



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Demokrati i lærebøker

En studie av fortellinger om demokrati i norske lærebøker i samfunnsfag for 5–7. trinn

Democracy in textbooks

A Study of Narratives of Democracy in Social Science Textbooks for 5–7th grade.

Malin Wergeland Jakobsen

Master i grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Innleveringsdato: 16. mai 2022

Veileder: Bente Opheim

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

FORORD

Å si at det er uvirkelig at jeg nå skriver forordene til denne masteroppgaven er en underdrivelse. Veien hit har vært lang, slitsom, men også veldig lærerik. Jeg har naturligvis lært mye om demokrati og lærebøker, men minst like mye har jeg lært om meg selv. Før jeg begynte arbeidet med oppgaven, visste jeg ikke hvor langt jeg kunne strekke min dårlige tålmodighet. Nå vet jeg at jeg kan hvis jeg vil, og at jeg klarer mer enn jeg tror. Jeg er veldig stolt av meg selv, men jeg hadde aldri kommet meg gjennom dette uten den gode støtten fra de fine folkene jeg har rundt meg. Disse skal nå få sin rettmessige takk.

Den største takken fortjener min veileder Bente Opheim. Takk for et godt samarbeid hele veien. Du har alltid hatt troen på både meg og prosjektet, noe jeg sårt har trengt, spesielt i de stundene jeg ikke har hatt det selv. Jeg vil takke for din tålmodighet, entusiasme, oppmuntring og det faktum at du har vært tilgjengelig langt utover hva jeg ville forventet. Jeg har jevnlig uttrykt stor begeistring til de rundt meg for den gode veiledningen du har gitt meg.

Tusen takk til min barndomsvenninne Isabel, som selv er student, men likevel har tatt seg tid å gi meg gode råd og ikke minst korrekturlese hele oppgaven. Du er en livredder!

Jeg vil også takke mine venner på lesesalen. Spesielt vil jeg takke Cecilie for hyggelige pauser og fornuftige tilbakemeldinger de (mange) gangene jeg har stått fast. Jeg vil også rette en spesiell takk til Nikoline for tull og latter i en ellers ganske slitsom hverdag.

Til slutt vil jeg takke mine foreldre. De sporadiske meldingene og telefonsamtalene betyr mer for meg enn dere tror. Jeg setter stor pris på at dere bryr dere, og har forsøkt å forstå hva i alle dager jeg egentlig har jobbet med. Uten dere hadde jeg heller ikke fått den nødvendige pushen til å fullføre disse fem årene på studiet.

Bergen, 16.mai 2022

Malin Wergeland Jakobsen

SAMMENDRAG

Jeg har i denne mastergradsoppgaven tatt for meg hvordan demokrati blir formidlet i et utvalg av norske læreverker i samfunnsfag for 5–7.trinn. Læreverkene er publisert i tidsrommet 2006–2022. I oppgaven er de utvalgte læreverkene analysert ved hjelp av en narrativ analyse. Dette er gjort med mål om å belyse på hvilken måte demokratifortellingene har forandret seg mellom to læreplanreformer (LK06 og LK20). I analysen kommer det frem at det finnes en rekke forskjeller med tanke på hvordan de presenterer fortellingen om demokrati og demokratiets utvikling. De nye læreverkene har i hovedsak et syn på demokratiet som noe mer enn en styreform, i motsetning til det som fremkommer i de eldre læreverkene. Det fremkommer også at de nye læreverkene i mindre grad presenterer demokrati som en ubestridelig fasit på et ideelt samfunn. Elevene inkluderes dessuten som en aktør i demokratifortellingen, som vil si at deres deltakelse i demokratiet i større grad blir vektlagt. På den måten blir de i høyere grad oppfordret til å ta aktiv del i demokratiet. Derfor kan det konkluderes med at de eldre læreverkene legger særlig til rette for opplæring *om* demokratiet som styreform, mens de nye læreverkene inkluderer et mer mangesidig perspektiv, som gjør de at de i tillegg legger til rette for opplæring *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse. Dersom de nye læreverkene brukes aktivt i undervisningen, kan demokratiopplæringen gi elevene bredere forståelse av hva demokrati er.

ABSTRACT

In this master's thesis, I have considered how democracy is conveyed in a selection of Norwegian social studies textbooks for grades 5–7. The teaching materials were published in the period 2006–2022. The selected textbooks are analyzed using a narrative analysis. The aim is to establish if, and how, the narratives of democracy have changed with the implementation of new curricula. The analysis shows that there are a number of differences in terms of how the narratives are constructed in the textbooks. The new textbooks mainly view democracy as something more than a form of government, in contrast to what emerges in the older textbooks. It also appears that the new teaching materials to a lesser extent present democracy as an indisputable recipe for an ideal society. The students are also given agency in the narrative of democracy, which means that their participation in democracy is emphasized to a greater extent. In this way, they are more encouraged to take an active part in democracy. Therefore, it can be concluded that the older teaching materials facilitate education in democracy as a form of government, while the new teaching materials include a more multifaceted perspective, which facilitate training *for* and *through* democratic participation. If the new teaching materials are actively used in teaching, democracy education can give students a broader understanding of what democracy is.

INNHALDSFORTEGNELSE

FORORD	II
SAMMENDRAG	III
ABSTRACT	IV
1. INNLEDNING	1
1.1 PROBLEMSTILLING	2
1.2 AVGRENSNINGER OG OPERASJONELLE DEFINISJONER	3
1.3 OPPGAVENS VIDERE STRUKTUR	3
2. TEORI	4
2.1 LÆREBOKEN SOM SJANGER OG LÆREBOKENS INTENSJON	4
2.2 DEMOKRATIOPLÆRING I NORSK SKOLE.....	6
2.3 DEMOKRATI, MEDBORGERSKAP OG KRITISK TENKNING	11
2.4 DEMOKRATI OG MEDBORGERSKAP I LÆREPLANER OG LÆREBØKER	12
3. METODISKE VALG	15
3.1 METODISK TILNÆRMING	15
3.2 UTVALG AV LÆREBØKER.....	15
3.3 LÆREBOKANALYSE	17
3.4 NARRATIV ANALYSE – Å STUDERE FORTELLINGER	18
3.5 STYRKER OG SVAKHETER	20
4. FORTELLINGENE OM DEMOKRATI	22
4.1 GAIA – ALLE SKAL BESTEMME.....	22
4.2 MIDGARD – DEMOKRATIETS OPPHAV	27
4.3 REFLEKS – ALLE KAN IKKE BESTEMME ALT, HELE TIDA.....	32
4.4 ARENA – DEMOKRATIET I ET FUGLEPERSPEKTIV	42
5. DISKUSJON	49
5.1 EN ELLER FLERE GRUNNFORTELLINGER?.....	49
5.2 SIDEFORTELLINGENES FUNKSJON	50
5.3 UTVIKLING MELLOM LK06 OG LK20.....	50
5.4 HVA SIER FORTELLINGENE OM DEMOKRATIUNDERVISNINGEN I SKOLEN?.....	54
6. KONKLUSJON	56
6.1 VIDERE FORSKNING	57
7. SITERTE VERK	59
8. VEDLEGG	62
8.1 VEDLEGG 1: OVERSIKT OVER LÆREBØKER BRUKT I OPPGAVEN	62

1. INNLEDNING

I februar 2022 ble det klart at Norge nok en gang var kåret til verdens mest demokratiske land, av demokratiindeksen fra Economist Intelligence Unit (The Economist, 2022). I skyggen av Norges – og flere andre vestlige lands – demokratiske overlegenhet, hviler derimot en skremmende og dystre utvikling flere steder i verden. Den globale demokratiske utviklingen ser ifølge den samme rapporten ut til å gå i en negativ retning. Land som Kina og Russland blir gradvis mer autoritære, og til og med vestlige land som Storbritannia viser en negativ trend i henhold til indikatorene. Like etter rapporten ble publisert, fikk verden også kjenne på hva de ytterste konsekvensene av mangel på demokrati kan føre til. For å forsvare krigføringen i Ukraina, fører Russland en intens propagandakrig, som ytterligere amputerer den allerede skrøpelige ytringsfriheten i landet. Dette stiller seg i en lang rekke historiske hendelser som viser hvor skjørt demokratiet kan være, og hvor farlig det er når de demokratiske verdiene trues.

For å forhindre og forebygge at de negative tendensene sprer seg ytterligere, er det svært viktig å videreføre og videreutvikle demokratiske verdier til de neste generasjonene. Foruten påvirkningen fra våre egne foreldre, er skolen en avgjørende arena for hvilken kunnskap og hvilke holdninger vi tilegner oss. Læreplanen setter krav til hva undervisningen skal inneholde, og har blitt fornyet med jevne mellomrom, for å sikre kvalitet i undervisningen. Som et resultat av Ludvigsen-utvalgets utredninger fra 2014 og 2015 har det nå kommet en fornyelse av læreplanen fra 2006 (LK06), nemlig Fagfornyelsen (LK20). LK20 bringer med seg omfattende endringer. I tillegg til nye læreplaner for fagene, er det innført tre nye grunnleggende tverrfaglige temaer; *folkehelse og livsmestring*, *bærekraftig utvikling* og *demokrati og medborgerskap* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Målet er at disse temaene skal virke gjennomgående i alle fag, som et slags tillegg til de allerede eksisterende grunnleggende ferdighetene (Stray & Sætra, 2018).

Det er det sistnevnte tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap* som ligger til grunn for bakgrunnen for denne oppgaven. Dette temaet har fått en stor og grunnleggende plass i Fagfornyelsen, og det er dermed ønskelig at dette er et tema som ikke bare jobbes med i alle fag, men i hele skolens virksomhet. I praksis handler dette om at det er ønskelig at elevene tilegner seg kompetanse *om, for og gjennom* demokratisk deltakelse, som blir redegjort for i

kapittel 2.2 (Stray & Sætra, 2018). Ifølge Stray og Sætra (2018) er det en tydelig endring i de nye læreplanene; fokuset har gått fra å lære om hva demokrati er, til å i større grad vektlegge utviklingen av demokratiske verdier og handlingskompetanse for å forberede elevene på å være aktive demokratiske samfunnsborgere. Målet med å vektlegge demokrati på denne måten er at elevene i større grad skal oppleve demokrati som en livsform, ikke bare som en politisk styreform (Stray & Sætra, 2018).

I Norge har prioriteringen av demokrati og medborgerskap i skolen gradvis blitt sterkere (Børhaug, 2017). Det økte fokuset i læreplanen kan være et resultat av mindre demokratisk deltakelse blant unge. NHOs perspektivmelding fra 2018 viser at flere og flere unge har en økende skepsis til å bo i et demokrati (NHO, 2018). Dette kommer blant annet fra økt radikalisering av unge til ekstremistiske og anti-demokratiske bevegelser, særlig gjennom internett og sosiale medier. Demokratiet har likevel et sterkt fotfeste i verden, og blir av mange sett på som den mest rettferdige og effektive styreform. Å tvile på dette kan virke underlig, men faktum er at det de siste årene har vokst frem en kollektiv økende mistillit verden over.

Utgangspunktet for denne mastergradsoppgaven hviler på tre faktorer som gjør det interessant å fokusere på demokrati: 1) demokratiets bestandige plass i samfunnet 2) den økende globale trusselen mot demokratiet og den økende mistilliten og 3) det økte og grunnleggende fokuset demokrati har fått i de nye læreplanene. Disse tre grunnene, og spesielt den sistnevnte, gjør at det er interessant å se på hvordan demokrati blir formidlet i skolen, og ikke minst hvilke demokratifortellinger elevene blir introdusert for. Samfunnets og læreplanenes forventninger om hva demokratiundervisningen skal inneholde, reflekteres i lærebøkene. Forskning viser at lærebøker har en sentral funksjon i både lærernes og elevenes arbeid i den norske skolen. Derfor er lærebøker et hensiktsmessig forskningsmateriale i denne mastergradsoppgaven.

1.1 Problemstilling

Denne masteroppgaven undersøker hvilke demokratifortellinger elevene blir presentert for i norske lærebøker og hvordan disse fortellingene har endret seg i tidsperioden 2006 til 2022. Problemstillingen har jeg operasjonalisert i følgende delspørsmål:

1. Hva kjennetegner hovedfortellingen i læreverkene?
2. Finnes det en grunnfortelling som er felles i læreverkene?

3. Hva slags funksjon har sidefortellingene?
4. Har fortellingene endret seg ved innføring av ny læreplan?

1.2 Avgrensninger og operasjonelle definisjoner

Jeg har valgt ut til sammen fire læreverk for mellomtrinnet, som tilhører de to forlagene Gyldendal og Aschehoug. To læreverk ble skrevet i sammenheng med læreplanverket for kunnskapsløftet av 2006 (LK06) og to læreverk er skrevet for fagfornyelsen av 2020 (LK20). Disse læreverkene består av tre lærebøker, en for hvert klassetrinn, med unntak av *Arena*. Analysen av *Arena* består kun av *Arena 5* og *Arena 6*, fordi *Arena 7* ble publisert etter jeg gjennomførte analysen. Dermed har jeg til sammen analysert demokratifortellingene i elevutgaven av elleve lærebøker.

1.3 Oppgavens videre struktur

Mastergradsoppgaven består av seks kapitler. I kapittel to presenteres relevant teori og forskning om demokratiundervisning og demokrati i lærebøker og læreverk. I kapittel tre blir det gjort rede for oppgavens metodiske valg, og gjennomføringen av oppgavens analyser. Kapittel to og tre danner derfor grunnlaget for analysene som blir presentert i kapittel fire. Her presenteres og analyseres de fire læreverkene, som dernest danner grunnlaget for diskusjon i kapittel fem og konklusjon i kapittel seks. I det siste kapittelet vil det også inkluderes tanker og refleksjoner rundt videre forskning.

2. TEORI

I dette kapitlet presenteres det teoretiske rammeverket for denne mastergradsoppgaven. Kapitlet bygger på teori som bidrar til å skape en kontekst for oppgaven og tar for seg lærebokteori, teori om demokratiopplæring i skolen, medborgerskap og kritisk tenkning og tidligere forskning på demokrati i lærebøker.

2.1 Læreboken som sjanger og lærebokens intensjon

Med tanke på at læreboken er så viktig som den vises å være, er det viktig å forstå hvilken betydning som legges i begrepet. I boken *Lærebokkunnskap – innføring i sjanger og bruk*, forklarer Egil Børre Johnsen at lærebøker er en sjanger som er vanskelig å definere (1999). På bakgrunn av utfordringer knyttet til både utvikling, produksjon og funksjon, er læreboken en svært sammensatt form for litteratur. Johnsen definerer læreboken til å gjelde litteratur som er skrevet med tanke på systematisk undervisning på spesifikke trinn. Dette betyr at innholdet må være tilpasset aldersgruppene og samtidig møte pedagogiske og faglige krav (Johnsen, 1999). I boken *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* trekker Hansen på sin side frem at en lærebok i stor grad er sosialt formet, og derfor forventes å innfri forventningene fra det sosiokulturelle miljøet som omgir tiden de er skrevet i (Hansen, 2018, s. 369). Det betyr at de utvikler seg i tråd med samfunnets forventninger og forskningen som stadig søker forbedring i lærebøkernes innhold og undervisningens kvalitet.

Ifølge Koritzinsky skal læreboken gjøre faktainformasjon om til kunnskap, innsikt og forståelse (2012). Med dette menes at læreboken ikke skal presentere ny kunnskap, men heller presentere og tematisere kunnskap som allerede eksisterer. Johnsen hevder at kunnskapen lærebøkene skal presentere er betinget av læreplanen og at lærebøkene skal oppfylle læreplanens mål (1999, ss. 9-14). Selander hevder i tillegg at innholdet i en lærebok må møte en rekke hensyn, som for eksempel at avsnittene må være kortfattede og kompliserte ting må forklares enkelt (1988). At lærebøker ofte fremstiller kompliserte hendelser eller forhold på en kort og komprimert måte, er noe også Johnsen ser på som en utfordring ved denne formen for tekster. Når det gjelder lærebøker for barneskolen, som i denne oppgavens tilfelle, kan en stille spørsmål ved hvordan en skal kunne lære yngre elever om kompliserte og komplekse sider av samfunnet, slik som demokrati, uten å komprimere innholdet noe.

I Steffan Selanders (fremstilt i Skrunes, 2010) forskning peker han på de mange funksjonene en lærebok har. Han hevder at lærebøker ikke bare er hjelpemidler i undervisningen, men også en bank for kunnskap og kommunikasjon. De er likeledes et kontrollredskap og en referanseramme som legger grunnlag for samtale, formidling og samhørighet (Skrunes, 2010). Som nevnt innledningsvis definerer Selander og Skjelbred pedagogiske tekster, som lærebøker, som et øye mot verden. Grepperud og Skrøvset hevder at læreboken brukes pedagogisk i opplæringen av elever, og at lærebøkene tar utgangspunkt i og reflekterer læreplanene. Læreboken legger derfor vekt på den informasjonen om verden som oppfattes viktig og grunnleggende (2012). Derfor kan en si at lærebøker speiler den tiden de har blitt til i (Skrunes, 2010).

I år 2000 ble godkjenningssystemet for lærebøker avskaffet, og staten gikk over til å kun styre skolens innhold gjennom lover, forskrifter og læreplaner. I prinsippet betydde dette mer valgfrihet til både skolene, lærerne og forlagene. At lærebøkene er i tråd med læreplaner og pedagogiske prioriteringer ble derfor forlagenes ansvar alene. Målet med dette var at læreplanens mål og innhold skulle bli vektlagt i større grad. Da L97 ble presentert i 1997, ble det sagt at undervisningen skulle bli mindre lærebokstyrt. Likevel sa forskning fra Høgskolen i Vestfold i 2005 at lærebokens plass i undervisningen fortsatt dominerte (Skjelbred, Solstad, & Aamotsbakken, 2005, ss. 74-76). Ni år senere påpekes det igjen av Justvik (2014), i artikkelen *Lærebokas dominerende posisjon i historieundervisningen – bare for elevenes skyld?* at undervisningen i Norge i stor grad er lærebokstyrt. Hans forskning forteller at lærere knytter undervisningen til læreboken, og at den har en sentral plass på grunn av elevenes behov for å ha en lærebok å støtte seg på. Lærerne støtter seg derimot på annen faglitteratur enn lærebøker når de selv skal lese seg opp på et undervisningsemne.

I boken *Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer* fra 2016 understreker også Gilje mfl. (2016) at mange lærere fortsatt bruker lærebøker aktivt i undervisningen, parallelt med digitale læremidler. Rasmussen og Lund tilføyer at læreboken for mange fungerer som et strukturerende verktøy (2015, ss. 16-18). Det betyr at lærere gjerne støtter seg på lærebokens oppbygning og rekkefølgen på de ulike temaene for å legge opp sin egen undervisning. Uten å slavisk følge læreboken kan den være en inspirasjon til viktig kunnskap og temaer. Kunnskapen i læreboken er i tillegg konstant, i forhold til kunnskap en finner på internett, som kan være mer flytende og dynamisk. Læreboken kan derfor oppleves som en trygg veileder i undervisningen.

Uavhengig av om det er ønskelig eller ikke, kan det sies at læreboken fortsatt har en sentral posisjon i skolen. Lærebøkene kan ha stor betydning for hvilken kunnskap elevene tilegner seg og derfor det er viktig å undersøke dem (Lorentzen & Røthing, 2017, s. 120). Sæle hevder også at lærebokens sterke posisjon i Norge gjør den kritiske refleksjonen av dem svært viktig for å forstå undervisningen. Han sier at særlig etter 2000-tallet har det vært en økning i forskning og mastergradsoppgaver som tar for seg lærebøker, spesielt i historie, og hvordan fagforståelse blir fremstilt i de ulike bøkene (Sæle, 2013). Det økende fokuset på lærebokforskning etter 2000-tallet kan ha noe med at dette året ble godkjenningssordningen for lærebøker gjennom Nasjonalt læremiddelsenter avviklet. Dette gjorde at det var opp til forlag og lærebokforfattere å tolke læreplanen og avgjøre innholdet i lærebøkene. På denne tiden skjedde det dessuten en vekst i didaktikk som fagfelt, noe som også kan ha vært med på å styre interessen og forskningen i retning av lærebøker. Derfor stiller denne oppgaven seg inn i en lang rekke med lignende oppgaver over de siste tjue årene. Likevel skiller den seg ut med tanke på dagsaktualitet, da det som nevnt nylig har kommet nye læreplaner som påvirker innholdet i lærebøkene.

2.2 Demokratiopplæring i norsk skole

I læreplanens (LK20) overordnede del, kapittel 1.6 heter det at «skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre presenteres en lang rekke mer spesifikke forventninger til hvilke demokratiske verdier og holdninger elevene skal tilegne seg gjennom skolegangen. Dette danner et bilde av skolens omfattende ansvar for demokratiopplæring og videreføring av demokratiske verdier i samfunnet. LK20 danner et komplekst bilde av demokratibegrepet, og knytter det til mange viktige elementer i samfunnet. For eksempel verdier som gjensidig respekt, toleranse og ytringsfrihet, i tillegg til deltakelse i demokratiet som styreform og frie valg.

I Stray og Sætras artikkel «*Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon*» diskuteres betingelser for hvorfor skolen er en demokratidannende institusjon (2018). Det forklares at institusjoner, som for eksempel skolen, er produkter av historien. Slike institusjoner er viktige for å ivareta og sikre borgernes rettigheter. I artikkelen sies det at skolen kan kalles en medierende institusjon, som er en arena som forbinder og introduserer elevene til samfunnet og dermed også politikk. Skolen er derfor

en viktig og lærerik møteplass for barn og unges demokratiforståelse. Her skal de oppleve mestring, gjøre erfaringer og tilegne kompetanse om demokrati og medborgerskap, som er et stort fokusområde i fagfornyelsen. Siden barn og unge er en gruppe som i stor grad påvirkes av stadige overganger i samfunnet, er det svært viktig at elevene opplever mestring slik at de får et godt grunnlag til å kunne delta aktivt i demokratisk medborgerskap.

Øyvind Østerud, Fredrik Engelstad og Per Selle har gjennom fem års studier av makt og demokrati i samfunnet utviklet fire fortolkningstradisjoner de mener demokratibegrepet knyttes til (2012). Disse er nyttige for å tydeliggjøre demokratibegrepet og dets kompleksitet. De er også nyttige med tanke på tydeligheten av hvordan demokratibegrepet blir brukt i denne oppgaven. De fire fortolkningstradisjonene er: 1) demokrati som statsform og folkestyre, 2) demokrati som rettigheter og rettstat, 3) demokrati som aktiv deltakelse, og 4) demokrati som felles verdigrunnlag (Østerud, Engelstad, & Selle, 2012). Gjennom disse fire tradisjonene viser demokrati seg å være et begrep med mange sider og en bred forståelse. Det er både formelt og uformelt; det sier noe om politisk organisering i tillegg til å si noe om vårt verdigrunnlag og fellesskap i samfunnet (Madsen & Biseth 2014; Stray 2011). Ifølge Stray bør skolens demokratimandat spesielt knyttes til de to siste av de fire fortolkningstradisjonene (2011, s. 27). Dette er fordi skolens oppgave er å gi elevene best mulig forutsetning til å ha en aktiv rolle i et demokratisk samfunn, og da er det ikke tilstrekkelig å lære om hva demokrati er og hvordan det fungerer som statsform.

Ifølge Stray kan demokratiundervisningen i skolen knyttes til tre dimensjoner: undervisning *om*, *for* og *gjennom* demokrati (2011). Den første dimensjonen, undervisning *om* demokratisk deltakelse handler om å tilegne seg kunnskap og er forankret i fagene. De grunnleggende ferdighetene er også sentrale i denne dimensjonen, da undervisning om demokrati forutsetter at elevene kan lese, skrive og se sammenhenger. Slik kunnskap danner grunnlaget for elevenes forståelse av verden og samfunnet de er en del av. Den demokratiske deltakelsen er ikke åpenbart forbundet med denne dimensjonen, men kommer til gjengjeld klart frem når den ses i sammenheng med de andre dimensjonene.

Opplæringen *for* demokratisk deltakelse er sterkt knyttet til verdi- og holdningskompetanse. I denne dimensjonen er kritisk tenkning et sentralt element (Lorentzen & Røthing, 2017, s.120). Utvikling av verdier og holdninger er noe som skjer i samspill med de andre dimensjonene, men har likevel fått sin egen dimensjon. Det er både fordi dette arbeidet er en viktig del av

skolens demokratioppdrag og for begrepsmessig klarhet. I tillegg setter arbeidet med verdi- og holdningskompetanse innen demokrati søkelys på klasseromspraksisen. Det betyr at for å oppnå demokratiske verdier og holdninger, er det ikke nok at pensum handler om demokrati – undervisningen må også være lagt opp demokratisk. Med dette menes at lærere skal være gode demokratiske rollemodeller, ikke favorisere elever, ta ytringer på alvor og være legitim i sin egen autoritet i all undervisning. Dette vil bidra til at elevene forstår hvordan et demokratisk fellesskap fungerer.

Undervisning *gjennom* demokratisk deltakelse er knyttet til begreper som elevmedvirkning og deltakelse, og innebærer at elevene lærer demokrati gjennom praktiske demokratiske prosesser. Dette skjer som regel på lokalt nivå, gjennom elevråd, skoledebatter og valg, eller elevmedvirkning i avgjørelser som angår dem selv. Stray og Sætra er kritiske til at elevråd, som politikere ofte fremstiller som et eksempel på god demokratipraksis i skolen, er tilstrekkelig (2018). Dette mener de fordi sakene elevene får demokratisk medbestemmelse i ofte er mindre «viktige». De mener at elevene i større grad bør være inkludert i avgjørelser som gjelder undervisningen, som for eksempel pensum, lekser og læringsmetoder. Grunnen til dette er at elevene må da begrunne meningene sine faglig og fellesskapsorientert. I tillegg mener de at elevene bør være med på mer enn bare avstemming/valg, men også prosessen før, som handler om å legge frem synspunkter og høre på andres meninger. Dette vil lære elevene å forme sine egne meninger og argumenter – og forholde seg til andres.

At undervisningen *gjennom* demokrati ikke er tilstrekkelig slik Stray og Sætra beskriver, kan understøttes av Biesta (2006) og Biseth (2014). Begge hevder at en betingelse for undervisning *gjennom* demokrati handler om at skolen og *alle* skolens aktiviteter må være forankret i demokratiske verdier. I Biseths doktorgradsavhandling forsket hun på demokratiopplæring på ungdomsskoler og videregående skoler i København, Oslo og Stockholm. Hun konkluderte med at demokratiopplæringen i stor grad er begrenset til samfunnsfaget, og gjennomtrenger ikke alle skolens fag og aktiviteter, slik hun påpeker at det bør gjøre.

Om, for og *gjennom* demokratisk deltakelse er en modell utformet av Janicke Heldal Stray i hennes doktorgradsavhandling fra 2009. Noen av poengene i avhandlingen er at demokratiopplæring i skolen ikke var et satsningsområde i kunnskapsløftet 2006 (LK06) og at læreplanen den gang i stor grad var resultatorientert. Grunnlaget for det resultatorienterte fokuset i denne læreplanen var resultatene fra PISA-undersøkelsene ved årtusenskiftet, omtalt av mange som «PISA-sjokket.» Disse undersøkelsene viste at norske elever gjorde det langt

dårligere på skolen enn først antatt. Målsettingen ble derfor å styrke norske elevers skoleprestasjoner, og læreplanen ble tilpasset deretter. Dette gjorde at læreplanen utviklet seg i en resultatorientert retning, noe Stray mener svekket skolen som demokratisk arena (2011). Denne kritikken ser ut til å ha blitt tatt i betraktning under utarbeidelsen av den nye læreplanen (LK20) som trådte i kraft i 2020, hvor demokrati og medborgerskap, har fått gjennomgående plass i undervisningen og skolens virksomhet.

Ludvigsen-utvalgets utredning fra 2015, som er utgangspunktet for LK20, bygger på nettopp ideen om demokratiopplæring gjennom den didaktiske modellen om, for og gjennom demokratisk deltakelse. I Stortingsmelding 28, som presenterer fornyelsen av Kunnskapsløftet, blir Strays begreper om, for og gjennom demokrati tatt i bruk for å beskrive den ønskede demokratiopplæringen i skolen. I meldingen heter det: «Innholdet i det tverrfaglige temaet demokratisk medborgerskap kan blant annet være læring *om* demokratiet, læring *for* demokratisk deltakelse og læring *gjennom* demokratisk deltakelse» (Meld. St. 28. (2015-2016)). For å vise hva som menes med dette, inkluderes modellen fra Strays avhandling:

Nivå	Eksempel på innhold	Mål for undervisningen
Opplæring om demokrati (status/rolle) (intellektuell kompetanse/kunnskapskompetanse)	Elevene lærer om det politiske systemet i Norge og internasjonal politikk	Kunnskap og forståelse som gjør at elevene blir informerte borgere
Opplæring for demokratisk deltakelse (rolle) (verdi- og handlingskompetanse)	Elevene får ferdigheter og verdier som aktiverer elevenes demokratiske beredskap	Elevene utvikler kritisk tenkning, kompetanse i å undersøke saker og tema fra flere sider og kommunikasjon
Opplæring gjennom aktiv demokratisk deltakelse (rolle) (handlingskompetanse)	Elevene lærer gjennom aktiviteter i skolen og utenfor skolen	Utvikle ferdigheter som gjør at eleven kan delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig

Figur 1 Didaktisk modell for opplæring om, for og gjennom demokrati. Fra *Demokrati på timeplanen* (s. 22), av J. H. Stray, 2011, Oslo: Fagbokforlaget.

Professor i samfunnsfagdidaktikk, Kjetil Børhaug stiller på sin side spørsmål ved modellen og spør om skolen i det hele tatt er en egnet arena for demokratiopplæring (2017). Han mener at

demokratiopplæringen heller må knyttes til sentrale politiske institusjoner. Dette mener han fordi institusjonen begrenser rammene for hvilke former for demokratisk deltakelse man kan ha. Hvis en tenker på skolen som institusjon, mener Børhaug at de rollene som finnes i skolen begrenser den demokratiske deltakelsen. På grunn av det asymmetriske forholdet mellom rollene i skolen, vil en elev aldri oppleve å ha like stor innflytelse som en lærer eller rektor. Børhaug hevder at skolen av den grunn ikke har en demokratisk oppbygning, og er derfor skeptisk til om skolen er en egnet institusjon for demokratiopplæring (2017). Han påpeker også viktigheten av at elevene ikke bør sitte igjen med et inntrykk av at demokrati innebærer at alle blir hørt og tatt hensyn til, til enhver tid. Dette vil bli problematisk når de kommer ut den virkelige politiske verden og forstår at det ikke er slik det faktisk fungerer.

Etter kritikken fra Børhaug publiserte Stray og Sætra artikkelen *Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon* hvor de sier seg enige i at skolen har utfordringer som per dags dato ikke gjør den demokratidannende i seg selv, og at det må gjøres noe aktivt for at demokratilæring skjer (2018). De hevder at dersom skolen skal ha en demokratidannende funksjon, må en rekke betingelser ligge til grunn. Kort fortalt mener de at det er fire hovedbetingelser. Den første betingelsen handler om at demokrati og medborgerskap må sees og forstås i et barne- og ungdomsperspektiv. Skolen er en statlig institusjon, og ilegges oppgaver deretter. En av disse oppgavene er at barn og unge skal ha medvirkning i saker som angår dem. Likeledes er det viktig at barn og unge opplever mestring i en hverdag som preges av stadige endringer, overganger og endrede betingelser i samfunnet (Stray & Sætra, 2018). Den andre av de fire betingelsene handler om at barne- og ungdomsperspektivet og skolens demokratimandat må understøttes av læringsteoretiske betingelser og premisser. Dernest bør skolen forstås som en medierende institusjon. At skolen er en medierende institusjon betyr at skolen opptrer som en arena som forbinder elever til samfunnet og politikk (Stray & Sætra, 2018, s. 106). Skolen skal på best mulig måte kvalifisere og forberede elevene til deltakelse i samfunnet, både som arbeidstakere og som aktive, demokratiske samfunnsborgere.

Den siste betingelsen handler om at demokrati bør forstås som en livsform, ikke bare en politisk styreform. Stray og Sætra knytter denne betingelsen til John Dewey, som betraktet demokrati som en måte å leve sammen på. Han hevdet at demokratibegrepet bør dekke mer enn det representative, politiske demokratiet, fordi den definisjonen ikke er optimal i pedagogisk praksis. I skolen bør derfor demokrati være noe en jobber med i flere aktiviteter enn de som er

av politisk karakter ved første øyekast (Dewey, 2005). Det bør også jobbes med i alle skolens undervisningsfag, slik som nå har blitt en offisiell satsning i LK20. I denne betingelsen trekker Stray og Sætra også frem demokrati er en livsform fordi det er noe alle elever møter på, ikke bare i skolen, men også utenfor. Ved å oppfylle disse betingelsene, mener Stray og Sætra (2018), til tross for Børhaug (2017) sin kritikk, at skolen inviterer elevene inn i en demokratisk livsform. Gjennom demokratisk deltakelse og læring i et barne- og ungdomsperspektiv, kan skolen derfor være en egnet arena for demokratiopplæring.

2.3 Demokrati, medborgerskap og kritisk tenkning

Demokrati er et begrep som er i tett relasjon med medborgerskap. Dette viser blant annet Utdanningsdirektoratet gjennom utarbeidelsen av det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*. En av skolens oppgaver er å legge til rette for en skolegang som bidrar til at elevene blir demokratiske medborgere. Dette har stor plass i læreplanen, og ifølge Utdanningsdirektoratet skal skolen stimulere elevene til å bli aktive medborgere, med kompetanse til å videreutvikle demokratiet i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2017). Derfor er det fastslått at skolen skal fremme gode medborgere, men hva ligger egentlig i det? I 2004 publiserte Westheimer og Kahne artikkelen *What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy*. Her presenterte de det de kaller for tre visjoner om hva det vil si å være en «god» medborger: 1) den personlig ansvarlige medborgeren 2) den deltakende medborgeren og 3) den rettferdighetsorienterte medborgeren (Westheimer & Kahne, 2004, s. 239). Westheimer og Kahne hevder at det er den første visjonen som får mest oppmerksomhet, samtidig som den også kan true den demokratiske kompetansen. Dette mener de fordi i den personlig ansvarlige medborgeren ilegges det en form for lydighet og trofasthet som kan stå i strid med den kritiske tenkningen (2004, s. 244). De to siste visjonene handler om at medborgere skal løse sosiale utfordringer, hvorpå den deltakende medborgeren setter søkelys mot de allerede etablerte strukturene i samfunnet, mens den rettferdighetsorienterte medborgeren stiller seg kritisk til de strukturer som skaper diskriminering i samfunnet (Westheimer & Kahne, 2004, s. 240).

Westheimer og Kahnes visjoner ser på kritisk tenkning som en viktig egenskap til en medborger. Derfor er kritisk tenkning et viktig aspekt ved skolens demokratiutdanning (Biesta 2006; Børhaug 2014; Stray 2011; Westheimer & Kahne 2004). I presentasjonen av LK20 blir kritisk tenkning beskrevet som en sentral kompetanse i tiden vi er i nå (Meld. St. 28. (2015-2016)). Det blir i tillegg påpekt at i den foregående læreplanen var det manglende fokus på

hvordan skolen skulle legge til rette for at denne typen kunnskap utvikles. Ifølge Børhaug (2014, s. 433) er kritisk tenkning et komplekst konsept. Ofte vil kritisk tenkning kobles til evnen til å være kildekritisk, men dette er bare en side av begrepet. I tråd med Westheimer og Kahnes (2004) *rettferdighetsorienterte medborger*, hevder Børhaug også at kritisk tenkning handler om evnen til å ha en kritisk tenkemåte rettet mot systemer og maktinstitusjoner i samfunnet. Denne siden av kritisk tenkning hevder Børhaug og Christophersen at norske lærebøker ikke legger til rette for. De mener at maktinstitusjonene i Norge blir fremstilt på en udiskutabel og autoritær måte (2012). I artikkelen *Selective Critical Thinking: a textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies*, argumenterer Børhaug for at norske lærebøker legger til rette for noe han kaller *selektiv* kritisk tenkning (2014). Han konkluderer med at i norske lærebøker for ungdomstrinnet blir det oppmuntret til kritisk tenkning, men bare i noen retninger og ikke andre.

Lorentzen og Røthing (2017) hevder at dersom skolen skal fremme medborgere som har kompetanse til å stille maktkritiske spørsmål og bidra til endringer og økt rettferdighet i samfunnet, må den nye læreplanen tydeliggjøre hva som inngår i kritisk tenkning. I 2017 mente de at fornyelsen av læreplanen burde følges opp av lærebøker som i større grad reflekterer kompleksiteten i samfunnet vi lever i, og den typen kritisk tenkning dette samfunnet krever. LK20 er nå i implementeringsfasen, og mange nye læreverk er allerede publisert, og nå gjenstår det å se om kritikken fra Børhaug, Christophersen, Lorentzen og Røthing har påvirket læreplanen og lærebøkene. Det må imidlertid påpekes av forskningen over baseres på analyser av ungdomstrinnet. Denne masteroppgaven skiller seg derfor fra disse, fordi den setter søkelys på demokratiopplæringen i lærebøker for barnetrinnet, som det fra før av finnes lite av.

2.4 Demokrati og medborgerskap i læreplaner og lærebøker

Ifølge Briseid er det ingen som fødes til å være en demokratisk borger. Dette er en rolle som må læres og tilegnes, og skolen er en viktig arena for dette (2012, s. 65). Målet om at alle elever skal bli demokratiske medborgere har vært en viktig verdi i alle læreplaner helt siden Mønsterplanen i 1974. Spesielt stort fokus har dette fått i fornyelsen av LK06; LK20. I den overordnede delen av Kunnskapsløftet 2020, eller Fagfornyelsen, er det som nevnt innledningsvis innført tre nye tverrfaglige temaer. Dette er temaer som skolen skal legge til rette for i undervisningen. Ifølge Kunnskapsdepartementet er dette temaer som tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement på alle plan i samfunnet

(Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er ønskelig at elevene skal utvikle knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom ulike fag, og at de skal se sammenhenger og løsninger på tvers av fagene i skolen. De tverrfaglige temaene er folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap, hvorpå sistnevnte er det aktuelle temaet for denne oppgaven.

Ifølge Utdanningsforbundet har læreplanene fått en ny struktur og de tre tverrfaglige temaene skal inngå i fag der de er relevante. Fokuset på dybdelæring har økt og det viktigste i fagene skal vektlegges, samtidig som elevmedvirkningen skal styrkes. Læreplanene er i tillegg kortere og inneholder færre, men også mer spissede kompetansemål. Som ved innføringen av LK06, er det også denne gangen stort handlingsrom for lærebokforfatterne. Ettersom denne oppgaven er gjennomført kort tid etter LK20 ble innført, er det gjort lite forskning på de nye lærebøkene. Siden endringene i læreplanene tilsynelatende er store fra forgjengeren, spesielt med tanke på de tverrfaglige temaene, er det grunn til å anta at de har hatt påvirkning på utformingen, innholdet og omfanget av demokrati.

I 2006 ble den nye læreplanen Kunnskapsløftet innført (LK06). Ifølge Engelsen (Engelsen, 2020, ss. 212-213) var en av forskjellene fra forgjengeren L97 at den nye nå var målorientert, istedenfor innholdsorientert. Planen var mindre detaljert enn L97 og la vekt på elevens kompetanse ved endt skolegang (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017). I praksis betydde dette at LK06 ga større frihet til skolen og lærerne med tanke på tema og faginnhold i undervisningen. Dette påvirket også lærebokforfatternes og forlagenes handlingsrom når det gjaldt lærebøkene. Frem til år 2000 hadde Norge i lang tid hatt en godkjenningssordning for lærebøker, som vurderte, kontrollerte og godkjente hvilke lærebøker skolene skulle ta i bruk. Dette betydde at skolen og lærere stod fritt til å bruke lærebøker som ikke har gått igjennom en omfattende vurdering hos Nasjonalt læremiddelsenter (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017, ss. 384-385). Mye av makten til å tolke læreplanen lå av den grunn hos lærebokforfatterne. Ifølge Skjelbred m.fl burde det økte handlingsrommet ført til store forskjeller mellom lærebøkene for L97 og LK06. Det viste seg heller at de største forskjellene mellom dem blant annet handlet om prioriteringen av grunnleggende ferdigheter og politisk bevissthet (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017).

I 2017 publiserte Lorentzen og Røthing sine studier av lærebøker for ungdomstrinnet i historie og samfunnskunnskap (*Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker*). Analysene viste at bøkene

i hovedsak la til rette for undervisning og kunnskap *om* demokrati, og i mindre grad for undervisning *for* og *gjennom* demokrati. Derfor mener de at lærebøkene ikke inviterer til en helhetlig demokratiforståelse. I tillegg kritiserer de bøkene for å være deskriptive, statiske og lite nyanserte, og fremstår av den grunn noe udemokratisk. De knytter også i liten grad demokrati og kritisk tenkning sammen, og legger ikke til rette for kritiske refleksjoner omkring maktforholdene i samfunnet. Lorentzen og Røthing stiller seg derfor bak kritikken til Børhaug og Christophersen (jf. kapittel 2.3) om at lærebøkene ikke er tilstrekkelige når det gjelder å invitere til et kritisk blikk av det norske demokratiske samfunnet, og er derfor ikke gode grunnlag til å forme elevene til *rettferdighetsorienterte medborgere* (jf. kapittel 2.3).

3. METODISKE VALG

I dette kapittelet presenteres de metodiske valgene for oppgaven. Hvilken metode som tas i bruk avgjøres av forskningens mål og hensikt. I det følgende blir det derfor gjort rede for hvilken metodisk tilnærming som er hensiktsmessig for å gi svar på hvilke demokratifortellinger elevene blir presentert for i norske lærebøker og hvordan disse fortellingene har endret seg i tidsperioden 2006 til 2022. Kapittelet tar for seg teorien rundt de metodene som er brukt, og begrunnelser for de valgene som er tatt. Til sist diskuteres oppgavens styrker og svakheter.

3.1 Metodisk tilnærming

I en forskningsprosess er metode et verktøy som hjelper med å samle den informasjonen som trengs for å gi svar på det som skal undersøkes. Det er hensiktsmessig å velge den metoden som med størst sannsynlighet vil gi gode data og som belyser problemstillingen på en interessant måte. Det finnes to tilnærminger til metode; kvalitative og kvantitative metoder (Dalland, 2012, ss. 111-112). Ifølge Dalland bidrar både kvalitative og kvantitative metoder på hver sin måte til en bedre forståelse av samfunnet (2012, s. 112). De kvantitative metodene handler om å samle data som er målbare. Dette er ofte tall som kan gi resultater i form av figurer, skjemaer etc. De kvalitative metodene har som mål å fange opp meningsinnhold som ikke lar seg måle i tall. Denne mastergradsoppgaven forsøker å sette søkelys på hvordan læreverk tematiserer demokrati, hvilken demokratifortelling de presenterer for elevene, og om det er kan identifiseres forskjeller i dette mellom LK06 og LK20. Det vil si at problemstillingen krever at det hentes ut meningsinnhold fra læreverkene, og derfor krever en kvalitativt orientert metode. Siden lærebøker er valgt ut som datamateriale, og er det disse som er selve forskningsgrunnlaget.

3.2 Utvalg av lærebøker

Opgaven tar for seg lærebøker i samfunnsfag, fra to av de største norske forlagene; Gyldendal og Aschehoug Forlag. Utvalget avgrenses til å kun inkludere lærebøker publisert mellom 2006 og 2022. Grunnen til denne avgrensningen er at i 2006 ble skolereformen Kunnskapsløftet lansert av regjeringen. I tråd med denne reformen ble det publisert nye lærebøker som skulle ivareta målene i læreplanen. I 2020 satte regjeringen i gang Fagfornyelsen, som er navnet på prosessen med å utvikle og fornye læreplanene i Kunnskapsløftet. En del av denne prosessen er at lærebøkene nok en gang fornyes. Oppgaven tar av den grunn for seg en gammel og en ny lærebokserie for hvert forlag. Utvalget avgrenses ytterligere til å kun inkludere lærebøker ment

for 5–7.trinn. Denne avgrensningen er valgt av hensyn til omfang, og ønske om å ha tilstrekkelig datamateriale å analysere. Det er betydelig mer tekstinnhold i lærebøker ment for mellomtrinnet i forhold til lærebøker for barnetrinnet, som i denne oppgaven kan bidra til en mer innholdsrik analyse. Samlet sett kan dette utvalget ligge til grunn for antakelser om eventuelle endringer i omfanget av demokrati i lærebøker.

Utvalget begrenser oppgavens grunnlag til fire læreverk og totalt elleve lærebøker. Opprinnelig var planen å inkludere et tredje forlag, Cappelen Damm, og læreverkene *Globus (LK06)* og *Samfunnsfag (LK20)*. I starten av 2022 ble det derimot kjent for meg at læreverket Samfunnsfag 5–7 ble stoppet, og forlaget skulle ikke gå videre med publiseringen av lærebøkene. Dette satte en begrensning for analysen. En annen analytisk utfordring var at *Refleks 7* ikke var publisert elevbokutgave i tide til analysen. Jeg analyserte derfor en PDF-fil av elevutgaven av læreboken, som ikke var det ferdige sluttproduktet. I tillegg var den opprinnelige planen å inkludere *Arena 7* i analysen, men denne ble ikke utgitt i tide. Dette gjorde at det totale utvalget endte på elleve lærebøker. Til tross for utfordringene er de resterende læreverkene fra forlagene Aschehoug og Gyldendal, som er blant de største i Norge. Disse forlagene står derfor for en stor prosentandel av markedet. Gjennom undersøkelser av disse kan det derfor avdekkes mønster som har innvirkning på en stor gruppe elever.

Det endelige utvalget av lærebøker består av *Gaia 5–7* og *Refleks 5–7* fra Gyldendal og *Midgard 5–7* og *Arena 5–6* fra Aschehoug Forlag. Tabell 1 og tabell 2 tydeliggjør de utvalgte lærebøkernes tilhørighet til forlag og læreplan:

Tabell 1: Oversikt over utvalgte lærebøker fra Gyldendal forlag

LK06	LK20
Gaia 5 - Dagny Holm og Anne-Elisabeth Utkleiv, 2006	Refleks 5 – Stig Hosteland, Tove Grete Lie, Jakob Maliks og Yngve Skjæveland, 2021
Gaia 6 – Dagny Holm, Ole Røsholdt og Anne-Elisabeth Utkleiv, 2007	Refleks 6 – Stig Hosteland, Tove Grete Lie, Jakob Maliks og Yngve Skjæveland, 2021
Gaia 7 – Dagny Holm, Jens Fredrik Nystad, Ole Røsholdt og Anne-Elisabeth Utkleiv, 2008	Refleks 7 – Stig Hosteland, Tove Grete Lie, Jakob Maliks og Yngve Skjæveland, 2022

Tabell 2: Oversikt over utvalgte lærebøker fra Aschehoug forlag

LK06	LK20
Midgard 5 – Tone Aarre, Bjørg Åsta Flatby, Eva Høiby og Olav Sâtvedt, 2006	Arena 5 - Kristin Gregers Eriksen, Sara Kristensen Grødem, Tuva Skjelbred Nodeland og Guro Sibeko, 2020
Midgard 6 – Tone Aarre, Bjørg Åsta Flatby, Per Martin Grønland og Håvard Lunnan, 2007	Arena 6 – Kristin Gregers Eriksen, Sara Kristensen Grødem, Tuva Skjelbred Nodeland og Guro Sibeko, 2020
Midgard 7 – Tone Aarre, Bjørg Åsta Flatby og Håvard Lunnan, 2008	

Av hensyn til oppgavens omfang er lærebøkene kun analysert i elevbokformatet. Det betyr at andre suppleringer til læreverkene ikke er inkludert, som for eksempel lærerveiledninger, digitale ressurser og elevnettsteder. Bruken av slike ressurser antas også å variere i større grad fra skole til skole, og omfanget av dem kan variere mellom læreverkene og mellom forlagene. Det skal likevel påpekes at å inkludere andre deler av læreverkene enn kun elevboken, ville kunne påvirket undersøkelsen. Det er også slik at mange forlag publiserer læreverk i hele serier som er ment å følge gangen gjennom hele barneskolen eller grunnskolen. For eksempel inneholder læreverket *Arena* fra Aschehoug lærebøker fra 1–10 trinn, med kompatibelt innhold fordelt over alle trinnene. Avgrensningen i denne oppgaven fører derfor med seg en risiko for at andre trinns lærebøker tar opp temaer som ikke nødvendigvis blir tatt opp i de utvalgte lærebøkene for denne oppgaven. Det vil si at lærebøker som ikke er inkludert i denne oppgaven, kan veie opp for eventuelle «mangler» og ha grundigere fremstillinger av deler av demokratiet, enn hva som er å finne i de utvalgte lærebøkene.

3.3 Lærebokanalyse

Georg Eckert Institute for International Textbook Research har utformet boken *The palgrave handbook of Textbook Studies*, som kan kalles en håndbok for lærebokanalyser (Fuchs & Bock, 2018). Boken er et forsøk på å peke på lærebokanalyse som metode og fremtiden for denne. Det kommer likevel frem at denne formen for analyse i liten grad blir sett på som en egen metode. I en lærebokanalyse er det derfor viktig at man er tydelig på hvilke analysemetoder som brukes i lærebokanalysen. På samme tid som at det har vært en økning i lærebokanalyser (jf. kapittel 1), har det også vært en utvikling i hvilke metoder som kan brukes når man gjennomfører lærebokanalyser. Blant annet kan narrative analyser være egnet til dette. Dagens lærebokforskning er preget av metodologisk diversitet, som betyr at det er vanlig å bruke flere metoder samtidig. Mest vanlig er det å ha en kvalitativ tilnærming, fordi verbale og visuelle

data lettere kan samles på denne måten. Koding og kategorisering, som også både Grønmo (2004) og Johannessen m.fl (2010) legger vekt på i sine fremstillinger av kvalitative metoder, er nyttige verktøy i lærebokanalyser. I tillegg til dette er det anbefalt å benytte seg av metoder som for eksempel, diskursanalyser, hermeneutikk og narrative analyser (Fuchs & Bock, 2018).

Det er viktig å påpeke at håndboken for lærebokanalyser har som intensjon å avgjøre kvaliteten i lærebøkene, og hvorvidt lærebøkene er gode eller ikke. Denne mastergradsoppgaven skiller seg fra denne formen for lærebokanalyse. Hensikten med denne oppgaven er i hovedsak å se på hvilke fortellinger innenfor demokrati som er fremtredende, og om fortellingene skiller seg mellom de gamle og de nye lærebøkene, heller enn å avgjøre om læreboken dekker demokrati tilstrekkelig. Analysen i denne oppgaven har derfor en narrativ tilnærming, og har som hensikt å vise hvilke fortellinger om demokrati læreverkene presenterer og hva det kan fortelle om demokratiopplæringen.

3.4 Narrativ analyse – å studere fortellinger

Demokrati er en stor del av verdenshistorien. Ved å definere demokrati som et historisk begrep, blir det gjeldende for oppgaven å ta for seg de narrative fortellingene i lærebøkene. Den narrative fortellingen er en av flere ulike former for å presentere historie (Kjeldstadli, 1999, ss. 298-300). Kjeldstadli forklarer at den narrative formen for historieformidling er kronologisk med en tydelig begynnelse og slutt, og med tydelige avgrensninger (1999). Målene med en narrativ analyse er mange, blant annet; å finne de viktige aktørene i historien, å finne ut hvilke handlinger som er utført, finne eventuelle helter og skurker og finne ytre og indre strukturer, forutsetninger og bakenforliggende faktorer for valg og hendelser.

Murray deler den narrative analysen inn i to faser, den *deskriptive* og den *fortolkende fasen* (Murray, 2008). I den deskriptive fasen skaffer en seg oversikt over narrativet, for eksempel gjennom et sammendrag av hovedtrekkene i historien. Gjennom å gjøre dette kan man kartlegge begynnelsen, midtdelen og avslutningen i fortellingen, slik at de ulike narrativene kan sammenlignes. Dette vil tydeliggjøre likheter og forskjeller mellom dem. I den fortolkende fasen går en grundigere inn bak det deskriptive, og analyserer innholdet. Her er poenget å få frem karakteristikken ved hver enkelt fortelling; hvordan er elementene bundet sammen, hvilke temaer er fremtredende og brukes det metaforer? Ved å følge de to fasene i en narrativ analyse, får en se narrativet i en helhet og oppdage underliggende strukturer (Murray, 2008). Dette danner grunnlag for å kunne oppdage hvordan de ulike læreverkene, beskriver den «samme»

demokratifortellingen. Hvilke hendelser, aktører, likheter og ulikheter finnes på tvers av læreverkene? Et begrep som brukes for å beskrive fortellinger som går på tvers kilder, er *grunnfortellinger*. Jeg har i oppgaven benyttet begrepsapparat fra historieforskning for å analysere demokratifortellinger.

Siden 70-tallet har historikere i større og større grad omtalt historie som fortellinger. Historikerne Jan Heiret, Teemu Ryymin og Svein A. Skålevåg har en forståelse av at dette handler om hvilke fortellinger som blir presentert i historien, hvordan de blir presentert og hvilke hendelser i fortiden som blir vektlagt i historiefortellingene. I boken *Fortalt fortid. Norsk historieskriving etter 1970* benytter de seg av særlig tre begreper i sin forståelse av historie som fortelling. Disse tre begrepene er «grunnfortelling», «hovedfortelling» og «sidefortelling», og vil bli brukt som analyseverktøy når fortellingene om demokratiet analyseres i denne mastergradsoppgaven. I det følgende vil det redegjøres for de tre begrepene.

Grunnfortellinger består av fortellinger som er på tvers av flere tekster. De utgjør fortellingsmønstre som blir reprodusert og gjentatt flere steder. En slik forståelse av grunnfortelling kan ifølge Heiret, Ryymin og Skålevåg kalles «narrative rammer» (2013). En grunnfortelling kan derfor identifiseres ved å lete etter sentrale elementer i fortellingene i flere historiske tekster. For å underbygge en grunnfortelling, kreves det flere meningsbærende fortellinger som uttrykker et felles budskap, eller flere *hovedfortellinger*. Hovedfortellingen er historiefortellingen i en enkelt tekst, og det er med andre ord gjennom undersøkelsen av flere hovedfortellinger at en kan finne grunnfortellingen. I denne oppgaven vil grunnfortellingen handle om de felles og sentrale elementene i fortellingene om demokrati som går igjen på tvers av læreverkene. Å identifisere hovedfortellingene handler om å se hvilke fortellinger som vektlegges, hvilke perspektiver og prinsipper som er fremtredende i hvert enkelt læreverk. I tillegg handler dette om å identifisere hva som eventuelt er utelatt hos de forskjellige læreverkene. Oppdages det like fortellinger på tvers av læreverkene, kan det diskuteres at det er en felles grunnfortelling i disse. I noen tekster kan hovedfortellingen være støttet av *sidefortellinger*. Sidefortellinger tar for seg avgrensede hendelser innenfor hovedfortellingens rammer. Disse kan gi mer kontekst til hovedfortellingen, og gi leseren bedre forståelse av det narrative som presenteres. I lærebøker kan sidefortellingene for eksempel komme til syne i egne tekstbobler eller delkapitler som skiller seg fra resten av teksten. Slike sidefortellinger kan ha ulike funksjoner som for eksempel kontrasterer eller eksemplifiserer budskapet i hovedfortellingen.

Som nevnt ovenfor blir disse begrepene brukt i oppgaven for å analysere fortellingene om demokrati i norske lærebøker, for å undersøke hovedfortellingene og grunnfortellingen som blir presentert for elevene i skolen. Hvordan tematiseres demokratiet, hvilke momenter, beskrivelser eller hendelser blir vektlagt og er det noe som går igjen i alle fortellingene? Gjennom denne analysen forsøkes det å identifisere likheter og forskjeller i fortellingene om demokrati mellom lærebøkene fra LK06 og LK20.

3.5 Styrker og svakheter

Ifølge Grønmo er kildekritiske vurderinger viktig i gjennomføringen analyse og datainnsamling i kvalitative studier. I denne oppgaven handler dette hovedsakelig om å vurdere kildenes tilgjengelighet, relevans, autenticitet og troverdighet (Grønmo, 2004). Datamaterialet i denne oppgaven er begrenset til kun elevutgaven av de forskjellige lærebøkene. Dette er fordi analysen fokuserer på de fortellingene om demokrati som møter elevene. Jeg har også valgt å ekskludere alt av oppgaver og aktiviteter som inkluderes i demokratiinnholdet i lærebøkene. Det betyr at jeg ut ifra analysen ikke kan si noe om hva som skjer ellers i demokratiundervisningen i klasserommet, eller hva lærerne supplerer læreboken med. Derfor gir ikke denne oppgaven et nøyaktig bilde av demokratiundervisningen. Analysen av demokratifortellingene i læreverkene kan likevel si noe om demokratiundervisningen i skolen, fordi forskning har vist at lærere og elever fremdeles bruker lærebøker aktivt (jf kapittel 2.1).

Med tanke på at LK20 nylig ble innført, og at læreverkene som er produsert i henhold til denne derfor er helt nye, finnes det så vidt jeg kjenner til ingen andre studier av lærebøker for LK20 i samfunnsfag ennå. Ettersom demokrati og medborgerskap har fått avgjørende plass i læreplanen, er det viktig å få kjennskap til hvilke følger dette får for læreverkene og for undervisningen i skolen. I analysen tar jeg derfor for meg en rekke helt nye lærebøker, som knapt har rukket å bli publisert. Å analysere nye lærebøker var en utfordring som gjorde seg spesielt gjeldende med tanke på 7.trinns-utgaven av de nye læreverkene *Refleks* og *Arena*. *Refleks 7* ble som nevnt tidligere i kapittelet analysert fra en PDF-fil før boken ble publisert på markedet. *Arena 7* ble publisert for sent til å bli inkludert i analysen. At denne ikke er inkludert bidrar til noe skjevfordeling i analysen. Jeg tror denne ville utgjort noe forskjell i det totale inntrykket av demokratifortellingen i *Arena*, og kanskje vist til flere forskjeller/likheter mellom

læreverkene. Jeg tror imidlertid ikke at det ville påvirket konklusjonen i stor grad, fordi de resterende læreverkene viser tydelige tendenser.

I all kvalitativ forskning er forskeren det viktigste instrumentet, fordi forskeren selv skal utføre en analytisk fortolkning av materialet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 127). Derfor er det viktig at jeg som forsker er tydelig på mitt teoretiske ståsted, mitt utgangspunkt og min erfaring, og er bevisst på min egen rolle gjennom forskningsprosessen. For å sikre oppgavens troverdighet prøver jeg å tydeliggjøre mine tolkninger og beslutninger så godt som mulig, slik at det også på denne måten blir lettere for andre forskere å forstå. For eksempel har jeg i denne oppgaven beskrevet det teoretiske rammeverket som ligger til grunn, og i tillegg lagt frem plan og begrunnelse for metodiske valg. Forskerrollen i kvalitative studier har med andre ord en rekke fallgruver, men som lærerstudent med master i samfunnsfag og omfattende praksiserfaring har jeg et godt utgangspunkt for å sette meg inn i demokratiforståelsen i lærebøker og klasserom.

Noe annet som kan bidra til å øke oppgavens pålitelighet er å ha et kritisk blikk på lærebokens kontekst og intensjon, og være bevisst på læreverkenes representativitet og mening. Dette handler om hvem bøkene er representative for, hvilket budskap læreverkene har som hensikt å formidle og hvordan det blir forstått og mottatt av leserne (elevene). Å være bevisst på dette handler om å ha forståelse for at læreverkene er skrevet med mellomtrinnet som målgruppe, med en intensjon om å lære og fortelle noe elevene har lite eller ingen kunnskap om fra før. Ifølge Grønmo kan tolkningen av tekstene i kvalitative analyser i stor grad påvirkes dersom man har begrenset kildekritisk og kontekstuell forståelse (Grønmo, 2004).

4. FORTELLINGENE OM DEMOKRATI

I dette kapitlet blir fortellingene om demokratiet gjennomgått i hvert læreverk. Her blir det satt søkelys hvilke demokratifortellinger elevene blir presentert for i læreverkene og hvordan disse fortellingene har endret seg i tidsperioden 2006 til 2022. Jeg forsøker å finne svar på hva som kjennetegner hovedfortellingen i læreverkene, om det finnes en grunnfortelling, hvilken funksjon eventuelle sidefortellinger har, og hvordan fortellingene endret seg ved innføring av ny læreplan. Sentralt i analysen er hvordan begrepene «grunnfortelling», «hovedfortelling» og «sidefortelling» kan komme til uttrykk i fortellingene om demokratiet. Det vil si at jeg har forsøkt å redegjøre for narrative i demokratifortellingen i hvert læreverk, og på den måten belyse læreverkens hovedfortelling om demokrati. Jeg har analysert fortellingen med utgangspunkt i læreverk. Det vil si at jeg regner de tre lærebøkene i hvert læreverk som rammen for en fortelling. Jeg forholder meg derfor ikke kronologisk til lærebøkene, men ser på fortellingen som det essensielle som eleven sitter igjen med etter å ha arbeidet seg gjennom alle tre lærebøkene. Analysen danner videre grunnlag for å avgjøre om det er forskjeller i hvilke fortellinger som er avgjørende i de forskjellige læreverkene mellom LK06 og LK20.

4.1 Gaia – alle skal bestemme

Gaia er et læreverk fra Gyldendal som består av lærebøker for 1-7. trinn. Lærebøkene for 5–7. trinn er skrevet av forfatterne Dagny Holm, Jens Fredrik Nystad, Ole Røsholdt og Anne-Elisabeth Utkleiv. Demokratiinnholdet i *Gaia* er i hovedsak knyttet til egne demokratikapitler, noe som gjør det overkommelig å beregne et anslag av omfanget. Totalt utgjør demokratiinnholdet ca. tjuetru sider fordelt på de tre lærebøkene, medregnet forsider, sammendrag, bilder, elevoppgaver etc. Kjernen i *Gaia* sin hovedfortelling handler i stor grad om demokratiet som styreform, og de kjennetegn et demokratisk samfunn lærebokforfatterne mener samfunnet har. Det første som møter elevene i lærebokens demokratikapittel «Demokrati» er en enkel definisjon av demokratiet: «Når alle skal være med og bestemme, må alle få si hva de mener. Hvis de ikke blir enige, er det flertallet som bestemmer. Slik er *demokratiet*» (*Gaia* 5, s. 100). Denne definisjonen understreker implisitt viktigheten av ytringsfrihet og flertallets makt i et demokratisk samfunn. Senere i kapitlet blir ytringsfriheten eksplisitt trukket frem som et viktig demokratisk prinsipp, hvor det igjen blir forklart at i et demokrati har alle rett til å si sine meninger:

I et demokrati skal alle få være med å bestemme. Da er det viktig at alle kan få si og skrive det de mener. Folk må kunne diskutere fritt og protestere mot det de mener er feil. Dette kaller vi *ytringsfrihet*. Norge er et demokratisk land med ytringsfrihet. Her er det ingen kontroll eller sensur av det som sies og skrives i aviser, bøker, TV, radio eller film. Alle får lov til å fortelle om sine tanker og drømmer, ideer og meninger. (Gaia 5, s. 102)

Gaia inviterer i dette avsnittet til en ensidig fremstilling av ytringsfriheten. Denne beskrivelsen danner et bilde av at ytringsfriheten ikke har begrensninger og utfordringer. Gjennom læreverket gjennomgår begrepet likevel en viss progresjon. Ytringsfriheten blir utover den noe ensidige fremstillingen over, koblet med massemedienes rett til å kritisere maktinstitusjonene i samfunnet:

I Grunnloven står det at alle har *ytringsfrihet*. Det betyr at vi kan skrive, si eller mene nesten hva som helst. Aviser, radio og TV bruker denne friheten på flere måter. Et kjennetegn på et demokrati er at aviser, radio og TV har lov til å kritisere dem som har makt. (Gaia 6, s 25)

I dette sitatet blir ytringsfriheten i mindre grad presentert som noe absolutt. Teksten inkluderer ordet «nesten» og antyder dermed at ikke alt kan sies i ytringsfrihetens navn. I dette avsnittet blir i tillegg elevene introdusert for maktkritikk, men gir samtidig et inntrykk av at det bare er aviser, radio og TV som har lov til dette. På denne måten danner *Gaia* et bilde av at mediebransjen er en viktig institusjon i et demokratisk samfunn, og blir dermed en aktør i fortellingen.

Demokratiet plasseres også i en historisk kontekst, og det blir tidlig etablert en sammenheng mellom den demokratiske styreformen vi kjenner i dag, og Athen: «Ordet «demokrati» betyr folkestyre. Det er et gresk ord, og demokratiet ble først utformet av grekerne for 2500 år siden. [...] I det gamle Athen var det bare en tidel av befolkningen som fikk være med og bestemme. Men det var en viktig begynnelse» (Gaia 5, s. 100). På denne måten blir elevene introdusert for demokratibegrepets historie, og læreverket danner et grunnlag for en forståelse av begrepets opphav i Athen. Dette er et perspektiv elevene også blir kjent med i læreverkets historieinnhold, hvor de blir introdusert til det gamle Hellas. Her blir den gamle styreformen fra Athen kalt «verdens første demokrati». Også her blir fortellingen om demokratiet i Athen fremstilt som opphavet til det demokratiet vi kjenner i dag: «Kvinnene fikk ikke være med, heller ikke slavene eller innflytterne. Likevel sier vi at demokratiet ble oppfunnet i Athen.»(Gaia 5, s. 84). På denne måten danner *Gaia* et bilde av at demokratiets lange røtter, og fremstiller det som noe gammelt og verdifullt. Det understrekes likevel at det ikke er det samme demokratiet som i dag, som gjør

at den historiske konteksten virker som et forsøk på å vise den lange utviklingen demokratiet har hatt. Det skapes på denne måten en kontrast mellom dagens demokrati og antikkens demokrati. Dette er derimot ikke den eneste kontrasten som er å finne i *Gaia*.

For å forklare demokratibegrepet ytterligere, går læreverket noe bort fra eksplisitt demokratiinnhold, til å gi en fremstilling av demokratibegrepets antonym, nemlig diktatur. Læreverket forsøker å forklare demokratiet gjennom å forklare hva det *ikke* er. Dette gjøres blant annet i en sidefortelling som består av et utdrag fra Astrid Lindgrens bok *Brødrene Løvehjerte*, hvor de gode slåss mot de onde, og den onde Tengil er en diktator som vil ha all makt: «I boka om brødrene Løvehjerte møter du to gutter som slåss mot Tengil. Tengil er en tyrann eller diktator som vil ha all makt» (Gaia 5, s. 101). Slik blir elevene introdusert for en fremstilling hvor demokratiet er *rett* og diktaturet er *galt*. Dette skaper en kontrast, hvor demokratiet fremstilles som lykke og diktaturet fremstilles som lidelse. Det samme vises også gjennom enda en sidefortelling, som handler om militærkuppet i Hellas i 1967. Dette året gikk landet bort fra sin demokratiske styreform, og måtte med det lide under et diktatur i syv år: «Diktaturet i Hellas varte heldigvis ikke så lenge. I 1974 måtte Papadopoulos gi fra seg makten, og demokratiet ble innført igjen» (Gaia 5, s. 101). Gjennom de to sidefortellingene om *Brødrene Løvehjerte* og militærkuppet i Hellas, blir elevene introdusert for hva demokratiet ikke er. De får gjennom fortellingene et inntrykk av at et demokratisk samfunn er synonymt med et velfungerende samfunn, uten lidelse for borgerne.

Foruten koblingen mellom dagens demokrati og demokratiet i Athen, er også de demokratiske verdiene fra opplysningstiden en del av demokratiforståelsen og hovedfortellingen om demokrati i *Gaia*. Opplysningstidens demokratiske ideer fremstilles som nyskapende og revolusjonerende, til tross for at Athen tidligere i læreverket ble presentert som opphavet for disse tankene. Den revolusjonerende fremstillingen av opplysningstiden kan derfor virke forvirrende. Det tok lang tid før disse tankene på spredte seg, til tross for eksempelvis vikingenes form for folkestyre på tinget. Derfor blir opplysningstiden fremstilt som avgjørende for utviklingen av demokratiet i *Gaia*. Elevene blir i denne sammenhengen presentert for noen av 1700-tallets filosofer. Blant annet blir den franske filosofen Montesquieu presentert som en viktig pådriver for maktfordelingen i samfunnet:

I England var makten i samfunnet delt mellom flere: *Kongen* (Regjeringen) hadde den *utøvende* makt. *Parlamentet* ga lover. *Domstolene* var den *dømmende* makt. Slik mente

Montesquieu at de ulike deler av statsapparatet kunne passe på at ingen ble for mektig. Denne *maktfordelingen* er forbildet for den norske grunnloven fra 1814. (Gaia 7, s 82)

Her blir elevene opplyst om at maktfordelingen i Norge, som de fikk kjennskap til i læreverket året tidligere er inspirert av gamle tanker og ideer. En annen filosof som blir presentert er Rousseau, som blir trukket frem som en viktig forkjemper for ideen om folkestyre: “Rousseau tenkte seg et demokratisk samfunn, der borgerne overlot makten til et fellesskap. Dette fellesskapet skulle sørge for at alle hadde like rettigheter. De som styrte, måtte kontrolleres av folkevalgte forsamlinger, som kunne skifte dem ut dersom de misbrukte makten sin” (Gaia 7, s. 83). Fremstillingen av Montesquieu og Rousseaus tanker fra opplysningstiden åpner for en forståelse av at demokratiet er noe som har utviklet seg over veldig lang tid, og at det samfunnet og de plikter og privilegium vi har ikke er noe som har kommet av seg selv. Dette kan danne et grunnlag for at elevene bygger en forståelse for at demokratiet er av en dynamisk karakter, fremfor å være en vedtatt sannhet om samfunnet.

I *Gaia* blir elevene også presentert for demokratiet som styreform i en norsk kontekst. Som nevnt over får elevene kjennskap til maktfordelingen i Norge: «Stortinget bestemmer», «regjeringen foreslår» og «domstolene dømmer» (Gaia 6, s.19–23). Dette er lærebokens fremstilling av maktfordelingsprinsippet, uten å eksplisitt bruke dette begrepet: «De som bestemmer, har makt. I Norge har Stortinget, regjeringen og domstolene stor makt» (Gaia 6, s 18). Denne fremstillingen er enkel og lettforståelig, men kan også oppleves noe ensidig. Den åpner i liten grad for kritikk, og fremstiller heller maktinstitusjonene som noe konstant. *Gaia* oppnår imidlertid å introdusere elevene for prinsippets historie og opphav. Maktfordelingsprinsippet blir gjennom læreverket introdusert med en progresjon, hvor elevene på sjette trinn får implisitt kjennskap til maktfordelingen i Norge i praksis. Som beskrevet tidligere, får elevene på syvende trinn et innblikk i maktfordelingens historiske opphav i opplysningstiden.

For å ytterligere forklare Stortingets funksjon i det demokratiske samfunnet, trekker *Gaia* en sammenligning med skolars elevråd:

Når vi velger hvem som skal sitte i elevrådet eller på Stortinget, er det mye som er likt. 1) Det er frivillig å stemme 2) Alle har én stemme 3) Valget er hemmelig 4) Det er flere personer eller partier å velge mellom 5) De som blir valgt, kalles *representanter*. Noe ved de to valgene er også veldig forskjellig. Til elevrådet velges representantene fra hver klasse. Til Stortinget velges representantene fra hvert fylke. Den som stemmer, velger

en fra listene fra fylket sitt og leverer den i urnen. Det er valg til Stortinget hvert fjerde år. Det er valg til elevrådet hvert år. (Gaia 6, s. 20)

I dette avsnittet presenterer *Gaia* en punktvis sammenligning mellom valgprosessen til elevrådet og til Stortinget. Denne sammenligningen er et forsøk på å gi elevene en direkte tilknytning til hvordan valgprosessen fungerer i demokratiet. De fem likhetene som blir presentert i sitatet fremstår som en forenklet redegjørelse av valgsystemets prosedyrer. Forskjellene som påpekes videre i sitatet oppleves som lite vesentlige, til tross for at læreboken antyder at de er avgjørende faktorer som gjør at de to valgene er «veldig forskjellig.» Sammenligningen mellom elevrådet og Stortinget opprettholdes videre i læreverket, og blir igjen brukt som utgangspunkt for å ytterligere forklare Stortingets funksjon: «I elevrådet er det som regel et styre med en leder. Styret kommer med forslag til saker. Når elevrådet gjør vedtak i en sak, kan styret jobbe videre med det som er bestemt. Nesten slik gjør Stortinget det også» (Gaia 6, s. 22). Hensikten med en slik sammenligning kan være at elevene skal lære om demokratiske prosesser i samfunnet, gjennom noe de har kjennskap til fra sin egen skolehverdag. Dette kan åpne for å lettere forstå hvordan demokratiet fungerer, men krever samtidig at elevene har gode erfaringer med elevrådet på sin skole fra før. *Gaia* legger i denne sammenligningen opp til en antakelse om at elevrådet fungerer optimalt på alle skoler.

Hovedfortellingen i læreverket *Gaia* kan beskrives som en enkel historiefortelling, som i stor grad fokuserer på opplæring om demokrati som styreform. Læreverket gir et generelt overblikk over demokratiets funksjon og opphav, og kan oppleves kortfattet. Elevene spiller en passiv rolle i demokratifortellingen, ettersom de i liten grad er oppfordret til å tenke selv eller delta i en diskusjon om temaet. Hovedfortellingen i *Gaia* presenterer en demokratiforståelse som elevene ikke kan påvirke, eller ha egne meninger om. Hva demokrati innebærer er bestemt av lærebokforfatterne, noe som gjør at læreverket fremstår som et oppslagsverk, heller enn å være en arena eleven kan oppsøke for refleksjon, hvor eleven selv kan spille en aktiv rolle i hva demokrati innebærer. Hovedfortellingen har også et tydelig «vi» som en viktig aktør. Demokratiet blir i hovedsak forklart gjennom eksempler fra demokratiet vi lever i, i Norge. På denne måten blir elevene en del av samfunnet, og *Gaia* skaper et skille mellom «vi som har demokrati» og «de som ikke har demokrati.» Siden hovedfortellingen i *Gaia* i liten grad åpner opp for diskusjon, kan den beskrives som lukket. Dermed tenderer den mot å fremstille demokratiet som noe udiskutabelt. Demokratiet antydes som en fasit på et ideelt samfunn; en fremstilling som kan oppleves noe udemokratisk. Satt på spissen kan man si at en udiskutabel

fremstilling av at noe er rett, mens noe annet er galt, er det motsatte av en demokratisk tilnærming.

Gjennom læreverket blir demokratiet beskrevet som en styreform som ikke har hatt en særlig komplisert utvikling. Dette kommer for eksempel til uttrykk i hvordan læreverket antyder at demokratiets røtter i Athen, var starten på en lineær demokratiutvikling. Dette til tross for at læreverket også inkluderer fortellingen om opplysningstiden, som en avgjørende tidsepoke for demokratiske tanker og ideer. Den kortfattede og deskriptive tendensen gjelder også måten læreverket presenterer de demokratiske institusjonene og prosessene i samfunnet. Disse blir presentert på en måte som i liten grad åpner for utfordring eller motstand. Når ytringsfrihetens betydning for demokratiet utgjør en så sentral del av hovedfortellingen, blir dette paradoksalt. Ytringsfrihet er likevel et tema som har en viss progresjon gjennom læreverket. Det går fra å fremstilles som noe som overstyrer moral, til å i større grad fremstilles som et privilegium som også fører med seg et ansvar. I hovedfortellingen er ytringsfriheten også definert som et samfunnsansvar som er ilagt aviser, TV og radio.

4.2 Midgard – demokratiets opphav

Midgard er et læreverk fra forlaget Aschehoug for LK06. De tre lærebøkene for 5–7. trinn er skrevet av forfatterne Tone Aarre, Bjørg Åsta Flatby, Eva Høiby, Olav Såtvedt, Per Martin Grønland og Håvard Lunnan. Demokratiinnholdets omfang er betydelig mindre i *Midgard* enn i *Gaia*. I *Midgard* fant jeg at demokrati utgjør ca. 14 sider fordelt på de tre lærebøkene. En av de mest sentrale delene i *Midgard* sin hovedfortelling handler om demokratiets historie og opphav. Tidlig i læreverket blir antikken presentert som en avgjørende periode for hvordan demokratiet er i dagens samfunn: «Mye av det som skjedde i denne perioden har hatt stor betydning for hvordan vi lever i Europa i dag» (*Midgard* 5, s. 34). Her blir elevene kjent med hvordan antikkens skriftspråk, tro, dagligliv, filosofer, kunst og ikke minst styresett har påvirket og hatt stor betydning for hvordan vi lever i dag. Athen og Sparta blir introdusert som de to mektigste bystatene i Hellas, og elevene blir i den sammenhengen presentert for det athenske demokratiet. Her blir det forklart hvordan alle frie menn hadde stemmerett, og hvordan de møtte i *Folkeforsamlingen* for å stemme over avgjørelser i samfunnet. Det blir også påpekt at det Athenske demokratiet hadde begrensninger i form av at verken kvinner, slaver eller innflyttere hadde stemmerett.

Senere i læreverket blir Athens rolle i hovedfortellingen ytterligere understreket ved å forklare begrepets etymologi: «Ordet demokrati er satt sammen av de to greske ordene “demos”, som betyr folk og “kratein”, som betyr herske eller styre. Tanken om folkestyre oppsto i Athen for omtrent 2500 år siden» (Midgard 6, s. 156). Her blir det forklart hvordan begrepet stammer fra Athen, og hvordan «tanken» om folkestyre oppstod her. Denne fremstillingen inviterer til en forståelse av at det har vært en utvikling fra den gang, og at det kun er ideen som stammer herfra. *Midgard* oppnår også å gi et bilde av hvordan det athenske demokratiet fungerte, og følger opp med et avsnitt som beskriver hvordan det demokratiske styresettet fungerer i Norge i dag: “Vi har et demokratisk styresett i Norge. Alle norske kvinner og menn som har fylt 18 år, får være med på å velge hvem som skal styre landet. Skoleelever får være med og bestemme i klasseråd” (Midgard 5, s. 40). I dette sitatet forteller *Midgard* om det demokratiske styresettet vi har i Norge. Dette presenteres i læreboken som en oppfølging av det som tidligere ble fortalt om demokratiet i Athen. Med dette impliserer læreverket noen av forskjellene mellom demokratiet i dag og demokratiet i Athen. Fremstillingen oppnår likevel bare å vise at det eksisterte et demokrati i antikken, og at det eksisterer et demokrati i dag, men tydeliggjør ikke utviklingen som har foregått i tiden mellom. Dette oppleves lite presist, selv om sitatet innledningsvis forsøkte å knytte en sammenheng. Til tross for dette fremstår fremstillingen av demokratiet som noe uforanderlig og ubestridelig, noe som bare *er*. Det inviteres i liten grad til refleksjoner rundt at demokratiet er noe som er jobbet hardt for, som må tas vare på og ikke minst videreutvikles. Sitatet viser i stor grad en svært forenklet definisjon av demokratiet. I tillegg presenteres elevens medbestemmelse i klasseråd som en likeverdig demokratisk deltakelse i demokratiet, som myndige borgers stemmerett.

En annen, og svært sentral del av *Midgard* sin hovedfortelling handler om demokratiets funksjon som styreform i en norsk kontekst. Læreverket tar for seg temaer som Norges lover, Stortinget, Grunnloven og straffeloven. Her blir elevene introdusert for en noe kortfattet forklaring av disse fire temaene, blant annet en forklaring av Stortingets funksjon i en lovendringsprosess: “Etter hvert som samfunnet forandrer seg, endres også enkelte lover, og nye lover kommer til. Bare Stortinget kan bestemme hvordan lover skal endres, og hvilke nye lover som skal lages. De som sitter på Stortinget, er valgt av folket til å styre landet” (Midgard 5, s. 94). Her blir elevene introdusert for en av oppgavene Stortinget har i demokratiet, og hvordan utviklingen i samfunnet gjør dette til en evig prosess. Det forsøkes å gi en forståelse av at samfunnet er dynamisk, og at dette påvirker hvilke lover og regler som passer her og nå. Elevene blir også introdusert for at representantene som sitter på Stortinget, er valgt av folket.

Denne forklaringen er kort, men senere i læreverket blir denne tråden tatt opp igjen, hvor elevene får dypere innblikk i hvordan dette fungerer:

Vi lever i et demokrati. Det vil si at alle har rett til å si sin mening og være med og bestemme i samfunnet. I Norge har vi ulike politiske partier som har forskjellige meninger om hvordan samfunnet bør være. Når det er stortingsvalg, kan alle voksne norske borgere over 18 år stemme på det partiet de er mest enig med. (Midgard 6, s. 156)

I dette sitatet gir *Midgard* en kort og deskriptiv forklaring av hvordan demokratiet i Norge fungerer i praksis. Denne fremstillingen er lettforståelig, men også noe ensidig. Fremstillingen kan oppleves som oppramsing av fakta om det norske demokratiet, som forteller hvilke rettigheter «alle» i samfunnet har, som gjør at Norge har et plettfritt demokrati. En av rettighetene som er implisitt i sitatet over er ytringsfriheten. Dette er et begrep som senere blir introdusert og definert eksplisitt. I *Midgard* blir ytringsfriheten definert på en heller pragmatisk måte:

I et demokrati er det ytringsfrihet. Det vil si at alle kan si eller skrive det de mener, uten å bli straffet for det. Fra vi er små, lærer vi å uttrykke tanker, følelser og meninger. Samtidig er det viktig at vi lærer å respektere at andre kan ha meninger som er forskjellige fra våre. Etter hvert som du vokser til, skal meningene dine i stadig større grad bli tatt hensyn til. [...] Du har ytringsfrihet. Men betyr det at du kan si hva som helst – uten å ta hensyn til andres følelser? (Midgard 6, s. 157)

Et viktig perspektiv denne definisjonen får frem er at selv om man har ytringsfrihet og i teorien ikke kan bli straffet for å si eller skrive meningen sin, så skal man uttale og uttrykke seg med respekt for andre. Denne fremstillingen får likevel ikke frem at de lovfestede begrensningene i ytringsfriheten i Norge, gjør at man faktisk kan bli straffet for å si det man mener, dersom det er hatefullt, diskriminerende eller trakasserende. På den andre siden er det diskuterbart hvor enkelt og hensiktsmessig det er å få frem dette perspektivet i en tekst som skal forenkle et komplisert prinsipp som ytringsfriheten, slik at det er forståelig for en elev på mellomtrinnet.

Ytringsfrihet som demokratisk prinsipp blir også plassert i en historisk kontekst. *Midgard* introduserer dette i en kontekst som handler om opplysningstiden. Læreverket forklarer hvordan opplysningstiden var en periode hvor fornuften ble viktigere enn religion og folketro, og hvordan ideene fortsatt preger samfunnet i dag. Opplysningstidens filosofer er også sentrale for fortellingen, og blant annet Voltaire blir trukket frem for å fortelle om ytringsfrihetens opphav og historie: «Den franske filosofen Voltaire levde i opplysningstida. Hele livet kjempet

han for at alle mennesker skulle ha rett til å tenke, si og skrive hva de ville [...] Den franske filosofen Voltaire kjempet for ytringsfrihet» (Midgard 7, s. 48). Her blir elevene kjent med ytringsfrihet som demokratisk prinsipp. Ytringsfrihet gjennomgår på denne måten en progresjon i læreverket. Elevene ble først kjent med ytringsfrihet i en definisjonskontekst, og senere ble de introdusert for begrepets historiske bakgrunn. Selv om elevene får innblikk i ytringsfrihetens historie, kan det argumenteres for at ytringsfriheten idéhistorisk også kan spores lenger tilbake enn dette, nemlig til antikken. Likevel er det opplysningstiden ideer som er og blir ansett som det mest sentrale for nåtidens forståelse av begrepet. Dette poengterer *Midgard* videre, ved å forklare hvordan opplysningstiden har hatt stor påvirkning på tiden etter: “Tankene fra opplysningstida ligger bak menneskerettighetserklæringen som ble utformet i Frankrike i 1789. Det er de samme tankene som vi finner i Norges grunnlov fra 1814 og FNs verdenserklæring om menneskerettighetene fra 1948” (Midgard 7, s. 49). I dette avsnittet nevnes FNs verdenserklæring om menneskerettigheter, som elevene blir bedre kjent med senere i læreboken. I kapittelet «På flukt» er FN og menneskerettigheter sentralt for å gi elevene innblikk i hvordan og hvorfor mennesker må på flukt. I dette kapittelet blir det forklart hvordan andre verdenskrig var den viktigste bakenforliggende faktoren for at FN ble opprettet.

Teksten tar videre for seg blant annet flykningskonvensjonen og barnekonvensjoner, og flere av de ulike artiklene i FNs menneskerettighetserklæring. Blant dem er artikkel 19, som handler om ytringsfrihet. Her blir elevene introdusert for hvordan mangel på ytringsfrihet kan føre til at mange mennesker blir forfulgt i verden: “Artikkel 19 i FNs erklæring om menneskerettigheter handler om ytringsfrihet. Alle har rett til å si og skrive det de mener, uten å bli straffet for det. Men i mange land i verden respekterer ikke myndighetene denne menneskeretten” (Midgard 7, s. 99). Tidligere i analysen ble læreverket *Gaia* kritisert for å ha en ensidig fremstilling av ytringsfriheten. Til tross for at *Midgard 7* også gjør det samme i dette avsnittet, oppleves det likevel ikke uheldig. Dette er fordi ytringsfrihet i definisjonskontekst i stor grad ble gjort rede for i *Midgard 6*, hvor ytringsfriheten begrensninger også ble problematisert. Derfor kan en legge til grunn antakelser om at elevene fra før av er klar over at det ikke er greit å ytre seg på uakseptable måter. I tillegg fremstiller *Midgard 7* ytringsfrihet som noe absolutt i en kontekst som i større grad kan forsvares. Artikkel 19 er en del av en konvensjon som medlemslandene i FN ratifiserer. Dette blir ikke brukt direkte som lovgivning, men er noe landene forplikter seg til å oppnå, som et felles mål. Å fremstille ytringsfriheten på en bastant og ensidig måte i denne konteksten er ikke nødvendigvis til hinder for modifikasjon når ytringsfriheten skal bli satt og

utøvd i praksis. I denne sammenhengen er det nemlig snakk om hvorvidt mennesker har eller ikke har ytringsfrihet i verden, som i en ideell verden er en diskusjon som ikke burde eksistert.

Hovedfortellingen i læreverket *Midgard* kan minne om hovedfortellingen i *Gaia*, som ble presentert tidligere. Den omhandler i hovedsak opplæring om demokrati som styreform, og elevene har i stor grad den samme passive rollen i fortellingen som i *Gaia*. *Midgard* sin hovedfortelling kan derfor også oppleves lukket og endimensjonal, som en kilde til vedtatte sannheter om dynamiske demokratiske verdier. Demokratiets opphav i Athen er en vesentlig del av hovedfortellingen. Dette kommer til uttrykk ved at det athenske demokratiet blir definert som verdens første demokrati, og som det viktigste grunnlaget for den demokratiske styreformen vi har i samfunnet. *Midgard* har et fremtredende historisk fokus, og inkluderer i tillegg opplysningstidens betydning for demokratiet. *Midgard* tegner også opp den samme, enkle og lineære utviklingen fra Athen til i dag, som i *Gaia*. Læreverket får tydelig frem at demokratiske tanker og ideer stammer fra Athen og opplysningstiden, men lite om hvordan de har utviklet seg gjennom tidene. *Midgard* inkluderer imidlertid opplysningstidens betydning for utvikling av menneskerettigheter, og hvordan blant annet Den Franske Revolusjonen påvirket store deler av verden, inkludert Norge. På denne måten belyser læreverkets hovedfortelling deler av demokratiutviklingen

En annen del av *Midgard* sin hovedfortelling handler om demokratiet i Norge. Denne delen av hovedfortellingen gir elevene et generelt overblikk over hva det vil si at vi lever i et demokrati, og hvordan de demokratiske institusjonene arbeider på hver sine måter. I denne sammenhengen presenterer læreverket «vi» i Norge som en aktør i fortellingen, på samme måte som i *Gaia*. Dette inviterer elevene inn i et demokratisk fellesskap som det er innforstått at de skal være en del av. Det samme gjelder når læreverket diskuterer de ulike kjennetegnene på demokratiet vi lever i, som blant annet ytringsfrihet. Læreverket poengterer viktigheten av at vi respekterer andres meninger, når de skiller seg fra våre egne. På denne måten skapes et fellesskap, et 'oss' som lever i et demokratisk fellesskap, og et 'de' som er som er motsatsen til det demokratiske. Som i *Gaia* blir dermed også ytringsfrihetens betydning for demokratiet betydelig for læreverkets hovedfortelling. Denne fremstillingen skiller seg imidlertid noe fra fremstillingen i *Gaia*, fordi den i større grad inkluderer ytringsfrihetens begrensninger. Fortellingen om ytringsfriheten i *Midgard* henvender seg dessuten i større grad til elevene og gir elevene en mer aktiv rolle i demokratifortellingen.

De to læreverkene jeg har undersøkt over, retter seg mot LK06. I analysen er det forsøkt å danne et bilde av demokratifortellingene, og likheter og forskjeller mellom hvordan disse fremstår i de to læreverkene. Videre i analysen er fokuset rettet mot læreverkene for LK20, og de to læreverkene *Refleks* og *Arena*. Også her er demokratiinnholdet undersøkt i et og et læreverk, med mål om å belyse hvordan de samsvarer eller skiller seg fra hverandre.

4.3 Refleks – alle kan ikke bestemme alt, hele tida

Læreverket Refleks er Gyldendal forlag sin etterkommer av læreverket Gaia. Læreverket er produsert i henhold til LK20, og skrevet av forfatterne Stig Hosteland, Tove Grete Lie, Jakob Maliks og Yngve Skjæveland. Omfanget av demokrati i Refleks skiller seg betydelig fra begge de to eldre læreverkene. En vesentlig forskjell at innholdet er spredt i større deler av lærebøkene, noe som gjør det utfordrende å beregne et anslag på antall sider demokrati omfatter. Læreverket har likevel egne, nokså lange demokratikapitler, men demokrati som tema finnes også i kapitlene utover disse. I *Refleks* blir elevene derfor introdusert for demokrati i en rekke sammenhenger. Læreverket knytter demokrati til mange temaer, blant annet som styreform og som verdi og livsform. Gjennom læreverket blir Norge i stor grad brukt som eksempel for å forklare demokratibegrepet og demokratiske prosesser. Dette kommer til syne i tidlig i læreverket:

I Norge har vi et demokrati. Det betyr at vi som bor i landet, er med på å bestemme hvordan vi skal ha det. Det har ikke alltid vært slik. En gang var det kongen som bestemte nesten alt, og folket måtte gjøre det kongen befalte. De fleste synes det er bedre at alle kan være med på å bestemme. Derfor feirer vi demokratiet på 17.mai. Men hva er det egentlig vi som bor her, bestemmer? (Refleks 5, s 56)

I dette avsnittet introduseres elevene for demokratibegrepet, og hva det vil si at vi har et demokrati i Norge. Her forklares demokratiet gjennom en historisk sammenligning til eneveldet, med kongen i Norge som eksempel. Sammenligningen viser et noe mer nyansert bilde av et demokratisk styresett versus et diktatorisk styresett, ved å påpeke at «de fleste» synes demokrati er bedre enn diktatur. Ordlyden åpner for en forståelse av at dette ikke nødvendigvis er noe *alle* mener. Denne fremstillingen er bemerkelsesverdig, da den skiller seg fra de eldre læreverkene, hvor det i større grad ble fremstilt svart-hvitt forhold mellom demokrati og diktatur. Teksten går deretter mer spesifikt inn i hva folket bestemmer i et demokrati, og

hvordan folket er med på å bestemme. Her blir fordelingen av skattepengene brukt som eksempel på noe som folket bestemmer:

Det er vi som bor her, som bestemmer hvor mye hver av oss skal betale i skatt, og hva pengene skal brukes til. Noen ønsker at vi skal betale mindre av det vi tjener, men da blir det mindre penger til det som er felles. Andre synes de som tjener mye, skal betale mer. Det er mange som mener noe om hvordan vi skal dele på det vi har i landet vårt, og alle har rett til å si hva de mener om *fordelingen*.” (Refleks 5, s. 59)

Elevene blir introdusert for en av de viktigste sakene som bestemmes gjennom demokratiet. Det blir også forklart at det er uenigheter blant folkevalgte, og at stortingsrepresentantene representerer forskjellige synspunkt. Dette kan også åpne opp for diskusjon blant elevene, om hvordan de synes skattepenger skal fordeles.

I *Refleks* blir demokrati også fremstilt som en *metode* for å løse konflikter. Med dette menes for eksempel konflikter om fordeling av goder og byrder og konflikter om lover, regler og normer. Her er hensikten å poengtere at det alltid vil være uenighet i samfunnet, men at den felles enigheten handler om hvordan samfunnet tilnærmer seg uenighetene på en demokratisk måte: «Det er alltid uenighet i samfunnet om fordelingen av byrder og goder. Fordi vi er et demokrati, kan alle være med og diskutere dette. Stortinget bestemmer til slutt» (Refleks 6, s.100). På denne måten går *Refleks* noe bort i fra den klassiske definisjonen av demokrati som styreform, til å i tillegg inkludere hvordan demokrati kan være en måte i å tilnærme seg utfordringer. Slik kan elevene få en forståelse av at det å være demokratisk, også er en viktig del av å være en del av et demokratisk samfunn.

Videre blir demokratiet også presentert i en lokal kontekst. Det forklares hvordan lokalpolitikere i Norge, tar avgjørelser som angår hver enkelt kommune og/eller fylke, og hvordan velgerne på samme måte som ved Stortingsvalget velger representanter gjennom kommune og fylkestingsvalg. Slik som i tidligere læreverk blir det også presentert hvordan demokratiet fungerer på skolenivå, og demokratiet i samfunnet blir sammenlignet med elevrådet:

Det er også vanlig at elever og foreldre får være med på å bestemme litt på skolen. På skolen er det for eksempel et elevråd som gir elevene medbestemmelse. Vet du noe om elevrådet på din skole? Hvem sitter i elevrådet, og hva kan de være med på å bestemme? (Refleks 5, s. 73)

Her fremstilles elevrådet som et tiltak for at elevene skal få medbestemmelse i skolen. Dette oppleves som en rettferdig fremstilling/sammenligning. I dette avsnittet stilles det også spørsmål om hvilke saker elevrådet kan være med på å bestemme, som er med på å presisere at det foreligger begrensninger i graden av innflytelse elevrådet har. Dette er et perspektiv som er viktig å få frem, og som *Refleks* i noe grad klarer gjennom å stille et slikt spørsmål. Sammenligningen mellom elevrådet og Stortinget har også betydelig mindre fokus i *Refleks* enn i *Gaia*, noe som bidrar til mindre grad av likestilling mellom noe som ikke kan likestilles.

Maktfordelingsprinsippet blir også introdusert i en definisjonskontekst. Her blir det forklart hvordan staten er delt inn i tre deler for å unngå maktmisbruk; den lovgivende makt, den utøvende makt og den dømmende makt:

Den som dømmer tyven, har ikke fanget ham eller lagd loven han skal dømmes etter. Den som fanger tyven, har ikke lagd loven og skal heller ikke dømme ham. Den som lager loven, skal ikke fange tyven eller dømme ham. Å sette en tyv i fengsel krever derfor at alle de tre statsmaktene utfører hver sine oppgaver. (Refleks 6, s. 140)

På denne måten blir de tre statsmaktenes funksjon tydeliggjort for elevene gjennom et spesifikt eksempel med en tyv. Denne fremstillingen kan gjøre det enklere for elevene å forstå *hvorfor* det er hensiktsmessig å dele maktinstitusjonene opp på denne måten, ikke bare det faktum at det er sånn det er. I denne sammenhengen blir også elevene introdusert for et nytt begrep; *den fjerde statsmakten*:

Det sies at vi også har en fjerde statsmakt. Det er pressen, altså journalister i aviser, tv og radio. De har en viktig jobb med å følge med på Stortinget, regjeringen og domstolene, og avsløre dem hvis de gjør noe som ikke er greit. En fri presse er viktig i et demokrati. (Refleks 6, s. 142)

Her understreker *Refleks* at det å være maktkritisk er en viktig del av demokratiet, ikke bare en del av ytringsfriheten og at mediene har *lov* til å være kritisk. Dette understreker viktigheten av at maktkritikk, slik at elevene skal få en forståelse for at demokratiet ikke er *perfekt* og at selv institusjoner som tilsynelatende fungerer optimalt, ikke nødvendigvis gjør det.

I *Refleks* blir demokratiet vi har i Norge knyttet sammen med en rekke historiske momenter. Som i flere andre lærebøker blir demokratiet også her knyttet til demokratiet i Athen. Dette er den første historiske koblingen, og det forklares at:

I Norge har vi demokrati. Det er en gammel styreform. [...] Ordet demokrati kommer fra Hellas. Demos betyr folk, og krati betyr styre, altså folkestyre – en *styreform* som betyr at det er folket som styrer politikken i staten. [...] I Aten i Hellas var demokrati styreformen i årene mellom 400 og 322 f.Kr. Aten var en *bystat*. De som hadde stemmerett, møttes på et avtalt sted der flertallet bestemte i saker som angikk byen. Dette kalles direkte demokrati. I dag er det få stater som har direkte demokrati. (Refleks 6, s. 128)

I denne fremstillingen blir elevene introdusert til demokratiets røtter i Athen. Her blir det påpekt hvordan begrepet stammer fra Hellas, og kort hvordan det athenske demokratiet fungerte. Gjennom å forklare at det athenske demokratiet var et direkte demokrati, går læreboken videre til å forklare at demokratiet vi har i Norge er et indirekte demokrati: «I Norge har vi stortingsvalg. Der velger vi hvem som skal sitte på Stortinget og representere det norske folk og styre på alles vegne. Det kalles indirekte demokrati.» (Refleks 6, s. 129).

I *Refleks 7* blir elevene igjen fortalt om den greske antikken, og knytter også her verdenshistorien sammen. «Det som skjedde i antikken, har fått stor betydning for den senere utviklingen i Europa og resten av verden.» (Refleks 7, s. 10). Denne fremstillingen poengterer tydelig at tankene og ideene fra antikken på mange måter var katalysatorer for videre utvikling, fremfor lærdom tatt direkte fra denne tiden. Det viser at historien ikke nødvendigvis er lineær, men at tanker og idéer kan ha stor påvirkning på senere utvikling. Idégrunnet er fra antikken, men idéutviklingen har skjedd over veldig lang tid:

Ordet *demokrati* kommer fra gresk og betyr folkestyre. Det første demokratiet vi kjenner til, var i Aten i Hellas. Demokratiet ble innført omtrent år 500 f.Kr. og var styreformen i Aten i 200 år. Alle *borgere* hadde stemmerett og deltok i politikken. De som var borgere, var frie voksne menn og bare ti prosent av befolkningen. Ingen kvinner kunne delta i politikken. De mange slavene fikk heller ikke delta. Slavene var andre menneskers eiendom. Demokratiet i Aten var et direkte demokrati. Det betyr at alle som hadde stemmerett, kunne være med og bestemme. I Norge i dag har vi indirekte demokrati. Vi velger representanter til kommunestyre og til Stortinget som bestemmer. (Refleks 7, s. 11)

Koblingen mellom demokrati og Athen i *Refleks* legger grunnlag for en forståelse av at ideen om demokratiet som styreform har røtter herfra. Begge avsnittene om Athen får frem hvordan forskjellene mellom dagens demokrati og det athenske demokratiet er betydelige, og hvordan demokratiet gjennom historien har utviklet seg svært mye. Videre blir elevene også introdusert for hvordan opplysningstiden har påvirket samfunnet i stor grad:

Filosofene i opplysningstida var opptatt av frihet. De argumenterte for at folk måtte ha ytringsfrihet og religionsfrihet. Ideen om menneskerettigheter ble utviklet i denne perioden. Mange var misfornøyd med måten konger og andre statsledere styrte på, og ideer om demokrati vokste også fram. (Refleks 7, s. 24)

De mest kjente filosofene fra opplysningstiden blir i *Refleks* nevnt i en faktaboks ved siden av teksten, og fremstår derfor som sidefortellinger. *Refleks* er tydelig mindre opptatt av historiske fakta og mer opptatt av hvordan ideer og tenkemåter i fortiden har preget utviklingen. Opplysningstiden blir igjen tatt opp senere i læreverket, hvor teksten bygger videre og skaper en progresjon fra det elevene leste om iblant annet sitatene over. Foruten opplysningstidens filosofi sin plass i *Refleks* sin hovedfortelling om demokrati, understrekes det her at også den franske revolusjonen har vært viktig for utviklingen av demokratiske prinsipper som vi kjenner i dag:

En av de viktigste tingene som ble gjort i Frankrike i 1789, var å utforme en *erklæring* om menneskenes *universelle* og like rettigheter. Denne erklæringen ble vedtatt av *nasjonalforsamlingen*. At rettighetene er universelle, betyr at de gjelder alle mennesker i alle land til alle tider. At de er like, betyr at alle mennesker har de samme rettighetene – ingen har større eller bedre rettigheter enn andre. [...] Et viktig punkt i den franske rettighetserklæringen handler om demokrati: at folkets vilje skal uttrykkes gjennom lovene. Det er altså folkets representanter som skal gi lovene. I den norske grunnloven har Stortinget retten til å gi lovene og bestemme skatten. Rettighetserklæringen har hatt stor innflytelse i verden i lang tid etter at den ble utformet. Da FN vedtok sin menneskerettighetserklæring i 1948, var mye av innholdet hentet fra den franske erklæringen fra 1789. (Refleks 7, s. 130)

I dette sitatet blir elevene kjent med menneskerettighetenes opphav. På denne måten får elevene et historisk innblikk, samtidig som de får en forståelse for hva menneskerettigheter betyr. Elevene får kjennskap til Den Franske Revolusjonen som en hendelse i historien, i tillegg til at de får en forståelse for hvorfor akkurat denne hendelsen har vært viktig for den demokratiske utviklingen, spesielt i form av menneskerettigheter. Det dannes en forståelse av at det som skjedde den gang har satt så dype spor at samfunnet bærer preg av det den dag i dag. Elevene blir presentert for historiens dynamiske elementer, og får se de lange linjene i historien. Dette danner et viktig utgangspunkt for elevenes fremtidige forståelse av historiefaget, som et fag hvor forskjellige faktorer og hendelser samspiller.

Elevene får også annen historisk kontekst for hvordan demokratiet vi kjenner i dag har blitt utformet. Blant annet blir fortellinger om vikingtiden et utgangspunkt for å forklare hvor lovene i Norge stammer fra:

Vikingtida varte fra ca. 800 til 1050. Da reiste nordmenn ut i verden for å oppdage og erobre nytt land, røve og handle. Der de slo seg ned, hadde de med seg lovene sine hjemmefra. [...] Men de alle fleste nordmenn reiste ikke ut i verden i vikingtida. De var bønder, og holdt seg her hjemme i nord, og da som nå hendte det at folk havnet i konflikter. Da kunne de møtes på tinget. På tinget møttes frie menn for å drøfte vanskeligere saker og avgjøre uenigheter. (Refleks 6, s. 130-131)

Refleks forklarer demokratiske verdier i en historisk kontekst, på en nyansert måte. Læreboken inkluderer deler av historien som er viktige for demokratiet. Teksten tar blant annet for seg hvordan de norske kongene Harald Hårfagre, Olav Tryggvason og Olav Haraldsson (Olav den hellige) var viktige for utviklingen av det norske kongeriket. Deretter tar læreboken for seg Norge i middelalderen, hvordan svartedauden påvirket samfunnet og hvordan Norge endte i union med Danmark og Sverige. *Refleks* viser på en oversiktlig og kronologisk måte hvordan Norge gikk fra å være et land hvor mektige konger og menn hadde makt, til å bli et enevelde som til slutt endte opp i en Grunnlov med et demokrati i 1814. Under overskriften «1814 og Grunnloven» forklares det hvordan grunnloven gjorde at Norge ble mer demokratisk:

I 1814 var det krig i Europa, og i den krigen tvang den svenske kongen den danske kongen til å gi ham Norge. Fordi den svenske hæren var opptatt med krig i Europa, ble det mulig for nordmennene å lage sin egen grunnlov. Den ble vedtatt 17.mai 1814. Nå hadde Norge en egen grunnlov som kongen måtte følge. [...] En grunnlov bestemmer reglene for hvordan staten skal være, og hvordan den skal styres. I Grunnloven står det at Norge er et kongerike, hvem som har rett til å stemme ved valg, og noen spesielt viktige rettigheter alle nordmenn skal ha, som for eksempel ytringsfrihet. (Refleks 6, s. 138)

Til tross for at det her antydes at Norge ble et demokrati i 1814, modifiseres denne påstanden under overskriften «Maktfordelingen», hvor det blir forklart at selv om folket fikk mer makt i 1814, var ikke Norge et demokrati. Det forklares hvordan det til tross for Stortingsvalg, var slik at kongen hadde mye av makten, og hvordan det i tillegg var en liten del av folket som faktisk hadde stemmerett. *Refleks* har stort fokus på den demokratiske utviklingen, og introduserer i denne sammenhengen begrepet demokratisering: «I løpet av 1800-tallet ble Stortinget sterkere og kongen svakere. Flere fikk også stemmerett. Dette kaller vi *demokratisering*» (Refleks 6, s. 140). *Refleks* får på denne måten frem at det har vært en lang foregående prosess for at

samfunnet har endt opp slik det er i dag. *Refleks* tydeliggjør dette ytterligere med spørsmålet «Hva manglet i 1814 for at Norge skulle bli et demokrati?» (s. 144). Her forklares det at Norge ikke kunne kalles et demokrati før Kongen mistet all sin personlige makt og alle voksne hadde stemmerett. *Refleks* forklarer i den sammenhengen parlamentarismen som ble innført på 1800-tallet og hvordan kvinnene kjempet for stemmerett. Læreboken konkluderer med at: «I 1913 fikk kvinner stemmerett, og vi kan si at Norge ble et demokrati» (Refleks 6, s. 145). På denne måten fremstår demokratiets historie mindre rettlinjert, og mer kompleks i *Refleks* sin hovedfortelling. At dette kommer tydelig frem er viktig for at elevene skal få forståelse for at demokratiet og demokratiske verdier har utviklet seg betydelig siden den gang. Som tidligere nevnt kan det argumenteres for at demokratiet er et resultat av den historiske utviklingen, heller enn en lærdom fra Athen. Dette er et perspektiv som kommer til syne i *Refleks*.

Refleks oppnår som sagt en balanse mellom å gi elevene innblikk i historien, og knytte den til nåtiden. Ved å understreke hvor farlig det kan være i et samfunn uten menneskerettigheter, inviterer *Refleks* elevene til å forstå viktigheten av å videreføre slike verdier. Fortellingen om andre verdenskrig blir gjentatte ganger i læreverket brukt som grunnlag for å fortelle om demokratiske prinsipper. Dette vises også senere i læreverket, hvor det blir satt søkelys på menneskerettigheter. Her blir det gjort rede for hvordan andre verdenskrig førte til økt fokus på demokrati og rettigheter til folket:

Da andre verdenskrig tok slutt i 1945, var de seirende landene enige om at det hadde vært en forferdelig krig. Mange mennesker hadde blitt mishandlet og drept fordi de tilhørte feil religion eller folkegruppe. Mange statsledere var opptatt av at dette ikke måtte skje igjen, og derfor ble det satt i gang et arbeid med å utvikle felles internasjonale regler for hvordan mennesker skulle kunne behandles. I desember 1948 ble menneskerettighetserklæringen vedtatt av FNs generalforsamling. (Refleks 7, s. 120)

I tillegg blir fortellingen om andre verdenskrig brukt for å problematisere og visualisere et samfunn uten demokrati og menneskerettigheter:

Det verste eksempelet på hva som kan skje når samfunnet tar fra mennesker deres rettigheter som menneske, finner vi i Tyskland og ellers i Europa i årene fra 1933 til 1945. Tyskland var et demokrati før 1933. Da vant det tyske nasjonalsosialistiske partiet med sin leder Adolf Hitler valget og dannet regjering. Kort tid etterpå tok Hitler all makten ved *statskupp* og fjernet demokratiet. (Refleks 7, s. 122)

Nazi-Tyskland fremstår som et skrekktilfelle for elevene, og viser hvor viktig demokrati er. Læreverket viser også igjen hvordan demokratiseringsprosessen i verden ikke er lineær, men at det finnes historiske eksempler på hvordan utviklingen av menneskerettigheter kan snu.

I *Refleks* vektlegges ytringsfrihetens plass i en demokratisk styreform gjentatte ganger. Elevene får flere påminnelser gjennom teksten som forsøker å oppmuntre og overbevise elevene til å både ha og uttrykke sine egne meninger. Første gang ytringsfrihet blir nevnt er det implisitt, i et avsnitt under overskriften “Alle kan ikke bestemme alt, hele tida”:

Alle kan ikke være med på å diskutere og forhandle om alle lovendringer eller all fordeling. Dette hadde tatt fryktelig lang tid. Derfor velger vi politikere som kan ta beslutningene for oss. Politikerne er *representanter* for folket. [...] Selv om vi gjennom valg gir noen andre rett til å ta beslutninger for oss, kan vi fortsatt mene det vi vil. Og det er lov å protestere mot det politikere bestemmer. (Refleks 5, s. 60-61)

Teksten antyder implisitt viktigheten av ytringsfrihet i demokratiet, allerede før begrepet har blitt tatt i bruk. Senere i demokratikapitlet blir ytringsfriheten forklart eksplisitt: «Ytringsfrihet er den retten alle mennesker har til å si det de mener. I demokratier er ytringsfriheten viktig. [...] Ytringsfrihet blir sett på som så viktig at det er en menneskerett» (Refleks 5, s. 66). Her blir det også påpekt i et eget avsnitt at ytringsfriheten har begrensninger: “Ytringsfrihet er viktig, men selv om vi står fritt til å mene hva vi vil, er det ikke lov til å true eller si veldig stygge ting om andre. Det er ikke alltid så lett å vite hva som er greit og ikke greit å si” (Refleks 5, s. 67). Dette avsnittet forsøker på en enkel måte å forklare ytringsfrihetens begrensninger, og stiller som en motvekt til læreverket *Gaia* sin endimensjonale fremstilling. Teksten løfter frem det faktum at ytringsfriheten er begrenset av normer og moral, og derfor ikke gjelder alt. For eksempel er ikke ytringsfriheten så absolutt at den åpner for hets og trusler av minoriteter, utsatte grupper eller enkeltpersoner. Avsnittet avslutter med å forklare at det ikke alltid er lett å vite hva som er går under ytringsfrihet og hva som ikke er greit å si. Ordlyden oppleves som et forsøk på å oppmuntre elevene til å tenke seg om før de sier noe, og understreker begrepets kompleksitet. Dette avsnittet forklarer det på en kortfattet måte, men til gjengjeld kan en se en progresjon gjennom kapitlet.

Det oppleves også at *Refleks* legger til rette for opplæring for demokratisk deltakelse. I kapitlet «Menneskerettigheter» under overskriften «Ytringsfrihet og organisasjonsfrihet».

Forklares det hvordan ytringsfriheten er en forutsetning for at demokratiet skal fungere: «Ytringsfriheten gjør det mulig å kritisere politiske beslutninger og å foreslå alternative løsninger. Det er ikke alltid de som styrer, ser alle løsninger, og det at innbyggerne i et land kan si det de mener, er viktig for å ta bedre beslutninger.» (Refleks 7, s. 137). I dette sitatet skaper *Refleks* et skille mellom de som styrer, og resten av befolkningen. Dette understreker at demokratiet er en prosess som skjer i samfunnet, fremfor å være noe som utføres av politikere med makt.

I kapittelets siste side med tekstinnhold blir ytringsfriheten igjen problematisert. Dette er å finne i det læreboken har kalt *fordypningstekster*, under overskriften “Barn, unge og demokrati.” Her fortelles det litt nærmere om hvilket ansvar ytringsfriheten bringer med seg: “Men ytringsfriheten gir også ansvar. Man skal ikke true, krenke eller trakassere. Du må gjerne mene noe, men du bør si det på en måte som ikke krenker eller sårer andre” (Refleks 5, s. 76). Dette er en sidefortelling som forklarer at selv om barn ikke har stemmerett, kan de likevel påvirke politikken. På denne måten får *Refleks* frem et perspektiv som er noe mindre til stede i de gamle læreverkene. Ytringsfriheten blir også definert i en digital kontekst. Læreverket forklarer i denne sammenhengen noen av demokratiets fallgruver i en digital verden. Teksten forklarer hvordan tilgang på informasjon er viktig i et demokrati, og hvor enkelt det har blitt å få tilgang til informasjon via internett. Her forsøkes det å gjøre elevene bevisste på å være kritisk til informasjonen de leser, og elevene blir introdusert til *falske nyheter*:

Vi trenger informasjon om det som skjer, for å kunne ha meninger om det. Men deling av informasjon gjør det også lettere å lage og dele nyheter eller informasjon som ikke er riktig. Dette kan være nyheter som ser ut som vanlige nyheter, men som er lagd for å ødelegge for noen man er uenig med. Slike nyheter kaller vi *falske nyheter*. Det er viktig å være kritisk til det man leser på internett. Det er nemlig ikke alt som er sant. (Refleks 5, s 110)

Teksten forklarer et perspektiv som i tiden mellom LK06 og LK20 har blitt betraktelig mye viktigere på grunn av den enorme utviklingen som har pågått innen teknologi i dette tidsrommet, som har revolusjonert måten verden deler informasjon på. Fordelene med at det er så lett å få tak i informasjon er mange, men det florerer også med fallgruver. Gjennom denne siden inviterer *Refleks* elevene til en forståelse av at evnen til kritisk tenkning har blitt svært viktig i en moderne demokratisk verden, hvor man med ett tastetrykk kan finne all verdens informasjon. Videre blir også internett presentert som en mulig arena for å ta i bruk

ytringsfriheten i demokratiet. Det forklares at ytringsfriheten er viktig for at demokratiet skal fungere, og teksten tar også opp igjen tråden om ytringsfrihetens begrensninger som smått ble tematisert tidligere:

Ytringsfriheten er viktig for at demokratiet skal fungere. [...] Ytringsfriheten er likevel begrenset. Det er forbudt å true med å skade noen, si noe som ikke er sant om andre, eller å snakke stygt om andre på grunn av for eksempel hudfarge. Det er heller ikke lov å dele informasjon om venner eller andre kjente, når de selv ikke ønsker dette. (Refleks 5, s. 114)

Her kan en se en progresjon i *Refleks* sin fremstilling av ytringsfriheten. Den noe smale beskrivelsen av ytringsfrihetens begrensninger tidligere i læreboken, blir utvidet. Det brukes spesifikke eksempler for å understreke hva som ikke er lov å si eller gjøre, selv om man har ytringsfrihet. *Refleks* understreker derfor på en tydelig måte at ytringsfriheten ikke er absolutt. For å sette ytringsfriheten i perspektiv, og danne et bilde av et samfunn uten ytringsfrihet, inkluderer læreverket enda en sidefortelling om andre verdenskrig. Fortellingen tar utgangspunkt i andre verdenskrig for å fortelle om hvordan samfunnet ikke ville vært et fritt demokrati dersom aviser, radio og TV var under sensur. Det blir forklart hvordan tyskerne tok kontroll over radiosendingene i Norge under okkupasjonen i 1940, som gjorde det vanskeligere for nordmenn å få tilgang på riktig informasjon. Dette gjør at elevene får et lite innblikk i ytringsfrihetens historie i Norge, og dette kan legge grunnlag for at elevene oppnår en forståelse av at ytringsfriheten kan trues, og derfor alltid må kjempes for.

Refleks setter også søkelys på begrensningene ved demokrati som styreform. Under overskriften “Hva kan være vanskelig med demokrati?” presenteres noen av demokratiets svakheter: «Demokrati er bra, men det kan også være vanskelig. Det kan ta lang tid å bli enig, og ikke alle blir fornøyd [*sic*] med politiske beslutninger» (Refleks 5, s. 74). Her blir det forklart hvordan man ofte må inngå kompromiss i et demokrati. Elevene blir på denne måten introdusert til en forståelse av at det er umulig at alle blir fornøyde med alle avgjørelser og løsninger, og legger grunnlag for at elevene aksepterer å ikke alltid få viljen sin. Dette er et viktig perspektiv. Et annet perspektiv teksten presenterer er at demokratiet er tidkrevende, og stiller implisitt diktaturet til sammenligning, gjennom å forklare hvor mye enklere det hadde vært dersom statsministeren eller kongen hadde bestemt alt. I tillegg problematiserer teksten folkets evne til å “vite best”: «Vet folket best? Og er det egentlig riktig at alle sammen skal være med på å bestemme? Det å styre et land kan være vanskelig og krevende. Kanskje burde de som er

eksperter, bestemme mer?» (Refleks 5, s. 74). Denne problematiseringen er svært interessant og bemerkelsesverdig. Her stiller *Refleks* kritiske spørsmål ved noe som kan være lett å ta for gitt. Avsnittet legger grunnlag for kritisk refleksjon rundt demokratiet, og inviterer av den grunn til en forståelse av at selv det mest selvsagte behøver et kritisk blikk.

Demokratifortellingen i *Refleks* kan beskrives som en åpen demokratifortelling. Det betyr at den i større grad inviterer elevene til en diskusjon om hva demokrati er eller kan være. Dette utvider forståelsen av demokrati som begrep, og gjør det til noe mer enn en styreform. *Refleks* tar opp demokrati i både et nasjonalt og globalt perspektiv. En viktig del av demokratifortellingen er også det historiske perspektivet, og det er tydelig at demokratiets utvikling gjennom historien har fått stor plass. Læreverket fokuserer på hvordan demokrati ikke bare er en styreform blant eliten, men også en livsform som angår alle. Demokratiet fremstilles som et privilegium, som det er forventet at både voksne og barn skal ta del i. Hovedfortellingen legger opp til en progresjon mellom de tre bøkene. Den går fra å lære elevene *om* demokratiet i en historisk kontekst og i en norsk institusjonskontekst (om demokratiske prosesser i Norge), til i større grad å fortelle om demokratiet på en måte som oppfordrer og inviterer elevene til å videreføre demokratiske verdier. *Refleks 7* har et større fokus på opplæring *for* demokratisk deltakelse. Gjennom historiske og dagsaktuelle sidefortellinger viser læreboken eksempler på hva som kan skje dersom demokratiet og demokratiske verdier ikke blir videreført. For eksempel viser sidefortellingen om situasjonen i Russland som ble skrevet om over, hvordan et samfunn gradvis mister ytringsfriheten. Sidefortellingene oppleves som et forsøk på å eksemplifisere læreverkets budskap om å aktivt jobbe med å bevare demokratiske verdier i samfunnet. Sidefortellingene kan også bidra til å skape en kontrast mellom hvordan “vi” som har demokrati, og “de” som ikke har et like fungerende demokrati. Sidefortellingen skaper kontrast mellom 'vi' og 'de andre', men i motsetning til *Gaia* og *Midgard* etableres det også et ansvar for å vedlikeholde og opprettholde demokratiske verdier. På begge måtene demonstrerer læreverket viktigheten av at demokrati aldri skal tas for gitt.

4.4 Arena – demokratiet i et fugleperspektiv

Arena er Aschehoug forlag sitt læreverk for LK20, som er oppfølgeren til læreverket *Midgard*. De tre lærebøkene for 5–7. trinn er skrevet av forfatterne Kristin Gregers Eriksen, Sara Kristensen Grødem, Tuva Skjelbred Nodeland og Guro Sibeko. Omfanget av demokrati i *Arena* har samme tendens som i *Refleks*. Demokrati knyttes til mange temaer i læreverket, noe som

gjør omfanget omfattende og spredt. Derfor er det like vanskelig å angi et omtrentlig omfang med tanke på sider demokrati utgjør i læreverket. Dessuten er ikke *Arena 7* med i analysen, som gjør at et slikt anslag uansett vil være feil. Det er likevel store, synlige forskjeller i omfanget mellom *Arena* og forgjengeren *Midgard*.

I *Arena* utforskes demokratiet og demokratibegrepets historie. Gjennom å se på demokrati i det læreboken kaller for «et fugleperspektiv» over 3000 år, får elevene innblikk i en rekke historiske eksempler som har vært viktig for hvordan demokratiet har utviklet seg. Blant disse er det athenske demokratiet, men demokrati og folkestyre blir også koblet til en rekke andre steder og hendelser, som for eksempel den franske revolusjonen, vikingene og deres møtested «Tinget» og urfolket haudenosaunee som gjennom samarbeid og folkestyre fikk slutt på krig mellom de ulike stammene i Amerika. Videre i læreverket blir Athen igjen fremstilt som en viktig del av hovedfortellingen, men på en litt annerledes måte:

Rundt 500 år fvt. satte Athen i gang med et eksperiment. Det ble bestemt at alle borgere skulle dele på makten. Hver borgers stemme skulle telle likt. Det flertallet stemte for, ble vedtatt. Denne måten å styre på kalte athenerne «dēmokratia». Ordet fant de på ved å sette sammen de greske ordene for borgere (dēmos) og styre (kratos). [...] Demokratiet i Athen varte bare i litt over hundre år. Etter det gikk det mer enn to tusen år før demokrati ble vanlig i mange land. Tanken om at folket skal være med og styre gjennom avstemninger i en forsamling av borgere, har inspirert måten seinere samfunn har laget sine demokratier på. (*Arena 5*, s. 96-97)

Denne fremstillingen rettferdiggjør viktigheten av Athen i den demokratiske historien. Athen er en del av hovedfortellingen i *Arena*, gjennom å bli fremstilt som en utløsende faktor for videre demokratiutvikling. Dette gjør at elevene ikke står igjen med et inntrykk av at Athen er den eneste grunnen til at vi har det demokratiet vi har i dag. I de følgende sidene forteller teksten videre om demokratiet i Athen, og presenterer fortløpende sammenligninger til nåtidens demokratiske verdier og demokratiet i Norge. Teksten understreker i denne sammenhengen et bemerkelsesverdig perspektiv; en implisitt problematisering av presentisme:

I dag ville vi ikke kalt styresettet i Athen for et godt demokrati. Kvinner, barn, slaver og fremmede som hadde flyttet til Athen, var ikke borgere og hadde ikke stemmerett. [...] Derfor var ikke Athen et godt samfunn for alle. Hvorfor er vi likevel så opptatt av å snakke om demokratiet i Athen? [...] Det kan være vanskelig å forstå i dag, men for 2500 år siden var ideen om at folket skulle være med og styre, helt uvanlig. Når vi sammenlikner med andre styresett gjennom historien, er det veldig uvanlig at alle frie menn over 18 år fikk være med og bestemme, uavhengig av om de var fattige eller rike. Derfor er historien om Athen så spesiell. I Norge fikk ikke alle menn stemmerett ved

alle typer valg før i 1898, og selv da var aldersgrensen 25 år. Kvinner fikk ikke slik stemmerett før i 1913. (Arena 5, s. 100)

I dette sitatet argumenterer teksten både for hvorfor demokratiet i Athen ikke var et godt demokrati sett med nåtidens øyne, og for hvorfor Athen likevel var et godt demokrati sammenliknet med andre styresett gjennom historien. På denne måten inviterer *Arena* elevene til en nyansert forståelse av det athenske demokratiet, og denne fortellingen blir avgjørende læreverkets hovedfortelling. Med utgangspunkt i dette, forflytter fortellingen seg videre til vikingtidens påvirkning på den demokratiske utviklingen. Det blir trukket frem hvordan vikingene ikke bare var voldelige typer, som man ofte får inntrykk av i litteratur og fiksjonsfilmer. De utformet nemlig et mer sivilisert system for lover, regler og konfliktløsning, som de fulgte opp på *tinget*. Det forklares hvordan ordet «ting» fortsatt finnes i navnet på maktinstitusjonene i Norge: «Fordi vikingene både laget lover og dømte lovbrudd på tinget, finner vi igjen ordet blant annet i «Stortinget», som er der norske lover blir laget, og i «Gulating», som er en domsstol [*sic*] der lovbrudd blir dømt» (Arena 5, s. 104). På denne får elevene en forståelse for at også vikingtiden har hatt sitt å si for hvordan demokratiet ser ut i dag. Men dette er ikke det eneste perspektivet som blir inkludert.

Arena tar også for seg veien fra Athen til Opplysningstiden og den franske revolusjonen. Her inkluderes fortellingen om hvordan folket i flere land i Europa var misfornøyde med et eneveldig styre. På denne måten blir elevene introdusert for hvordan tanker om folkestyre og ytringsfrihet på alvor gjorde seg gjeldende i opplysningstiden, med de franske filosofene Rousseau og Voltaire i spissen. Disse tankene spredte seg mer og mer, og dannet grunnlaget for et stort opprør i 1789, den franske revolusjonen:

Kongen ble fjernet, og Frankrike ble gjort til en republikk. Denne republikken varte ikke så lenge. Men de store skillene mellom første-, andre- og tredjestanden kom aldri tilbake. I tillegg spredte ideene fra revolusjonen seg til mange andre land. Ideene ble viktige for Norge da landet skulle lage sin grunnlov noen få år senere. (Arena 5, s. 108)

Slik blir elevene kjent med hva som skjedde under den franske revolusjonen, og hvilke store følger det fikk mange steder i verden. Det forklares tydelig hvordan et mer demokratisk samfunn vokste frem, hvor fattige og rike ble mer likeverdige enn de hadde vært før. Det forklares hvordan Norge var et av stedene disse ideene spredte seg til, og fortellingen i læreverket går dermed over i Norges demokratiske historie. Teksten forteller om 1814 som et

dramatisk år i Norges historie. Det forklares hvordan Norge etter å ha vært under Dansk styre i over 400 år, ble gitt bort til Sverige i krigserstatning fordi Danmark var på den tapende siden av krigen i Europa. Dette åpnet muligheter for at Norge kunne lage sin egen grunnlov, og dermed bli et eget land. På denne måten blir elevene introdusert for hvordan forsamlingen på Eidsvoll er viktige i den demokratiske utviklingen, og i tillegg en viktig del av *Arena* sin hovedfortelling. Selv om dette gjorde at Norge ble mer demokratisk, understrekes det videre at Grunnloven kun ga stemmerett til skattebetalende menn over 25 år, med viktige jobber, som dommere, prester og offiserer. Teksten forteller videre om hvordan samiske menn, til tross for at de betalte skatt, ikke fikk stemmerett før syv år etter Grunnloven ble vedtatt. Her blir elevene også introdusert for den lange og vanskelige kampen kvinnene måtte igjennom for å oppnå de samme rettighetene som menn. *Arena* gjør elevene kjent med den nesten hundre år lange kampen for kvinners stemmerett:

Over hele verden fikk kvinner stemmerett mye seinere enn menn. I Norge gikk det nesten hundre år fra Grunnloven ble vedtatt i 1814, til de første kvinnene fikk stemme. Det skjedde etter en lang kamp der kvinnene protesterte mot at de var stengt ute fra demokratiet. (*Arena* 5, s. 114)

En betydelig del av demokratifortellingen i *Arena* tar for seg kvinnekamp og likestilling, både hvordan kvinner kjemper for rettigheter i dagens politiske klima, og hvordan kvinner har kjempet for rettigheter gjennom historien. Blant annet blir elevene introdusert for sidefortellinger om hvordan suffragettene i Storbritannia på 1800-tallet sultestreiket for å kjempe for stemmerett, og Gina Krogs viktige arbeid som gjorde at Norge var tidlig ute blant land i Europa som ga kvinner stemmerett. Elevene får også innblikk i at kvinners kamp for å kunne påvirke samfunnet på lik linje med menn, fortsatt kjempes hardt for mange steder i verden: "I dag har kvinner stemmerett i de fleste land, men rundt om i verden kjemper fortsatt kvinner for rettighetene sine på ulike måter" (*Arena* 5, s. 117). På denne måten får *Arena* frem hvordan den lange kampen for kvinners rettigheter, har gitt resultatet mange steder i verden. Sitatet understøtter samtidig at kampen er langt ifra over, og at kvinner fortsatt kjemper for rettigheter mange steder i verden. Dette beskrives ytterligere videre i læreverket, hvor det blir satt søkelys på kvinners rolle i politikken i verden i dag:

Rundt om i verden har flere og flere kvinner begynt å spille viktige roller i styringen av landet sitt. Men selv om det har skjedd store framskritt, skjer endringene sakte. I de fleste land er det færre kvinner enn menn i nasjonalforsamlingen. Det betyr at de ikke har like mye å si som menn om hvordan landene deres skal styres. I regjeringer rundt

om i verden er det også få kvinner. Dette er det mange som jobber med å få endret på!
(Arena 5, s. 120)

Slik understreker *Arena* tydelig at kampen for likestilling og kvinners rettigheter fortsatt er aktuell. Elevene blir presentert for hvordan det har skjedd store fremskritt, men at de fleste land fortsatt har en vei å gå. Dette legger grunnlag for at elevene oppnår en forståelse av at demokratiet ikke er en konstant og udiskutabel del av samfunnet, men at det til enhver tid krever arbeid og videreutvikling. Viktigheten av dette understrekes eksplisitt i *Arena*, hvor læreverket forteller om, og oppfordrer til protest dersom demokratiet oppleves urettferdig: «Demokratiet blir aldri helt perfekt. Derfor er det viktig å protestere hvis man opplever eller oppdager urettferdighet. Det finnes mange modige enkeltpersoner som har gjort demokratiet bedre ved å si ifra» (Arena 5, s.122). *Arena* får på denne måten frem viktigheten av å protestere dersom noe ikke fungerer optimalt i demokratiet, og inviterer elevene til å engasjere seg. Det blir også forklart hvordan minoritetene er viktige for demokratiet, fordi det ofte er de som kan oppleve å ikke bli hørt. I denne sammenhengen definerer læreverket barn som en minoritet, og inkluderer flere sidefortellinger om barn rundt i verden som på forskjellige måter har sagt ifra om saker de brenner for. *Arena* inviterer ytterligere til at elevene skal få en forståelse av hvor viktig det er å si ifra, ved å inkludere en liste over ulike måter de selv kan si ifra om ting i sin egen kommune. For eksempel blir elevene oppfordret til å organisere eller delta i demonstrasjoner, skrive leserbrev, lage underskriftskampanjer etc. På denne måten legger *Arena* i stor grad til rette for opplæring for demokratisk deltakelse og et kritisk blikk på demokratiet blir en stor del av hovedfortellingen i læreverket.

Med utgangspunkt i dette, kan man si at en stor del av *Arena* sin hovedfortelling handler om å fortelle om demokratiet i et kritisk perspektiv. Dette viser læreverket også ved å inkludere en problematisering av demokratiet som styreform og metode for å finne løsninger i fellesskap, gjennom å invitere til en diskusjon om hvorvidt flertallet er i stand til å ta riktig avgjørelse: «I et demokrati skal folket bestemme mest mulig. Samtidig er mennesker ofte uenige om mange ting. Som regel er det de som er i flertall, som avgjør. Men det er ikke alltid at det er den beste eller mest rettferdige løsningen» (Arena 5, s. 93). På denne måten blir demokratiet også i liten grad fremstilt som noe udiskutabelt.

En annen avgjørende del av *Arena* sin hovedfortelling handler om demokrati og menneskerettigheter. Læreverket tar utgangspunkt i at menneskerettighetene oppstod etter

andre verdenskrig, og hvor viktig FN er og har vært i arbeidet med dette verden over. Det forklares innledningsvis hvordan andre verdenskrig var den viktigste bakenforliggende faktoren for utviklingen av FN og hvordan de etter dette utformet menneskerettighetserklæringene: «Noe av det første FN gjorde, var å vedta verdenserklæringen om menneskerettigheter. I denne erklæringen er det 30 punkter som nevner mange rettigheter alle mennesker skal ha.» (Arena 5, s. 64). På denne måten får *Arena* frem historien og opphavet til FN og menneskerettighetene, som mange land i verden opplevde et stort behov for etter krigen. Læreverket får videre også tydelig frem hva som inngår i menneskerettighetene og hvorfor de er viktige for demokratiske samfunn.

Demokratiinnholdet i *Arena 5* er som nevnt omfattende, og tar for seg demokrati som styreform og livsform. I *Arena 6* blir derimot demokrati og medborgerskap sett i lys av reelle globale utfordringer verden har stått og står ovenfor i dag, og demokrati blir i større grad implisitt presentert som en måte å løse konflikter på. Dette er en konsekvens av at læreplanmålene om krig og konflikt blir koblet til demokrati. I *Arena 6* gjør demokratiske verdier seg først og fremst gjeldende i kapittelet «Konflikt» hvor blir elevene introdusert for en rekke konflikter som læreboken inviterer til refleksjon rundt. Videre definerer teksten begrepet konflikt, og forklarer hvordan konflikter noen ganger blir voldelige og utvikler seg til krig. Elevene blir videre introdusert for krig i norsk historie. De blir blant annet introdusert for borgerkrigstiden på 1100-tallet, krigen mellom baglere og birkebeinere, den svensk-norske krigen i 1814 og ikke minst andre verdenskrig. Elevene får innblikk i hvorfor og hvordan andre verdenskrig brøt ut, og hvordan dette påvirket livet i Norge. Deretter introduserer læreboken FN, og hvordan andre verdenskrig var grunnen til at de ble grunnlagt:

De forente nasjoner (FN) er en organisasjon som har nesten alle verdens land som medlemmer. FNs viktigste mål er å skape fred i verden. FN jobber også mot fattigdom og verner om menneskerettighetene. FN ble grunnlagt 24. oktober 1945, rett etter at den andre verdenskrigen tok slutt. [...] FN skal alltid forsøke å stoppe krig med fredelige midler først. Fredelige midler kan for eksempel være at partene i konflikten må komme til FN og snakke sammen for å finne en løsning. Hvis land begynner å slåss, sender FN noen ganger soldater for å forsøke å stoppe krigen. (Arena 6, s. 192)

På denne måten får *Arena* frem at krig og konflikt gjennom historien har vært betydelig for demokratiutviklingen. Denne fremstillingen er imidlertid ikke helt uproblematisk. Den kan for eksempel gi inntrykk av at borgerkrigene var en kamp om demokratiske verdier – noe det ikke var. I sitatet over får de kjennskap til hvordan andre verdenskrig var en stor utløsende faktor til

at FN ble opprettet. På denne tiden så verden et behov for en overordnet og upartisk organisasjon som kunne bidra til å fremme en demokratisk måte å tilnærme seg konflikter. Dette kan skape en forståelse for at demokrati ikke nødvendigvis bare er en styreform, men også en livsform og en måte å være på, og tilfører en moralsk dimensjon til fortellingen.

Hovedfortellingen om demokrati i *Arena* oppleves i stor grad som en samlende fortelling om demokratiets historie. Læreverket fokuserer på å knytte hendelser sammen, og trekke lange linjer. Demokratiets opphav i Athen er definert som en utløsende faktor for videre demokratiutvikling, og med det starter en lang og innholdsrik hovedfortelling, som inkluderer mange perspektiver. Læreverket er opptatt av å kontekstualisere fortellingen om demokrati og vise hvordan demokratiske institusjoner har utviklet seg. I hovedfortellingen inkluderes vikingtiden, opplysningstiden, den franske revolusjon, Norge i 1814 og flere andre store tider og hendelser, for å fortelle om hvordan demokratiet har utviklet seg. Læreverket får frem perspektivet om hvordan krig og konflikt, historisk sett har ført til en akselerasjon i demokratiutviklingen. Slik som i *Refleks* utgjør i tillegg en vesentlig del av hovedfortellingen kampen for likestilling, og læreverket gjør elevene bevisst på at selv om Norge fikk en Grunnlov i 1814, var ikke demokratiet fullstendig før kvinner ble inkludert i like stor grad som menn.

Med grunnlag i analysen av de fire læreverkene, kan det sies at det finnes likheter og forskjeller mellom læreverkene fra LK06 og LK20. Både de eldre og de nyere læreverkene har et utpreget historiefokus i sine demokratifortellinger. Det er tydelig at dette er en viktig del av hovedfortellingene, og dermed kan det være snakk om en felles grunnfortelling. Fokuset på de demokratiske institusjonene i Norge er også vesentlig i samtlige læreverk. Det finnes også en rekke forskjeller. Dette handler blant annet om ulike prioriteringer mellom de eldre og de nye læreverkene, og ikke minst måten demokrati som både styreform og verdi blir fremstilt. Det finnes også forskjeller med tanke på hvorvidt elevene blir invitert med i demokratifortellingen som en aktiv aktør. Dette blir diskutert videre i neste kapittel.

5. DISKUSJON

I dette kapittelet presenteres og diskuteres de sentrale funnene i oppgaven som kan lede frem mot en konklusjon av problemstillingen og delspørsmålene. Oppgaven har som mål å undersøke hvilke demokratifortellinger som presenteres for elevene i norske lærebøker i samfunnsfag, og hvordan disse fortellingene har endret seg i tidsperioden 2006 til 2022. For å finne svar på dette er det utarbeidet fire delspørsmål (jf. kapittel 1.1). I forrige kapittel ble det gjort rede for det første delspørsmålet: hva kjennetegner hovedfortellingen i læreverkene? Dette kapittelet tar for seg de resterende tre delspørsmålene: finnes det en grunnfortelling som er felles i læreverkene, hva slags funksjon har sidefortellingene og har fortellingene endret seg ved innføring av ny læreplan? I tillegg diskuteres hva disse fortellingene kan si om demokratiundervisningen i skolen.

5.1 En eller flere grunnfortellinger?

Som skrevet i kapittel 3.4 kan en grunnfortelling defineres som en felles fortelling som går på tvers av forskjellige læreverker. Jeg mener at i analysen av læreverkene i denne oppgaven, finnes det gode argumenter for at det er snakk om en felles demokratifortelling, *en* grunnfortelling, men med ulike prioriteringer og ulikt omfang. I grunnfortellingen kommer det frem en historisk fortelling som starter med demokratiets begynnelse i Athen. Dette trekkes frem i samtlige læreverker som betydningsfullt for videre demokratiutvikling i verden. Opplysningstiden er også en del av grunnfortellingen. Demokratiske tanker og ideer fra denne tiden, som ytringsfrihet, menneskerettigheter og maktfordelingsprinsippet, fremstilles avgjørende for hvorfor demokratiet er slik det er i dag. Disse tankene legger grunnlaget for den norske grunnloven, demokratiske institusjoners funksjon og generelt de demokratiske verdiene i samfunnet. Grunnfortellingen handler også om andre verdenskrig sin betydning for videreføringen av demokratiske prinsipper. Det er avgjørende hvordan denne krigen resulterte i en kollektiv protest, som gjorde at fokuset på menneskerettigheter økte. Demokratiets opphav i Athen, Opplysningstiden og andre verdenskrig er alle felles elementer som er en del av grunnfortellingen om demokratiet. I tillegg handler en vesentlig del av grunnfortellingen om beskrivelser av de demokratiske institusjonene i samfunnet, som for eksempel Stortinget, regjeringen og domstolene. Samtlige læreverker inkluderer beskrivelser av slike institusjoner sin funksjon i samfunnet, og forklarer på den måten en rekke demokratiske prosesser, som for eksempel Stortingsvalg. Det som nevnt likevel ulike prioriteringer og stor forskjell i omfang, spesielt mellom de gamle og de nye læreverkene.

5.2 Sidefortellingenes funksjon

Gjennom analysen kom det frem at demokratifortellingene i de forskjellige læreverkene blir støttet av en rekke sidefortellinger. Disse fungerer som små omveier i læreverkene, for å understreke, fremheve eller skape kontrast av poengene i demokratifortellingen. For eksempel bruker *Gaia* fortellingen om Brødrene løvehjerte for å skape en kontrast mellom demokrati og diktatur. Denne sidefortellingen er en av faktorene for at dette læreverket fremstiller et svart-hvitt forhold mellom de to styreformene, som ble nevnt i kapittel 5.2. Det samme gjelder sidefortellingen om militærkuppet i Hellas, i det samme læreverket. Sidefortellingene i de nye læreverkene er av en litt annen karakter. I de nye læreverkene finner man mer av det historiske innholdet plassert i sidefortellinger. For eksempel plasserer *Refleks* deler av historien om andre verdenskrig i en sidefortelling, for å understreke betydningen av ytringsfrihet i et demokratisk samfunn. Fokuset rettes mot verdien av ytringsfrihet, samtidig som elevene får en innføring i historien. Denne tendensen gjelder for begge de nye læreverkene. Sidefortellingenes innhold i de nye læreverkene er gjerne noe som finnes i hovedfortellingen i de gamle læreverkene. Dette kan tyde på at fokuset har endret seg og at stoffet er disponert på en annen måte i de nye lærebøkene. Det kan være på grunn av det sterke nåtidsfokuset i læreplaner og at de politiske styringsdokumentene påvirker lærebokforfatterne til å legge mindre vekt på det som ikke har umiddelbar og direkte relevans for problemstillinger i samtiden. Det er imidlertid viktig å påpeke at jeg ikke har hatt anledning til å gjennomføre en fullstendig kartlegging av alle tema fordelt på ulike fagdisipliner i læreverkene.

5.3 Utvikling mellom LK06 og LK20

I forrige delkapittel ble det konkludert med at demokratiets opphav i Athen er en del av en felles grunnfortelling som går på tvers av læreverkene. I de gamle læreverkene fremstår utviklingen til demokratiet som styreform i stor grad rettlinjet, lite komplisert og lite nyansert. Den tar ikke høyde for den lange tiden siden det athenske demokratiet eksisterte, og endringer demokratiet har vært igjennom. Selv om begrepet er det samme, er betydningen på langt nær den samme. I perioden mellom antikken og nåtiden har det skjedd mye. Utallige filosofer, politikere og andre viktige historiske mennesker, har videreutviklet demokratiet som bygger på tankene fra antikken. Det har også skjedd store revolusjoner som har vært med på å endre de demokratiske ideene. Derfor kan det argumenteres for at demokratiet vi kjenner i dag heller er et resultat av den historiske utviklingen, enn en lærdom fra Athen. Det er også funnet spor av demokratisk utvikling helt andre steder. Dette kommer bedre frem i de nye læreverkene. Blant annet i *Arena*,

som for eksempel viser at det finnes spor av folkestyre i India, fra før begrepet ble tatt i bruk i Athen. Demokratiske verdier kan også spores til vikingene, som møttes på “Tinget” for å diskutere og ta viktige avgjørelser for samfunnet, som er en vesentlig del av begge de nye læreverkene hovedfortelling. Det kan argumenteres for at vikingene kan ha tatt inspirasjon fra Hellas i antikken, på mange av deres reiser i området. Det kan og argumenteres for at tanker om at flertallet burde være med å bestemme ligger naturlig i menneskehjernen. Demokratiet har således røtter fra andre steder og i andre tider enn antikken, som er et poeng som ikke kommer til syne i de eldre læreverkene. Dette kommer imidlertid mye tydeligere frem i fortellingene i de nye læreverkene, *Refleks* og *Arena*. Forskjellen er at fremstillingene i større grad fokuserer på den enorme utviklingen siden den gang. Athen blir i større grad inkludert for å poengtere hvor begrepet og ideene stammer fra.

Fokuset på demokratiets utvikling er gjennomgående i det nye læreverkene. De inkluderer flere historiske hendelser som har vært med på å forme demokratiet, og viser sammenhenger mellom dem. For eksempel kommer det tydelig frem i hvordan ideene fra den Franske Revolusjonen var med på å danne grunnlag for den norske grunnloven i 1814. I tillegg blir tidsrommet mellom demokratiets begynnelse i Athen og opplysningstiden mye mer synlig i fortellingen om demokratiets utvikling. Blant annet blir vikingtidens påvirkning inkludert i større grad. Dette skaper en kontrast til de gamle læreverkene, hvor denne delen av demokratifortellingen er nærmest usynlig. Dette gjør at de nye læreverkene fremstår mindre rettlinjet, noe som oppleves som en motvekt til tendensen i de gamle læreverkene. Slik kan det være lettere for elevene å forstå at demokratiet er et resultat av utvikling, og ikke utelukkende en lærdom fra Athen. Spesielt *Arena* får tydelig frem hvordan de gamle demokratiene og folkestyrene ikke var gode demokratier sett med nåtidens øyne, men at de var revolusjonerende for tiden de eksisterte i.

En annen forskjell som fremkommer av analysen, er de nye læreverkene fokus på kvinnekamp og likestilling, som en del av den fortellingen om den demokratiske utviklingen. I de gamle læreverkene har dette fått lite plass. Mens grunnfortellingen i læreverkene i hovedsak hopper fra 1814 til andre verdenskrig, får de nye læreverkene frem den mange år lange kampen for at kvinner skal få de samme rettighetene som menn. I denne sammenhengen påpeker spesielt *Refleks* at Norge ikke ble demokratisk før i 1913 da kvinner fikk stemmerett. Dette skiller seg fra inntrykket en kan få av de gamle læreverkene, som antyder at Grunnloven i 1814 gjorde at Norge ble et demokrati.

Et fellestrekk for de gamle læreverkene, *Gaia* og *Midgard* er hvordan demokratiet som styreform legges frem som noe udiskutabelt. Demokratiet portretteres som den eneste riktige styreform. Her kan en stille seg spørsmål om dette bunner i et kognitiv bias basert på de verdier og holdninger vi har i Norge, eller om det er mulig å avgjøre hva som er rett og gal styreform. Ved flere anledninger har vesten forsøkt å innføre vestlige og demokratiske verdier i områder hvor dette ikke har vært det styrende tankesettet. Historisk sett har dette gått dårlig, som for eksempel i Afghanistan og Irak. Dette kan tyde på at et lands styresett må sees i sammenheng med samfunnets oppfatning og tanker om hvordan en vil styre. Sosiale, økonomiske og geografiske faktorer vil spille inn på hva som er en effektiv og plausibel styreform. Fra et vestlig ståsted vil en ideell verden ha et demokratisk styresett, men ikke alle land har infrastruktur, økonomi eller lav grad av polarisering, som er faktorer som muliggjør en slik styreform. Nyanser som dette kommer ikke frem i *Gaia* og *Midgard*, hvor demokratiet heller blir fremstilt som den udiskutabelt beste styreform som overstyrer sosiale, økonomiske og geografiske faktorer.

I analysen kommer det også frem hvordan de gamle læreverkene fremstiller de norske maktinstitusjonene på en udiskutabel måte. Demokratiopplæringen oppleves i stor grad ensidig, uten rom til maktkritiske perspektiver. Å være kritisk til allerede etablerte strukturer i samfunnet, er ifølge Westheimer og Kahne (jf. kapittel 2.3) viktig for å være en «god» medborger. En udiskutabel fremstilling av det norske demokratiet inviterer til en forståelse av at demokratiet er ferdigutviklet og at kritiske spørsmål til de etablerte tradisjonene ikke er nødvendig. Dersom skolen ønsker å forme gode, demokratiske medborgere som er med på å videreutvikle demokratiske verdier, må det legges til rette for at elevene kan stille kritiske spørsmål. Dette gjør fortellingene i de eldre læreverkene i liten grad, og forskjellen er stor i forhold til det som kommer frem i analysen av de nye læreverkene. Blant annet inkluderer *Refleks* et kritisk blikk på demokratiet som styreform, og legger på den måten opp til en demokratiopplæring som i større grad former elevene til gode maktkritiske medborgere, som videreutvikler og bevarer demokratiske verdier i samfunnet.

For å forklare demokratiske prosesser, som for eksempel stortingsvalg, trekker de eldre læreverkene sammenligninger til elevrådets funksjon i skolen. Dette er for å lære elevene om demokrati, gjennom noe lærebokforfatterne antar at elevene har kjennskap til fra før. Dersom elevene har dårlige eller lite erfaringer med elevrådet, og kjenner på en følelse av å *ikke* ha innflytelse, bli hørt eller tatt hensyn til, kan dette gjøre at elevene sitter igjen med et dårlig

inntrykk av det norske demokratiet. I *Gaia* understrekes noen av forskjellene mellom Stortinget og elevrådet, men disse forskjellene oppleves overfladiske. At det for eksempel er valg hvert fjerde år til Stortinget, og hvert år til elevrådet er ikke en avgjørende forskjell. Læreverkene får tydelig frem at elevene har mulighet til å være med å bestemme, men understreker ikke hva de får bestemme, og hvilken innflytelse de har. Derfor kan det, til tross for påpekte forskjeller, oppleves som et forsøk på å sette likhetstegn mellom noe som er samfunnskritisk og noe som ikke er det. På den måten blir elevrådet fremstilt mer betydelig enn hva det faktisk er.

Elevrådet er konstruert for at elevene skal oppleve mestring og medvirkning i saker som gjelder dem selv, og er i seg selv et godt tiltak for opplæring gjennom demokratisk deltakelse. Derfor er det viktig å heller ikke undergrave viktigheten av elevrådets plass. Denne balansen oppleves det at de nye læreverkene har oppnådd. Likevel er det viktig å huske Stray og Sætras kritikk (jf. kapittel 2.2) om at elevrådet ikke er tilstrekkelig for opplæring gjennom demokratisk deltakelse, fordi sakene elevrådet får medbestemmelse i svært liten grad er samfunnskritiske. Her kan en også se til Børhaug (jf. kapittel 2.2) som mener at skolens roller begrenser demokratiet i skolen. Det vil si at en elev som er valgt til representant for klassen sin i elevrådet, aldri vil oppnå å ha like mye innflytelse som de voksne i skolen. Dette er en nyanse som ikke kommer frem i *Gaia*, hvor teksten antyder at en elevrådsrepresentant er det samme som en stortingsrepresentant, selv om det er store forskjeller i graden av innflytelse.

Som en følge av det økte fokuset på demokrati og medborgerskap i LK20, og kravet om at dette er et tema som skal være gjennomgående og grunnleggende i alle fag, er demokrati-innholdet i de nye læreverkene av en helt annen karakter enn de gamle. Temaet knyttes til store deler av læreverket, fremfor å være festet utelukkende til egne demokratikapitler, som i de gamle læreverkene. Med tanke på demokratiets omfattende omfang og avgjørende plass i de nye læreverkene, kan det argumenteres for at disse også fremstiller demokratiet som den beste styreform. For folk i Norge er ikke denne fremstillingen problematisk, siden vi har et velfungerende demokrati som sikrer et godt liv og gode rettigheter for majoriteten. Fremstillingen er imidlertid mindre svart-hvit i de nye læreverkene. Som nevnt i analysen kan det sies at i de gamle læreverkene blir demokratiet fremstilt som lykke, mens diktaturet fremstilles som lidelse. Denne kontrasten er ikke like synlig i de nye læreverkene. Disse presenterer et noe mer kritisk blikk på demokratiet, som bidrar til å sette styreform i et nytt perspektiv. Dette kommer til syne gjennom at læreverkene viser til eksempler om hvordan demokratiet kan være utfordrende. Blant annet fordi det er tidkrevende og vanskelig å

administrere. Et slikt perspektiv gjør at selv om demokrati er et grunnleggende tema som trekkes inn i store deler av de nye læreverkene, og har fått betydelig større plass i LK20 og i dermed i de nye læreverkene, blir det likevel ikke en udiskutabel og vedtatt sannhet, slik som i de gamle læreverkene.

Det er derimot ikke bare demokratiet som styreform som fremstilles på en udiskutabel måte i de gamle læreverkene. I analysen i kapittel 4.1 fant jeg at læreverket *Gaia* i stor grad fremstiller ytringsfriheten som en udiskutabel gode alle mennesker i et demokratisk samfunn skal ha. I Norge finnes det lovfestede begrensninger i ytringsfriheten, som for eksempel forbud mot trakassering, diskriminering og hatefulle ytringer. Et uheldig resultat av å ikke inkludere ytringsfrihetens utfordringer i lærebøker, kan være at elevene misforstår og/eller bruker ytringsfriheten som unnskyldning for å ytre seg på en uakseptabel måte. I tillegg til dette kan denne fremstillingen legge grunnlag for en forståelse av at alle *alltid* skal bli hørt. Dette er derimot ikke tilfellet i det politiske samfunnet som det er ønskelig at elevene skal bli en del av, hvor det ikke er mulig å høre på alles meninger til enhver tid. Dette er i tråd med Børhaug (les kapittel 2.2) som understreker viktigheten av at demokratiopplæringen ikke bør gi et inntrykk av at alle blir tatt hensyn til, da det ikke fungerer slik i den virkelige politiske verden. Den udiskutable fremstillingen av ytringsfriheten er imidlertid mindre fremtredende i *Midgard*. I dette læreverket blir ytringsfriheten i større grad problematisert, slik som i de nye læreverkene.

5.4 Hva sier fortellingene om demokratiundervisningen i skolen?

Med utgangspunkt demokratibegrepets fire fortolkningstradisjoner fra kapittel 2.2, fokuserer fortellingene i de gamle læreverkene *Gaia* og *Midgard* i stor grad på de to første: 1) demokrati som statsform og folkestyre og 2) demokrati som rettigheter og rettsstat. Begge læreverkene forklarer hva et demokrati er og knytter det til folkestyre. I tillegg forankres dette i historiske ideer. I kapittel 2.2 kom det derimot frem at Stray og Sætra (2018) mener at demokratiundervisningen i større grad bør knyttes til de to siste fortolkningstradisjonene: 3) demokrati som aktiv deltakelse og 4) demokrati som felles verdigrunnlag. Begge de gamle læreverkene inkluderer ytringsfriheten som en essensiell del av demokratiet. Ytringsfrihet kan defineres som både en rettighet, og som et felles verdigrunnlag, og er dermed et tema som går under fortolkningstradisjon 2 og 4. Det kom derimot frem i kapittel 5.2 at måten ytringsfriheten blir presentert i de eldre læreverkene, oppleves noe kortfattet og ensidig. Dette gjør at selv om det er inkludert i lærebøkene, blir ikke de fire fortolkningstradisjonene ivaretatt i stor nok grad. Dersom vi skal legge Stray og Sætras oppfatning av god demokratiundervisning til grunn kan

det argumenteres for at innholdet i de eldre læreverkene ikke er et tilstrekkelig grunnlag for demokratiundervisningen. fordi de to siste fortolkningstradisjonene ikke kommer like synlig frem.

Med grunnlag i dette kan det videre argumenteres for at de gamle læreverkene i stor grad legger opp til undervisning *om* demokratisk deltakelse. Det vil si at de lærer om teorien og historien bak demokratiet og demokratiske prosesser. En konsekvens av dette kan være at elevene i liten grad er aktive og deltakende, og heller fungerer som lyttere til en opplest og vedtatt demokratifortelling. Tendensen i de nye læreverkene vitner om en demokratiundervisning som gir elevene en bredere forståelse av hva et demokrati kan være. Denne tendensen kommer blant annet til syne gjennom hvordan de nye læreverkene knytter demokrati og demokratiske verdier til flere aspekter ved både livet og samfunnet, enn de gamle. Det kan gjøre at elevene forstår demokrati også som en sosial prosess og tilnæringsmåte.

Dersom de nye læreverkene brukes aktivt i undervisningen, kan disse være med på å gi elevene opplæring *om, for og gjennom* demokrati. Dette er blant annet fordi de nye læreverkene balanserer innholdet til å gjelde alle de fire fortolkningstradisjonene. I tillegg inviterer demokratifortellingene i de nye læreverkene som nevnt elevene til å være aktive deltakere, og store deler innholdet oppfordrer til demokratisk handling og holdning. Jeg er likevel enig med Børhaug (jf. kapittel 2.2) om at rollene i skolen utfordrer skolens demokratidannende funksjon. Dette gjør det utfordrende å legge til rette for demokratiundervisning som gir et realistisk bilde av det faktiske demokratiske samfunnet. Men jeg tror derimot ikke det er et problem dersom elevene gjøres bevisst på akkurat dette. For eksempel er det nødvendig at elevene er klar over sin grad av innflytelse, og hvorfor de ikke kan oppnå den samme demokratiske deltakelsen som en voksen. I forrige kapittel ble det blant annet diskutert hvorfor det er viktig at elevrådet ikke likestilles med samfunnskritiske demokratiske institusjoner, slik som de gamle læreverkene legger opp til. En slik sammenligning kan være misvisende, og gi elevene grunn til å tro at deres rolle i demokratiet er mer betydningsfull enn den er. De nye læreverkene legger imidlertid ikke opp til en slik likestilling, men påpeker heller at elevrådet åpner for at elevene kan være med å bestemme *litt* på skolen. Dette er en mer passende fremstilling, og gir en større forståelse for at elevrådet i stor grad eksisterer for å gi elevene demokratisk øvelse.

6. KONKLUSJON

I denne oppgaven har jeg undersøkt og analysert fire læreverker, fordelt på totalt elleve lærebøker. Dette med mål om å belyse måten de forteller om, og tematiserer demokrati. For å kunne svare på hvilke demokratifortellinger elevene blir presentert for i norske lærebøker og hvordan disse fortellingene har endret seg i tidsperioden 2006 til 2022, er det gjennomført en narrativ analyse. I løpet av forskningsarbeidet har det blitt avdekket likheter og ulikheter mellom læreverkene som er verdt å merke seg. Disse legger også grunnlag for å kunne si noe om hvordan demokratiundervisningen i skolen kan være etter implementeringen av LK20.

Basert på mine funn i læreverkene *Gaia*, *Midgard*, *Refleks* og *Arena*, kan det konkluderes med at det finnes forskjeller i måten demokrati blir tematisert og presentert i lærebøker for 5-7.trinn mellom LK06 og LK20. Denne konklusjonen baseres på en rekke funn, blant annet er det tydelige forskjeller når det gjelder hvordan læreverkene tematiserer demokratiet. De nye læreverkene har et mer spredt demokratiinnhold, noe som kommer til syne ved at demokratiske verdier og prinsipper er synlig i større deler av læreverket. Demokrati blir koblet til flere emner gjennom læreverkene, istedenfor å være knyttet utelukkende til et bestemt kapittel. Dette gjør at de nye læreverkene i større grad viser demokratiet i et helhetsbilde. Dette gjorde imidlertid analysearbeidet noe mer utfordrende med de nye læreverkene, fordi innholdet var vanskeligere å sortere og skape sammenlignbart materiale ut av.

I analysen kommer det frem at alle læreverkene i oppgaven inkluderer demokratiets historiske tilknytning til Athen i sin hovedfortelling. Det kan derfor argumenteres for at dette er en grunnfortelling, som går på tvers av forlagene. Måten de gamle og de nye læreverkene inkluderer dette i fortellingen er imidlertid noe forskjellig. Mens denne koblingen virker svært avgjørende for fortellingen i de gamle læreverkene, blir det fremstilt i større grad som en utløsende faktor for demokratisk utvikling i de nye læreverkene. På denne måten legger de nye læreverkene i større grad til rette for en forståelse av demokratiet har vært igjennom en lang og komplisert utvikling, fremfor at det er en lærdom fra Athen.

Det kan videre konkluderes med at de eldre læreverkene i hovedsak fokuserer på demokratiet styreform, i en historisk og norsk kontekst. Dette gjør de nye læreverkene også, men en tydelig forskjell er hvordan de definerer demokratiet som noe mer enn dette. Demokrati er også en måte å leve på, og en måte å være på. Demokratifortellingen i de nye læreverkene legger opp til en

mer aktiv elev, som i større grad har rom til å påvirke hva demokrati betyr. Det kommer også frem flere steder i analysen hvordan de gamle læreverkene er mer deskriptive og faktaorienterte, som gjør at elevene i liten grad oppfordres til å tenke, diskutere eller reflektere. De nye læreverkene inkluderer flere dagsaktuelle og historiske sidefortellinger, som eksemplifiserer og utfyller hovedfortellingen. Disse gir elevene innblikk og bredere forståelse for demokratiske aspekter. Dette bidrar til konklusjonen om at de nye læreverkene er mindre deskriptive og faktaorienterte enn de gamle.

Fremstillingen av demokratiet som styreform er og mindre udiskutabel i de nye læreverkene. Læreverkene inkluderer et mer kritisk perspektiv, ved å blant annet påpeke ulempene ved en slik styreform. Dette står i kontrast til fremstillingen i de eldre læreverkene, hvor det blant annet blir portrettert et svart-hvitt forhold mellom demokratiske styreformer og diktatoriske styreformer. Derfor kan det konkluderes med at de nye læreverkene i større grad har en mer demokratisk fremstilling av demokratiet enn de gamle.

Dersom de nye læreverkene blir brukt i skolen fremover, kan det bidra til en demokratiundervisning som i større grad enn før oppnår å gi elevene opplæring både *om*, *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse. Til tross for at elevenes rolle i skolen gjør at deres demokratiske deltakelse ikke er optimal, vil de nye læreverkene være med på å bevisstgjøre dette. En slik bevisstgjøring viser tillit til at elevene kan se forbi sin rolle i skolen, og heller delta aktivt og engasjert der de kan, som god demokratisk øvelse. Dermed legger de nye læreverkene til rette for god demokratiopplæring, og kan på den måten være med på å heve skolens demokratidannende funksjon.

6.1 Videre forskning

Den opprinnelige planen for denne oppgaven var å i tillegg inkludere en kvantitativ innholdsanalyse av læreverkene. Målet med dette var å vise omfanget av demokratiinnholdet i tabeller. Disse skulle avdekke hvilke temaer innenfor demokrati som er mest fremtredende i de forskjellige læreverkene, og hvor mange sider demokratiinnholdet utgjør. For å få til dette utarbeidet jeg en rekke kategorier innenfor demokrati. Deretter gikk jeg nøye igjennom hver enkelt lærebok for å plassere innholdet i kategoriene. Disse tabellene viste synlige forskjeller i omfanget mellom læreverkene fra LK06 og LK20. Jeg valgte likevel å ta det ut av oppgaven, da jeg utover i arbeidet merket at det ikke ville bli overkommelig å fullføre det på en måte som

beriker oppgaven. Dersom tiden hadde strukket til ville de interessante funnene fra denne analysen vært en spennende forlengelse av oppgaven.

7. SITERTE VERK

- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: a textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies. *Policy Futures in Education*, ss. 431-444, <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.3.431>.
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1-18.
- Børhaug, K., & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder : kritisk tenkning i samfunnskunnskap*. ([Fellesutg. bokmål/nynorsk]. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder, Colo: Paradigm.
- Biseth, H. (2014). *Må vi snakke om demokrati?: om demokratisk praksis i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Briseid, L. G. (2012). Demokratiforståelse og intensjoner i demokratioppdragelsen: Norske læreplaner mellom 1974 og 2010. *Nordic Studies in Education*, ss. 50-66, <https://www.idunn.no/doi/pdf/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-04>.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving (5.utg)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og Uddannelse*. . Århus: Klim Forlag.
- Engelsen, B. U. (2020). Læreplanens generelle del – et historisk perspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2 (104), ss. 206-217, <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-10>.
- Fuchs, E., & Bock, A. (2018). *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. London: Palgrave Macmillan.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., & Kaja Granum, S. (2016). *Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grepperud, G., & Skrøvset, S. (2012). *Undervisningslære - Eksempler, ideer og refleksjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hansen, T. I. (2018). *Textbook Use*. I E. Fuchs & A. Bock (Red.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (s. 369-381). New York: Palgrave Macmillan.
- Heiret, J., Ryymin, T., & Skålevåg, S. A. (2013). *Fortalt fortid - norsk historieskriving etter 1970*. Oslo: Pax.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Johnsen, E. B. (1999). *Lærebokkunnskap : innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Justvik, N. M. (2014). Lærebokas dominerende posisjon i historieundervisningen, bare for elevenes skyld? *Acta Didactica Norge* 8(1) , ss. 1-20.
<https://doi.org/10.5617/adno.1098>.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget (2.utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Lorentzen, G., & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 119-130.
- Madsen, J., & Biseth, H. (. (2014). *Må vi snakke om demokrati? : om demokratisk praksis i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 28. (2015-2016). (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. Oslo.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Murray, M. (2008). *Narrative Psychology. I J. A. Smith (Red.). Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods (2. utg.)*. (85-107). London: Sage.
- NHO. (2018). *Verden og oss. Næringslivets perspektivmelding*. Oslo: Næringslivets Hovedorganisasjon.
- Rasmussen, I., & Lund, A. (2015). Læringsressurser og lærerrollen – et partnerskap i endring? *Acta Didactica Norge*, ss. 1-20. <https://doi.org/10.5617/adno.2352>.
- Selander, S. (1988). *Lärobokskunnskap. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historie 1841 – 1985*. . Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S., & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæle, C. (2013). Den rette historien: Lærebokkritikk som historiepolitisk reiskap. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E., & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie. Fra allmueskole til grunnskole 1739-2013*. Universitetsforlaget: Oslo.

- Skjelbred, D., Solstad, T., & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og Læremiddelpraksis*. Hentet fra http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1_2005
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning: En eksploderende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J. H., & Sætra, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning och Demokrati 2018*, 27(1), ss. 99-113.
- Thaagard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode (3 utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- The Economist. (2022, Februar 10). *A new low for global democracy*. Hentet fra <https://www.economist.com/graphic-detail/2022/02/09/a-new-low-for-global-democracy>
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004, Januar 1). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, ss. 237-269.
- Østerud, Ø., Engelstad, F., & Selle, P. (2012). *Makten og demokratiet - en sluttbok fra Makt- og demokratiutredningen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

8. VEDLEGG

8.1 Vedlegg 1: oversikt over lærebøker brukt i oppgaven

LK06:

Holm, D & Utleiv, A. (2006) *Gaia 5*. Oslo. Gyldendal undervisning

Holm, D., Røsholdt, O & Utleiv, A (2007) *Gaia 6*. Oslo. Gyldendal undervisning

Holm, D., Nystad, J. F., Røsholdt, O & Utleiv, A. (2008) *Gaia 7*. Oslo. Gyldendal undervisning.

Aarre, T., Flatby, B. Å., Høyby, E & Sâtvedt, O. (2006) *Midgard 5*. Oslo. Aschehoug Forlag

Aarre, T., Flatby, B. Å., Grønland, P. M & Lunnan, H. (2007) *Midgard 6*. Oslo. Aschehoug Forlag

Aarre, T., Flatby, B. Å & Lunnan, H. (2008) *Midgard 7*. Oslo. Aschehoug Forlag

LK20:

Hosteland, S., Lie, T. G., Maliks, J & Skjæveland, Y. (2021) *Refleks 5*. Oslo. Gyldendal

Hosteland, S., Lie, T. G., Maliks, J & Skjæveland, Y. (2021) *Refleks 6*. Oslo. Gyldendal

Hosteland, S., Lie, T. G., Maliks, J & Skjæveland, Y. (2022) *Refleks 7*. Oslo. Gyldendal

Eriksen, K. G., Grødem, S. K., Nodeland, T. S. & Sibeko, G. (2020) *Arena 5*. Oslo. Aschehoug forlag.

Eriksen, K. G., Grødem, S. K., Nodeland, T. S. & Sibeko, G. (2021) *Arena 6*. Oslo. Aschehoug forlag.

