

Lærebøker i internasjonal politikk i den videregående skolen

En analyse av innhold, funksjon og form

Morten Grønbeck



Mastergradsoppgave i samfunnsfagdidaktikk,
Det utdanningsvitenskapelige fakultet,
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

22.04.2008

Takk til professor Eyvind Elstad for god og motiverende veiledning og Anette Lund for korrekturlesning. Takk også til min samboer Tonje og min datter Ella for tålmodighet og oppmuntring underveis.

Morten Grønbeck, Oslo 19.04.2008

Innhold

1. INNLEDNING	7
2. TEORETISK TILNÆRMING.....	12
2.1 STATSVITENSKAPELIG TEORI: REALISME OG LIBERALISME	13
2.1.1 <i>Realisme</i>	13
2.1.2 <i>Liberalisme</i>	19
2.2 TEORI OM SAMFUNNSKUNNSKAPENS BEGRUNNELSER.....	26
2.2.1 <i>Samfunnskunnskapens nytteperspektiv</i>	26
2.2.2 <i>Samfunnskunnskapens politiske styringsperspektiv</i>	27
2.2.3 <i>Samfunnskunnskapens dannelsingsperspektiv</i>	29
2.2.4 <i>Generelle bemerkninger</i>	30
2.3 PEDAGOGISK TEORI MED IMPLIKASJONER FOR STOFFORGANISERING	31
2.3.1 <i>Robert Gagné</i>	32
2.3.2 <i>Benjamin Bloom</i>	32
2.3.3 <i>David Ausubel</i>	33
2.3.4 <i>Jerome Bruner</i>	34
2.3.5 <i>Generelle bemerkninger</i>	35
2.4 AVRUNDING.....	35
3. EMPIRISK TILNÆRMING.....	39
3.1 FORSKNINGSDESIGN	39
3.1.1 <i>Faget, bøkene og utvalget</i>	39
3.1.2 <i>Metode</i>	41
3.1.3 <i>Struktur</i>	43

3.2	EMPIRISK ANALYSE.....	43
3.2.1	<i>Analyse av framstillingenes innhold</i>	<i>44</i>
3.2.2	<i>Analyse av framstillingenes funksjoner.....</i>	<i>70</i>
3.2.3	<i>Analyse av framstillingenes form</i>	<i>79</i>
3.2.4	<i>Innhold, funksjon og form – forholdene mellom dem.....</i>	<i>88</i>
4.	IMPLIKASJONER	95
4.1	UNDERVISNINGSMESSIGE IMPLIKASJONER.....	95
4.2	IMPLIKASJONER FOR VIDERE FORSKNING	98
	LITTERATUR	101

1. INNLEDNING

Høsten 2007 kunne man i norske medier lese og høre om store problemer ved mange norske skoler – elevene hadde ikke fått lærebøker i tide. Kunnskapsløftet innhentet nye trinn både i grunnskole og videregående skole, men mange av de nye lærebøkene lot vente på seg. Frustrasjonen spredte seg blant lærere og elever. Hvordan skulle undervisningen gjennomføres uten dette viktige dokumentet tilgjengelig? En ufrivillig treg start på skoleåret for mange elever fortonet seg nok mer som en oppvekker for mange lærere på hvor avhengige de faktisk er av lærebøkene i undervisningen. For lærebøker har en tendens til å bli styrende i undervisning. Enten det gjelder temautvalg, oppgaver, prøver eller hvordan man legger opp løpet, er lærebøkene ofte sentrale premissleverandører. Det blir derfor en svært viktig kompetanse for lærere å kunne forholde seg til lærebøker på en reflektert og profesjonell måte. Lærebøkene beskriver ofte fenomener som inntreffer og har inntruffet i virkeligheten. De formidler budskap og fortolker sannheter. Forfatterne av bøkene er nødt til å berøre og ta stilling til store og omstridte spørsmål innenfor sitt fagfelt for å kunne gi grundige framstillinger. Selv om det kan være vanskelig å se, vil forfatternes valg og preferanser alltid prege lærebøkene og undervisningen. Samfunnskunnskap er selvfølgelig intet unntak. Bøkene er skriftlige og bestandige manifestasjoner av et faglig innhold, men hvordan skal man forholde seg til dem?

Denne samfunnsfagdidaktiske mastergradsoppgaven vil handle nettopp om lærebøker. Nærmere bestemt om lærebøker i *Samfunnskunnskap (3SK-A) – norsk og internasjonal politikk* for tredje klasse på videregående skole. Faget har som navnet sier en todelt struktur, én del om norsk politikk, den andre delen tar for seg internasjonal politikk. Denne oppgaven dreier seg om lærebøker i internasjonal politikk.

Å ha et bevisst forhold til hvordan ulike lærebøker inngår i faget på ulike måter, hvordan styrker og svakheter ved framstillingene gjør seg gjeldende, er en sentral kompetanse som bør ligge til grunn når læreren skal foreta profesjonelle valg. På hvilke områder bør lærebokas framstilling suppleres? Passer noen bøker bedre for noen grupper enn andre? Hva er problematisk med framstillingen, og hvordan kan disse problemene bekjempes?

I denne oppgaven ønsker jeg for det første å analysere empirien ved hjelp av statsvitenskapelig teori. To dominerende skoleretninger innenfor internasjonal politikk, *realisme* og *liberalisme*, vil utgjøre denne teoriens hovedkategorier.

Et realistisk synspunkt på internasjonal politikk innebærer blant annet at statene eksisterer som enhetlige aktører i et system preget av anarki (Østerud 2002: 223). I motsetning til i de suverene statene er det ingen overordnet myndighet i det internasjonale systemet, og dette skaper et permanent sikkerhetsproblem. Konflikter er naturlig, og disse konfliktene løses med krig om nødvendig (Jackson & Sørensen 2003: 103). For realistene er internasjonal politikk maktkamp, noe som innebærer at maktforholdet stater imellom står sentralt (Østerud 2002: 223). Maktbalanse og avskrekking er stabiliserende mekanismer i det mellomstatlige systemet (Østerud 2002: 223). Realistene er av den oppfatning at statene er de desidert mest relevante aktørene i det internasjonale systemet (Jackson & Sørensen 2003: 68). Individuer, grupper og internasjonale organisasjoner blir enten sett på som mindre relevante, eller ikke relevante i det hele tatt (Jackson & Sørensen 2003: 68). At statene betraktes som enhetlige innebærer at mange realister ser bort fra indre opposisjon og ulike interesser innenfor den enkelte suverene stat. Realistene har hovedsaklig et uidealisert inntrykk av menneskenaturen. Å være egoistisk og maktsøkende er nærmest iboende motiv for menneskene, noe som også slår igjennom på det statlige plan (Østerud 2002: 223). Stater vil alltid handle i samsvar med sine nasjonale interesser, og hovedmålene i ethvert lands utenrikspolitikk er å ta vare på og beskytte landets egne interesser (Jackson & Sørensen 2003: 68). Dette betyr at en stat aldri kan stole hundre prosent på en annen, for alle er ute etter å maksimere sin egen gevinst (Jackson & Sørensen 2003: 69). Stater bruker internasjonale organer kun for å hevde egne interesser.

Liberalismen forfekter et annet syn på internasjonal politikk enn realistene. Denne tilnæringsmåten åpner dørene for flere nøkkelaktører på den internasjonale arenaen. Stater er de mest relevante, også innenfor denne skoleretningen, men internasjonale organisasjoner, flernasjonale selskaper, enkeltpersoner og samfunnsgrupper får en mye større plass i analysen (Jackson & Sørensen 2003: 105). Liberalismen har dessuten et annet syn på den enkelte stat. Mens realistene ofte snakker om den som en enhetlig aktør, tar liberalismen til orde for at statene innehar mange, ofte motstridende interesser (Mingst 2004: 126). Liberalismen innehar et positivt menneskesyn og et syn på det internasjonale systemet som samarbeidende heller enn konfliktfylt (Jackson & Sørensen 2003: 105). Økonomiske bånd

og andre relasjoner mellom grupper, organisasjoner, flernasjonale selskaper og stater gjør at liberalismen har sterk tro på utviklingen mot en mer fredfull verden (Jackson & Sørensen 2003: 105). Anarkiet i det internasjonale samfunnet er ifølge liberalismen ikke borte, men supplert med transnasjonale nettverk som binder internasjonale aktører sammen (Jackson og Sørensen 2003: 111). Internasjonale organer har en verdi utover staters nasjonale interesser.

Vil dette hovedskillet på fagfeltet internasjonal politikk gjøre seg gjeldende i forskjellige lærebøker som benyttes i 3SK-A? Er det slik at enkelte av bøkene representerer én av disse skoleretningene, eller vil det være vanskelig å finne tydelige spor? Denne masteroppgaven vil gi svar på disse spørsmålene gjennom analyse av statsvitenskapelig *innhold*.

For det andre ønsker jeg å analysere lærebøkene i lys av teori om samfunnskunnskapens begrunnelser. Kjetil Børhaug (2005) har argumentert for at samfunnskunnskap er et fag som slites mellom tre ulike begrunnelser. Faget kan begrunnes i et *nytteperspektiv*, i et *politisk styringsperspektiv* og i et *danningsperspektiv*. Nytteperspektivet beskriver de sidene av faget som tar sikte på å gi elevene nyttig kunnskap som de kan bruke til å oppnå noe for seg selv. Det politiske styringsperspektivet dreier seg om de aspektene ved faget som har til hensikt å konstituere og legitimere ”gode” og ”riktige” sider ved samfunnet ut fra et politisk ståsted. Fagets begrunnelser i et danningsperspektiv dreier seg om fagets mål om å utdanne kritiske og reflekterte elever som kan ta standpunkter på eget grunnlag, ikke bare ut fra autoriteters beskrivelser. Disse perspektivene drar faget i ulike retninger, og i denne oppgaven ønsker jeg å se nærmere på hvordan *begrunnelsene* gjør seg gjeldende i de forskjellige lærebøkene. I den sammenhengen er det naturlig å snakke om framstillingenes *funksjoner*. Er enkelte bøker flinkere til å ivareta dannelsingsfunksjonen enn andre? I hvilken grad fungerer bøkene som politiske styringsdokumenter? Oppgaven vil svare på disse spørsmålene gjennom analyse av lærebøkens *funksjoner*.

For det tredje ønsker jeg å analysere lærebøkene i lys av pedagogisk teori om stofforganisering. Robert Gagné, Benjamin Bloom, David Ausubel og Jerome Bruner har ulike teorier som har implikasjoner for hvordan lærestoff og læring bør organiseres. Gagné argumenterer for at kunnskap må bygges stein for stein, fra delene til helheten. Bloom begrunner hvordan visse typer kunnskaper og ferdigheter må ligge til grunn for visse andre typer. Ausubels teori handler om hvordan ny kunnskap best kan møtes gjennom etableringen av kognitive helheter i forkant av møtet med nytt lærestoff. Bruner argumenterer for et

spiralprinsipp som dreier seg om å møte de samme grunnleggende emnene gang på gang, men med stadig høyere vanskelighetsgrad. Hvilke av disse teoriene gjør seg gjeldende i lærebøkens tekstlige stofforganisering? Jeg vil undersøke dette gjennom analyse av framstillingenes *form*.

Med disse tre teoretiske innfallsvinklene som utgangspunkt vil jeg framsette følgende problemstilling som forøvrig vil begrunnes i den teoretiske tilnærmingens avrundingsdel:

Hvordan kommer *innhold, funksjon og form* til uttrykk i ulike lærebøker om internasjonal politikk?

I den norske videregående skolen benyttes tre forskjellige lærebøker i 3SK-A, internasjonal politikk:

Bergesen, Helge Ole og Willy Østreng (2005): *Internasjonal politikk*, Oslo: H. Aschehoug & Co.

Windheim, Ivar (2004): *I samfunnet. Internasjonal politikk*, Oslo: H. Aschehoug & Co.

Kval, Karl-Eirik, Aksel J. Mellbye og Bent Sofus Tranøy (2003): *Politikk og makt. Norge og verden*, Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

Som det framgår av titlene på disse lærebøkene omhandler den første og andre kun internasjonal politikk. Kval m.fl. behandler både norsk og internasjonal politikk i den samme boken, men også denne boken har en klar todeling mellom "Norge og verden" slik tittelen tilsier. Alle tre bøkene benyttes ved mange videregående skoler, men i ulikt omfang. Kval m.fl. og Windheim har internettsider knyttet til læreverkene. Disse inngår i analysen der det er relevant å trekke dem inn.

Jeg ønsker å bruke analyse av meningsinnhold som metode. Denne metoden innebærer først at data, det vil si lærebøkene, skaffes til veie. Deretter vil jeg utlede teoretiske kategorier som vil danne grunnlaget for de empiriske undersøkelsene. Disse teoretiske kategoriene dreier seg om statsvitenskapelig innhold, om samfunnskunnskapens begrunnelser og om pedagogiske stofforganiseringsprinsipper. Når teoriens uttrykk skal gjøres relevant for analyse av lærebøker, gjøres det noen justeringer. Kjetil Børhaugs teori om *samfunnskunnskapens begrunnelser* brukes til å snakke om *lærebøkens funksjoner*. De

pedagogiske teoriene om *organisering av læring* brukes til å snakke om *lærebøkernes tekstlige stofforganisering*. I tillegg kan det nevnes at statsvitenskapelig teori om internasjonal politikk brukes til å analysere *framstillinger av internasjonal politikk*. Det er et poeng at jeg har sett på datamaterialet *før* utledningen av teoretiske kategorier. På denne måten kan jeg sette opp visse hypoteser om hva jeg kan finne når jeg velger teoretisk begrepsapparat. Jeg velger derfor å kalle dette en hypotetisk deduktiv metode, jeg går til empirien med teoretiske forventninger. Etter dette vil jeg undersøke datamaterialet med disse kategoriene som utgangspunkt for å avdekke mønstre, sammenhenger, fellestrekk og forskjeller. Til slutt drøftes funnene (Johannessen m.fl. 2006: 162-163). Valg av en slik metode begrunnes med at det er systematisk framgangsmåte for å avdekke empiriens relevante egenskaper.

Oppgaven starter med framsettelsen av teori i *2.0 Teoretisk tilnærming*. Denne delen har tre hoveddeler, én om hver av de teoretiske innfallsvinklene. Til slutt i denne delen er en avrundingsdel hvor jeg begrunner problemstillingen og forsøker å bygge bro videre til den empiriske tilnærmingen. I *3.0 Empirisk tilnærming* gjør jeg først rede for *forskningsdesignet*. Herunder kommer nærmere presentasjon av *faget, bøkene og utvalget*, samt *metode og struktur* for den videre empiriske analysen. I *Empirisk analyse* analyseres lærebøkene. Først *innholdet*, så *funksjonene*, deretter *formene*. Innenfor hver av disse delene tar jeg for meg én og én lærebok med *komparative betraktninger* til slutt. Analysen avsluttes med samlende analyse av forholdene mellom de empiriske funnene. I *4.0 Implikasjoner* tar jeg for meg funnenes implikasjoner for undervisning og videre forskning.

2. TEORETISK TILNÆRMING

I denne delen vil jeg framsette teori som vil danne grunnlaget for den senere empiriske analysen. Oppgaven vil ha tre teoretiske innfallsvinkler. For det første ønsker jeg å framsette statsvitenskapelig teori, for det andre vil jeg presentere teori om samfunnskunnskapens begrunnelser og for det tredje vil jeg legge fram pedagogisk teori med implikasjoner for stofforganisering.

Først vil jeg presentere to teoretiske skoleretninger i studiet av internasjonal politikk, *realisme* og *liberalisme*.¹ Disse statsvitenskapelige retningene representerer til dels motstridende oppfatninger av internasjonal politikk og dets vesen. De forfekter ulike syn på individer, stater og det internasjonale systemet, de er uenig om forandringspotensialet i internasjonal politikk og de har forskjellig oppfatninger av effekten av internasjonalt samarbeid. Jeg vil gjøre rede for skoleretningenes forskjellige avgreininger og kort drøfte retningenes relevans i internasjonal politikk i dag. Skoleretningene vil legges fram hver for seg, men kontrastene vil likevel være klare og tydelige.

Etter dette vil jeg legge fram teori om hvordan samfunnskunnskap er et fag som slites mellom tre ulike begrunnelser. Kjetil Børhaug (2005) beskriver hvordan samfunnskunnskap kan begrunnes i et *nytteperspektiv*, i et *politisk styringsperspektiv* og i et *danningsperspektiv*, og hvordan disse perspektivene drar faget i ulike retninger. Hvilken plass har nytte, politisk styring og danning i samfunnskunnskapen? Jeg vil gjøre rede for hva som ligger i disse begrunnelsene og kort drøfte noen implikasjoner. Ulike teoretikere vil trekkes inn for å klargjøre betydningen av perspektivene.

Deretter vil jeg legge fram pedagogisk teori med implikasjoner for hvordan lærestoff bør organiseres. Robert Gagné, Benjamin Bloom, David Ausubel og Jerome Bruner representerer ulike syn på hvordan lærestoff bør organiseres. Kan kunnskap bygges stein for stein? I hvilken rekkefølge bør læringen skje? Skal man gå fra delene til helheten eller den

¹ Det finnes også en tredje tilnæringsmåte innenfor internasjonal politikk, *den radikale tradisjonen*. Den er lite utbredt i lærebøker generelt. Hvorfor det er slik, vil jeg ikke ta stilling til i denne oppgaven.

motsatte veien, eller skal man berøre de samme emnene gang på gang med stadig høyere vanskelighetsgrad? Jeg vil forsøke å knytte dette opp mot hvordan tekstlig lærestoff kan struktureres i lærebøker.

Til slutt i denne teoretiske tilnærmingen vil jeg forsøke å trekke tråder mellom de ulike teoretiske innfallsvinklene. Hovedhensikten med en slik avrundingsdel vil være å vise hvordan denne kombinasjonen av teorier kan brukes til meningsfull analyse av lærebøker. Med denne delen ønsker jeg å bygge bro fra teori til empiri, med spørsmålsformuleringer som peker fram mot oppgavens neste del. Problemstillingen vil presenteres nærmere og begrunnes.

2.1 STATSVITENSKAPELIG TEORI: REALISME OG LIBERALISME

2.1.1 Realisme

Realismen har et uidealisert syn på menneskenaturen. Tilhengerne av denne skoleretningen betrakter verden som en konfliktfull arena hvor konfliktene ender med krig om nødvendig. Statene, som betraktes som enhetlige, er de desidert viktigste aktørene, og nasjonal sikkerhet er det overordnede målet. Andre aktører, som individer, grupper og internasjonale organisasjoner, er enten mindre relevante eller ikke relevante i det hele tatt. Det internasjonale systemet har ingen overordnet myndighet og er derfor preget av anarki. Dette skaper et permanent sikkerhetsproblem for statene. Maktbalanse og avskrekking er stabiliserende mekanismer i det mellomstatlige systemet. Realismen er skeptisk til at forholdene i internasjonal politikk kan forandres. Disse elementene danner grunnlaget for realistiske tilnærminger til faget, både historiske og nåtidige (Jackson & Sørensen 2003: 68; Østerud 2002: 223).

Med svært ulike utgangspunkt og forutsetninger har realismen gjort seg gjeldende til forskjellige tidspunkter i historien. I antikkens Hellas skrev Thucydides om konfliktene mellom greske bystater på en utpreget realistisk måte. I renessansen skrev Niccolò Machiavelli sitt berømte og realistiske verk *Fyrsten*. Thomas Hobbes fortsatte den realistiske tradisjonen på 1600-tallet. Disse tre representerer det man kan kalle *klassisk realisme*

(Jackson & Sørensen 2003: 70). I moderne tid er det først og fremst Hans J. Morgenthau som har videreført den klassiske realismen med sin *nyklassiske realisme*. Det som kjennetegner klassisk og nyklassisk realisme er at de gir normative føringer på hvordan internasjonal politikk *bør* være. Kenneth Waltz og hans *nyrealisme* og Thomas Schellings *strategiske realisme* er moderne retninger innenfor realismen (Jackson & Sørensen 2003: 67-69). Disse er i utgangspunktet deskriptive retninger, selv om også disse kan brukes til å trekke normative slutninger. I det følgende vil jeg likevel behandle realisme langs skillet mellom normative og deskriptive retninger innenfor tradisjonen.

Klassisk og nyklassisk realisme

Historikeren Thucydides fra antikkens Hellas, den italienske statsteoretikeren Niccolò Machiavelli fra renessansen og den britiske filosofen fra 1600-tallet Thomas Hobbes er på hver sine måter først og fremst opptatt av statenes permanente sikkerhetsproblem, og hva stater gjør for å takle dette problemet. De forfekter de generelle premisene for realismen, nemlig anarkisk system, staten som enhetlig aktør, liten tro på mellomstatlige avtaler, uidealisert menneskesyn, maktkamp og maktbalanse – men med ulik vekt på de forskjellige elementene. Thucydides skrev om konflikter mellom greske bystater og om konflikter mellom Hellas og nabolandene. Han la vekt på hvordan statene befant seg i ulike posisjoner i systemet som følge av ulikt maktpotensial. Alle statene, store og små, måtte ta realitetene innover seg hvis de ønsket å overleve i en ”spise eller bli spist”-verden. Maktforholdene stater imellom bestemmer utfallet av internasjonal politikk (Jackson & Sørensen 2003: 71-72). Machiavelli beskrev verden som et farlig sted der det gjaldt å ta affære før fienden gjorde det. Han la vekt på hvordan statsledere må handle etter andre moralske normer enn privatpersoner. Den kristne etikken kunne ikke gjøre seg gjeldende når statslederen, *fyrsten*, skulle ta sine beslutninger. Man kan ikke stole på at andre stater vil gjøre det samme, derfor er det faktisk umoralsk for en statsleder å handle etter slike prinsipper, hevdet Machiavelli. Man må være forberedt på at andre vil dolke en i ryggen, derfor er det bare rett og rimelig å komme vedkommende i forkjøpet. I overført betydning kan man tolke dette som en rettfærdiggjøring av forkjøpskrig (Jackson & Sørensen 2003: 72-73). Thomas Hobbes sammenlignet forholdene i internasjonal politikk med forholdene mennesker i mellom i et samfunn før opprettelsen av overordnet myndighet. Denne tenkte situasjonen kalte han *naturtilstanden*. Han beskrev hvordan mennesker valgte å delegere makt til en overordnet institusjon på grunn av frykten for egen sikkerhet. Han argumenterte for at de suverene

statene ga mennesker personlig sikkerhet, samtidig som det oppsto et anarkisk system stater imellom som skapte nasjonal og internasjonal usikkerhet. Dette omtales gjerne som *sikkerhetsdilemmaet* i internasjonal politikk. Hobbes poengterte at det ikke var noen grunn til å tro at stater ville delegere makt til en overordnet myndighet slik mennesker hadde gjort forut for organisert statsmakt. Dette fordi det internasjonale anarkiet ikke er like truende som den opprinnelige naturtilstanden. Individuer er mye mer sårbare enn stater, forklarte Hobbes, mennesker må for eksempel av og til sove. Stater sover aldri. Når noen samfunnsborgere sover, er andre på vakt. Hobbes gjorde også rede for hvordan krig av og til er den eneste løsningen på konflikter mellom stater og hvordan traktater og avtaler kan moderere, men aldri fjerne det internasjonale anarkiet. Internasjonale kjøreregler blir inngått av stater, og vil bare overholdes dersom det er i statenes egeninteresser (Jackson & Sørensen 2003: 74-75).

Den klassiske realismen er en normativ retning (Jackson & Sørensen 2003: 101).

Thucydides, Machiavelli og Hobbes beskriver ikke bare hvordan internasjonal politikk *er*. De beskriver også hvordan systemet *bør* være. Mens andre retninger innenfor realismen har deskriptive tilnærminger til internasjonal politikk, der de på empirisk grunnlag trekker slutninger om systemet, har den klassiske retningen også en normativ del som også mener noe om hvordan internasjonal politikk *bør* være. En deskriptiv realistisk tilnærming kan for eksempel hevde at en stat som gagnar på å gå til krig mot en annen *vil* gjøre det. En normativ retning, som den klassiske realismen, kan i tillegg si at en stat som gagnar på å gå til krig mot en annen *bør* gjøre det.

Hans Morgenthau står for en videreføring av den klassiske realismen. Den nyklassiske realismen er en normativ retning i moderne tid, en reaksjon på liberalismens ”fiasko” i mellomkrigstiden.² Den nyklassiske realismens premisser bygger på de generelle trekkene ved realismen, og Morgenthau bygger videre på de klassiske realistenes oppfatning av at stater og individer *bør* ha vidt forskjellige moralske hensyn å ta. Han var sterkt kritisk til de som mente at privatsfærens etikk burde gjøre seg gjeldende også på det politiske plan, slik som blant annet den amerikanske presidenten i mellomkrigstiden, Woodrow Wilson, mente. Noen ganger er man nødt til å trampe på menneskerettighetene, fordi nasjonal sikkerhet står på spill. Morgenthau betrakter mennesker som politiske dyr på jakt etter makt over andre

² Liberalismen fikk en tydelig knekk i mellomkrigstiden da den ideelle optimismen om å samle verdens befolkning i den overnasjonale organisasjonen *Folkeforbundet* ble snudd til ny fiendtlighet og utbruddet av en ny verdenskrig.

mennesker. Også her ser vi tydelige paralleller til klassiske former av realisme (Jackson & Sørensen 2003: 76-78).

Strategisk realisme og nyrealisme

I etterkrigstiden vokste det fram nye retninger av realisme med deskriptive tilnærminger til faget. Dette var i tråd med strømninger innenfor vitenskapen generelt der normative aspekter ikke lenger skulle finne sted i analysen.³ Thomas Schelling og hans strategiske realisme ville beskrive det internasjonale systemet på empirisk grunnlag (Jackson & Sørensen 2003: 80). Fokuset i strategisk realisme er rettet mot hvordan og på hvilke grunnlag beslutninger i internasjonal politikk tas, ikke hvordan beslutningene bør være i særlig grad. Schelling bruker spillteoretiske modeller til å forklare hvordan internasjonal politikk består av strategiske og instrumentelle forhandlingsparter som er ute etter å maksimere egen gevinst. Makt er som alltid i realistiske analyser det sentrale begrepet (Jackson & Sørensen 2003: 80-81). Når det gjelder realismens allmenne premisser er denne retningen veldig lik klassisk og nyklassisk realisme. Forskjellen ligger i at normative aspekter ikke kommer til syne på tekstens overflate. Enkelte steder er det riktignok mulig å påvise at normative overveielser ligger til grunn for analysen, men Schelling fører hovedsaklig en metodologisk linje hvor verdisyn ikke er eksplisitt uttalt (Jackson & Sørensen 2003: 83).

En retning som i enda sterkere grad ignorerer de normative aspektene er nyrealisme. Kenneth Waltz har argumentert for en slik modell (Østerud 2002: 223). Nyrealismen har sin fulle fokus på at det er systemet som bestemmer handlingen. Aktørene har altså mindre betydning (Jackson & Sørensen 2003: 84). I denne formen for realisme er det ingen diskusjon om menneskenaturens egoistiske og maktsøkende motiver, noe som gjør at nyrealismen ikke bare skiller seg fra klassisk og nyklassisk realisme, men også fra Thomas Schellings strategiske realisme (Jackson & Sørensen 2003: 86). Nyrealismen, som også vokste fram i etterkrigstiden, hevder at maktforholdene i det internasjonale systemet er styrende for handlingene i internasjonal politikk, og at systemet endrer seg når stormakter kommer og går, ofte som følge av stormaktskriger (Jackson & Sørensen 2003: 84). Heller ikke Waltz kan sies å være helt fri for verdimeslige forutsetninger i sin tilnærming til faget.

³ Behaviorismen ble den dominerende metodologien fra 1950-årene da en ny generasjon fagfolk hadde ambisjoner om å finne "lovmessigheter" nærmest på lik linje med naturvitenskapene gjennom store empiriske undersøkelser av faget internasjonal politikk (Jackson & Sørensen 2003: 45-46).

Normative føringer ligger implisitt i analysen også her. Kanskje er det likevel ikke store forskjellene mellom disse moderne tilnæringsmåtene og de klassiske og nyklassiske retningene fra Thucidides, Machiavelli, Hobbes og Morgenthau (Jackson & Sørensen 2003: 88).

Realismens relevans i dag

Realismen har fått kritikk for hvilke aktører de analyserer i internasjonal politikk, hvilke temaer som tas opp og retningens (manglende) normative grunnlag. Er det slik at den liberale skole har rett i at FN, WTO, IMF og verdensbanken (IGOs) har selvstendig innvirkning på internasjonal politikk, eller er det riktig som realistene hevder at disse internasjonale organisasjonene kun fungerer dersom beslutningene er i tråd med stormaktenes interesser? Dette er et av de viktigste spørsmålene for å drøfte realismens relevans i dag. Denne diskusjonen gjelder også for ikke-statlige organisasjoners (NGOs) og multinasjonale selskapers selvstendige innflytelse. På den ene siden er det lett å si at realistene undervurderer andre aktører enn statene på den internasjonale arena. Samarbeid har høstet frukter blant annet i bekjempelsen av krig, fattigdom og miljøproblemer i noen sammenhenger, mens i andre har det vært mislykkede forsøk. De to golfkrigene kan tjene som eksempel på stridens kjerne. Mens den første for omlag 17 år siden hadde bred internasjonal enighet i ryggen, hadde invasjonen av Irak i 2003 splittelser og strid mellom verdens ledende makter bak seg. Den første krigen ble betraktet av liberalistene som et bevis på at internasjonalt samarbeid bærer frukter, og den andre ble betraktet av realistene som et bevis på at internasjonale organisasjoner kun fungerer dersom beslutningene er i tråd med stormaktenes interesser. Et annet eksempel gjelder bekjempelsen av miljøproblemer. Den vellykkede Montreal-protokollen om redusert bruk av KFK-gasser for å redde ozonlaget, viser at internasjonale organisasjoner fungerer i bekjempelsen av miljøproblemer. Kyoto-protokollen derimot, der stormakten USA ikke vil undertegne i frykt for store økonomiske tap, er et eksempel på hvordan internasjonalt samarbeid kun vil fungere dersom beslutningene gjenspeiler stormaktenes interesser.

Selv om realismens forklaringskraft var større og enklere under den kalde krigens bipolare og maktbalanserte system, kan vi ikke undervurdere denne skoleretningens relevans i dag. Mye tyder på at multinasjonale selskaper og internasjonale organisasjoner, både IGOs og NGOs, har fått større muligheter til innflytelse, men vi må ikke glemme at disse ofte spiller

på lag med statene. Det realistiske synet innebærer at beslutninger i internasjonal politikk tas på grunnlag av nasjonale interesser. Morgenthau understreker at disse interessene ikke er forhåndsbestemt, men at de forandres over tid og rom (Jackson & Sørensen 2003: 79). Han mener realismen tar hensyn til dette.

Sammenfatning av realismen

Klassiske og moderne retninger av realisme er forskjellige metodologisk, men har mange av de samme forklaringene på hvordan internasjonal politikk arter seg. Klassisk og nyklassisk realisme har normative sider ved seg, men dette kan betraktes som en tilleggsdimensjon til de deskriptive forklaringene på hvordan ting er, og hvorfor de er slik. Strategisk realisme og nyrealisme er rene deskriptive retninger, men også disse kan brukes til å trekke normative slutninger. De ulike retningene legger vekt på ulike felter av faget, men visse faktorer er gjengangere for flere realistiske tilnærminger til faget. Realismen betrakter internasjonal politikk som anarkisk, hvor enhetlige stater er de viktigste aktørene i sin søken etter å ivareta nasjonale interesser. Menneskenaturen er maktsøkende og egoistisk, noe som også slår igjennom på det statlige plan. Nedenfor følger en tabell som tar for seg de viktigste ingrediensene fra klassisk og moderne realisme:

Aktører:	Stater desidert viktigst
Syn på individet:	Maktsøkende, egoistisk, uidealisert
Syn på staten:	Maktsøkende, enhetlig aktør, følger nasjonale interesser
Syn på internasjonalt system:	Anarkisk, stabilt i et system preget av maktbalanse
Forandringspotensial:	Lavt potensial for forandring, langsom strukturell forandring
Syn på internasjonale organisasjoner:	Skeptisk til deres evne til handling, ikke uavhengig aktører fordi makten ligger hos statene

Syn på internasjonal justis:	Innser at internasjonale lover og regler kan skape en viss orden, men understreker at stater kun vil følge loven hvis det er i deres egeninteresse
------------------------------	--

(Mingst 2004: 80, 98, 193).

2.1.2 Liberalisme

Liberalismen som skoleretning innenfor internasjonal politikk, har et positivt syn på menneskenaturen. Tilhengerne av denne retningen er overbevist om at internasjonal politikk kan være samarbeidende heller enn konfliktfull. Samarbeidet kan ta flere former, og ulike retninger innenfor liberalismen har ulike tilnærminger. *Sosiologisk liberalisme* handler om betydningen av transnasjonale, ikke-statlige bånd mellom individer og grupper i forskjellige samfunn. *Interavhengighetsliberalistene* argumenterer for hvordan myndigheter og folk i forskjellige land er gjensidig avhengig av hverandre gjennom økonomiske bånd. *Institusjonell liberalisme* understreker viktigheten av organisert samarbeid mellom stater, mens *republikansk liberalisme* holder at liberale demokratier er fredligere enn andre typer regimer (Jackson & Sørensen 2003: 105). Dette er retninger som har gjort seg gjeldende etter andre verdenskrig. Det er disse som vil bli vektlagt i denne teoretiske framstillingen. Liberalismen gjorde seg også gjeldende innenfor fagfeltet internasjonal politikk tidligere – *klassisk liberalisme* var mer utopisk og idealistisk enn etterkrigstidens former for liberalisme (Jackson & Sørensen 2003: 108). Klassisk liberalisme vil ikke presenteres nærmere i denne oppgaven. Den liberale tradisjonen innenfor internasjonal politikk, med sine ulike retninger, har røtter som går tilbake til det opprinnelige og mer generelle begrepet om liberalisme og framveksten av moderne liberale stater med individuelle friheter og borgerrettigheter til samfunnsmedlemmene. Jeg vil ikke komme nærmere inn på tradisjonens tilknytning til liberalismens idémessige opphav.

Innenfor den liberalistiske tradisjonen i internasjonal politikk er individer konkurrerende bare til en viss grad. De deler også mange av de samme interessene, og flere parter kan tjene på samarbeid. I spillteoretisk forstand innebærer dette at internasjonalt samarbeid kan være positiv-sum-spill, hvor samarbeidet kan være fordelaktig for flere parter. Dette er en klar

motsetning til realistene som mener at internasjonalt samarbeid stort sett bestemmes av staters egeninteresser, der den enes gevinst ofte er den andres tap (Østerud, Goldmann, Pedersen 1997: 256). Et annet viktig element i liberalismen er troen på forandring og framskritt i internasjonal politikk. Selv om idealismen og optimismen er moderert i moderne former for liberalisme, er den absolutt tilstede. Det er viktig å påpeke at når liberalister snakker om *framskritt*, snakker de alltid om framskritt for individer (Jackson & Sørensen 2003: 107). I det følgende vil jeg gjøre rede for de fire retningene av liberalisme som har gjort seg gjeldende etter andre verdenskrig.

Sosiologisk liberalisme

Ifølge denne retningen består ikke internasjonal politikk bare av stat-stat-relasjoner. Transnasjonale forbindelser mellom individer, grupper og organisasjoner fra forskjellige land spiller også en rolle i internasjonal politikk. Disse relasjonene er fredligere og mer samarbeidende enn relasjoner mellom stater. Økt kommunikasjon, større flyt av personer mellom land og sterkere økonomiske bånd mellom mennesker fra forskjellige land er noen elementer som er med på å skape relasjonene. Med økende viktighet er slike relasjoner med på å frambringe en felleskapsfølelse mellom folk fra ulike land – et slags verdenssamfunn – noe som bidrar til å skape fredligere relasjoner i verden. Samfunnsmedlemmer i forskjellige land har tilknytning til mange forskjellige grupper, og disse gruppene går gjerne på tvers av tradisjonelle landegrenser (Jackson & Sørensen 2003: 109). Dette, mener de sosiologiske liberalistene, senker faren for at stater går til krig med hverandre.

Interavhengighetsliberalisme

En nært beslektet retning til den sosiologiske liberalismen er interavhengighetsliberalismen. Folk og myndigheter påvirkes av det som skjer i andre land og i andre deler av verden. Et høyt nivå av transnasjonale relasjoner øker interavhengigheten. Det samme gjør moderniseringsprosesser som har funnet sted mange steder i verden, spesielt etter andre verdenskrig. Modernisering og industrialisering skaper en global arbeidsdeling hvor forskjellige regioner er helt avhengig av hverandre for å holde de økonomiske hjulene i gang. Som en konsekvens av arbeidsdeling og verdenshandel, blir militær maktanvendelse en mer uaktuell form for maktanvendelse. Andre former for makt gjør seg gjeldende i mye sterkere grad i en interavhengig verden. Økonomisk makt i form av blant annet konkurransedyktighet, finansielle ressurser og tilgang på informasjon, blir viktigere former

for makt. De empiriske kroneksemlene til interavhengighetsliberalistene på hvordan land som har satset på verdenshandel framfor militær opprusting har vært de mest suksessfulle etter andre verdenskrig, er Japan og Tyskland. Kriger utkjempes ikke lenger i og mellom industrialiserte land, påpeker disse liberalistene. De utkjempes i og mellom mindre utviklede land (Jackson & Sørensen 2003: 112).

Interavhengighetsliberalister snakker også om hvordan integrasjon mellom land vil føre til en mer fredfull verden. Samarbeid på visse saksområder vil etter hvert skape behov for samarbeid på andre områder. Denne spillover-effekten vil hele tiden føre integrasjonen videre. Liberalistene vil påpeke hvordan Vest-Europa etter andre verdenskrig ble en mye mer fredlig region gjennom økt samarbeid og mellomstatlig integrasjon.⁴ De vil også si at kriger og konflikter ofte er en konsekvens av mangel på slikt samarbeid (Jackson og Sørensen 2003: 113). Det er i Europa, Nord-Amerika, Japan, Australia og New Zealand, med andre ord i de industrialiserte vestlige områdene av verden, at interavhengighetsteorien har størst forklaringskraft, men relevansen vil stige i takt med modernisering og industrialisering i nye områder av verden (Jackson & Sørensen 2003: 116).

Internasjonal politikk blir ifølge liberalistene mer og mer lik politikk innad i stater med forskjellige koalisjoner i forskjellige saker med kryssende skillelinjer. Disse skillelinjene vil også gå på tvers av landegrenser. Konfliktnivået i ulike saker varierer, men bruk av militærmakt er sjelden et alternativ (Jackson & Sørensen 2003: 115). Det finnes andre måter å komme til enighet på og dette bringer oss over på den neste formen for liberalisme, institusjonell liberalisme.

Institusjonell liberalisme

Denne retningen innenfor den liberalistiske tradisjonen legger vekt på hvordan internasjonal politikk kan bli mer organisert og regulert gjennom internasjonale institusjoner.⁵ Den

⁴ Liberalistene innser at tempoet i integrasjonen har gått i bølgedaler. Stor integrasjonsvilje i 1950- og begynnelsen av 1960-årene ble snudd til stagnasjon, til og med tilbakegang i europeisk integrasjon fra midten av 1960-årene. Integrasjonen fikk et oppsving fra slutten av 1980-årene og gjennom 1990-tallet, mens det på 2000-tallet har stoppet litt opp igjen. Liberalistene påpeker likevel at integrasjonen går framover (Jackson & Sørensen 2003: 113).

⁵ Internasjonale institusjoner brukes her som en fellesbetegnelse for *intergovernmental organizations (IGOs)* (hvor medlemmene er stater), *non-governmental organizations (NGOs)* (sammenslutninger av ikke-statlig art) og *regimer* (sett av implisitte eller eksplisitte prinsipper, normer, regler og beslutningstagningsprosedyrer innenfor et avgrenset politikkområde på den internasjonale arena) (Jackson & Sørensen 2003: 117; Østerud, Goldmann, Pedersen 1997: 102, 234).

kaotiske og anarkiske verden vil bli fredligere og mer forutsigbar med et nett av internasjonale organisasjoner og avtaleverk. Retningen har klare paralleller til liberalisme i mellomkrigstiden, men optimismen og idealismen er noe moderert. Mellomkrigstidens liberalisme, med den amerikanske presidenten Woodrow Wilson i spissen, hadde større og mer utopiske ambisjoner enn dagens institusjonelle liberalisme kan sies å ha. Wilson ville samle verdens stater og befolkning i den overnasjonale organisasjonen *Folkeforbundet* (Jackson & Sørensen 2003: 117). Istedenfor at verden bevegde seg mot et harmonisk fellesskap under en overnasjonal fane, brøt den ut i nok en storkrig. Liberalismen mistet forklaringskraft og måtte moderere seg, men moderne institusjonell liberalisme er fortsatt av den klare oppfatning av at internasjonale institusjoner gjør samarbeid lettere og mer sannsynlig. De er sterkt uenige med realistene som mener at internasjonale institusjoner ikke er verd mer enn papiret de er skrevet på når det kommer til stykket. Internasjonale institusjoner har en egenverdi utover medlemmenes, for eksempel statenes, egeninteresser, hevder liberalistene (Jackson & Sørensen 2003: 117). Institusjonene veier opp for mangel på tillitt i internasjonal politikk. Åpenhet og informasjonsflyt oppnås gjennom institusjonene og reduserer staters frykt for hverandre. Institusjonene fungerer også ofte som arena for forhandlinger. Disse forhandlingene vil bli lettere og mer forutsigbare etter hvert som aktørene lærer hverandre å kjenne gjennom institusjonene (Jackson & Sørensen 2003: 120).

Republikansk liberalisme

Republikansk liberalisme dreier seg om hvordan liberale demokratier er fredligere enn andre typer regimer. Tankegangen som har fått navnet "democratic peace" er ikke ny. Immanuel Kant snakket om dette allerede på slutten av 1700-tallet. Det empiriske grunnlaget for å hevde at demokratier er fredligere, ligger ikke i at demokratier *ikke* deltar i kriger. Grunnlaget ligger i at demokratier ikke går til krig mot hverandre. Videre fra et slik empirisk grunnlag kan man trekke konklusjoner i retning av at en demokratisk verden vil være en fredfull verden. Noen tilhengere av den republikanske liberalismen har gått så langt som å kalle denne tankegangen det nærmeste man kommer en lovmessighet i studiet av internasjonal politikk (Jackson & Sørensen 2003: 120-121). Samarbeid, ikke konflikt, preger internasjonal politikk mellom demokratiske stater. Spredning av demokrati er en svært viktig verdi blant disse liberalistene. Ved å fremme demokrati fremmer de også fred, hevder de. Retningen kan dermed sies å være den retningen innenfor liberalismen som har de sterkeste normative elementene (Jackson & Sørensen 2003: 121).

Republikanske liberalister serverer tre forklaringer på hvorfor demokratier er fredligere enn andre politiske styresett. For det første er myndighetene i demokratiske regimer kontrollert av befolkningen gjennom valg og andre former for formell og uformell innflytelse. Folk i demokratiske land vil nødvendigvis gå til krig mot folk i andre demokratiske land av forskjellige grunner som vi har vært inne på tidligere. Dessuten er det befolkningen som til syvende og sist må bære kostnadene av en krig, økonomisk og i form av menneskeliv. For det andre eksisterer det blant demokratier felles moralske verdier om at det finnes fredlige måter å løse konflikter på. Innad i stater blir ikke-voldelige måter å løse konflikter betraktet som det mest moralske. Disse normene smitter over til det internasjonale nivået. Den tredje forklaringen på hvorfor demokratier ikke går til krig mot hverandre dreier seg om styrkede bånd mellom folk og myndigheter i forskjellige land gjennom økonomisk samarbeid og interavhengighet (Jackson & Sørensen 2003: 121).

Liberalismens relevans i dag

En primærforutsetning i liberalistisk teori er at verden hele tiden utvikler seg til et bedre sted. En verden bestående av liberale demokratier gjør at forandring i internasjonal politikk er mulig, først og fremst gjennom økt internasjonalt samarbeid. Rett skal erstatte makt, og krig skal bli en mindre attraktiv løsning på problemene (Mead 2002: 165). Det ligger i den liberalistiske tradisjonens natur at den kan brukes til å trekke normative slutninger.

Globalisert økonomi, hvor produksjon og forbruk foregår i et verdensomspennende marked, knytter land og folk nærmere hverandre. Båndene er sterke og det er svært kostbart å ikke være en del av dette fellesskapet, hevder liberalistene. Liberalismen har fått kritikk for at den økte betydningen av økonomiske bånd mellom stater etter andre verdenskrig, kun har vært en tilbakevending til det normale etter den harde første halvdel av århundret. Kritikerne har avslått at utviklingen etter krigen er tegn på at verden går framover og veves tettere sammen. De har til og med hatt empiriske forutsetninger for kritikken, for andelen av eksport i verdens totale bruttonasjonalprodukt var på et lavere nivå i 1970 enn i 1910 (Jackson & Sørensen 2003: 125). Det er likevel grunn til å tro at interavhengigheten i internasjonal politikk er av en helt annen art i dag enn den var for hundre år siden, både sosiologisk og økonomisk.

Liberalistene hevder også at verden har blitt mer organisert og regulert gjennom internasjonale institusjoner. Anarkiet er ikke borte, men det internasjonale systemet er mer

komplekst enn som så, mener liberalistene. Integrasjonen i Europa, hvor stater har delegert makt til EU, er et eksempel på hvordan anarkiet i visse demokratiske regioner er moderert. Som kritikk mot dette kan man trekke fram mangelen på sikkerhetspolitisk samarbeid i EU og vanskelighetene med å vedta traktater som binder statene ytterligere. FNs rolle i internasjonal politikk kan både underbygge og undergrave liberalistisk teori. Organisasjonen har vist seg både som uhyre viktig og totalt maktesløs i forskjellige saker som jeg ikke vil gå nærmere inn på her. Spørsmålet om internasjonale institusjoners relevans i internasjonal politikk er et stort og omstridt spørsmål hvor svarene fordeler seg langs skillet mellom realister og liberalister. De aller fleste vil nok likevel erkjenne at de spiller en viss rolle i systemet i dag.

Det er tydelige spor av republikansk liberalisme ved krigen i Irak. Både uttalte og mindre synlige. Invasjonen av Irak fikk navnet "Operation Iraqi freedom". Saddam Hussein skulle styrtes, og det irakiske folk skulle frigjøres fra lenkene i det tyranniske Baath-regimet. Diktaturet er stikk i strid med liberale verdier om menneskerettigheter, demokrati, "democratic peace" og spredningen av disse. Det var en utbredt holdning i det amerikanske maktapparatet at opprettelsen av et arabisk demokrati ville fungere som et forbilde for resten av regionen (Clarke 2004: 265). Frigjøringen og demokratiseringen ville spre lignende tanker i hele regionen (Risen 2004: 6). Med en slik vestlig-ideologisk harmonisering av Midtøsten-regionen ville man fjerne årsaken til sikkerhetspolitiske utfordringer, spesielt med tanke på terrorisme og terroristers tilknytning til fiendtlige stater. Den mest fundamentale forskjellen mellom Bush-administrasjonens tilnærming til Irak-krigen og den liberalistiske tradisjonen i internasjonal politikk, er bruken av internasjonale institusjoner. De liberalistiske målene fra denne retningen gjenspeiler seg i Irak-krigen, men metodene og strategiene er totalt forskjellige.

Sammenfatning av liberalismen

Liberalismen forfekter et annet syn på internasjonal politikk enn realistene. Denne tilnæringsmåten åpner dørene for flere nøkkelaktører på den internasjonale arenaen. Stater er de mest relevante også innenfor denne skoleretningen, men internasjonale organisasjoner, flernasjonale selskaper, enkeltpersoner og samfunnsgrupper får en mye større plass i analysen (Jackson & Sørensen 2003: 105). Liberalismen har dessuten et annet syn på den enkelte stat. Mens realistene ofte snakker om den som en enhetlig aktør, tar liberalismen til

orde for at statene innehar mange, ofte motstridende interesser (Mingst 2004: 126). Liberalismen innehar også et positivt menneskesyn, og et syn på det internasjonale systemet som samarbeidende heller enn konfliktfylt (Jackson & Sørensen 2003: 105). Økonomiske bånd og andre relasjoner mellom grupper, organisasjoner, flernasjonale selskaper og stater gjør at liberalismen har sterk tro på utviklingen mot en mer fredfull verden (Jackson & Sørensen 2003: 105). Demokratiets voksende utbredelse skaper optimisme hos mange liberalister. Anarkiet i det internasjonale samfunn er ifølge liberalismen ikke borte, men supplert med transnasjonale nettverk som binder internasjonale aktører sammen (Jackson og Sørensen 2003: 111). Internasjonale institusjoner har en verdi utover staters nasjonale interesser. Nedenfor følger en tabell som tar for seg de viktigste elementene ved den liberalistiske tradisjonen innenfor internasjonal politikk:

Aktører:	Stater, ikke-statlige grupperinger, internasjonale institusjoner
Syn på individet:	Samarbeidende
Syn på staten:	Ikke enhetlig aktør, har mange interesser
Syn på internasjonalt system:	Interavhengighet mellom aktører, internasjonalt samfunn, anarkisk
Forandringspotensial:	Sannsynlig og ønskelig forandring
Syn på internasjonale organisasjoner:	Nøkkelaktører med økende betydning, sørger for kollektiv handling i internasjonal politikk
Syn på internasjonal justis:	Nøkkelkilde til orden i det internasjonale systemet

(Mingst 2004: 80, 98, 193).

2.2 TEORI OM SAMFUNNSKUNNSKAPENS BEGRUNNELSER

Statsvitenskapelig teori kan brukes til å analysere lærebøkens innholdsmessige uttrykk. En annen teoretisk innfallsvinkel dreier seg om hvilke begrunnelser det finnes for skolefaget samfunnskunnskap. I det følgende vil jeg se nærmere på de ulike begrunnelsesperspektivene. Teorien kan brukes i analyse av lærebøker.

Kjetil Børhaug (2005: 171) påpeker at samfunnskunnskap er et sårbart fag fordi det ikke har en fagdidaktisk grunnmodell som definerer mål, hensikt og det meste av det sentrale innholdet. Faget blir, på grunn av den uklare profilen, en oppsamlingsplass for tema man mener skolen bør ha, men som ikke passer naturlig inn i andre fag, hevder han. Som et bidrag til å utvikle faget didaktisk, drøfter Børhaug ulike begrunnelser for samfunnskunnskap. Han presenterer tre begrunnelser som faget kan støtte seg på: Samfunnskunnskap kan begrunnes i et *nytteperspektiv*, i et *politisk styringsperspektiv* og i et *danningsperspektiv*. Samfunnskunnskapens nytteperspektiv dreier seg om at faget skal kunne knyttes til elevenes hverdag, og at kompetansen skal kunne brukes til å oppnå noe for en selv (Børhaug 2005: 173). Det politiske styringsperspektivet dreier seg om hvordan faget brukes til å sikre og legitimere staten og rådende samfunnsforhold (Børhaug 2005: 172). Samfunnsfagets danningsperspektiv handler om hvordan faget kan bidra til å skape elever som kan distansere seg fra passiv overtagelse av korrekte meninger og adferd (Børhaug 2005: 174). Disse begrunnelsene drar faget i ulike retninger. I det følgende vil jeg presentere disse perspektivene nærmere.

2.2.1 Samfunnskunnskapens nytteperspektiv

Skolepolitikere, elever og lærere er opptatt av hvilken nytteverdi fag og tema kan ha for elevene (Børhaug 2005: 173). ”Hva skal vi med det her?”, er et gjengangerspørsmål i skolen. Samfunnskunnskap er intet unntak, men i dette faget er spørsmålet ofte vanskeligere å svare på enn i for eksempel norsk og matematikk. I et nytteperspektiv vil faget måtte formidle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som elevene kan bruke til å oppnå noe for seg selv (Børhaug 2005: 173). Argumentasjonsferdigheter, innsikt i forskningsmetode, evne til kritisk tenkning, kunnskap om offentlige tjenester og hvordan de benyttes er eksempler på fagets nytteperspektiv. Perspektivet har riktignok sine helt klare begrensninger. Med en streng bruk

av nyttebegrepet der kunnskapene, ferdighetene og holdningene må kunne brukes til å oppnå noe for en selv, er det lite i samfunnskunnskapen som faller innunder denne kategorien. Tilegnelse av forståelse for sammenhenger i sosial lagdeling, innvandring eller kriminalitet kan ikke så lett begrunnes med at det er nyttig kunnskap. Heller ikke internasjonal politikk er det nyttig å vite så mye om. ”Nytte er heller en begrensende måte å begrunne faget på, og det vil gi et utarmet fag om det skulle bli dominerende”, avrunder Børhaug (2005: 174).

2.2.2 Samfunnskunnskapens politiske styringsperspektiv

Det er lange tradisjoner for at makthavere i ulike land bruker skolen til å sikre staten og legitimere rådende samfunnsforhold (Børhaug 2005: 172). Både verdimesig og samfunnsøkonomisk er det viktig for myndighetene å sikre legitimitet. I Norge er det for eksempel et viktig mål at den demokratiske styreformens skal forankres hos den enkelte gjennom skolens undervisning generelt og samfunnsfagene mer spesielt. Det sosialdemokratiske moderniseringsprosjektet i etterkrigsårene innebar blant annet et viktig premiss om at demokratiet måtte sikres mot autoritære bevegelser, slik man hadde sett i forskjellige land i mellomkrigstiden (Børhaug 2005: 172). Skolen og samfunnskunnskapen ble en del av denne strategien. Rådende sosiale, kulturelle, politiske og økonomiske forhold framstilles ofte som ”naturlige” og ”gode” (Børhaug 2005: 173). Det politiske styringsperspektivet som begrunnelse for samfunnskunnskapen, kan forklare hvordan faget kan være kritisk til rasister og andre politiske grupper som er på kollisjonskurs med de rådende samfunnsforholdene, men aldri kritisk til ”naturlige”, ”gode” og ”riktige” forhold som bistand, solidaritet og det representative demokratiet (Børhaug 2005: 173). Tankegangen har sin parallell i Jon Hellesnes’ kritikk av hvordan *tilpasning* er en dominerende komponent i sosialiseringen i det norske samfunnet:

”Den veltilpassa er ein pliktoppfyllande person som utfører dei funksjonane han har fått tildelt utan å tenkje særleg mykje over kva slags maktforhold og kva slags sosiale prosessar han med det eventuelt stadfester og opprettheld” (Hellesnes 1975: 28-29).

Hellesnes’ siktemål er å påpeke hvordan tilpasningen verken er ”vitenskapelig sund” eller ”politisk uskyldig”, hvordan den har en sterk ideologisk funksjon enten den kommer fra sosialarbeidere, pedagoger, psykologer eller samfunnsvitere (Hellesnes 1975: 24). Motpolen er *danning* også for han. Danning kommer jeg tilbake til i neste del.

I Émile Durkheims *Education: Its Nature and its Role* (1956: 70) gjør han rede for hvordan utdanning dreier seg om å gjøre samfunnsmedlemmet likest mulig samfunnsidealet. I enhver sosial gruppe er det visse fysiske og mentale aspekter som ikke bør mangle hos noen av medlemmene, og det er utdanningen som må sørge for dette, ifølge Durkheim. Han definerer:

”Education is the influence exercised by adult generations on those that are not yet ready for social life. Its object is to arouse and to develop in a child a certain number of physical, intellectual and moral states which are demanded of him by both the political society as a whole and the special milieu for which he is specifically destined” (Durkheim 1956: 71).

Durkheims utdanningsdefinisjon kan begrunnes i et politisk styringsperspektiv.

Oppvoksende generasjoner påvirkes av voksne generasjoner, og målet er å tilpasse de unge best mulig til det samfunnet de lever i (Durkheim 1956: 67). For eksempel vil en stat som er i krig gjøre det den kan for å forme nye nasjonalistiske generasjoner (Durkheim 1956: 71).

Samfunnskunnskapen kan også påvirke kognitive strukturer hos elevene, for eksempel oppfatninger om nasjonalstatens rolle i det internasjonale systemet. Selv om nasjonalstaten er en del av noe større, at norske forhold står i et avhengighetsforhold til større internasjonale strukturer, kan dette underkommuniseres, fordi skolen skal konsolidere nasjonalstaten som primær enhet for politikk og samfunnsstyring (Børhaug 2005: 173).

I tillegg til samfunnets mål om å forankre grunnleggende verdier hos den enkelte, blir skolen også brukt som et samfunnsøkonomisk verktøy. Det må til enhver tid satses på å utdanne elever som samfunnet har behov for. Etterkrigstidens samfunnsmodernisering skapte behov for mennesker som tok initiativ, undersøkte selv, kunne samarbeide og ta ansvar. Arbeid og yrkesliv ble særlig vektlagt (Børhaug 2005: 172). I dag kan man kanskje hevde at samfunnet trenger innovative, endringsdyktige og motiverte elever, studenter og senere arbeidstakere til en global markedsøkonomi i rask endring. Det samfunnsøkonomiske styringsperspektivet som gjelder hva samfunnet økonomisk har behov for til enhver tid, gjelder skolen generelt og vil ikke bli særlig vektlagt i denne sammenhengen. Likevel bør det også nevnes i en samfunnsfagdidaktisk tilnærming. Når det gjelder det verdimeslige perspektivet om å skape bred oppslutning om den økonomiske og politiske orden, spiller samfunnskunnskapen en mer spesiell rolle.

”Det er i og for seg nødvendig at skolen brukes for å videreføre grunnleggende verdier og institusjoner i samfunnet. Styringsform, markedsorganisering, likestilling, antirasisme og distriktpolitikk er bare noen slike, og slike institusjoner må vedlikeholdes og holdes oppe. Skolen har en viktig rolle å spille her, ikke minst samfunnskunnskapen. Men det blir et autoritært fag om denne legitimerende begrunnelsen blir for fremtredende” (Børhaug 2005: 173).

2.2.3 Samfunnskunnskapens dannelsesperspektiv

Fagets dannelsesperspektiv dreier seg om målet om å gi elevene evner til å distansere seg fra passiv overtagelse av ”korrekte” meninger og adferd. Faget skal forme elever som kan være kritiske til det bestående. De skal innse at adferd, vurderinger og sosiale normer ikke er gitt, men kan diskuteres og forandres (Børhaug 2005: 174). Hellesnes forteller at danning innebærer å gi barna tillit til sin egen fornuft ved for eksempel å vise til at saker og ting er diskutabile (Hellesnes 1975: 35). Man må på et selvstendig og bevisst grunnlag kunne forholde seg til samfunnets ulike sider. Ureflektert overtagelse av kunnskaper og holdninger gjør elevene til passive produkter av fortiden, og er ikke forenlig med fagets dannelsesperspektiv. Faglig, empirisk analyse er en sentral ferdighet i dannelsesperspektivet. Å kunne sette opp hypoteser og/eller problemstillinger, for så å undersøke dem mot et empirisk materiale er viktig fordi det gjør elevene i stand til å ta standpunkter på eget grunnlag, og ikke bare være mottagere av autoriteters beskrivelser (Børhaug 2005: 176).

John Deweys (i utvalg 2000) utdanningsdefinisjon tar dannelsesperspektivet innover seg:

”Hvis vi prøver å definere utdanning, ender vi med et begrep om kraften – eller vi kan si den tilegnede vanen – til å bruke vår fantasi til å finne, i ting som isolert sett virker rent tekniske eller yrkespregede, en mye videre betydning som omfatter alt i livet, alle menneskelige foreteelser” (Dewey i utvalg 2000: 80).

Dette perspektivet på utdanning dreier seg om at enkeltindividenes tankeaktivitet skal få betydelig spillerom, og at nedarvet underdanighet skal avløses av rettmessig herredømme over egne tanker (Dewey i utvalg 2000: 86). I skolesammenheng bør lover, forskrifter, metoder og disiplin diskuteres, og elevene bør inviteres til aktiv og vital deltaking (Dewey i utvalg 2000: 87, 92). Dannelsesperspektivet som begrunnelse for samfunnskunnskap har mange likhetstrekk med Deweys normative tanker om utdanning.

Danning stiller seg i kontrast til det besteborgelige *dannelsesbegrepet* (Børhaug 2003: 174). Dannelse dreier seg om å overta rådende adferdsstandarder og normer, om å forholde seg til den dominerende klasses normer og verdier som ”naturlige”. Dannelse kan dreie seg om borgerlig politisk korrekthet, men også om sosialdemokratisk eller kulturradikal korrekthet. Skillet mellom danning og dannelse har sin parallell i Jon Hellesnes’ (1975) skille mellom danning og tilpasning. Børhaug (2005: 174) påpeker at ”i fagets behandling av sentrale temaer som innvandring og det flerkulturelle samfunn, demokrati og politisk deltagelse og Norge i forhold til den tredje verden, er faren tydelig.” Børhaug impliserer her at det på en rekke områder innenfor samfunnskunnskapen finnes tema hvor det finnes ”korrekte” meninger. Han tar også opp noen grunner til at det har blitt slik. Hvis faget skal begrunnes i et danningperspektiv, er det problematisk med passiv overtagelse av autoriteters beskrivelser. Men Børhaug (2005: 178) påpeker at samfunnskunnskapen som skolefag har fått ansvaret for en god del holdningsarbeid, og at fagets begrunnelser i et politisk styringsperspektiv kan forklare hvordan kunnskaper og holdninger om samfunnet blir distribuert som ”naturlige” og ”gode”. Vi ser at det er et nært slektskap mellom dannelse, tilpasning og samfunnskunnskapens politiske styringsperspektiv, og at disse styringsperspektivene kan være på kollisjonskurs med fagets begrunnelser i et danningperspektiv. Børhaug (2005: 178) hevder videre at ”denne tunge normative politiske korrekthet kan hemme faget i å ha den kritiske brodd det burde hatt.” Det er viktig i denne sammenhengen å understreke at elever gjerne må ta de samme standpunktene og tilegne seg de samme holdningene som autoritene, bare dette er gjort på en reflektert, kritisk og selvstendig måte.

”Ambisjonen må være på den ene siden å forholde seg til samfunnsbilder elevene møter i andre sammenhenger. Sette begrep på det, undersøke det og kaste lys over det. Men ambisjonen må også være å sette det inn i sammenhenger som media, venner og andre ofte ikke kan sette ulike ideer inn i. Dernest å stille kritiske spørsmålsteget ved forestillinger man får fra andre kilder. Balansen er ikke enkel.” (Børhaug 2005: 181).

2.2.4 Generelle bemerkninger

Man må heller ikke overvurdere samfunnskunnskapens rolle som sosialiseringensagent (Børhaug 2005: 180). Faget kan i beste fall være en stimulan i konkurranse med andre sosialiseringensagenter som venner, familie og massemedia. Elevene tilegner seg holdninger

og forestillinger om samfunnsforhold fra mange hold, og samfunnskunnskapen er ikke nødvendigvis den viktigste komponenten i denne sosialiseringsstrukturen (Børhaug 2005: 181). Anton Hoëm (1974: 72-73) har vist hvordan læring i skolen lettere skjer dersom kunnskapene og holdningene som formidles er i tråd med den sosialiseringen som er gitt fra før. Hoëms sosialiseringsmodell viser at dersom avstanden mellom hjem og skole⁶ blir for stor, kan læringen bli krevende og til og med ikke-eksisterende. Utøvere av samfunnskunnskapsundervisning må være seg andre sosialiseringsagenter bevisst, men likevel unngå at samfunnskunnskapen blir et fag som bare bekrefter (Børhaug 2005: 181).

På samme måte som vi ikke må overvurdere samfunnskunnskapens rolle som sosialiseringsagent i samfunnet, må vi heller ikke overvurdere lærebokas rolle som sosialiseringsagent i undervisningen. Profesjonelles lærere kan overstyre det de betrakter som svake sider ved lærebøkene gjennom å problematisere det som står skrevet, hente inn alternative kilder osv. Det er likevel lærebøkene som er denne oppgavens empiri, og det er disse som vil analyseres i lys av denne teorien.

2.3 PEDAGOGISK TEORI MED IMPLIKASJONER FOR STOFFORGANISERING

Hvordan bør man organisere lærestoff for best mulig å legge til rette for elevers læring? Dette er et stort og omstridt spørsmål som berører pedagogikkens hovedkjerne om hvordan læring skjer. Teorien på feltet er mangfoldig, men også svært fragmentert. Det finnes teorier og modeller med forklaringskraft for didaktikkens forskjellige sider, men få eller ingen av disse har en helhetlig tilnærming til fagfeltet. I denne sammenhengen vil jeg se nærmere på ulike prinsipper for hvordan tekstlig lærestoff kan organiseres. Robert Gagné, Benjamin Bloom, David Ausubel og Jerome Bruner representerer forskjellige syn på hvordan lærestoff bør organiseres. I det følgende vil jeg presentere disse synene nærmere.

⁶ Hoëm skriver om forholdet mellom to sosialiseringsagenter, *hjem* og *skole*, med utgangspunkt i interesse- og verdikonflikter mellom disse når samisk kultur møter skolekulturen. Hoëms sosialiseringsmodell er likevel på et høyere abstraksjonsnivå, og kan dermed brukes til å snakke om forhold mellom andre sosialiseringsagenter.

2.3.1 Robert Gagné

Den amerikanske psykologen Robert Gagné skrev om hvordan læring generelt kan klassifiseres inn i åtte fundamentalt forskjellige typer, og hvordan disse står i et hierarkisk avhengighetsforhold til hverandre: *Signallæring, stimulus-respons-læring, læring av lengre stimulus-respons-sekvenser, verbale assosiasjoner, diskriminasjonslæring, begrepslæring, prinsipp- og regellæring og læring av kognitive strategier* (Imsen 2005: 304). Nederst finner vi byggesteiner av stimulus-respons-assosiasjoner, øverst finner vi læring av kognitive strategier. Et hovedpunkt hos Gagné er hvordan all ny læring bygger på ting som er lært fra før. Dette prinsippet, hvor læring skjer omtrent som å legge stein oppå hverandre i en mur, er psykologisk fundert og bør få konsekvenser for hvordan man tilrettelegger lærestoff i undervisning, hevder Gagné (Imsen 2005: 304). Når det gjelder hvordan vanlig skolekunnskap læres, er det spesielt begrepslæring og prinsipp- og regellæring og forholdet mellom disse som er interessant (Imsen 2005: 312). Begrepslæring danner i følge Gagné grunnlaget for mer kompliserte kunnskapsformer, slik som generelle prinsipper og relasjoner mellom fenomener (Imsen 2005: 304). Enkeltordene og deres meningsinnhold (begrepene) må læres før lovmessigheter om relasjonene mellom disse (prinsippene) (Imsen 2005: 308). Grunnlaget må med andre ord være i orden før man beveger seg videre. Gagnés læringshierarki kan brukes til å trekke slutninger om tekstlig stofforganisering.

2.3.2 Benjamin Bloom

I likhet med Gagnés læringshierarki, dreier Benjamin Blooms taksonomi for læring seg om hvordan ny læring er avhengig av tidligere læring på lavere nivåer. Mens Gagnés læringshierarki handler om fundamentalt forskjellige måter å lære på, dreier Blooms taksonomi seg om læring på stadig høyere nivå. Nederst på rangstigen i Blooms inndeling finner vi *knowledge*, hvor mestringsforutsetningene dreier seg om å *gjengi, angi, definere, beskrive og navngi*.⁷ Dette må man kunne mestre før man beveger seg til neste nivå, *comprehension*, som handler om å kunne *forklare, påpeke forskjeller og karakterisere*.

⁷ Jeg har valgt å bruke Benjamin Blooms (1956) originale merkelapper på nivåene i taksonomien. Grunnen til dette er at norske oversettelser er omstridte og til dels misvisende. Spesielt er det oversettelser av de to første – *knowledge* og *comprehension* – som møter motbør. *Kunnskap, viten og hukommelse* er ofte brukt på det første nivået. Ingen av disse er særlig tilfredsstillende. *Forståelse* brukes som oversettelse på det andre. Heller ikke denne er betegnende for innholdet på dette nivået. Jeg har valgt å bruke norske oversettelser av stikkordene innenfor hver kategori. Dette er mindre problematisk fordi de er mange, og summen av dem ligger tett på stikkordenes substans på originalspråket.

Application er neste nivå, og der må man kunne *finne, bruke og beregne* kunnskap. *Analysis* er det fjerde nivået, og her dreier det seg om å kunne *analysere, identifisere, undersøke, finne ut, skjelne mellom, fortolke og gjøre rede for*. Nummer fem, *synthesis*, handler om å *kombinere, foreslå, velge og konkludere*. Det sjette og øverste nivået i Blooms taksonomi er *evaluation*. På dette nivået skal man kunne *bedømme, vurdere, drøfte, diskutere, avgjøre, begrunne og sannsynlighetsberegne* (Bloom 1956: 18, 201-207). Blooms taksonomi for læring, og enklere utgaver av denne tankegangen, brukes ofte i oppgave-, prøve-, test- og eksamenssammenheng. Elevenes kunnskapsoppnåelse kan vurderes med taksonomiske nivå som verktøy. Læreplanmål kan ha en taksonomisk inndeling med verb vi kjenner igjen fra Blooms nivåinndeling. Blooms taksonomi kan legge føringer på hvordan tekstlig lærestoff i lærebøker organiseres. I så fall vil det få noen av de samme konsekvensene som hos Gagné.

2.3.3 David Ausubel

Når det gjelder organisering av lærestoff, representer David Ausubel en måte å tenke på som er motstridende både til Gagné og Bloom.

”(...) the book is organized in such a way that early chapters present an overview of later chapters, and the introductory material in each chapter performs the same function in relation to the material that follows” (Ausubel, Novak, Hanesian 1978: xi).

Ausubel forfekter altså et syn på stofforganisering som handler om å gå fra helheten til delene. Elevenes indre, psykologiske strukturer må gjøres i stand til å ta imot ytre, logiske strukturer (Ausubel, Novak, Hanesian 1978: xi). Dette kan best gjøres ved å gi en helhetlig oversikt over stoffet på forhånd slik at elevenes kognitive strukturer gjøres klare for ny informasjon. Disse oversiktene, som orienterer leseren på forhånd, har Ausubel kalt *advance organizers*. Det er viktig å poengtere sammenhengen det nye stoffet hører hjemme i før de enkelte, detaljerte delene kan fylles ut (Ausubel, Novak, Hanesian 1978: xi). Det er nettopp det å bygge kognitive broer mellom de indre og de ytre strukturene, mellom elevenes indre, subjektive kunnskapsforståelse og kunnskapen slik den foreligger i den ytre verden, som er den pedagogiske utfordringen. Gunn Imsen (2005: 322) oversetter *advance organizers* med *kognitive broer*. Oversettelsen er som vi ser ikke direkte, men den har likevel sin styrke: Den understreker oversiktens funksjon som bindeledd mellom gammel og ny kunnskap.

2.3.4 Jerome Bruner

Jerome Bruner skriver om hvordan det i alle fag finnes noen enkle, men grunnleggende ideer. Disse kan framstå i enkle former så vel som i mer kompliserte, teoretiske innramminger (Imsen 2005: 326). Hans *spiralprinsipp* for stofforganisering i skolen dreier seg nettopp om at disse samme emnene skal komme igjen og igjen med stadig høyere vanskelighetsgrad (Koritzinsky 2005: 134). Bruners eget eksempel er hentet fra undervisning i litteratur:

“If it is granted, for example, that it is desirable to give children an awareness of the meaning of human tragedy and a sense of compassion for it, is it not possible at the earliest appropriate age to teach the literature of tragedy in a manner that illuminates but does not threaten? There are many possible ways to begin: through a retelling of the great myths, through the use of children’s classics, through the presentation of and commentary on selected films that have proved themselves. Precisely what kinds of materials should be used at what age with what effect is a subject for research (...) In time, one goes beyond to more complex versions of the same kind of literature or simply revisits some of the same books used earlier. What matters is that later teaching build upon earlier reactions to literature, that it seek to create an ever more explicit and mature understanding of the literature of tragedy” (Bruner 1960: 52-53).

Hva som passer for ulike alderstrinn er det opp til forskningen å avgjøre, forteller Bruner. Her støtter han seg til Piaget og hans teori om barns utviklingsstadier (Bruner 1960: 53). Med inngående kjennskap til barns mentale utvikling kan man være i stand til å gi lærestoffet en form og en vanskelighetsgrad som passer. Flinke lærere har ofte en intuitiv forståelse av hva som virker hensiktsmessig (Bruner 1960: 53). For hver gang emnene besøkes må faktamengden økes, elevene må gis grundigere innsikt og dypere forståelse av sammenhenger, alternative forklaringsmodeller kan etter hvert presenteres, og det må stilles strengere krav til kildekritikk og bruk av metoder (Koritzinsky 2005: 134). Spiralprinsippet er en del av metoden *learning by discovery*. Elevene skal selv nærme seg de grunnleggende ideene gjennom å være aktive, eksperimentere og finne ut av ting på egen hånd. Slik er læring å foretrekke, hevder Bruner, fordi den bygger på indre motivasjon (Imsen 2005: 326). Bruners spiralprinsipp kan brukes til å trekke slutninger om tekstlig stofforganisering i lærebøker, men det spørs om ikke prinsippet har et bredere perspektiv enn den enkelte lærebok. Det er mulig å trekke paralleller mellom spiralprinsippet krav om stadig høyere vanskelighetsgrad og Blooms taksonomi for læring. Læringen går fra å beherske enkle ferdigheter til å forholde seg til kunnskap på mer avansert nivå. Tankegangen kan også

knyttet til Gagnés læringshierarki. Det som likevel skiller Bruner fra disse to, er måten spiralen berører de samme emnene gang på gang, og hvordan disse behandles på stadig høyere nivå. Gagné og Bloom snakker kun om hvordan man går fra det enkle til det krevende innenfor det enkelte tema.

2.3.5 Generelle bemerkninger

De forskjellige prinsippene for hvordan lærestoff bør organiseres, kan ikke betraktes som ”oppskrifter” på hvordan man skal strukturere innholdet i lærebøker. Disse pedagogiske prinsippene dreier seg først og fremst om hvordan læring og lærestoff generelt bør organiseres. De kan likevel brukes til å legge føringer på tekstlig stofforganisering, men det er ikke å forvente at lærebokforfattere vil holde seg til *ett* av disse prinsippene. Det er som vi har sett slektskap mellom noen av dem, og kombinasjoner mellom prinsippene vil ikke være umulig.

Det er også viktig å påpeke lærebokas rolle som middel i en bredere kontekst. Selv om læreboka struktureres etter visse prinsipper, er det ikke sikkert dette får gjennomslag i undervisningen som helhet. Læreren er sjef for organiseringen av lærestoffet og kan i stor grad overstyre lærebokas tekstlige stofforganisering. Læreren kan servere gode *advance organizers* i forkant av undervisningen om et nytt tema, og han/hun kan være enda nøyere med at visse typer kunnskap er på plass før læreprosessen går videre, osv. Likevel er det lærebøkene som er denne oppgavens empiri. Det er disse som er gjenstand for analyse.

2.4 AVRUNDING

Det teoretiske spennet i den oppgaven sier noe om hvordan jeg vil nærme meg det empiriske materialet senere i denne oppgaven.

Den statsvitenskapelige teorien gjør det mulig for meg å analysere det faglige *innholdet* i lærebøkene. Vil forfatterens fagsyn manifestere seg i teksten? Vil lærebøkene berøre og ta stilling til store og omstridte spørsmål innenfor feltet, eller vil bøkene legge seg på en forsiktig og nøytral linje? Begrepsparet om *realisme* og *liberalisme* er etter min mening en fruktbar innfallsvinkel for å analysere faglig innhold.

Et faglig innhold har også en *funksjon*. Teorien om hvordan samfunnskunnskapen slites mellom tre ulike begrunnelser, kan brukes til å drøfte hvilke funksjoner et faglig innhold fyller. Preges framstillingen av å ha en nyttefunksjon, en politisk styringsfunksjon, en dannelsingsfunksjon eller en kombinasjon av disse? Etter min mening er Kjetil Børhaugs tredeling et godt utgangspunkt for å analysere det faglige innholdets funksjon i lærebøkene.

Det faglige innholdet og dets innebygde funksjoner har også en *form*. Lærestoffet struktureres, og det finnes flere oppfatninger om hvordan dette best bør gjøres. Jeg har valgt å trekke fram Robert Gagné, Benjamin Bloom, David Ausubel og Jerome Bruner og deres pedagogiske teorier om hvordan lærestoff best kan organiseres. Kan læring bygges stein for stein ved at man nærmer seg helheten ved å begynne med delene? Eller er det slik at elevene trenger helheten først for å skape en struktur som mer detaljert kunnskap kan puttes inn i? Kan man kategorisk dele inn i hvilke kunnskaper og ferdigheter som må komme i hvilken rekkefølge? Skal man nærme seg de samme emnene gang på gang med stadig høyere vanskelighetsgrad? De nevnte teoretikerne representerer ulike syn på disse spørsmålene og danner grunnlaget for analyse av lærestoffets form.

Jeg vil altså bruke tre teoretiske innfallsvinkler til å analysere innhold, funksjon og form i lærebøkene. Mine teoretiske hypoteser dreier seg om at grundige framstillinger av internasjonal politikk er nødt til å berøre og ta stilling til store og omstridte spørsmål på feltet. Innholdsformidlingen vil også tjene ulike funksjoner. Innhold og funksjon er organisert og har en form. Alt dette har undervisningsmessige konsekvenser. Forfatterens valg og preferanser vil alltid prege lærebøkene, dermed også undervisningen. Min problemstilling blir derfor:

Hvordan kommer *innhold*, *funksjon* og *form* til uttrykk i ulike lærebøker om internasjonal politikk?

Problemstillingen er egnet til analyse av ulike sider ved lærebøkens framstillinger. Som problemformuleringen sier, er hovedhensikten med denne oppgaven å finne ut hvordan de forskjellige aspektene gjør seg gjeldende i de ulike lærebøkene. Noen bemerkninger er likevel på sin plass. For det første er det viktig å være klar over at empiriske funn basert på denne problemstillingen har undervisningsmessige implikasjoner. Disse implikasjonene vil ikke være analysens primære tema, men de vil likevel komme til syne i enkelte deler. Der det faller seg naturlig drøftes undervisningsmessige implikasjoner fortløpende i analysen,

men hovedtyngden vil komme avslutningsvis under *4.1 Undervisningsmessige implikasjoner*. I denne oppgaven har implikasjonene likevel en sekundær betydning i forhold til innholdsmessige, funksjonsmessige og formmessige funn ved lærebøkernes framstillinger av internasjonal politikk. Av hensyn til oppgavens rammebetingelser vil jeg for eksempel ikke gå i dybden når det gjelder lærebokframstillingenes implikasjoner for tilpasset opplæring og nivå-differensiering i klasserommet. Elevene varierer blant annet med hensyn til språkferdigheter, kognitive evner, forkunnskaper, motivasjon og strategisk innsats (Bråten 2007: 12). Bøkene varierer også, med hensyn til blant annet innhold, funksjon og form. Leseforståelsen er helt avhengig av hvordan dette møtet mellom elev og lærebok fortoner seg (Bråten 2007: 12). Forfatterne har hatt mer eller mindre definerte mottakerbilder i tankene da de skrev bøkene, og dette har implikasjoner for tilpasset opplæring.⁸ Disse elementene er for omfattende til at de kan gis grundige redegjørelser innenfor rammene av denne oppgaven. Noen sider vil likevel drøftes kort under den avsluttende delen om undervisningsmessige implikasjoner. For det andre vil jeg ikke ta diskusjonen om lærebøkene dekker læreplanmålene for faget. Det er grunn til å tro at disse målene i høy grad er styrende for lærebøkernes stoffdisponering, men de enkelte målenes dekning i bøkene er ikke gjenstand for analyse i denne oppgaven. Læreplanens rolle vil likevel trekkes inn der den har relevans.

⁸ Umberto Eco's (1979) teori om hvordan forfatteren forholder seg til en hypotetisk modell-leser for å gjøre teksten kommunikativ, er relevant i denne sammenhengen. Denne drøftes kort i *4.1 Undervisningsmessige implikasjoner*.

3. EMPIRISK TILNÆRMING

I dette kapitlet ønsker jeg å undersøke et empirisk materiale i lys av teori som ble framsatt i den teoretiske delen. Først vil jeg presentere *forskningsdesignet*. Her vil jeg gjøre rede for hvilke overveielser og valg som er gjort i undersøkelsesprosessen. Jeg vil introdusere *faget, bøkene og utvalget* nærmere, gjøre rede for bruk av *metode*, samt presentere *strukturen* i den videre empiriske analysen. Deretter følger *empirisk analyse*. Her vil jeg undersøke lærebøkene i henhold til problemstillingen. Bøkenes *innhold, funksjon og form* analyseres ved hjelp av ulike teoretiske begrepsapparater.

3.1 FORSKNINGSDESIGN

Når en undersøkelse skal gjennomføres, må det gjøres mange overveielser og valg. Det må i en tidlig fase gjøres rede for hva som skal undersøkes, og hvordan dette skal gjennomføres. I denne delen ønsker jeg først å presentere faget, bøkene og utvalget nærmere. Deretter vil jeg gjøre rede for bruk av metode. Til slutt vil jeg presentere den empiriske analysens struktur.

3.1.1 Faget, bøkene og utvalget

Mitt empiriske materiale består av tre lærebøker i faget *Samfunnskunnskap (3SK-A) – norsk og internasjonal politikk*. Dette faget er et studieretningsfag for *allmenne, økonomiske og administrative fag* innenfor gjeldende læreplan for tredje trinn på videregående skole, *Reform 94*.⁹ Det undervises i dette faget fem timer i uka. Som det framgår av navnet, består faget både av norsk og internasjonal politikk. Min empiriske tilnærming vil dreie seg om delen om internasjonal politikk. Utvalget består av to lærebøker som kun behandler internasjonal politikk, samt én som behandler norsk og internasjonal politikk i samme innbinding. Den sistnevnte boka har likevel et tydelig skille mellom Norge og verden, slik tittelen tilsier. De tre bøkene er:

⁹ Den nye læreplanen, *Kunnskapsløftet*, vil fra neste skoleår (oppstart august 2008) gjøre seg gjeldende også for tredje trinn i videregående skole. Elever som startet sin videregående opplæring fra og med august 2006 har hele tiden forholdt seg til den nye reformen. Kunnskapsløftet blir m.a.o. gradvis innført.

Bergesen, Helge Ole og Willy Østreng (2005): *Internasjonal politikk*, Oslo: H. Aschehoug & Co.

Windheim, Ivar (2004): *I samfunnet. Internasjonal politikk*, Oslo: H. Aschehoug & Co.

Kval, Karl-Eirik, Aksel J. Mellbye og Bent Sofus Tranøy (2003): *Politikk og makt. Norge og verden*, Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

Bøkene som inngår i analysen utgjør hele populasjonen. Dette styrker oppgavens ytre validitet. Det ville vært galt å utelate én av bøkene når det kun er tre som benyttes. Det er de nyeste utgavene av bøkene som analyseres – niende utgave av Bergesens og Østrengs bok, femte utgave av Windheims bok og første utgave av Kval m.fl. Sistnevnte bok er derfor i realiteten den nyeste. Alle tre bøkene brukes i mange videregående skoler, men i ulikt omfang. Jeg har foretatt en liten undersøkelse som kan gi en viss pekepinn på bøkernes ”markedsandeler”. I alt er det 19 av 33 videregående skoler i Akershus fylke (innenfor offentlig skolesektor) som underviser i 3SK-A. Av disse 19 skolene, er det sju som benytter seg av Bergesens og Østrengs lærebok i internasjonal politikk. Fire bruker Windheims bok, mens åtte bruker Kval m.fl. Blant Oslos videregående skoler har jeg nøydt meg med å registrere de som har boklistene liggende tilgjengelig på internett. Informasjonen blir med andre ord ufullstendig. Av de totalt 26 skolene (innenfor offentlig skolesektor) er det tre som oppgir at de bruker Bergesen og Østreng, ingen som oppgir at de bruker Windheims bok og tre som oppgir at de bruker Kval m.fl. Stikkprøver fra videregående skoler andre steder i landet viser den samme tendensen. Det er en relativ jevn fordeling mellom Bergesen/Østreng og Kval m.fl., mens Windheims bok ligger noe bak.

De tre lærebøkene varierer litt når det gjelder sideantall. Bergesens og Østrengs bok er på 192 sider, Windheims bok er på 264 sider, mens det er 184 sider i delen om internasjonal politikk hos Kval m.fl. For å sikre grundigheten i analysen har jeg foretatt et temautvalg i lærebøkene. Det er lite hensiktsmessig innenfor rammene av en slik oppgave å analysere hele bøker. De tre bøkene har sammenlignbare deler og kapitler.

For det første ønsker jeg å se nærmere på lærebøkernes framstillinger av *det internasjonale systemet*. I Bergesens og Østrengs bok vil dette dreie seg om *Del 1 – Det internasjonale systemet: Kapittel 1 – En global landsby?* og *Kapittel 2 – Særtrekk ved internasjonal*

politikk. I tillegg kommer avslutningskapitlet *Kapittel 13 – Internasjonal politikk i et nytt årtusen*. Til sammen vil dette utgjøre 23 sider. Hos Windheim er det *Kapittel 2 – Det internasjonale systemet* som vil være interessant i denne sammenhengen. Dette kapitlet er på 21 sider. *Kapittel 16 – Det internasjonale systemet* er tilsvarende hos Kval m.fl. Kapitlet er på 13 sider.

For det andre vil jeg se på lærebøkene framstillinger av *konflikt, krig og fred*. I Bergesens og Østrengs bok dekkes dette i *Kapittel 7 – Europeisk og global sikkerhet* (17 sider). I Windheims bok dekkes det i *Kapittel 5 – Konflikt, krig og fred* (33 sider). Hos Kval m.fl. dekkes det i *Kapittel 19 – Konflikter og konfliktløsning* og *Kapittel 20 – Sikkerhetspolitikk*. Disse kapitlene utgjør 32 sider.

3.1.2 Metode

Jeg vil bruke analyse av meningsinnhold som forskningsmetode i denne oppgaven. Metoden plasseres innenfor fenomenologien (Johannessen m.fl. 2006: 162).¹⁰ Dette vil si at forskningen tar sikte på å undersøke *menneskers forståelse av fenomener* (Johannessen m.fl. 2006: 80). I mitt tilfelle vil menneskers forståelse av fenomener dreie seg om *lærebøkers forståelse av internasjonal politikk*. Lærebøkene kan betraktes som tekstlige manifestasjoner av forfatterne (menneskene) forståelse av virkeligheten, mens internasjonal politikk representerer fenomenene i denne sammenhengen. Utgangspunktet for fenomenologien er at det ikke finnes ”rene” opplevelser av virkeligheten. De er alltid knyttet til tolkning. Tolkningene må bestandig ses i lys av den sammenhengen de framkommer i (Johannessen m.fl. 2006: 81). Det er tolkningene og sammenhengene de framkommer i som vil være gjenstand for analysen.

Som navnet tilsier, er analyse av meningsinnhold konsentrert om innholdet (i vid forstand) i datamaterialet. Når datamaterialet (lærebøkene) er samlet inn, vil tekstene gis koder som er teoretisk utledet (Johannessen m.fl. 2006: 162-163). Kodingen innebærer at man markerer tekstelementer ut fra hva slags informasjon tekstelementet gir (Johannessen m.fl. 2006: 164).

¹⁰ Fenomenologi er både en filosofi og et kvalitativt forskningsdesign. *Fenomenologisk filosofi*, med røtter tilbake til tyskeren Edmund Husserl, kan kort beskrives som ”læren om det som viser seg”, det vil si hvordan fenomener framtoner seg for oss (Johannessen m.fl. 2006: 80). I denne sammenhengen vil *fenomenologi* bli brukt om *fenomenologi som kvalitativt forskningsdesign*. Slektskapet til filosofien er likevel tydelig.

Problemstillingen avgjør hvilke bestanddeler av teksten som har relevans. Noen av disse vil presenteres som sitater i oppgaven for å illustrere kodenenes meningsinnhold. Kodene sorteres i kategorier. Kategoriene er grupper av koder som kan ha høyere abstraksjonsnivå enn de opprinnelige kodene (Johannessen m.fl. 2006: 166). Teorien vil danne grunnlaget for kodene og kategoriene. I mitt tilfelle vil derfor kategoriene fordele seg langs de teoretiske skillelinjene fra forrige kapittel. En slik framgangsmåte kan se ut som en ren *deduktiv metode*, dvs at teorien framsettes *før* empirien undersøkes. Dette er ikke helt riktig. Selv om teorien danner grunnlaget for koding og kategorisering av empirien, har jeg skaffet meg en viss oversikt over hva jeg kan finne i lærebøkene før framsettelsen av teori. Jeg velger derfor å kalle dette en hypotetisk deduktiv metode da jeg nærmer meg empirien med teoretiske forventninger. Datamaterialet sorteres så etter kategoriene for å undersøke mønstre, sammenhenger, fellestrekk og forskjeller (Johannessen m.fl. 2006: 166).

Med en slik framgangsmåte sikres systematikken i analysearbeidet. Prosessen skal bidra til å gjøre det enklere å dokumentere hvordan man har kommet fram til sine fortolkninger av datamaterialet (Johannessen m.fl. 2006: 166). Empiriske funn og analyse av disse vil flettes inn i hverandre i denne oppgaven. Med et teoretisk utgangspunkt (tre innfallsvinkler) og et datamateriale (tre lærebøker med to utvalgte tema) slik jeg besitter, vil det være uhensiktsmessig å presentere empiriske funn i én del av oppgaven for så å analysere dem i en annen. For oversiktlighetens skyld vil jeg fortolke funnene fortløpende. Den empiriske analysens struktur vil drøftes og presenteres nærmere i det følgende.

Lærebøkene utgjør den desidert viktigste empirien, men tilleggsempiri blir også tatt i bruk i denne oppgaven. Jeg har samlet informasjon om fagtilbud og boklister ved alle videregående skoler i Akershus fylkeskommune (innenfor offentlig skolesektor). Jeg har samlet samme type informasjon fra enkelte Oslo-skoler. Jeg har intervjuet en ansatt ved samfunnsfagsredaksjonen i et av forlagene. I tillegg har jeg samlet informasjon om politiske tilnærminger til internasjonal politikk fra alle stortingspartienes politiske programmer for gjeldende stortingsperiode, inkludert regjeringssamarbeidets fellesplattform, Soria Moria-erklæringen. Uformelle samtaler med lærere og skoleledere om temaet kan også nevnes i denne sammenheng, selv om disse ikke kommer eksplisitt til uttrykk i tekstens overflate.

3.1.3 Struktur

Det finnes mange muligheter når det gjelder strukturen i den empiriske analysen. Med tre teoretiske innfallsvinkler, tre lærebøker og to forskjellige temaer, er det ulike måter å nærme seg empirien på. Skal jeg starte med å ta for meg én og én lærebok, et og et tema, eller én og én teoretisk innfallsvinkel? Dette kan diskuteres, men etter min mening er det mest hensiktsmessig med den sistnevnte inndelingen. På denne måten kommer likheter og forskjeller mellom lærebøkene tydelig fram. Strukturen i den empiriske analysen vil derfor gjenspeile formen på den teoretiske tilnærmingen i forrige kapittel. Jeg ønsker først å analysere det faglige *innholdet* i lærebøkene. Dette vil jeg gjøre i lys av statsvitenskapelig teori. Deretter vil jeg se nærmere på *funksjonene* framstillingene fyller. Teorien om fagets begrunnelser vil danne grunnlaget for denne analysen. Etter dette vil jeg analysere bøkens *form* i lys av pedagogisk teori. Til sist vil jeg trekke trådene sammen i en samlende avslutningsdel.

Den empiriske analysens første del, om *innholdet* i lærebøkene, vil ha to deler: *Det internasjonale systemet* og *Konflikt, krig og fred*. Innenfor hvert av disse temaene vil jeg ta for meg én og én lærebok for så å avslutte med en del med komparative betraktninger. Jeg vil presentere empiriske funn og umiddelbart analysere disse. Den andre delen i analysen vil være om framstillingenes *funksjoner*. Jeg vil ta for meg lærebøkene én etter én for så å avslutte med en sammenlignende analyse. De tre temaene vil ikke spille en like framtrædende rolle i denne sammenhengen, men jeg vil likevel hovedsakelig forholde meg til det samme utvalget i lærebøkene. Den tredje delen vil dreie seg om bøkens *form*. Også her vil bøkene først behandles hver for seg, deretter sammenlignes i en komparativ del. Jeg vil bruke det samme utvalget, men i analyse av bøkens helhetlige form vil jeg gå utover de utvalgte kapitlene. Analysens fjerde og siste del vil trekke alle de tre hoveddelene om innhold, funksjon og form sammen. Dette for å drøfte forholdene mellom empiriske funn og for å trekke samlende slutninger.

3.2 EMPIRISK ANALYSE

I denne delen vil jeg analysere de tre lærebøkene i internasjonal politikk. Jeg vil studere tre sider ved disse framstillingene – *innhold*, *funksjon* og *form*. Disse tre sidene vil også danne

strukturen i analysen. Den første delen – *Analyse av framstillingenes innhold* – vil ha to deler: Én om *Det internasjonale systemet* og én om *Konflikt, krig og fred*. Jeg vil i all hovedsak lene meg på teoridelen, men jeg vil også komme med teoretiske forklaringer og utdypinger der jeg føler det er nødvendig. Til slutt i denne empiriske analysen vil jeg trekke trådene sammen for å forsøke å si noe om forholdet mellom innhold, funksjon og form.

3.2.1 Analyse av framstillingenes innhold

3.2.1.1 Det internasjonale systemet

Det internasjonale systemet betegner de mønstrene eller formene internasjonal politikk foregår innenfor. Systemet setter rammer for hvordan aktørene kan opptre på den internasjonale arenaen. Lærebøkens framstillinger av særtrekk og egenart ved det internasjonale systemet er gjenstand for analyse i denne delen.

Bergesen og Østreng

I denne boka består utvalget om det internasjonale systemet av *Del 1 – Det internasjonale systemet: Kapittel 1 – En global landsby?* og *Kapittel 2 – Særtrekk ved internasjonal politikk*. I tillegg kommer *Kapittel 13 – Internasjonal politikk i et nytt årtusen*. Dette er bokas avslutningskapittel, og er viktig i denne sammenhengen fordi en del spørsmål som stilles i bokas første kapittel blir besvart her. Innledningskapitlet drøfter forandringer og forandringstendenser i internasjonal politikk. Kapitlet tar opp økende samhandling på tvers av landegrenser og over store avstander – *globalisering* – og runder av med å stille spørsmålet om internasjonal politikk står på terskelen til noe helt nytt, først og fremst om statenes roller vil forandre seg.

”Vil de fortsatt være de viktigste aktørene i verdenssamfunnet slik de har vært gjennom moderne historie, eller vil statsgrensene etter hvert bli så ”gjennomhullet” at statene gradvis mister kontrollen? Vil andre aktører som handler på tvers av landegrensene, vinne frem på bekostning av statene? Vil den økende samhandlingen og den gjensidige avhengigheten som følger med den, føre til at statene blir flinkere til å samarbeide om felles problemer, for eksempel å bekjempe forurensning over landegrensene?” (Bergesen & Østreng 2005: 14).

Boka forteller at disse spørsmålene kan ses på ”ut fra to ulike perspektiver” (Bergesen & Østreng 2005: 14). De to alternative perspektivenes syn på disse spørsmålene presenteres

deretter veldig kort. Disse perspektivene representerer to ulike måter å betrakte internasjonal politikk på. Uten å sette merkelapper på dem, berører altså boka de to skoleretningene om *realisme* og *liberalisme* som ble behandlet i denne oppgavens teoridel. Læreboka forteller at det vil vendes tilbake til disse problemstillingene flere ganger i boka, ikke minst i avslutningskapitlet. Kapittel 1 har altså beskrevet en del forandringstendenser i internasjonal politikk, tatt opp noen spørsmål og fortalt at det finnes forskjellige måter å betrakte disse på, men ikke tatt stilling til motsetningsforholdet mellom perspektivene. Kan kapittel 13 – avslutningskapitlet – gi noen svar på hvordan denne boka betrakter internasjonal politikk?

Kapittel 13 – internasjonal politikk i et nytt årtusen vil ”vende tilbake til de spørsmålene vi stilte i kapittel 1”, og det starter faktisk med å gjøre det kapittel 1 ikke gjorde, nemlig å sette navn på tankeretningene (Bergesen & Østreng 2005: 181). Bergesen og Østreng bruker begrepene *realisme* og *idealisme* om de to skoleretningene. Redegjørelsen i læreboka for hva idealisme er, forteller at det dreier seg om det samme som det denne oppgaven har kalt *liberalisme*. De to skoleretningene blir lagt fram med om lag én side på hver før vi kommer til deloverskriften *Hvem har rett – realister eller idealister?* Her drøftes skoleretningenes forklaringskraft i dagens internasjonale politikk. Læreboka trekker fram at den realistiske tankegangen kom til uttrykk i Irak-krigen gjennom at USA handlet uten FNs forhåndsgodkjennelse. En mindre koalisjon av samarbeidsvillige stater skulle ivareta nasjonale interesser i kampen mot terrorisme. Også norske utenrikspolitiske forhold blir brakt på banen:

”(...) selv i et lite land med idealistiske målsettinger, er det ofte egeninteresser som veier tyngst. Norske politikere tar i praksis mest hensyn til norske sikkerhetspolitiske og økonomiske interesser når disse kommer i konflikt med ideelle hensyn” (Bergesen & Østreng 2005: 184).

I redegjørelsen for idealismens (liberalismens) relevans i dagens internasjonale system, er læreboka etter min mening litt mer uklar. Forfatterne trekker fram menneskerettigheter som det beste eksemplet på hvordan ”felles ideer bryter frem og vinner politisk tilslutning på tvers av landegrensene uten at statslederne kan kontrollere det” (Bergesen & Østreng 2005: 185). Om Irak-krigen forteller læreboka at USA har søkt ”mer samarbeid med FN i ettertid” (Bergesen & Østreng 2005: 185). ”Ettertid” i denne sammenhengen betyr antageligvis etter president Bush hadde erklært krigen for vunnet. ”(...) alenegang i internasjonal politikk koster, selv for en supermakt. Det kan over tid lønne seg å hente støtte i den betydelige

idémakten som FN representerer” (Bergesen & Østreng 2005: 185). Spørsmålet jeg stiller i denne sammenhengen er hvorvidt dette i det hele tatt kan kalles idealisme eller liberalisme. At det av og til kan ”lønne seg” å hente støtte i internasjonale institusjoner, er jo helt i tråd med en realistisk tankegang. Når det gjelder idealistiske/liberalistiske forklaringer på Irak-krigen, lurer jeg på hvorfor boka ikke tar opp uttalte amerikanske mål om at innføringen av demokrati og markedsøkonomi vil ha en spredningseffekt i regionen, og dermed skape stabilitet. Dette er jo idealistiske/liberalistiske mål i særklasse, helt i tråd med blant annet ”democratic peace”, tankegangen som ble presentert under republikansk liberalisme i denne oppgavens teoridel. ”Operation Iraqi freedom” var navnet på invasjonen – et folk skulle frigjøres fra det tyranniske Baath-regimet. Å kjempe andres kriger, slik som akkurat dette navnet tilsa at amerikanerne m.fl. skulle gjøre, kan jo ikke forklares med realistiske egeninteresser. Realistene hadde helt andre forklaringer på krigsutbruddet. Min påstand i denne sammenhengen er derfor at læreboka underkommuniserer idealistiske/liberalistiske forklaringer på denne viktige og aktuelle hendelsen i internasjonal politikk nettopp fordi den er mest komfortabel med å forklare verden i realistiske termer. At forfatterne ikke har troen på at frigjøringen av et folk og spredningen av demokrati og markedsøkonomi var reelle begrunnelser for invasjonen, hadde vært en ærlig sak hadde det ikke vært for bokas bestrebelse etter balansegang i denne delen. Mens læreboka her forsøker å gi inntrykk av at den ikke tar standpunkt i saken, mener jeg å kunne spore et visst realistisk tilsnitt i forklaringene. Likevel rundes boka av med et nøytralt avsnitt. Med dagens verden som empirisk grunnlag trekker forfatterne slutninger om at det er

”(...) fullt mulig å finne støtte for begge disse motstridende oppfatningene i dagens verden. Fortsatt har statene en sentral posisjon i internasjonal politikk. Statslederne fortsetter sitt sjakkspill om makt og posisjoner. Men samtidig er det økende erkjennelse av at statene på viktige områder er i samme båt. Den gjensidige avhengigheten mellom dem er større. Felles verdier vokser frem ikke minst takket være press fra frivillige organisasjoner. Samhandlingen over landegrensene ivaretas av selskaper og massemedier som i stor grad ligger utenfor statenes kontroll” (Bergesen & Østreng 2005: 185).

Tegninger i marginen av et sjakkbrett og en båt illustrerer tosidigheten. Vi finner med andre ord ikke tydelige og uttalte standpunkter i denne bokas innlednings- og avslutningskapittel, men vi aner en viss tilbøyelighet til å forklare verden i realistiske ordelag. Kan det være slik at mangelen på sterke empiriske funn i innledningen og avslutningen kan skyldes at man nøyer seg med å ”skumme fløten” i disse delene? Må man ta sterkere standpunkter hvis man

skal gå grundigere til verks? Nå vil analysen gå tilbake til *Kapittel 2 – Særtrekk ved internasjonal politikk* for å finne ut mer om hvor boka står i sitt syn på det internasjonale systemet.

Kapittel 2 forteller innledningsvis at ”det politiske systemet mellom stater har mange trekk som ligner på det sosiale systemet mellom enkeltmennesker” (Bergesen & Østreng 2005: 18). Det finnes spilleregler og samhandlingsmønstre som internasjonal politikk foregår innenfor, hevder boka i lette ordelag, før den kommer til det store aberet:

”Det er klare forskjeller i den politiske samhandlingen i det nasjonale og internasjonale systemet, særlig på fire punkter:

1. Det internasjonale systemet har, i motsetning til det nasjonale, ingen anerkjent overordnet beslutningsmyndighet.
2. Det internasjonale systemet mangler, i motsetning til det nasjonale, et organ som har enerett på legitim bruk av fysisk makt.
3. Det internasjonale systemet har, i motsetning til det nasjonale, få felles grunnverdier.
4. Det internasjonale systemet har, i motsetning til det nasjonale, usikre atferdsregler og normer” (Bergesen & Østreng 2005: 185).

Og dette danner grunnlaget for strukturen i resten av dette kapitlet. De fire neste deloverskriftene har navn etter disse punktene. I det følgende vil jeg presentere fire sitater, ett fra hver av disse delene:

”I internasjonal politikk finnes det ikke organer som kan fatte bindende beslutninger på alle statenes vegne. De viktigste avgjørelsene tas av hver regjering ut fra egne interesser. Hensynet til helheten, for eksempel det globale miljøet, kommer i annen rekke. Statene stritter imot underordning, fordi nasjonale særinteresser kan bli rammet hvis en overfører beslutningsmyndighet til et organ utenfor landets grenser” (Bergesen & Østreng 2005: 19).

”Hvis et land blir overfalt, må man stole på sitt eget forsvar og sine allierte. Det finnes ikke noe *verdenspoliti*. FN var opprinnelig tiltenkt denne rollen, men det viste seg snart at stormaktene forhindret dette. (...) I sin ytterste konsekvens kan internasjonal politikk være et spørsmål om å overleve som stat” (Bergesen & Østreng 2005: 19-20).

”I det internasjonale systemet er det felles verdigrunnlaget ofte omstridt. Mange statsledere tar bare hensyn til hva de oppfatter som sine egne nasjonale særinteresser” (Bergesen & Østreng 2005: 20).

”Og så lenge vi ikke har noen internasjonal politistyrke som kan slå ned på den som bryter folkeretten, er det ingen som kan hindre en stat i dette, bare den er sterk nok. (...) Utover politiske fordømmelser og bruk av FNs krigsforbryterdomstoler, er det lite omverdenen kan gjøre med slike lovbrudd så lenge forbryterne har makt til å gjøre som de vil” (Bergesen & Østreng 2005: 22).

Hvilke slutninger kan vi trekke ut fra dette sitatutvalget? Betoningen av at det internasjonale systemet er preget av mangel på overordnet beslutningsmyndighet, intet anerkjent politi eller felles militærmakt, få og uklare fellesverdier og usikre adferdsregler og normer forteller oss om et system preget av anarki. Dette manifesteres også i bokas neste deloverskrift – *Anarkiske trekk i det internasjonale systemet*. Enhver framstilling av det internasjonale systemet må ta innover seg at systemet har anarkiske trekk, men denne framstillingen er såpass klar og tydelig at det ikke vil være kontroversielt å kalle den realistisk. Bortsett fra noen vage setninger i innledningen, er det i dette kapitlet få alternative, liberalistiske forklaringer som ”myker opp” den realistiske linjen, slik vi så i innlednings- og avslutningskapitlet.

”Vi sier at det internasjonale systemet har anarkiske trekk, dvs. at det ikke finnes noen sentral myndighet som kan fatte vedtak på vegne av samfunnet, og som har kontroll over bruk av vold. Rettsregler og domsavgjørelser kan settes til side, og det mangler felles grunnverdier. Dette systemet skaper frykt og usikkerhet mellom landene” (Bergesen & Østreng 2005: 24).

Framstillingen i kapittel 2 forfekter de fleste av ”ingrediensene” i et realistisk syn på det internasjonale systemet. Hvis mangelen på sterke empiriske funn i kapittel 1 og 13 skapte tvil om bokas ståsted, kan vi med dette kapitlet være sikrere når vi sier at Bergesens og Østrengs bok har et realistisk ståsted i sitt syn på det internasjonale systemet.

Windheim

I denne boka består utvalget om det internasjonale systemet av *Kapittel 2 – Det internasjonale systemet*. Læreboka presenterer innledningsvis noen linjer som viser seg å være toneangivende for resten av kapitlet:

”Det er viktige forskjeller mellom politikk slik den drives innenfor det enkelte land (innenfor territorialstaten), og politikk landene imellom (internasjonal politikk). Men forskjellene er blitt mer utvisket i de siste tiårene” (Windheim 2004: 29).

Ivar Windheim skriver videre at verdenssamfunnet mangler de institusjonene som kjennetegner en rettsstat. Han forteller at det verken finnes ”verdens nasjonalforsamling”,

”verdenspoliti”, ”verdenslover” eller ”verdensdomstol” i det internasjonale systemet, og at systemet derfor beskrives som et anarki, dvs. en samfunnstilstand uten lover eller statsmakt. Men Windheim tilføyer at denne beskrivelse er ”sterkt forenklet” og at den må ses i sammenheng med neste deloverskrift *Fra anarki til internasjonal rettsstat?* (Windheim 2004: 30-31).

”Å framstille det internasjonale systemet som et anarki er å vise bare halve bildet. Statene har nemlig tatt flere skritt i retning av å bringe internasjonal politikk nærmere det som skjer i rettsstaten: Det finnes omfattende regelverk – skrevne så vel som uskrevne – for hva stater har lov til og ikke har lov til. Slik *internasjonal rett* er blitt til etter forhandlinger mellom statene. FN fungerer i noen grad som et verdenspoliti som griper inn mot stater som bryter internasjonal rett. Verdensorganisasjonen har ikke egne militære styrker, men kan be medlemslandene om å forsvare stater som blir angrepet. Det finnes en *internasjonal domstol*, med dommere fra ulike land, som dømmer i forhold til internasjonal rett. (...) Vi må altså modifisere bildet av det internasjonale systemet som et anarki. I virkelighetens verden, og i noen regioner mer enn i andre, ser vi en klar tendens til mer internasjonalt samarbeid og en mer rettsbasert internasjonal orden” (Windheim 2004: 31-32).

Windheim modifiserer altså bildet av det internasjonale systemet som anarki ved å trekke fram internasjonal rett, FN og den internasjonale domstolen. Det ”halve bildet” – anarkiet – må suppleres med den andre halvparten – en mer rettsbasert internasjonal orden. Her er forfatteren nær ved å berøre det tradisjonelle skillet i studiet av internasjonale politikk mellom *realisme* og *liberalisme* (det klargjøres eksplisitt for dette skillet på siden etter i læreboka). Spørsmålet er om de to ”halvpartene” veier like mye for forfatteren. Er det slik at han redegjør for begge uten å gi boka et klart standpunkt i saken? Etter min mening er det tydelig hvor læreboka står. Betoningen av *forandring* i det internasjonale systemet tyder på et liberalistisk ståsted. Både i det første tekstutdraget, hvor han påpeker at forskjellene mellom politikk innenfor territorialstaten og internasjonal politikk har blitt ”mer utvisket de siste tiårene”, og i det forrige, der han forteller at statene har tatt ”flere skritt i retning av å bringe internasjonal politikk nærmere det som skjer i rettsstaten”, er framskrittstroen synlig (Windheim 2004: 29, 31). Windheim bruker til og med termen ”I virkelighetens verden” (2004: 31) når han påpeker forandringstendensene. Realismen derimot er skeptisk til at de grunnleggende forholdene i internasjonal politikk kan forandres. Når man ikke kan sette makt bak vedtak og domsavsigelser, vil internasjonale institusjoner som Windheim her beskriver ha lite å si når det kommer stykket, vil realistene mene. Egeninteresse vil avgjøre statenes velvillighet, ifølge et realistisk ståsted. Dette gjør institusjonene skjøre og

framskrittene tvilsomme. Vi så at Bergesen og Østreng også stiller spørsmålet om internasjonal politikk står på terskelen til noe nytt. Mens disse forfekter at anarkiet fremdeles er det best beskrivende, virker Windheim mer optimistisk i troen på forandring. Windheim runder av denne diskusjonen med å sette navn på de to perspektivene.

”Mange av dem som skriver om internasjonal politikk, setter derfor fokus på stater, staters egeninteresse, makt, maktkamp og militær sikkerhet. Framstillingen blir da gjerne konsentrert om militær sikkerhet, fordi statlig overlevelse blir sett som sentralt anliggende for den enkelte stat. En anarkisk verden vil lett være preget av usikkerhet og konflikt. Noen forstår internasjonal politikk i dette perspektivet (*realisme*), mens andre legger vekt på mulighetene for samarbeid, framvekst av internasjonale forbindelser og regler og et mangfold av aktører (*liberalisme*)” (Windheim 2004: 32).

Windheims parenteser setter merkelapper på perspektivene. Her tar han ikke eksplisitt side i saken, men flere andre elementer underbygger min påstand om at læreboka har et liberalistisk ståsted. ”Dessuten er stater langt fra de eneste aktørene i internasjonal politikk”, står det på side 32 (Windheim 2004). Læreboka impliserer at det er flere aktører enn statene som har betydning i det internasjonale systemet. Senere i kapitlet nevnes organisasjoner (IGOs og NGOs), selskaper (nasjonale og transnasjonale), enkeltpersoner og massemedier som innflytelsesrike aktører i det internasjonale systemet (Windheim 2004: 44, 47). Ikke bare er de direkte aktører i internasjonal politikk, men de er også sentrale i utformingen av staters utenrikspolitikk, forteller boka.

”Ofte hører vi formuleringer som ”Frankrike sier” eller ”Norge går inn for”. Stater blir ofte omtalt som enhetlige aktører. I virkeligheten blir en stats utenrikspolitikk utformet i mer eller mindre samspill – eller gjennom dragkamp – mellom forskjellige interesser og grupper, slik vi kjenner det fra norsk innenrikspolitikk” (Windheim 2004: 43).

Nok en gang med henvisninger til ”virkeligheten” forteller læreboka at stater er verken er *de eneste* aktørene eller *enhetlige* aktører i det internasjonale systemet. Dette er helt i tråd med den liberalistiske skole i studiet av internasjonal politikk. Andre aktører enn statene får en mer betydningsfull rolle når tradisjonell militærmakt ikke lenger er like avgjørende. Transnasjonale selskaper har store økonomiske ressurser og kan flytte produksjon og investeringer fra ett sted til et annet, og frivillige organisasjoner kan, hvis deres ideer og saker har tilslutning blant folk, mobilisere massemedier og sette stater (eller andre aktører) i gapestokken ved å avsløre og sette fingeren på kritikkverdige forhold. Massemediene spiller en rolle gjennom at statene (og andre aktører) er opptatt av god omtale for å skape legitimitet

overfor verdensopinionen. Når det gjelder legitimitet, spiller også FN en viktig rolle. I tillegg til å fastsette dagsorden, organisere bistand og drive fredsbevarende aksjoner, megling og overtalelse, spiller organisasjoner en særdeles viktig rolle når det gjelder å skaffe internasjonale militære operasjoner legitimitet. Realismen og liberalismen har sprikende syn på hvilke aktører som har innflytelse i internasjonal politikk. Realismen er opptatt av hvilke maktressurser som gir aktørene muligheter til å utøve innflytelse, og når det kommer til stykket er det statene som besitter de avgjørende formene – militærmakt og økonomisk tyngde (skatteinnkrevningsmuligheter og markeder).

Videre følger to tekstutdrag som er nært beslektet. De har ikke samme meningsinnhold, men står heller i avhengighetsforhold til hverandre. Det finnes flere lignende tekstbrokker i kapitlet, men jeg har plukket ut disse:

”Statene verden over samarbeider mer en før, og i noen regioner mer enn andre. De forplikter seg blant annet i et stadig mer finmasket nett av avtaler. Ofte går avtalene langt inn på enemerkene til det som tidligere utelukkende er blitt betraktet som innenrikspolitikk” (Windheim 2004: 35).

”Tradisjonelt har sikkerhetspolitikk vært sett på som den viktigste delen av et lands utenrikspolitikk, et område andre deler av utenrikspolitikken er blitt underlagt. Boka vil vise at for mange er denne vektleggingen av sikkerhetspolitikk i ferd med å avta” (Windheim 2004: 41).

På liberalistisk vis beskrives det internasjonale systemet som samarbeidende heller enn konfliktfylt. Internasjonale institusjoner gjør samarbeid lettere og mer sannsynlig. Lærebokas tro på at *rett* er i ferd med å erstatte *makt* som toneangivende prinsipp i det internasjonale systemet, kommer til uttrykk i disse utdragene. Når rett og samarbeid preger internasjonale forhold, har ikke lenger makt like stor betydning. Vektleggingen av sikkerhetspolitikk i utenrikspolitikken vil derfor avta, hevder boka. Dette er liberalistisk tankegods på flere måter. Folk/stater i forskjellige deler av verden knyttes tettere sammen gjennom samarbeid. Samarbeidet, som ofte har utgangspunkt i internasjonale institusjoner, skaper gjensidig avhengighet mellom aktørene. Alt dette er med på å nedtone betydningen av sikkerhetspolitikk, fordi krig blir et mer usannsynlig alternativ. Dette er i tråd med sosiologisk liberalisme, institusjonell liberalisme og interavhengighetsliberalisme. Realister på sin side, vil ikke være enige i at stater tar sikkerheten for gitt, slik som boka her langt på vei hevder at noen gjør.

Når det gjelder norske utenrikspolitiske hensyn, stiller læreboka spørsmålet om det er ideelle ønsker om fred, menneskerettigheter og rettferdighet som er styrende, eller om egeninteressene har førsteprioritet. Vi så at Bergesen/Østreng konkluderte med at egeninteressene veide tyngst når de kom i konflikt med ideelle hensyn. Windheim skriver at noen kritikere mener at utenriksapparatet overbelastes ”i et ønske om å ville alt godt”, mens

”Hovedlinjen i norsk utenrikspolitikk utgjøres av en allsidig tilnærming overfor det internasjonale samfunnet og et globalt norsk engasjement. (...) Rollen som humanitær stormakt er viktig i seg selv for å bidra til nødvendig stabilitet, normdanning og regelstyring i verden – en fordel for en småstat som Norge. Dessuten kan det humanitære ”imaget” gi en gevinst også når interessene er rent nasjonale” (Windheim 2004: 42-43).

Windheim hevder altså at de ideelle, humanitære hensynene er viktige i seg selv, men føyer også til at de er av egeninteresse for en småstat som Norge. At de nasjonale interessene blir en sidekomponent til de ideelle hensynene, gjør at vi her ser en helt annen forklaring på norsk utenrikspolitikk enn hos Bergesen og Østreng. Dette er med på å underbygge min påstand om at Ivar Windheim fører en liberalistisk penn i sin framstilling av det internasjonale systemet.

Vi har sett at denne boka, i nokså sterke ordelag, modifierer synet på det internasjonale systemet som anarkisk. Internasjonal lov og rett, FN og andre institusjoner gjør systemet til noe mer enn en samfunnstilstand uten lover eller statsmakt. Internasjonal politikk forandrer seg, og framskrittstroen er tydelig i denne boka. Kapitlet har gjort rede for at statene langt i fra er enhetlige, men de er heller ikke de eneste aktørene i internasjonal politikk.

Organisasjoner, selskaper, enkeltpersoner og massemedier er aktører som spiller en rolle både direkte i internasjonal politikk, og indirekte gjennom innflytelse på staters utenrikspolitikk. Internasjonalt samarbeid nedtoner betydningen av makt i det internasjonale systemet, noe som også har konsekvenser for staters prioriteringer i utenrikspolitikken, forteller boka. Norsk utenrikspolitikk er preget av humanitære og ideelle hensyn, hevder læreboka, men dette er på sett og vis også i Norges egeninteresse fordi vi er en liten stat med relativt liten militær kapasitet. Windheim peker med andre ord på at Norge som lite land tjener på at verden er fredlig og regelstyrt. De nasjonale interessene blir på denne måten en sidekomponent til andre hensyn. Summen av dette får meg til å konkludere med at framstillingen av det internasjonale systemet i Ivar Windheims bok om internasjonal politikk har et tydelig liberalistisk tilsnitt.

Kval, Mellbye og Tranøy

I denne boka er det *Kapittel 16 – Det internasjonale systemet* som er gjenstand for analyse. Selv om kapitlet er nummer 16 i rekka, er det det første som omhandler internasjonal politikk. Kapitlet fungerer derfor på mange måter som et innledningskapittel for denne delen av læreboka. ”I dette innledende kapitlet vil vi ta for oss hvordan den internasjonale politikken fungerer. Vi skal se at den er preget både av samarbeid og konflikt” (Kval m.fl. 2003: 217). Innledningsvis tar kapitlet for seg ”Trekk ved den internasjonale utviklingen”. Her redegjøres det for at menneskerettigheter, samarbeid, borgerkriger og globalisering har preget internasjonal politikk fra den kalde krigens slutt. Boka forteller at det på den ene siden utviklet seg et internasjonalt samarbeid om menneskerettigheter og internasjonale spilleregler, at tiltroen til FN som effektiv problemløser vokste og at gamle motsetninger ble begravd (Kval m.fl. 2003: 218-219). På den andre siden, hevder boka, ”eksploberte flere stater i løpet av 1990-årene i opprivende borgerkriger, ikke minst i det tidligere Jugoslavia, Rwanda og Somalia” (Kval m.fl. 2003: 219). FN var maktesløs, fordi stormaktene ikke ble enige og ”fordi man manglet strategier for å løse konflikter mellom grupper innad i stater” (Kval m.fl. 2003: 219). Videre fortelles det om at globalisering vil sette nasjonalstatenes roller på prøve, men at det er flere haker ved denne tankegangen.

Boka forteller oss altså at internasjonal politikk både er preget av samarbeid og konflikt. Vi ser med andre ord at forfatterne nærmer seg det tradisjonelle fagskillet skillet mellom *realisme* og *liberalsime*. De liberalistiske argumentene i denne sammenhengen er relativt tydelige, nemlig at internasjonalt samarbeid mellom folk og stater i ulike deler av verden skaper et finmasket nett av kjøreregler for de ulike aktørene på den internasjonale arenaen. Forutsigbarhet og samarbeid erstatter usikkerhet og maktkamp. De realistiske forklaringene trenger en nærmere forklaring. Den kalde krigens slutt markerte også slutten på et internasjonalt system preget av maktbalanse mellom to supermakter. Ifølge realister er et maktbalansert system preget av stabilitet, spesielt i sin ”enkleste”, bipolare form. Når maktbalansen mellom stater forskyves, er det også grunn til bekymring. Spesielt hvis stater som er misfornøyde med sin posisjon plutselig er i stand til å utfordre hegemonen (regionalt eller globalt). Dette kan føre til krig (Mingst 2004: 203). Balansen fortsetter under kapitlets neste deloverskrift – *Det internasjonale systemet*.

”Vi kan derfor si at det grovt sett finnes *to* motstridende trekk ved det internasjonale systemet. Det internasjonale systemet er på den ene siden preget av anarki og

maktkamp. På den andre siden er det også tendenser til samarbeid og orden” (Kval m.fl. 2003: 222).

Det er interessant å merke seg at boka forteller at det er to motstridende *trekk* ved systemet. Det dreier seg altså ikke om motstridende *måter å betrakte* det internasjonale systemet på, men to *faktiske* sider ved systemet som er på kollisjonskurs. Dette vil jeg komme tilbake til. Dette tekstutdraget danner dessuten grunnlaget for de to følgende underoverskriftene i boka - *Anarki og maktkamp* og *Samarbeid og orden*. Under den første overskriften finner vi realistiske oppfatninger av det internasjonale systemet:

”Alle krigene og konfliktene i verden i dag er uttrykk for at det er makten som rår. Det kan virke som om statene som aktører bare har ett mål: å søke etter makt, å sikre og styrke egen *suverenitet* eller å utvide egne grenser. Statene prøver å dominere hverandre, og små stater søker beskyttelse av de store for ikke å bli overkjørt av andre store stater. Vi sier at det internasjonale systemet har *anarkiske trekk*” (Kval m.fl. 2003: 222).

Videre tar boka opp hvordan det internasjonale systemet preges av ”mangel på felles grunnverdier, normer og regler”, ”ingen anerkjent overordnet beslutningsmyndighet” og ”mangel på et organ med enerett på bruk av fysisk makt” (Kval m.fl. 2003: 222-223). Alt dette er realistiske forklaringer på hvordan det internasjonale systemet er forskjellig fra de politiske forholdene vi kjenner fra nasjonalstaten. Under den neste overskriften – *Samarbeid og orden* – forklarer forfatterne i mer liberalistiske ordelag hvordan systemet ser ut:

”Det finnes likevel trekk ved verdensordenen som heller i retning av et system preget av regler og orden. Mange land har ideelle målsetninger som å fremme fred, demokrati og menneskerettigheter, global rettferdighet og utrydding av fattigdom. Det er med andre ord mål som ikke bare handler om søken etter makt. De fleste stater ser dessuten verdien av å samarbeide gjennom *internasjonale organisasjoner* og bidra til å utvikle *internasjonale avtaler*” (Kval m.fl. 2003: 223).

Videre i denne delen tar forfatterne opp hvordan folkerettslige regler binder statene, og hvordan statene i høy grad overholder prinsipper og regler fra traktater, konvensjoner og sedvanerett. Boka forteller også hvordan menneskerettighetene nå har blitt et mer akseptert tema mellom stater og hvordan ”stater har rett og plikt til å arbeide for økt respekt for menneskerettighetene, ikke bare i eget land, men også i verden for øvrig” (Kval m.fl. 2003: 223-225). Videre står det:

”Vi har i dette kapittelet sett at det internasjonale systemet har to sider: en som er preget av maktkamp og manglende styring, og en som er preget av samarbeid og orden. Men hvilken vei går utviklingen?” (Kval m.fl. 2003: 225).

Nok en gang dukker oppfatningen om det internasjonale systemets *to sider* opp. Disse lever tilsynelatende side om side, og spørsmålet er bare hvilken vei utviklingen går. Dette er problematisk. Er det makten som rår i det internasjonale systemet, eller er det regler og orden? Er det ideelle mål som styrer staters utenrikspolitikk, eller er det egeninteresse? Er særtrekkene ved det internasjonale systemet foranderlige, eller vil systemet for alltid preges av staters makt i et anarkisk system? Svarene på disse spørsmålene representerer ulike *måter å betrakte* internasjonal politikk på. I studiet av internasjonal politikk munner betraktningmåtene ut i forskjellige teoretiske skoleretninger. Disse retningene beskriver de samme fenomenene, men har ulike forklaringer på hvorfor de inntreffer. Det er derfor problematisk å hevde at det internasjonale systemet har *to sider*, når det egentlig dreier seg om ulike *måter å betrakte* systemet på. Realismen og liberalismen representerer forskjellige grunnleggende måter å forstå fenomener i internasjonal politikk. Man kan ikke forstå fenomener på den ene *og* på den andre måten. Jeg tror læreboka forsøker å beskrive nettopp disse ulike perspektivene på det internasjonale systemet, men at den er noe upresis i enkelte formuleringer. At det finnes innslag både av samarbeid og konflikt i verden i dag og gjennom historien, kan alle være enige om. Noe ganske annet er hvordan man forklarer mekanismene som utgjør systemet.

Avslutningsvis redegjør boka for hvordan statene ikke lenger er de eneste aktørene på den internasjonale arenaen. Transnasjonale selskaper og ikke-statlige organisasjoner blir nevnt som aktører med mange påvirkningsmuligheter. Her er boka på linje med Windheim og hans betoning av ulike aktørers innflytelse i internasjonal politikk. Likevel forteller læreboka at de fleste forskere i internasjonal politikk er enige om at statene fortsatt er de viktigste aktørene i internasjonal politikk. Både realister og liberalister i studiet av internasjonal politikk betrakter stater som svært betydningsfulle. Forskjellene ligger i hvordan de betrakter de andre aktørene. Kapitlet rundes av med et avsnitt som på mange måter er betegnende for denne framstillingen av det internasjonale systemet:

”Framstillingen i denne boka bygger på at statene fortsatt er viktige aktører i det internasjonale systemet, men at deres betydning kanskje er svekket. Hvordan dette skjer, og på hvilke områder, skal vi ta for oss i de kommende kapitlene” (Kval m.fl. 2003: 228).

Kval m.fl. balanserer mellom to ulike perspektiver på internasjonal gjennom hele kapitlet. De presenterer begge retningene uten å bruke de faglige termene på dem. Etter min mening er boka enkelte steder misvisende ved at den blander sammen forskjellige *sider* av internasjonal politikk med ulike *grunnleggende forståelsesmåter*. Ut fra dette kapitlet er det vanskelig å se at framstillingen av det internasjonale systemet bærer preg av å tilhøre én av mine teoretiske kategorier. Begge kommer til syne, men boka tar ikke side i saken.

Komparative betraktninger

Framstillingene av det internasjonale systemet i disse tre lærebøkene er ikke like. De beskriver mange av de samme trekkene ved systemet, men forklaringene og vektleggingen er forskjellig i de tre bøkene. Mens det virker som Bergesens og Østrengs bok er mest komfortabel med å forklare verden i realistiske termer, er Windheims bok mest opptatt av å moderere realistiske oppfatninger av verden ved å servere liberalistiske forklaringer. Hele strukturen i Bergesens og Østrengs framstilling av det internasjonale systemet tar utgangspunkt i anarkiets ulike sider. Windheim, på sin side, legger vekt på at systemet er i bevegelse, og at det nærmer seg det som skjer innad i nasjonalstaten. Han forklarer i liberalistiske ordelag hvordan systemet har flere viktige aktører, og hvordan internasjonalt samarbeid gjør at vektleggingen av sikkerhetspolitikk er i ferd med å avta. Bergesen/Østreng og Windheim har forskjellige forklaringer på hva som er hovedhensynene i norsk utenrikspolitikk. Bergesen og Østreng forteller at egeninteressene blir styrende når de kommer på kollisjonskurs med ideelle hensyn, mens Windheims bok holder på at ideelle hensyn går hånd i hånd med egeninteressene, at Norge på sett og vis har *ideelle egeninteresser*. Realister vil nok være uenig med Windheim i denne sammenhengen. Kval m.fl. beskriver ikke norsk utenrikspolitikk i denne delen.

I motsetning til Kval m.fl., setter både Bergesen/Østreng og Windheim navn på de ulike perspektivene på internasjonal politikk. Kval m.fl. plasserer seg et sted midt i mellom Bergesen/Østreng og Windheim. I framstillingen av det internasjonale systemet er det ikke mulig å si at forklaringene er realistiske eller liberalistiske. Boka balanserer mellom disse teoretiske kategoriene gjennom hele kapitlet, men den er upresis og slurvete når den forklarer at det dreier seg om to *sider* ved det internasjonale systemet, ikke to *måter å betrakte* det på. Boka er åpen for at flere aktører enn statene har reell innflytelse på den internasjonale arenaen. Den forteller at statene fortsatt er viktige aktører, men at rollen kanskje er svekket. Her er boka på linje med Windheim.

Kort oppsummert kan vi altså plassere Bergesens og Østrengs framstilling under den teoretiske kategorien realisme. Windheims framstilling havner i liberalisme-kategorien. Kval, Mellbye og Tranøy er vanskelig å plassere i noen av disse kategoriene ut fra framstillingen av det internasjonale systemet, men det skal bli spennende å se nærmere framstillingen av *konflikt, krig og fred*.

3.2.1.2 Konflikt, krig og fred

Er krig og sikkerhetspolitisk konflikt naturlig? Hvilke måter håndteres usikkerhet på? Hvilke grunner er det til at krig og sikkerhetspolitisk konflikt bryter ut? Dette er store og omstridte spørsmål på fagfeltet internasjonal politikk. Svarene på disse tre spørsmålene fordeler seg langs skillet mellom de to dominerende skoleretningene i internasjonal politikk – *realisme* og *liberalisme*. I denne delen skal vi se nærmere på lærebøkens framstillinger av konflikt, krig og fred. Jeg vil la de tre innledende spørsmålene danne grunnlaget for analysen. Først vil jeg legge fram tre bemerkninger. For det første vil jeg heretter bruke ordet *konflikt* synonymt med *sikkerhetspolitisk konflikt*. For det andre er ikke konflikt det samme som krig. Bare i enkelte tilfeller utvikler en konflikt seg til en krig. En krig vil alltid stamme fra en konflikt. Det er derfor naturlig å behandle de to begrepene sammen i denne sammenhengen. For det tredje oppfattes *fred* som *fravær av krig*. Det vil ikke snakkes så mye direkte om fred, men enhver framstilling av krig handler også indirekte om fred.

Bergesen og Østreng

I denne boka er det *Kapittel 7 – Europeisk og global sikkerhet* som vil være gjenstand for analyse. Når det gjelder det første spørsmålet, hvorvidt krig og sikkerhetspolitisk konflikt er naturlig, er det lite i Bergesens og Østrengs framstilling som peker i retning av én av de teoretiske kategoriene. Verken grunnleggende skepsis mot at framskritt kan gjøres i internasjonal politikk (realistisk forståelse) eller tro på at utviklingen går mot en mer fredfull verden (liberalistisk forståelse) skinner gjennom i dette kapitlet. Når det gjelder hvilke måter usikkerhet håndteres på, er det flere tekstelementer som er interessante.

”Under den kalde krigen (...) var den sikkerhetspolitiske situasjonen i Europa preget av stabilitet og forutsigbarhet. Blokk sto mot blokk, supermakt mot supermakt. Alle visste hvem fienden var. Militær styrke var grunnlaget for nasjonal sikkerhet. Øst-vest-konflikten var preget av *terrorbalansen* mellom USA og Sovjetunionen som begge hadde *andreslagsevne*, (...) evnen til å gjengjelde et kjernefysisk overraskelsesangrep med egne atomvåpen” (Bergesen & Østreng 2005: 93).

De aller fleste vil forklare verdenssituasjonen under den kalde krigen på denne måten. Det er like fullt en realistisk forklaring på stabiliteten. Dette sier litt om realismens forklaringskraft i denne perioden, men også noe om hvilke utfordringer en realistisk forståelse fikk når denne oversiktlige situasjonen brøt sammen. Realismen har nemlig to hovedforklaringer på hvilke måter usikkerhet håndteres – *maktbalanse* og *avskrekking*. Dette utdraget har begge deler (*terrorbalanse* tilsvarer *maktbalanse* i denne sammenhengen). Maktbalanse i utenrikspolitikk dreier seg om å strebe etter likevekt. Opprustning og alliansedannelser anses for å være de vanligste virkemidlene i en slik politikk (Østerud, Goldmann & Pedersen 1997: 151). Siden alle aktørene, det vil si statene, tenker slik, er maktbalanse en stabiliserende mekanisme i det internasjonale systemet (Mingst 2004: 225). Avskrekking er den andre realistiske hovedforklaringen på hvordan usikkerhet håndteres. Avskrekking dreier seg om å få noen til å avstå fra noe ved å true med negative mottiltak. Spesielt blir begrepet brukt om staters bestrebelse på å avholde andre stater fra en uønsket handling ved å framsette militære trusler (Østerud, Goldmann & Pedersen 1997: 21). Videre skriver Bergesen/Østreng at ”NATO ønsker ingen bindinger i løsningen av sine militære oppgaver. Det øker avskrekkingen” (Bergesen & Østreng 2005: 98). Her er det snakk om avskrekking i form av at organisasjonen er villig til å bruke de midlene som er nødvendig i en konflikt- eller krigssituasjon. Motstanderen (og eventuelle framtidige motstandere) vil bøye av, forklarer Bergesen og Østreng, fordi NATO ikke er bundet av tungroddede beslutningssystemer. Her forklares de stabiliserende mekanismene på en realistisk måte. Videre følger noen sitater som påpeker at liberalistisk tankegods som ikke-spredingsavtaler ikke hjelper:

”Eksemplene India og Pakistan viser at stater kan være villige til å trosse internasjonal fordømmelse og økonomiske sanksjoner for å skaffe seg atomvåpen” (Bergesen & Østreng 2005: 107).

”Amerikanske myndigheter har i den senere tid gjort det klart at de ikke tror internasjonale avtaler inngått mellom siviliserte stater vil hindre terrorister eller ”røverstater” i å benytte atomvåpen i gitte situasjoner. Derfor ønsker de i likhet med Russland, å satse på utvikling av nye typer atomvåpen. De to stormaktene hevder at de atomvåpnene de har i dag er for store og ødeleggende til å kunne benyttes i krig, og at de derfor ikke avskrekker fanatiske aktører fra å bruke dem. Bare våpen som reelt kan brukes, har en avskrekkende effekt, hevdes det” (Bergesen & Østreng 2005: 107).

Her finner vi flere realistiske synspunkter. For det første, ikke-spredningsavtaler hjelper ikke. For det andre er det statene som er de enerådende aktørene. For det tredje vil disse statene satse på avskrekking. Tolkningen blir vanskeligere når boka også forteller at ”Atomklubben er fortsatt liten, og det er grunn til å tro at ikke-spredningsavtalen har bidratt til dette” (Bergesen & Østreng 2005: 104). Dette, på sin side, kan betraktes som en liberalistisk forklaring på hvordan samarbeid kan bidra til å skape en tryggere verden.

Det tredje spørsmålet dreier seg om hvilke grunner det er til at krig og sikkerhetspolitisk konflikt bryter ut. Først redegjør boka for hvilke konfliktårsaker som kan føre til krig – *ideologisk strid, kamp om landområder eller naturressurser, etniske motsetninger, religiøse motsetninger og militære styrker som skaper frykt hos motparten* (Bergesen & Østreng 2005: 94). Dette er direkte årsaker som de fleste kan enes om, men Bergesen/Østreng peker også på trekk ved det internasjonale systemet som skaper klima for krig og konflikt.

”Hvis vi holder oss til NATO-landene som eksempel, kan vi se hvordan de på forskjellige vis forsøker å skaffe seg større sikkerhet i en urolig og lite forutsigbar verden. (...) De har forsøkt å megle i konfliktene på Balkan, men når megling ikke har ført frem, har de brukt militær makt for å tvinge sin vilje gjennom. De har lagt vekt på å få FN-godkjennelse for NATOs militære operasjoner, men hvis det ikke har lyktes, har NATO handlet på egen hånd” (Bergesen & Østreng 2005: 108).

Like etter følger:

”Enkelte statsledere gjør, når det kommer til stykket, det de mener er nødvendig for å forsvare sine egne interesser, selv om det betyr å bryte folkeretten og internasjonale avtaler. FN settes til side og lammes” (Bergesen & Østreng 2005: 108-109).

I disse to sitatene hevder forfatterne at ingen overordnet makt i det internasjonale systemet kan regulere de enkelte statenes makt ”når det kommer til stykket”. Systemet er med andre ord anarkisk og utrygt. ”I en urolig og lite forutsigbar verden” er landene ute etter ”å skaffe seg større sikkerhet”. Dette minner om realismens vekt på sikkerhetsdilemmaet. Hvis for eksempel stat A forsøker å gjøre seg selv tryggere, blir andre stater mer utrygge. Andre stater vil svare med lignende tiltak som igjen vil gjøre stat A mer utrygg (Mingst 2004: 198). Forfatterne forklarer at landene bruker militære midler om nødvendig. ”FN settes til side” hvis landene mener det er ”nødvendig for å forsvare egne interesser”. Boka modererer riktignok det siste utdraget med å fortelle at ”De fleste statsledere innser at de trenger FN for å hindre konflikt og stabilisere internasjonal politikk” (Bergesen & Østreng 2005: 108).

Om OSSE skriver Bergesen og Østreng følgende:

”OSSE tar sikte på å bygge utvidet sikkerhet i Europa gjennom tillitskapende tiltak. Det innebærer blant annet samarbeid på det økonomiske og vitenskapelige området, fjerning av handelshindringer og arbeid for å fremme menneskerettighetene. (...) Betydningen av OSSE for medlemsstatenes sikkerhet er likevel begrenset. Dette skyldes blant annet at organisasjonen ikke har egne militære styrker.” (Bergesen & Østreng 2005: 101).

Her snakker Bergesen og Østreng om OSSEs formål, en organisasjon som har sikkerhet som sitt viktigste arbeidsområde (Organisasjon for sikkerhet og samarbeid i Europa). Likevel nedtones betydningen av organisasjonen, fordi den ”ikke har egne militære styrker”. Dette er et klart realistisk synspunkt. Hos realistene er det liten reell makt hos internasjonale organisasjoner. Det er statene som er de viktigste og mektigste aktørene i internasjonal politikk.

Samlet sett kan vi si at framstillingen av konflikt, krig og fred i denne boka heller i retning av å ha et realistisk tilsnitt. Mange tekstelementer i dette kapitlet plasserer framstillingen i denne teoretiske kategorien. Spørsmålene om hvilke måter usikkerhet håndteres på, og hvilke grunner det er til at krig og sikkerhetspolitisk konflikt bryter ut besvares stort sett i realistiske termer. Det er statene som til syvende og sist er de mektigste aktørene i systemet. Krig og konflikt oppstår som følge av statenes sikkerhetsdilemma i et anarkisk internasjonalt system. Internasjonale organisasjoner og avtaler kan bare fungere hvis det er i enkeltstatenes egeninteresse. Usikkerhet håndteres, ifølge Bergesen og Østreng, med maktbalansering og avskrekking. Stedvis er det også modererende (og liberalistiske) bemerkninger. Det første spørsmålet, som var hvorvidt krig og sikkerhetspolitisk konflikt er naturlig eller ikke, besvares ikke i dette kapitlet i det hele tatt. Det eksisterer også mye i denne empirien som verken kan tolkes den ene eller den andre veien. Jeg vil derfor være forsiktig med å trekke for sterke slutninger om denne framstillingen, og jeg nøyer meg derfor med å si at flestparten av de kategoriserte tekstelementene havner i den realistiske gruppen.

Windheim

Kapittel 5 – Konflikt, krig og fred vil utgjøre utvalget i denne sammenhengen. De tre spørsmålene som ble stilt innledningsvis, vil også her danne grunnlaget for analysen. På det første spørsmålet, om hvorvidt krig og sikkerhetspolitisk konflikt er naturlig, har boka tydelige svar:

”Mange vil svare at vi har vendt tilbake til det normale, til en verden der det alltid vil være konflikter – som en del av selve livet. Hvordan ser vi forholdet mellom stater og andre aktører utspille seg på en skala fra åpen konflikt – krig – via fred – til tett samarbeid? (...) Vi har også lagt vekt på en bevegelse – særlig i vår del av verden – mot flere internasjonale avtaler og mer utbygde internasjonale organisasjoner. Disse spinner et nett av kjøreregler mellom statene. Det skal en del til før en stat bryter disse, særlig i en tid da statene er mer avhengig av hverandre enn før” (Windheim 2004: 111).

Windheim gjør rede for at ”mange” vil inneha et realistisk synspunkt om at internasjonal politikk alltid vil være konfliktfylt. Den anarkiske strukturen i systemet skaper et permanent sikkerhetsproblem for statene, og framskritt er lite sannsynlig, ifølge et slikt perspektiv. Likevel vektlegger han en ”bevegelse” mot omfattende internasjonalt samarbeid. Ifølge liberalistene er det internasjonale systemet samarbeidende heller enn konfliktfylt. Økonomiske bånd og andre relasjoner mellom stater, grupper, organisasjoner og flernasjonale selskaper gjør at liberalismen har sterk tro på utviklingen mot en mer fredfull verden. Anarkiet i det internasjonale systemet er ifølge liberalismen ikke borte, men supplert med transnasjonale nettverk som binder internasjonale aktører sammen (Jackson og Sørensen 2003: 105, 111). Internasjonale organer har en verdi utover staters nasjonale interesser. Windheim avslutter med at det ” skal en del til før en stat bryter disse” (kjørereglene), noe som kan tolkes som en liberalistisk slutning. Videre i Windheims bok finner vi følgende:

”To hovedforestillinger om krig og årsaker til krig: Noen ser krig som en del av naturens orden og noe som stadig vil komme igjen. Menneskene kan bare forberede seg på dette og så godt som mulig forsvare seg mot krig. Vi kan imidlertid holde krigen på en viss avstand ved å vise styrke og fasthet og inngå allianser. Andre betrakter krig som et onde og noe som er uakseptabelt, som noe mennesker selv har skapt. Men derfor kan vi også bidra til å forhindre krig” (Windheim 2004: 113).

Dette tekstutdraget viser at Windheim er tydelig på at det finnes ulike forståelsesmåter når det gjelder hvorvidt krig er naturlig eller ikke. Noen mener krig er ”en del av naturens orden”, og andre mener vi kan ”forhindre krig” fordi krig er menneskeskapt. Her bringer han på banen de to teoretiske kategoriene uten å gi sin tilslutning til ett av perspektivene.

Vi ser med andre ord at Windheim presenterer et balansert svar på det første spørsmålet, hvorvidt krig og sikkerhetspolitisk konflikt er naturlig eller ikke. I det første sitatet kan vi likevel lukte en liberalistisk holdning. Det andre tekstutdraget er mer balansert. Riktignok er

det andre sitatet hentet fra en tekstboks utenfor hovedteksten. Det gjenstår å se om den lille antydningen til liberalisme fra det første sitatet forplanter seg i den videre analysen.

Hvilke måter håndteres usikkerhet på? Her legger Windheim seg på en linje som er vanskelig å misforstå:

”(...) bygges fred mellom landene ved å binde opp statene, også stormaktene, i et finmasket nett av internasjonale organisasjoner og avtaler. Gjennom dem forplikter statene seg til å etterleve avtalte kjøreregler. Og skulle en av dem likevel forstyrre freden, er tanken at de andre statene vil gå sammen om tiltak mot fredsforstyrren (kollektiv sikkerhet)” (Windheim 2004: 126).

Liberalismen har to hovedforklaringer på hvordan usikkerhet håndteres i internasjonal politikk; *kollektiv sikkerhet* og *nedrustning/våpeninspeksjoner*. I dette tekstutdraget finner vi den liberalistiske kollektiv sikkerhet-tankegangen i sin reneste form. Kollektiv sikkerhet dreier seg om en ordning i internasjonal politikk, der aggresjon mot én stat forventes å utløse kraftige motreaksjoner fra alle andre stater (Østerud, Goldmann & Pedersen 1997: 120). Både FN og NATO har kollektiv sikkerhet-elementer i sine avtaleverk. Tankegangen fordrer at den aggressive aktøren må stoppes, er lett å identifisere, alltid tar feil og vet hvilke konsekvenser som ventes (Mingst 2004: 219). Realistene er kritiske til kollektiv sikkerhet-tankegangen, og hevder at statene kun vil bidra hvis det er i deres egeninteresse. Flere steder i Windheims bok finner vi utsagn som underbygger dette:

”Tanken om krig er blitt fjernere når landenes militære styrker snarere samarbeider enn innretter seg på kamp mot hverandre” (Windheim 2004: 115).

Når det gjelder nedrustning og våpeninspeksjoner, er Windheim også på linje med liberalismen. Nedrustning og våpeninspeksjoner innebærer internasjonale avtaler, bilaterale eller multilaterale, som forplikter deltagerne til nedrustning og/eller ikkespredning av flere eller en bestemt type våpen, samt muligheter til å foreta kontroller på at dette gjennomføres i praksis (Mingst 2004: 220). Brudd på avtaleverket vil føre til sanksjoner i en eller annen form, gjerne at andre parter også bryter avtalen. I Windheims bok finner vi følgende:

”Arbeidet med å begrense og forhindre spredning av atomvåpen ser vi også i *Ikkespredningsavtalen* og i *Prøvestansavtalen*. Her samarbeider de aller fleste land i verden om å unngå at disse våpnene skal bli tatt i bruk eller havne i hendene på stater eller grupper som ikke vil sky noe middel for å nå sine mål” (Windheim 2004: 131).

”Et eksempel så vi da Den internasjonale kampanjen for å forby landminer kunne krone sitt verk med en internasjonal avtale” (Windheim 2004: 132).

Her ser vi to eksempler på hvordan internasjonale våpenavtaler, for både store og små våpen, kan bidra til å skape en tryggere verden. Selv om disse sitatene er rene beskrivelser av avtaler som formelt er inngått, og dermed ikke særlig liberalistisk i sin form, mangler det en ordentlig redegjørelse for hvorfor alle disse avtalene med jevne mellomrom blir brutt. Brudd på slike avtaler, der stater hevder sin makt til tross for internasjonale forpliktelser, er vanskelig å forklare fra et liberalistisk ståsted. Jeg mener Windheims bok underkommuniserer slike brudd, og dermed innehar et liberalistisk syn på system, krig og konflikt.

Vekten på kollektiv sikkerhet og nedrustning/våpeninspeksjoner plasserer framstillingen i den liberalistiske kategorien i spørsmålet om hvilke måter usikkerhet håndteres på.

Hvilke grunner er det til at krig og sikkerhetspolitisk konflikt bryter ut? I Windheims bok finner vi følgende:

”Øst- og Sørøst-Asia. I denne regionen kan vi foreløpig ikke se noe sikkerhetsfellesskap. Tvert om er området preget av våpenkappløp og væpnet konflikt. Av alle regioner i verden er dette den eneste som har økt sine militærutgifter etter den kalde krigen” (Windheim 2004: 115).

Like etter fortsetter han:

”I motsetning til Europa mangler Øst-Asia langt på vei et multilateralt nettverk der landene kan diskutere sikkerhetsspørsmål og dempe konflikter. I Europa har vi en rekke avtaler som binder landene, og organisasjoner som NATO, OSSE, EU og Europarådet, der landene kan drøfte konflikter, og der andre kan legge press på dem for å bli enige” (Windheim 2004: 117).

Vi ser i disse to sitatene at Windheim legger mye av skylden for konflikter i denne delen av verden på mangel på sikkerhetsfellesskap og multilaterale nettverk ”som binder landene” slik som i Europa. I slike organer, hevder Windheim, kan man ”diskutere sikkerhetsspørsmål og dempe konflikter”. På individnivå vil liberalister hevde at misforståelser og misoppfatninger blant ledere, kan bidra til at krig og konflikt bryter ut (Mingst 2004: 199). Dette kan handle om kulturelle og språklige barrierer og ikke minst mangel på samarbeid. I motsetning til realistene er liberalistene positive til at problemet kan løses. Mer utstrakt

samarbeid i internasjonale institusjoner vil bøte på problemet. Dette er tydelig institusjonell liberalisme. Windheim fortsetter:

”At Midtøsten er preget av stor sosial og økonomisk spenning og mangel på demokrati, gjør ikke situasjonen lettere.” (Windheim 2004: 117).

Videre kommer:

”Demokrati, rettsstat og en viss rettferdig fordeling av samfunnsgoder vil kunne ses som fredsskapende. Som argument for dette synet er det vanlig å peke på at demokratier og velferdssamfunn verken kriger med hverandre eller med seg selv (borgerkrig)” (Windheim 2004: 126).

I disse to sitatene forteller boka om *democratic peace*- tankegangen som innebærer at demokrati hindrer krig og konflikt, og at mangel på sådan får motsatte konsekvenser. Mangel på demokrati gjør at det ikke er noen som holder statslederne i ørene. Det mangler en opinion med reell makt som kan begrense krigslysten. Demokratier er derfor mer fredlige enn andre typer regimer, især innad og overfor andre demokratier (se kapittel 2) (Mingst 2004: 200). Dette er en del av den republikanske liberalismen, og her står spredning av demokrati som en viktig normativ komponent.

Mangel på markedsøkonomi er en annen viktig og nært beslektet forklaring på hvorfor kriger og konflikter bryter ut. Stater med markedsøkonomi er fredligere, hevder liberalistene, fordi krig i slike stater får store uønskede, økonomiske konsekvenser. Krig forstyrrer handelen med andre land, blokkerer profitt og fører til inflasjon (Mingst 2004: 200). Dette er en svært viktig ingrediens innenfor interavhengighetsliberalismen. Spredning av markedsøkonomi blir den normative komponenten i en slik tankegang. I det følgende tekstutdraget gir Windheim uttrykk for et slikt syn:

”Stadig bredere kontaktflater mellom landene: Omfattende internasjonal handel – især i nord – skaper velstand og gjensidig avhengighet mellom landene. Dermed blir omkostningene ved å gå til krig svært høye. Når store deler av velstanden i et land er basert på internasjonal handel og utenlandsinvesteringer, går dette landet svært nødig til krig. Kan det fredelige forholdet mellom de vestlige landene de siste tiårene ses som en bekreftelse på denne strategien?” (Windheim 2004: 126).

Vi får i det hele tatt kun liberalistiske forklaringer av Windheim på hvorfor krig og konflikt bryter ut. Framstillingen støtter seg på institusjonell liberalisme, republikansk liberalisme og interavhengighetsliberalisme.

Samlet sett kan vi si at svarene på de tre spørsmålene om krig, konflikt og fred besvares på en liberalistisk måte i denne boka. Framstillingen gir ingen spesielt kategoriserende svar på det første spørsmålet, om krig og konflikt er naturlig eller ikke, men svarene på de to neste plasserer Windheims framstilling i den liberalistiske kategorien. Her finner vi at usikkerhet håndteres med kollektiv sikkerhet og nedrustning/våpeninspeksjoner, internasjonalt samarbeid kan avskaffe kriger, samt at kriger og sikkerhetspolitiske konflikter oppstår som følge av mangel på demokrati og markedsøkonomi.

Kval, Mellbye og Tranøy

I denne boka dekkes temaet om konflikt, krig og fred i *Kapittel 19 – Konflikter og konfliktløsning* og *Kapittel 20 – Sikkerhetspolitikk*. Kapitlene gir ingen direkte og kategoriserende svar på det første spørsmålet, hvorvidt krig og konflikt er naturlig eller ikke. Det gjøres heller ikke rede for, som hos Windheim, at det finnes to hovedforestillinger om krig og årsaker til krig. Men selv om boka ikke gir svar på om disse fenomenene er naturlige eller menneskeskapt under som kan avskaffes, er det flere tekstelementer som framhever forandringspotensialet i internasjonal politikk, nemlig at verden går mot en mer fredfull tilstand ved hjelp av internasjonale institusjoner, gjensidig avhengighet og demokratispredning. De følgende tre tekstutdragene er eksempler på disse tre elementene. Parallellene til de teoretiske tankeretningene innenfor liberalismen er åpenbare – institusjonell liberalisme, interavhengighetsliberalisme og republikansk liberalisme ligger til grunn for bokas framstilling i denne sammenhengen:

”Mange hevder at FN virker konfliktforebyggende i seg selv: Organisasjonen fremmer dialog og samarbeid mellom verdens folk og stater. Dessuten bidrar den til å utvikle internasjonale ”trafikkregler” gjennom utvidelse og forsvar av folkeretten. Mange peker imidlertid på at det er organisasjonens arbeid for *utvikling* i verdens fattige stater som er det mest effektive konfliktforebyggende tiltaket på lang sikt” (Kval m.fl. 2003: 270).

”*Globaliseringen* og ikke minst den økende handelen mellom verdens stater har ført til økt avhengighet og sårbarhet. Kanskje er det i dag slik at de fleste stater vil unngå militær konfrontasjon fordi de økonomiske omkostningene rett og slett vil bli for høye. Dette kan være en av forklaringene på hvorfor krig mellom tidligere motstandere som Frankrike og Tyskland i dag er helt utenkelig” (Kval m.fl. 2003: 270-271).

”Demokratisk styrte stater ser ikke ut til å gå til krig mot hverandre. Med andre ord kan *styreformen* i seg selv avgjøre konfliktnivået både innenfor stater og mellom

stater. På den andre siden kan vi hevde at en demokratisk styreform krever et visst nivå på velferd og trygghet, og at når dette er til stede, er grunnlaget for konflikt redusert” (Kval m.fl. 2003: 271).

Vekten på forandring i denne framstillingen forteller oss indirekte at det finnes veier ut av en tilstand preget av konstant usikkerhet. Institusjonenes ”trafikkregler”, globaliseringens interavhengighet og demokratienes fredlige sameksistens gjør internasjonal politikk fredligere. Krig og konflikt er med andre ord ikke naturlig, og forandring er mulig. Disse elementene plasserer framstillingen i den liberalistiske kategorien.

Hvilke måter håndteres usikkerhet på? Framstillingen formidler hvordan verden under den kalde krigen var ”bundet opp i en terrorbalanse og frykt for atomkrig ” (Kval m.fl. 2003: 275). Den realistiske termen *maktbalanse* nevnes i forbindelse med *terrorbalanse*, men *avskrekking* nevnes ikke. Avskrekking er likevel en innebygd komponent i terrorbalansebegrepet – terrorbalansen bidro til å avskrekke fra storkrig. Dette er vanlige forklaringer på hvorfor supermaktspenningene ikke førte til åpen krig, men boka legger også vekt på overenskomster mellom partene (og andre parter) – formelle og uformelle. Boka forteller hvordan maktkampen mellom USA og Sovjetunionen til en viss grad var stabilisert gjennom stilltiende overenskomster om å unngå direkte konfrontasjon, ha gjensidig respekt for den andres hegemoni i nærområdene og konsultere hverandre i krisesituasjoner (Kval m.fl. 2003: 277). Boka trekker også fram avtaler om rustningskontroll og nedrustning:

”Under den kalde krigen fikk vi flere avtaler som skulle bremse opprustningen. Ved og etter avslutningen av den kalde krigen kom en fram til viktige avtaler om nedrusting og kontroll med atomvåpen” (Kval m.fl. 2003: 279).

Etter dette følger en hel side hvor det redegjøres for de ulike avtalene. Det legges imidlertid ingen vekt på hvordan flere av disse avtalene med jevne mellomrom brytes. Brudd på *Prøvestansavtalen*, *Ikke-spredningsavtalen* og *ABM-avtalen* (framtidig brudd) underkommuniseres i denne framstillingen. En realistisk forklaring på dette ville innebære at statene bryter avtalene når det er i deres egeninteresse, og at de store endringene i maktbalansen etter den kalde krigens slutt endret rammebetingelsene totalt. USAs enestående maktposisjon i dag gjør at amerikanske brudd for eksempel på ABM-avtalen (avtale om avståelse fra etablering av rakettforsvar fra 1972), ikke får like alvorlige konsekvenser. Underkommunikasjonen tyder på en liberalistisk forståelse av internasjonalt samarbeid, noe vi ser flere spor av videre i framstillingen. Om NATO-utvidelsen skriver

Kval m.fl. at dette er en ”måte å bygge bro over gamle motsetninger på det europeiske kontinentet”, og at ”det er lite som tyder på at dagens politiske ledelse i Russland ser på NATO som en trussel lenger” (Kval m.fl. 2003: 284-285). Makt- og usikkerhetsaspektene ved disse fenomenene må vike for mer framskrittsorienterte samarbeidsforklaringer. Det samme ser vi i redegjørelsen av OSSE.

”Tanken bak OSSE er at tillitskapende tiltak skal hindre konflikter både mellom landene og i landene ved at en samarbeider om økonomi, vitenskap og menneskerettighetsspørsmål” (Kval m.fl. 2003: 287).

Dette er en ordinær beskrivelse av organisasjonen, men det er verdt å merke seg at framstillingen mangler problematiserende bemerkninger om sikkerhetsorganisasjonens begrensede muligheter til å sette makt bak avgjørelser. Organisasjonen mangler egne militære styrker. Kontrastene til Bergesens og Østrengs realistiske framstilling er innlysende.

Avslutningsvis i kapitlet om sikkerhetspolitikk, under deloverskriften *Problemer og debatt*, drøfter Kval m.fl. FNs rolle som internasjonal konfliktløser.

”Enkelte fremtredende politikere mener at FNs problemer og begrensninger, deriblant bruken av vetorett i Sikkerhetsrådet, kan gjøre det nødvendig å iverksette militære aksjoner uten samtykke fra verdensorganisasjonen. USA har gått inn for at Nato må ha anledning til å gå til aksjon, selv om det er umulig å få klarsignal fra FN. Men dette åpner for en rekke problemer. Ikke minst bør verdens stater bli enige om kriterier som må oppfylles for at en militær aksjon utenfor FN skal kunne aksepteres av det internasjonale samfunnet. Kommer man ikke fram til slike regler, kan en åpning for aksjoner på siden av FN forsterke det internasjonale systemets anarkiske karakter framfor å svekke den” (Kval m.fl. 2003: 292- 293).

Dette tekstutdraget er svært problematisk, spesielt den siste normative halvdel.

Internasjonal aksept for militære aksjoner har tradisjonelt vært oppnådd gjennom FN-systemet. Dersom aktører ikke har fått sikkerhetsrådsvedtak bak militære operasjoner, er det et tegn på manglende aksept fra det internasjonale samfunnet. Denne framstillingen mener verdens stater bør ”bli enige om kriterier som må oppfylles for at en militær aksjon utenfor FN skal kunne aksepteres av det internasjonale samfunnet.” Med andre ord mener boka at det trengs regler og kriterier for å oppnå internasjonal aksept når man ikke har oppnådd internasjonal aksept. Framstillingen er nær ved å si at anarkiske trekk fortsatt er rådende i det internasjonale systemet, men holder seg til at nye regler kan løse problemet.

Framskrittstroen er evident og den liberalistiske forståelsen av internasjonal politikk viser seg. Jeg tror boka kunne nøyde seg med å peke på FNs utfordringer når det gjelder Sikkerhetsrådets sammensetning, handlingslammelse og statene som hovedinnehaver av militære maktmidler, heller enn å presentere klønete løsningsforslag.

Vekten på avtaler om rustningskontroll, nedrustning og underkommunikasjon av brudd på disse, plasserer framstillingen av hvilke måter usikkerhet håndteres på i den liberalistiske kategorien. Det samme gjør framstillingen av NATO-utvidelsen, OSSE og FNs utfordringer som internasjonal konfliktløser.

Hvilke grunner er det til at krig og sikkerhetspolitisk konflikt bryter ut? Som i de to andre bøkene, redegjøres det for hovedtyper av konflikt – *regionale maktkamper, etniske konflikter, økonomiske konflikter, samt religiøse og ideologiske konflikter* (Kval m.fl. 2003: 265). Men framstillingen peker også på trekk ved verden og det internasjonale systemet som kan gi grobunn for krig og konflikt. Under det første spørsmålet i analysen, om krig og konflikt er naturlig eller ikke, presenterte jeg tre tekstutdrag om hvordan internasjonale institusjoners ”trafikkregler”, globaliseringens interavhengighet og demokratiens fredlige sameksistens kan føre til fred på lang sikt. I den sammenhengen ble tekstutdragene brukt for å illustrere framstillingens framskrittstro. Disse elementene kan imidlertid også brukes til å trekke slutninger om det motsatte, nemlig årsaker til at krig bryter ut. *Mangel* på internasjonalt samarbeid og arbeid for utvikling hemmer konfliktforebygging på lang sikt. Det samme gjør *mangel* på økonomisk interavhengighet og *mangel* på demokrati. Alt dette kommer eksplisitt og implisitt til uttrykk i de tre tekstutdragene fra side 270 og 271 i boka. Det er i tråd med institusjonell liberalisme, interavhengighetsliberalisme og republikansk liberalisme. Boka forteller videre at ”selv om jernteppet forsvant med den kalde krigen, var Europa et kontinent med store spenninger i 1990-årene” (Kval m.fl. 2003: 283). En realistisk forklaring på dette fenomenet ville pekt nettopp på de store endringene i maktbalansen som *årsak* til spenningene, men dette aspektet kommer ikke til syne i framstillingen av østeuropeisk ustabilitet etter Sovjetunionens sammenbrudd. Bokas framstilling av hvilke grunner det er til at krig og sikkerhetspolitisk konflikt bryter ut, kan i det hele tatt plasseres i den liberalistiske kategorien. Empirien har ikke mange kodete elementer i denne sammenhengen, men de som er peker i liberalistisk retning.

Samlet sett kan vi si at denne boka plasserer seg i den liberalistiske teoretiske kategorien i sin framstilling av konflikt, krig og fred. Under det første spørsmålet, om krig og konflikt er naturlig eller ikke, kan vi spore en tydelig framskrittstro. Elementer fra institusjonell liberalisme, interavhengighetsliberalisme og republikansk liberalisme blir brukt i forklaringen på at internasjonal politikk er i bevegelse mot noe bedre. Tankegangen fra disse tekstelementene kan også brukes til å svare på vårt tredje spørsmål, om hvilke grunner det er til at krig bryter ut. I denne sammenhengen er det *mangelen* på samarbeid, interavhengighet og demokrati som er avgjørende. På det andre spørsmålet, om hvilke måter usikkerhet håndteres på, er det avtaler om rustningskontroll og nedrustning som vektlegges. Brudd på slike avtaler underkommuniseres. Redegjørelsen for NATO-utvidelsen, OSSE og FNs utfordringer som internasjonal konfliktløser, foregår i liberalistiske ordelag. Makt- og usikkerhetsmomenter viker plassen for framskrittorienterte samarbeidsforklaringer i denne framstillingen.

Komparative betraktninger

Er krig og sikkerhetspolitisk konflikt naturlig? De tre bøkene har svært forskjellige framstillinger rundt dette spørsmålet. Bergesen/Østreng lar være å ta stilling til det. Windheim tar opp spørsmålet direkte og peker på at det finnes to forståelsesmåter. Likevel ser vi en antydning til framskrittstro og liberalisme. Kval m.fl. svarer indirekte ved å peke på at en rekke forandringstendenser i internasjonal politikk gjør verden til et tryggere sted. Framskrittstroen plasserer framstillingen i den liberalistiske kategorien.

Når det gjelder hvilke måter usikkerhet håndteres på, har Bergesen/Østreng forklaringer som heller i realistisk retning. Selv om framstillingen byr på modererende og liberalistiske elementer enkelte steder, blir realistiske termer som maktbalanse og avskrekking brukt som forklaringer. I tillegg fortelles det om internasjonale våpenavtalers svakheter. Her skiller framstillingen seg fra både Windheim og Kval m.fl. som begge bruker mye plass på å framheve nedrustnings- og ikkespredningsavtaler som svært viktige virkemidler. Både Windheim og Kval m.fl. underkommuniserer brudd på slike avtaler, og mangelen på makt- og usikkerhetsmomenter i forklaringene plasserer disse framstillingene langt unna realismen. Kontrastene mellom Kval m.fl. og Bergesen/Østreng i redegjørelsen av OSSE kan tjene som eksempel. Liberalistiske samarbeidsforklaringer dominerer hos Windheim og Kval m.fl.

Hvilke grunner er det til at krig og sikkerhetspolitisk konflikt bryter ut? Forklaringer med opphav i institusjonell liberalisme, interavhengighetsliberalisme og republikansk liberalisme brukes i redegjørelsen i Windheims framstilling. Her er han på linje med Kval m.fl., men Windheim er tydeligere, fordi flere kodete tekstelementer lar seg kategorisere i denne teoretiske båsen. Bergesen/Østreng peker på trekk ved det internasjonale systemet som skaper klima for krig og konflikt. Boka har en realistisk tilnærming, og den trekker fram anarkiske trekk ved det internasjonale systemet, sikkerhetsdilemmaet, FNs handlingslammelse og statenes suverene stilling i forklaringene. Men også her er det modererende bemerkninger.

Samlet kan vi si at den tydeligste empiriske slutningen vi kan trekke i delen om konflikt, krig og fred er at Ivar Windheims framstilling kan plasseres i den liberalistiske teoretiske kategorien. Kval m.fl. plasseres også i denne kategorien, men her er det færre kodete tekstelementer som underbygger kategoriseringen. Bergesens og Østrengs framstilling er i hovedsak realistisk, men den serverer stedvis også modererende bemerkninger.

3.2.2 Analyse av framstillingenes funksjoner

Samfunnskunnskap kan begrunnes i et *nytteperspektiv*, i et *politisk styringsperspektiv* og i et *danningsperspektiv* (Børhaug 2005: 171). Disse perspektivene sier også noe om fagets funksjoner. Preges framstillingene av å fylle en *nyttefunksjon*, en *politisk styringsfunksjon*, en *danningsfunksjon* eller kombinasjoner av disse? I det følgende vil jeg undersøke og analysere de tre lærebøkene, men først vil jeg gjøre rede for fire sentrale aspekter for denne analysen.

For det første, å finne empirisk grunnlag for å si at en framstilling fyller en politisk styringsfunksjon, krever en viss klargjøring av hva som kan betraktes som rådende forhold i tilnærmingen til internasjonal politikk i Norge. Forhold som betraktes som så gode at man ønsker å bruke skolen til å sikre legitimitet rundt dem. Det kan dreie seg om politiske myndigheter, eldre generasjoner, lærere, lærebokforfattere osv. I denne sammenhengen er det lærebokforfatterens manifesteringer i lærebøkene vi skal se nærmere på, men det kan tenkes at disse er utrykk for rådende oppfatninger i mer generell forstand. Det dreier seg nok ikke om konspiratoriske planer om å "narre" nye generasjoner til å oppfatte trekk som naturlige, men heller om forhold som oppfattes så gode at det faller seg naturlig å overlevere

dem som ferdige sannheter. Det er svært vanskelig å finne valide operasjonaliseringer av rådende forhold i norsk tilnærming til internasjonal politikk. Gjengse oppfatninger i befolkningen er en del av det og politiske programmer kan være en annen. Innenfor rammene av denne oppgaven er undersøkelser om vanlige oppfatninger i befolkningen utelukket. Det samme er systematiske og omfattende tekstanalyser av norske politiske programmer. Det som *er* mulig i denne sammenhengen, er å peke på trekk som går igjen i norske politiske programmer i tilnærmingen til internasjonal politikk, og her kan vi trekke fram fire sider. For det første er troen på framskritt i internasjonal politikk tilstede og sterk i alle programmer for partiene på Stortinget, inkludert Soria Moria-erklæringen.¹¹ Dette er slettes ikke uventet da politikk handler om fordelingen av byrder og goder med mål om å gjøre ting bedre. Det hersker imidlertid uenighet om mål og midler. For det andre er det internasjonalt samarbeid som overalt er nøkkelkomponenten i forandringsprosessen. For det tredje er troen på FN som internasjonal konfliktløser tilstede i alle program, i større eller mindre grad. De fleste har også tekstelementer om hvordan organisasjonen bør reformeres. For det fjerde er det i alle programmer hevet over enhver tvil at demokrati er den beste styreform. Disse fire sidene peker alle i liberalistisk retning, og flere kunne vært nevnt. Men en liberalistisk lærebokframstilling fyller ikke nødvendigvis en politisk styringsfunksjon av den grunn. Disse elementene må framstilles som ”naturlige”, ”gode” og ”riktige” udiskutable sannheter for å fylle en slik funksjon. Det ligger dessuten i politikken natur at den er normativ, mens lærebøker er faglige, vitenskapelig tekster som i større grad åpner for deskriptive tilnærminger.

For det andre er det viktig å være klar over at enhver lærebokframstilling fyller en politisk styringsfunksjon gjennom at den forholder seg til hovedmomentene i læreplanens mål. Læreplanen for 3SK-A er et politisk styringsdokument for faget, og lærebøkene er sterkt påvirket av dette dokumentet. Etter den nasjonale godkjenningsordningen for lærebøker ble opphevet i 2000, er det ikke noe offentlig organ som kontrollerer at lærebøkene alene oppfyller det læreplanen krever av undervisningen, men det er grunn til å tro at de enkelte forlagsredaksjoner i dag fyller tilsvarende funksjoner.¹² I tillegg fungerer lærere og

¹¹ Dette gjelder for perioden 2005-2009 og omfatter Arbeiderpartiet, Fremskrittspartiet, Høyre, Kristelig Folkeparti, Senterpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Venstre. Soria Moria-erklæringen er regjeringens fellesprogram (Ap, Sp og Sv).

¹² I et intervju med en ansatt i et av forlagenes samfunnsfagredaksjoner fikk jeg vite at både forfatterne (som ofte er lærere) og redaksjonen var svært opptatt av å etterleve læreplanmålene. Dette kommer jeg tilbake til under 3.2.4 *Innhold, funksjon og form – forholdene mellom dem*.

skoleledere, som i første rekke er ansvarlige for gjennomføringen av læreplanen, som kontrollinstans for lærebøkernes oppfyllelse av læreplanen. Disse har forbrukermakt i form av at de setter opp pensum og boklister for den enkelte klasse og skole. Med ordninger med gratis skolebøker kjøper de også inn bøkene. Når det gjelder ordninger med gratis skolebøker, er det grunn til å tro at disse kan ha en konserverende effekt på samfunnskunnskapen (og andre fag). Min antagelse er at bøker som eies av skolene sannsynligvis vil bli værende lenger i systemet av økonomiske grunner. Skolen vil ikke kunne stille like strenge krav til seg selv om å ha nyeste utgaver av lærebøkene som de tidligere har kunnet gjøre til elevene.

For det tredje kommer denne analysen til å legge vekt på framstillingenes politiske styringsfunksjon og danningsfunksjon. Som jeg var inne på i den teoretiske delen, er nytteaspektene ved internasjonal politikk små. Man kan argumentere for at argumentasjonsferdigheter og evne til kritisk tenkning kan være en del av en nyttefunksjon, men med en streng bruk av nyttebegrepet, der kunnskapene, ferdighetene og holdningene må kunne brukes til å oppnå noe for en selv, er det lite i internasjonal politikk som faller innunder denne kategorien (Børhaug 2005: 173).

For det fjerde vil jeg i denne delen av analysen hovedsaklig ikke presentere tekstelementer fra lærebøkernes framstillinger i analysen. Analysen vil handle om mer generelle sider ved framstillingene som enkelte tekstutdrag ikke kan belyse. Riktignok forekommer enkelte unntak.

Bergesen og Østreng

Denne boka fyller en danningsfunksjon ved at den enkelte steder er god på å problematisere lærestoffet. Som jeg var inne på i den teoretiske delen, er det å kunne sette opp hypoteser og/eller problemstillinger for så å undersøke dem mot et empirisk materiale viktig. Det gjør elevene i stand til å ta standpunkter på eget grunnlag og ikke bare være mottagere av autoriteters beskrivelser (Børhaug 2005: 176). Bergesens og Østrengs bok er stedvis god til å sette opp problemstillinger, legge fram saken fra flere sider, for så å avslutte med ikke alt for bastante konklusjoner. Dette gjelder særlig for hele kapitler og for boka som helhet, men det mangler i stor grad i de enkelte delene av kapitlene. I den statsvitenskapelige analysen av denne boka pekte jeg på hvordan jeg så det som nødvendig å behandle det første og det siste kapitlet i sammenheng. Dette fordi bokas innledende problemstillinger kommer fram i det

første kapitlet, de neste elleve kapitlene fungerer på mange måter som ulike sider av saken (internasjonal politikk), mens det siste kapitlet trekker konklusjoner ut fra dette empiriske materialet. Denne strukturen er med på å fylle en danningsfunksjon, men den har også konsekvenser for framstillingens form. En slik oppbygging bidrar til å binde stoffet sammen i helheter, slik at man ikke føler man beveger seg mellom uavhengige begivenheter. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i analysen av framstillingens form.

Problemet er imidlertid at framstillingen i alt for liten grad problematiserer de enkelte delene innad i kapitlene med en lignende struktur. Veldig mye blir presentert som ferdige sannheter med få problematiserende bemerkninger. Selv om dette kan svekke danningsfunksjonen i framstillingen, er det nok heller ikke uttrykk for en politisk styringsfunksjon. Den realistiske linjen som føres i denne boka skiller seg på mange måter fra det som kan kalles rådende forhold i norsk politisk tilnærming til internasjonal politikk. Den kan derfor ikke beskyldes for å være ute etter å legitimere de rådende forholdene. Kanskje er det heller snakk om en *faglig styringsfunksjon*, en slags dannelse hvor de ”korrekte” meningene ikke stammer fra politikken, men fra akademia. Selv om det er lærebøkene, ikke forfatterne, som er denne oppgavens empiriske materialet, kan det være verdt å nevne at begge forfatterne har tilknytning til forskningsmiljøer. Denne faglige styringsfunksjonen har det til felles med danningsfunksjonen at den er kritisk til den normative politiske tilnærmingen.¹³ Men uansett hvor de ferdige sannhetene kommer fra, står udiskutabel overlevering av kunnskaper og holdninger i fare for å gjøre elevene til passive produkter av fortiden. Dette er i seg selv ikke forenlig med en danningsfunksjon.

Generelt kan vi derfor si at Bergesens og Østrengs framstilling på den ene siden fyller en danningsfunksjon ved at den enkelte steder byr på en faglig empirisk analyse med internasjonal politikks ulike sider som empirisk utgangspunkt. Problemstillinger blir stilt, flere sider av sakene blir lagt fram og konkluderende bemerkninger er ikke for kraftige. På den andre siden kan man hevde at framstillingen i liten grad problematiserer de enkelte delene innad i kapitlene. Det er ikke snakk om et politisk styringsperspektiv, men mer en form for dannelse med faglige korrektheter som styringspremiss. Jeg har kalt denne funksjonen en *faglig styringsfunksjon*. I dette tilfelle har den flere fellestrekk med

¹³ Jeg sier ikke at enhver faglig styringsfunksjon vil ha disse fellestrekkene med en danningsfunksjon, men at akkurat denne har det.

danningsfunksjonen, men det er uansett snakk om overlevering av ferdige og udiskutable sannheter, noe som i seg selv bryter med dannelsingskomponenten.

Windheim

I bokas forord presenteres et avsnitt som sier noe nettopp om det vi ønsker å undersøke:

”I samfunnet. Internasjonal politikk bærer preg av en problematiserende tilnærming til stoffet og et ønske om du som bruker skal få trening i å stille spørsmål. I samfunnskunnskap er evnen til å stille fruktbare, relevante spørsmål et viktig faglig mål og fortrinn. Flerfoldige spørsmål i teksten er vår måte å underbygge dette målet på. Dette er ytterligere supplert med spørsmål og konkretiserende opplysninger i marginen” (Windheim 2004: 3).

Spørsmålene er utvilsomt betegnende for denne framstillingen, men hvilke funksjoner fyller de? Forordet skriver at boka preges av en problematiserende tilnærming til stoffet. På lik linje med Bergesens og Østrengs bok er Windheims bok god til å åpne for empirisk analyse av lærestoffet. Innledningsvis i hvert kapittel stilles en rekke spørsmål som fungerer som *problemstillinger*. Dette er spørsmål som kapitlet tar sikte på å svare på gjennom å legge fram sakene fra flere sider. Avslutningsvis oppsummeres funnene. På denne måten kan man si at boka fyller en dannelsingsfunksjon. Den åpner for at elevene på selvstendig og bevisst grunnlag kan forholde seg til internasjonal politikks ulike sider. Boka problematiserer i større grad enn Bergesen/Østreng de enkelte delene i hvert kapittel. Underproblemstillinger presenteres hyppig i teksten og svar og alternative svar legges fram. Det må sies at den klare liberalistiske linjen i denne boka flere steder farger analysen, men på en rekke områder er ikke våre statsvitenskapelige kategorier avgjørende i det hele tatt.

Spørsmålene, som forordet holder så høyt, serveres ikke bare som problemstillinger. Problemstillingene er spørsmål som boka tar sikte på å svare på. En annen form for spørsmål er de *åpne spørsmålene* som til stadighet dukker opp i denne framstillingen. Dette er spørsmål som slenges ut ”til ettertanke” for leseren både i hovedteksten og i marginen. På sett og vis kan de åpne spørsmålene være med på å fylle en dannelsingsfunksjon gjennom at de er med på å understreke at forhold ikke er gitte, men at problematiserende bemerkninger og spørsmålstegn kan settes ved de fleste av dem. Sannheter framstilles som diskutabile størrelser, hvor leseren inviteres til å ta egne standpunkter. Problemet er, etter min mening, at den hyppige forekomsten av disse spørsmålene gjør at de mister mye av sin danningseffekt. Det blir nærmest en regel for framstillingen å stille så mange åpne spørsmål

som mulig, samt å avslutte alle margens elementer med kritiske spørsmål. Jeg stiller meg kritisk til at elevene settes bedre i stand til å ta egne standpunkter ved at det stilles en rekke spørsmål som boka *ikke* gir svar på. Leserne vil neppe tenke over alle spørsmålene som blir stilt. Det blir mer en slags *stil* som gjelder for framstillingen. Jeg tror et begrenset omfang av denne typen spørsmål kunne gitt større danningseffekt for de gode, gjenværende spørsmålene.

Den klare liberalistiske linjen i Windheims framstilling har flere trekk til felles med en politisk styringsfunksjon. Som nevnt innledningsvis, er det svært vanskelig å operasjonalisere innholdet i en politisk styringsfunksjon i Norge i dag, men en liten undersøkelse av norske stortingspartiers politiske programmer ga likevel noen føringer. *Forandringspotensial, samarbeid som nøkkelkomponent, FN-linjen og demokrati som overordnet mål* er fire elementer som overalt gjør seg gjeldende. Disse fire ble plukket ut fordi de har relevans for det empiriske utvalget i lærebøkene om *det internasjonale systemet og konflikt, krig og fred*. Disse elementene er i tråd med Windheims liberalistiske framstilling, og de framstilles som naturlige og gode sider ved internasjonal politikk. Men kan vi snakke om en politisk styringsfunksjon av den grunn? Uten å påstå at dette dreier seg om en bevisst strategi, mener jeg at en bok som framstiller de rådende forholdene i norsk politisk tilnærming til internasjonal politikk som korrekte, på mange måter fyller en legitimerende og politisk styringsfunksjon. Boka er riktignok stedvis god til å problematisere tilnærmingen, men ikke så mye i form av å vike fra den liberalistiske linjen. Windheims bok er den av de tre bøkene som er klarest i sin posisjon i forhold til de statsvitenskapelige teoretiske kategoriene om realisme og liberalisme. Det er ikke mellom disse kategoriene at framstillingen er god på problematiseringen.

Generelt kan vi derfor si at Windheims framstilling fyller en dannelsesfunksjon først og fremst ved at den er god til å problematisere lærestoffet gjennom empirisk analyse av internasjonal politikks ulike sider. Både i kapitlene som helheter og i de enkelte delene settes det opp problemstillinger som framstillingen svarer på gjennom å se på saken fra ulike sider. I tillegg er de åpne spørsmålene med på å understreke at forhold ved internasjonal politikk ikke er gitte. Dette bidrar til å gi framstillingen en dannelsesfunksjon. Den hyppige forekomsten av disse derimot, vil etter min mening, svekke dannelsesperspektivet framfor å styrke det. Den regelmessige forekomsten gjør at de åpne spørsmålene ikke nødvendigvis kommer der de *bør*, men der de oppskriftsmessig *skal*. Den liberalistiske linjen bidrar til å

legitimere rådende forhold ved den norske tilnærmingen til internasjonal politikk. *Forandringspotensial, samarbeid som nøkkelkomponent, FN-linjen og demokrati som overordnet mål* er elementer med legitimerende antydninger. Dette gir framstillingen en politisk styringsfunksjon.

Kval, Mellbye og Tranøy

Hva kan vi så si om boka til Kval, Mellbye og Tranøy? I forordet finner vi to signaler om hva som kommer:

”Politikk og makt vektlegger problemstillinger og politiske dilemmaer. Hensikten er å utvikle elevenes evne til å reflektere, argumentere og begrunne (Kval m.fl. 2003: 2).

”Samfunnsfagene prøver ofte å være en motvekt mot all skråsikkerhet av typen ”det bare må være sånn...” Slik er det også med denne læreboken” (Kval m.fl. 2003: 3).

Er dette dekkende beskrivelser av hvordan denne boka legger fram lærestoffet? Jeg vil svare at det langt på vei er det. Selv om boka ikke legger like stor vekt på å sette opp innledende problemstillinger som de to andre, er den i særklasse best på å legge fram sakene fra forskjellige sider. ”På den ene siden” etterfulgt av ”På den andre siden” er gjennomgangsstrukturen i denne bokas kapitler og mindre deler. Strukturen er også meget synlig. Selv med svært få rene problemstillinger og åpne spørsmål byr den på en balansegang noen hakk over de andre to bøkene. Framstillingen trenger ikke spørsmålsformuleringene for å invitere til refleksjon, argumentasjon og begrunnelser. Når sakene så tydelig blir lagt fram fra forskjellige sider, trenger den ikke det. Kanskje har denne balansen noe å gjøre med at framstillingen ikke er like lett å plassere langs de statsvitenskapelige kategoriene. Dette kan underbygges ved å peke på at framstillingen balanseres bedre der den ikke plasserer seg i noen av de statsvitenskapelige kategoriene. I den første delen om *det internasjonale systemet* er boka svært god til å invitere til empirisk analyse av lærestoffet. I denne delen er det nærmest umulig å plassere boka i én av de teoretiske kategoriene. I den andre delen om *konflikt, krig og fred* er balansen fortsatt tydelig, men ikke like overbevisende som i den første. Her plasserer vi framstillingen i den liberalistiske kategorien. Uansett er det dannelsesfunksjonen som ivaretas gjennom en slik formidling av lærestoffet.

Kapitlene mangler imidlertid sammendrag innenfor bokas permer. Disse ligger på bokas tilhørende nettsider. I forordet står det at boka står på egne ben, men at den kan og bør suppleres med nettsidenes sammendrag, fordypningsoppgaver og presentasjoner av aktuelle sider. Her finner vi gode sammendrag, men det er likevel litt uheldig at leseren må bevege seg fra ett medium til et annet for å finne dem. Sammendragene bør ha en understrekkende og oppsummerende funksjon i forhold til det man nettopp har lest. At en såpass viktig del er adskilt fra resten, stikker kjepper i hjulene for en slik funksjon. En avslutning hvor boka samler resonnementer og trekker slutninger ville styrket den empiriske analysen og dermed danningsfunksjonen. Kanskje er det tekstøkonomiske hensyn som er tatt i denne sammenhengen, for sammendrag på to sider per kapittel ville betydd 50 ekstra sider for denne 400 sider lange boka. Kanskje er det andre hensyn, for eksempel en måte å få brukerne inn på nettsidene hvor det jo også ligger annet materiale.

I bokas framstilling av *konflikt, krig og fred* er den lettere å kategorisere i forhold til de statsvitenskapelige variablene. Boka plasserer seg i den liberalistiske bolken og kan i noen grad sies å fylle en politisk styringsfunksjon i disse kapitlene. Ved å framheve *FN, samarbeid* og *demokrati* som veier til fred (innebygget i alle tre ligger *forandringspotensial*), er boka med på å legitimere rådende forhold ved norsk politisk tilnærming til internasjonal politikk. Jeg sier ikke at dette er en bevisst strategi, men det er tilstrekkelig å spørre seg om disse elementene ville vært framlagt like naturlig i amerikanske, iranske eller russiske lærebøker? Sannsynligvis ikke, derfor kan vi si at det ligger til grunn et sett med ferdige verdier som kommer til uttrykk gjennom denne læreboka. Sammenlignet med Ivar Windheims framstilling er det riktignok langt færre kodede tekstelementer hos Kval m.fl. som underbygger kategoriseringen.

Generelt kan vi derfor si at denne læreboka fyller en danningsfunksjon gjennom den særskilt gode balansegangen som gjennomsyrrer helheter og deler. Boka er stedvis vanskelig å plassere i statsvitenskapelige teoretiske kategorier, noe som bidrar til å gjøre den empiriske analysen balansert. Mangelen på avsluttende sammendrag i selve boka er uheldig. Sammendragene ville styrket lesningen på mange måter. Oppsummerende deler som understreker, samler tråder og binder resonnementer sammen styrker den empiriske analysen av lærestoffet. Dette har i seg selv danningsmessige fordeler. Delen om *konflikt, krig og fred* fyller i noen grad en politisk styringsfunksjon ved at den er med på å legitimere den norske politiske tilnærmingen til internasjonal politikk. *Forandringspotensial, samarbeid som*

nøkkelkomponent, FN-linjen og demokrati som overordnet mål er stikkord i denne sammenhengen.

Komparative betraktninger

De tre lærebøkene er ulike når det gjelder framstillingenes funksjoner. I ulik grad problematiserer de lærestoffet og byr på empirisk analyse, og i ulik grad blir kunnskap servert som ferdige størrelser. Bergesens og Østrengs bok gir innledende problemstillinger og legger fram saker fra ulike sider. Dette ivaretar dannelsingsfunksjonen, men den legger mindre vekt på å problematisere de enkelte delene. Her faller den inn i et mønster som kan sies å fylle en *faglig styringsfunksjon*, en funksjon som er nært knyttet til bokas realistiske ståsted. Denne faglige styringsfunksjonen har det til felles med dannelsingsfunksjonen at den får en kritisk brodd mot den liberalistiske og politiske oppfatningen. Samtidig har den det til felles med den politiske styringsfunksjonen at den er styrende i sin form, og at den formidler sannheter som ferdige og udiskutable størrelser. Riktignok stammer sannhetene fra fagmiljøer, ikke fra politikk. Windheims bok er problematiserende både i helhetene og delene. Dette sørger for dannelsingsfunksjonen i framstillingen. Åpne spørsmål er med på å understreke at forhold ikke er gitte, men hyppigheten gjør at de mister noe av sin danningseffekt. Man kan si at det går inflasjon i de åpne spørsmålene, for jo hyppigere de forekommer desto lavere verdi får de. Den liberalistiske linjen i boka gjør at den politiske styringsfunksjonen også gjør seg gjeldende. Balansegangen i boka til Kval m.fl. er i særklasse i forhold til de to andres. Dannelsingsfunksjonen ivaretas gjennom denne meget klare og synlige balansen. Boka er også vanskeligere å plassere i statsvitenskapelige kategorier enn de to andre. I noen grad gjør også den politiske styringsfunksjonen seg gjeldende i den liberalistiske framstillingen av konflikt, krig og fred. Mangelen på sammendrag innenfor bokas permer er uheldig.

Vi ser det tydelige forholdet mellom framstillingenes statsvitenskapelige innhold og framstillingenes funksjoner. Jo mer knyttet framstillingene er til statsvitenskapelige kategorier, jo vanskeligere blir det å fylle en dannelsingsfunksjon. Bergesen/Østreng og Windheim med sine henholdsvis realistiske og liberalistiske framstillinger av internasjonal politikk får på hver sine måter problemer med å fylle dannelsingsfunksjonen. Det samme gjelder til en viss grad Kval m.fl. i den noe liberalistiske framstillingen av konflikt, krig og fred.

3.2.3 Analyse av framstillingenes form

I denne delen ønsker jeg å undersøke hvordan lærebøkene framstillinger er organisert, altså hvordan tekstene er bygd opp for best mulig å legge til rette for elevenes læring. Bygges læringen i tekstene stein for stein ved at man nærmer seg helheten ved å begynne med delene? Eller er det slik at helheten kommer først for å skape strukturer som mer detaljert kunnskap kan bygges inn i? Deles det kategorisk inn i hvilke kunnskaper og ferdigheter som må komme i hvilken rekkefølge? Eller nærmer man seg de samme emnene gang på gang med stadig høyere vanskelighetsgrad? Dette er spørsmål jeg håper denne analysen vil gi svar på. Først vil jeg legge fram én generell bemerkning, og deretter vil jeg ta for meg lærebøkene én etter én.

Fra grunnskolens barnetrinn har elever med jevne mellomrom berørt temaet om internasjonal politikk. Fra det enkle, for eksempel om hvordan Norge er én av mange stater i verden og hvordan FN arbeider for fred i verden, til det mer avanserte, om suverenitet og maktforhold. Gjennom sin skolegang møter elevene de samme emnene gang på gang, men med stadig høyere vanskelighetsgrad. Faktamengden utvides, innsikten blir grundigere, forståelsen av sammenhenger blir dypere og flere forklaringsmodeller tas i bruk for hver gang elevene møter temaene. Samfunnsvitenskapelig undervisning på høyskole- og universitetsnivå fortsetter på samme måte, med innføringsemner for nye studenter og stadig mer fordypende emner for viderekommende. På alle nivåer er det de samme hovedtrekkene ved samfunnet som studeres. Dette kalles *spiralprinsippet*, og er knyttet til Jerome Bruners teorier om stofforganisering. De samme ideene kan gjentas flere ganger ettersom individet modnes, bare i en stadig mer avansert form. Samfunnskunnskapens stofforganisering følger på mange måter et slikt mønster i det lange løp og det er nærmest et ufravikelig faktum at 3SK-A, inkludert læreplanen og lærebøkene for faget, blir en del av denne spiralen. Innad i den enkelte bok vil ikke nødvendigvis denne organiseringsformen gjøre seg gjeldende, men prinsippet ligger til grunn og bør også nevnes i analyse av enkelte lærebøker.

Bergesen og Østreng

De aller fleste elever som tar 3SK-A, har grunnleggende kjennskap til hovedtemaene i dette faget. Enten det dreier seg om det internasjonale systemet eller om konflikt, krig og fred har elevene mange forkunnskaper, mer eller mindre strukturerte. Én grunn til dette er at det er de samme emnene som går igjen i samfunnsfagene opp gjennom skolegangen. Men i tillegg til

spiralorganiseringen av faget, er det andre forklaringsfaktorer. Kunnskaper, holdninger og forestillinger om samfunnsforhold tilegnes fra flere hold. Venner, familie og massemedia er viktige aktører i denne sammenhengen. Elevene vet en hel masse, også om internasjonal politikk, men problemet er at kunnskapen gjerne er usammenhengende og ikke plassert i årsakssammenhenger. En svært sentral del av faget blir derfor å strukturere fragmentert viten inn i meningsfulle mønstre. Bergesens og Østrengs bok forsøker å nærme seg denne utfordringen ved å starte kapitlene med innledninger og innledende avsnitt som gir korte sammendrag av hva kapitlet kommer til å handle om. Dette er en måte å gjøre leseren klar over hva som kommer. De store sammenhengene etableres, og her er det også plass til tidligere tilegnet kunnskap. Ny kunnskap settes deretter inn i disse strukturene. På denne måten bygges det kognitive broer mellom gammel og ny kunnskap. David Ausubel kaller disse broene *advance organizers*. Bergesens og Østrengs måte å strukturere stoffet på følger ikke Ausubels teorier i slavisk forstand, men noen elementer er evidente i framstillingen. I tillegg til de innledende forhåndssammendragene, går mye av kunnskapsformidlingen i denne bokas kapitler fra helheten til delene. Generelle presentasjoner erstattes gradvis av detaljerte og inngående forklaringer utover i kapitlene. Tanken er at elevene lettere kan lære seg delene når en helhet er lansert på forhånd. Begrepsdefinisjonene kommer underveis i marginen. Til slutt oppsummeres det, og dette kan sies å bryte med Ausubels linje. Han mener nemlig at oppsummeringer blir overflødige hvis det tekstlige lærestoffet er strukturert på riktig måte. Dessuten mener han at oppsummeringer fungerer passiviserende på elevene da de brukes som uholdbare snarveier til skikkelige studier av stoffet (Ausubel, Novak, Hanesian 1978: xi).

Boka som helhet har en annen struktur. Her struktureres stoffet mer etter ”stein for stein”-prinsippet, fra delene til helheten. Bokas *Del 1 – Det internasjonale systemet* redegjør for særtrekk ved systemet og hvilke endringstendenser vi kan se i dag. *Del 2 – Aktører i internasjonal politikk* sier noe om hvem som deltar i dette systemet. Stater, etniske grupper og terrornettverk har fått sitt eget kapittel innenfor denne delen. De andre tre handler om FN, EU og ikke-statlige aktører. Først får vi altså rammebetingelsene, og deretter spillerne. *Del 3 – Internasjonalt samarbeid og konflikter* handler om hvordan disse spillerne samhandler innenfor de gitte rammebetingelsene. Europeisk og global sikkerhet, økonomi og handel, menneskerettigheter og utvikling og miljø har fått hvert sitt kapittel i denne delen. Til slutt kommer *Del 4 – Norge i internasjonal politikk* som drøfter Norges rolle i det hele. Dette kan sies å være i tråd med noen av Robert Gagnés tanker om hvordan læring bør struktureres. Et

hovedpunkt hos Gagné er hvordan all ny læring bygger på ting som er lært fra før. I forståelsen av vanlig skolekunnskap holder han forholdet mellom *begrepslæring* og *prinsipp- og regellæring* som det viktigste. Begrepslæring danner i følge Gagné, grunnlaget for mer kompliserte kunnskapsformer, slik som generelle prinsipper og relasjoner mellom fenomener (Imsen 2005: 304). I denne sammenhengen kan man kanskje si at *begrepe* dreier seg om systemets rammebetingelser og de ulike aktørene, mens *prinsippene* er føringer for samhandlingen. Det er selvfølgelig begreper og prinsipper innenfor hvert av disse feltene. Hovedpoenget er at grunnlaget må være i orden før man beveger seg videre. Det er grunn til å tro at elevene lettere kan forholde seg til internasjonal handel, klimasamarbeid, kriger osv hvis de på forhånd vet noe hvilke aktører som opererer under hvilke rammebetingelser i disse relasjonene. På mange av de samme premissene har også Blooms taksonomi forklaringskraft i denne sammenhengen. Kunnskapstilegnelse er avhengig av tidligere tilegnet kunnskap på lavere nivåer. Visse ferdigheter må være på plass før elevene kan bevege seg opp til neste ferdighetsnivå.

Blooms presise inndeling av ferdigheter kan spesielt benyttes når vi snakker om lærebokas utvalg av oppgaver. I denne boka finner vi en todelt struktur – *Test deg selv* og *Arbeidsoppgaver*. Test deg selv-spalten krever ferdigheter på Blooms laveste nivå. Mestringsforutsetningene innenfor denne kategorien, *knowledge*, dreier seg om å *gjengi, angi, definere, beskrive* og *navngi*. Dette er kontrollspørsmål som skal forsikre om at elevene har fått med seg det de har lest i kapitlene. Arbeidsoppgavene tester ferdigheter på høyere nivåer i Blooms *taksonomi*. Her finner vi oppgaver som tester *comprehension, application, analysis, synthesis* og *evaluation*, henholdsvis Blooms andre til sjettenivå. Det er min klare oppfatning at de aller fleste arbeidsoppgavene *faktisk* fyller kriteriene for disse nivåene på Blooms taksonomi.¹⁴ Mange av dem er omfattende og det er grunn til å tro at oppgaveutvalget fungerer som en ”meny” hvor lærere og elever kan velge ut fra sine preferanser.

Samlet kan vi derfor si at vi finner elementer fra Ausubel, Gagné og Bloom i denne framstillingen. På hver sin måte gjør de seg gjeldende i denne læreboka. Ausubel i oppbyggingen av det enkelte kapittel, Gagné i stofforganiseringen i læreboka som helhet og

¹⁴ Lærebokoppgaver kan ofte utgi seg for å være på et høyere taksonomisk nivå enn de egentlig er. Verb som er betegnende for høyere nivåer brukes i oppgaver som egentlig bare tester om elevene har lest det som står i boka.

Bloom i bokas utvalg av oppgaver. I tillegg kan vi nevne Bruner, og dette gjør en rekke pedagogiske teorier anvendelige i tilnærmingen til denne bokas tekstlige stofforganisering. Stofforganiseringen har implikasjoner for elevenes læring. Boka beskriver fenomener fra virkeligheten som elevene vanskelig kan skaffe seg oversikt over gjennom observasjon og erfaring. Det blir bokas oppgave å sette begreper på og skape kognitive strukturer om disse fenomenene. De ulike stofforganiseringsprinsippene bidrar til dette på forskjellige måter.

Windheim

Kapittel 5 – Konflikt, krig og fred er betegnende for denne lærebokas tekstlige stofforganisering innad i kapitlene. Etter å ha satt opp åtte problemstillinger punktvis i starten, innledes kapitlet med en tekst som er overordnet og antydende for hva som kommer senere i kapitlet. Her tar Windheim opp faglige og generelle problemer og temaer, for eksempel om konflikter er naturlige eller ikke, at verden er i bevegelse mot flere internasjonale kjøreregler, at globaliseringen fører til bredere kontaktflater på godt og vondt osv. De aller viktigste begrepsdefinisjonene (krig, konflikt og forholdet mellom disse) kommer også her. Deretter følger en stor tekstboks utenfor hovedteksten som fordyper seg i krig, fred og hovedforestillinger om årsakene (Windheim 2004: 113). Selv om tekstboksen representerer en fordypning, er det en fordypning i de mest generelle sidene ved temaet. *Konfliktinnhold – konfliktårsaker* er navnet på den følgende deloverskriften. Denne delen har fire underoverskrifter – *regional konflikt*, *etnisk konflikt*, *økonomisk konflikt* og *religiøs-ideologisk konflikt*. Under den første som handler om regional maktkamp finnes tre underoverskrifter – *Europa*, *Øst og Sørøst-Asia* og *Midtøsten*. Under den neste om etniske konflikter finnes også tre – *Sentral-Europa*, *Balkan* og *Kaukasus*. Slik fortsetter det. Neste deloverskrift *Konflikter: veier til fred – hvordan forhindre krig?* følger samme struktur. De forskjellige temaene i kapitlet beskrives i generelle ordelag før de mer detaljerte utredningene følger. En titt på innholdsfortegnelsen er et tilstrekkelig vitnesbyrd. Enkelte steder skytes det også inn fordypende tekstbokser utenfor hovedteksten. Framstillingen beveger seg fra helheten til delene, både i kapitlene som helhet og innenfor hver del. Dette er på mange måter i tråd i med David Ausubels tanker om tekstlig stofforganisering. Innledningen kan nok ikke karakteriseres som en *advance organizer*. Til det er den for vilkårlig i hva den tar opp, men den fyller likevel noen av de samme funksjonene. Eleven gjøres klar for det som kommer og kan på samme tid flette inn noe av det han/hun vet om

temaene fra før. Gamle og nye kunnskapsstrukturer gjøres klare til å møte hverandre. Avslutningsvis oppsummeres det. Oppsummeringene er ikke i tråd med Ausubels linje.

Boka som helhet bygger på et annet stofforganiseringsprinsipp. *Kapittel 1 – Globalisering – fra mur til nett* er et innledningskapittel som tar opp globalisering og andre forandringstendenser ved internasjonal politikk. Det andre kapitlet handler om systemet og det tredje om aktørene. Det fjerde dreier seg om én spesiell gruppe aktører, nemlig internasjonale organisasjoner. Her dekkes FN, EU, NATO og andre organisasjoner. Kapittel 5 handler om konflikt, krig og fred og om norsk sikkerhetspolitikk. De neste tre kapitlene omhandler økonomisk politikk, norsk økonomisk politikk, nord-sør-forholdet, norsk utviklingspolitikk, miljø og utvikling og norsk miljøpolitikk. Vi ser med andre ord en klar tendens til at kunnskapen bygges stein for stein. Først etableres kunnskaper om rammebetingelsene i *Kapittel 2 – Det internasjonale systemet*. Så gjøres det rede for hvilke aktører som finnes i dette systemet. Deretter legger boka fram ulike kapitler som presenterer ulike samhandlingsmønstre mellom aktørene i systemet. Kunnskapene om systembetingelsene og aktørene ligger til grunn for framstillingene av ulike former for samhandling. De enklere delene danner grunnlaget for å gå videre, og dette kan sies å være i tråd med Gagnés forståelse av kunnskapsstrukturering. Med utgangspunkt i Gagnés begrepsapparat, der det dreier seg om fundamentalt forskjellige måter å lære på, er det forholdet mellom *begrepslæring* og *prinsipp- og regellæring* som gjør seg gjeldende her. *Det internasjonale systemet og aktører i internasjonal politikk* fungerer i denne sammenhengen som vide begreper som elevene skaffer seg forkunnskaper om. *Krig, bistand og miljøpolitikk* er eksempler på prinsippene, dvs. relasjonene mellom de grunnleggende begrepene. Den norske tilnærmingen til ulike sider ved internasjonal politikk er integrerte deler i forskjellige kapitler. Her skiller Windheim seg fra Bergesens og Østrengs bok som har en egen del avslutningsvis om *Norge i internasjonal politikk*. Hensikten med dette er å understreke et av grunnsynspunktene i boka, ”nemlig at det norske og det internasjonale samfunnet er mer integrert enn tidligere” (Windheim 2004: 4). Denne hensikten er manifestert i forordet. Det siste kapitlet om *Sikkerhet i en globalisert verden* fungerer som et avslutningskapittel, men det bærer også preg av å være et nyskrevet oppdateringskapittel om nye tendenser med åpne spørsmål om veien videre.

I bokas forord finner vi følgende:

”Boka har for øvrig taksonomiske oppgaver, men også konkrete oppgaver av typen ”hva gjør du når...”. Dette er oppgaver som skal kunne engasjere: Her kan elevene se hvordan internasjonal politikk ofte henger sammen med konkrete problemstillinger de har møtt eller godt kan møte i hverdagen” (Windheim 2004: 4).

Dette er løst med skjematiske oppsett av oppgaveutvalget der nummereringen avgjør tema og bokstavene A, B, og C bestemmer taksonomisk nivå. A-kolonnene byr på kontrollspørsmål på det taksonomiske nivået Bloom kaller *knowledge*. B-kolonnen har et mer variert utvalg, men i hovedsak kan vi si at oppgavene måler kunnskap på den midtre delen av Blooms taksonomi. C-kolonnen tar for seg de øverste nivåene. ”Hva gjør du når...”-spalten byr på spennende og tankevekkende problemstillinger helt på slutten av kapitlene. Jeg tror disse også kan tjene som konkrete innfallsvinkler til mer teoretiske tilnærminger til stoffet. I så fall bør de trekkes fram tidlig i arbeidsprosessen innenfor det aktuelle tema.

Bokas tilhørende nettsted byr også på spørsmål og oppgaver (<http://www.lokus.no>). Linker til avisartikler med tilhørende oppgaver er én del av det, men innenfor hvert kapittel finnes det også en ”Test deg selv”-spalte. Her får elever (og lærere) mulighet til å prøve seg på flervalgstester i de forskjellige temaene. Meningen er kanskje at interessen skal vekkes gjennom denne nye vrien. Problemet er bare at testene har mange graverende svakheter. Boka har et uttalt mål om å problematisere tilnærmingen til stoffet, men slike tester er med på å sette ”riktig”- og ”galt”-merkelapper på svaralternativer som i aller høyeste grad kan diskuteres. Det blir en form for trivialisering av kunnskap som boka ikke er tjent med, og i verste fall bidrar testene til å svekke dannelsesperspektivet i framstillingen av lærestoffet. Jeg antar at det er mulig å bruke trivielle flervalgoppgaver som en morsom måte å nærme seg stoffet på, men da må det gjøres på en mye mer profesjonell måte. Kanskje disse elementene er utviklet av andre enn forfatteren? For øvrig kan nettsidene by på et stort antall lenker til nyheter, andre kilder, begrepsavklaringer, kart og fordypningsstoff. Informasjonstilgangen (samlingen av relevante lenker) og muligheten til å trekke inn aktualisert lærestoff i undervisningen, gjør at nettsidene er en berikelse til læreboka. I tillegg kan nettmediet bryte litt med læreboktradisjonens ”nøytralitetsnormer”. Spissformulerte og delvis kontroversielle avisartikler og kommentarer (og annet) kan settes opp mot hverandre gjennom nettlenkene. På denne måten henviser læreboka til andre når den vil belyse saker fra andre innfallsvinkler. Slike elementer får sjelden plass innenfor lærebøkers papirutgaver. Dersom

mulighetene tas i bruk på en god måte, kan de ha en dannende effekt på elevene. Når det gjelder tilpasset opplæring, nivå-differensiering og fokus på den enkelte elev, har nettsidene mye de kan by på. Her er fordypningsstoff i mange former, blant annet oppgaver, lenker og kart. Det må understrekes at mange av de samme mulighetene også finnes for internettbrukere uten tilgang til lærebokas tilhørende nettsider. Man kan finne de samme eksterne sidene uten læreboknettstedet som startpunkt, men samlingen av alt på en plass gjør dette til en tilvekst til læreboka. Nettstedet har likevel et stort forbedringspotensial. Mange brutte lenker og sjeldne oppdateringer er svakheter ved læreboknettstedet.

Samlet sett ser vi at også denne bokas tekstlige stofforganisering har elementer fra flere teoretiske retninger. Ausubel kan brukes til å snakke om kapitlenes organisering, Gagné om bokas helhetlige organisering, mens Bloom kan trekkes fram i tilnærmingen til oppgavene. I tillegg kan vi nevne Bruner. I likhet med Bergesens og Østrengs framstilling, kan vi plassere denne boka i ulike teoretiske båser når det gjelder struktureringen av lærestoffet. Hvilken kategori den faller innunder avhenger av hvilke sider ved stoffstruktureringen vi studerer. Organiseringsprinsippene er på hver sine måter med på å skape kognitive strukturer om fenomener fra virkeligheten som elevene vanskelig kan skaffe seg førstehåndserfaring med. Læreboknettstedet er på mange måter en berikelse for boka med stor informasjonstilgang, aktualiteter og muligheter for tilpasset opplæring. Sidene har likevel et stort forbedringspotensial. Trivielle nett-tester, sjeldne oppdateringer og brutte lenker er tydelige svakheter.

Kval, Mellbye og Tranøy

Innledningene i denne bokas kapitler kan ikke sies å være direkte sammendrag av hva som kommer. Likevel er de så generelle og overordnede at de berører mange av de elementene som følger. Leseren forberedes på den nye kunnskapen. Kognitive strukturer etableres og gjøres klare til ny informasjon. I disse strukturene er det også plass til forkunnskaper. Elever har ofte mye, men fragmentert kunnskap om internasjonal politikk. Fra tidligere fag om de samme emnene, media, venner, familie og organisasjonsliv har elevene relevante forkunnskaper. Når disse skal møte ny kunnskap, er det en fordel at det etableres kognitive strukturer i forkant, ifølge David Ausubels teori på feltet. Disse fungerer som bindeledd mellom elevenes indre kognitive strukturer og kunnskapen slik den foreligger i den ytre verden (lærebøkene). Kognitive broer/advance organizers brukes også når forkunnskapene er på et minimumsnivå eller fraværende for den saks skyld, men dette er sjelden tilfellet i

samfunnskunnskap. Derfor trenger ikke innledningene være direkte sammendrag av det som kommer for likevel å fungere som advance organizers til en viss grad. Kapitlene struktureres fra de innledende helhetene til mer detaljerte redegjørelser for delene. Dette kan sies å være i tråd med Ausubels teori. Kapitlene har heller ikke avsluttende oppsummeringer av lærestoffet innenfor bokas permer, men dette er antageligvis av andre grunner enn slavisk etterlevelse av Ausubels teorier. Oppsummeringene ligger nemlig på bokas tilhørende internettsider.

Framstillingen starter med *Kapittel 16 – Det internasjonale systemet*.¹⁵ Deretter følger et kapittel om staters utenrikspolitikk. I disse kapitlene gjøres det rede for de grunnleggende rammebetingelsene, på samme måte som i de to andre bøkene. Etter dette kommer et kapittel om FN, og her skal vi se at boka skiller seg litt ut. Den har nemlig ikke en egen bolk hvor den gjør rede for de forskjellige aktørene i internasjonal politikk. Redegjørelsen for de forskjellige aktørene er plassert i forbindelse med de emnene der de passer naturlig inn. Foruten en undertittel ved navn *Statene og andre internasjonale aktører* i *Kapittel 17 – Staters utenrikspolitikk*, er FN-kapitlet puttet inn mellom de innledende kapitlene om systembetingelser og *Kapittel 19 – Konflikt og konfliktløsning*. NATO og OSSE framstilles i kapitlet om sikkerhetspolitikk. EU-kapitlet kommer etter kapitlet om verdensøkonomien. Deretter følger to kapitler om henholdsvis fattigdom/utvikling og miljøpolitikk, før boka avsluttes med *Kapittel 25 – Norge i verden*. På den ene siden ser vi en lignende struktur som i de to andre bøkene, der de grunnleggende trekkene kommer før samhandlingsmønstrene presenteres. Bitene presenteres før de store sammenhengene, og dette kan sies å være i tråd med noen av Gagnés tanker på feltet. Kunnskapsstruktureringen bør skje etter et ”stein for stein”-prinsipp, mener han, noe som skal sørge for at vesentlige forutsetninger er på plass før progresjonen finner sted. På den andre siden skiller boka seg ut i plasseringen av *aktørene* i framstillingen. Disse kommer inn i sammenhengen på en noe uregelmessig måte. Norges rolle i det hele kommer til slutt.

På bokas nettsted finnes sammendrag, fordypningsoppgaver og presentasjon av aktuelle saker (www.politikkogmakt.cappelen.no). Til tross for mange invalide lenker og sjeldne oppdateringer, kan sidene bidra til nivådifferensiering i undervisningen og tilpasset

¹⁵ Boka som helhet dekker både norsk og internasjonal politikk, men her ser vi kun på delen om internasjonal politikk.

opplæring for den enkelte elev. Gjennom sine lenker gir sidene ordet til aviser, organisasjoner og forskningsmiljøer, og disse kaster nytt lys over ulike saker. De eksterne lenkene har ofte sterkere meninger enn selve læreboka, og de tilbyr nye innfallsvinkler som kan styrke danningsfunksjonen hvis de brukes på en god måte i undervisningen. Nettsidene er riktignok enklere og ikke like kilderike som hos Windheim. Dette har sannsynligvis en sammenheng med at nettsidene er tilgjengelig for alle og gratis, og dette svekker de økonomiske incentivene til kvalitetsforbedring (Windheims læreboknettsider koster i utgangspunktet penger, men er i skrivende stund gratis). Etter min mening er likevel nettsidene en berikelse.

Lærebokas oppgavesett har en todelt struktur og kommer i slutten av hvert kapittel. *Repetisjonsoppgaver* tester kunnskaper på de to laveste nivåene i Benjamin Blooms taksonomi – *knowledge* og *comprehension*. Alle svarene på disse oppgavene står skrevet i bokas kapitler. *Arbeidsoppgavene* tester hovedsakelig kunnskaper på middels og høyere nivå i Blooms taksonomi, men de laveste nivåene gjør seg også gjeldende.

Teorielementer fra Ausubel, Gagné, Bloom og på sett og vis Bruner kan brukes i tilnærmingen til denne bokas tekstlige stofforganisering. Det varierte spennet gjør at vi kan plassere framstillingen i forskjellige kategorier avhengig av hvilke sider vi ser nærmere på. På lik linje med de to andre bøkene kommer Ausubels teori til syne i kapitlenes strukturering, Gagnés teorier i bokas organisering og Blooms taksonomi for læring i oppgaveutvalget. Det er lærebokas oppgave å skape kognitive strukturer om fenomener i internasjonal politikk som på mange måter eksisterer fjernt fra elevenes livsverden. Organiseringen av lærestoffet har betydning for dette formålet. Lærebokas tilhørende nettsider kan ha positiv innvirkning på tilpasset opplæring, nivådifferensiering og danning, men sidene har et stort forbedringspotensial.

Komparative betraktninger

Lærebøkene tekstlige stofforganisering er på gjort på svært mange av de samme premissene. Kapitlene, boka som helhet og oppgavene organiseres ganske likt i de tre lærebøkene. Noen trekk skiller riktignok bøkene fra hverandre. Bergesens og Østrengs bok har ikke tilhørende nettsider. Boka mangler altså denne tilleggskomponenten som kan bidra til tilpasset opplæring, nivådifferensiering og danning. Windheims fokus på å flette Norges rolle i internasjonal politikk inn sammen med de overordnede temaene, hans eksterne,

fordypende tekstbokser og de trivielle, nettbaserte kunnskapstestene skiller hans stofforganisering fra de andre. Kval m.fl. mangler oppsummeringer i bokas papirutgave, i tillegg har de en noe uregelmessig plassering av *aktører* i internasjonal politikk. Samlet sett kan vi likevel si at det eksisterer høy grad av likhet når det gjelder de tre framstillingenes form.

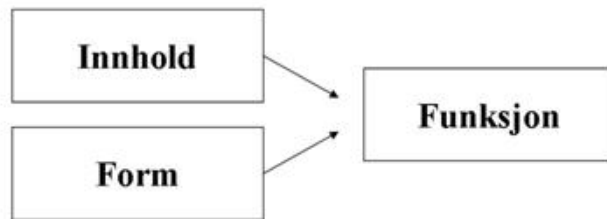
Hva finner vi når det gjelder forholdet mellom form på den ene siden og innhold og funksjon på den andre? Vi har sett hvordan Windheims oppgaveorganisering på nettstedet står i fare for å svekke dannelsingsfunksjonen, og hvordan de manglende oppsummeringene hos Kval m. fl. kan skade den empiriske analysen (og dermed dannelsingsfunksjonen), men vi har ikke pekt på faste mønstre i dette forholdet. To sider peker seg likevel ut. For det første, lærebøkens taksonomiske oppgaveutvalg kan bidra til å fylle en dannelsingsfunksjon. Oppgaver på de høyeste taksonomiske nivåene har jo nettopp til hensikt å øve opp ferdigheter i tråd med dannelsingsperspektivet: *Analysis* er det fjerde nivået i Blooms taksonomi, og her dreier det seg om å kunne *analysere, identifisere, undersøke, finne ut, skjelne mellom, fortolke og gjøre rede for*. Nummer fem, *synthesis*, handler om å *kombinere, foreslå, velge og konkludere*. Det sjette og øverste nivået i Blooms taksonomi er *evaluation*. På dette nivået skal man kunne *bedømme, vurdere, drøfte, diskutere, avgjøre, begrunne* og *sannsynlighetsberegne* (Bloom 1956: 18, 201-207). Dersom bøkene kan bidra til å skape kunnskaper og ferdigheter hos elevene på disse nivåene, vil de også være i stand til å fylle en dannelsingsfunksjon. For det andre, lenkesamlingene som ligger på lærebøkens tilhørende nettsider kaster nytt lys over internasjonal politikk. Spennet i de ulike meningsytringene kan bidra til å styrke dannelsingsfunksjonen.

3.2.4 Innhold, funksjon og form – forholdene mellom dem

Gjennom analyse av *innhold, funksjon og form* i de tre lærebøkene har vi sett hvordan de tre sidene ved framstillingene forholder seg til hverandre. Framstillingenes innholdsmessige tilhørighet i statsvitenskapelige kategorier har konsekvenser for hvilke funksjoner framstillingene fyller. Vi har også sett hvordan visse trekk ved framstillingenes formmessige uttrykk kan påvirke funksjonene. Her dreier det seg om hvordan oppgaver på høye taksonomiske nivå, kan bidra til å styrke framstillingenes dannelsingsfunksjoner. Samtidig som innholdskomponenten påvirker funksjonskomponenten, kan vi si at funksjonskomponenten influerer innholdskomponenten. Det kan tenkes at lærebokforfatterne, i sin streben etter å

fylle en dannelsingsfunksjon, tar valg som legger føringer på framstillingenes statsvitenskapelig innhold. Kanskje prøver forfatterne å balansere lærestoffet mer enn de statsvitenskapelig sett mener er riktig. Kanskje lar de være å framstille tema slik de egentlig ønsker av hensyn til dannelsingsfunksjonen. Men uansett hva som måtte være det overordnede målet, om det er det innholdsmessige eller det funksjonsmessige, er det den innholdsmessige oppstillingen som er bestemmende. Man kan ikke forandre framstillingenes funksjoner uten at det i realiteten er innholdet man forandrer. Dette gjør at vi kan plassere *innhold* før *funksjon* i en kausalorden. Noe av det samme kan man si om forholdet mellom form og funksjon. Jeg har påpekt hvordan oppgaver på høye taksonomiske nivå og nettsidenes varierte lenkesamling kan påvirke dannelsingsfunksjonen i positiv retning, men det kan like gjerne tenkes at det er hensynet til dannelsingsfunksjonen som gjør at lærebøkene har disse elementene. Funksjonskomponenten kan være bestemmende i den grad den er det overordnede målet, men om man ønsker å gjøre forandringer på framstillingenes funksjoner, er det i realiteten oppgavene og nettsidene som formmessig uttrykk man må forandre på eller tilføye. Derfor kan vi plassere *form* før *funksjon* i en kausalorden. Jeg har ikke funnet spesielle trekk ved empirien som sier noe om sammenhengen mellom framstillingenes *innhold* og *form*.

Ut fra dette kan vi si at funksjonsvariabelen ved framstillingene er den avhengige variabelen i en kausalmodell. Både innholdsvariabelen og formvariabelen påvirker denne, men med ulik styrke. Det er grunn til å tro at innholdsaspektene ved framstillingene har mye mer å si for hvilke funksjoner de fyller enn det formaspektet har. Når det gjelder den innholdsmessige påvirkningen, er det grunnlag for å si at en sterk tilknytning til statsvitenskapelige teoretiske kategorier påvirker framstillingenes dannelsingsfunksjoner i negativ retning. Når det gjelder den formmessige påvirkningen, er det oppgaver med høye verdier på Blooms taksonomi for læring og internettlenkenes spenn i meningsytringer som har betydning i min analyse (i tillegg til enkelte andre småting). Oppgavene påvirker dannelsingsfunksjonen i positiv retning, men variasjonsbredden mellom lærebøkene er minimal på dette feltet. Lærebøkens tilhørende nettsider har også positiv effekt på dannelsingsfunksjonen. Man kan imidlertid hevde at flere av elementene jeg har sett på i analysen av framstillingenes funksjoner, kunne kommet innunder analysen av framstillingenes form. For eksempel kunne empiriske funn om strukturelle sider ved bøkens problematiseringer av lærestoffet kommet innunder analysen av framstillingenes form. Da ville kanskje den formmessige påvirkningen på den avhengige variabelen vært sterkere. En kausalmodell vil uansett se slik ut:



For forfatterne av lærebøkene har en slik årsakssammenheng konsekvenser for valg og avgjørelser knyttet til framstillingen av lærebøkene. Dersom vi antar at forfatternes normative grunnlag knyttet til lærebøkens funksjoner dreier seg om å etterstrebe danning, kan dette influere beslutninger i lærebokframstillingen. Forfatterne må kanskje gjøre avveininger mellom dannelsingsfunksjonen på den ene siden og grundige framstillinger som berører og tar stilling til viktige faglige problemstillinger innenfor internasjonal politikk på den andre. Heldigvis finnes det gode middelveier, og som vi har sett er ikke det statsvitenskapelige innholdet det eneste som er avgjørende for dannelsingsfunksjonen. Vi kan også tenke oss situasjoner hvor den politiske styringsfunksjonen henger høyere som mål. I slike situasjoner må forfatterne kanskje revurdere oppgaver med høye nivåer på Blooms taksonomi. Disse har for mange dannende elementer, og de vil være skadelige for den politiske styringsfunksjonen. Jeg tviler på tilstedeværelsen av slike normative utgangspunkt hos forfatterne av disse bøkene, men i forhold til modellens forklaringskraft utover dette empiriske utvalget er det verdt å nevne. I en annen tid eller på et annet sted, i etterkrigstidens Norge eller i totalitære regimer i dag, vil modellen kunne brukes nærmere opp mot denne måten. Jeg sier ikke at modellen har universell overførbarhet til lærebøker i internasjonal politikk, men jeg har tro på at den kan ha forklaringskraft utover dette datamaterialet. Lærebøker i fag som må forholde seg til ulike vitenskapelige skoleretninger og samtidig ivareta viktige funksjoner, møter mange av de samme problemene som disse lærebøkene. Modellen kan da være til hjelp. Det kan dreie seg om fag innenfor og utenfor samfunnskunnskapen.

Det er også på sin plass å drøfte de føringer som legges på forfatterne fra forlagenes side. Gjennom et intervju med en tilsatt ved et av forlagenes samfunnsfagredaksjoner, fikk jeg kjennskap til hvilke rammebetingelser forfatterne opererer under. Hun forteller at forlaget gjerne tar utgangspunkt i læreplanens fagoversikt når de skal sette i gang med nye bokprosjekter. Her finner de ut hvilke fag forlaget mangler lærebokdekning i. Dette betyr i praksis å lete etter nye potensielle markeder. Deretter starter søket etter en forfatter(gruppe).

Skrivelystne inviteres til å skrive noen få kapitler uten spesielle føringer fra forlagets side. Dersom ”pilotkapitlene” er interessante, settes det ned et utvalg med forfatter(e), redaksjonsmedlemmer og eventuelt fagkonsulenter som skal diskutere seg fram til en mal for bokprosjektet. Ofte kan forlaget legge spesielle føringer på hvilke faste spalter som må med i kapitlene. Skal kapitlene åpne med læreplanmål og/eller problemstillinger? Hvor skal begrepsdefinisjonene komme? Er det rom for utdypende tekstbokser på siden av hovedteksten? Hvordan skal utformingen av oppgaveutvalget se ut? osv. Det legges også stor vekt på læreplanmålene fra forlagenes side. Etter den nasjonale godkjenningsordningen for lærebøker ble opphevet i 2000, har forlagene i praksis overtatt jobben med å kontrollere at lærebøkene dekker målene i læreplanen. Hun understreker imidlertid at også forfatterne er svært opptatt av å etterleve disse målene.

Forfattersammensetningen består som regel av lærere og/eller folk fra fagmiljøene på høyskoler og universiteter. Dersom forfatterne er lærere, leies det inn konsulenter fra fagmiljøene som skal bidra med en mer vitenskapelig tilnærming til stoffet. Dersom forfatterne kommer fra fagmiljøene, trengs ekstern ekspertise fra lærere som har grundigere kunnskaper om mottakergruppen – fortrinnsvis om elever, men også om lærere og skoleledere som har ansvar for valg av læreverk. Med utgangspunkt i fagenes uketimer/årstimer settes det maks grenser for sidetall og antall kapitler. Hun impliserer at forfatterne ofte opplever føringene på sidetall og antall kapitler som tvangstrøyer da de gjerne har mer på hjertet enn det rammene tillater. Balansegangen mellom grundighet og enkelhet er likevel en helt sentral faktor i forhold til forlagets hensikter – å selge flest mulig bøker. Verken *for* grundige eller *for* enkle bøker lykkes på markedet, forteller hun. Salgstall er heller ikke uvesentlig for forfatterne. Hun påpeker også hvordan faglige uenigheter mellom forlagsredaksjon og forfatter(gruppe) eller mellom forfatterne ofte er fordelaktige. Faglige uenigheter og forskjellige tilnærminger til stoffet hever balanseaspektet i lærebøkens framstillinger, hevder hun. ”Tommelfingerregelen” sier likevel at forfatterne arbeider best når de får gjøre som de vil. Derfor er det mye som er overlatt til forfatterne, ikke minst viktige valg innenfor stofforganisering og pedagogisk oppbygning.

For å kunne trekke samlende slutninger om de tre lærebøkene, vil jeg nå vende tilbake til oppgavens problemstilling:

Hvordan kommer *innhold, funksjon* og *form* til uttrykk i ulike lærebøker om internasjonal politikk?

Bergesens og Østrengs bok legger seg på en realistisk linje i framstillingen av det internasjonale systemet. Det samme gjør den i framstillingen av konflikt, krig og fred, selv om linjen her er noe moderert. Dette får konsekvenser for framstillingens funksjoner. Den faglige tilknytningen til realismen svekker danningsfunksjonen på bekostning av det jeg har kalt en *faglig styringsfunksjon*. Denne har flere fellestrekk med danningsfunksjonen. Den har en kritisk brodd mot normative liberalistiske og politiske tilnærminger, men den udiskutable overleveringen av ferdige sannheter bidrar til å gjøre elevene til passive mottakere. Dette er i seg selv ikke forenlig med en danningsfunksjon. Danningsfunksjonen ivaretas likevel gjennom god oppbygning til empirisk analyse av lærestoffet. Formmessig finner vi teoretiske elementer fra Bruner, Ausubel, Gagné og Bloom, der sistnevntes taksonomi for læring har innvirkning på framstillingens funksjoner. Boka har ikke tilhørende nettsider.

Windheims bok er den som er lettest å plassere i statsvitenskapelige kategorier. Både i framstillingen av det internasjonale systemet og konflikt, krig og fred er den liberalistiske linjen tydelig. Dette har konsekvenser for framstillingens funksjoner. Den klare linjen svekker danningsfunksjonen på bekostning av den politiske styringsfunksjonen. Den politiske styringsfunksjonen er imidlertid svakt utledet, og jeg stiller store spørsmålstegn ved validiteten i operasjonaliseringen av dette begrepet. Likevel tror jeg ikke det er kontroversielt å peke på framstillingens tendenser til å framstille politiske sannheter som naturlige og gode. Det må nevnes at danningsfunksjonen ivaretas gjennom god evne til problematisering. Teoretiske elementer fra Ausubel, Gagné og Bloom kan brukes i tilnærmingen til denne bokas formmessige uttrykk, der oppgaver med høye verdier på Blooms taksonomi påvirker danningsfunksjonen i positiv retning. Bruner bør også nevnes i denne sammenheng, selv om hans prinsipp har liten relevans for den enkelte lærebok. De trivielle internett-testene står i fare for å svekke danningsfunksjonen, men nettløsnenes spenn i meningsytringer kan påvirke danningsfunksjonen i positiv retning.

Boka til Kval, Mellbye og Tranøy er den som er vanskeligst å plassere i lys av statsvitenskapelige teori. I framstillingen av det internasjonale systemet finner jeg ikke grunnlag for å kategorisere den, mens om konflikt, krig og fred får den et moderat liberalistisk tilsnitt. I sin streben etter balansegang blir den enkelte steder litt uklar i det

innholdsmessige uttrykket. Balansegangen har likevel sine helt klare fordeler når det kommer til framstillingens funksjoner. Danningsfunksjonen er svært godt ivaretatt, selv med få spørsmålsformuleringer i teksten. Det liberalistiske tilsnittet i framstillingen om konflikt, krig og fred er til en viss grad med på å gi framstillingen en politisk styringsfunksjon. Mangelen på oppsummeringer innenfor bokas permer er uheldig. Når det gjelder det formmessige uttrykket i boka, ligner den de to andre. Teoretiske elementer fra Bruner, Ausubel, Gagné og Bloom er relevante i analysen. Oppgaver på taksonomisk høye nivå styrker framstillingens danningsfunksjon, og det samme gjør nettsidenes bredde i lenkeutvalget.

Jeg har presentert en rekke empiriske funn, i tillegg har jeg sagt noe om sammenhengen mellom dem. Nå vil jeg si noe om hvilke implikasjoner dette kan få for undervisning og videre forskning.

4. IMPLIKASJONER

De empiriske funnene har undervisningsmessige implikasjoner. Hva betyr de for lærerne og elevene i klasserommet? Funnene har også implikasjoner for videre forskning. Hvordan ville en doktoravhandling basert på denne masteroppgaven sett ut? I det følgende vil jeg derfor presentere undervisningsmessige og forskningsmessige implikasjoner for disse funnene.

4.1 UNDERVISNINGSMESSIGE IMPLIKASJONER

Lærebøkene er skrevet med undervisningshensikter for faget 3SK-A. Da forfatterne skrev disse bøkene, hadde de etter alt å dømme tanker om elevenes forutsetninger som mottakere av lærestoffet. Umberto Eco har drøftet forfatterens mottakerbilder i *The role of the reader – Explorations in the semiotics of texts* (1979). Her lanserer han begrepet *model reader* som betegner en hypotetisk og generalisert leser som forfatteren har i tankene når han skriver.

“To make his text communicative, the author has to assume that the ensemble of codes he relies upon is the same as that shared by his possible reader. The author has thus to foresee a model of the possible reader (hereafter Model Reader) supposedly able to deal interpretatively with the expressions in the same way as the author deals generatively with them” (Eco 1979: 7).

Modell-leseren innehar et slags tverrsnitt av ulike leseres egenskaper og kan være mer eller mindre definert. Variablene kan dreie seg om kjønn, alder, utdanning, sosial status, bakgrunn osv. Utviklingen av en modell-leser setter grenser for hvem som forventes å forstå og fortolke budskapet på den tiltenkte måten. Forfatterne forutsetter samarbeid med sine modell-lesere i form av utgangspunktet i en felles grunnforståelse. Når det gjelder de tre lærebøkene i 3SK-A, er mange av modell-leserens egenskaper gitt. Selv om lærere og sensorer også vil lese i disse bøkene, er det nok sannsynlig at modell-leseren er elev. Denne eleven går i den videregående skolen, og har 3SK-A som et av sine studieretningsfag. Eleven er rundt 18 år, kjønn er ubestemt. Vedkommende kan lese norsk. Men det er også en del variabler som ikke er gitt og som forfatterne selv må ta stilling til. Hvor mye kan modell-leseren fra før om de forskjellige temaene? På hvilken måte inngår boka i undervisningen, og hvordan bruker læreren den i sin praksis? Er vedkommende elev interessert i internasjonal politikk eller tar han/hun dette faget som en del av en ”minste motstands vei”

gjennom den videregående skolen? Hvor godt leser modell-leseren? Hvilke begreper beherskes fra før? Hvordan lærer vedkommende best? Hvor sterk er han/hun i forhold til å lære nytt stoff, og ikke minst, hvor motivert og ivrig er vedkommende? Forfatterne må ta stilling til en rekke spørsmål for å kunne definere en modell-leser. Det kan tenkes at forfatterne må balansere mellom en bred definisjon som kan favne mange og en smalere definisjon som kan gi større læringsutbytte for de som faller innunder. Det er ikke tvil om at disse valgene har implikasjoner for tilpasset opplæring og nivå-differensiering. For å gjøre det veldig banalt, vil den dårlige eleven lide hvis modell-leseren er for flink. Den flinke eleven på sin side, vil ikke være tjent med en dårlig modell-leser. Ingen av dem får optimalt utbytte av en definisjon som favner dem begge, men kanskje er det et godt kompromiss. Fagets popularitet går i bølgedaler, og det tiltrekker seg i ymse grad de beste elevene. Lærebøkene kan likevel være nokså bestandige, riktignok i nyere utgaver fra tid til annen. Min påstand er derfor at lærebøkene satser på å favne mange med relativt brede definisjoner av modell-leseren. Bøkene kan likevel bedre "treffsikkerheten" ved å sette i verk nivå-differensierende tiltak som taksonomiske oppgaver, fordypningsbokser utenfor hovedteksten og fordypende internettsider. I hvilken grad de lykkes med dette, gir ikke denne oppgavens analyse noe ordentlig og systematisk svar på. Det kan også tenkes at forfatterne betrakter sine bøker som en del av en større nivå-differensierende helhet der læreren spiller en sentral rolle. Forfatteren kan mene at boka i seg selv ikke trenger å vektlegge hensynet til tilpasset opplæring i stor grad fordi eksterne tiltak som ekstra hjelp, arbeid med læringsstrategier, fordypningsoppgaver, prosjektoppgaver osv er bedre egnet for dette formålet. Forfatterne er nok uansett klar over at elever med ulike verdier på forskjellige variabler, forholder seg til bøkene deres. Ikke minst har dette sammenheng med forlagenes føringer på forfatterne, og begge parter ønsker om å selge mange lærebøker. Med tanke på salgshensiktene er det heller ikke utenkelig at lærere og skoleledere, med beslutningsmyndighet i forhold til boklister og eventuelle innkjøp av lærebøker, blir forfatternes og forlagenes "bi-modell-lesere". Forfatterne, som ofte er lærere selv, har antagelser om hva andre lærere liker. Kanskje er forordet og bokas bakside skrevet med tanke på lærerne, men det kan også tenkes at et slikt mottakerbilde legger føringer på mer vitale deler av læreboka. Vi vet imidlertid lite om hvorfor lærere og skoleledere velger de bøkene de gjør.

De undervisningsmessige implikasjonene for denne analysens funn er knyttet til hvordan lærebøkene inngår i undervisningen som helhet. Dersom de blir *for* styrende, blir *bøkene* og

undervisningens innhold, funksjoner og former identiske. Dette er uheldig, for som vi har sett i analysen er det ikke alle sidene ved bøkene som er like sterke. Som lærer har man imidlertid muligheten til å bøte på disse problemene. Enten det gjelder svakheter ved innholdet, funksjonene eller formene finnes det forbedrende tiltak. Utfordringen blir å nærme seg lærebøkene på en kritisk og reflektert måte, slik at man kan sette i verk de rette tiltakene i undervisningen. Et generelt grep som kan gjøres er å bruke tid og krefter på å understreke overfor elevene at det trykte ord ikke er "lov", at problematiserende bemerkninger og spørsmålstejn kan settes ved de fleste av dem. Elever og andre har ofte en tendens til å gi sin fulle tillitt til ting som står skrevet. Kanskje har internett og den massive informasjonstilgangen som eksisterer i dag, påvirket elevenes kritiske sans i positiv retning, men uansett vil det ikke skade med oppfordringer til kildekritikk.

Dersom man vil bøte på svakheter ved lærebøkens innholdsmessige uttrykk, er det en rekke grep som kan gjøres. Man kan *supplere, erstatte, fylle inn, hente inn eksperter* osv. Man kan være misfornøyd med grundigheten, fagligheten eller man kan synes at bokas framstilling er *for* ensporet i forhold til vitenskapelige skoleretninger. I alle tilfeller har læreren muligheter til å gjøre noe med det. Utfordringen er å være kritisk nok til å oppdage bristene. Svakheter ved lærebøkens funksjoner kan bekjempes på flere vis. Dersom man ønsker å styrke danningsfunksjonen kan man *supplere, erstatte* eller *hoppe over svake elementer, problematisere vedtatte sannheter, fylle inn mangler og hente inn motpoler*. Dersom man synes at danningsfunksjonen er så framtreddende at framstillingen ikke sier noe som helst, kan man *skjære gjennom, understreke* og *slå fast*. Uansett bør man inneha en kritisk holdning slik at undervisningen som helhet fyller de funksjonene en ønsker. Dersom lærebøker har svakheter ved sitt formmessige uttrykk, er det flere ting som kan gjøres. Kanskje vil man forsøke å gjøre elevene mer mottakelig for nye kunnskaper gjennom å etablere gode *advance organizers* i forkant av elevenes lesning. Disse kan være muntlige eller skriftlige innledninger om temaet som gir elevene strukturerte rammer som ny kunnskap kan passe inn i. Dette er i henhold til Ausubels teori. Kanskje vil man heller være enda nøyere enn lærebøkene med å sørge for at alle nødvendige elevforutsetninger er på plass før man beveger seg videre i læreprosessen. I så fall kan man bruke tid og ressurser på å understreke grunnleggende begreper før man setter i gang med lesningen, forelesningen, oppgaveløsningen eller andre arbeidsmetoder tilknyttet læreboka. Dette er i henhold til Gagnés teori om lærestofforganisering. Kanskje vil man supplere eller erstatte oppgaveutvalget i lærebøkene med oppgaver med mer passende nivå i forhold til Blooms

taksonomi. Monica Reichenberg (2007) viser forskningsmessig noen trekk ved framstillingenes formmessige uttrykk som gjør leseforståelsen vanskelig for elevene. Hun peker på at såkalte lettlete bøker kan gjøre vondt verre fordi årsakssammenhenger underkommuniseres i tekstene (Reichenberg 2007: 90). Hun viser i sin studie hvordan tydeliggjøringen av årsakssammenhengene (*kausalitet*), samt en mer direkte henvendelse til leseren (*stemme*), hever leseforståelsen. Spesielt er effekten stor for minoritetsspråklige elever (Reichenberg 2007: 97). Videre hevder hun at elever som mestrer ”den aktive lesserollen”, leseren som våger å sette spørsmålstegn ved forfatterens autoritet, er bedre i stand til å bygge opp sin leseforståelse mens han/hun leser. Spørsmål kan og bør stilles underveis i lesningen. Elevene trenger ikke alltid legge skylden på seg selv når de ikke forstår (Reichenberg 2007: 99-100). Svakheterne kan bekjempes av profesjonelle lærere. Det gjelder bare å få øye på dem.

Samlet kan vi si at lærerne må være lærebokas rolle som *hjelpemiddel i undervisningen* bevisst. Hvis ikke kan de selv ende opp som *hjelpemidler til læreboka*.

4.2 IMPLIKASJONER FOR VIDERE FORSKNING

Videre forskning tuftet på de empiriske funnene fra denne masteroppgaven kunne etter min mening lagt modellen om forholdet mellom lærebøkens ulike sider til grunn for studier av andre lærebøker. Vekten på funksjonskomponenten, eller kanskje mer spesifikt elevens danning, som den avhengige variabelen kunne gjort forskningen sentrert rundt lærebøkens funksjoner, med de andre komponentene som bakenforliggende forklaringsvariabler. Det hadde for eksempel vært meget spennende å analysere samfunnskunnskapsbøker i ulike land og regimer i forhold til framstillingenes funksjoner. Hvordan gjør den politiske styringsfunksjonen seg gjeldende i totalitære kontra demokratiske regimer? Er den like sterk i demokratier, bare med et ”vestlig” innhold i den politiske styringen? Hvordan ser forholdet mellom protestantiske og katolske land ut, for ikke å snakke om forholdet mellom kristne og muslimske land? Slike studier byr på en del praktiske, språklige og kulturelle utfordringer som hadde vært vanskelig å løse, men tanken er likevel tiltalende. Komparative analyser av samfunnskunnskapsbøker fra ulike tider hadde også vært interessant. Etterkrigstidens lærebøker i Norge sammenlignet med 70-tallets, 90-tallets og nåværende lærebøker i samme fag, kunne vært svært spennende analysearbeid. Gjorde den politiske styringsfunksjonen seg

mer gjeldende i fagets tidligere faser eller har dannelsesfunksjonen vært ettertraktet i alle tider? Et eksempel på hvordan den politiske komponenten er mer synlig i eldre lærebøker, er hentet fra Andenæs, Aukrust og Hauge (1968: 173). I denne samfunnskunnskapsboka for gymnaset er *Kongeriget Norges Grundlov* gjengitt i sin helhet (19 sider). Når vi vet at selv erfarne politikere og jurister har problemer med å bli klok på innholdet i mange av paragrafene, kan vi vel kanskje si at den politiske styringsfunksjonen er noe mislykket. Men den er på ingen måte forgjeves. Bare tilstedeværelsen er med på å konstituere viktigheten av dette dokumentet. Internasjonal politikk på sin side, er viet ti sider i denne 191 sider lange boka. Det må imidlertid understrekes at det fantes andre lærebøker for elever med fordypning i samfunnskunnskap. Min teoretiske hypotese er at dannelsesfunksjonen blir sterkere og sterkere med tiden, men kan det tenkes at dannelsesfunksjonen etter hvert bare dreier seg om en ”politisk styringsfunksjon i forkledning”? Mellomfaglige analyser er også en mulighet, men spørsmålet er hvilken relevans dette ville hatt. Problemet med komparative analyser både langs steds- og tidsvariabelen, er imidlertid operasjonaliseringen av det som kan falle innunder en politisk styringsfunksjon. Hvilke trekk ved samfunnet finnes det ambisjoner om å legitimere som gode og naturlige? Dette er ikke lett, spesielt ikke hvis man må lete langt unna i geografisk eller tidsmessig forstand. Selv denne oppgavens analyse av nåtidige lærebøker har validitetssvakheter når det kommer til operasjonaliseringen av innholdet i den politiske styringsfunksjonen. Det spørres om ikke denne ”kulturelle bøygen” setter en stopper for de mest omfattende analysereisene i tid og rom.

En annen interessant innfallsvinkel i forlengelsen av denne masteroppgaven ville vært å se nærmere på funksjonskomponenten, mer spesifikt på elevens danning, i undervisningen som helhet. Da kunne flere andre bakenforliggende variabler gjort seg gjeldende, inkludert læreboka, andre læremidler, læreren, skolen, læreplanmål, andre mål, elevenes læreforutsetninger, fysiske rammebetingelser osv. Hvilke av disse variablene påvirker elevens danning, og på hvilken måte? Arbeidet med å videreutvikle kausalmodellen til å inkludere flere variabler kunne vært spennende og svært relevant analysearbeid.

Datainnsamlingen måtte blant annet foregått gjennom klasseromsobservasjon og intervjuer av lærere og elever. Min teoretiske hypotese om dette er at læreren er den absolutt mest betydningsfulle faktoren. Som jeg var inne på i forrige del om undervisningsmessige implikasjoner, har læreren makt og myndighet til å overstyre de fleste andre faktorer. En slik studie kunne kartlagt årsakssammenhenger i klasserommet i forhold til samfunnskunnskapens funksjoner, og utviklet en didaktisk relasjonsmodell med vekt på

elevens danning. Dessuten kunne funnene hatt høy overføringsverdi til undervisning i andre fag.

Litteratur

Andenæs, Johs, Odd Aukrust og Ingard Hauge (1968): *Samfunnskunnskap for gymnaset*, Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

Aschehoug (2008): *I samfunnet. Internasjonal politikk*. Tilgangsdato 16.05.2008. (<http://www.lokus.no/>) – innloggingsside.

Ausubel, David P., Joseph D. Novak og Helen Hanesian (1978): *Educational psychology. A cognitive view*, New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bergesen, Helge Ole og Willy Østreng (2005): *Internasjonal politikk*, Oslo: H. Aschehoug & Co.

Bloom, Benjamin S. (1956): *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals*, New York: David McKay Company.

Bruner, Jerome S. (1961): *The process of education*, Cambridge : Harvard University Press.

Bråten, Ivar (2007): "Leseforståelse. Innledning og oversikt" i: I. Bråten (red.): *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

Børhaug, Kjetil (2005): "Hvorfor samfunnsfag?" i: K. Børhaug, A. B. Fenner og L. Aase (red.): *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*, Bergen: Fagbokforlaget.

Cappelen (2008): *Politikk og makt. Norge og verden*. Tilgangsdato 16.04.2008. (<http://www.politikkogmakt.cappelen.no>)

Clarke, Richard (2004): *Against All Enemies. Inside America's War on Terror*, New York: Free Press.

Det Norske Arbeiderpartiet (2008): *Partiprogram 2005-2009*. Tilgangsdato: 15.04.2008. <http://www.dna.no/dna.no/Politikk/Partiprogram/Partiprogram-2005-2009-pdf>

Det Norske Arbeiderpartiet, Senterpartiet og Sosialistisk venstreparti (2008): *Soria Moria-erklæringen*. Tilgangsdato: 15.04.2008.

<http://www.dna.no/dna.no/Politikk/Soria-Moria-erklaeringen>

Dewey, John (2000): "Demokrati i utdanning" i: S. Vaage (red.): *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*, Oslo: Astrakt forlag.

Durkheim, Émile (1956): *Education And Sociology*, New York: The Free Press.

Eco, Umberto (1979): *The role of the reader. Explorations in the semiotics of texts*, Bloomington: Indiana University Press.

Fremskrittspartiet (2008): *Prinsipp- og handlingsprogram 2005-2009*. Tilgangsdato: 15.04.2008.

(http://www.frp.no/filestore/Program_FrP.pdf)

Hellesnes, Jon (1975): *Sosialisering og teknokrati*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Hoëm, Anton (1978): *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling*, Oslo: Universitetsforlaget.

Høyre (2008): *Stortingsvalgprogram 2005-2009*. Tilgangsdato: 15.04.2008.

(http://www.hoyre.no//portal/filearchive/program_2005-2009-web.pdf)

Imsen, Gunn (2005): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*, Oslo: Universitetsforlaget.

Jackson, Robert og Georg Sørensen (2003): *Introduction to International Relations. Theories and Approaches*, Oxford: Oxford University Press.

Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Kristoffersen: *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, Oslo: Abstrakt forlag.

Koritzinsky, Theo (2002): *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*, Oslo: Universitetsforlaget.

Kristelig Folkeparti (2008): *Politisk program 2005-2009*. Tilgangsdato: 15.04.2008.

(http://www.krf.no/portal/page?_pageid=33,160280&_dad=portal&_schema=PORTAL)

Kval, Karl-Eirik, Aksel J. Mellbye og Bent Sofus Tranøy (2003): *Politikk og makt. Norge og verden*, Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

Mead, Walter Russell (2002): *Special providence. American foreign policy and how it changed the world*, New York: Routledge.

Mingst, Karen (2004): *Essentials of International Relations*, New York: W.W. Norton.

Reichenberg, Monica (2007): "La det bli et eventyr å lese lærebøker!" i: I. Bråten (red.): *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

Risen, James (2004): *State of War. The Secret History of the CIA and the Bush Administration*, London: The Free Press.

Senterpartiet (2008): *Prinsipp- og handlingsprogram 2005-2009*. Tilgangsdato: 15.04.2008. (<http://www.senterpartiet.no/category8961.html>)

Sosialistisk Venstreparti (2008). *Arbeidsprogram 2005-2009*. Tilgangsdato: 15.04.2008. (<http://www.sv.no/politikken/program/bokmal/dbaFile83077.pdf>)

Utdanningsdirektoratet (2008): *Læreplanverket for videregående opplæring (R94). Samfunnskunnskap*. Tilgangsdato: 15.04.2008. (http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1120)

Venstre (2008): *Stortingsvalgprogram for 2005-2009*. Tilgangsdato: 15.04.2008. (<http://www.venstre.no/files/organisasjon/organisasjon/stvprogram2005.pdf>)

Windheim, Ivar (2004): *I samfunnet. Internasjonal politikk*, Oslo: H. Aschehoug & Co.

Østerud, Øyvind, Kjell Goldmann og Mogens N. Pedersen (1997): *Statsvitenskapelig leksikon*, Oslo: Universitetsforlaget.

Østerud, Øyvind (2002): *Statsvitenskap. Innføring i politisk analyse*, Oslo: Universitetsforlaget.