Innlandet.
- Rasmussen, I. & Lund, A. (2015). Læringsressurser og lærerrollen – et partnerskap i endring? *Acta didactica Norge*, 9(1). <https://doi.org/10.5617/adno.2352>
- Schuck, P. (2002). Liberal citizenship. I Isin, E. F., & Turner, B. S. (Red.), *Handbook of citizenship studies*. SAGE Publications Ltd
- Schumpeter, J. A. (2010). *Capitalism, Socialism and Democracy* (1st ed.). Routledge.
- Sinnes, A. T., & Straume, I. S. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål. *Acta Didactica Norge*, 11(3), Art. 7, 22, sider. <https://doi.org/10.5617/adno.4698>
- Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Solhaug, T. (2021). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen* (2. utgave.). Universitetsforlaget.
- Stray, J. H. (2009). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole?: En kritisk analyse*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Sætra, E., & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres forståelse av opplæring til demokrati og medborgerskap. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(1), 19–32. <https://doi.org/10.7577/njcie.2441>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2017), *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)* Fastsatt ved forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt ved forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>

Wendel, G. & Mongstad, B. (2020, 26.02). To lærere laget nytt fag av KRLE og samfunnsfag: Menneske og Verden. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-krle-samfunnsfag/to-laerere-laget-nytt-fag-av-krle-og-samfunnsfag-menneske-og-verden/232340>

Westheimer, & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

Østraat, I. (2022) *Hvilke medborgere utdanner vi? En analyse av demokrati og medborgerskap i lærebokserien Refleks 1-6*. [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

