

Demokratisk deltakelse og kritisk tenkning

- *En innholdsanalyse av læreplaner og lærebøker i samfunnsfag*

Sundus Mohamoud Osman



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

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2015

© Sundus Mohamoud Osman

2015

«Demokratisk deltagelse og kritisk tenkning. En innholdsanalyse av læreplaner og lærebøker i samfunnsfag»

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om temaene demokratisk deltakelse og kritisk tenkning i et utvalg av læreplaner og et utvalg av lærebøker for samfunnsfag for studieforberedende (vg1) og yrkesfaglige (vg2) utdanningsprogrammer. Oppgavens problemstilling er: *Søker lærebøkene i samfunnsfaget å stimulere evne til demokratisk deltakelse og kritisk tenkning?*

Forskningsmetodisk er dette en kvalitativ innholdsanalyse. Jeg har undersøkt om lærebøkene dekker utvalgte læreplanmål knyttet til oppgavens temaer, og om de har et innhold og en framstillingsform som søker å stimulere eleven til demokratisk deltakelse og kritisk tenkning. Jeg har tatt utgangspunkt i læreplaner og undersøkt hva de inneholder om demokratisk deltakelse og kritisk tenkning. Disse er: *Den generelle delen av læreplanen, Prinsipper for opplæringer* inkludert *Læringsplakaten*, og *Læreplanen i samfunnsfag*, kompetansemål etter Vg1 og Vg2.

Undersøkelsen av læreplanenes innhold om demokratisk deltakelse viser at demokratisk deltakelse er fokusert på i alle tre deler av læreplanverket. Undersøkelsen av læreplanenes innhold om kritisk tenkning viser at målformuleringer om kritisk tenkning kommer til uttrykk i *Læringsplakaten* og *Den generelle delen av læreplanen*. I *Læreplanen for samfunnsfag* kommer mål om kritisk tenkning tydelig til uttrykk i områdene «Grunnleggende ferdigheter» og «Utforskeren».

Analysen av lærebøkene viser at de utvalgte målene om demokratisk deltakelse er dekket av alle tre lærebøker i utvalget. Lærebøkene opererer med både representative deltakelsesformer og direkte deltakelsesformer, og har et innhold som er utformet i samsvar med læreplanens demokratiambisjoner. Analysen viser også at flertallet av de analyserte tekstene er utformet med et innhold og en framstillingsform som søker å stimulere eleven til deltakelse.

Når det gjelder kritisk tenkning viser analysen av lærebøkene at enkelte av lærebøkene i utvalget har større fokus på kunnskaper og ferdigheter som kan stimulere til å utvikle evne til kritisk tenkning enn andre. De fleste av de analyserte tekstene er utformet med et innhold og en framstillingsform som kan stimulere eleven å utvikle evne til kritisk tenkning. Enkelte av tekstene er preget av fravær av forklaringer og definisjoner, dette kan svekke læreboktekstens evne til å kommunisere fagstoffet, og dermed dens evne til å stimulere eleven til å utvikle kritiske, analytiske og metodiske tenkeferdigheter.

Forord

Å skrive denne masteroppgaven har både vært spennende og utfordrende.

«Lærebokforskning» var et ukjent felt for meg før jeg skrev denne masteroppgaven. Gjennom denne forskningsprosessen har jeg lært mye om både lærebøker, læreplaner og samfunnsfaget.

Jeg vil takke Dag Fjeldstad for veiledningen. En stor takk til gode venninne Amalie Meling Vikse for tilbakemeldingen, støtten og motivasjonen.

Til slutt vil jeg takke familien for motivasjonen og støtten.

Innhold

Sammendrag	III
Forord	IV
1 Innledning	1
2 Lærebokteori	5
2.1 Hva er en lærebok?	5
2.1.1 Forholdet mellom læreboken og læreplaner.....	6
2.2 Lærebøkernes rolle i samfunnsfaget	7
2.3 Annen relevant forskning.....	8
3 Metodiske tilnærminger	12
3.1 Generelle vurderingskriterier på lærebokteksten.....	15
3.2 Validitet og reliabilitet.....	18
3.3 Presentasjon av analyse materialet.....	19
4 Analyse av læreplanene	23
4.1 Læreplanens generelle deler om demokratisk deltakelse.....	23
4.1.1 Hvordan skal opplæringen stimulere eleven til å utvikle evne til demokratisk deltakelse?	24
4.2 Samfunnsfagplanen om demokratisk deltakelse	26
4.2.1 Demokratisk deltakelse i formålet.....	26
4.2.2 Demokratisk deltakelse i grunnleggende ferdigheter.....	26
4.2.3 Demokratisk deltakelse i kompetansemålene	27
4.2.4 Utvalg	28
4.2.5 Operasjonalisering av demokratisk deltakelse	29
4.3 Læreplanens generelle deler om kritisk tenkning	31
4.3.1 Hvordan skal opplæringen stimulere eleven til å utvikle evne til kritisk tenkning?	32
4.4 Samfunnsfagplanen om kritisk tenkning	33
4.4.1 Formålet og grunnleggende ferdigheter.....	33
4.4.2 Kompetansemålene	33
4.4.3 Innholdskategorier	34
5 Analyse av lærebøkene	37
5.1 Lærebøkene om demokratisk deltakelse.....	38
5.1.1 Representative deltakelseskanaler.....	39

5.1.2	Direkte deltakelseskanaler.....	44
5.2	Lærebøkene om kritisk tenkning	49
5.2.1	Samfunnsvitenskapelig metode.....	50
5.2.2	Statistikk.....	54
5.2.3	Årsaksforklaringer.....	55
5.2.4	Formulere en samfunnsfaglig problemstilling	57
5.2.5	Argumentasjon	57
5.2.6	Kildebevissthet	58
5.2.7	<i>Streif</i> og kritisk tenkning	60
6	Oppsummering og kommentarer	62
6.1	Læreplanene og lærebøkene om demokratisk deltakelse	63
6.2	Lærebøkene og læreplanene om kritisk tenkning.....	65
6.3	Begrensninger ved oppgaven.....	67
6.4	Forslag til videre forskning.....	67
	Litteraturliste	68
	Vedlegg 1: Demokratisk deltakelse.....	71
	Vedlegg 2: Kritisk tenkning	73

1 Innledning

Denne masteroppgaven handler om temaene demokratisk deltakelse og kritisk tenkning i et utvalg av læreplaner og et utvalg av lærebøker for samfunnsfag for studieforbereende (vg1) og yrkesfaglige (vg2) utdanningsprogrammer. Min interesse for disse temaene ble dannet på bakgrunn av følgende formuleringer i Læringsplakaten:

Skolen og lærebedriften skal stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse.

Skolen og lærebedriften skal stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning (Prinsipper for opplæringen, s.2).

Hvilken rolle har samfunnsfag i å stimulere elevene til å utvikle evne til demokratisk deltakelse og kritisk tenkning? tenkte jeg etter å ha lest dette. Jeg lette aktivt etter svar i samfunnsfagdidaktikkbøker og læreplanen i samfunnsfag, og innså raskt at disse uten tvil er sentrale mål i samfunnsfag. Demokratisk deltakelse og kritisk tenkning er lovfestede mål i opplæringen og er formulert i stortingsmeldinger, opplæringsloven og skolens læreplaner. Slik det kommer frem ovenfor stadfester disse dokumentene at opplæringen skal «stimulere» elevene til å utvikle evne til «demokratisk deltakelse» og «kritisk tenkning». Spørsmålet er, hvordan skal samfunnsfag bidra til dette?

En annen formulering i Læreplanverket for Kunnskapsløftet som har påvirket hvilken tilnærming jeg skal ha til samfunnsfag er følgende: «Lærebøker og andre læremidler er vesentlig for undervisningens kvalitet. De må derfor utformes og brukes i samsvar med prinsippene i den nasjonale læreplanen» (Den generelle læreplanen, s. 12). Sentralt i denne formuleringen er forholdet mellom læreplaner og lærebøker, og således lærebøkernes oppgave å dekke målene i læreplanene. Denne formuleringen har inspirert meg til å studere hvorvidt og hvordan lærebøker i samfunnsfaget formidler læreplanens mål om demokratisk deltakelse og kritisk tenkning.

Problemstillingen som reises er følgende: *Søker lærebøkene i samfunnsfaget å stimulere evne til demokratisk deltakelse og kritisk tenkning?*

Det er altså lærebøkene som er i mitt søkelys, og deres samsvar med læreplanen. Jeg har definert læreboken som *elevboken*, fordi den er et redskap som har elever som målgruppe. Læreboken står sentralt i undervisningen i skolen og elevenes læring (Skrunes 2010).

Uttrykkene «stimulere elevene» og «utvikle evne til (...)» er sentrale i Kunnskapsløftets målformuleringer om hva opplæringen skal bidra med når det gjelder demokratisk deltakelse og kritisk tenkning. Lærebøkene er skrevet for pedagogiske institusjoner som har et dannende sikte, demokratisk dannelse og kritisk dannelse er to av disse målene. Skrunes (2010, s.68-69) forklarer at all pedagogisk virksomhet bygger på forutsetningen om at den kan bidra til å gi elevene kunnskap og innsikt, til å skape holdninger og til å utvikle ferdigheter. Læreboken og læremidlene i de ulike fagene vil selvsagt kunne ha ulik betydning for en slik påvirkning. Det er mange aktører som påvirker elevenes evne til utvikling av deltakelse og kritisk tenkning. Lærebøkens virkning på elevene skjer altså i et samvirke med mange andre påvirkningskilder som skole, hjem, massemediene, venner m.m. Det er gjort lite forskning på lærebøkens virkning på elevene, dette er et komplisert og omfattende forskningsfelt fordi påvirkningen nettopp skjer i et samspill med andre påvirkningskilder. Forskning som vil forsøke å avsløre slike sammenhenger handler om lærebokens bruks- og virkningssammenheng (Skrunes 2010; Weinbrenner 1992).

Det jeg skal undersøke i denne oppgaven er om lærebøkene dekker utvalgte mål i læreplanen om demokratisk deltakelse og kritisk tenkning, og om lærebøkene har et innhold og en framstillingsform som søker å stimulere elevens evne til demokratisk deltakelse og kritisk tenkning. Forskningsspørsmålene som reises er: Er de utvalgte læreplanmålene om demokratisk deltakelse og kritisk tenkning dekket i lærebøkene? Har lærebøkene et innhold og en framstillingsform som søker å stimulere evne til demokratisk deltakelse og kritisk tenkning? Det er altså læreboktekstene som er i oppgavens siktemål. Med andre ord, om demokratisk deltakelse og kritisk tenkning faktisk er et resultat av lærebokens stimulerende funksjon har jeg ikke noe grunnlag for å si noe om. Ved å bruke formuleringen *søker å stimulere evne* tydeliggjøres det at det er fokus på innholdet og framstillingsformen.

Begrunnelse

Jeg har valgt å skrive om temaene demokratisk deltakelse og kritisk tenkning fordi jeg vil lære mer om hva dette innebærer, disse er som nevnt viktige mål i samfunnsfag og opplæringen. Jeg vil også lære mer om forholdet mellom læreplaner og lærebøker, dette fordi

jeg ønsker å utvikle kunnskaper og ferdigheter i hvordan å vurdere og analysere lærebøker. Den offentlige godkjenningen av elevenes lærebøker ble avskaffet av Stortinget i 2000, uten den offentlige godkjenningen er det viktig at lærere har kunnskap om hvordan de skal vurdere lærebøker (Koritzinsky 2012, s.219). Jeg ser altså nytten av en slik kunnskap som kommende lærer. Et annet formål er å bidra til forskningsfeltet på innholdsanalyse av samfunnsfagbøker, særlig når det gjelder tema kritisk tenkning. Det er gjort lite på dette feltet og jeg håper min forskning kan virke stimulerende på videre forskning.

Forskningsmetode

Da tekster fra læreplaner og lærebøker utgjør mitt analysemateriale er forskningsmetoden jeg har benyttet kvalitativ innholdsanalyse. Både den overordnede problemstillingen og overskriften på oppgavens tittelside «Demokratisk deltakelse og kritisk tenkning. En innholdsanalyse av læreplaner og lærebøker i samfunnsfag» - belyser et omfattende tema. Jeg har imidlertid gjort en rekke avgrensninger for å ikke gå utenfor rammene for en masteroppgave. Analyse materialet består av et utvalg av tre læreplaner og tre lærebøker i fellesfaget samfunnsfag. Læreplanene: *Den generelle delen av læreplanen, Prinsipper for opplæringer* inkludert *Læringsplakaten*, og *Læreplanen i samfunnsfag*, kompetansemål etter Vg1 og Vg2. Lærebøkene:

Holgensen, T.S., Iversen, M. & Kosberg, E. (2013). *Delta! Samfunnsfag VG1/VG2*. Oslo: Cappelen Damm.

Arnesen, E., Berdal, O.B, & Heir, M (2012). *Streif. Samfunnsfag for videregående*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Haraldsen, M. & Ryssevik, J. (2013). *Fokus. Samfunnsfag*. Oslo: Aschehoug.

Jeg har også gjort avgrensninger i forhold til utvalg av kompetansemål til begge tema, dette er gjort på bakgrunn av funnene om disse temaene i læreplanen i samfunnsfag. Videre har jeg gjort avgrensninger i forhold til hvilken del av læreboken som skal analyseres. Jeg analyserer *brødteksten*, i tekster som tar for seg de utvalgte målene.

Når man skal vurdere og analysere hvorvidt læreboken er utformet i samsvar med læreplanens mål og intensjoner, slik min oppgave har som mål, er det naturlig å se konsekvenser av og sammenheng med gjeldende læreplan, både faglig og i forhold til planens overordnede tenkning (Olga i Johnsen mfl. 1999, s.79). Formålet med innholdsanalysen av læreplanene er å kartlegge kompetansemomenter knyttet til demokratisk deltakelse og kritisk tenkning, på

bakgrunn av innholdet i planene har jeg dannet det jeg kaller for *innholdskategorier*. Disse har jeg brukt som «målanalyse» for å undersøke og vurdere hvorvidt lærebøkene dekker læreplanens mål om disse temaene. Når det gjelder hvordan jeg har undersøkt om lærebøkene har et innhold og en framstillingsform som søker å stimulere eleven, har jeg brukt det jeg betegner som *lærebokkriterier*.

Disposisjon av oppgaven

Oppgaven består av fem kapitler: I kapittel 2 «Lærebokteori» definerer jeg hva en lærebok er, diskuterer forholdet mellom læreboken og læreplaner, og lærebøkernes rolle i samfunnsfaget. Samt gjør rede for annen relevant forskning. I kapittel 3 «Metodiske tilnærminger» beskriver jeg hvordan jeg har gjort en kvalitativ innholdsanalyse av læreplanene og lærebøkene, samt gjør rede for generelle vurderingskriterier knyttet til lærebøkernes innhold og framstillingsform.

I kapittel 4 «Analyse av læreplanene» gjør jeg innholdsanalyse av de utvalgte læreplanenes innhold om oppgavens temaer, først om demokratisk deltakelse, deretter om kritisk tenkning. I kapittel 5 «Analyse av lærebøkene» undersøker jeg først lærebøkernes innhold om demokratisk deltakelse, deretter læreplanenes innhold om kritisk tenkning. Til sist gir jeg, i «Oppsummering og kommentarer», en oppsummering av oppgaven, diskuterer mine hovedfunn, gir kommentarer om begrensningene i oppgaven samt forslag til videre forskning.

2 Lærebokteori

En analyse av lærebøker krever en klargjøring av hva jeg forstår med en lærebok. I dette kapitlet definerer jeg først hva en lærebok er, dette for å forstå hva som ligger i begrepet og hva slags oppgave den har i opplæringen og samfunnsfaget. Deretter diskuterer jeg forholdet mellom læreboken og læreplaner, dette er viktig ettersom jeg skal undersøke om læreplanenes mål er dekket i lærebøkene. Til sist presenterer jeg tidligere forskning på læreplaner og samfunnsfagbøker om temaene demokratiambisjoner og kritisk dannelse.

2.1 Hva er en lærebok?

I forskningslitteraturen på lærebøker kommer det frem at det er vanskelig å definere fenomenet lærebok. Fordi en lærebok er en sammensatt form for litteratur når det gjelder produkt, funksjon og utvikling. På hvert av disse nivåene finnes det forskjellige og til dels kryssende interesser (Johnsen 1999, s.9). I forskningslitteraturen gis det forklaringer på hva en lærebok er samt forklaringer på hvilke funksjoner en lærebok har. Fem definisjoner på hva en lærebok er og hva den skal bidra med, er:

Læreboka er et kvalitativt bidrag til undervisning og læring (Skrunes 2010, s. 17).

... en elevbok som er skrevet med sikte på en regelmessig bruk i undervisningen, og som dekker vesentlige deler av mål og innhold i faget ... Hjelpemidler som er tenkt brukt sammen med læreboka, kan ha betydning for å forstå lærebokas brukssituasjon, men de er underordnet eller tilpasset elevenes lærebok som er hovedboka (Skrunes 2010, s. 34).

Med lærebøker menes her alle trykte læremidler som dekker vesentlige sider av et fags mål, lærestoff og hovedmomenter eller hovedemner etter læreplan for vedkommende klassetrinn og kurs, og som elevene regelmessig skal bruke (Johnsen 1999, s.9).

En lærebok er en bok som har fagformidling som hovedformålet, og som volummessig er dominert av en pedagogisk tekst (Johnsen 1999, s. 14)

Læreboka i et fag blir i praksis en videreføring av de funksjoner læreplaner har. Den skal således både velge ut, strukturere og presentere fagstoffet i samsvar med de retningslinjer som er gitt (Bjørndal 1967, s.27).

På bakgrunn av disse definisjonene tar jeg utgangspunkt i læreboken som en *elevbok*, en lærebok er først og fremst et redskap som har elever som målgruppe. Læreboken står elevene nærmest, og skal brukes av elever i og utenfor undervisningen. Hva skal læreboken *lære* elevene? Læreboken har kunnskapsformidling som hovedformål, dette defineres som å

overføre eller formidle kunnskap fra et høyere til et lavere nivå (Johnsen 1999). Læreboken må derfor dekke vesentlige deler av mål og innhold i faget for at eleven skal kunne utvikle kunnskaper og ferdigheter om det aktuelle faget. Hvilke mål og innhold den skal dekke er formidlet i gjeldende læreplan for vedkommende klassetrinn, men også i overordnede læreplaner som beskriver opplæringens dannelsesoppdrag.

Læreplaner er forskrifter til opplæringsloven som beskriver den kompetansen elevene skal ha når opplæringen er avsluttet (Utdanningsdirektoratet). Læreplaner kan sorteres på fem forskjellige nivåer - ideenes læreplan, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den iverksatte læreplanen, og den erfarte læreplan (Goodlads, 1979, s.58-65). Altså, fra idé til hva elevene faktisk erfarer på skolen. I lys av disse begrepene har jeg analysert *den formelle læreplanen* – selve læreplandokumentet når det er blitt offentlig, og *den oppfattede læreplanen* – lærebøkene, det vil si lærebokforfatterens førstelinjetolkninger av læreplanens målsettinger.

2.1.1 Forholdet mellom læreboken og læreplaner

I de foregående definisjonene kobles læreboken til undervisning, læring og læreplaner. Det jeg er interessert i, er forholdet mellom læreboken og læreplaner. Innholdet i elevboken styres av skolelov og læreplaner. Læreboken skal dermed tjene skolens overordnede mål og fagets mål. Dette innebærer å formidle verdier- og holdninger, kunnskaper, og ferdigheter til eleven. I denne prosessen skal fag, metode og innhold smeltes sammen til en helhet (Johnsen 1989, s. 99). Det disse forholdene belyser er at det skal være et nært samsvar mellom læreboken og læreplaner, noe som også kommer til uttrykk i styringsdokumentene: «Lærebøker og andre læremidler er vesentlig for undervisningens kvalitet. De må derfor utformes og brukes i samsvar med prinsippene i den nasjonale læreplan» (Den generelle delen av læreplanen, s. 12). En elevbok er slik det kommer frem i definisjonene en videreføring av de funksjoner læreplaner har.

Det at læreboken er en videreføring av de funksjoner læreplaner har innebærer at læreboken har et *pedagogisk, faglig og ideologisk* innhold (Johnsen 1999; Skrunes 2010). Læreboken er altså en redskap med mange funksjoner. Fem av lærebokens funksjoner er: den er et redskap for undervisning og læring, den samler opp kunnskap og innsikt som anses som grunnleggende og viktig, den gir en form for felles referanseramme med betydning for samtale, formidling og samhørighet, den utgjør et første innsteg i det kunnskapsunivers som

de ulike fagene leder inn til, og den er et kontrollredskap for undervisning, lekser, leksehøring, prøver og vurdering (Selander 2003, s. 184).

Lærebokforskeren Egil Børre Johnsen (1999, s.10) forklarer at det faglige innholdet handler om hvordan man ser og behandler skolefaget i forhold til vitenskapsfaget. Det pedagogiske innholdet handler om hvordan boken er tilpasset dem den er laget for. Dette spørsmålet har også en faglig side. Det pedagogiske omfatter også omfang, oppgaver, illustrasjoner, og språk og stil. Lærebokens ideologiske innhold kan knyttes til spørsmålet om fagsyn. Læreboken skal på den ene siden bidra til å utvikle åpenhet og evne til saklig vurdering, men på den andre siden skal den uttrykke bestemte nasjonale, politiske og religiøse verdier.

Objektivitetsideal vil således måtte brytes mot verdisyn, argumenterer Johnsen. Det er forfattere, forlag og skolemyndigheter, gjennom fag, læreplaner og skolelovgivning, som sammen skal realisere disse målene (Johnsen 1989).

En innholdsanalyse av lærebokens tekster kan således sette søkelyset på ulike sider ved tekstene. Jeg er interessert i det faglige innholdet eller lærebokens kunnskapsinnhold om demokratisk deltakelse og kritisk tenkning, samt dens evne til å formidle kunnskapsinnholdet og stimulere leseren.

2.2 Lærebøkernes rolle i samfunnsfaget

Om lærebøkernes rolle i samfunnsfaget forklarer Theo Koritzinsky (2012, s.220-222) at lærebøker bør strukturere lærestoffet i samfunnskunnskapen. Han presenterer ti kriterier for «den gode» lærebok i samfunnskunnskap, samtidig som han understreker at listen både er omfattende og kravstor. Nedenfor trekker jeg frem noen av disse:

(1) Bøkene må bygge på opplæringslovens og læreplanenes verdigrunnlag ved å legge vekt på opplæring om, i og for likestilling, demokrati, menneskerettigheter, flerkulturell forståelse, miljøbevissthet og global solidaritet. (2) Bøkene må gi nøyaktige og korrekte fakta om samfunnet. (3) Bøkene må få fram tankevekkende og konkrete eksempler på hvordan verdier, interesser og politiske syn kan påvirke utvalget av fakta, forklaringer og tolkninger av aktuelle samfunnsspørsmål. (4) Bøkene må inspirere elevene til å drøfte aktuelle samfunnsspørsmål og hjelpe dem til å danne egne reflekterte oppfatninger. (5) Bøkene må åpne for tverrfaglighet og fagintegring mellom samfunnsfagene og mellom disse og andre skolefag. Bøkene må legge

til rette for oversikter, innsikt, forståelse og drøftinger om sammenhenger mellom fortid og nåtid, natur og kultur, ulike samfunnsnivåer og samfunnsområder. (6) Bøkene må peke ut over seg selv ved å henvise til andre kilder, for eksempel andre bøker, emnehefter, oppslagsverk, offentlige dokumenter og internettadresser.

Koritzinsky argumenterer også at de viktigste svakhetene ved dagens lærebøker i samfunnskunnskap blant annet består i (i) unødvendig bruk av akademiske faguttrykk eller typiske «voksne» begreper, (ii) altfor mange og detaljerte faktainformasjoner, og (iii) spørsmål og arbeidsoppgaver som er for faglig krevende og/eller praktisk ugjennomførbare. I tillegg argumenter han at lærebøkene bør gi plass til tekster, illustrasjoner og oppgaver som gir elevene *opplevelser* og ikke bare kognitive og metodiske utfordringer.

2.3 Annen relevant forskning

Det som følger er tidligere forskning på læreplaner og lærebøker i samfunnsfag om temaene demokrati, deltakelse og kritisk tenkning.

Demokrati og deltakelse

De omfattende forskningsprosjektene *Civic Education Study* fra 2001 og *International Civic and Citizenship Education Study* fra 2011 – som har kartlagt ambisjoner for demokratiopplæringen og opplæringsprogrammer - har blant annet gjort innholdsanalyser av læreplaner og lærebøker. Som tilnærming bruker de det representative demokratiperspektivet og det deltakerdemokratiske perspektivet som analytiske «idealtyper» for å forenkle målanalysen og gjennomgangen av læreplanene, og finner at demokratiambisjonen kommer til uttrykk som visjoner og tilnærminger til både det representative og de deltakerdemokratiske perspektivene. De påpeker også at demokratibegrepet i læreplanverket er preget av både en kunnskapsdimensjon, en ferdighetsdimensjon og en holdningsdimensjon. Begrepsuttrykket *demokratisk beredskap* brukes som en samlebetegnelse på disse dimensjonene.

Forskningen til Lars Gunnar Briseid (2012) og Trond Solhaug og Kjetil Børhaug (2012) diskuterer også demokratiforståelsene i norsk skole og ambisjoner i demokratiopplæringen, og trekker frem samme resultater som de nevnte prosjektene: De fremhever at læreplanverket bygger på både representative og deltakerdemokratiske demokratiforståelser.

Koritzinsky (2012, 2014) argumenterer på bakgrunn av sin analyse av den generelle delen av læreplanverket at læreplanene legger vekt på at elevene skal lære *om* demokrati (kunnskaper, innsikt og forståelse), få trening *i* demokrati (ferdigheter og handlingskompetanse) og utvikle positive holdninger til demokrati. Han analyserer også læreplanene for samfunnskunnskap, og argumenterer at formålsformuleringene om demokratisk opplæring – «forståing av og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling og til aktivt medborgerskap» - i svært liten grad følges opp i listen over kompetansemålene. De kognitive formuleringene - («forklare», «drøfte», «gje døme på») - dominerer særlig i kompetansemålene for grunnskolen mellomtrinn og ungdomstrinnet. Fagplanen for fellesfaget samfunnsfag for videregående er derimot noe mer i samsvar med formålsformuleringene, dette på grunn av kompetansemålene i hovedområdet «Politikk og demokrati». Denne planen trekker derimot ikke inn demokratiske problemstillinger som er knyttet til de andre fire hovedområdene. Knyttet til demokratisk deltakelse fremhever han at formålsavsnittet legger sterk vekt på de deltakerdemokratiske utfordringene.

Solhaug og Børhaug (2012) argumenterer også det samme som Koritzinsky. I sin undersøkelse finner de at læreplanene i samfunnsfag for grunnskolen er mer generell når det gjelder deltakingsformer. Deltakelsesaspektet kommer derimot til syne i læreplanen for samfunnsfag for videregående. Demokratioppfatningen i denne læreplanen peker mot deltakingsformer som dels er knyttet til pluralistisk tenking, dels til direkte deltakingsdemokrati og dels til seinmoderne forståinger av politisk deltaking.

Når det gjelder lærebøkens innhold om demokrati og deltakelse vil jeg trekke frem to undersøkelser. *Civic Education Study* fra 2001 analyserte fire lærebokverk som brukes i ungdomskolens samfunnsfag, om hvordan de fortolker læreplanens demokratiambisjoner om demokratiske prosesser, politikk, ferdigheter og holdninger. Knyttet til demokratiske prosesser og politikk fremhever den at lærebøkene presenterer demokrati først og fremst som det representative: Det vies mye plass i lærebøkene til valgproblematikken og beskrivelse av hva Stortingets og regjeringens arbeidsoppgaver går ut på. En svakhet ved denne analysen er at den ikke viser om årsaken til hvorfor det vies mye plass til det representative, har å gjøre med kompetansemålene tekstene behandler. Når det gjelder fortolkningen av ferdighetsaspektet konkluderer den med at ambisjonen om opplæring til deltakerdemokrati er ivarettatt i lærebøkene.

Solhaug og Børhaug (2012) undersøker i hvilken grad og hvordan samfunnskunnskap holder frem politisk deltaking som meningsfylt. Dette gjøres blant annet ved innholdsanalyse av lærebøker i samfunnsfag (s. 161-176). Datamaterialet er de syv mest brukte lærebøkene i samfunnsfag på videregående skole¹. For det første gjør de en vurdering av hvilket omfang omgrepet *politisk deltaking* er dekket i lærebøkene, og finner at omgrepet ikke er systematisk brukt i bøkene. Lærebøkene referer oftere til ulike deltakingsformer, slik som valgdeltakelse, aksjonsdeltakelse, partimedlemskap, medlemskap i interesseorganisasjoner, direkte kontakt med arbeidstakere og mediekontakt. Knyttet til dette finner de også at politisk deltaking ved hjelp av digitale virkemidler knapt er nevnt i lærebøkene. For det andre undersøker de i hvilken grad bøkene går inn på hva som kan gjøre deltaking meningsfylt for den enkelte, på bakgrunn av fire grunner for politisk deltaking hentet fra politisk teori; (1) deltaking for å ivareta egne preferanser, (2) kontrakt og forpliktning, (3) selvutvikling og læring, (4) politiske identiteter. De finner at grunnene folk har til å engasjere seg politisk, er eksplisitt tematisert i alle læreverkene, om enn i varierende omfang. De konkluderer med at alle læreverkene artikulere en diskurs om ulike typer deltaking og hva som gjør det meningsfylt å engasjere seg i de ulike formene. Noen bøker er mindre utdypende når det gjelder dette enn andre.

Kritisk tenkning

Når det gjelder temaet kritisk tenkning argumenterer Koritzinsky (2014, s.57) i sin analyse at målformuleringene i både den generelle delen av læreplanen og i læreplanene for samfunnsfag legger vekt på opplæringens kritiske funksjon. Han fremhever at det nye hovedområdet «Utforskeren» i den reviderte læreplanen (2013) innebærer en klar forbedring av de kildekritiske og metodiske utfordringene i læreplanen sammenlignet med den forrige læreplanen.

Så vidt det er meg bekjent så er det gjort lite forskning på samfunnsfagbøkers fremstilling av kritisk tenkning. Det nærmeste jeg kommer til slik analyse er boken «Autoriserte samfunnsbilder. Kritisk tenkning i samfunnskunnskap» (2012) av Kjetil Børhaug og Jonas Christophersen. Undersøkelsen er avgrenset til læreverker i samfunnskunnskap for ungdomstrinnet. De har formulert sitt hovedspørsmål som følgende: *Stimulerer tekstene i lærebøkene i samfunnskunnskap til ulike perspektiv og kritisk tenkning?* Forskjellen mellom

¹ *Streif* (Arnesen, Heir & Skøyen, 2006), *Fokus* (Haraldsen & Rysevick, 2006), *Radar* (Andresen & Henningsen, 2006), *Samfunnsfag* (Notaker & Totland, 2006) *Standpunkt* (Westersjø, Lauritzen & Berg, 2006), *Spektrum* (Sølvberg, Johnsrud & Lillejord, 2006) og *Ny Agenda* (Borge, Lundberg & Aass, 2006).

denne undersøkelsen og min undersøkelse er at jeg fokuserer på lærebøkers fremstilling av analytiske og metodiske kunnskaper, mens de fokuserer på temaet kritisk medborgerskap. De analyserer hvilke bilder av samfunnet lærebøkene formidler, og drøfter i hvilken grad disse bildene problematiserer samfunnsforhold.

3 Metodiske tilnærminger

I dette kapitlet beskriver jeg først oppgavens forskningsmetode. Deretter redegjør jeg for generelle vurderingskriterier rettet mot lærebokens framstillingsform. Til slutt beskriver jeg oppgavens validitet og reliabilitet og presenterer oppgavens analysemateriale.

Hvordan har jeg analysert læreboken og lærebokteksten? Det grunnleggende for en analyse av en lærebok eller læreboktekster er å definere eller designe et metodisk rammeverk. Den amerikanske lærebokanalytiker William Fetsko ordlegger det slik: «Time spent in designing the analysis instrument will pay great dividends throughout the process» (1992, s. 133). Lærebokforskeren Jason Nicholls (2003, s.4) beskriver at dette innebærer å formulere et rammeverk eller kriterier av kategorier og spørsmål rettet mot lærebokprosjektets målsetninger. Kategoriene og spørsmålene skal deretter benyttes i undersøkelsen av alle lærebøkene i utvalget som skal analyseres. I utformingen av denne oppgaven har det å designe et metodisk rammeverk innebåret tre ting, for det første å definere et analysemateriale, for det andre å finne en forskningsmetode egnet til å analysere innholdet i læreplanene og lærebøkene, for det tredje å danne innholdskategorier/temaer og spørsmål til begge temaene denne oppgaven tar for seg.

Det har vært en viss debatt i lærebokforskningen om hvilke forskningsmetoder som er best egnet til innholdsanalyser av teksters innhold: «hermeneutisk» / «deskriptiv-analytisk innhold», «kvantitativ innholdsanalyse» eller «kvalitativ innholdsanalyse» (Pingel 1999, Nicholls 2003). Jeg har valgt kvalitativ innholdsanalyse fordi en slik tilnærming i motsetning til kvantitative tilnærminger fokuserer på *dybde* fremfor bredde og har som mål å fortolke teksten. Dette innebærer å vurdere, tolke og analysere innholdet i tekstene. En slik tilnærming vil derimot gjøre det vanskelig å generalisere funnene, dette har jeg ikke som mål. Den kvalitative innholdsanalysen er utfylt med noe jeg betegner som *lærebokkriterier*: Dette omfatter kriteriene hos Koritzinsky (2012), presentert i forrige kapittel, og *generelle vurderingskriterier*, disse er hentet fra boken «Lærebokkunnskap: Innføring i sjanger og bruk» (Johnsen mfl. 1999). Formålet med kriteriene er å bruke dem til å vurdere hvorvidt læreboktekstene formidler kunnskapsstoffet om demokratisk deltakelse og kritisk tenkning, og hvorvidt tekstene søker å stimulere leseren. Fokuset er rettet mot innhold og framstillingsform. De generelle vurderingskriteriene redegjøres for nedenfor.

Disposisjon av innholdsanalysen

Slik jeg har nevnt i innledningen er formålet med innholdsanalysen av *læreplanene* å kartlegge kompetansemomenter knyttet til demokratisk deltakelse og kritisk tenkning, disse har jeg brukt for å undersøke og vurdere hvorvidt lærebøkene dekker læreplanens mål om disse temaene.

Datainnsamlingen og datanalysen av innholdet i læreplanene foregikk parallelt. Først samlet jeg inn og tolket informasjon om læreplanenes innhold om demokratisk deltakelse. Først i læreplanens generelle deler – den generelle delen av læreplanen og prinsipper for opplæringer, deretter i læreplanen i samfunnsfag – målformuleringene i formålet, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål etter vg1/vg2. Deretter samlet jeg inn og tolket informasjon om læreplanenes innhold om kritisk tenkning, først i læreplanens generelle deler, deretter i læreplanen i samfunnsfag.

Planene ble undersøkt med utgangspunkt i følgende spørsmål: Hva er læreplanens mål og intensjoner om demokratisk deltakelse? Sier læreplanen noe om hvordan opplæringen skal stimulere eleven til å utvikle evne til demokratisk deltakelse? Den samme formuleringen brukte jeg også i innholdsanalysen av hvordan kritisk tenkning kommer til uttrykk: Hva er læreplanens mål og intensjoner om kritisk tenkning? Sier læreplanen noe om hvordan opplæringen skal stimulere eleven til å utvikle evne til kritisk tenkning?

Tredje steg var å danne innholdskategorier som «målanalyse» til lærebøkene på bakgrunn av funnene i læreplanene. Kategoriene dannet jeg ved å vurdere samsvaret mellom funnene i læreplanens generelle deler med funnene i læreplanen i samfunnsfag. De målene som er brukt som innholdskategorier er hentet fra kompetansemålene i fagplanen, dette fordi de er fagspesifikke.

Når det gjelder demokratisk deltakelse har jeg vært nødt til å «pakke ut», det vil si operasjonalisere, ett av de utvalgte kompetansemålene. Det gjelder kompetansemålet «eleven skal kunne utforske og diskutere hvordan en kan være med i og påvirke det politiske systemet gjennom å bruke ulike kanaler for påvirkning». Jeg har stilt en rekke spørsmål til dette kompetansemålet, og tolket det som noe som man må åpne opp eller bryte ned for å fortolke. Kompetansemålene i skolefaget «samfunnsfag» bygger på en rekke vitenskapsfag, som blant annet sosiologi, statsvitenskap, sosialøkonomi og sosialantropologi (Koritzinsky 2012, s.53). Vitenskapsfagene tilbyr således operasjonaliseringsmuligheter. Siden de fleste målene i

hovedområdet «Politikk og demokrati» bygger på kunnskapsstoff i statsvitenskap har jeg vendt oppmerksomheten mot dette faget for å operasjonalisere og definere innholdet i dette kompetansemålet.

Følgende kategorier er dannet. Til demokratisk deltakelse: *Representative deltakelsesformer*; (i) valgkanalen, (ii) partikanalen og (iii) organisasjonskanalen. (2) *Direkte deltakelsesformer*: (i) aksjonskanalen, (ii) forbrukerkanalen, (iii) brukerkanalen, (iii) deltakelse via direkte kontakt. Til kritisk tenkning: (1) Samfunnsvitenskapelig metode, (2) statistikk, (3) årsaksforklaringer, (4) formulere en samfunnsfaglig problemstilling, (5) argumentasjon, (6) kildebevissthet.

Når det gjelder lærebøkene foregikk datainnsamlingen og dataanalysen av de tre bøkene separat. Forskningsspørsmål knyttet til det overordnede spørsmålet - Søker lærebøkene i samfunnsfaget å stimulere evne til demokratisk deltakelse og kritisk tenkning? – er følgende: (i) Er de utvalgte læreplanmålene om demokratisk deltakelse og kritisk tenkning dekket i lærebøkene? (ii) Har lærebøkene et innhold og en framstillingsform som søker å stimulere til demokratisk deltakelse og kritisk tenkning? Disse spørsmålene er rettet mot læreboktekstenes innhold og framstillingsform.

Første steg i innsamlingen gjaldt å velge tekster, samt avgjøre hvor mange deler av læreboken jeg vil analysere. En moderne lærebok består av en rekke typografiske elementer, som titler, mellomtitler/tekster, undertitler/tekster, bildetekster, ingresser, uthevelser, sitater, spørsmål, huskereglar, sammendrag, oppgaver, ekstraslesing/fordypningsstoff, bilder og illustrasjoner, begrepsforklaring og register (Paasche-Aasen 1999, s.62 i Johnsen 1999 s.102). De fleste lærebøker har også egne internettsider og andre ekstraressurser til både elever og lærere.

Jeg har på bakgrunn av oppgavens avgrensede størrelse valgt brødteksten som hovedfokus i min analyse. Brødteksten finner vi i både kjernestoffet, fordypningsstoffet og i sammendrag. Tekstene jeg har valgt til analyse har innhold om kategoriene jeg har dannet til de utvalgte læreplanmålene.

Andre steg innebar å gjennomgå de utvalgte tekstene systematisk, velge ut, registrere og kategorisere det relevante innholdet. Dette har vært en krevende prosess og har innebåret å studere tekstene nøye, samt tolke og analysere innholdet slik at problemstillingen blir bedre og bedre belyst. Jeg har analysert bøkene hver for seg, men skriver til dels sammenlignende om dem, dette gjør jeg ved å trekke frem forskjeller og likheter.

3.1 Generelle vurderingskriterier på lærebokteksten

I det følgende skal jeg som påpekt ovenfor presenterer de generelle vurderingskriteriene. Johnsen (1999, s.19-40) presenterer syv fokuseringspunkter: (1) Fokus på ordene, (2) fokus på setninger og avsnitt, (3) fokus på forklaring, (4) fokus på sjangerkombinasjoner, (5) fokus på fortellingen, (6) fokus på fagspråk, (7) fokus på tekst og leser. Knyttet til disse fokuseringspunktene forklarer han at en måte å teste fremstillingen i en lærebok på kan være å lese ett kapittel eller en læreboktekst med kriteriene *forklaring*, *fortrolighet*, *sammenheng* og *fortolkning*.

Disse analysekriteriene retter seg mot brødteksten. Brødteksten er den løpende hovedtekst i form av forklaring, resonnement, beskrivelse og fortelling (s. 19). Den består av ordet, setningen og avsnittet, disse skal formidle det aktuelle fagets kunnskapsstoff. Disse kriteriene er altså rettet mot læreboktekstens evne til å kommunisere kunnskapsstoffet og leserens mulighet til å forstå forklaringene.

Læreboktekstens viktigste funksjon er å *forklare*. Forklaringen er det viktigste holdepunktet for sammenheng mellom setninger og avsnitt (s. 26-29). Brødtekstens formål er å formidle og forklare kunnskapsstoffet i ordet, setningen og avsnittet. Forklaringen forekommer i mange definisjoner og brukes i samfunnsfag særlig til å avdekke årsakssammenhenger.

Ordforklaring (s.20-24) er et viktig punkt i læreboklitteraturen, elevene vil møte en rekke ord og begreper fra faget som i utgangspunktet ikke tilhører deres språkverden. Grunnleggende og sentrale fagord- og begreper må defineres og forklares. Innføringen må lykkes, og videreføringen må lykkes. Johnsen forklarer at *definisjonsproblemet* er særmerket for lærebøker, dette fordi avstanden mellom avsender og mottaker aldersmessig jevnt over er større enn i noen annen sjanger. Forfatteren må legge til rette for utviklingen av begrepsdannelse. Relevante spørsmål knyttet til disse kriteriene er: Når det gjelder ordforklaring: Hvordan forklares nye fagord og saksfelt? Hvordan forklares sammenhenger? (Årsaks- og virkningssammenhenger: årsaker som ligger bak hendelser, prosesser og institusjoner og virkninger av atferd eller samfunnsforhold; skilles det mellom strukturelle og egenskapsorienterte forklaringer, og mellom grunnleggende og medvirkende forklaringer) (Fjeldstad 2009, s.193). Fins det mange vanskelige ord og begreper? Når det gjelder utvalget

av fagstoffet: Er fagstoffet og forklaringene tilstrekkelige? Er det noe som mangler? Oppfyller læreboken sine egne mål og de målene som er satt i læreplanen?

Fagspråket skal være *fortrolig* – leseren skal se faget gjennom fagspråket. Fortroligheten henger sammen med forklaringen og fortolkningen. Knyttet til dette skiller Tove Berg mellom begrepene *fagorientert* og *elevorientert* (i Johnsen mfl. 1999, s.97-98). Disse forholdene handler om fagspråket forfatterne bruker til å formidle faget. Læreboken skal gjennom et tilgjengelig fagspråk gi eleven grunnleggende fagforståelse, samt stimulere og motivere eleven til å lese videre og arbeide med faget. Den *elevorienterte* læreboken er opptatt av det pedagogiske på en måte som er mer synlig i boken, lærebokforfatterne er altså mer bevisst at framstillingen er noe som elevene aktivt skal tilegne seg kunnskap fra. Mens den *fagorienterte* boken har stor grad av faktaframstilling, den er ofte ganske knapp i formen, uten direkte henvendelse til leseren (eleven) og med lite pedagogiske tilrettelegging. Denne framstillingsformen er gjerne en avspeiling av det vitenskapsfaget som skolefaget springer ut av. Språket i læreboken må ha en faglig forankring, det vil si lede inn til et fagfelt, men samtidig være forståelig for den som leser og bruker boken (Skrunes 2010). «Lesbarhet» er et annet begrep som brukes om dette, og betyr summen av de egenskaper ved en tekst som gjør den mer eller mindre lett tilgjengelig for leseren (Johnsen 1989, s. 92). Det må altså være et samspill mellom fagspråk og pedagogisk tilrettelegging. Dette skaper fortrolighet mellom forfatter/tekst og lesere, og kan være avgjørende for leselysten.

De nevnte forholdene, knyttet til fortrolighet og fagspråk, handler hovedsakelig om den språklige framstillingsformen i lærebøker. Analyse av dette krever et egnet analyseperspektiv - språklig analyseperspektiv eller språklig tekstanalyse. Slik tilnærming har jeg ikke brukt, men har ved bruk av generelle vurderingskriterier på læreboken slik som kriteriet *fortrolighet* vurdert hvorvidt fagspråket er tilgjengelig og lesbart.

Ovenfor har jeg påpekt at tekstens viktigste funksjon er å forklare, og at fagspråket skal være fortrolig. Som beskrevet i kriteriene hos Koritzinsky (2012) skal lærebokteksten også problematisere, eksemplifisere, engasjere og motivere leseren. Et spørsmål som sammenfatter disse forholdene er: Er framstillingsformen i de forskjellige sammenhenger tilstrekkelig nøktern, konkret, levende, fargerik, engasjerende og interessevekkende? (Bjørndal 1982 i Johnsen 1989, s. 89).

Om kriteriet *fortolkning* forklarer Johnsen (s. 37) at læreboken skal bringe et flertall lesere til å tolke kunnskaper og holdninger i teksten. Bøkene skal hjelpe eleven til å oppdage sammenhenger utenfor skolen som de ellers ikke ser. Fortolkning defineres i lys av *tekst* og *leser*, som omfatter kategoriene *direkte henvendelser* og *metatekst* (s. 34-35). Dette handler hovedsakelig om forfatterens formidlerholdning. Direkte henvendelse er en vanlig teknikk i mange teksttyper og innebærer å inkludere leseren ved å bruke ord som «vi», «dere» og «du». Slike teknikker kan være uttrykk for ønske om kontakt og nærhet, eller en metode for å aktivisere eleven til å tenke selv og til å kombinere kunnskap (Berg i Johnsen mfl 1999, s. 98). Med metatekst menes innslag som drøfter bokens mål, redegjør for planen og ved hjelp av digresjoner, reservasjoner og andre kommentarer følger leseren underveis, det dreier seg om tilstedeværelse av en forfatterstemme. På hvilke måter *henvender* læreboka seg til eleven? Er forfatterens stemme til stede i teksten?

Når det gjelder kriteriet *sammenheng* handler det om struktur i teksten. Teksten skal være enhetlig, den skal ha sammenheng og den skal være økonomisk. Setningen og avsnittet har som funksjon å hjelpe leseren til å se sammenhenger og få overblikk (s. 26- 27). Det samme gjelder tekstens tittel, den vil gi en indikasjon på hva innholdet handler om - uttrykker overskriften til teksten hovedtanken? For at forklaringen skal lykkes må det altså være sammenheng mellom innholdet i teksten. Utelatelse av nødvendige ledd og brudd på logisk sammenheng på både setnings- og avsnitts nivå kan føre til at forklaringen mislykkes eller at formidlingen av fagstoffet svekkes. Definisjonen på «lesbarhet» nevnt ovenfor er vid nok til å omfatte alt fra det presise og forståelige enkeltord og til det treffende språklige bildet, fra setningsbygning og til hele tekststrukturen.

I kapitlet om lærebokteori redegjorde jeg for en rekke kriterier som lærebøker i samfunnsfag bør rette seg etter. I denne delen har jeg redegjort for kriteriene *forklaringen*, *sammenheng*, *fortrolighet* og *fortolkningen*. Disse er generelle vurderingskriterier på læreboken og lærebokteksten og har hovedsakelig som mål å belyse formidlingen og framstillingsformen. Det vil si lærebokens evne til å formidle og forklare fagstoffet. I innholdsanalysen av lærebøkene er disse kriteriene brukt for å vurdere hvordan lærebokteksten formidler kunnskapsstoffet om demokratisk deltakelse og kritisk tenkning.

Om bruken av vurderingskriterier er det viktig å fremheve slik Johnsen (1999, s.35) kommenterer, at det er viktig å være selektiv dersom analysen ikke skal flyte ut. Den som vurderer en lærebok må altså velge blant settet av kriterier. Kriteriene må oppsøkes i den grad

de har relevans for innholdsanalysen av lærebokteksten. Jeg har brukt kriteriene der hvor det har vært nødvendig for å forklare formidlingen i lærebokteksten.

3.2 Validitet og reliabilitet

Begrepene reliabilitet og validitet er sentrale innen forskningsmetode og handler om å vurdere kvaliteten på innsamlet data. *Reliabilitet* handler om hvor pålitelige data er, mens datas *validitet* har å gjøre med utvalg og innsamling av data. Valide data er gyldige og relevante data, mens reliable data er pålitelige og troverdige data (Everett & Furseth 2012, s. 135; Jacobsen 2015, s. 16).

Datamaterialet jeg har innholdsanalysert består av primærkilder, det vil si førstehåndsfremstillinger. Når man skal gjøre en tekstanalyse bør man bruke kildekritikk til å vurdere tekstenes pålitelighet. Kildekritiske vurderinger innebærer å vurdere kildenes tilgjengelighet, relevans, autenticitet og troverdighet (Grønmo 2004, s. 190).

Læreplanene og lærebøkene jeg har brukt i utvalget var ikke vanskelige å få tak i. Læreplanene er tilgjengelige via Utdanningsdirektoratets nettside. Lærebøkene fikk jeg tak i ved å spørre de aktuelle forlagene om jeg kan få tilsendt et vurderingseksemplar. Både Cappelen Damm (*Delta!*) og Samlaget (*Streif*) tilbøy meg dette, mens Aschehoug (*Fokus*) ba meg å kjøpe boken. Man kan også få tak i bøkene hos enkelte biblioteker og bokhandlere. Kildene jeg har brukt er med andre ord tilgjengelige for allmenheten. Vurdering av tekstenes relevans, det vil si hvorvidt tekstene er relevante for problemstillingen, finner man ut av ved å gjennomgå innholdet, altså ved å identifisere og registrere det innholdet som er relevant for undersøkelsens problemstilling. Slik analysen viser besvarer det utvalgte innholdet oppgavens forskningsspørsmål. Jeg har også vurdert kildenes relevans ved å se dem i lys av tidligere forskning. Gjennomgangen av tekstenes innhold styrker også mulighetene for å vurdere om tekstene er autentiske og troverdige som kilder. Jeg opplever tekstene som troverdige særlig fordi de er primærkilder, og offentlige. Læreplaner er offentlige dokumenter som legger føringer for opplæringen. Lærebøker er også offentlige dokumenter brukt av skoler i undervisningen. De oppleves også troverdige fordi de er førstehåndskilder i den forstand at de ikke er tolket av andre enn meg.

Datas validitet har å gjøre med utvalg og innsamling av data. Er dataene gyldig og relevant? Spørsmålet om datas relevans for oppgavens problemstilling er diskutert ovenfor, jeg har

argumentert at det er dekning i mine data for de konklusjoner jeg har trukket. Lærebøkene i utvalget er tilfeldig valgte, de er som påpekt nedenfor i «Presentasjon av analyse materialet» valgt på bakgrunn av respons fra videregående skoler jeg har kontaktet. Mitt første møte med disse bøkene er under skrivingen av denne oppgaven, jeg har med andre ord ikke erfaring med noen av dem i undervisningssammenheng.

Å gjøre et utvalg vil innebære at man ikke inkluderer alle de data som er av betydning. Slik jeg har forklart ovenfor fokuserer jeg på brødteksten og har ikke analysert hvordan læreplanmålene er dekket i de andre typografiske elementene som lærebøkene omfatter. Dette trekker jeg også frem i den konkluderende diskusjonen. Her forklarer jeg at de konklusjonene jeg har kommet frem til er begrensede i den forstand at de kun reflekterer en del av lærebøkens innhold og formidling av de utvalgte målene. En analyse av lærebøkens *oppgaver* kunne ha forsterket disse konklusjonene.

3.3 Presentasjon av analyse materialet

I denne delen presenterer jeg kort hva kildene jeg har analysert inneholder. I presentasjonen av lærebøkene begrunner jeg hvorfor jeg har valgt å analysere nettopp disse bøkene.

Læreplaner i Kunnskapsløftet

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) i grunnskolen og i videregående opplæring, også kjent som LK06 eller K06, danner fundamentet for opplæringen i skole og bedrift. Planen består av fire deler; den første delen er den generelle delen av læreplanen, den andre delen er prinsipper for opplæringen med læringsplakaten, læreplanverkets fjerde del fastsetter fag- og timefordeling, og består av fagplanene.

Den generelle delen av læreplanen utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven og angir overordnede mål for opplæringen. Den inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for opplæringen og er bygd rundt syv mennesketyper; det meningssøkende mennesket, det skapende, det arbeidende, det allmenndannende, det samarbeidende, det miljøbevisste og det integrerte mennesket. Den er en arv fra den forrige læreplanen og er dermed identisk med den i L97, den ble innført av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1993). Planen består av 22 sider.

Prinsipper for opplæringen er den andre delen av læreplanverket og ble fastsett av Kunnskapsdepartementet juni 2006. I Læringsplakaten sammenfatter planen bestemmelser i opplæringsloven, forskrifter og læreplanverket for øvrig. Planen bidrar til å tydeliggjøre skoleeiers ansvar for en opplæring som er i samsvar med lov og forskrift, i tråd med menneskerettighetene og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov (s. 1). Den legger vekt på åtte områder; sosial og kulturell kompetanse; motivasjon for læring og læringsstrategier; elevmedvirkning; tilpasset opplæring og likeverdige muligheter; læreres og instruktørers kompetanse og rolle; samarbeid med hjemmet, og samarbeid med lokalsamfunnet. Planen består av 6 sider.

Fagplanene har samme oppbygging. Hvert fagplan består av fire deler; *formål*, beskrivelse av *grunnleggende ferdigheter*, *hovedområder* med kompetansemål som angir hva elever og lærlinger skal mestre, og *retningslinjer for sluttvurdering*.

Jeg har gjort innholdsanalyse av den reviderte *læreplanen i samfunnsfag* for studieforbereidende og yrkesfag, vedtatt i juni 2013. Områdene jeg har sett på er: formålet, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål etter Vg1/Vg2.

Lærebøkene

Lærebøkene jeg har valgt til analyse ble tilfeldig valgt. Først laget jeg oversikt over lærebøker i samfunnsfag rettet mot Vg1/Vg2, deretter en liste over videregående skoler i Oslo. Jeg sendte disse skolene en e-post og forklarte oppgavens problemstilling. Jeg spurte om de kunne sende meg navnet på læreboken de bruker i samfunnsfagundervisningen.

Av de 30 skolene jeg kontaktet fikk jeg svar fra fire skoler. En av dem bruker *Agenda samfunnsfag Vg1*, den andre bruker *Delta! Samfunnsfag Vg1/Vg2*, den tredje bruker *Streif. Samfunnsfag for videregående* og den fjerde bruker både *Streif* og *Fokus. Samfunnsfag*. Av disse gikk jeg inn for å bruke *Streif*, *Fokus* og *Delta!* Deretter kontaktet jeg forlagene til disse lærebøkene, forklarte dem formålet med oppgaven og spurte om de kunne sende meg et vurderingseksemplar. Cappelen Damm (*Delta!*) og Det Norske Samlaget (*Streif*) gjorde dette, mens Aschehoug (*Fokus*) sa at de ikke kunne hjelpe meg med dette. De sa at boken enten kan lånes fra biblioteket ved Universitet i Oslo, kjøpes fra deres nettside, eller i bokhandel. Jeg valgte å kjøpe boken. Når jeg henviser til lærebøkene i oppgaven, bruker jeg deres fornavn - *Fokus*, *Streif* og *Delta!* - som kjennetegn.

1. Holgersen, T.S., Iversen, M. & Kosberg, E. (2013). *Delta! Samfunnsfag VG1/VG2*. Oslo: Cappelen Damm.

Læreverket *Delta!* består av en lærebok, digital bok og fagnettsted for elever og lærere. I forordet skriver forfatterne at *Delta!* er en bok som gjennom tekst og oppgaver dekker alle kompetansemålene i den reviderte læreplanen i samfunnsfag (2013).

Læreboken består av 8 kapitler, hvert kapittel har både kjernestofftekster og fordypningstekster. Den har også en tilleggsdel med følgende innhold; (i) bilder, illustrasjoner og kilder (s, 214); (ii) læreplan og lærebok – gir oversikt over oppgaver som fokuserer på kompetansemålene i læreplanen (s, 215); (iii) begrepsforklaringer (s, 218); (iiii) stikkordregister (s, 226).

2. Arnesen, E., Berdal, O.B. & Heir, M (2012). *Streif. Samfunnsfag for videregående*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Forfatterne forklarer i forordet at denne nye utgaven av *Streif* er faglig og pedagogisk oppdatert og forbedret. De forklarer videre at *Streif* legger vekt på at elevene skal få et nyansert og kritisk perspektiv på verden rundt seg. At de ønsker å stimulere til engasjement og interesse, og vil at elevene skal se at de har et viktig samfunnsansvar, både som medborgere og verdensborgere.

Læreverket har både kjernestoff og fordypningsstoff, og gir ekstraressurser til læreren, oppgaver og arbeidsopplegg til elevene og yrkesrettede arbeidsopplegg. *Streif* har i tillegg et eget nettsted – *Nettstreif*. Forfatterne forklarer at nettstedet følger opp problemstillingene i læreboken med utfyllende og aktuelle oppgaver. Den er delt inn i fem deler: «Individ og samfunn», «Kulturforståelse», «Politikk og demokrati», «Arbeids- og næringsliv», og «Verdenssamfunnet». Helt på slutten av boken finner vi delene; «Noen viktige fagtermer» (s, 234), «Register» (s, 236) og «Bildeliste» (s, 240).

3. Haraldsen, M. & Ryssevik, J. (2013). *Fokus. Samfunnsfag*. Oslo: Aschehoug

Forfatterne i *Fokus* forklarer i forordet at de har gjort sitt ytterste for å lage et læreverk som gir elevene grunnleggende kunnskaper, og som i tillegg inviterer dem til å reflektere over viktig samfunnsfaglige emner. De forklarer at de legger vekt på at eleven får innblikk i hvordan samfunnsforskerne har funnet fram til de resultatene som boken bygger på, og har derfor skrevet et innledende tekst som heter «Å studere samfunnet». *Fokus* består av 19

kapitler og er delt inn i fire deler: «Kultur og samfunn», «Politikk og demokrati», «Arbeidsliv og økonomi», og «Verdenssamfunnet». På slutten av boken gis det begrepsforklaringer (s, 291-299) og register (s, 300). *Fokus* har også digitale ressurser for både elever og lærere.

Oversikt over læringsmål og tekstutvalg gis under «Vedlegg»

4 Analyse av læreplanene

Hva er læreplanenes mål og intensjoner om demokratisk deltakelse og kritisk tenkning? Sier læreplanen noe om hvordan opplæringen skal stimulere eleven til å utvikle evne til demokratisk deltakelse og kritisk tenkning? I dette kapitlet undersøker jeg hva de utvalgte læreplanene inneholder om oppgavens temaer: I den første delen undersøker jeg læreplanenes innhold om demokratisk deltakelse – først i læreplanens generelle deler, deretter i læreplanen i samfunnsfag. I den andre delen undersøker jeg læreplanens innhold om kritisk tenkning – først i læreplanens generelle deler, deretter i læreplanen i samfunnsfag.

4.1 Læreplanens generelle deler om demokratisk deltakelse

Hva er læreplanenes mål og intensjoner om demokratisk deltakelse? Læringsplakaten oppsummerer hvilke mål opplæringen har. Ett av disse målene er: «Skolen (...) skal stimulere elevene (...) i det å utvikle evne til (...) demokratisk deltakelse.» (s. 2). *Deltakelse* beskrives også i innledningen til den generelle delen av læreplanen som et sentralt mål som opplæringen skal stimulere elevene til: «... opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse.» (s.2).

Læreplanens generelle deler inneholder beskrivelser om både *hvorfor* og *hvordan* opplæringen skal stimulere eleven til å utvikle evne til demokratisk deltakelse. To eksempler knyttet til hvorfor-spørsmålet er følgende:

Opplæringen har ikke bare egenverdi for eleven, men har også som mål å forberede de unge til å påta seg arbeidslivets og samfunnslivets oppgaver. Skolen må derfor stå i tett utveking med samfunnet rundt og gradvis gi elever og lærlinger innsyn i og forberedelse for aktivt virke i yrkesliv, kulturliv og politikk. (Den generelle delen av læreplanen, s. 10)

«Skolen og lærebedriften skal forberede elevene på deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser og stimulere til samfunnsengasjement både nasjonalt og internasjonalt.» (Prinsipper for opplæringen, s. 4)

Opplæringen må begrunne samfunnets idealer og verdier – *deltakelse* fremheves i læreplanene som en viktig demokratisk verdi. Det som kommer frem i planene er at ett av opplæringens hovedmål er å stimulere og utvide elevens evner til deltakelse. Formålet med

dette er å (i) forberede dem til arbeidslivets og samfunnslivets oppgaver – i yrkesliv, kulturliv og demokratiske prosesser, (ii) stimulere dem til innlevelse og følsomhet for andre, slik at de utvikler medansvar, (iii) stimulere dem til å utvikle verdibevissthet, demokratisk sinnelag, bevisst samfunnsansvar og handlingskompetanse. Målet med disse forholdene er å ruste elevene slik at de kan bistå seg selv i det personlige liv, arbeidslivet og samfunnslivet, samt bistå sine medborger, både nasjonalt og internasjonalt (Generelle del, s. 4,10, 17; Prinsipper for opplæringen, s. 3, 4). Kort oppsummert, målformuleringene knyttet til deltakelse legger vekt på at opplæringen skal danne eleven slik at han/hun tar hånd om seg selv, sine medborgere og samfunnet.

4.1.1 Hvordan skal opplæringen stimulere eleven til å utvikle evne til demokratisk deltakelse?

Tre faktorer jeg finner som besvarer spørsmålet om hvordan opplæringen skal stimulere eleven til å utvikle evne til demokratisk deltakelse er: (i) gjennom tilegnelse av kompetanse, (ii) gjennom deltaking i ulike samfunnsarenaer, og (iii) gjennom deltaking i samfunnets deltakelsesformer.

4.1.1.1 God allmenndannelse

Opplæringen skal gi *god allmenndannelse* forklarer generell del (s. 14). God allmenndannelse innebærer tilegnelse av ulike og overlappende kompetanser - *kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger*. Spørsmålet er, hvilken betydning har disse kompetansene for utvikling av evne til demokratisk deltakelse?

Demokratiske verdier

Opplæringen skal fremme og tilføre eleven demokratiske og humanistiske verdier. Dette omfatter, blant annet: likeverd, likestilling, solidaritet, tankefrihet, yringsfrihet og frihet til å handle. Planen argumenterer at slike verdier «begrunner den demokratiske rettsstat som rammen rundt jevnbyrdig politisk deltakelse og debatt. (...) vektlegger muligheten for fremgang gjennom kritikk, fornuft og forskning (...)» (s. 3). Gjennom demokratiske verdier stimuleres eleven til å utvikle evne til å ta verdibevisste valg, samt utvikle evne til forståelse av forholdet mellom verdier og handlinger. Bevissthet om egne verdier gjør en bevisst på egne, samt andres valg og handlinger.

Demokratirelaterte kunnskaper og ferdigheter

Blant de demokratirelaterte kunnskapene læreplanene beskriver er *sosial og kulturell kompetanse, felles referanserammer*, og kunnskaper om *demokratiske prinsipper, ordninger og institusjoner*, og kunnskaper om *strukturene og sammenhengene i samfunnet* – lokalsamfunnet, storsamfunnet og det internasjonale samfunnet. Av disse kunnskapsmomentene utdypes planene de to førstnevnte kategoriene: Blant annet forklares det at sosial og kulturell kompetanse bidrar til å utvikle demokratisk sinnelag og forståelse for betydningen av samfunnsengasjement (Prinsipper for opplæringen, s. 3). Og at felles referanserammer er viktig for at det ikke skal oppstå kompetanseulikheter mellom samfunnsmedlemmene, og for at det ikke skal skapes store forskjeller i forutsetninger for deltakelse (Generell del, s. 14 -15).

Konkrete beskrivelser om ferdighetsdimensjonen kommer frem i den generelle delen av læreplanen. Her skilles det mellom tre typer ferdigheter; *praktiske ferdigheter, sosiale ferdigheter og tenkeferdigheter* (s. 17-18). Sett i lys av det planen beskriver, er det sosiale ferdigheter og tenkeferdigheter som har mest betydning for utvikling av evne til deltakelse. Målet med å utvikle sosiale ferdigheter hos eleven handler, blant annet, om å lære eleven at deres virke (handling, valg osv.) kan få konsekvenser for andre. Gjennom dette utvikler eleven bevissthet over valg og handlinger, lærer konsekvensene av egne avgjørelser og lærer å ta ansvar. Tenkeferdigheter omfatter kritisk tenkning, vitenskapelig arbeidsmåte og forståelse, kildekritikk og retorisk dannelse – å kunne ytre seg i både tale og skrift. *Hvordan* ferdigheter læres er et annet moment som det gjøres rede for i den generelle delen (s. 18).

4.1.1.2. Deltakelsesarenaer og deltakelsesformer

Som påpekt ovenfor uttrykker planene at eleven skal stimuleres til å utvikle evne til deltakelse gjennom deltaking i ulike *samfunnsarenaer* og gjennom deltaking i samfunnets *deltakelseskanaler*. Samfunnsarenaer eleven skal lære å delta i omfatter klasserommet, skolen, lokalsamfunnet, storsamfunnet, samt det internasjonale samfunnet (Generell del, s.17; Prinsipper for opplæringen 4, 6). Om deltakelsesformer kommer det frem at eleven skal lære å delta i både *representative* og *direkte* deltakelsesprosesser (Prinsipper for opplæringen, s. 4, 6). *Elevmedvirkning* er et konkret eksempel på hvordan opplæringen skal legge til rette for at elevene får erfaring med ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser. Hensikten er å trekke elevene i mange avgjørelser for å forberede dem til framtidig

maktutøvelse, og dermed stimulere til demokratisk sinnelag, samfunnsengasjement, og handlingskompetanse (Prinsipper for opplæringen, s. 4).

Kort oppsummert: Det som kommer frem i den generelle delen av læreplanen er at eleven skal stimuleres til å utvikle demokratiske verdier og holdninger, demokratirelaterte kunnskaper og ferdigheter, medborger- og samfunnsansvar, samfunnsengasjement og handlingskompetanse. Samt at de skal stimuleres til å delta i ulike samfunnsarenaer og deltakelsesformer.

4.2 Samfunnsfagplanen om demokratisk deltakelse

I denne delen av innholdsanalysen fokuserer jeg på områdene: formålet, grunnleggende ferdigheter og kompetansemålene for Vg1/Vg2. I hvert av disse områdene undersøker jeg hva som kommer til uttrykk om demokratisk deltakelse i læreplanen i samfunnsfag.

4.2.1 Demokratisk deltakelse i formålet

I et demokratisk samfunn er verdier som medvirkning og likeverd viktige prinsipper. Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling og til aktivt medborgerskap og demokratisk deltaking

Formålet i samfunnsfag består av syv avsnitt og innledes med ovennevnte målformulering. Her står det at aktivt medborgerskap og demokratisk deltaking står sentralt i arbeidet med samfunnsfag, noe som belyser at faget har som mål å bidra til en deltakende form for demokrati i bred forstand. Andre momenter formålet uttrykker er at faget skal stimulere til tilegnelse av demokratiske verdier, kunnskaper og ferdigheter.

4.2.2 Demokratisk deltakelse i grunnleggende ferdigheter

Målet med *grunnleggende ferdigheter* er at alle «elever (...) skal opparbeide et nødvendig kompetansenivå i de mest sentrale ferdighetene for å kunne ta del i kunnskapssamfunnet. Det skal hjelpe dem i deres personlige utvikling og deres evne til å delta i og utvikle seg i skole, samfunns- og arbeidsliv.» (Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*)

De fem grunnleggende ferdighetene - å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy – er således alle sentrale ferdigheter som har betydning for aktivt medborgerskap og demokratisk deltaking. For eksempel, ferdigheter slik som «å uttrykke, grunngi og argumentere for standpunkt, og formidle og dele kunnskap» er grunnleggende ferdigheter for å kunne fremme sitt budskap og påvirke, for eksempel samfunnsdebatten.

4.2.3 Demokratisk deltagelse i kompetansemålene

Blant kompetansemålene etter Vg1/Vg2, er det følgende kompetansemål i hovedområde «Politikk og Demokrati» som stikker seg ut når det gjelder utvikling av evne til demokratisk deltagelse: «eleven skal kunne utforske og diskutere hvordan en kan være med i og påvirke det politiske systemet gjennom å bruke ulike kanaler for påvirkning». Dette fordi målet har *deltakelse* som kjerne. I målet kommer det frem at eleven skal lære to sentrale ting: For det første, at eleven skal lære å *være med i det politiske systemet*. For det andre, at eleven skal lære å *påvirke det politiske systemet*. I målet kommer det også frem *hvordan* eleven skal lære å «være med i» og «påvirke» det politiske systemet, nemlig «gjennom å bruke ulike kanaler for påvirkning». En annen faktor som er interessant ved dette kompetansemålet og som skiller det fra målene i de andre hovedområdene, er verbet «utforsk». Denne formuleringen legger vekt på deltakelsesaspektet.

Et annet mål etter Vg1/Vg2 som har deltagelse sentralt, er kompetansemålet som legger opp til at eleven skal stimuleres til påvirkning: «eleven skal kunne gjøre greie for rettighetene en har som forbruker, og diskutere forbrukerens etiske ansvar». I dette målet kommer det frem at eleven skal lære om både forbrukerens rettigheter og forbrukerens etiske ansvar.

I tillegg er det relevant å fremheve, det faktum at kun to av 35 kompetansemål er tydelig formulert om deltagelse viser at målformuleringene om aktivt medborgerskap og demokratisk deltaking i formålet ikke er godt nok fulgt opp i kompetansemålene.

Samsvar mellom læreplanene og samsvar med tidligere funn

Analysen av læreplanens generelle deler og læreplanen i samfunnsfag viser at demokratisk deltagelse er fokusert på i alle tre deler av læreplanverket. I disse kommer det frem at ett av opplæringens hovedmål er å stimulere elevene til å utvikle evne til deltagelse, gjennom

verdier, ferdigheter, kunnskaper, utforsking, deltaking i ulike samfunnsarenaer og deltakelsesformer – både representative og direkte. Læreplanenes fremstilling av essensen i demokratisk deltagelse er at det utvikler verdier, kunnskaper, ferdigheter, samfunnsengasjement, medborgerskap, demokratisk sinnelag, ansvar, påvirkning, innflytelse og handlingskompetanse.

Mine funn om læreplanverkets kompetansedimensjoner og demokratiambisjoner om både representativ og direkte deltakelsesdemokrati samsvarer med tidligere funn på området (Mikkelsen mfl.2001; Mikkelsen mfl. 2011; Briseid 2012; Solhaug & Børhaug 2012; Koritzinsky 2012; 2014).

4.2.4 Utvalg

Kompetansemålene som jeg har trukket frem fokuserer på ulike kunnskapsområder som eleven skal lære. Samtidig kan deltagelse fungere som et rammeverk for disse målene fordi de peker mot at elevene skal lære å delta, påvirke og søke innflytelse. Jeg velger å fokusere på disse målene i analysen av lærebøkene ettersom lærebøkene har fagformidling som formål og vil således hovedsakelig forholde seg til målene i fagplanen. Jeg skal ha hovedfokus på det førstnevnte kompetansemålet, dette fordi den er tydeligst med tanke på hvordan faget skal stimulere eleven til å utvikle evne til «aktivt medborgerskap og demokratisk deltagelse» slik det ordlegges i formålet.

Knyttet til innholdet i læreplanen og dette kompetansemålet er det relevant å spørre: Hva er egentlig demokratisk deltagelse? Hvilke type(r) deltagelse er det formålet snakker om når det sies «aktivt medborgerskap og demokratisk deltagelse»? Er det politisk deltagelse eller deltagelse for politisk påvirkning formålet snakker om, slik det kommer til uttrykk i kompetansemålet «(...) påvirke det politiske systemet gjennom å bruke kanaler for påvirkning»? Er all deltagelse politisk? Hvilke kanaler for påvirkning skal eleven lære om og stimuleres til å påvirke det politiske systemet gjennom?

Dette er faktorer som læreplanene ikke beskriver eller konkretiserer, jeg skal dermed diskutere dem kort i den følgende delen. Slik spørsmålene indikerer er fokuset på innholdet i det førstnevnte kompetansemålet. Det jeg vil belyse med disse spørsmålene, er at det i dette kompetansemålet finnes mange fagbegreper som inneholder mye kunnskap som må defineres. Jeg er med andre ord interessert i å tolke hva slags innhold som ligger i dette

kompetansemålet. Dette kan hjelpe oss å forstå hvordan lærebokforfatterne har omsatt, forstått, og fortolket det.

4.2.5 Operasjonalisering av demokratisk deltakelse

Hva er demokratisk deltakelse? *Politisk deltakelse* er definert som alle handlinger som sikter mot å påvirke verdifordelingen i samfunnet (Andersen og Tobiasen 2001, s. 18). Dette er også definisjonen av politikk. Denne definisjonen viser, at hva som er å oppfatte som politisk deltakelse er ganske vidt. Denne forståelsen kommer også til syne i deltakelsesforskningen: Campell mfl. (1960) viser til valgdeltakelse, deltakelse i valgkampanjer og partiarbeid som politisk deltakelse, mens Almond og Verba (1965) dokumenterer at deltakelse i organisasjonsarbeid er å regne som politisk deltakelse. Det samme gjelder deltakelse i ulike aksjoner (Barnes og Kaase mfl. (red) 1979). Brukerdeltakelse innenfor offentlig sektor, å yte økonomisk bidrag, individuell myndighetskontakt og politisk forbruk som boikottaksjoner eller etisk handel argumenteres også å være politisk deltakelse (Andersen og Tobiasen (2001) Det som er felles for disse funnene er at de antyder at all deltakelse er politisk og dermed at alle former for samfunnsdeltakelse har som hensikt å oppnå politisk innflytelse. Altså, demokratisk deltakelse er politisk deltakelse, all demokratisk deltakelse har som hensikt å oppnå politisk innflytelse.

På grunnlag av funnene i læreplanen og deltakelsesforskningen velger oppgaven dermed å forstå politisk deltakelse som et *flerdimensjonalt fenomen*. Å betegne politisk deltakelse som et flerdimensjonalt fenomen betyr at den enkelte borger har tilgjengelig et helt repertoar av mulige former for deltakelse, og at ulike former for deltakelse trekker til seg ulike typer mennesker (Strømsnes, 2003, s. 33). Denne definisjonen er knyttet til opplevelsen av å ha *muligheter* til å delta og påvirke. Statsviteren Kristin Strømsnes (2003, s. 31) argumenterer at *mulighet* for deltakelse er en vel så viktig demokratisk indikator som det at den enkelte faktisk deltar, og det er først når *denne* er fraværende at det virkelig blir et demokratisk problem.

I læreplanene og kompetansemålet kommer det frem at elevene skal lære å utforske ulike kanaler for deltakelse og påvirkning, både representative og direkte. Hva omfatter slike kanaler?

Innholdskategorier

Deltakelse i det representative demokratiet gjennom *representative* deltakelseskanaler, også kjent som *institusjonelle* deltakelseskanaler, er «klassiske» former for politisk deltakelse.

Deltakelsesforskningen skiller mellom tre typer av representative deltakelsesformer:

Deltakelse via *valgkanalen*, deltakelse i *partikanalen* og deltakelse via *organisasjonskanalen* (Strømsnes 2003, s.83).

Deltakelse via valgkanalen omfatter deltakelse i kommunevalg, fylkestingsvalg, stortingsvalg og folkeavstemninger. Deltakelse i partikanalen omfatter deltakelse i politiske partier og deltakelse i partiarbeid - styrer, nemnder, utvalg og komiteer. Organisasjonskanalen er kalt sivilsamfunnssfæren ved at det er en sfære utenfor den private sfære og bortenfor staten, og er en viktig kanal både for deltakelse og innflytelse både på lokalt og nasjonalt nivå.

Direkte deltakelseskanaler omfatter medborgeren som *aksjonist, lobbyist, forbruker og bruker*. Begrepene «hverdagsmakeri» eller «hverdagsmakeren» blir brukt om slike former for deltakelse og betegner et mer individualistisk, situasjonsbestemt og direkte engasjement (Strømsnes 2003, s. 117).

Deltakelse i aksjonskanalen innebærer deltakelse i underskriftskampanjer, streik, sivil ulydighet eller ulovlige protestaksjoner, og deltakelse i demonstrasjon. Politisk deltakelse ved direkte kontakt innebærer at den enkelte borger henvender seg til en politiker, et partimedlem, en offentlig tjenestemann på nasjonalt, regionalt eller lokalt nivå, media eller advokat eller juridisk rådgiver, i et forsøk på å få til en forbedring eller hindre en forverring i samfunnet. Medborgeren som forbruker handler om politisk påvirkning via etisk eller politisk forbruk. Det vil si bevisste valg av produkter på grunn av miljøhensyn eller for å styre produksjonsmåter, transport, produsenter i en ønsket retning (Straume 2002). Til sist, med medborgeren som bruker menes brukermedvirkning eller brukerdeltakelse. Dette handler om deltakelse i "det lille demokratiet" hvor borgeren gis mulighet til å påvirke egen livssituasjon (Strømsnes 2003, s.123). Helsesektoren, skolesektoren og arbeidsplassen er områder hvor dette kan foregå.

Oppsummering

I den foregående delen har jeg først diskutert hva som kommer til uttrykk om demokratisk deltakelse i læreplanens generelle deler og i læreplanen for samfunnsfag, kompetansemål etter Vg1/Vg2. To kompetansemål er valgt ut til innholdsanalysen av lærebøkene. I analysen av

lærebøkene vil det være hovedfokus på ett av disse. Innholdet i dette kompetansemålet er operasjonalisert ved bruk av statsvitenskapelig teori om hva politisk deltakelse er. De redegjorte kanalene utgjør innholdskategorier som jeg skal bruke som «målanalyse» for å undersøke hvorvidt læreboken dekker læreplanenes mål om demokratisk deltakelse.

4.3 Læreplanens generelle deler om kritisk tenkning

Hva er læreplanens mål og intensjoner om kritisk tenkning? I prinsipper for opplæringen nevnes begrepet «kritisk tenkning» i kun ett av de ti punktene som sammenfatter og utdyper bestemmelser i opplæringsloven: «Skolen (...) skal stimulere elevene til å utvikle evne til kritisk tenkning» (s. 2). Kritisk tenkning er altså ikke å finne i de åtte områdene som planen beskriver at opplæringen skal legge spesiell vekt på.

I den generelle delen av læreplanen forekommer begrepet derimot i flere av de sju menneskesynene: I områdene «Det meningssøkende menneske», «Det skapende menneske» og «Det integrerte menneske». I disse delene knyttes ordet «kritisk» til flere sammenhenger og betydninger, som i for eksempel: «Møtet mellom ulike kulturer og tradisjoner gir både nye impulser og grunnlag for *kritisk refleksjon*» (Det meningssøkende menneske, s. 3); «Opplæringen skal fremme moralsk og *kritisk ansvar* for det samfunn og den verden de lever i» (Det integrerte menneske, s. 22). Andre begreper som planen bruker om kritisk tenkning er «kritisk sans», «kritisk skjønn», «forstandig vurdering», «trening i tenkning» og «dømmekraft».

Den generelle delen av læreplanen inneholder altså beskrivelser om hva styringsdokumentene forstår med kritisk tenkning, samt begrunnelser for *hvorfor* og *hvordan* opplæringen skal stimulere elevene til å utvikle evne til kritisk tenkning.

Området «Det skapende menneske» (s. 5-8) sier mest om temaet. Kritisk tenkning utgjør én av to tenkemåter som dette området redegjør for, og omfatter evne til å tenke, tale, skrive, handle og føle (s. 5). Her fremheves det at kritisk skjønn er nyttig i alle livsfelter. Det gis også en rekke definisjoner på hva kritisk tenkning kan innebære, som blant annet:

(...) trening i tenkning - å gjøre seg forestillinger, undersøke dem begrepsmessig, trekke slutninger og avgjøre ved resonnement, observasjoner og eksperimenter. Dette

går sammen med øvelse i å uttrykke seg klart – i argumentasjon, drøfting og bevisføring. (s. 6)

Dømmekraft utvikles ved å vurdere ytringer og ytelser mot standarder. (s. 7)

Forstandig vurdering - evne til å fastslå kvalitet, karakter eller brukelighet - forutsetter modning ved gjentatt øvelse i bruk og problematisering av velprøvde standarder. (s. 7)

Kritisk tenkning innebærer å prøve om forutsetningene for og de enkelte ledd i en tankerekke holder. (s. 7)

Å oppøve kritisk sans betyr å oppøve evne «til å gå løs på gjengs tenking, innarbeidede forestillinger og bestående ordninger.» (s. 22)

Kritisk tenkning betegnes i planen både som en tenkemåte eller en forståelsesmåte, samt en arbeidsmåte eleven skal møte gjennom skolefagene, blant annet i språk, samfunnsfag, matematikk og naturfag (s. 6). To andre viktige momenter som kan leses fra definisjonene er, for det første, viktigheten av å tenke seg godt om eller undersøke - før man kritiserer eller trekker slutninger. For det andre, at kritisk tenkning krever kjennskap til seg selv - til de verdiene en står for. Dette trener evnen til å ta valg med fornuft og danner grunnlaget for våre valg, kommunikasjon og vår atferd, kommer det til uttrykk i planen. Tidligere i oppgaven ble dette definert som *verdibevissthet*. De momentene som er påpekt her omfatter kunnskaper, ferdigheter samt verdier og holdninger.

4.3.1 Hvordan skal opplæringen stimulere eleven til å utvikle evne til kritisk tenkning?

Når det gjelder hvordan opplæringen bør bidra til å stimulere eleven til å utvikle evne til kritisk tenkning, argumenteres det for i den generelle delen at evne til å tenke kritisk må oppøves gjennom praktisk ferdighet, eksempler, faginnsikt og variert kunnskap (s. 8). Planen beskriver vitenskapelig arbeidsmåte og forståelse som et viktig prinsipp som kan bidra til å utvikle kritiske evner (s. 7-8)

Øvelse i dette krever trening av tre egenskaper: (i) evnen til undring og å stille nye spørsmål, (ii) evnen til å finne mulige forklaringer på det en har observert, samt (iii) evnen til gjennom kildegransking, eksperiment eller observasjon å kontrollere om forklaringene holder (s. 7).

Den generelle delen av læreplanen hevder altså at kritisk tenkning er en *tenkeferdighet* som må trenes, og foreslår at dette kan utvikles gjennom evne til å utforme spørsmål, ytre i tale og

skrift, resonnere, kildegranske, finne mulige forklaringer, trekke slutninger, samt kontrollere om forklaringene holder - for eksempel gjennom å undersøke, observere eller eksperimentere.

Til sist, et viktig moment som den generelle læreplanen fremhever og som bør tas til etterretning, er at stimulering til kritisk sans utgjør én av en rekke motsetninger og dilemmaer som skolen står overfor i den demokratiske opplæringen. Balansen og samspillet mellom tilpasning og kritikk er ett av 17 punkter med doble formål som «Det integrerte menneske» tar opp; «å inngi respekt for kjensgjerninger og saklig argumentasjon - og oppøve kritisk sans til å gå løs på gjengs tenking, innarbeidede forestillinger og bestående ordninger» (Generell del, s. 22).

4.4 Samfunnsfagplanen om kritisk tenkning

Denne delen av innholdsanalysen fokuserer på hva som kommer til uttrykk om kritisk tenkning i områdene formålet, grunnleggende ferdigheter og kompetansemålene for Vg1/Vg2.

4.4.1 Formålet og grunnleggende ferdigheter

Målformuleringen «kritisk tenkning» forekommer ikke i fagplanens formål, i motsetning til den tidligere læreplanen. Her ble det uttrykt at faget skal gi eleven «større evne til å tenke fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant». I den reviderte læreplanen (2013) blir de overordnede læreplanformuleringene om kritisk tenkning først uttrykt i «Grunnleggende ferdigheter» og i hovedområdet «Utforskeren».

Alle fem grunnleggende ferdigheter inneholder mål om kritisk tenkning. Eksempler på dette ser vi i følgende to målformuleringer: (i) «Å kunne skrive i samfunnsfag innebærer oppøving av kritisk og variert kildebruk, i å kunne trekke grunngitte konklusjoner med økende bruk av fagomgrep og stigende refleksjon omkring tema, er en sentral del av prosessen». (ii) «Å kunne regne i samfunnsfag innebærer evne til å gjennomføre undersøkelser med telling og regning, bruke samfunnsfaglige databaser og kritisk tolke tallmateriale er sentralt» (s. 5).

4.4.2 Kompetansemålene

Hvert av de 35 kompetansemålene i de fem målkategoriene består som regel av to eller flere enkeltmomenter eller delmål. Ingen av disse enkeltmomentene inneholder nøkkelordet «kritisk» i sine formuleringer. *Kompetanse* er et sentralt begrep som kommer frem i

definisjonen om målet med kompetansemålene, begrepet defineres som «evnen til å møte en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave» (Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*) s.31).

Med unntak av målene i «Grunnleggende ferdigheter» og «Utforskeren», legger kompetansemålene – slik de er formulert – mest vekt på kunnskaps- eller teorisiden ved faget, og fremstår i lys av denne definisjonen som «nakne» om kritisk tenkning. Samtidig bør det fremheves at det står i planen at elevene skal arbeide med målene i «Grunnleggende ferdigheter», og målene i «Utforskeren» samtidig som de arbeider med målene i de andre hovedområdene. Begge områdene medvirker til å utvikle kompetanse i faget.

Hva formålet med «Grunnleggende ferdigheter» er, er definert tidligere i oppgaven. Det nye hovedområdet «Utforskeren» handler om hvordan en bygger opp samfunnsfaglig forståelse gjennom nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter. Sentralt i «Utforskeren» er å stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny samfunnsfaglig kunnskap ved å bruke kilder og kildekritikk (Læreplanen i samfunnsfag, s. 3). Disse områdene inneholder de samme momentene om kritisk tenkning som den generelle delen av læreplanen.

Et annet aspekt som er viktig å fremheve er at mange av kompetansemålene gjør aktiv bruk av *drøftingsbegrepet*. Hovedmålet med dette er å utvikle sentrale tenkeferdigheter hos elevene (Mikkelsen mfl. 2001, s.51). Dette gjelder også taksonomiske verb som «analysere», «forklare», «vurdere» og «diskutere». Slike målformuleringer forsterker min tolkning om at arbeidet med kompetansemålene skal preges av kritisk tenkning. Det er dessuten verdt å gjenta, at fagets og opplæringens ambisjon om stimulering til kritisk sans ikke skal overdrives.

4.4.3 Innholdskategorier

Blant målene som står om kritisk tenkning i planene skal jeg anvende følgende seks som innholdskategorier i analysen av lærebøkene innhold om kritisk tenkning:

(1) *Samfunnsvitenskapelig metode*. Begrepet «metode» anvendes ikke i «Utforskeren» sine målformuleringer, men en slik arbeidsmåte er som nevnt et sentralt mål i hovedområdet. Samfunnsvitenskapelig metode handler om ulike måter å skaffe opplysninger om samfunnet på, og kan deles inn i datainnsamling og databehandling.

(2) *Statistikk* er en vitenskapelig arbeidsmåte. Denne kategorien er hentet fra delmålet «eleven skal kunne bruke sammenfallende og motstridende informasjon fra statistikk til å drøfte ei samfunnsfaglig problemstilling» (Utforskeren). Å arbeide med statistikk innebærer å samle inn tallmateriale knyttet til en samfunnsfaglig problemstilling, bearbeide tallene og tolke resultatet. Sentralt i målet er informasjonsbehandling, noe som innebærer at eleven skal «se» (observere) samfunnsforhold og gi tolkende fremstillinger av det som er observert (Fjeldstad 2009, s. 192). Lærebøkene skal altså bidra med å lære eleven hvordan de skal lese og tolke sosiale sammenhenger satt inn i forenklede modeller.

(3) *Forklaringer/årsaksforklaringer*. Fagplanene inneholder mange kompetansemål som krever at eleven lærer å finne forklaringer eller årsaksforklaringer på sosiale fenomener. *Kausalitet* er et annet begrep for årsaksforklaringer, og kan defineres som evne til å tenke i årsak og virkning, samt evne til å kunne skille mellom ulike måter å forklare sosiale fenomener, hendelser og sosial mønstre på (Fjeldstad 2009, s. 193).

Kompetansemål om dette er: (1) Delmålet «eleven skal kunne drøfte årsaker til at fordommer, rasisme og diskriminering oppstår» (Individ, samfunn og kultur). (2) Delmålet «eleven skal kunne gjøre greie for årsaker til arbeidsløshet» (Arbeids- og næringsliv). (3) Delmålet «eleven skal kunne gjøre greie for ulike forklaringer på hvorfor det finnes fattige og rike land» (Internasjonale forhold). (4) Kompetansemålet «eleven skal kunne diskutere kjennetegn på og årsaker til terrorisme» (Internasjonale forhold). I tillegg til disse målene mener jeg at delmålet (5) «eleven skal kunne analysere omfanget av ulike former for kriminalitet og overgrep» krever å gjøre rede for årsaker til kriminalitet og overgrep (Individ, samfunn og kultur). Dette målet inneholder ikke begrepene «årsaker» eller «forklaringer» i sin formulering, men kan tolkes slik fordi, for å kunne analysere omfanget av ulike former for kriminalitet og overgrep bør man kunne vite noe om årsaker til hvorfor kriminalitet oppstår.

(4) *Formulering av samfunnsfaglige problemstillinger/spørsmål*. Denne kategorien er hentet fra delmålet «eleven skal kunne formulere en aktuell samfunnsfaglig problemstilling» (Utforskeren).

(5) *Argumentasjon*. Målformuleringer om argumentasjon i «Utforskeren» omfatter blant annet målene; (i) «eleven skal kunne skrive en drøftende tekst ved å bruke fagomgrep, variert kildetilfang og kildetilvisninger» og (ii) «eleven skal kunne drøfte samfunnsfaglig tema i digitale diskusjonsforum og vurdere egne forståinger i lys av andre sine innlegg»

(Utforskeren). Argumentasjon er som vi ser tydeligst uttrykt gjennom drøftingsbegrepet. Drøfting eller argumentasjon innebærer et kritisk blikk som evner å skille mellom elementer i et saksforhold og tillegge elementene ulik vekt og betydning (Mikkelsen mfl. 2011, s. 281).

(6) *Kildebelysning og kildekritikk*. Begrepet *kildebevissthet* brukes som en samlebetegnelse for disse målene. Denne kategorien er hentet fra følgende delmål i utforskeren: (i) «eleven skal kunne skrive en drøftende tekst ved å bruke fagomgrep, variert kildeutvalg og kildeutvisninger» og (ii) «eleven skal kunne vurdere formålet og relevansen til kildene». Kildebevissthet omfatter at elevene lærer seg hva en kilde er, om ulike typer kilder og hvordan vurdere kilder. Kildebevissthet handler altså om å være våkne i forhold til hva slags kilder vi møter og vurdere om kilden tåler en mer nærgående analyse (Fjeldstad mfl. 2014, s. 52).

Oppsummering og samsvar med tidligere forskning

I denne delen av kapitlet har jeg diskutert læreplanenes innhold om kritisk tenkning. Den generelle delen av læreplanen inneholder beskrivelser av hva kritisk tenkning er, og gir begrunnelser for hvorfor og hvordan opplæringen skal stimulere elevene til å utvikle evne til kritisk tenkning. Her kommer det, blant annet, frem at kritisk tenkning er en tenkeferdighet som må trenes gjennom kritiske, analytiske og metodiske kunnskaper og ferdigheter. I planen er det også fremhevet at kritisk sans ikke skal overdrives. Analysen av læreplanen i samfunnsfag viser at områdene «Grunnleggende ferdigheter» og «Utforskeren» inneholder mål om kritisk tenkning. Målformuleringene om kritisk tenkning i disse områdene samsvarer med den generelle delen av læreplanen sine målformuleringer om kritisk tenkning. På bakgrunn av disse funnene har jeg dannet seks innholds kategorier til analysen av lærebøkene.

Funnene analysen har trukket frem om at både den generelle delen av læreplanen og læreplanen i samfunnsfag legger vekt på opplæringens kritiske funksjon, samsvarer med Koritzinsky (2014) sine funn.

5 Analyse av lærebøkene

I dette kapitlet skal jeg, på bakgrunn av utvalgte kompetansemål fra læreplanen i samfunnsfag, undersøke lærebøkernes innhold om demokratisk deltakelse og kritisk tenkning. Hovedspørsmålet er: *Søker lærebøkene i samfunnsfaget å stimulere evne til demokratisk deltakelse og kritisk tenkning?*

Knyttet til dette spørsmålet er det viktig å fremheve, slik jeg har skrevet i innledningen, at det er mange faktorer som påvirker elevens evne til utvikling av demokratisk deltakelse og kritisk tenkning. Min problemstilling er først og fremst inspirert av målformuleringen i Kunnskapsløftet nevnt i innledningen. Jeg har ikke undersøkt lærebøkernes virkningssammenheng, det vil si hvorvidt og hvordan innholdet i lærebøkene påvirker eleven. Likevel påpeker Skrunes (2010, s.11) at analyse av elevboken kan kaste lys over lærebokteksten som en bidragsyter i læringssituasjonen. Jeg er opptatt av eleven i den forstand at jeg undersøker hvorvidt og hvordan framstillingsformen i lærebøkene søker å stimulere elevens evne til demokratisk deltakelse og kritisk tenkning.

Dette skal jeg undersøke ved å bruke lærebokkriteriene jeg redegjorde for i kapittel 2 og kapittel 3. Disse er *forklaringen, fortrolighet, fortolkningen, sammenheng, lesbarhet, direkte henvendelser, og metatekstlige diskusjoner* (Johnsen mfl. 1999). Innholdet i lærebokteksten skal også *problematisere, eksemplifisere, vekke interesse, inspirere, appellere til følelser, engasjere og motivere* eleven til videre læring (Bjørndal i Johnsen 1989, s. 89; Koritzinsky 2012, s.220 -223). Disse kriteriene er brukt kun der hvor det er nødvendig.

Den første delen av dette kapitlet handler om lærebøkernes innhold om demokratisk deltakelse. Den andre delen av kapitlet handler om lærebøkernes innhold om kritisk tenkning. Er de utvalgte læreplanmålene om demokratisk deltakelse og kritisk tenkning dekket i lærebøkene? Har lærebøkene et innhold og en framstillingsform som søker å stimulere til demokratisk deltakelse og kritisk tenkning?

5.1 Lærebøkene om demokratisk deltakelse

I analysen av læreplanen i samfunnsfag valgte jeg to kompetansemål og argumenterte for at disse har deltakelse som kjerne. Disse er «eleven skal kunne gjøre greie for rettighetene en har som forbruker, og diskutere forbrukerens etiske ansvar» og «eleven skal kunne utforske og diskutere hvordan en kan være med i og påvirke det politiske systemet gjennom å bruke ulike kanaler for påvirkning». Hovedfokuset i analysen skal være på det sistnevnte målet.

Alle tre lærebøker i utvalget har omsatt kompetansemålene til læringsmål og tekster. Vedlegg (s.69) gir oversikt over tekstene jeg har analysert og hvordan bøkene har formulert kompetansemålene til læringsmål. Formuleringen «ulike kanaler for påvirkning» ble i «Operasjonalisering av demokratisk deltakelse» definert som både *representative* og *direkte* deltakelseskanaler.

De representative kanalene omfatter *valgkanalen*, *partikanalen* og *organisasjonskanalen*. *Delta!* og *Streif* behandler samtlige kanaler, mens *Fokus* behandler to av disse: valgkanalen og organisasjonskanalen. Knyttet til organisasjonskanalen og partikanalen, formidler også lærebøkene lærestoff om ungdomspartier og ungdomsorganisasjoner. *Streif* greier ut om ungdomspartier, *Fokus* forteller om ungdomsorganisasjoner, mens *Delta!* behandler begge tema.

Direkte deltakelseskanaler omfatter deltakelse i *aksjonskanalen*, *forbrukerkanalen*, *brukerkanalen* og *direkte kontakt* med en politiker, et partimedlem, en offentlig tjenestemann, media, advokat eller juridisk rådgiver. Aksjonskanalen og forbrukerkanalen behandles av alle tre bøkene. Lobbyismekanalen og mediekanalen er det lærebøkene greier ut om deltakelse via direkte kontakt. Alle tre behandler lobbyismekanalen. *Delta!* og *Fokus* formidler i tillegg om mediekanalen. Ingen av lærebøkene skriver om brukerkanalen.

5.1.1 Representative deltakelseskanaler

I det som følger diskuterer jeg først hva bøkene inneholder om valgkanalen, deretter om partikanalen, og til sist om organisasjonskanalen.

Valgkanalen

Lærebøkens tekster om valgkanalen er innholdsmessig like i den forstand at de formidler om samme kunnskapsfaktorer når det gjelder valgkanalen: kriterier for å stemme, hvilke styringsorganer det er valg til, valgordningen i Norge, når det er valg i Norge og valgperioden, er noen av disse faktorene. Alle tre bøker definerer ord og begreper knyttet til valgkanalen.

Teksten «Valgkanalen» (s. 40) av *Delta!* består av tre avsnitt, i alle disse legges det vekt på faktaorienterte momenter, slik avsnittet nedenfor viser:

Valgsystemet i Norge kalles **forholdstallsvalg**. Ved et stortingsvalg utgjør fylkene valgkretser, og hvert fylke sender et visst antall stortingsrepresentanter til Stortinget. I perioden 2009 – 2013 hadde for eksempel Rogaland fylke 13 representanter på Stortinget. Disse fordeles mellom partiene ut fra hvor stor andel av stemmene partiene i Rogaland får. Når KrF i Rogaland fikk 11, 3 prosent av stemmene ved valget, skal dette partiet ha omtrent en tiendedel av de 13 representantene som skal sendes til Stortinget. Dette betyr i praksis at KrF i Rogaland fikk en representant for den perioden. Denne representanten er den som sto øverst på partilista til KrF i dette fylket (*Delta!* s. 41).

Dette avsnittet presenterer en rekke fakta i et relativt lite tekstrom. Dette kan svekke tekstens lesbarhet (Johnsen mfl. 1999; Koritzinsky 2012). Imidlertid betyr ikke dette nødvendigvis at høyt fokus på faktaframstilling, gjør teksten utilgjengelig for leseren (eleven) eller at teksten ikke er fortrolig. Elever er ikke like, noen kan bli stimulert av fakta, andre ikke. Knyttet til faktaene som presenteres i teksten er det viktig å fremheve at noen av disse er nyttige kunnskaper om valgkanalen som eleven skal kunne, det gjelder for eksempel – kriterier for å stemme og valgordningen i Norge. Disse kunnskapene trekkes også frem i tekstene til de to andre bøkene. Utover å være faktatett er det et annet aspekt som kan svekke tekstens evne til å stimulere til deltakelse. Den belyser ikke hvorfor valgkanalen er en viktig deltakelse- og påvirkningskanal. Læreboktekstens viktigste funksjon er å forklare, denne teksten forklarer ikke hvorfor en skal være med i valgkanalen og påvirke det politiske systemet gjennom den. Altså, fravær av forklaringer og begrunnelser kan føre til at teksten ikke kommuniserer til

eleven hvorfor og hvordan de skal påvirke det politiske systemet gjennom å bruke valgkanalen.

Både fremstillingsformen i *Streif* sin tekst, «Hvordan og hvorfor skal du stemme» (s. 121-122), og *Fokus* sine tekster - «Min dyrbare stemme» (s. 113), «Stemmeretten» (s.114), «Stemmerett for 16-åringer» og «Hvilket parti skal jeg velge?» (s. 119) – fremstår for meg som mer engasjerende, sammenlignet med fremstillingsformen i teksten «Valgkanalen» (s. 41) i *Delta!*. Dette fordi forfatterne henvender seg direkte til eleven, stiller spørsmål, problematiserer det som tas opp, samt argumenterer for sine synspunkter. Dette ser vi for eksempel i følgende utdrag:

Frie politiske valg er et av de viktigste kjennetegnene på et demokrati. Ved å delta ved valg stemmer vi på et politisk parti og er med på å påvirke det politiske livet på den måten (...) Hvorfor er det så viktig å stemme? Den viktigste grunnen til at du skal bruke stemmeretten din, er faktisk at din stemme teller! Hvis du ikke bruker stemmeretten din, lar du andre bestemme for deg. Da sier du fra deg en rettighet du har, og du har mindre innflytelse på hvordan samfunnet vårt skal være. (*Streif*, s. 121-122)

Frie valg er det viktigste kjennetegnet på et demokratisk samfunn, og de fire ungdommene opplever at stemmeretten er verdifull. Valgene gir hver enkelt av oss mulighet til å stemme på personer og partier som vi er enige med. På den måten kan alle som har stemmerett, være med på å avgjøre hva slags politikk som skal få gjennomslag i de kommende årene. (...) Kanskje er du mest enig med Høyre i skolepolitikken, men har større tro på SV når det gjelder klimapolitikken. Men på valgdagen har du bare en stemme. Du kan ikke plukke ut standpunkter fra flere «pakker» for å sette sammen din egen. Du må gi stemme til det partiet du har mest tro på. (*Fokus*, s. 113)

Det disse tekstene forklarer for eleven, slik utdragene belyser, er *hvorfor* det er viktig å delta i valgkanalen, samt *hvordan* samfunnsborgerne kan påvirke politikken gjennom valg. Det som kommer frem i innholdet deres er at forfatterne drøfter samfunnsspørsmål, som hvorfor det er viktig å stemme, eller verdien av å delta i valg, at valg er en forutsetning for at demokratiet vårt skal fungere, samt konsekvenser ved å la være å bruke stemmeretten. Tekstene gir konkrete eksempler på disse forholdene. For eksempel, om konsekvenser som kan oppstå hvis man ikke bruker stemmeretten forklarer den, «Da sier du fra deg en rettighet du har, og du har mindre innflytelse på hvordan samfunnet vårt skal være.» (*Streif*, s.122). Samfunnsspørsmålene som diskuteres i disse tekstene kan bidra til at eleven reflekterer over mulighetene som valgkanalen gir til å påvirke det politiske systemet. Forfatternes argumenter fremstår holdningsdannende fordi de fremhever verdier som har med demokrati å gjøre.

Partikanalen

Både innholdet og framstillingsformen gjør at *Streif* og *Delta!* sine tekster om partikanalen søker å stimulere eleven til deltakelse i kanalen, samt til deltakelse i ungdomspartier.

Streif sin tekst, «Partimedlemskap» (s. 122), henvender seg direkte til eleven, argumenterer for at det er viktig å engasjere seg i samfunnslivet og definerer betydningen engasjement har for både individet og samfunnet.

Aspekter som viser at teksten forsøker å invitere eleven til partimedlemskap er, blant annet, at den forklarer at partimedlemskap gir en større muligheter til å påvirke politikken, og at den formidler om ungdomspartier som politiske arenaer hvor unge kan uttrykke sine synspunkter og være sosial med andre unge som en har felles interesser med. I forklaringene som gis om hvorfor å melde seg inn i ungdomspartier er ikke de sentrale stikkordene kun engasjement og mulighet til påvirkning, men også fellesskap og identitet. Forfatterne fremhever at interesse, identitetsdanning og sosialt fellesskap også er årsaker til ungdommers politiske deltaking.

Delta! sier lite konkret om partideltakelse i kjernestoffet. Kjernestofftekstene formidler derimot viktige kunnskaper om politikk og engasjement som skaper god innholdsmessig sammenheng mellom dem og innholdet i fordypningstekstene. De forteller, definerer, problematiserer og forsøker å påvirke ved å appellere til elevens følelser. Dette ser vi i teksten «Dette er politikk» (s. 8), som benytter en sjangerkombinasjon av fortelling og forklaring:

Det var veldig fullt, så jeg måtte stå helt inntil døra. Da vi kom til Ås stasjon, presset alle menneskene på for å komme ut, og noen trykket på «åpne» -knappen. Da døra åpna seg, var vi sikkert fem stykker som ramla ut. Jeg hadde på meg støvletter med høye, tynne hæler, og det var første gang jeg brukte dem. Da jeg datt, knakk den venstre hælen. I tillegg slo jeg hull på buksa mi og fikk et stort skrubbsår på kneet. Jeg måtte gå rundt på skolen hele dagen i sokkelesten. Haltende. Jeg skulle noen ærender etter skolen, så det passet meg veldig dårlig. (s. 9)

Her beskriver den 16 år gamle fiktive karakteren Helene en hendelse på toget en dag hun var på vei til skolen. Slik sitatet nedenfor viser tar forfatterne over, og stiller eleven spørsmål knyttet til problemstillingen om Helenes opplevelse:

Hva bør gjøres annerledes for å hindre nye fall ut på perrongen i framtiden? Bør Helene ta et tidligere tog som ikke er like fullt? Da må du ofre en times søvn om morgenen, og for mange ungdommer er det en stor byrde. NSB kan også sette inn flere tog, slik at det blir bedre plass på toget. Men hvis NSB skal kjøre flere tog for det samme antallet mennesker, øker kostnadene. Hvem skal betale for det? Skal togkunder måtte betale dyrere billett? (s. 10).

Det forfatterne forsøker å gjøre gjennom denne fortellingen er å bruke et eksempel som kan oppleves som virkelighetsnært, for å introdusere hva politikk handler om, og for å inspirere eleven til å drøfte samfunnsproblemer. Kollektivtransport er et tema som de fleste politiske partier har satt på dagsorden, utfordringer knyttet til dette er således samfunnsrelaterte spørsmål som samfunnsborgerne må diskutere og finne løsninger på.

Imidlertid, som vi ser i det andre utdraget stiller forfatterne spørsmål knyttet til problemstillingen som tas opp i det første utdraget, gir eksempler på løsningsforslag, samtidig som de uttrykker sine meninger om konsekvenser ved visse løsninger. Det faktum at de uttrykker sine synspunkter om hvordan løse politikkrelaterte problemstillinger kan føre til at de ikke stimulerer eleven til å danne egne reflekterte oppfatninger.

Teksten som følger - «Hvorfor har vi de politiske partiene?» (s. 10) – bygger videre på det som diskuteres i den ovennevnte teksten. Her argumenteres det for at det er best å forene seg med et politisk parti dersom man ønsker å påvirke samfunnsutviklingen: «I kampen om hvilke problemer som skal løses først, og hvilke løsninger som skal velges, vil du tape om du forsøker å kjempe alene. Derfor har vi politiske partier (...)». Her ser vi at forfatterne forsøker å stimulere eleven til partikanalen ved å fremheve at politikk handler om samarbeid, og således at medlemskap i en organisert sammenslutning kan gi en større påvirkningsmakt.

Fordypningstekstene bygger også videre på det som diskuteres i disse tekstene.

Fordypningsteksten «Jeg – en politiker?» (s. 50) er skrevet av Ina Rangønes Libak, leder i Akershus AUF og kommunestyremedlem i Ås kommune. I teksten bruker hun sitt engasjement som eksempel, og forteller hvordan dette ledet henne til partikanalen. Hun forklarer flere forhold som kan inspirere eleven til deltakelse i partikanalen: Hun argumenterer gjentagende for at det er viktig å uttrykke sine synspunkter om samfunnsutviklingen, forklarer hvorfor det er viktig at flere unge blir folkevalgte - for eksempel gjennom avsnittet «Du kan gjøre en forskjell», og hvordan deltakelse i partikanalen gir en større muligheter til å påvirke det politiske systemet, samt hvordan man kan få gjennomslag for sine kampsaker ved å beskrive hva partiarbeid innebærer. Ina har en politisk identitet, innholdet kan dermed virke stimulerende på dem som allerede er opptatt av partipolitikk. Både spørsmålsteget i overskriften, «Jeg – en politiker?», og det faktum at hun forklarer at det er viktig å engasjere seg i samfunnet, belyser at hun forsøker å invitere elever som er usikre på om partipolitikk er det rette for dem, til deltakelse i partipolitikk. Samtidig

bør det fremheves at det at AUF får en stemme kan fremmedgjøre en rekke elever som har andre politiske synspunkter, men hun er nøytral i sine fremstillinger og diskuterer ikke partipolitikk, men deltakelse, engasjement og påvirkning.

Andre fordypningstekster i *Delta!* som fremhever ungdom med politiske identiteter er «Ungdomspartiene kommenterer» (s. 26, 100, 124, 178, 202). I disse fem tekstene diskuterer en rekke ungdomspartier påstander om diverse samfunnsrelaterte problemstillinger.

Forfatterens hensikt med disse tekstene er et forsøk på å fremheve de ulike ungdomspartiene vi har i landet, deres partiprogram og deres synspunkter på diverse politiske spørsmål. Det som er sentralt i disse tekstene er hvordan politiske interesser, verdier og syn kan påvirke tolkninger av aktuelle samfunnsproblemer. Oversikt over ungdomspartier og politiske forskjeller mellom disse partiene kan gi elevene informasjon slik at de kan gjøre seg opp en mening om de selv brenner for liknende problemstillinger. Videre kan de danne seg et inntrykk av om de identifiserer seg med et bestemt politisk parti. Samtidig bør det fremheves at ikke alle ungdomspartiene er representert i disse tekstene.

Organisasjonskanalen

Tekstene - (se vedlegg s.70) - om organisasjonskanalen i alle de tre lærebøkene søker å stimulere til deltakelse fordi de formidler hvordan man kan påvirke det politiske systemet gjennom deltakelse i organisasjoner, at organisasjoner har stor makt til å påvirke samfunnsutviklingen, samt formidler hvordan organisasjoner jobber for å vinne fram med sine synspunkter: Lobbyvirksomhet, høring, aksjoner og deltaking i offentlige råd og utvalg, er slike eksempler. Samtidig bør det trekkes frem at tekstene vier mye plass til faktainformasjon. Dette kan gjøre teksten kjedelig og svekke tekstens evne til å kommunisere med leseren.

Som beskrevet i innledningen formidler både *Fokus* og *Delta!* om deltakelse i ungdomsorganisasjoner. I fordypningsteksten «Ungdomsorganisasjonene kommenterer» (s. 180) i *Delta!* diskuterer Europeisk Ungdom og Ungdom mot EU fire påstander om hva EØS-avtalen betyr for Norge. Denne teksten har klare likheter med fordypningstekstene «Ungdomspartiene kommenterer» ettersom den gir oversikt over ulike ungdomsorganisasjoner og fremhever politiske uenigheter mellom disse. Men det er kun to ungdomsorganisasjoner som kommer til orde.

I kjernestoffteksten «Hvorfor bry seg?» (s. 126-127) bruker forfatterne i *Fokus* eksempelet; «Tenk deg at det er din egen skole som er i så dårlig forfatning at elever og lærere blir syke av å oppholde seg der. Hva kunne dere ha gjort for å skape oppmerksomhet om saken og få politikerne til å bevilge mer penger til vedlikehold og opprustning?» (s. 126). Dette er for å forklare at arbeid gjennom interesseorganisasjoner er et viktig virkemiddel elever kan ta i bruk for å skape oppmerksomhet rundt en sak som angår deres skolehverdag. De forsøker på denne måten å oppfordre elevene til å bruke Elevorganisasjonen og andre ungdomsorganisasjoner som arena for å oppnå politisk innflytelse. Dette gjør de også i teksten «Ungdom og organisasjonsdeltakelse» (s. 132). Her fremhever de at deltakelse er påvirkningsmakt og kan oppnås via deltakelse i organisasjoner.

5.1.2 Direkte deltakelseskanaler

I det som følger diskuterer jeg først hva bøkene inneholder om aksjonskanalen, deretter om deltakelse via direkte kontakt, og til sist om forbrukerkanalen.

Aksjonskanalen

Tekstene – (se vedlegg s.70) - som tar for seg aksjonskanalen gir relativ lik formidling om aksjonskanalen i den forstand at de forklarer hva aksjoner er, begrunner hvorfor aksjoner oppstår, beskriver ulike aksjonsformer som innsamlingsaksjoner, demonstrasjoner, underskriftskampanjer, sivil ulydighet, Internett og SMS-aksjoner, sultestreik og boikott, og redegjør for ulike virkemidler man kan ta i bruk hvis man skal aksjonere. Et eksempel er følgende:

Ingers organisasjon får ikke gjennomslag for saken sin i Stortinget og vil gå mer direkte til verks. Den bestemmer seg derfor for å aksjonere. Aksjoner er en direkte form for politisk deltakelse, som ofte er knyttet til en konkret sak. (...) Inger og de andre vurderer flere aksjonsformer. Kanskje de kan legge ut underskriftslistor i butikker eller lage en gruppe på Facebook? Det kan skape blest om saken og vise hvor mange som støtter dem. Kanskje skal de også organisere en demonstrasjon? De diskuterer videre. Noen i gruppa mener dette ikke er nok. De vil sultestreike, og noen snakker til og med om å lenke seg fast til en politistasjon i protest! (...) (*Delta!* s. 42).

Gjennom forklaringene i tekstene kommer det til syne, slik sitatet ovenfor viser, at forfatterne fremhever aksjoner som påvirkningsmetoder samfunnsborgerne bør bruke for å skape oppmerksomhet rundt en sak de bryr seg om i tilfeller hvor de ikke lykkes å oppnå politisk innflytelse gjennom andre deltakelseskanaler.

Deltakelse via direkte kontakt

Lærebøkene redegjør som nevnt for to former for deltakelse via direkte kontakt; *lobbyismekanalene* og *mediekanalen*. Alle tre bøker har lite innhold om lobbyismekanalene, det som beskrives om kanalene blir i alle tre, beskrevet i tekstene om organisasjonskanalen.

Organisasjonene tar også direkte kontakt med politikere eller andre som skal ta viktige avgjørelser, og forsøker å overtale dem til å ta hensyn til organisasjonens synspunkter. Det kalles lobbyvirksomhet eller korridorpolitikk (...) (*Fokus*, s. 128).

Lobbyisme er å forsøke å påvirke politikerne utenom de vanlige kanalene, ofte ved direkte møter. Dette kan gjøres av organisasjoner og privatpersoner selv, eller de kan leie inn profesjonelle lobbyister. Lobbyisme kalles enkelte ganger for korridorpolitikk. (*Delta!* s, 221).

(...) en del organisasjoner prøver også å påvirke politikerne direkte gjennom personlig kontakt. Det kan gjøres i form av *lobbyvirksomhet*. En lobbyist er en (...) (*Streif*, s. 124).

Slik sitatet ovenfor viser, beskriver tekstene *lobbyisme* som en måte interesseorganisasjoner jobber på eller et virkemiddel interesseorganisasjoner bruker for å oppnå politisk innflytelse. Det er kun *Delta!* som påpeker at lobbyisme er en direkte deltakelsesform som også kan gjøres av privatpersoner og ikke kun av organisasjoner. En annen måte å tolke hvorfor lærebøkene fremstiller lobbyisme som noe som foregår gjennom organisasjonskanalen, er at de fremstiller lobbyvirksomhet slik det foregår i Norge. Slik Koritzinsky (2012, s. 220) argumenterer må samfunnsfagbøker gi nøyaktige og korrekte fakta om samfunnet. Vi finner innslag av korporativ pluralisme i Norge i den forstand at det er en sterk sammenkobling mellom offentlige beslutningsprosesser og interesseorganisasjoner i det politiske systemet (Solhaug & Børhaug 2012, s.33). Dermed kan det tenkes at tekstene fremstiller beslutningsprosesser slik det foregår i samfunnet, det er hovedsakelig organisasjoner som driver lobbyvirksomhet, ikke alminnelige samfunnsborgere.

Når det gjelder mediekanalen oppfordrer både *Delta!* sin tekst «Mediekanalen» (s, 43-44) og *Fokus* sin tekst «Bruk av massemediene» (s, 130-131), eleven til å bruke mediekanalen for å fremme sitt budskap.

De begrunner hvorfor det er viktig å bruke massemediene - både tradisjonelle og moderne mediekanaler - for å skape oppmerksomhet rundt en sak man bryr seg om. De beskriver også hvilken makt mediene har over politikken og politikerne.

Forbrukerkanalen

Slik det er beskrevet i analysen av fagplanen skal eleven lære om to temaer i forbindelse med forbrukerkanalen; *forbrukerrettigheter* og *forbrukerens etiske ansvar*. Alle tre lærebøker gjør på en tilstrekkelig måte rede for begge temaer i kompetansemålet.

Når det gjelder temaet forbrukerrettigheter formidler tekstene om samme faktorer: forbrukerkjøpsloven, kjøpsloven og angrerettloven, samt regler for kjøp og salg - som reklamasjon, garanti og klage. Informasjonen lærebøkene trekker frem om forbrukerens rettigheter har som hensikt å gi eleven en forståelse av hva forbrukerrollen innebærer, hvilke rettigheter en forbruker har, samt hvor forbrukeren kan henvende seg i tilfelle disse rettighetene blir brutt.

Når det gjelder temaet *forbrukerens etiske ansvar* opplever jeg innholdet i tekstene til *Streif* og *Fokus* som rikere, sammenlignet med innholdet i *Delta!* sin tekst. Fordi *Delta!* sin tekst «Ditt forbruk» (s.136-137) sier lite konkret om forbrukerens etiske ansvar. Det som kommer frem om dette i teksten er at forbrukeren må respektere forholdet mellom seg og selgeren:

Det er en del av det etiske ansvaret vi har som forbrukere å ikke kjøpe det vi ikke kan betale for. Forbrukersamfunnet er basert på at forbruker og selger har tillit til hverandre. Når du kjøper noe, forventer du at det er i god stand, og at all informasjon du har fått om produktet, er riktig. På samme måte forventes det at du betaler for det du har kjøpt, og at du behandler det du har kjøpt, slik du skal. Dette handler også om forbrukeretikk. Hvis mobilen din har falt (...) (s. 137).

Slik vi ser i utdraget forklarer forfatterne at tillitsforholdet mellom forbruker og selger handler om *forbrukeretikk*, men de definerer ikke hva forbrukeretikk er. I påfølgende avsnitt, forklarer de at forbrukeren må tenke over om det er etisk forsvarlig å kjøpe den varen han/hun har lyst på: «Når du kjøper en vare, følger det alltid med en lang rekke plikter og rettigheter. På den ene siden må du, som beskrevet i forrige avsnitt, tenke over om det er etisk forsvarlig å kjøpe varen du har lyst på. På den andre siden har du også en rekke rettigheter (...)» (s. 138). Jeg opplever forklaringene som denne teksten gir om forbrukerens etiske ansvar utilstrekkelige fordi teksten ikke tydelig belyser, sammenhenger mellom produksjon, kjøp og forbruk.

Forklaringene i *Streif* og *Fokus* sine tekster er rikere og kan appellere til elevens engasjement. Teksten «Jeg – en forbruker» (s, 38 – 39) i *Streif* bruker to mellomtekster - «Produsentatferd og forbrukermakt» og «Har du ansvar som forbruker» - på å forklare en rekke forhold knyttet til forbrukerens etiske ansvar. Teksten tar opp problemstillinger om etikk, verdibevissthet, markedsføring, rettferdighet, produksjonsmåter, produsentatferd og forbrukerens

påvirkningsmakt, og fremstår slik sett holdningsskapende. Dette kommer for eksempel frem i følgende utdrag:

(...) Selv om produsenter og butikker prøver å påvirke, er det forbrukeren som i siste omgang har makten. Den som tilbyr et produkt, gjør det for å tjene penger på salget. En produsent trenger tillit hos forbrukerne for å være økonomisk levedyktig. Hver gang du kjøper noe, gir du produsenten et signal om at akkurat denne varen er ønsket. Ved å gjøre bevisste valg kan du derfor som forbruker styre produsentene og selgerne av produktene. Hvis du for eksempel er opptatt av miljø og helse, kan lavest mulig stråling være avgjørende for hva slags telefon du velger. Hvis mange velger som du, kan produsentene bli påvirket til å tilby flere telefoner med lavere stråling. Denne påvirkningsmuligheten gjelder alle produkter, alt fra elektronikk til matvarer og klær (...) (s. 38 – 39)

Teksten gir gode forklaringer fordi den definerer hva etisk handel og etisk produksjon innebærer, og argumenterer, slik det kommer til syne i utdraget, at forbrukere har stor påvirkningsmakt og stor mulighet til å påvirke produsentatferd og handel i riktig retning. Den redegjør også for virkemidler forbrukere kan ta i bruk hvis produsenter ikke handler etisk eller rettferdig, og gir eksempler på aksjoner rettet mot produsenter som har brutt lover og normer for hva som er etisk og rettferdig.

Fokus sine tekster inneholder også beskrivelser som kan virke holdningsskapende og engasjerende. I teksten «Forbrukeretikk» (s. 175 – 176) blir begrepet *etikk* brukt for å introdusere og forklare hva *forbrukeretikk* innebærer:

Etikk er læren om (...) Derfor kan vi også bruke begrepet forbrukeretikk om de avveingene vi gjør når vi vurderer om det er riktig å kjøpe varer som forurenser miljøet eller på annen måte påfører andre mennesker skade eller snyter dem for inntekter de har gjort seg fortjent til (...) (s. 175-176)

Teksten forklarer at forbrukerrollen innebærer å ta riktige avgjørelser når man handler. Bevissthet over valg og handlemåter innebærer å ta ansvar, blant annet, for miljø og mennesker, argumenterer den.

Slik det ble forklart i kapitlet om lærebokteori skal læreboktekstene bygge på opplæringslovens og læreplanenes verdigrunnlag, ved å blant annet legge vekt på miljøbevissthet. Dette kommer også frem i fagplanen, samfunnsfaget skal «stimulere til å øke medviten omkring sammenhenger mellom produksjon og forbruk». Det er nettopp dette forfatterne i både *Streif* og *Fokus* gjør i sine tekster. Forklaringene som gis i tekstene kan virke stimulerende fordi de kan tolkes som en oppfordring til å ta ansvar som forbruker og handle etisk.

Fokus gir også knyttet til forbrukerens etiske ansvar eksempler på tiltak knyttet til gjenbruk, resirkulering og miljøhensyn, i teksten «Gjenbruk og resirkulering» (s. 176 – 177). Teksten bruker de «unge eierne av Nobel Bopel» som eksempel for å fremheve unge mennesker som individer som er interessert i gjenbruk, resirkulering og miljø, og som kan komme med gode ideer og tiltak knyttet til disse faktorene:

Vi får ofte høre at de unge er overfladiske, selvopptatte og ekstremt opptatt av nytelse og luksus – helt uten interesse for begreper som resirkulering og gjenbruk. Det er nok ikke den fulle og hele sannheten. I de senere årene har det dukket opp et nytt begrep i moteverden: Retro, gjenbruk og resirkulering er stikkordene. Unge mennesker finner «skatter» i kjellere og på loft, på loppemarkeder og i bruktbuikker. I 2011 ble Nobel Bopel kåret til Bergens beste kafé av Bergens Tidende. På Nobel Bopel finner du bruktmøbler, som er til salgs. Lokale musikere holder konserter. Det serveres kun mat og drikke fra lokale produsenter. På den måten spares samfunnet for forurensende transport (...) Enkelte hevder at vi nå går inn i en tid der vi må tenke nytt, rett og slett fordi forbruket ikke kan øke som det har gjort hittil. De unge eierne av Nobel Bopel er blant dem som viser vei. (*Fokus*, s.177)

Teksten er optimistisk og viser til eksempler, men den kan også virke generaliserende i måten «unge mennesker» omtales på, i setningene «de unge er overfladiske, selvopptatte og ekstremt opptatt av nytelse og luksus – helt uten interesse for begreper som resirkulering og gjenbruk» og «Unge mennesker finner «skatter» i kjellere og på loft, på loppemarkeder og i bruktbuikker.» På den ene siden bygger forfatterne på fordommer mot ungdom, på den andre siden, forsøker de å avskaffe disse fordommene ved å omtale dem som engasjerte.

Oppsummering og samsvar med tidligere funn

I denne delen av kapitlet har jeg undersøkt om lærebøkene dekker de utvalgte kompetansemålene om demokratisk deltakelse, og om de har et innhold og en framstillingsform som søker å stimulere til deltakelse. Lærebøkene gir informasjon om både representative og direkte deltakelseskanaler, og har et innhold og framstillingsform som søker å stimulere eleven til deltakelse. Blant annet, ved at de (i) forklarer betydningen - det vil si hvorfor det er meningsfylt å delta – engasjement, deltakelse og påvirkning har for både individet og samfunnet; (ii) bruker ungdomsidentiteter og virkelighetsnære eksempler, (iii) forklarer hvordan politikk påvirker oss, (iii) samt ved at de forklarer hvordan man kan påvirke det politiske systemet og oppnå innflytelse. Det er også fremhevet at enkelte av tekstene har fokus på faktaframstillinger og at dette kan svekke tekstens evne til å kommunisere med leseren.

Funnene om lærebøkens diskurs om representative og direkte deltakelsesformer, og at de fremhever betydningen av deltakelse og påvirkning samsvarer med Solhaug og Børhaug (2012) sin forskning på lærebøker i samfunnsfag.

5.2 Lærebøkene om kritisk tenkning

På bakgrunn av analysen av læreplanene dannet jeg seks kategorier knyttet til kritisk tenkning. Disse er: samfunnsvitenskapelig metode, statistikk, årsaksforklaringer, formulere en samfunnsfaglig problemstilling, argumentasjon og kildebevissthet. I denne delen undersøker jeg om lærebøkene dekker disse målene og om de har et innhold og en framstillingsform som søker å stimulere til kritisk tenkning. Først gir jeg en oversikt over hvordan bøkene har omsatt målene, deretter diskuterer jeg hvordan de behandler målene.

Det varierer hvordan lærebøkene har omsatt målene. *Delta!* har tekster til alle kompetansemålene i utvalget og har omsatt flere av disse til læringsmål.

Samfunnsvitenskapelig metode og argumentasjon er de eneste temaene den ikke har konkrete læringsmål om.

Streif behandler ingen av de utvalgte målene. Boken er i prinsippet metodeløs. Hvorfor jeg mener dette forklares til sist, under «*Streif* og kritisk tenkning».

Fokus har som nevnt tidligere ingen konkrete læringsmål, men introduserer hvert av sine kapitler med en kort ingress om hva kapitlet handler om. Noen av de utvalgte målene kommer til uttrykk i en innledende tekst som heter «Å studere samfunnet» (s. 7-12).

Innledningsteksten har som mål å gi elevene innblikk i hvordan forskerne har funnet fram til de resultatene boken bygger på. Temaene denne teksten behandler er: samfunnsvitenskapelig metode, kildekritikk, statistikk og samfunnsfaglig problemstilling. *Fokus* har også tekster om årsaksforklaringer. Det eneste temaet av de utvalgte temaene den ikke behandler er argumentasjon.

5.2.1 Samfunnsvitenskapelig metode

Delta!

På nettsiden til *Delta!* finnes kapittel 9 «Samfunnsfaglig metode» som vil komme i løpet av høsten 2015, som utvidelse til boka. Kapitlet består av tre hovedtekster, har god oppbygning og struktur, og gir gode forklaringer. Den innleder med å forklare formålet med samfunnsvitenskapelig metode, dette ved å referere til de samfunnsfaglige problemstillingene som boken diskuterer.

I hovedtekstene «Kvantitativ metode» (s. 2-4), «Kvalitativ metode» (s.4-9) definerer den og redegjør for metodetyperne kvalitativ og kvantitativ metode, og understreker at det er tema og problemstilling som avgjør hvilken metode det passer best å bruke. Det vies mest plass til kvalitative måter å innhente opplysninger om samfunnet på enn kvantitative. Det som nevnes om kvantitative forskningsmetoder er spørreskjema, passiv observasjon og telefonintervju, av disse er det kun hva spørreskjema er som blir forklart.

Intervju, observasjon, bildeanalyse og tekstanalyse, er forskningsmetodene som blir redegjort for når det gjelder kvalitative måter å forske på. Undertekstene som redegjør for disse metodene inneholder gode forklaringer. For eksempel, blir det i underteksten «Intervju» (s.5-6) definert og forklart ulike typer intervju, som *strukturerte intervjuer* og *dybdeintervju*. Videre blir det redegjort for viktige faktorer knyttet til intervju, som hvilken rolle og påvirkning intervjueren kan ha på intervjuet, samt momenter intervjueren må tenke på før, underveis og etter intervjuet. En viktig teknikk som benyttes i denne underteksten og som skaper god innholdsmessig sammenheng er «gjentakelsen» (Johnsen mfl. 1999). Når forfatterne forklarer hvordan å utforme spørsmål til intervju refererer de til forklaringene i mellomteksten «Hvordan lage et godt spørreskjema» (s. 3-4).

Svakheter ved innholdet i disse tekstene er at det ved noen anledninger blir brukt sentrale metodiske begreper uten at de defineres. Det gjelder, for eksempel, begrepene «enheter» og «respondenter», i følgende setninger: «Forskeren forsker på mange enheter, men finner lite informasjon om hver enhet» (s. 2). «Når du lager spørreskjema, så kan du gjøre det i et skriveprogram på pc-en og skrive det ut, og la *respondentene* dine svare for hånd» (s. 4). Fravær av definisjoner kan svekke fortroligheten og skape avstand mellom leseren og forfatteren, særlig fordi slik metodisk fagspråk er tungt (Johnsen mfl. 1999).

I den siste hovedteksten - «Mennesket som forskningsobjekt» (s. 10) – redegjøres det for generelle forskningsetiske retningslinjer. Dette er en viktig kunnskap om vitenskapelig arbeidsmåte som elevene bør lære for at de skal kunne drive forskning. Til sist oppfordrer forfatterne eleven til å arbeide videre med metode, statistikk og kildebruk, dette ved å referere til tekster i læreboken som har dette som tema.

Andre svakheter ved dette kapitlet er at den redegjør for kun en del av samfunnsvitenskapelig metode, nemlig hvordan samle inn data. Hvordan behandle datamaterialet etter at man har samlet det inn, forklares altså ikke. Dette kan svekke bokens evne til å kommunisere hva samfunnsvitenskapelig forståelse og arbeidsmåte omfatter.

Fokus

Fokus behandler samfunnsvitenskapelig metode i innledningsteksten «Utforsk: Å studere samfunnet» (s. 7-12), og beskriver innledningsvis at den har et todelt mål: For det første, å lære eleven hvordan han/hun kan forske på samfunnet rundt seg. For det andre, å lære eleven hvordan han/hun kan benytte data og kilder til å skaffe seg ny kunnskap. Teksten består av fem korte mellomtekster. Innholdet oppleves som svakt sett i lys av kriteriene *forklaringen*, *definisjoner* og *sammenheng*. Dette kommer særlig til syne i mellomtekstene «Metoder for å studere samfunnet» (s. 8) og «Samfunnsforskernes verktøykasse» (s. 10).

Når det gjelder den førstnevnte mellomteksten - «Metoder for å studere samfunnet» (s. 8-9) - ønsker jeg først å rette oppmerksomheten mot tekstens overskrift. Brødteksten redegjør ikke for *metoder* for å studere samfunnet, men tre kjennetegn på samfunnsforskernes metoder: *systematisk observasjon*, *etterprøvbarehet* og *objektivitet*. Tekstens overskrift fungerer ikke som et stikkordsregister for brødteksten. Systematisk observasjon er riktignok en metode, hva systematisk observasjon er, defineres imidlertid ikke. Etterprøvbarehet og objektivitet er ikke metoder for å studere samfunnet.

Teksten er ikke enhetlig, indikasjoner på at leseren skal lære om metoder for å studere samfunnet kommer ikke bare til syne i overskriften, men også i de to første avsnittene. Her brukes begrepet *metode* gjentakende, som vi for eksempel ser i følgende setninger (i) «(...) Det er likevel en viktig forskjell mellom den måten du selv lærer om samfunnet rundt deg, og de metodene som samfunnsforskerne benytter», (ii) «De metodene du bruker i det daglige, er med andre ord litt tilfeldige (...)», (iii) «Samfunnsforskernes metoder er langt mer systematiske (...)». I det tredje avsnittet beskrives det derimot kjennetegn på

samfunnsforskernes metoder. Begrepet metode blir også brukt gjentakende i mellomteksten som følger, «Når du er forsker» (s. 9-10). Hva forskernes *metoder* er, eller hva en *metode* betyr får leseren gjennom hele teksten verken definisjon eller forklaring på.

I mellomteksten «Samfunnsforskernes verktøykasse» (s. 10-11) beskrives det fem eksempler på metoder for å observere samfunnsforhold. Også innholdet i denne teksten viser at forfatterne ikke mestrer å kommunisere fagstoffet tilstrekkelig. Fordi de er mer opptatte av å *fortelle* hva samfunnsforskere gjør, enn å *forklare* hvordan man kan forske på samfunnet rundt seg. Dette kommer frem i fire av tekstens fem avsnitt, *spørreundersøkelser*, *deltakende observasjon*, *eksperimenter*, og *tall og statistikk*. To eksempler på dette er følgende:

Spørreundersøkelser: Her benyttes spørreskjema med faste spørsmål og gjerne også svaralternativer som de spurte kan velge mellom. Skjemaene sendes som regel til flere hundre personer, men det er sjelden bare dem man spør, forskeren ønsker kunnskap om (...). (s. 10)

Eksperimenter: Det hender også at samfunnsforskere gjør eksperimenter for å lære om menneskenes tanker og handlinger. Det gjelder for eksempel en gruppe forskere ved Norges Handelshøyskole som er opptatt av hvordan synet på hva som er en rettferdig lønn, utvikler seg i ungdomsårene. Forskerne har invitert flere hundre skoleelever til å delta i et sosialt eksperiment hvor de får en arbeidsoppgave som de blir betalt for. Elevene arbeider i par, og etter at de har fått utbetalt lønna, blir de bedt å komme fram til en fordeling av pengene seg imellom. (s. 11)

Etter å ha lest disse avsnittene sitter vi igjen med flere spørsmål, som blant annet: Hva er «faste spørsmål»? Hvordan utformer man et spørreskjema? Hvis formålet er å *forklare* eleven hvordan han/hun kan forske på samfunnet rundt seg slik tekstens målformuleringer uttrykker, fremstår mellomtekstene som svake fordi det legges mer vekt på *eksempler* på måter forskere har brukt disse metodene enn *forklaringer* på hvordan man kan bruke metodene. Samtidig er det viktig å understreke at bruk av eksempler i lærebokteksten er en måte å bryte ned et tungt fagstoff på og således gjøre både fagstoffet og vitenskapsspråket tilgjengelig for eleven (Johnsen mfl. 1999; Koritzinsky 2012; Skrunes 2010).

Et tredje eksempel på en forklaring som jeg opplever forvirrende er i teksten «Ta verktøyene i bruk» (s. 11-12). Med utgangspunkt i eksemplet «Tenk deg at du selv får i oppgave å finne ut mer om forskjellene mellom gutters og jenters yrkesvalg og karriereplaner. Kunne du brukt noen av redskapene i denne verktøykassen?» sier forfatterne:

Om du velger deltakende observasjon som metode, gjennomfører du ikke en synlig undersøkelse, men lytter til hvordan medelever eller andre uttrykker seg når de snakker sammen om framtiden og hvilke jobber de ønsker seg. Du kan gjerne delta i

samtalene selv, men ikke forsøk å påvirke de andre i en eller annen retning. Det sier seg selv at dette er en metode som krever mye tålmodighet, og den passer derfor kanskje ikke så godt til ditt prosjekt. (s. 11-12)

Legg merke til siste setning, hva forsøker forfatterne å oppnå med denne formuleringen hvis hensikten med eksemplet er å stimulere eleven til å ta i bruk verktøyene? Først oppfordrer de eleven til å ta i bruk verktøyene, deretter konkluderer de «den passer derfor kanskje ikke så godt til ditt prosjekt». Hensikten og formuleringen fremstår motstridende.

Slik det er argumentert ovenfor er teksten svak når det gjelder begrepsforklaring, ettersom forfatterne bruker metodebegreper flere steder i teksten uten at de definerer disse. Det gjelder begrepene «statistikk» (s. 8, 11), «meningsmålinger» (s. 8), «metode» (s. 8, 9, 10, 11, 12), «data» (s. 8, 9, 11, 12), «analyse» (s. 8), «tolkning» (s. 8). Definisjoner på disse begrepene gis verken i brødteksten eller begrepslisten på sidene 291-299. Samtidig må det fremheves at forfatterne gir definisjoner på enkelte fagord. Disse er «etterprøvbarhet», «objektivitet» (s. 9), «subjektivitet» (s. 9) og «representativt utvalg» (s. 8).

I de foregående avsnittene har jeg kritisert flere områder i innledningsteksten som fremstår som svake når det gjelder forklaringer, definisjoner og sammenheng. Imidlertid er det viktig å påpeke at mangel på definisjoner og forklaringer noen områder i teksten ikke betyr at innholdet ikke søker å lære eleven hvordan han/hun kan forske på samfunnet rundt seg. Teksten søker til dette ettersom den gir oversikt over sentrale forskningsmetoder slik som observasjon og eksperimenter, og ettersom den formidler om kjennetegn på samfunnsforskernes metoder.

Andre måter teksten søker å bidra til dette er gjennom å formidle om hvordan å utforme spørsmål og hvordan å belyse kilder, i undertekstene «Nysgjerrighet» (s. 9) og «Kildekritikk» (s. 10). Innholdet i disse tekstene diskuterer jeg i det som følger. Til sist bør det fremheves at *Fokus* behandler slik som *Delta!* kun en side ved samfunnsfaglig metode, nemlig hvordan samle inn data.

Fokus har knyttet til innledningsteksten ni tekster som heter «Utforsk» (se vedlegg s.71). Som avslutning på innledningsteksten forklarer forfatterne at elevene i disse tekstene vil kunne lese mer om interessante resultater fra samfunnsforskernes arbeid og om metodene de benytter. De argumenterer at elevene gjennom dette vil lære mer om hvordan de selv kan gå fram for å finne ut hvordan samfunnet henger sammen. Hvorvidt søker innholdet i disse tekstene å stimulere eleven til å utvikle kunnskaper og ferdigheter om samfunnsvitenskapelig metode?

Samfunnsforholdene som diskuteres i disse tekstene er knyttet til temaet kapitlet de inngår i diskuterer. Tekstene har relativt lik oppbygning og formidler om hensikten med den aktuelle forskningsundersøkelsen, hvordan undersøkelsen ble utført, forskningsspørsmålene som ble stilt, etiske overveielser, og undersøkelsens resultater. Det er en klar sammenheng mellom innledningsteksten og «Utforsk» -tekstene, mens innledningsteksten har som hensikt å være en «minilærebok» i metode, har disse tekstene og de tilhørende «Utforsk selv» -oppgavene som hensikt å stimulere elevene til å søke kunnskaper og utvikle ferdigheter om ulike samfunnsforhold, dette ved å oppfordre dem til å bruke kilder og data som de samler inn. Det blir også gitt tips om hvordan eleven kan løse oppgavene eller kilder han/hun kan bruke for å løse oppgaven. Flere av tipsene som blir gitt refererer til mellomtekstene i innledningsteksten.

5.2.2 Statistikk

Alle de tre lærebøkene har som nevnt i innledningen innhold om statistikk, men kun *Delta!* har omsatt kompetansemålene til læringsmål. *Streif* behandler temaet overfladisk. Det som kommer frem i mellomteksten «Registrert og uregistrert kriminalitet» (s, 45), er at lovbruddene vi kan lese om i statistikk er den registrerte kriminaliteten. Den behandler temaet overfladisk fordi den gir liten informasjon om temaet og forklarer ikke hvordan man kan lese og bruke statistikk.

Fokus behandler også temaet overfladisk. Den har tre tekster om statistikk: Underteksten «Tall og statistikk» (s.11) forklarer at mange forhold i samfunnet kan måles og beskrives ved hjelp av tall. De andre to tekstene er i kapittel 5, begge disse tekstene gir nokså lik informasjon om temaet. Den første teksten «Menneskene bak kriminalstatistikken» (s. 82) forklarer - slik dens overskrift lyder - menneskene bak kriminalstatistikken: «I statistikken finnes det tall for gjennomsnittsstraffen for ran, og hvilken aldersgruppe som hyppigst begår denne typen forbrytelser. Alt som kan telles, får plass i statistikkene». Den forklarer også at man kan finne faktaopplysninger, tall og tabeller om menneskene bak kriminalstatistikken på nettsidene til Statistisk sentralbyrå. Den andre teksten, «Det statistikken forteller oss» (s. 84-85), forklarer hva kriminalstatistikken forteller oss og hvor vi kan finne disse tallene. Den gir altså samme informasjon som teksten før den.

Det som kommer frem i disse tekstene er ikke tilstrekkelige kunnskaper for at eleven skal kunne bruke «sammenfallende og motstridende informasjon fra statistikk til å drøfte en samfunnsfaglig problemstilling», slik delmålet i «Utforskeren» krever. Imidlertid, er en styrke

ved disse tekstene at de viser til kilder som har statistikk som forskningsfelt. De refererer til nettsiden til Statistisk sentralbyrå, som påpekt ovenfor.

Delta! gir gode forklaringer om statistikk, den har tre læringsmål og tre tekster om dette. I kapittel 4 «Kriminalitet» (s. 87-104) behandles læringsmålene «eleven skal kunne vite hva som ligger i uttrykkene mørketall og tilfeldige svingninger» og «eleven skal kunne kjenne til forskjellen på statistisk sammenheng og årsakssammenheng, og vite hva betydningen av dette er i tolkning av kriminalitetsstatistikk». Tekstene som tar for seg disse målene, «Hva forteller kriminalitetsstatistikken» (s. 93) og «Utfordringer ved bruk av statistikk?» (s. 94), definerer hva *mørketall og tilfeldige svingninger* innebærer, og forklarer - ved å bruke kriminalitet som eksempel - hvordan statistikk kan leses og brukes. *Statistiske sammenhenger, årsakssammenhenger og hvordan kontrollere en sammenheng*, er andre viktige statistikkrelaterte kunnskaper som tekstene diskuterer.

Den tredje teksten, «Hva forteller fraværstatistikken?» (s. 119), tar for seg læringsmålet «eleven skal kunne finne statistisk informasjon om arbeidsmarked og lønnsutvikling for ulike yrker». Den diskuterer hva forskning sier om forskjellen i sykefravær hos begge kjønn, skisserer ulike tabeller, og forklarer på en oversiktlig måte hvordan man kan lese tabeller. Kunnskapene *Delta!* formidler om statistikk oppfyller kompetansemålet «eleven skal kunne bruke sammenfallende og motstridende informasjon fra statistikk til å drøfte en samfunnsfaglig problemstilling.» (Utforskeren).

5.2.3 Årsaksforklaringer

Knyttet til årsaksforklaringer har jeg undersøkt om lærebøkene behandler de fem kompetansemålene som krever at eleven skal kunne gjøre greie for *årsaker* eller *forklaringer* på de sosiale fenomener som de fem kompetansemålene tar opp. Jeg har også vurdert hvorvidt bøkene gjennom forklaringene de gir søker å stimulere eleven til å tenke i årsak og virkning, og hvorvidt de søker å stimulere eleven til å skille mellom ulike måter å forklare sosiale fenomener på.

Tekstene – (se vedlegg s.73) - i alle de tre lærebøkene behandler målene på nokså like måter, de enten *nevner* eller *redegjør* for årsaksforklaringene. For eksempel, knyttet til årsaker til arbeidsløshet redegjør *Streif* (s. 56) for tre årsaker til arbeidsløshet, *Fokus* (s. 201) redegjør for to hovedforklaringer, mens *Delta!* (s. 109) redegjør for tre hovedforklaringer.

Funnene som skiller seg ut i måten lærebøkene behandler temaene på er, for det første, tekster som ikke *redegjør* for kompetansemålet til tross for at dette indikeres i både bokens læringsmål og bokens tekstoverskrift. For det andre, tekster som behandler kompetansemålet grundig.

Tekster som ikke redegjør for læreplanens mål og deres læringsmål, gjelder tekstene til *Streif* og *Fokus* om kompetansemålet «eleven skal kunne drøfte årsaker til at fordommer, rasisme og diskriminering oppstår». *Streif* sin tekst «Hvordan ser vi de andre?» (s, 79-83) gir eksempler på fordomsfulle handlinger og ytringer, men redegjør ikke for årsaker. *Fokus* sin tekst «Fordommer og stereotyper – å bestemme seg på forhånd» (s, 70-71) definerer stereotypi, negative fordommer, rasisme og hverdagsrasisme, men redegjøre ikke for hvorfor disse forholdene oppstår i første omgang.

Tekster som behandler læreplanens mål grundig og som med en større sannsynlighet kan stimulere eleven til å forstå årsaksforklaringer og årsaks-virkningsforhold, er tekstene «Hva er kriminalitet» (s, 88-90) og «Terrorisme» (s, 194-198) i *Delta!* Disse tekstene bruker begrepet *årsaksforklaringer* og redegjør for to hovedgrupper av forklaringer - *samfunnsforklaringer* og *individforklaringer* - på årsaker til disse fenomenene. Tekstene redegjør slik sett for ulike måter å forklare sosiale fenomener på.

Et annet interessant funn ved lærebøkene sine redegjørelser, er at de ikke behandler begrepene «årsak», «forklaring» og «virkning» som fagbegreper. Disse begrepene er sentrale i målformuleringen til de nevnte kompetansemålene. Begrepene brukes også aktivt i lærebøkene – i deres læringsmål, tekstoverskrift og redegjørelser. Det at leseren ikke får en definisjon på hva disse begrepene betyr kan svekke lærebokens evne til å stimulere eleven til å forstå hva årsaksforklaringer eller kausalitet (årsaks-virkningsforhold) innebærer. Dette gjelder imidlertid ikke *Delta!* sine tekster, om temaene årsaker til kriminalitet og årsaker til terrorisme, fordi disse tekstene bruker begrepene årsaksforklaringer, individforklaringer og samfunnsforklaringer, slik det er forklart ovenfor.

5.2.4 Formulere en samfunnsfaglig problemstilling

Både *Delta!* og *Fokus* behandler delmålet «eleven skal kunne formulere en aktuell samfunnsfaglig problemstilling», i undertekstene «Fruktbar problemstilling» (*Delta!* s. 28) og «Nysgjerrighet» (*Fokus*, s. 9). *Delta!* har omsatt dette målet til læringsmål - «eleven skal kunne drøfte en problemstilling i en samfunnsfaglig artikkel».

En likhet mellom disse tekstene er at de forklarer formålet med å formulere en problemstilling. *Delta!* sin tekst forklarer at dette er nødvendig for å kunne skrive en god samfunnsfaglig artikkel, mens *Fokus* sin tekst forklarer at dette er viktig for å kunne finne svar og undersøke forhold nærmere. Noe annet de har til felles er at de greier ut om nyttige regler man bør følge når man skal formulere en problemstilling. *Fokus* forklarer at man bør definere hva man mener med ulike ord og formuleringer, mens *Delta!* skisserer fire spørsmål man bør unngå når man formulerer en problemstilling: ja og nei spørsmål, spørsmål som er veldig vide, spørsmål som har veldig åpenbare svar, og spørsmål som kan besvares med ren synsing. Imidlertid må det trekkes frem at begge tekstene er svake sett i lys av kriteriet forklaringen, fordi de verken definerer hva en samfunnsfaglig problemstilling er, eller forklarer hvordan man kan formulere dette.

5.2.5 Argumentasjon

Som nevnt innledningsvis er det kun *Delta!* som behandler temaet argumentasjon. Dette i teksten «Hvordan skrive en artikkel i samfunnsfag» (s. 28-29), som tar for seg delmålene «eleven skal kunne skrive en drøftende tekst ved å bruke fagomgrep, variert kildeutvalg og kildeutvisninger» og «eleven skal kunne drøfte en samfunnsfaglig problemstilling». Teksten gir gode forklaringer fordi den definerer hva drøftinger er, redegjør for to typer drøftinger, forklarer hvordan man drøfter en problemstilling i hoveddelen, og forklarer hvordan drøftingen i hoveddelen skal presenteres i konklusjonen.

5.2.6 Kildebevissthet

Fokus

Fokus sitt innhold om kildebevissthet finnes i underteksten «Kildekritikk» (s. 10), i innledningsteksten «Utforsk: Å studere samfunnet» (s. 7-12). Denne teksten har som nevnt som mål å lære elevene hvordan de kan benytte kilder til å skaffe seg ny kunnskap. Denne teksten forklarer to kunnskaper, for det første, at det er viktig å være kritisk i arbeidet med å finne svar på de spørsmålene man stiller seg. For det andre, at det er viktig å vurdere kildene man benytter. Knyttet til dette gjør den rede for tre tommelfingerregler man kan bruke for å belyse kilder.

Innholdet i denne teksten viser at læreboken behandler kun ett av de utvalgte målene, delmålet «elevene skal kunne vurdere formålet og relevansen til kildene.» Den mangler således å behandle delmålet «elevene skal kunne skrive en drøftende tekst ved å bruke (...) variert kildetilfang og kildetilvisninger.» Teksten oppleves imidlertid som tilstrekkelig da den gir grunnleggende forståelse av kildebelysning og kildekritikk, ettersom den både definerer kildekritikk og gir tips om hvordan man kan belyse kilder.

Delta!

Delta! har flere læringsmål og tekster om kildebevissthet. Den har tre læringsmål, fem kjernetekster og en fordypningstekst om temaet. Nedenfor følger en kort gjennomgang av hvordan de ulike tekstene karakteriserer temaet.

Teksten «Hvor finner du svar?» (s. 21-22) behandler læringsmålet «elevene skal kunne hente informasjon om partienes politikk og vurdere kildene kritisk». Den definerer ulike typer kilder, «primærkilder» og «sekundærkilder», forklarer at det er viktig å belyse en kilde med spørsmål, og gir eksempel på tre slike spørsmål:

1. Gir kilden **relevant** informasjon? At en kilde er relevant, betyr at den faktisk gir deg informasjon om det du søker etter.
2. Hvor har kilden kunnskapen sin fra? Jo flere ledd informasjonen har gått gjennom, jo større er faren for misforståelse på veien. Derfor er den første kilden til informasjon om et bestemt spørsmål det vi kaller **primærkilden**, den kilden som har mest sikker kunnskap. Andre kilder som videreformidler informasjonen i en kilde, kaller vi **sekundærkilder**.
3. Kan vi anta at kilden har noen andre motiver enn å gi deg objektiv informasjon? Hvis kilden har som mål å påvirke deg i en bestemt retning, vil

framstillingen ofte bli **tendensiøs**, altså bevisst ensidig for å påvirke i en bestemt retning. (s. 21)

Mellomteksten «Kildereferanser i teksten og kildeliste» (s. 28) forklarer hvordan man referer til ulike typer kilder, i teksten og i kildelisten. Teksten redegjør for dette på en god måte, blant annet ved å gi eksempler og fremheve viktige ord.

Tekstene «Hat på nettet» (s. 75-76) og «Han er sikkert på Facebook!» (s. 54) formidler om nettdebatter, sosiale medier og kommunikasjon på nett. Forklaringene disse tekstene gir kan knyttes til kompetansemålet «eleven skal kunne drøfte samfunnsfaglig tema i digitale diskusjonsforum og vurdere egne forståinger i lys av andre sine innlegg». Det er særlig den førstnevnte teksten som har kildebruk og kildekritikk sentralt. Den forklarer at man bør vurdere informasjonskilder på nettet med et kritisk blikk, og påpeker at nettdebatter og sosiale medier er områder enkelte bruker for å spre fordommer, hat og konspirasjonsteorier. Teksten forsøker altså å skjerpe elevens blikk om rasistiske og fordomsfulle ytringer på nettet, og søker etter å utvikle digital dømmekraft hos eleven. Altså, stimulere eleven til å reflektere over de valg de tar når de bruker Internett og sosiale medier som informasjonskilder. Den fremstår slik sett holdningsskapende og verdipåvirkende.

Teksten «Du finner det på Wikipedia!» (s. 173-174) har som mål å lære eleven å «kunne kjenne nytte og begrensninger ved Wikipedia som informasjonskilde». Den forklarer at Wikipedia bør brukes med varsomhet ettersom en ikke vet hvem som skriver og redigerer artiklene som ligger der, og redegjør for fire forholdsregler man bør ta hvis man skal anvende Wikipedia som kilde: sjekk flere kilder, se på språket i artikkelen, vurder om artikkelen er objektiv, og sjekk om artikkelen har kilder. Det som blir tatt opp her bygger på de tre spørsmålene som ble informert om i den førstnevnte teksten. Ved å gjenta det som har blitt diskutert tidligere i boken skaper forfatterne sammenheng mellom innholdet om kildekritikk og kildebelysning i de ulike tekstene.

Den siste teksten som behandler temaet kildebevissthet er teksten «Å finne informasjon om konflikter» (s. 198-199). Innledningen i denne teksten gjentar det boken har formidlet om kildekritikk og kildevurdering. Teksten har slik overskriften viser som mål å skape bevissthet rundt målsettinger til kilder som gir informasjon om konflikter. Den gir gode forklaringer, blant annet hevder den at kunnskap om kildekritikk er viktig når man skal finne informasjon

om temaer som terrorisme, krig og konflikter, ettersom dette er saker som er preget av mange ulike tolkninger.

5.2.7 Streif og kritisk tenkning

Innledningsvis argumenterer jeg for at *Streif* i prinsippet er metodeløs ettersom den ikke behandler flertallet av de utvalgte målene. De eneste målene den behandler blant de utvalgte målene, er mål om statistikk og forklaringer.

Grunnen til at læreboken ikke behandler målene er fordi den ble utgitt ett år før den reviderte læreplanen i samfunnsfag kom på plass. Utgaven jeg har analysert er den nyeste utgaven av *Streif* og ble utgitt i 2012. Jeg valgte å analysere den fordi flere av de videregående skolene jeg har kontaktet bruker den i undervisningen, dette er forklart i «Presentasjon av analyse materialet».

Nøkkelordet «kritisk» blir brukt i både i forordet og på baksiden av læreboken, i følgende formulering «*Streif* legger vekt på at elevene skal få et nyansert og kritisk perspektiv på verden rundt seg». Andre ferdigheter knyttet til kritisk tenkning som forordet uttrykker at boken skal bidra til å utvikle er refleksjon, drøfting og vurdering. Tekstene jeg har analysert har innhold knyttet til de utvalgte målene, men disse tekstene inneholder svake forklaringer, slik jeg har argumentert for tidligere. Jeg har dermed ingen empiri på hvorvidt innholdet i de andre tekstene søker å stimulere elevens evne til kritisk tenkning.

Streif har som nevnt en nettside – *Nettstreif*. Her finnes en link som heter «Streif-utforsker», den gir oversikt over kompetansemålene i «Utforskeren», har oppgaver knyttet til disse, og tar opp to temaer knyttet til mål i «Utforskeren»: (i) «Å lese tabeller og grafiske fremstillinger», (ii) «Å skrive en samfunnsfaglig tekst». Innholdet her har jeg ikke analysert fordi jeg er opptatt av elevboka, og ikke nettsidene til lærebøkene eller andre tilleggsmidler forlagene tilbyr.

Som forklart tidligere argumenterer Koritzinsky (2014) at «Utforskeren» er en klar forbedring av de kildekritiske og metodiske utfordringene i læreplanen sammenlignet med den forrige læreplanen. Det fravær av «Utforskeren» sine mål i *Streif* viser er den positive effekten «Utforskeren» har hatt på lærebøkene. Målene i «Utforskeren» fremhever altså læreplanens ambisjoner om opplæringens kritiske funksjon, og hvordan samfunnsfaget skal bidra til dette. Funnene om kritisk tenkning i *Delta!* og *Fokus* viser nettopp dette. En annen måte å tolke

dette på er, til tross for at formålet i den tidligere læreplanen i samfunnsfag la vekt på at faget skal gi «større evne til å tenke fritt, perspektivrikt, *kritisk* og tolerant», så er det kompetansemålene som tydeliggjør hvilke mål lærebøkene skal behandle og ikke målformuleringene i formålet.

Oppsummering

I denne delen av kapitlet har jeg undersøkt hvorvidt lærebøkene dekker de utvalgte kompetansemålene knyttet til kritisk tenkning, og hvorvidt innholdet og framstillingsformen i lærebøkene søker å stimulere eleven til å utvikle evne til kritisk tenkning.

Så vidt meg bekjent, som forklart i «Annen relevant forskning», så er det ingen forskning på samfunnsfagbøkers framstilling av målene i «Utforskeren». Jeg har således ingen grunnlag for å sammenligne funnene jeg har redegjort for her med andre funn når det gjelder samfunnsfagbøker.

6 Oppsummering og kommentarer

Denne oppgaven har tatt for seg temaene demokratisk deltakelse og kritisk tenkning i et utvalg av læreplaner, og et utvalg av lærebøker for samfunnsfag for studieforbereende (vg1) og yrkesfaglige (vg2) utdanningsprogrammer. Jeg har hatt lærebøker i siktemålet, og operert med problemstillingen: *Søker lærebøkene i samfunnsfaget å stimulere evne til demokratisk deltakelse og kritisk tenkning?* I det som følger gir jeg først en oppsummering av oppgavens tilnærming, deretter diskuterer jeg hovedfunnene jeg har gjort i undersøkelsen. Først om læreplanenes og lærebøkens innhold om demokratisk deltakelse, deretter om læreplanenes og lærebøkens innhold om kritisk tenkning. Jeg avslutter med å trekke frem begrensninger ved oppgaven, og gir forslag til videre forskning

En lærebok er i denne oppgaven definert som *elevboken* ettersom den er et redskap som har elever som målgruppe. Lærebøker er en videreføring av de funksjoner læreplaner har og skal ha et pedagogisk, faglig og ideologisk innhold. En kvalitativ innholdsanalyse av lærebokens tekster kan således sette søkelyset på ulike sider ved tekstene. Jeg har vært interessert i det faglige innholdet eller lærebokteksternes kunnskapsinnhold om temaene denne oppgaven tar for seg. Et annet aspekt som jeg har vært interessert i er om innholdet og framstillingsformen i lærebøkene er utformet på en måte som kan bidra til å stimulere eleven til demokratisk deltakelse og kritisk tenkning. Knyttet til disse forholdene har jeg operert med forskningsspørsmålene: Er de utvalgte læreplanmålene om demokratisk deltakelse og kritisk tenkning dekket i lærebøkene? Har lærebøkene et innhold og en framstillingsform som søker å stimulere eleven til demokratisk deltakelse og kritisk tenkning? Vurdering av lærebøkens innhold og framstillingsform er gjort ved hjelp av en rekke lærebokkriterier.

For å vurdere hvorvidt lærebøkene er utformet med et innhold som er i samsvar med læreplanenes mål og intensjoner har jeg tatt utgangspunkt i læreplanene, og stilt følgende spørsmål: Hva er læreplanenes mål og intensjoner om demokratisk deltakelse og kritisk tenkning? Sier læreplanene noe om hvordan opplæringen skal stimulere eleven til å utvikle evne til demokratisk deltakelse og kritisk tenkning? På bakgrunn av disse funnene har jeg dannet innholdskategorier som «målanalyse» til analyse av lærebøkene.

6.1 Læreplanene og lærebøkene om demokratisk deltakelse

Det jeg finner om læreplanenes innhold om demokratisk deltakelse er: I læreplanens generelle deler fremheves det at ett av opplæringens hovedmål er å stimulere og utvide elevens evner til deltakelse. Dette innebærer å stimulere til verdibevissthet, kunnskaper, ferdigheter, demokratisk sinnelag, bevisst samfunnsansvar, samfunnsengasjement og handlingskompetanse. Det har også blitt fremhevet at læreplanen legger vekt på at elevene skal lære delta i ulike arenaer, som klasserommet, skolen, lokalsamfunnet, storsamfunnet, og det internasjonale samfunnet. Samt at de skal lære å delta i ulike demokratiske prosesser, både representative og direkte kanaler. I Læreplanen i samfunnsfag kommer det frem i formålet at et hovedmål for samfunnsfaget er å stimulere til «aktivt medborgerskap og demokratisk deltaking».

Innholdet i planene viser at demokratisk deltakelse er fokusert på i alle tre deler av læreplanverket. Målene og intensjonene om deltakelse i læreplanens generelle deler er omfattende. Derfor har jeg måtte avgrense min undersøkelse til om lærebøkene dekker følgende to kompetansemål: «eleven skal kunne utforske og diskutere hvordan de kan være med i og påvirke det politiske systemet gjennom å bruke ulike kanaler for påvirkning» og «eleven skal kunne gjøre greie for rettighetene en har som forbruker, og diskutere forbrukerens etiske ansvar» (Læreplanen i samfunnsfag). Jeg har hatt hovedfokus på det førstnevnte kompetansemålet og operasjonalisert dets innhold gjennom statsvitenskapelig forskning på hva demokratisk deltakelse omfatter.

Alle tre lærebøkene i utvalget – *Fokus*, *Delta!* og *Streif* – har omsatt begge kompetansemål til læringsmål og tekster. Om representative deltakelseskanaler formidler *Delta!* og *Fokus* om valgkanalen, partikanalen og organisasjonskanalen. *Fokus* formidler om to av disse, valgkanalen og organisasjonskanalen. Lærebøkene formidler også om ungdomspartier og ungdomsorganisasjoner.

Om direkte deltakelseskanaler formidler alle tre bøkene om aksjonskanalen og forbrukerkanalen. Om deltakelse via direkte kontakt er det to kanaler som trekkes frem: lobbyismekanalen og mediekkanalen. Den førstnevnte kanalen er formidlet av alle tre bøkene, den sistnevnte av *Delta!* og *Fokus*. Ingen av bøkene formidler om brukerkanalen.

De utvalgte målene i Læreplanen for samfunnsfag er altså dekket av alle tre lærebøker. Det at lærebøkene operer med både representative deltakelsesformer og direkte deltakelsesformer viser at de legger vekt på læreplanens ambisjoner om at elevene skal lære *om* og lære å delta i ulike deltakelsesformer, både representative og direkte. Samt lære å påvirke gjennom disse. Lærebøkene er altså utformet i samsvar med læreplanens målformuleringer om demokratisk deltakelse. Dette viser også at lærebøkene formidler om hva som innenfor statsvitenskapen er regnet som politisk deltakelse, med unntak av brukerdeltakelse.

Når det gjelder spørsmålet knyttet til om lærebøkene har et innhold og en framstillingsform som søker å stimulere eleven til demokratisk deltakelse, viser funnene at flertallet av de utvalgte tekstene har dette. Faktorer som viser at tekstene søker å stimulere eleven til demokratisk deltakelse er: (i) Begrunnelser – flere av tekstene begrunner hvorfor engasjement, deltakelse, påvirkning og innflytelse er viktig. For eksempel, *Streif* og *Fokus* sine tekster om partikanalen forklarer betydningen engasjement har for både individet og samfunnet, de begrunner også hvordan partimedlemskap gir en større muligheter til å påvirke politikken. (ii) Ungdomsidentiteter - enkelte av tekstene bruker ungdomsidentiteter for å fremheve hvorfor deltakelse og engasjement er viktig. For eksempel, *Delta!* tilbyr ungdomsidentiteter som er politiske og som er opptatt av engasjement og påvirkning i tekstene «Jeg – en politiker?» (s. 50) og «Ungdomspartiene kommenterer» (s. 26, 100, 124, 178, 202). (iii) Virkelighetsnære eksempler – enkelte av tekstene bruker virkelighetsnære eksempler for å kommunisere problemstillingen. (iii) Diskusjon av samfunnsspørsmål og spørsmålstilling – flere av tekstene diskuterer aktuelle samfunnsspørsmål og stiller elevene problemorienterte spørsmål for å stimulere dem til å diskutere, resonnere og komme med løsningsforslag. (iiii) Fremheve deltakelse som en *verdi* – enkelte av tekstene fremhever deltakelse som en verdi, både som en samfunnsverdi og egenverdi. Knyttet til egenverdi fremheves det at deltakelse bidrar til rettigheter, kunnskap og læring. *Streif* og *Fokus* sine tekster om valgkanalen og *Delta!* sine tekster om partikanalen er eksempler på dette.

Faktorer jeg har argumentert som kan svekke læreboktekstens evne til å stimulere er fravær av begrunnelser, forklaringer og eksempler. Læreboktekstens viktigste funksjon er å forklare, knyttet til det utvalgte målet skal læreboktekstene forklare hvordan man kan delta i samfunnet og det politiske systemet, og hvordan man kan påvirke det politiske systemet gjennom ulike deltakelseskanaler. *Delta!* (s. 41) sin tekst om valgkanalen fremstår utilstrekkelig fordi den ikke forklarer hvorfor valgkanalen er en viktig deltakelse- og påvirkningskanal. Faktatetthet

og fravær av direkte henvendelser er andre faktorer jeg har påpekt kan svekke tekstens evne til å stimulere, dette fordi detaljerte faktainformasjoner svekker tekstens evne til å kommunisere innholdet til leseren. Slike tekster fremstår kjedelige, de mangler ofte begrunnelser, gir ikke eksempler eller problematiserer informasjonen som teksten tar opp.

6.2 Lærebøkene og læreplanene om kritisk tenkning

Analysen av kritisk tenkning i læreplanene viser at læreplanenes mål og intensjoner om kritisk tenkning er uttrykt i Læringsplakaten og Den generelle delen av læreplanen, særlig i området «Det skapende menneske» (s. 5-8). Her betegnes kritisk tenkning både som en tenkeferdighet og en arbeidsmåte eleven skal møte gjennom skolefagene. I planen fremheves det at vitenskapelig arbeidsmåte og forståelse er et viktig prinsipp som kan bidra til å utvikle kritiske, metodiske og analytiske tenkeferdigheter.

I Læreplanen i samfunnsfag møter vi de overordnede læreplanformuleringene om kritisk tenkning først i «Grunnleggende ferdigheter» og hovedområde «Utforskeren». Målene som kommer frem om kritisk tenkning i disse områdene er i samsvar med målene i Den generelle delen av læreplanen.

På bakgrunn av innholdet i læreplanene har jeg dannet seks innholdskategorier som «målanalyse» til analysen av lærebøkene: (1) Samfunnsvitenskapelig metode, (2) statistikk, (3) årsaksforklaringer, (4) formulere en samfunnsfaglig problemstilling, (5) argumentasjon, (6) kildebevissthet. Alle disse temaene, med unntak av årsaksforklaringer, er knyttet til mål i «Utforskeren».

Analysen av lærebøkene viser at det er en tydelig forskjell mellom hvordan lærebøkene har omsatt målene. *Delta!* har tekster til alle målene i utvalget og omsatt flertallet av disse til læringsmål. *Delta!* har også egne læringsmål om kildebevissthet.

Fokus sitt svar på «Utforskeren» finner vi i innledningsteksten «Å studere samfunnet» (s. 7-12). Denne teksten handler om hvordan forskere går fram når de studerer samfunnet, og har som mål å lære eleven hvordan de selv kan forske på samfunnet rundt seg, og benytte data og kilder til å skaffe seg ny kunnskap. I denne teksten behandler den målene: samfunnsvitenskapelig metode, kildekritikk, statistikk, og samfunnsfaglig problemstilling. I

andre tekster behandler den mål om årsaksforklaringer. Argumentasjon er det eneste målet av de utvalgte *Fokus* ikke dekker.

Streif har tekster kun om statistikk og årsaksforklaringer, men det er fremhevet i analysen at forklaringene disse tekstene gir oppleves som utilstrekkelige.

Knyttet til tekstenes innhold og framstillingsform har jeg argumentert at svake forklaringer eller fravær av forklaringer og ord- og begrepsdefinisjoner fører til at teksten ikke kommuniserer fagstoffet tilstrekkelig. Et eksempel på dette er, *Fokus* og *Streif* sine tekster om statistikk, disse forklarer ikke hvordan man kan lese, tolke og bruke statistikk. Et annet eksempel er innledningsteksten til *Fokus*, nevnt ovenfor, forfatterne bruker sentrale metodiske begreper uten å definere dem. Imidlertid har jeg argumentert at manglende definisjoner og forklaringer i noen områder i teksten ikke betyr at teksten ikke søker etter å lære eleven hvordan han/hun kan forske på samfunnet rundt seg.

Tekster som gir gode forklaringer og som med større sannsynlighet kan stimulere eleven til å utvikle kritiske, metodiske og analytiske tenkeferdigheter er *Delta!* sine tekster om samfunnsvitenskapelig metode, statistikk, årsaksforklaringer, argumentasjon og kildebevissthet. Jeg opplever at *Delta!* behandler målene i «Utforskeren» på en særdeles god måte. For eksempel, har den flere tekster og læringsmål om kildebevissthet, tre læringsmål og seks tekster.

Jeg synes følgende funn er interessante: (i) Det faktum at lærebøkene – *Delta!* og *Fokus* - forklarer kun en side ved samfunnsvitenskapelig metode, nemlig hvordan samle inn data. Hvordan tolke og analysere materialet man har samlet inn er ikke berørt. (ii) At begreper som «årsak», «forklaring» og «virkning» ikke behandles som fagbegreper. (iii) At enkelte skoler bruker lærebøker i samfunnsfag som ikke følger den reviderte læreplanen. Enkelte av skolene jeg kontaktet bruker *Streif* i undervisningen, denne læreboken ble utgitt før den reviderte læreplanen. Hvorfor brukes den i undervisningen? Lærebøker skal være i samsvar med gjeldende læreplaner. *Streif* legger ikke vekt på samfunnsvitenskapelig arbeidsmåte og forståelse.

Imidlertid må jeg påpeke, når det gjelder det faktum at lærebøkene behandler kun en side ved samfunnsvitenskapelig metode, vi må ikke kreve for mye av lærebøker ettersom lærebokforfatterne er nødt til å foreta prioriteringer. Lærebøker i samfunnsfag skal ikke være

et metodisk heldekningstappe som utelukker behovet for andre læremidler og kilder (Koritzinsky 2012, s.222).

6.3 Begrensninger ved oppgaven

Begrensninger ved min forskning er at jeg har fokusert på kun utvalgte tekster og ikke læreboken som helhet. For eksempel har jeg ikke undersøkt om oppgavene i lærebøkene har et innhold som kan bidra til å utvikle elevenes evne til demokratisk deltakelse og kritisk tenkning. For eksempel, hvordan kommer deltakelsesaspektet frem i lærebøkens oppgaver? Hvorvidt eller hvordan blir eleven bedt om å delta i, diskutere og utforske deltakelseskanaler, og hvordan man kan påvirke det politiske systemet? Det faktum at jeg har fokusert på kun brødteksten kan oppleves som mangelfull fordi det kan være andre sider ved lærebøkens innhold og framstillingsform som kunne ha vært viktig å diskutere. Et annet aspekt som ikke kommer tydelig frem i oppgaven, når det gjelder demokratisk deltakelse, er hvordan lærebøkene dekker målene i den overordnede læreplanen. Jeg har imidlertid påpekt at lærebøkene har et innhold som er i samsvar med demokratiambisjonene i Kunnskapsløftet, og at jeg måtte foreta prioriteringer i min analyse av lærebøkene.

6.4 Forslag til videre forskning

Jeg opplevde vurderingen av lærebøkens innhold om mål knyttet til kritisk tenkning som mest spennende, særlig fordi det er gjort lite på dette feltet. Analysen viser at lærebøkene har ulikt fokus på dette målet, noen behandler det gjennomgående, andre behandler det kortfattet. Jeg vil anbefale videre forskning på hvordan lærebøkene behandler målene i «Utforskeren» og «Grunnleggende ferdigheter». Særlig når det gjelder i form av oppgaver. Et annet felt som jeg synes er interessant og som jeg vil anbefale at det forskes mer på er lærebøkens virkningssammenheng. Påvirker innholdet og framstillingsformen i samfunnsfagbøker elevene til å bli analytiske, kritiske og deltakende individer?

Litteraturliste

- Almond, G.A. & Verba, S. (1963). *The Civic Culture*. Boston – Toronto: Little, Brown and Company.
- Andersen, J.G. & Tobiasen, M. (2001). *Politisk forbrug og politiske forbrugere. Globalisering og politikk i hverdagslivet*. Århu: Magutredningen.
- Arnesen, E., Berdal, O.B, & Heir, M (2012). *Streif. Samfunnsfag for videregående*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Barnes, S. H.; Kaase, M., mfl. (red.). (1979). *Political Action. Mass Participation in Five Western Democracies*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Berg, T. (1999). *Framstillingsformen i lærebøker – fagorientert eller elevorientert? I: Johnsen, E.B. m.fl. (1999) Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk. (s.97-106)*. Oslo:
- Bjørndal, B. (1967). *Om lærebøker. Vurderingskriterier*. Forskningsoppgaver. Oslo: Universitetsforlaget.
- Briseid, L.G. (2012). Demokratiforståelser og intensjoner i demokratiopdragelsen. Norske læreplaner mellom 1974 og 2012. *Nordic Studies in Education*, 32 (1), 50-65.
- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder. Kritisk tenkning i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Campbell, A., Converse, P.E., Miller, W.E. & Stokes, D.E. (1960). *The American Voter*. New York: John Willey & Sons.
- Everett, E.L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fetsko, W. (1992). *Approaching Textbook Selection Systematically*. In: Herlihy, J.G. (ed).
- Fjeldstad, Dag (2009). Lesing i samfunnsfag, opplevelse, innlevelse og erkjennelse, I: Hilde Traavik; Oddrun Hallås & Anne Ørvig (red.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget. (Kapitel 6.)
- Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum Study: the study of curriculum practice*. N.Y.: McGraw-Hill
- Grønmo, S.(2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haraldsen, M. & Ryssevik, J. (2013). *Fokus. Samfunnsfag*. Oslo: Aschehoug.
- Holgensen, T.S., Iversen, M. & Kosberg, E. (2013). *Delta! Samfunnsfag VG1/VG2*. Oslo: Cappelen Damm.

- Jacobsen, D.I (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Johnsen, E.B. (1989). *Den skjulte litteraturen. En bok om lærebøker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, E.B. (1999). *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Mikkelsen, R., Buk-Berge, E., Ellingsen, H., Fjeldstad, D. & Sund, A. (2001). Demokratisk beredskap og engasjement hos 9. klassinger i Norge og 27 andre land. *Civic Education Study Norge 2001*. ILS. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. & Lauglo, J. (2011). *Morgendagens samfunnsborgere. Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS*. ILS. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Nicholls, J. (2003). *Methods in School Textbook Research*. (Paper). University of Oxford.
- Olga, H. (1999). *Matematikkbøker og andre lærebøker*. I: Johnsen, E.B. m.fl. (1999) *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. (s.79-187). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pingel, F. (1999). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Hanover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Selander, S. (2003). *Pedagogiska texter och andra artefakter för kunskap och kommunikation*. En översikt över läromodel - perspektiv och forskning. I: *Läromedel – specifikt*. SOU 15/2003(s. 181-256).
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendoms-kunnskap, KRL og Religion og Etikk*. Oslo: Abstrakt forlag
- Skrunes, N. (2010). *Toleranselæring og læreboktekster*. Oslo: Abstrakt forlag
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Straume, I.S. (2002). *Den avpolitiserende miljøpolitikken*. I: *Samtiden 2/2002*. Oslo: Aschehoug
- Strømsnes, K. (2003). *Folkets makt. Medborgerskap, demokrati, deltakelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Weinbrenner, P. (1992). Methodologies of Textbook Analysis used to date. I H. Bourdillon (red.), *History and Social Studies – Methodologies of Textbook Analysis*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Læreplaner

Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplan i samfunnsfag*. Nettutgave. 16.oktober 2015

Utdanningsdirektoratet (2015). Prinsipper for opplæringen. Nettutgave. 16.oktober 2015

Utdanningsdirektoratet (2015). Den generelle delen av læreplanen. Nettutgave. 16.oktober 2015

Stortingsmeldinger

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003-04). St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*.

Nettsider:

Holgensen, T.S., Iversen, M. & Kosberg, E. (2013). Kapittel 9: *Samfunnsfaglig metode*. Hentet fra <http://delta.cappelendamm.no/>

Streif. Samfunnsfag. <http://streif.samlaget.no/>

Vedlegg 1: Demokratisk deltakelse

Kompetansemål	Læringsmål		
	<i>Delta!</i>	<i>Streif</i>	<i>Fokus</i>
<p><i>Politikk og demokrati</i></p> <p>Eleven skal kunne utforske og diskutere hvordan en kan være med i og påvirke det politiske systemet gjennom å bruke ulike kanaler for påvirkning</p>	<p>Kapittel 2: <i>Slik styres Norge</i> (s. 31-54)</p> <p>Når du har jobbet med dette kapitlet, skal du kunne:</p> <p>beskrive ulike kanaler for påvirkning og diskutere og planlegge hvordan du kan bruke disse for å gå gjennomslag for en sak du er opptatt av</p>	<p>Kapittel 9: Politikk – noe for meg? (s. 120-127)</p> <p>Eleven skal kunne gjøre greie for hvordan en selv kan være med i og påvirke det politiske systemet og diskutere hva som kan true demokratiet.</p>	<p>Kapittel 7: <i>Valg, velgere og valgt</i> (s, 112-124)</p> <p><i>Mål:</i> Dette kapitlet handler om å delta i politiske valg. Vi drøfter hvorfor noen møter opp i valglokalet mens andre blir hjemme. Så ser vi nærmere på hva de politiske partiene står for, og hva som skiller dem fra hverandre. Og vi stiller spørsmålet om hvilket parti som fortjener din stemme.</p> <p>Kapittel 8: <i>Skaff deg innflytelse</i> (s, 125-133)</p> <p><i>Mål:</i> I dette kapitlet tar vi for oss ulike veier til politiske innflytelse og går nærmere inn på hva som kjennetegner dem. Hvordan kan du selv oppnå politisk innflytelse og påvirke samfunnsutviklingen?</p>
<p><i>Individ, samfunn og kultur</i></p> <p>Eleven skal kunne gjøre greie for rettighetene en har som forbruker, og diskutere forbrukerens etiske ansvar</p>	<p>Kapittel 6: <i>Ung økonomi</i> (s. 133-156)</p> <p>Når du har jobbet med dette kapitlet, skal du kunne:</p> <p>beskrive hvilke rettigheter du har som forbruker</p> <p>diskutere hvilket ansvar du har for å betale for det du forbruker, og for lønns- og arbeidsvilkårene til den som produserer varene</p>	<p>Kapittel 3: <i>Jeg og mitt</i> (s. 30-41)</p> <p>Eleven skal kunne drøfte rettigheter en har som forbruker og diskutere forbrukerens etiske ansvar</p>	<p>Kapittel 11: <i>Snart voksen – personlig økonomi og forbrukeretikk</i> (s.166-178)</p> <p><i>Mål:</i> I dette kapitlet er lønn et hovedtema. Vi ser nærmere på ulike forhold som kan forklare hvorfor enkelte tjener langt bedre enn andre. Vi stiller spørsmål ved påstanden om at penger gjør oss lykkeligere og mer tilfredse. Hva er rettferdig lønn, og hvor høy inntekt skal til for å forsørge en familie?</p>

Tekster: **Representative deltakelseskanaler**

➤ **Valgkanalen**

1. **Delta!**

- ❖ Tekst «Valgkanalen» (s, 40 – 41)

2. **Streif**

- ❖ Tekst: ”Hvordan og hvorfor skal du stemme” (s, 121 – 122).

3. **Fokus**

- ❖ Tekster: Kapittel 7: Valg, velgere, valgt (s, 112) – Tekster: (i) «Min dyrbare stemme» (s, 113), (ii) «Stemmeretten» (114), (iii) «Stemmerett for 16-åringer»,

➤ **Partikanalen**

1. *Delta!*

- ❖ *Tekster:* (i) «Dette er politikk» (s, 8), (ii) «Hvorfor har vi de politiske partiene?» (s, 10). Fordypningstekstene (i) «Jeg – en politiker?» (s. 50) og (ii) «Ungdomspartiene kommenterer» (s. 26, 100, 124, 178, 202)

1. *Streif*

- ❖ *Tekst:* «Partimedlemskap» (s, 122)

➤ **Organisasjonskanalen**

1. *Delta!*

- ❖ *Tekster:* (i) «Organisasjonskanalen» (s, 41); (ii) «Ungdomsorganisasjonene kommenterer» (s, 180)

2. *Streif*

- ❖ *Tekster:* (i) «Organisasjoner og organisasjonsmedlemskap» (s, 122-123) (ii) «Organisasjoner og makt» (s, 123)

3. *Fokus*

- ❖ *Tekster:* (i) «Arbeid gjennom interesseorganisasjoner» (s, 127 -128) (ii) «Hvorfor bry seg?» (s, 126-127); (iii) «Ungdom og organisasjonsdeltakelse» (s, 132).

Tekster: **Direkte deltakelseskanaler**

➤ **Aksjonskanalen**

1. *Delta!*

- ❖ *Tekst:* «Aksjonskanalen» (s, 42)

2. *Streif*

- ❖ *Tekst:* «Aksjoner» (s, 124)

3. *Fokus*

- ❖ *Tekst:* «Politiske aksjoner» (s, 129)

➤ **Deltakelse via direkte kontakt**

1. *Delta!*

- ❖ *Tekster:* (i) «Organisasjonskanalen» (s, 41); (ii) «Mediekanalen» (s, 43-44)

2. *Streif*

- ❖ *Tekster:* (i) «Organisasjoner og makt» (s, 123)

3. *Fokus*

- ❖ *Tekster:* (i) «Arbeid gjennom interesseorganisasjoner» (s, 127 -128); (ii) «Hvorfor bry seg?» (s, 126-127); (iii) «Bruk av massemediene» (s, 130-131)

Vedlegg 2: Kritisk tenkning

Tema: **Samfunnsvitenskapelig metode**

(1) *Delta!*

❖ Tekst: «Samfunnsfaglig metode» (Kapittel 9)

(2) **Fokus:** Mål: Dette innledningskapitlet handler om hvordan forskere går fram når de studerer samfunnet. Det dreier seg om hvor viktig det er å velge metoder som kan gi rimelig sikre svar, og ikke slå seg til ro med hvordan ting ser ut på overflaten. Du vil også lære om hvordan du selv kan forske på samfunnet rundt deg, og benytte data og kilder til å skaffe deg ny kunnskap. (Innledningskapittel)

❖ Tekst: «Å studere samfunnet» (s.7-12)

❖ «Utforsk» (*Fokus*, s. 27, 46, 95, 110, 123, 132, 162, 194, 255)

Tema: **Statistikk**

➤ Kompetansemål: Eleven skal kunne bruke sammenfallende og motstridende informasjon fra statistikk til å drøfte ei samfunnsfaglig problemstilling (Utforskeren).

(1) *Delta!*

➤ Læringsmål:

- (i) Eleven skal kunne vite hva som ligger i uttrykkene mørketall og tilfeldige svingninger
- (ii) Eleven skal kunne kjenne til forskjellen på statistisk sammenheng og årsakssammenheng, og vite hva betydningen av dette er i tolkning av kriminalitetsstatistikk.

❖ Tekster: (1) «Hva forteller kriminalitetsstatistikken» (s. 93), (2) «Utfordringer ved bruk av statistikk?» (s. 94) (3) «Hva forteller fraværstatistikken?» (s. 119)

(2) **Fokus**

❖ Tekster: (i) «Tall og statistikk» (s. 11), (ii) «Menneskene bak kriminalstatistikken» (s. 82) (iii) «Det statistikken forteller oss» (s. 84-85)

(3) **Streif**

❖ Tekst: «Registrert og uregistrert kriminalitet» (s. 45)

Tema: **Formulering av samfunnsfaglige problemstillinger**

- Kompetansemål: Eleven skal kunne formulere en aktuell samfunnsfaglig problemstilling (Utforskeren)

(1) **Delta!**

- ❖ Tekst: «Fruktbar problemstilling» (s. 28)

(2) **Fokus**

- ❖ Tekst: «Nysgjerrighet» (s. 9)

Tema: **Argumentasjon**

- Kompetansemål: Eleven skal kunne skrive en drøftende tekst ved å bruke fagomgrep, variert kildetilfang og kildetilvisninger (Utforskeren)
- Kompetansemål: Eleven skal kunne drøfte samfunnsfaglig tema i digitale diskusjonsforum og vurdere egne forståinger i lys av andre sine innlegg (Utforskeren)

(1) **Delta!**

- Læringsmål: Eleven skal kunne drøfte en problemstilling i en samfunnsfaglig artikkel
- ❖ Tekst: «Hvordan skrive en artikkel i samfunnsfag» (s. 28-29)

Tema: **Kildebevissthet**

- Kompetansemål: Eleven skal kunne vurdere formålet og relevansen til kildene (Utforskeren)
- Kompetansemål: Eleven skal kunne skrive en drøftende tekst ved å bruke fagomgrep, variert kildetilfang og kildetilvisninger (Utforskeren)

(1) **Delta!**

- Læringsmål: (i) «eleven skal kunne hente informasjon om partienes politikk og vurdere kildene kritisk», (ii) «eleven skal kunne kjenne nytte og begrensninger ved Wikipedia som informasjonskilde». (iii) «eleven skal kunne finne og vurdere informasjon om konflikter med ulikt syn på konflikten»
- ❖ Tekst: (1) «Hvor finner du svar?» (s. 21-22)
- ❖ Tekst: (2) «Kildereferanser i teksten og kildeliste» (s. 28)
- ❖ Tekst: (3) «Hat på nettet» (s. 75-76)
- ❖ Tekst: (4) «Han er sikkert på Facebook!» (s. 54)
- ❖ Tekst: (5) «Du finner det på Wikipedia!» (s. 173-174)

- ❖ Tekst: (6) «Å finne informasjon om konflikter» (s. 198-199).

(2) **Fokus**

- ❖ Tekst: «Kildekritikk» (s. 10)

Tema: **Årsaksforklaringer**

- Kompetansemål: *Eleven skal kunne drøfte årsaker til at fordommer, rasisme og diskriminering oppstår* (Individ, samfunn og kultur)

1. **Delta!**

- Læringsmål: Eleven skal kunne diskutere konsekvenser av rasisme, fordommer og diskriminering og hvordan dette kan motarbeides (Kapittel 3 «Du og samfunnet» (s.57-84))

- ❖ Tekst: «Hva er rasisme?» (s. 73)

2. **Streif**

- Læringsmål: Eleven skal kunne forklare hvorfor fordommer oppstår (Kapittel 6 «Kultur møter» (s.72-85))

- ❖ Tekst: «Hvordan ser vi de andre» (s. 79-82)

3. **Fokus**

- ❖ Tekst: «Fordommer og stereotypier – å bestemme seg på forhånd» (s.70) (Kapittel 4 «Norge møter verden» (s.61-77))

Kompetansemål: Eleven skal kunne analysere omfanget av ulike former for kriminalitet og overgrep (Individ, samfunn og kultur)

(1) **Delta!**

- Læringsmål: Eleven skal kunne forklare hva som ligger i begrepene individualpreventiv og allmennpreventiv (Kapittel 4 «Kriminalitet» (s. 87-104))

- ❖ Tekst: «Hvordan forebygge kriminalitet» (s. 88-89)

(2) **Streif**

- Læringsmål: Eleven skal kunne bruke digitale verktøy for å finne informasjon om omfanget av kriminalitet i Norge, grunngi hvorfor samfunnet straffer og vurdere hvordan kriminalitet kan forebygges (Kapittel 4: **Kriminalitet** (s.42-59))

- ❖ Tekst: «Hvorfor begår noen kriminelle handlinger?» (s. 48-51)

(3) **Fokus**

- ❖ Tekst: «Hvorfor blir noen kriminelle?» (s.86-88) (Kapittel 5 «Kriminalitet i Norge» (s.81-96))

Kompetansemål: *Eleven skal kunne gjøre greie for årsaker til arbeidsløshet (Arbeids- og næringsliv)*

(1) **Delta!**

- Læringsmål: Eleven skal kunne beskrive ulike forklaringer på og konsekvenser av arbeidsløshet (Kapittel 5 «Arbeidsliv» (s.107-128))

- ❖ Tekst: «Arbeidsledighet» (s. 109-112)

(2) **Streif**

- Læringsmål: Eleven skal kunne gjøre greie for årsaker til arbeidsledighet og drøfter måter å redusere arbeidsledighet på (Kapittel 11 «Jeg i arbeidslivet» (s.146-161))

- ❖ Tekst: «Årsaker til arbeidsledighet» (s. 156)

(3) **Fokus**

- ❖ Tekst: «Årsaker til arbeidsledighet» (s.201 -202)

Kompetansemål: *Eleven skal kunne gjøre greie for ulike forklaringer på hvorfor det finnes fattige og rike land (Internasjonale forhold)*

(1) **Delta!**

- Læringsmål: Eleven skal kunne finne og sammenligne informasjon om fattigdom i verden og årsaker til fattigdom (Kapittel 7 «En og samme verden?» (s.159-182))

- ❖ Tekst: «Veldig mange har veldig lite» (s. 166-171)

(2) **Streif**

- Læringsmål: Eleven skal kunne gjøre greie for årsaker til at noen land er fattige og noen rike (Kapittel 13 «En verden uten grenser» (s. 174-195))

- ❖ Tekst: «Fattige og rike» (s. 182-190)

(3) **Fokus**

- ❖ Tekst: «Fattigdommens årsaker» (s.277-78)

Kompetansemål: *Eleven skal kunne diskutere kjennetegn på og årsaker til terrorisme (Internasjonale forhold)*

(1) ***Delta!***

- Læringsmål: *Eleven skal kunne forklare hva terrorisme er, og finne og vurdere informasjon om mål og virkemidler for ulike terrorister (Kapittel 8 «Krig og fred» (s.185-208))*

❖ Tekst: «Terrorisme» (s. 194-196)

(2) ***Streif***

- Læringsmål: *Eleven skal kunne gjøre greie for hva som kjennetegner internasjonal terrorisme og reflektere over årsaker til terrorisme (Kapittel 15 «En urolig verden» (s. 218-231))*

❖ Tekst: «Årsaker til terrorisme» (s.220)

(3) ***Fokus***

❖ Tekst: «Terrorens årsaker» (s.250-51)