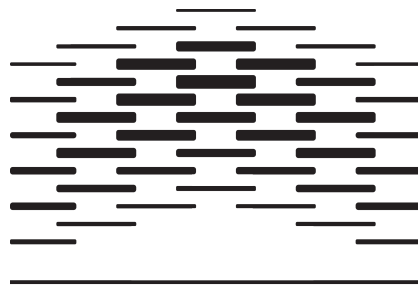


POLITISK DELTAKELSE I DEMOKRATIET

En analyse av lærebøkene i samfunnskunnskap for ungdomstrinnet utgitt av Aschehoug, Cappelen Damm og Gyldendal for M87, L97 og LK06

Marius Muggerud



**HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS**

Masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap i samfunnsfag

Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

SKUT5910

HØGSKOLEN I OSLO OG AKERSHUS

Mai 2016

Sammendrag

Temaet i denne masteroppgaven er hvordan politisk deltakelse i demokratiet behandles i lærebøker i samfunnskunnskap for ungdomsskolen. Jeg analyserer lærebøkene til Aschehoug, Cappelen Damm og Gyldendal for læreplanene av 1987 (M87), 1997 (L97) og 2006 (LK06).

Mine primære problemstillinger er **hvordan lærebokseriene fra tre forlag behandler politisk deltakelse i demokratiet, hvordan behandlingene har blitt endret over tid og hvordan disse endringene kan bli forklart**. Jeg legger særlig vekt på i hvilken grad behandlingene bygger på kunnskapsopplæring, holdningsopplæring og ferdighetsopplæring. Jeg vektlegger også i hvilken grad behandlingene har med eksempler fra ulike nivåer som skole, lokalt, nasjonalt og internasjonalt, og i hvilken grad unge er en del av eksemplene. Her er utgangspunktet mitt at elevene vil oppleve opplæringen mer engasjerende hvis den skaper nærhet til deres hverdag gjennom lokale eksempler og med unge i sentrum.

For å svare på problemstillingene, har jeg analysert tekst og spørsmål og oppgaver i seriene. Først har jeg sett på hvordan begreper som *politikk*, *makt* og *demokrati* blir definert i seriene. Deretter har jeg delt opp analysen av politisk deltakelse i fem hovedkanaler: *valgkanalen*, *medvirkningskanaler for barn og unge*, *organisasjonskanalen*, *aksjonskanalen* og *mediekanalen*. Noen av hovedkanalene har jeg delt inn i underkanaler.

Et hovedfunn er at holdningsopplæringen, forstått som oppøving i kritisk tenkning, står gjennomgående svakt i alle seriene. Det blir svært sporadisk vist til alternativer, mangler eller uheldige sider ved de eksisterende ordningene for politisk deltakelse. Behandlingen av politisk deltakelse i seriene er derfor i stor grad rettet mot legitimering av det eksisterende, som kan forstås som kunnskapsopplæring uten problematiserende bemerkninger. Innslag av ferdighetsopplæring, som det er minst av, er stort sett diskusjon og å skrive leserinnlegg.

Alle seriene har mye informasjon om underkanalen valg. De fleste har også med organisasjonskanalen og mediekanalen. Aksjonskanalen står derimot svakt i seriene for M87, men sterkt i seriene for L97 og i to av seriene for LK06. Underkanalene ungdomspartier og folkeavstemninger (under hovedkanalen valg) og hovedkanalen medvirkningskanaler for barn og unge, er ujevnt behandlet i seriene.

Et tredje funn er at seriene gjennomgående er flinke til å inkludere barn og unge i eksemplene. Fordelingen mellom lokalt og nasjonalt nivå er relativt lik. Dette gir stor grad av nærhet i behandlingene. Men mange eksempler er fiktive, noe som kan bidra til distanse.

Forord

Denne oppgaven handler om hvordan politisk deltakelse i demokratiet behandles i lærebøker. Dette er et tema jeg har syntes det har vært svært spennende å forske på, og jeg håper du vil synes at det er like spennende å lese om det. Men først er det flere som må bli takket for sitt bidrag.

Først og fremst vil jeg takke Theo Koritzinsky. Det har vært til stor motivasjon å ha en veileder som har trodd på meg og mitt prosjekt fra start til mål slik du har gjort. Din imøtekommenhet, grundighet og dine alltid like solide råd har vært uvurderlige for meg.

I tillegg vil jeg takke familie og venner som har oppmuntret meg underveis. Dere har forstått når oppgaven er det siste jeg vil prate om, men også når jeg nettopp har hatt behov for å fortelle. Spesielt vil jeg takke mine foreldre for den trygge havnen dere alltid er.

Sist, men ikke minst, må jeg takke min kjære Bjørn-Kristian. Du er alltid forståelsesfull, omtenksum og støttende. Takk for at du er min.

Med det vil jeg ønske alle god lesning!

Marius Muggerud

16. mai 2016

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	5
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	5
1.2 PROBLEMSTILLINGER OG PRESISERINGER	6
1.3 METODE OG STRUKTUR	7
1.3.1 Avgrensninger.....	7
1.3.2 Egne erfaringer fra politisk deltakelse	9
1.3.3 Valg av metode.....	9
1.3.4 Valg av hoveddisposisjon	10
1.4 OVERSIKT OVER KAPITLENES INNHOLD	11
2. TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	12
2.1 SENTRALE BEGREPER.....	12
2.1.1 Politikk	12
2.1.2 Makt, innflytelse, påvirkning og autoritet.....	13
2.1.3 Demokrati.....	15
2.2 HVA UNGDOMSSKOLELÆRERE VEKTLA I DEMOKRATIUNDERVISNINGEN PÅ 2000-TALLET	17
2.3 OPPLÆRING I KUNNSKAP, HOLDNINGER OG FERDIGHETER	18
2.4 HOVEDKANALER FOR POLITISK DELTAKELSE I DEMOKRATIET	20
2.5 TIDLIGERE FORSKNING PÅ AKTUELLE TEMAER I LÆREBØKER FOR SAMFUNNSFAG	22
2.5.1 Slagsider i lærebøker i samfunnsfag på 1960- og 1970-tallet.....	22
2.5.2 Fraværet av nærhet til eksemplene i konflikter.....	23
2.5.3 Politisk deltakelse og det politiske systemet i lærebøker for LK06.....	24
3. PRESENTASJON AV LÆREPLANENE OG LÆREBOKSERIENE	25
3.1 LÆREPLANENE OG DEN OFFENTLIG GODKJENNINGEN AV LÆREBØKER FRAM TIL 2000	25
3.1.1 M87 - Mønsterplanen for grunnskolen av 1987.....	26
3.1.2 L97 - Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997.....	28
3.1.3 LK06 - Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2006.....	31
3.2 LÆREBOKSERIENE.....	33
3.2.1 Aschehougs serier.....	33
3.2.2 Cappelen Damms serier	34
3.2.3 Gyldendals serier.....	35
3.2.4 Skjematiske oversikter	37

4. BRUKEN AV BEGREPENE POLITIKK, MAKT OG DEMOKRATI I SERIENE.....	39
4.1 ASCHEHOUG.....	39
4.2 CAPPELEN DAMM	42
4.3 GYLDENDAL	44
4.4 SAMMENFATNING OG VURDERINGER AV BRUKEN AV DE SENTRALE BEGREPENE.....	46
5. STØRRE SAMSPILL MELLOM KANALER FOR POLITISK DELTAKELSE I SERIENE.....	48
6. VALGKANALEN.....	51
6.1 VALG.....	51
6.2 FOLKEAVSTEMNINGER.....	60
6.3 UNGDOMSPARTIER.....	63
7. MEDVIRKNINGSKANALER FOR BARN OG UNGE.....	66
7.1 KOMMUNALE MEDVIRKNINGSORGANER FOR BARN OG UNGE.....	66
7.2 KLASSERÅD OG ELEVRÅD	69
8. ORGANISASJONSKANALEN.....	73
9. AKSJONSKANALEN	80
9.1 UNDERSKRIFTSKAMPANJER.....	80
9.2 LOBBYVIRKSOMHET	83
9.3 DEMONSTRASJONER OG AKSJONER.....	87
9.4 SIVIL ULYDIGHET	91
10. MEDIEKANALEN.....	95
11. AVSLUTTENDE KOMMENTARER	103
11.1 ENDRINGER I DE KVANTITATIVE VEKTLÉGGINGENE AV HOVEDKANALENE.....	104
11.2 INNHOLD I KANALENE FOR POLITISK DELTAKELSE SOM I LITEN GRAD BLIR VEKTLÉGT	106
11.3 FORDELINGEN MELLOM KUNNSKAPS-, HOLDNINGS- OG FERDIGHETSOPPLÉRING.....	108
11.4 GRADEN AV NÉRHET TIL EKSEMPLERNE	110
11.5 VIDERE FORSKNING	112
LITTERATUR	113

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for denne masteroppgaven er hvordan politisk deltakelse i demokratiet blir behandlet i lærebøkene i samfunnskunnskap for ungdomsskolen.

Emnet demokrati er evig aktuelt. Det angår hver enkelt av oss som en del av alle fellesskap av ulike omfang og varighet vi deltar i. Men demokrati er ikke en naturgitt egenskap ved et samfunn. Derfor må demokratiet i praksis bli fornyet og videreutviklet av hver generasjon.

Emnet er derfor høyaktuelt i skolen, og i Opplæringslova står det at skolen skal fremme demokrati (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Men demokratiopplæring har ikke alltid vært en selvsagt del av undervisningen i grunnskolen. Den har i all hovedsak vokst fram og blitt formet under disiplinen samfunnskunnskap som har en relativt kort fartstid i norsk skole. Samfunnskunnskap ble ikke lovfestet i folkeskolen før i 1959, da under navnet *samfunnslære* (Koritzinsky, 2014, s. 39). I 1960 kom disiplinen, omdøpt til *samfunnskunnskap*, for første gang inn i en norsk læreplan, ”Læreplan for forsøk med 9-årig skole” (samme sted). Samfunnskunnskap ble da likestilt med de etablerte fagene historie og geografi under den nye samlebetegnelsen *samfunnsfag* (Lorentzen, 2005a, s. 166). Betegnelsen gjelder den dag i dag. Derfor har samfunnskunnskapen siden 1960 hatt ”et særlig ansvar for demokratiopplæring og demokratiforståelse” (Lorentzen og Hepsø, 2000, s. 14).

Det ene faglige utgangspunktet for oppgaven min, er funn publisert av Kjetil Børhaug i sin doktorgradsavhandling fra 2007: ”Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule”. I en kvantitativ undersøkelse med 254 samfunnsfaglærere i ungdomsskolen, undersøkte han hva lærerne la mest vekt på i sin demokratiundervisning. Børhaug fant ut at de fleste samfunnsfaglærerne i ungdomsskolen har et ensidig fokus på deltakelse gjennom valg, partipolitikk og andre formelle kanaler. Bare et mindretall av lærerne går inn på deltakelse gjennom interesseorganisasjonsarbeid og aksjoner (samme sted, s. 101-102).

Det andre faglige utgangspunktet mitt er et funn publisert i *International Civic and Citizenship Education Study* fra 2009, forkortet ICCS 2009 (Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo, 2011). I denne ble norske samfunnsfaglærerne for 8. klasse blant annet spurt om hvor ofte ti oppgitte arbeidsformer forekom i demokratiundervisningen deres (samme sted, s. 181-182). 87 % svarte at *arbeid med lærebøker* forekom svært ofte eller ofte. Arbeidsformen var den flest lærere oppga at de brukte oftest. Kun 1 % av lærerne oppga at elevene aldri arbeidet med

lærebøker. Dermed bekrefter ICCS 2009 at læreboka står sterkt i demokratiundervisningen. Avhengig av lærerens evne til faglig-pedagogiske vurderinger, vil læreboka derfor kunne få en svært styrende rolle i demokratiopplæringen. Dette vil kunne få utslag for elevenes endelige demokratiforståelse (Børhaug og Christophersen, 2012, s. 20).

Disse faglige utgangspunktene har inspirert meg til å analysere norske ungdomsskoleelevers kanskje fremste skriftlige kilde til demokratiforståelse, nemlig lærebøker i samfunnskunnskap. Som allerede nevnt, er analysen avgrenset til behandlingen av politisk deltakelse i demokratiet. Dette fordi et mål for skolen er, og har vært, at elevene skal bli *aktive deltakere i demokratiet*. Derfor ønsker jeg å se på hvordan ulike kanaler for politisk deltakelse blir behandlet. Motivasjonen min for dette blir godt forklart i dette sitatet: ”Ingen kan delta politisk dersom dei ikkje veit kva ordningar som finst for slik deltaking” (Aarre, Christophersen og Børhaug, 2008, s. 311). I dette legger jeg også forståelsen av at en må vite om eksisterende ordninger, men også alternativer, og blir hjulpet til å se feil og mangler, for at en skal kunne vurdere, kritisere og utvikle dem. Derfor har jeg hatt en sterk nysgjerrighet av å se hvordan lærebøkene behandler ulike kanaler for politisk deltakelse i demokratiet.

En skulle kanskje trodd at fremstillingen av demokrati i norske lærebøker for samfunnskunnskap ville vært et tilnærmet oppbrukt forskningstema allerede. Men selv om det er gjort noe forskning på feltet, som jeg gjør rede for i kapittel 2.5, er det fortsatt flere hull. En av grunnene til dette er nok at mange tenker at demokratiopplæring først og fremst er påvirket av lokale forhold og virkeligheten fra dag til dag. Sagt med andre ord, at det er samspillet mellom lærer og elev som er det sentrale. Og læreren er uten tvil elevenes viktigste ressurs i skolen for å få en god demokratiopplæring, og elevenes forståelse er den beste indikatoren på læringsutbyttet. Dette er likevel ikke et argument mot å søke kunnskap om hvordan politisk deltakelse blir behandlet i lærebøkene, når forskning viser at demokratiundervisning i stor grad er lærebokstyrt og har et ensidig fokus mot enkelte kanaler for politisk deltakelse.

1.2 Problemstillinger og presiseringer

I denne oppgaven analyserer jeg hvordan lærebokseriene fra tre forlag behandler politisk deltakelse i demokratiet, hvordan behandlingene har blitt endret over tid og hvordan disse endringene kan bli forklart. Dette er mine primære problemstillinger.

Jeg legger særlig vekt på i hvilken grad behandlingene retter seg mot kunnskapsopplæring, holdningsopplæring og ferdighetsopplæring. Jeg vektlegger også i hvilken grad

behandlingene har med eksempler fra ulike nivåer som skole, lokalt, nasjonalt og internasjonalt, og i hvilken grad unge er en del av eksemplene.

Her er mitt utgangspunkt en tro på at elevene vil oppleve opplæringen mer engasjerende hvis den skaper nærhet til deres hverdag gjennom lokale eksempler og med unge i sentrum. Les mer om dette i kapittel 2.5.2. Dette betyr ikke at jeg mener at det nasjonale og internasjonale er uviktige eller skal utelates fra opplæringen. Om det internasjonale nivået er det en viktig avgrensning som blir presisert i kapittel 1.3.1.

1.3 Metode og struktur

I dette kapittelet gjør jeg greie for mine avgrensninger, egne erfaringer med politisk deltakelse, min metode og valg av hoveddisposisjon for kapitlene 6-10.

1.3.1 Avgrensninger

Jeg har avgrenset meg til de tre største lærebokforlagene over tid; Aschehoug, Cappelen Damm og Gyldendal. Forlagene Cappelen og Damm fusjonerte i 2007 (Cappelen Damm, 2016a). Alle lærebøkene i seriene *Samfunn 7-9* og *Samfunn 8-10* er utgitt av Cappelen. Det skal presiseres at Cappelen Damm har hatt to serier for samfunnsfag for LK06: *Makt og menneske* og *Monitor*. Her har jeg måtte velge en av dem, og jeg har valgt *Makt og menneske*. *Makt og menneske* for 8.- og 9.-klasse er utgitt av Damm og 10.-klasseboka er utgitt av Cappelen Damm. Ved å legge forlagene til grunn for utvelgelsen, kan jeg oppdage endringer som har skjedd over tid mellom forlagene og mellom seriene til hvert forlag. Hadde jeg valgt serier ut fra andre kriterier, for eksempel salgstall, hadde jeg ikke nødvendigvis kunnet følge utviklingen hos forlagene på samme måte.

Når jeg referer til *serie*, mener jeg den eller de tre bøkene fra et forlag som til sammen utgjør et komplett sett med lærebøker for ungdomsskolens tre årstrinn. De fleste seriene i samfunnskunnskap for ungdomskolen har én lærebok for hvert årstrinn, altså tre lærebøker totalt. Da jeg har valgt ut tre forlag, gjør dette at jeg må forholde meg til opptil ni lærebøker for hver læreplan. Derfor har jeg måttet begrense meg til de tre nyeste læreplanene for grunnskolen: *Mønsterplanen* av 1987, *Læreplanen for den 10-årige grunnskolen* av 1997 og *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* av 2006. Disse er heretter forkortet M87, L97 og LK06. Disse representerer i noen grad ulike typer læreplaner (se kapittel 3.1). Jeg anser ikke revideringen av LK06 i 2013 som en ny læreplan (Koritzinsky, 2014, s. 57).

Når det gjelder revideringen av LK06 i 2013, er det bare Cappelen Damm som i skrivende stund utgir nye samfunnskunnskapsbøker. Disse heter *Nye makt og menneske* (Cappelen Damm, 2016b). Per mai 2016 er fortsatt ikke 10.-klasseboka utgitt.

Utover avgrensinger av forlag og læreplaner, avgrenser jeg analysen også til kun å se på innholdet i *de trykte lærebøkene*. Eventuelle lærerveiledninger er ikke en del av analysen. Dette fordi jeg er interessert i å se hvordan politisk deltakelse i demokratiet fremstår for i lærebøkene, selv om undervisningen til læreren selvsagt *kan* ha blitt påvirket av en eventuell lærerveiledning. Dette det kunne derimot vært en masteroppgave i seg selv. Jeg understreker også at det av plasshensyn er *de trykte lærebøkene* jeg analyserer, eventuelle nettressurser er ikke inkludert. Jeg har derfor heller ikke undersøkt om eldre nettressurser blir tatt vare på.

Jeg har valgt å møte lærebøkene med en åpen holdning. Dette betyr at jeg har sett på ulike typer innhold. Likevel har jeg valgt å la brødteksten sammen med spørsmål og oppgaver av ulike slag ha hovedprioritet. Bilder, illustrasjoner og eventuelt andre elementer er ikke utelukket, men de har av plasshensyn fått en langt mindre sentral plass.

Som antydning i presiseringene av problemstillingene, har jeg begrenset meg når det kommer til det internasjonale nivået. Jeg analyserer først og fremst behandlingen av politisk deltakelse i det norske demokratiet. Det er bare kommentert, med noe få unntak, der det blir vist at nordmenn kan delta politisk på internasjonalt nivå.

Jeg har også måttet avgrense hvilke kapitler i seriene jeg analyserer. En skjematisk oversikt over dette står i kapittel 3.2.4, men det er nødvendig med noen presiseringer her. For de analyserte kapitlene kan deles inn i fire etter tema og da hvor sentrale de er for analysen.

Den første kategorien er kapitler *om styresett*. Disse handler om oppbygging av det lokale, statlige og internasjonale nivået. Kapitlene som handler om det lokale og statlige nivået er, som presisert ovenfor, de mest aktuelle i analysen.

Den andre kategorien er *kapitler om menneskerettigheter*. Da menneskerettigheter er en sentral del av demokratiet og kan inkludere informasjon om politisk deltakelse, kunne jeg ikke utelukke disse. De er derimot ikke sentrale i analysen.

Den tredje kategorien er *kapitler om medier*. Noen serier inkluderer slike temaer i kapitlene om styresett, men flere av seriene har egne kapitler for dette. Derfor måtte jeg også inkludere disse. Som analysen i kapittel 10 viser, er heller ikke disse sentrale i oppgaven.

Den fjerde kategorien kan vi kalle for *annet*. Dette er bare deler av kapitler der jeg gjennom stikkordregisteret i lærebøkene har funnet ut at de behandler kanaler for politisk

deltakelse. Dette inkluderer for eksempel avsnitt om Sametinget i kapitler om samer.

Et tema jeg har valgt å ikke inkludere i analysen, er arbeidsliv. Selv om dette helt klart kan ha politiske sider ved seg, som streik, har jeg av plasshensyn ikke kunnet inkludere dette.

1.3.2 Egne erfaringer fra politisk deltakelse

For å klargjøre hvor jeg står, vil jeg si litt om mitt forhold til politisk deltakelse.

På barneskolen gikk jeg i demonstrasjonstog for å vise motstand mot å legge ned skoler i kommunen. Jeg har sittet i elevråd og vært elevrådsleder på ungdomsskolen. Jeg har også vært representant i ungdommens kommunestyre. To ganger har jeg fått leserinnlegg på trykk i den regionale avisa. Jeg har stemt ved kommunestyre-, fylkesting- og stortingsvalg fra jeg fikk stemmerett, og jeg er støttemedlem i et politisk parti. Min samboer er kommunestyre- og fylkestingspolitiker, men ikke for det samme partiet som jeg er medlem av. I april i år ble han leder av dette partiets ungdomsparti. Jeg opplever dermed en politikers hverdag på kloss hold. Ellers skriver jeg ofte under på digitale underskriftskampanjer for internasjonale saker.

Jeg har altså kjennskap til mange av kanalene, og jeg synes alle er interessante sider ved demokratiet. Det betyr ikke at jeg favoriserer, ikke kan problematisere bruken av eller har urealistiske forventninger til innflytelsesmulighetene i dem. Som lærer vil jeg strebe etter å gi elevene innsikt i alle kanalene med deres fordeler og ulemper, problemer og muligheter.

1.3.3 Valg av metode

Gjennomgående for alle lærebokanalyser jeg har kommet over i samfunnsfag, er det komparative aspektet som sammenligner teksten for å finne likheter og forskjeller (Becker Jensen, 2011, s. 43). Denne masteroppgaven er også en slik analyse.

Et hovedskille for den komparative analysen er om den er *diakron* eller *synkron* (Becker Jensen, 2011, s. 43). Diakron analyse, eller *vertikal* som jeg foretrekker å kalle det, ser på utvikling over tid. Synkron analyse, også kalt *horisontal*, sammenligner tekster fra samme tid. Min analyse kombinerer begge fordi jeg ser på likheter og forskjeller mellom serier fra ulike læreplaner, men også ser på likheter og forskjeller mellom serier fra samme læreplan. Analysen er likevel ikke strengt bundet til noen av disse.

Et annet hovedskille for den komparative analysen, er om den er kvalitativ eller kvantitativ (Lindgren, 2011, 268). En analyserer kvalitativt når en undersøker tekstens betydning og meningsinnhold (samme sted). En analyserer derimot kvantitativ når en kategoriserer aspekt ved teksten slik at den kan måles eller telles (Becker Jensen, 2011, s.43). Lindgren (2011, s. 268-267) mener at det er mest hensiktsmessig å kombinere disse. For ser en utelukkende på

kvalitative sider av en tekst, mener han at en snart vil begynne å tenke om det er noe som forekommer ofte i teksten. Samtidig mener han at hvis en bare ser på kvalitative sider ved en tekst, vil en likevel begynne å mene noe om tekstens mening og betydning (samme sted).

Denne masteroppgaven er en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ analyse, med hovedvekt på førstnevnte. Den er kvalitativ når jeg vurderer serienes innhold og de mulige virkningene det kan ha for elevenes demokratiopplæring. Den er kvantitativ når jeg omtaler hvor stor plass et tema har i en lærebok og når jeg teller oppgaver.

1.3.4 Valg av hoveddisposisjon

Da jeg skulle velge disposisjon for analysene som nå utgjør kapittel 6-10, sto jeg mellom tre alternativer:

- a) Bygge den opp etter læreplanperioder
- b) Bygge den opp etter forlag
- c) Bygge den opp etter temaer, for eksempel ulike kanaler for politisk deltakelse

Jeg jobbet lenge ut fra en hoveddisposisjon som fulgte læreplanperioder. For hver læreplanperiode skulle jeg ta for meg serie for serie. På den måten ville jeg først ha tatt for meg alle seriene for M87, deretter for L97 og til slutt for LK06. Alternativet ville gjøre det lett å se helheten i en serie, og i tillegg se om det var spesielle trekk ved seriene ut fra gjeldende læreplan. Men alternativet gjorde det vanskeligere å se likheter og forskjeller mellom alle seriene før jeg hadde vært igjennom alle analysene.

I tillegg opplevde jeg at de ulike kanalene for politisk deltakelse kom i bakgrunn med en slik disposisjon. Dette fordi en kanal ville kunne bli omtalt opptil ni ganger, en for hver serie, på ulike steder i oppgaven.

Å bygge opp oppgaven etter forlag, var en annen versjon av læreplanalternativet. En ville lett ha sett helheten i en serie og utviklingen i behandlingene hos ett og samme forlag.

Vanskeligere ville det ha blitt å se likheter og forskjeller mellom seriene for samme læreplanperiode. Også her likte jeg ikke at omtale av de ulike kanalene for politisk deltakelse ville bli spredt i analysen.

Derfor valgte jeg alternativet med å bygge oppgaven opp etter kanaler for politisk deltakelse. Dette har ulemper ved at det blir vanskeligere å se helheten i en serie, hos et forlag eller i en læreplanperiode. Fordelene er at det er lettere å se likhetene og forskjellene mellom både læreplanene og seriene i hvordan de behandler hver kanal for politisk deltakelse. Så hvis du

som leser er opptatt av underskriftskampanjer, vil du lett finne dette da det står som et eget kapittel i innholdsfortegnelsen. Dermed kommer ulike kanaler for politisk deltakelse i demokratiet i fokus. For meg har dette også gjort det lettere å trekke inn teori i analysen. Dette fordi analysen av hver kanal er samlet under én overskrift og ikke spredt i helhetlige analyser av seriene, slik det ville vært i både læreplanalternativet og forlagsalternativet.

Videre har jeg kombinert denne oppbyggingen ut fra kanaler for politisk deltakelse, med forlagsalternativet innenfor hver kanal. Analysen av opptil ni serier for hver kanal blir dermed mer strukturert, både for meg som forsker og deg som leser.

Helt til slutt noen oppklaringer om mindre valg i oppgaven. Når jeg refererer til hovedkapitler fra lærebøkene, står de i anførselstegn, for eksempel ”Makt” fra *Matriks* (2006). Jeg skriver ikke at det er et kapittel. Dette for å unngå utallige innslag av ordet. For å skille eventuelle presiseringer av underkapitler fra hovedkapitlene i lærebøkene, har tittelen på underkapitler ordet *under* foran seg, for eksempel: *Under* ”Sametinget” står det

1.4 Oversikt over kapitlenes innhold

I kapittel 2 gjør jeg greie for teori og tidligere forskning som er sentralt for analysen.

I kapittel 3 presenterer kort ulike måter å forstå læreplaner på og den offentlige godkjenningsordningen for lærebøker som varte fram til 2000. Deretter analyserer jeg læreplanene med særlig vekt på hvilke føringer de legger for demokratiopplæringen. Så presenterer jeg de ulike seriene jeg analyserer, med vekt på ulike særtrekk tilknyttet struktur, utforming og omfang. Til slutt, i kapittel 3.2.4, er det to skjematiske oversikter over lærebøkene jeg har analysert. Disse viser utgivelsesår, forfatter(e) og analyserte kapitler.

I kapittel 4 analyserer jeg bruken av de sentrale begrepene politikk, makt og demokrati i seriene.

I kapittel 5 greier jeg ut om eventuelle deler med større samspill mellom kanalene for politisk deltakelse i seriene. Dette er først og fremst for å veie opp for at kanalene blir analysert relativt isolert i kapitlene 6-10, jamfør ulemper med hoveddisposisjonen min som omtalt i kapittel 1.3.4.

De seks neste kapitlene, kapittel 6-10, er analyser av behandlingen av ulike kanaler for politisk deltakelse i demokratiet. Hvert kapittel tar utgangspunkt i det jeg kaller for en *hovedkanal* for politisk deltakelse. Flere av hovedkanalene er delt inn i underkanaler. Hovedkanalene og tilhørende underkanaler blir presentert i kapittel 2.4.

I kapittel 11 oppsummerer og vurderer jeg flere av mine mest sentrale og interessante funn.

2. Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet gir jeg en innføring i sentrale begreper som politikk, makt, innflytelse, påvirkning og autoritet og demokrati i kapittel 2.1. Jeg viser til forskning om hva ungdomsskolelærere vektlegger i undervisningen sin i kapittel 2.2. Deretter, i kapittel 2.3, ser jeg på forskjellene mellom kunnskapsopplæring, holdningsopplæring og ferdighetsopplæring. Disse vil, som understreket i presiseringene av problemstillingene i kapittel 1.2, være et viktig analyseverktøy i oppgaven. Deretter gjør jeg i kapittel 2.4 greie for hvilke hovedkanaler jeg har delt politisk deltakelse inn i. Jeg utdyper ikke de ulike underkanalen i dette kapittelet, da jeg heller går nærmere inn på egenskaper ved dem i innledningen til hver underkanalen i kapitlene 6-10. I kapittelet 2.5 greier jeg ut om eksisterende forskning på aktuelle temaer i norske lærebøker.

2.1 Sentrale begreper

I dette kapittelet gir jeg en innføring i begreper som politikk, makt, innflytelse, påvirkning og autoritet og demokrati.

2.1.1 Politikk

Da denne oppgaven handler om politisk deltakelse i demokratiet, må vi ha en forståelse av hva politikk er. Statsviteren Thomas Chr. Wyller har som utgangspunkt at ikke alt som skjer i samfunnet er politikk (1970, s. 7), men han poengterer at grensen mellom hva som er politikk og ikke er det, ikke er fast. For å klargjøre begrepet, legger han vekt på *beslutninger*. Han slår fast at politikk er *ustanselige beslutninger* tatt av offentlige myndigheter (samme sted, s. 8). Han knytter altså først politikk til myndighetene. Men videre peker han på at bak en beslutning, er det en beslutningsprosess. Denne beslutningsprosessen innlemmer han også i politikkbegrepet. Politikk er for Wyller altså både beslutninger tatt av offentlige myndigheter og prosessen som fører fram til disse. Han vektlegger at prosessene gjerne ”omfatter deltakelse fra et stort antall mennesker” (samme sted, s. 8). Her nevner han pressen, partier, demonstrasjonstog og folkemøter. Ved å også vektlegge demonstrasjonstog og folkemøter, åpner Wyller for et bredt politikkbegrep. Dette understreker han ved å skrive at politikk ikke bare er noe som foregår på Stortinget, i regjering eller kommunestyre. Et snevert politikkbegrep ville nettopp vært å bare knyttet politikk til politikere, partier og de offentlige myndighetene. Men for Wyller er politikk ”alle de handlinger som *indirekte* og *direkte* har forbindelse med offentlige beslutninger” (samme sted, s. 9).

Theo Koritzinsky (2014, s. 163-166) skiller mellom aktørorientert og prosessorientert politikkbegrep. Det aktørorienterte politikkbegrepet vektlegger at det er bestemte individer eller institusjoner som driver med politikk. Koritzinsky anbefaler derimot et prosessorientert politikkbegrep, en forståelse som vektlegger prosessene som fører til beslutninger, og mindre hvem som deltar i dem. Dette samsvarer med Wyllers forståelse av politikk, som omtalt ovenfor. Koritzinsky (2014) understreker at et prosessorientert politikkbegrep er nært knyttet til deltakerdemokratiske verdier (se kapittel 2.1.3).

Statsviteren Øyvind Østeruds definisjon av politikk (2014, s. 31) ligger også nært opptil dette da også han legger vekt på beslutninger: ”Det er påvirkning av – eller forsøk på å påvirke – de beslutningene som treffes. Det er beslutningsaktiviteten selv, herunder mer eller mindre bevisste valg om ikke å treffe en beslutning, og det er gjennomføringen av beslutninger”.

Fram til nå har politikkbegrepet framstått som veldig harmonisk. Men det er viktig å forstå at politikk også handler om konflikt og samarbeid. Koritzinsky (2014, s. 165) ser på politikk som ”strid, samarbeid og bindende vedtak innen et samfunn om langsiktige verdivalg og utviklingsveier, fordelingen av knappe goder og byrder, myndighet, styring og kontroll og forholdet til omverdenen”. Denne definisjonen er som nevnt ovenfor, bred og prosessorientert. Slik jeg forstår det, handler fordelingen av goder og byrder også om fordelingen av muligheter og stengsler for politisk deltakelse. For eksempel kan dette gjelde valgordninger og stemmerett (se kapittel 6.1).

Vi kan oppsummere med at politikk først og fremst handler om å fatte beslutninger om å fordele goder og byrder i et samfunn. Like viktig som selve beslutningene, er prosessene eller aktivitetene i forkant. Det er her det er mulig for andre enn beslutningsmyndighetene å forsøke å påvirke.

Her mener jeg det er viktig å se forskjell på *politisk deltakelse* og *politisk påvirkning*. For at en deltar politisk, betyr ikke nødvendigvis at en oppnår å påvirke politikken. Dette bringer oss over på hva som ligger i begreper som makt, innflytelse og nettopp påvirkning.

2.1.2 Makt, innflytelse, påvirkning og autoritet

Alle politikkdefinisjonene ovenfor handler om påvirkning i ulike former. Wyller (1970, s. 10) understreker at makt og innflytelse alltid vil være sammenfiltret med politikk. Nina Sandberg (2005, s. 17) påpeker at begreper som *makt*, *innflytelse* og *autoritet* ofte blir brukt om hverandre i dagligtalen. Jeg vil i tillegg legge til begrepet *påvirkning* i denne gruppen.

Sandberg (2005) bruker den amerikanske statsviteren Robert Dahls definisjoner på innflytelse: ”Innflytelse har den som faktisk påvirker en beslutningsprosess” (s. 18). Men en har bare innflytelse når denne påvirkningen går i den retningen den som påvirker ønsker (samme sted). Betyr det da at påvirkning er alt innflytelse ikke er? Er det påvirkning når en *handler politisk*, men handlingene gir andre virkninger enn den en hadde forutsett og ønsket? En slik forståelse har liten bruksverdi. En har tross alt sjelden behov for å kategorisere resultatene av alt som er utilsiktet. Det er det nok mer riktig å forså begrepet *påvirkning* som en samlebetegnelse for de mer spesialiserte begrepene makt, innflytelse og autoritet. Samtidig er det nok for mange naturlig å bruke begrepene påvirkning og innflytelse som synonymer.

Et viktig skille går ifølge Dahl mellom begrepene *makt* og *innflytelse*. Han ”oppfatter makt som en særegen form for innflytelse” (gjengitt i Sandberg, 2005, s. 21). For Dahl er det å ha innflytelse å få noen andre til å gjøre noe de ellers ikke ville ha gjort. Å ha makt er å oppnå dette ved bruk av trusler eller løfter om belønning. En kan dermed ha innflytelse uten å ha makt, men en kan ikke ha makt uten å ha innflytelse. Det er likevel viktig å se at ikke alle legger slike egenskaper til maktbegrepet, men bruker det heller som en samlebetegnelse på lik linje med påvirkning og innflytelse.

Autoritet er i følge Dahl igjen en spesiell form for innflytelse (samme sted, s. 18). Autoritet er nemlig den innflytelsen vi godtar som legitim. Det vil si at vi mener at den ene parten har lov til å bestemme det den faktisk bestemmer. I demokratiet gir folket de folkevalgte en slik legitim makt gjennom valgsystemet.

Utøvelse av innflytelse og makt, handler om å være besittelse av ressurser. Koritzinsky (2014, s. 167) kaller disse for *politiske ressurser*. Det finnes ulike navn og oppdelinger av disse. I denne oppgaven vil de mest aktuelle være: *Autoritet* eller *formelle posisjoner* som de folkevalgte får gjennom valghandlingen. At vi stemmer, handler i sin enkleste form for *antall* som politisk ressurs. For organisasjoner og aksjonskanaler er antall gjerne det viktigste virkemiddelet for å vise styrke. Samtidig kan *økonomiske midler* for eksempel bli brukt i lobbyvirksomhet til å skaffe seg de beste lobbyistene. Men også *ekspertise og kompetanse*, som også knyttes til det å være *informert*, handler om å bli sett på som en faglig ressurs. Dette går også inn på det å ha kunnskap, for eksempel om hvordan en sprer sine meninger, blant annet i mediene.

2.1.3 Demokrati

Det kan være lett å tenke at demokrati er noe som er eller som ikke er. Men så enkelt er det ikke: ”Demokrati må ikke defineres og beskrives så absolutt at det stenger for viktige nyanseringer” (Koritzinsky, 2014, s. 107). Solhaug og Børhaug (2012) påpeker at demokrati kan bli forstått på ulike måter. For å ikke lene seg på en for snever definisjon, velger de å bruke Carl Cohen sin: ”Demokrati er et samfunnsmessig styresett der medlemmene i det store og hele deltar, eller kan delta, direkte og indirekte i å ta beslutninger som angår dem” (gjengitt i Børhaug og Solhaug, 2012, s. 29).

Børhaug (2004, s. 205) har blant annet pekt på at det er problematisk at begrepet demokrati ikke i tilstrekkelig grad blir gjort rede for når en drøfter utdanning og demokrati. Børhaug og Solhaug (2012) mener derfor at skolen bør være bevisst på hvilket syn på demokrati, og dermed også politikk, de ønsker å fremme. I den sammenhengen omtaler de fire ulike demokratimodeller: *konkurransedemokratiet*, *det pluralistiske demokratiet*, *deltakerdemokratiet* og *dialogdemokratiet*. Sistnevnte blir også kalt for *deliberativt demokrati*, men jeg bruker dialogdemokratiet da dette er et mer folkelig begrep. Videre i dette kapitlet er det Solhaug og Børhaug (2012) jeg bruker som referanse. Alle kanalene det blir henvist til i dette kapitlet blir presentert i kapittel 2.4.

Alle modellene har felles kjennetegn som ”frie valg, flere politiske partier, representativitet i parlamentariske forsamlinger, ytringsfrihet, presse og organisasjonsfrihet, styre ved lov og systemer for ansvarliggjøring” (s. 31). De understreker at de største forskjellene mellom modellene trolig i all hovedsak kommer til uttrykk i hvordan de ser på enkeltindividets deltakerrolle i et demokrati (s. 32). Dette betyr at politikkbegrepene i modellene varierer fra å være snevre til å være vide. En kort innføring i de ulike demokratimodellene viser dette.

Konkurransedemokratiet ”legger liten vekt på direkte innflytelse på beslutninger utover å avgi stemme ved valget” (s. 32). Det er en politisk elite som styrer. *Valghandlingen* gir alle med stemmerett mulighet til å velge hvem som skal få makt, og politikerne konkurrerer om denne makten. Her er de som nevnt i kapittel 2.1.2, *antall* som er den politiske ressursen til folket. Konkurransedemokratisk tenkning representerer en snever form for deltakelse, kun gjennom valg eller som folkevalgt. Dette er da også et aktørorientert, og da snevert, politikkbegrep der det er politikerne som bedriver politikk.

Jeg mener at bruken av betegnelsen konkurransedemokrati er lite brukbart fordi det ikke kommer klart fram hva det innebærer. Derfor refererer jeg til kanaler som er sterkt knyttet til

denne modellen som *valgkanaler*. Dette begrepet mener jeg gir en bedre forståelse av hva denne formen for deltakelse dreier seg om.

Det pluralistiske demokratiet gir også en politisk elite stor plass i styringssystemet, men er opptatt av at ”interessegrupper (særlig organisasjoner) er et viktig bindeledd mellom enkeltindividet og staten” (s. 33). Denne kanalen refererer jeg til som *organisasjonskanalen* som gir bedre forståelse for deltakelse i modellen. Pluralistene understreker at interessegrupper blant annet fremmer politiske syn og interesser mellom valgene. På den måten styrker de folkets stilling ovenfor den politiske eliten ved å utfordre og påvirke jevnlig. Modellen representerer en mer vid form for deltakelse enn konkurransedemokratiet, da deltakelsen både kan omfatte valg og medlemskap og arbeid i organisasjoner. Likevel har dette begrensninger som gjør at den pluralistiske demokratimodellen har et relativt begrenset politikkbegrep. Dette blir klarere når vi sammenligner dem med deltakerdemokratiet.

Deltakerdemokratimodellen stammer fra ideer om *republikanisme* som bygger på at ”statens politikk er et bredt offentlig anliggende” (s. 35). Børhaug og Solhaug peker på at sentralt her, er at alle har rett til innsyn i offentlig politikk og at folket har ”en felles interesse og «forpliktelse» til å delta i å «styre seg sjøl» (self government)” (s. 35). De skriver at: ”I deltakerdemokratiet er politikkbegrepet svært vidt, der nær sagt de fleste former for deltaking ses som politiske” (s. 35).

Koritzinsky (2014, s. 164-166) knytter som omtalt i kapittel 2.1.1, nettopp deltakerdemokratiske verdier til sin forståelse av politikk som prosessorientert. Her er det prosessene som fører til beslutningene som er viktige, og ikke hvem som nødvendigvis deltar i dem. Deltakerdemokratiet åpner slik forstått, i større grad enn de to hittil omtalte modellene, for deltakelse gjennom blant annet det vi kan kalle for ad-hoc-deltakelse. Dette er deltakelse som hovedsakelig retter seg mot enkeltsaker. Dette kaller jeg for *aksjonskanaler* da også deltakerdemokratiet er et begrep som er vanskelig å skjønne hva innebærer ut i fra selve ordet. For det er jo vitterlig deltakelse når vi stemmer også, og valgkanalen og organisasjonskanalen står fortsatt sterkt også i denne modellen. Også *mediekanalen* og *medvirkningskanaler for barn og unge* kan knyttes til deltakerdemokratiet.

Dialogdemokratiet handler i bunn og grunn om en forståelse av at demokratiet fungerer som en ”samtale” mellom ulike aktører og interesser. Børhaug og Solhaug (2012, s. 38) peker på under folkeforsamlingene i Aten ”delibererte” deltakerne, som kan oversettes med at de brukte samtale eller dialog, ”for å komme fram til det felles beste for innbyggerne”. Et poeng

i modellen er at en gjennom dialog, forsøker å finne den beste løsningen, og ikke bare flertallets løsning. Men valg er heller ikke utelatt i dialogdemokratiet. Modellen tar også opp i seg både deltakelse i organisasjonskanalen og aksjonskanalen. Først og fremst anser jeg det som en tydeliggjøring av samtale og diskusjoner som en del av politisk deltakelse i demokratiet. Til denne er det nok mest nærliggende i denne masteroppgaven å knytte *medvirkningskanaler for barn og unge og mediekanalen*, men også her til *mediekanalen*.

2.2 Hva ungdomsskolelærere vektla i demokratiundervisningen på 2000-tallet

I 2007 leverte statsviter Kjetil Børhaug sin doktorgradsavhandling ”Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule”. Som nevnt i kapittel 1.2 om bakgrunnen for valg av tema, har funn i denne vært et viktig faglig utgangspunkt for min oppgave. For i en kvantitativ undersøkelse med 254 norske samfunnsfaglærere i ungdomsskolen, undersøkte Børhaug (s. 96) hva lærerne la mest vekt på i sin demokratiundervisning. Svarene førte til at Børhaug skilte ut to hovedformer for behandlingen av politisk deltaking i undervisningen¹. Disse kalte han for *velgeropplæringsmodellen* og *aktivistmodellen* (s. 101).

Velgeropplæringsmodellen definerer han som demokratiopplæring som omhandler emner som valg, partiene, partiprogrammer og politiske saker (s. 101). Av disse er det valg av representanter til folkevalgte forsamlinger som får mest oppmerksomhet. De fleste lærerne la først og fremst vekt på denne formen for politisk deltakelse i undervisningen. Faktisk var det bare 3,2 % av lærerne som gikk mye eller veldig mye inn på deltakelse gjennom aksjoner og i organisasjoner. *Velgeropplæringsmodellen* relaterer Børhaug til konkurransedemokratiet da fokuset på formelle kanaler er så sterkt. Jeg relaterer den også til valgkanalen (se kapittel 2.4),

Aktivistmodellen definerer Børhaug som demokratiopplæring som fokuserer på varierte former for deltakelse (s. 102). Dette gjelder da i særlig grad deltakelse gjennom aksjoner og i organisasjoner. Det blir også lagt vekt på direkte kontakt med politikere og politiske prosesser. At det i større grad blir lagt vekt på politiske prosesser, jamfør Wyller, Koritzinskys og Østeruds definisjoner av politikk i kapittel 2.1.1, forstår jeg som at det er mer undervisning om hvordan selve prosessene kan blir påvirket og ikke bare hva beslutningsmyndighetene avgjør. En liten gruppe av lærerne la noe mer vekt på disse emnene, da spesielt på aksjoner. Men funnene til Børhaug viser likevel at disse lærerne ikke fokuserte *mer* på aktivistopplæring enn på *velgeropplæringsmodellen*, men at de i større grad hadde

¹ Det skal nevnes at en liten gruppe av lærerne skiller seg ut ved at de ikke passer inn under disse to hovedformene. Børhaug (2012, s. 102) skriver at disse underviser etter det han kaller for *idealistmodellen*. De legger stor vekt på demokrati og menneskeretter, uten at funnene hans kan si noe mer om hvilke verdier dette er.

med emner tilhørende aktivistmodellen (s. 104). Børhaug (s. 106) relaterer aktivistmodellen til pluralismen og deltakerdemokratiet. Jeg relaterer den til organisasjonskanalen, aksjonskanalen, medvirkningskanaler for barn og unge og mediekanalen (se kapittel 2.4).

Børhaug (s. 110) identifiserte fem problemer med demokratiopplæringen slik den er i skolen.

1) *"Det representative elitedemokratiet er (...) den viktigaste basis for forståinga av politisk deltaking, i nokon grad supplert med idear frå pluralisme og deltakardemokrati"*. Det representative elitedemokratiet er gjerne et annet begrep for konkurransedemokratiet. Funnet understreker at lærerne er mest opptatt av valg og partier som grunnlag for politisk deltakelse. Denne masteroppgaven skal være et bidrag til å se hvordan politisk deltakelse blir behandlet i lærebøkene.

2) *"Kritiske perspektiv som tar opp motkreftene til og føringane på dei demokratiske ordningane manglar heilt"*. Som det blir gjort rede for i kapittel 2.3 nedenfor, vil dette være en sentral del av analysen ved å se i hvor stor grad behandlingene retter seg mot holdningsopplæring.

3) *"Nasjonalstaten er det dominerande styringsnivået i den politiske oppsedinga"*. Dette er interessant fordi et av utgangspunktet for min analyse er at elevene vil oppleve opplæringen mer engasjerende hvis den knyttes til lokale eksempler. Dette utdyper jeg i kapittel 2.5.2.

4) *"Spørsmålet om kva som kan gjera politisk deltaking meiningsfylt for den einskilde er svært lite tematisert"*. I denne oppgaven vil ikke dette være et sentralt tema, men det kan knyttes til om elevene får eksempler på om ulike kanaler for politisk deltakelse kan gi muligheter for innflytelse.

5) *"Elevråda er ikkje demokratiske"*. Dette er knyttet til en hovedkanal for politisk deltakelse jeg kaller for *medvirkningsorganer for barn og unge* (se kapittel 2.4). Børhaug er ikke alene om å ha funnet ut og/eller ment at "elevdemokratiet" egentlig ikke er særlig demokratiske. Derfor blir det interessant å se om og hvordan elevdemokratiet blir behandlet i lærebøkene. Blir det at de kanskje ikke er særlig demokratiske utnyttet til å stimulere elevene til å problematisere politisk deltakelse, jamfør holdningsopplæringen jeg omtaler nedenfor.

2.3 Opplæring i kunnskap, holdninger og ferdigheter

Theo Koritzinsky (2014) og Janicke Heldal Stray (2011) deler demokratiopplæringene opp i tre nivåer. Dette er "læring om demokratiet, læring for demokratisk deltagelse og læring gjennom å praktisere demokratisk deltagelse" (Stray, 2011, s. 107). Videre i oppgaven refererer jeg til disse som kunnskapsopplæring, holdningsopplæring og ferdighetsopplæring.

Kunnskapsopplæring (opplæring om demokrati) handler om å informere elevene om det eksisterende. Det dreier seg om kunnskaper, innsikt og forståelse, altså det kognitive ved opplæringen (Koritzinsky, 2014, s. 111). Eksempler på innhold som blir omfattet av dette nivået er ”demokratiets historie, hvordan demokratiet er organisert, og hvordan politiske prosesser foregår” (Stray, 2011, s. 107). Dette er kunnskap som elevene kan lese seg til, hvor mye av stoffet kan forstås som riktig eller feil og som det derfor er lett å teste elevenes kunnskaper i (samme sted). Nivået skal selvsagt ikke bli undervurdert eller neglisjert, fordi kunnskapsopplæring er helt nødvendig for å i det hele tatt å kunne drive med opplæring på de to andre nivåene. Likevel kommer jeg sjelden til å poengtere hva som er kunnskapsopplæring i analysen for det meste vil nødvendigvis måtte være på dette nivået. Da poengterer jeg av og til heller når noe *bare* er kunnskapsopplæring.

Holdningsopplæring (opplæring for demokratisk deltakelse) tar sikte på å gi elevene verdier og holdninger (Koritzinsky, 2014, s. 111) og ikke ”bare” kognitiv kunnskap som i kunnskapsopplæringen. Dette gjelder særlig å utvikle elevenes evne til kritisk tenkning (Stray, 2011, s. 107). Mitt utgangspunkt her er at begrepsforståelse er svært viktig for å kunne kritisk vurdere eksisterende ordninger. For en kan vanskelig vurdere noe hvis en ikke kan sette begrep på det. Jeg anser det for holdningsopplæring når behandlingene reflekterer og vurderer mangler og ulemper ved, eller mulige alternativer for, eksisterende ordninger, eller når elevene blir oppfordret til å reflektere og vurdere dette. Jeg anser det også for holdningsopplæring når elevene blir oppfordret til gi uttrykk for sine verdier og meninger generelt, uten å være kritikk av noe annet. Som nevnt ovenfor er kunnskapsopplæring helt avgjørende for å legge grunnlaget for holdningsopplæring.

Før jeg omtaler ferdighetsopplæring, utdyper jeg i det følgende min forståelse av samspillet mellom kunnskapsopplæring og holdningsopplæring. For Børhaug og Christophersen (2012) har som utgangspunkt at samfunnskunnskapen skal bidra til at ”elevane skal ha kunnskapar og dugleikar som set dei i stand til å påverka og endra samfunnstilhøve som dei gjer kritiske vurderingar av” (samme sted, s. 9). Derfor vektlegger de at undervisningen må balanseres mellom å *legitimere* det eksisterende for å overlevere det til neste generasjon, samtidig som den skal *problematisere* den samme kunnskapen for å øve elevene til kritisk vurdering. Dette for at de skal kunne ta selvstendige valg og utvikle samfunnet videre. Problematiserende opplæring er derfor viktige for elevenes demokratiske holdninger. Børhaug og Christophersen (2012, s. 15) påpeker på en snarvei for å åpne for å styrke dette, er å gi elevene oppgaver der

de blir stimulert til å uttrykke sine meninger og vurderinger. Dette går innunder min forståelse av holdningsopplæring. Derfor inkluderer jeg også spørsmål og oppgaver i analysen.

Ferdighetsopplæring (opplæring gjennom å praktisere demokratisk deltakelse) kobler Koritzinsky (2014, s. 111) til ferdigheter og handlingskompetanse. Stray (2011, s. 107) presiserer at målet med nivået er å ”utvikle ferdigheter som gjør at eleven kan delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig”. Dette kan kun skje gjennom ”erfaringer med reell deltagelse” (s. 109). *Reell deltagelse* er egenskapen jeg legger til grunn for nivået. Videre i oppgaven definerer jeg derfor jeg *kun* noe som ferdighetsopplæring hvis elevene reelt skal utføre eller øve på å utføre en kanal for politisk deltakelse. Dette vil da også gjelde der elevene skal diskutere med andre hva de mener. Her ser vi eksempel på at holdnings- og ferdighetsopplæring derfor ofte er to sider av samme sak. At diskusjoner er inkludert, begrunner jeg i dialogdemokratisk forståelse av politisk deltakelse, som omtalt i kapittel 2.1.3. Blir det derimot i en oppgave spurt etter elevenes mening uten at det står at de skal diskutere med andre, definerer jeg dette som holdningsopplæring fordi det da kun går på egen bevisstgjøring og ikke en deltakende handling.

Alle nivåene er viktige for en helhetlig demokratiopplæringen, men likevel kan kunnskapsopplæring bli gitt uten å ta i bruk de to andre nivåene. Motsatt vei kan holdnings- og ferdighetsopplæring vanskelig bli gitt uten kunnskapsopplæring. Som nevnt ovenfor har jeg blitt bevisst at ferdighetsopplæring sjelden kommer uten holdningsopplæring. Derfor kan en si at holdningsopplæring kan bli gitt uten ferdighetsopplæring, men at sistnevnte sjelden skjer uten at førstnevnte også blir aktivert.

2.4 Hovedkanaler for politisk deltakelse i demokratiet

I omtalen av de ulike demokratimodellene i kapittel 2.1.3, knyttet jeg fem ulike hovedkanaler for politisk deltakelse til dem. Disse var *valgkanalen*, *organisasjonskanalen*, *aksjonskanalen*, *medvirkningskanaler for barn og unge* og *mediekanalen*. I dette kapitlet går jeg nærmere inn på disse, som jeg refererer til som hovedkanaler. Enkelte av hovedkanalen har jeg delt opp i underkanaler. Videre bruker jeg ofte begrepet *kanal* om både hoved- og underkanaler.

Valgkanalen, som jeg i kapittel 2.1.3 har knyttet til konkurransedemokratiet og i kapittel 2.2 har knyttet til Børhaugs (2007) *velgeropplæringsmodell*, deler jeg opp i tre underkanaler: *Valg* som omfatter valg til kommunestyre, fylkesting, Sametinget og Stortinget og det å være folkevalgt, *folkeavstemninger* og *ungdomspartier* (eller *politiske ungdomsorganisasjoner*). Mer om underkanalene og behandlingene av dem i seriene blir presentert i kapittel 6.

Børhaugs aktivistmodell (2007) deler jeg opp i *organisasjonskanalen* og *aksjonskanalen*. Dette for å skille mellom deltaking som er basert på medlemskap og formalisert arbeid i interesseorganisasjoner (*organisasjonskanalen*), og deltaking som er orientert mot enkeltsaker og med preg av å være ad hoc (*aksjonskanalen*). *Organisasjonskanalen* og *aksjonskanalen* har jeg, i kapittel 2.1.3, knyttet til særpregene ved henholdsvis det pluralistiske demokratiet og deltakerdemokratiet. *Organisasjonskanalen* har ikke underkanaler. Mer om kanalen og behandlingen av den i seriene blir presentert i kapittel 8. Underkanalene i *aksjonskanalen* er *underskriftskampanjer, lobbyvirksomhet, demonstrasjoner og aksjon* og *sivil ulydighet*. Mer om kanalene og behandlingen av dem i seriene blir presentert i kapittel 9.

Disse tre hovedkanalene samsvarer nesten utelukkende med Aarre et al. (2008, s. 311) som deler de ulike formene for politisk deltaking inn i fire kanaler: Valgkanalen, *organisasjonskanalen*, *aksjonskanalen* og direkte kontakt. Forskjellen på denne inndelingen og min inndeling, slik den er presentert med foreløpig tre hovedkanaler, er at jeg innlemmer *direkte kontakt* i *aksjonskanalen*. Dette fordi direkte kontakt, heretter omtalt som lobbyvirksomhet, blir først og fremst brukt, slik jeg ser det, for å påvirke enkeltsaker og *kan* være ad hoc. Derfor mener jeg at det er mest hensiktsmessig å plassere den i *aksjonskanalen*.

Dermed kommer jeg til de to siste hovedkanalene. Den ene er *medvirkningskanaler for barn og unge* som er inspirert av det som i NOU 2011:20 (s. 9) blir kalt for brukerdemokrati eller den konsultative kanalen. I forståelsen av disse begrepene ligger det at grupper i samfunnet gir råd til myndighetene. Disse rådene blir kalt for medvirkningsorgan (samme sted).

Jeg vurderte å kalle *medvirkningskanaler for barn og unge* for brukerkanalen, men opplevde at dette kan gi et feil inntrykk, da alle kan sies å være brukere av demokratiet. Jeg vurderte også rådskanalen. Men underkanalene gir ikke bare råd, for til en viss grad har noen medvirkningsorgan for barn og unge en bevilgende og/eller en delvis besluttende myndighet. Så uten et fullgodt alternativ har jeg valgt å kalle den for *medvirkningskanaler for barn og unge*. Dette er ikke ment å skulle kommunisere at barn og unge ikke kan delta eller deltar i andre kanaler. Det som kjennetegner politisk deltakelse i denne kanalen er at organene er initiert ovenfra for å invitere barn og unge med i beslutningsprosesser på kommunalt nivå.

Jeg kaller den ene av to underkanaler for *kommunale medvirkningsorgan for barn og unge*. Dette inkluderer ulike navnevarianter av *barne- og ungdomsråd, ungdommens kommunestyre* og *barne- og ungdomshøringer* (Lidén og Ødegård, 2002, s. 48). I tillegg plasserer jeg *klasseråd og elevråd* som en underkanal til denne hovedkanalen fordi disse har en tilnærmet

lik rolle i skolen. Mer om underkanalene og behandlingen av dem i seriene blir presentert i kapittel 7.

I tillegg har jeg skilt ut *mediekanalen* som en hovedkanal. Den frie presse er en viktig del av demokratiet. Da jeg i oppgaven ser på kanaler for politisk deltakelse, analyserer jeg i hvilken grad det at folk kan *bruke* mediene for å spre meningene sine, blir behandlet. Derfor ser jeg blant annet på bruken av leserinnlegg og det å få mediedekning. Jeg har ikke delt mediekanalen inn i underkanaler. Mer om kanalen og behandlingen av den i seriene blir presenter i kapittel 10.

Det skal nevnes at ingen av kanalene har vanntette skott mellom seg. Eksempler på dette er at mediekanalen blir brukt av alle aktører, og at organisasjoner, men også politiske partier og politikere, ofte er en avgjørende drivkraft bak aksjonskanalen.

Som nevnt tidligere har noen av seriene større deler hvor samspillet mellom flere kanaler blir behandlet. For å ikke overse slike i analysene i kapittel 6-10 (les om ulemper ved hoveddisposisjonen min i kapittel 1.3.4), presenterer jeg i kapittel 5 større samspill mellom flere kanaler for politisk deltakelse i seriene.

2.5 Tidligere forskning på aktuelle temaer i lærebøker for samfunnsfag

I dette kapittelet presenterer jeg på forskning gjort av Theo Koritzinsky (1977) og Magnus Haavelsrud og Gunnar Graff (1979) om behandlingen av politikk, demokrati og konflikter i lærebøker på 1960- og 1970-tallet. I tillegg presenterer jeg forskning gjort av Børhaug og Christophersen (2012) om det politiske systemet i lærebøker for ungdomskolen for LK06.

2.5.1 Slagsider i lærebøker i samfunnsfag på 1960- og 1970-tallet

Theo Koritzinsky (1977) peker i boka ”Samfunnsfag og påvirkning” på fire slagsider i lærebøker for samfunnsfag på 1960- og 1970-tallet. Den ene var en *statisk slagside*. Innholdet blir statisk når det fremstår som det naturlige og variasjoner fremstår som merkelige, når ulike emner og nivåer i samfunnet, som kommune og stat, behandles isolert og når det legges stor vekt på det formelle (s. 81-82).

Den *formelle/offisielle slagsiden* kom sterkt fram i behandlingen av det politiske systemet og dets institusjoner og prosesser i lærebøkene. Koritzinsky peker på at det i behandlingene ofte blir formidlet en snever forståelse av hvem som har innflytelse og makt og som driver politikk, der partier, kommunestyre, Stortinget og Regjering nærmest har en monopolstilling (s. 83). En slik forståelse mener Koritzinsky (s. 84) sannsynligvis vil ha konsekvenser for

elevenes politiske holdninger og handlinger fordi det ”bidra til å underbygge en idealisering og tilsløring av vårt politiske system i retningen av «all makt samlet i denne sal»-troen” (s. 84). *Politiske holdninger og handlinger* kan knyttes til holdnings- og ferdighetsopplæring. Den formelle slagsiden og det snevre politikkbegrepet åpner i liten grad for problematisering om hva politisk deltakelse kan være. Derfor anbefaler Koritzinsky (2014), som omtalt i kapittel 2.1.1, å bruke en forståelsen av politikk som prosessorientert heller enn aktørorientert.

En annen slagside, er *harmonislagsiden* (Koritzinsky, 1977). Den går ut på at det norske og internasjonale samfunnet blir behandlet som harmoniske og at eventuelle problemer er i ferd med å bli løst. Konflikter blir derfor nedtonet, og eventuelt først og fremst behandlet på individnivå, og ikke som større samfunnskonflikter.

Den fjerde slagsiden er *stereotyper og etnosentrisme*. Koritzinsky (1977) omtaler etniske stereotyper og fordommer og at det som står oss nærmest, blir oppfattet og fremstilt som de beste alternativene og løsningene. Denne slagsiden hadde vært særlig relevant hvis jeg skulle sett på hvordan det norske demokratiet blir sammenlignet med andre demokratier og styresett.

2.5.2 Fraværet av nærhet til eksemplene i konflikter

Magnus Haavelsrud redigerte i 1979 boka ”Indoktrinering eller politisering?”. I denne er en analyse gjort av han og Gunnar Graff (1979) om behandlingen av konflikter i lærebøker for samfunnskunnskap på 1970-tallet. Et sentralt funn var at mange av konfliktene ofte framstod som fjerne for elevene. Derfor konkluderer Haavelsrud og Graff blant annet med at virkelighetsnærhet burde bli prioritert i konfliktstoffet slik at eksemplene oppleves som mer aktuelle. Her påpeker de at ”konfliktstoff som gjør mulig en eksemplifisering fra eget lokalmiljø (elevenes hverdags erfaring) er spesielt egnet for egen observasjon av konfliktdynamikk. En slik oppgradering av hverdags erfaring, ”her og nå” kunnskap, ville antakelig gjøre faget samfunnskunnskap uhyre interessant for elevene” (samme sted, s. 167).

Da politisk deltakelse bygger på interessekonflikter, har jeg som utgangspunkt at jo mer nære behandlingen av politisk deltakelse er elevenes virkelighet, jo mer engasjerende vil opplæringen være. Dette vil også lettere kunne gjøre at elevene reflekterer rundt bruken av kanalen, slik at de kan vurdere og eventuelt kritisere ordningene. Rett og slett at det blir lettere å løfte opplæringen opp på nivået for holdningsopplæring. Også nivået for ferdighetsopplæring vil lettest kunne blir gjennomført på skolen eller i lokalmiljøet. Derfor vil en del av analysen legge vekt på hvilke nivåer - skole, lokalmiljø, nasjonalt eller internasjonalt - som blir brukt (se presiseringene av problemstillingene i kapittel 1.2).

2.5.3 Politisk deltakelse og det politiske systemet i lærebøker for LK06

Kjetil Børhaug og Jonas Christophersen (2012) analyserer politisk deltakelse og det politiske systemet i samfunnskunnskapsbøker i ungdomsskolen for LK06. Lærebøkene er *Kosmos*, *Makt og menneske*, *Matriks*, *Monitor* og *Underveis*. Her ser de på behandlingen av den parlamentariske styringskjeden, påvirkningskanaler utenom valg, presentasjon av partisystemet, politisk påvirkning for ungdommer før stemmerettsalder, begrunnelser for politisk deltakelse, kommune og fylkeskommune og politikk og makt. Dette er litt andre vinklinger enn i min analyse, men likevel med muligheter for samme funn. Nedenfor gir jeg korte utgreiinger om sentrale sider ved deres funn.

Et hovedfunn er at seriene fremstiller ulike kanaler for deltakelse, men at de i stor grad er like og at den parlamentariske styringskjeden i størst grad blir vektlagt: ”Denne styringskjeda tek utgangspunkt i folkesuverenitetsprinsippet og slår fast at makta utgår frå folket i val. Folket vel ei lovgivande forsamling” (s. 50). Altså at politisk deltakelse gjennom valg blir vektlagt i størst grad. Behandlingene ”gjer det politiske systemet til noko som er innført og avklart for lenge sidan, og som det no er viktig å halde ved like, og som det ikkje er tale om å reformera” (s. 51).

De skriver at alle seriene ”held fram at aksjonsgrupper, interesseorganisasjonar og massemedia er ulike vegar til politisk påverknad for borgarane” (s. 51). Men de understreker at i alle blir det kommunisert en forståelse av at andre kanaler enn valg, kun er utvidelser av muligheter for deltakelse og ikke selvstående alternativ (s. 52). Ulike demokratimodeller blir altså ikke satt opp mot hverandre. Det betyr at det pluralistiske demokratiet, deltakerdemokratiet og dialogdemokratiet kun kommer som tillegg til konkurransedemokratiet.

Kun i ett tilfelle nevner de at *Monitor* peker på at noen mener at barne- og ungdomsråd er lureri, men ellers skriver de at seriene ikke problematiserer innflytelsen til organisasjoner og aksjoner (s. 54). Dette handler om holdningsopplæring.

De skriver at det blir lagt stor vekt på den formelle oppbyggingen av kommunene med vekt på konkurransedemokratiet (s. 57). De fant også at fylkeskommunen kun blir behandlet svært kort eller ikke i det hele tatt (s. 58). De manglende omtalene av fylkeskommunen mener de tenderer mot et politisk standpunkt om dens framtid.

Utover dette peker de på at spesielt begrepet makt blir uklart og sprikende forklart i flere av seriene (s. 60-61). Her blir særlig kapittelet ”Makt” i *Matriks* (2006) trukket fram som et eksempel på utydelig bruk av begrepet.

3. Presentasjon av læreplanene og lærebokseriene

I dette kapittelet omtaler jeg i kapittel 3.1 ulike nivåer for å lese og forstå læreplaner på og den offentlige godkjenningen av lærebøker fram til 2000. I kapittel 3.1.1-3.1.3 presenterer og analyserer jeg M87, L97 og LK06 med særlig vekt på hvilke føringer de legger for demokratiopplæringen. Så, i kapittel 3.2, presenterer jeg de ulike seriene jeg analyserer, med vekt på ulike særtrekk tilknyttet struktur, utforming og omfang. I kapittel 3.2.4, er det to skjematiske oversikter over lærebøkene med utgivelsesår, forfatter(e) og analyserte kapitler.

3.1 Læreplanene og den offentlig godkjenningen av lærebøker fram til 2000

Når en skal analysere lærebøker, er det viktig å se på læreplanene som mer eller mindre er ”pensumet” for elevene. Læreplaner kan leses og forstås på fem nivåer (Goodlad gjengitt i Mikkelsen, Buk-Berge, Ellingsen, Fjeldstad og Sund, 2001, s. 24). Nivåene blir kalt *ideenes læreplan*, *den formelle læreplan*, *den oppfattede læreplan*, *den iverksatte læreplan* og *den erfarte læreplan*. Ideenes læreplan finner vi igjen i den generelle delen av læreplanen. Den formelle læreplanen kommer til uttrykk i de enkelte læreplanene for fag. Den oppfattede læreplanen vises blant annet gjennom hvordan lærere, men også lærebokforfattere, ”har oppfattet og gitt innhold til læreplanens mer generelle målsettinger” (samme sted, s. 24). Denne oppgaven analyserer den oppfattede læreplanen hos lærebokforfatterne. Den iverksatte og den erfarte læreplanen er ikke en del av analysen.

Lærebøker som ble brukt som hovedbøker i grunnskolens undervisning på 1900-tallet, ble offentlig godkjent (Koritzinsky, 2000, s. 306). Denne ordningen blir avvirket i 2000 (Koritzinsky, 2014, s. 232). I denne analysen er alle lærebøkene for M87 og L97 offentlig godkjente, mens ingen av bøkene for LK06 er det fordi ordningen da var avskaffet.

For at en lærebok skulle bli godkjent, var det lagt særlig vekt på at den oppfylte læreplanens føringer. Haavelsrud (1979, s. 23) peker på at forfatterne og forlagene frihet derfor til en viss grad var begrenset til læreplanens temaer. Fordi forlagene var avhengig av at lærebøkene ble godkjent for å kunne selge dem, kunne forfatterne risikere at ingen forlag ville anta bøkene hvis ”altfor mange kontroversielle ting ble tatt opp” eller lå for langt utenfor gjeldende læreplan (samme sted). Samtidig peker han på at forfatterne og forlagene hadde nokså stor frihet til å velge innhold og presentasjonen av innholdet.

Selv om lærebøkene i dag ikke blir offentlig godkjent, skal de fortsatt bli solgt til skolene. Da lærerne er forpliktet til å nå målene i læreplanen, tenker jeg det fortsatt er viktig for lærebokforfatterne å holde seg til læreplanen i stor grad. Derfor kan en ikke tenke at lærebokforfatterne nå står fritt til å velge innholdet i lærebøkene, de er kommersielt bundet.

3.1.1 M87 - Mønsterplanen for grunnskolen av 1987

Noen år etter at Mønsterplanen av 1974, kalt M74, trådte i kraft, begynte flere å ønske å revidere den (Lorentzen, 2005b, s. 168). M74 var en ”retningsgivende rammeplan” (M74, 1974, s. 25), også kalt en maksimumsplan, der det emnebaserte lærestoffet skulle anses som veiledende og hvor hver skole og lærer kunne trekke fra og legge til etter hva de anså som hensiktsmessig. Det var tydelig kommunisert i læreplanen at det ikke var meningen at elevene skulle igjennom alt (samme sted, s. 25). Dette skilte M74 fra de foregående læreplanene. For læreplanene av 1939 og 1960 bestod av bindende minstekrav for hva elevene måtte igjennom. Derfor ble de kalt for minimumsplaner (Lorentzen, 2005b, s. 165-166).

Lorentzen (2005b, s. 168) peker på noen av svakhetene med M74 som ble trukket fram i ulike forskningsrapporter rundt 1980-tallet. Et aspekt var at de vide, faglige rammene gjorde grunnskolens felles lærestoff utydelig. Et annet var at selv om M74 var en maksimumsplan, forholdt mange lærere seg til den som en minimumsplan slik de var vant til fra tidligere. Lorentzen understreker også at Kjell Magne Bondevik, som var kirke- og undervisningsminister i 1983 til 1985, hadde et særlig ønske om å styrke det holdningsdannende arbeidet i grunnskolen da rapporter viste at ungdommer på starten av 1980-tallet så pessimistisk på framtiden. Derfor tok han initiativet til å revidere M74 i 1983.

M87 (1987) bestod av en generell del og en fagplandel. Avsnittene som omtaler demokratiopplæringen vektlegger aktiv deltakelse og å utvikle samfunnsengasjement hos elevene. Om demokratiopplæring i den generelle delen står det:

Skolen skal fremme et demokratisk samfunnssyn og stimulere elevene til aktivt samfunnsengasjement. Derfor må skolen forsøke å vekke elevenes interesse og ansvar for det som skjer i samfunnet. For at elevene skal engasjere seg i samfunnsspørsmål, må de få kunnskaper om samfunnet og innsikt i aktuelle samfunnsprosesser. Skolen må gi allsidig samfunnsorientering, og hjelpe elevene til å få innsikt i ulike faktorer som er med på å bestemme utviklingen både i nærsamfunnet og i storsamfunnet. Dette kan gi elevene grunnlag for å forstå, og for selv, og i samarbeid med andre, forsøke å påvirke sin livssituasjon. (s. 21).

Sitatet henviser til ”allsidig samfunnsorientering” og ”få innsikt i ulike faktorer” i samfunnet. Både lokalt og nasjonalt. Dette legger i det minste ikke begrensinger på omtale av ulike kanaler for politisk deltakelse. Spesielt interessant er siste setning der det står at elevene skal kunne ”forsøke å påvirke sin livssituasjon”. Læreplanen vektlegger dermed at elevene skal ha et grunnlag for å kunne påvirke politisk. Det står derimot ikke hva slags politisk påvirkning.

I innledningen til fagplanen for *Samfunnsfag 7.-9. klasse* blir behovet for å skape aktive og ansvarlige samfunnsmedlemmer som kan delta i samfunnet, framhevet igjen. Det står at målet forutsetter kunnskaper om samfunnsforhold, samfunnsprosesser og ”ferdigheter til å ta del i beslutningsprosesser” (s. 228). Dette er kunnskapsopplæring og ferdighetsopplæring. Likevel blir ikke demokrati nevnt i de sju overordna mål for faget. Derimot står det i to av dem at faget skal ”stimulere til aktivt medborgerskap” og ”gjøre elevene kjent med hva et samfunn er, hvordan det utvikles og virker, og hvordan vår hverdag og våre livsvilkår blir formet” (s. 228). Et av målene understreker også at faget skal utvikle elevens forståelse av konflikter, etablere og bevare samarbeid og utvikle evnen til å leve med eventuelle konflikter (s. 229). Vi ser her at læreplanen legger opp til en mindre harmonisert behandling av samfunnet enn det Koritzinsky (1977) fant i lærebøkene på 1960- og 1970-tallet.

Lærestoffet i *Samfunnsfag 7.-9. klasse* er delt inn i tolv hovedemner. Disse er igjen delt inn i delemner og så i stikkord. Hovedemnene har stort sett en sterk tilknytning til en av fagets tre disipliner, geografi, historie og samfunnskunnskap, men delemnene kan samlet ha innslag fra alle disiplinene (s. 229). Hovedemnene er i korte trekk skissert i tekst. Under står delemnene som er presisert ved hjelp av de såkalte stikkordene. Stikkordene var ment å skulle gi lærerne større valgfrihet i vektlegging av lærestoff (s. 230). For denne masteroppgaven er hovedemnet *Demokrati, politikk, makt og styring* mest aktuelt. Det blir definert slik:

Arbeidet med dette hovedemnet må gi bred orientering om vårt demokratiske styresett og hvordan det har utviklet seg. Hovedvekten legges på det norske samfunnet. En må hjelpe elevene til å få innsikt i det idégrunnlaget demokratiet bygger på, og drøfte hvordan det kommer og bør komme til uttrykk på ulike samfunnsområder. Det bør trekkes sammenligninger med styreformer i andre land. Arbeidet må belyse hva rettsikkerhet er, og hvilke rettigheter og forpliktelser det innebærer for den enkelte. En må skape innsikt i hvordan politiske beslutninger treffes, og hvordan politiske organer, interesseorganisasjoner o.l. har innflytelse på utformingen av samfunnet og den enkeltes liv. Spørsmålet om den enkeltes ansvar og forpliktelser, rettigheter og muligheter til innflytelse – også i skolesamfunnet – må stå sentralt. En må på denne måten bidra til å bygge opp demokratisk funksjonsdyktighet og politisk dømmekraft hos elevene. (s. 236).

Til hovedemnet tilhører fire delemner, ”politiske organer – beslutninger og makt”, ”rettsikkerhet”, ”styreformer i andre land” og ”Enkeltmennesket og politiske beslutninger”. Aktuelle stikkord fra delemnene er *styringsorganer, politiske partier, ulike former for demokrati, interesseorganisasjoner, beslutningsprosesser, virkninger av og innflytelse på*

politiske beslutninger, skole- og lokaldemokrati og medansvar, medbestemmelse, rettigheter og plikter (s. 236).

Vi ser at hovedemnet i liten grad legger begrensninger på hva pensumet kan være. Det står blant annet at en må drøfte hvordan demokratiet fungerer, men også hvordan det *bør* fungere. Denne normative vinklingen er interessant fordi det åpner for å problematisere det demokratiske styresettet, som går på holdningsopplæring. Kunnskapsopplæring ville vært å overlevere det som *er*. Interessant er det også at det blir understreket at elevene også skal ha innsikt i hvordan politiske organer og interesseorganisasjoner har innflytelse i samfunnet. At disse to blir nevnt, kan sies å vise til en konkurransedemokratisk og pluralistisk tankegang. Men det står også ”o.l.”, og dette åpner for omtale av andre kanaler for politisk deltakelse. Vi ser også at den enkeltes *muligheter til innflytelse* på politiske beslutninger må stå sentralt uten at det blir spesifisert via hvilke kanaler. Begrepet *demokratisk funksjonsdyktighet* kan vise til ferdighetsopplæring da det å være funksjonsdyktig, kan forstås som å kunne utføre noe. Samtidig kan begrepet *politisk dømmekraft* vise til både kunnskaps- og holdningsopplæring.

I tillegg skal to andre hovedemner nevnes kort. Det ene er *Samene – en egen folkegruppe* (s. 234-235). I dette hovedemnet blir det vektlagt at eleven må få kjennskap til den samiske kulturen. Det andre heter *Kommunikasjon, medier og påvirkning* (s. 236-237). I dette står det at elevene må få kjennskap til betydningen massemediene har i samfunnet og for den enkeltes liv. Men det står ikke noe konkret utover dette om mediernes rolle i demokratiet.

3.1.2 L97 - Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997

”Allerede på 1980-tallet kom de første politiske signalene om at den norske skolen ikke i tilstrekkelig grad la vekt på fagkunnskap” (Lorentzen, 2005b, s. 170). Kritikken gjaldt blant annet at M87 vektla å beskrive innholdsmomenter i fagene istedenfor å presisere hvilken kompetanse elevene skulle sitte igjen med. Med M87 ble det å lage slike faglige mål i stor grad overlatt til det lokale nivået (samme sted, s. 170-171).

Politisk var det Gudmund Hernes, Kirke-, utdannings- og forskningsminister fra Arbeiderpartiet mellom 1990 og 1995, som sto i bresjen for kritikken (Koritzinsky, 2000; Lorentzen, 2005b, s. 171). I 1993 lanserte departementet hans en ny generell læreplan som beskrev de overordnede verdiene og menneskesynene for grunnskolen, den videregående opplæringen og voksenopplæringen (L97, 1996, nederste avsnitt i forordet). Disse var det meningsseekende mennesket, det skapende mennesket, det arbeidende mennesket, det allmenndannede mennesket, det samarbeidende mennesket, det miljøbevisste mennesket og

det integrerte mennesket. I 1996, fortsatt under Arbeiderpartistyre, kom den nye læreplanen for grunnskolen. Den ble iverksatt året etter, derav kalt L97. Den bestod av den nye generelle delen fra 1993, en del kalt ”Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen” og læreplaner for fagene. Med innføringen ble også grunnskolen utvidet med ett år.

Ungdomstrinnet bestod derfor fra høsten 1997 av 8., 9. og 10. klasse.

I innledningen til den generelle delen blir det slått fast at opplæringen skal fremme demokrati (s. 15). I de sju menneskesynene blir begrepet demokrati nevnt sporadisk, men demokratiopplæringen blir aldri beskrevet så tydelig som i M87 sin generelle del (se 3.1.1). Formuleringene om demokratiopplæringen i den generelle delen til L97 (s. 36 og 38) er i større grad enn M87, opptatt av felles forståelse og kunnskap for å opprettholde demokratiet. Dette kan forstås som kunnskapsopplæring og legitimering. Men det blir understreket at opplæringen må ”gi gode muligheter for sammenhengende oppbygging av kunnskaper, ferdigheter og holdninger” (s. 38). Altså kunnskaps-, holdnings- og ferdighetsopplæring som en integrert og samordnet del av opplæringen. Men én setning i en veldig lang generell del, er ikke nok til å sikre dette i alle fag. Det må også gjenspeiles i fagplanene.

Delen ”Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen” har få partier som tar for seg demokratiopplæring direkte. Men der det blir nevnt, vektlegges utvikling av felles forståelse og aktiv deltakelse: ”Felles referanserammer er eit viktig grunnlag for mellommenneskeleg kommunikasjon og for å kunne ta aktivt del i eit demokratisk samfunn (s. 55).

I innledningen til *samfunnsfag* (s. 175) står det:

Eit levande folkestyre har som føresetnad at medlemmene i samfunnet kjenner til og sluttar opp om grunnleggjande demokratiske verdiar. Kvar ny generasjon må lære å ta del i og halde i hevd demokratiske spelereglar på ulike samfunnsområde. Alle elevane er samfunnsmedlemmer og skal etter kvart på ulikt vis ta del i utforminga og styringa av samfunnet. Samfunnsfaget tek sikte på å førebu elevane på ulike oppgåver i samfunnet ved å gi dei kunnskap, tru på sitt eige verd og lyst til å ta på seg oppgåver til best for fellesskapet.

Jeg legger spesielt merket til at elevene skal kjenne til og slutte opp om demokratisk verdier og holde i hevd demokratiske spilleregler. Dette kan knyttes sterkt til kunnskapsopplæring og legitimering. Videre i innledningen blir det vektlagt at samfunnsfaget må gi elevene mulighet til å ”utvikle fagleg innsikt”, ”førebu dei til handling”, ”stimulere til undring og til å kunne stille spørsmål” og ”øve seg i kritisk analyse” (s. 175). Dette går inn på alle de tre opplæringsnivåene. I det samme kapittelet blir det for ungdomstrinnet spesifisert at elevene

”skal få øving i å diskutere og å oppleve verdien av kompromiss. Dei skal òg få erfare viktige praktiske, demokratiske arbeidsmåtar i skulekvardagen” (s. 176). Alle disse formuleringene er interessante fordi de tydelig legger stor vekt på ferdighetsopplæring som en del av demokratiopplæringen. Men de sier likevel lite om hva demokratiopplæringen egentlig skal inneholde. Ser vi på tilsvarende del i M87, er fokuset på konflikter fjernet. Inn har *kritisk analyse* kommet. Dette åpner for holdningsopplæring.

I de seks punktene under ”Felles mål for faget” (s. 178) er formuleringene om demokratiopplæring til dels fraværende, dels veldig generelle. Det er overraskende når temaet er så viktig i innledningen. Formuleringen ”at elevane utviklar evna til å vurdere sosiale og politiske utfordringar lokalt, nasjonalt og globalt” er det nærmeste en kommer noe om styreset. Selv om målet ikke nevner demokrati spesifikt, er det naturlig å tolke at det er tenkt innlemmet under målets udefinerte ”politiske utfordringer”-paraply. Bruken av *vurdere* i målet åpner for holdningsopplæring. Utover dette har også formuleringen ”at elevene utviklar interesse for å skaffe seg kunnskap om samfunnslivet og kunne ta aktivt del i oppgåver dei møter” (s. 178) potensiale til å dreie seg om ferdighetsopplæring.

Spesifikke formuleringer om demokratiopplæring finner en derimot i målformuleringen for samfunnskunnskap på ungdomstrinnet, kalt ”Samfunnsfag – deltaking og styring” (s. 184):

Elevane skal bli fortrulege med si eiga utvikling og ha kjennskap til rettar og plikter som individ og samfunnsmenneske. Dei skal ha innsikt i retningslinjer og idégrunnlag for politisk virke i eit demokratisk samfunn. Elevane skal utvikle interesse for og få øving i demokratiske arbeidsmåtar og aktiv deltaking i samfunnet. Dei skal utvikle evne til sjølvstendig og kritisk tenking og gjere grunngitte val i verdispørsmål.

I fagplanen for samfunnsfag i L97 er disiplinene tydelig definerte i motsetning til i M87. De dels tverrfaglige emnene fra M87 er borte og erstattet med fagdelte hovedmomentet for hvert årstrinn. De understreker hvilken kompetanse elevene skal sitte igjen med etter ha blitt undervist i de ulike disiplinene gjennom året. Dette endret seg noe da Arbeiderpartiet mistet regjeringsmakten i 1997. Den nye Kirke-, utdannings- og forskningsministeren, Jon Lilletun fra Kristelig Folkeparti, fikk i 1999 gjennomslag for nye forskrifter til opplæringsloven. De fremsto som en oppmykning av L97 og gjorde den mer lik M87 (Koritzinsky, 2000, s. 42-46). Dette gjaldt blant annet at lærerne kunne velge når de ville arbeide med hovedmomentene innenfor hovedtrinnene. Her skal det poengteres at lærebøkene jeg analyserer for L97 er utgitt mellom 1997-1999, og er nok i stor grad bygd opp etter årstrinnsmodellen til L97 fra 1997.

På ungdomstrinnet er det i alt 15 hovedmomenter for samfunnskunnskap For 8. klasse handler to av fire mål om å undersøke politisk virksomhet i kommunen og å ”gjere seg kjende med korleis kommunar og fylkeskommunar er organiserte” (s. 185). Her er formuleringene rettet mot kunnskapsopplæring. For 9. klasse er et hovedmoment dette:

I opplæringa skal elevane undersøkje kva politiske parti, Sameting, Storting og regjering, Forsvaret, viktige organisasjonar og massemedia arbeider med. Drøfte formelle og uformelle maktforhold i det norske samfunnet. Bli kjende med korleis ulike pressgrupper arbeider med lobbyverksemd og folkeaksjonar og drøfte samanhengene mellom egne interesser og omsynet til dei andre. (s. 186).

Her er formuleringene rettet mot kunnskapsopplæring og holdningsopplæring. Vi ser at målene for L97 er mer spesifikke enn hovedemnet ”Demokrati, politikk, makt og styring” i M87. Begrepet formell makt kan forstås som den politisk ressursen *formelle posisjoner* som jeg omtalte i kapittel 2.1.2. Satt opp mot uformell makt som da må være ”alt annet”. Dette kan forstås som å sette valgkanalen opp mot de andre kanalene. Utover dette ser vi at organisasjoner, massemedia og pressgrupper, og deres arbeid med lobbyvirksomhet og folkeaksjoner, blir framhevet. Disse er knyttet til organisasjonskanalen, mediekanalen og aksjonskanalen.

3.1.3 LK06 - Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2006

Allerede på starten av 2000-tallet, mente flere at den norske skolen hadde utfordringer som best kunne løses ved å utarbeide en ny læreplan. I St.meld. nr. 30, *Kultur for læring*, (2003-2004, s. 13-15) ble det blant annet understreket at norske elever ikke gjorde det så godt som mange hadde ønsket i internasjonale kunnskapsundersøkelser før og etter årtusenskiftet. I denne stortingsmeldingen ble det også pekt på at læreplanene i L97 var for omfattende og uklare slik at det ble umulig å nå alle (samme sted, s. 15). Derfor ble det i stortingsmeldingen anbefalt at læreplanene for fagene burde bli klarere og mindre omfattende (samme sted, s. 30). Dette var noen av grunnene til at det kom en ny læreplan høsten 2006, kun ni år etter L97. Reformen ble kalt *Kunnskapsløftet*. Forkortelsen er LK06 for *Læreplanen for Kunnskapsløftet av 2006*. Jeg bruker den midlertidige utgaven av LK06 fra juni 2006.

Som omtalt i kapittel 1.3.1, forholder meg til versjonen av Kunnskapsløftet som kom i 2006, og ikke den reviderte versjonen fra 2013. De største endringene for samfunnsfag i versjonen fra 2013, er at hovedområdet *Utforskaren* har blitt innlemmet (Utdanningsdirektoratet, 2016). *Utforskaren*'s kompetansemål er ikke disiplinspesifikke. De skal arbeides med parallelt med kompetansemålene i historie, geografi og samfunnskunnskap. *Utforskaren* er blant annet ment

for å stimulere til nysgjerrighet, kritisk tenkning, formidling og utforskning. Altså særlig holdnings- og ferdighetsopplæring.

LK06 bestod av en generell del, prinsipper for opplæringen, fag- og timefordeling i grunnopplæringen og læreplaner for fag. Den generelle delen er identisk med L97s generelle del. LK06 og L97 har derfor, som omtalt i kapittel 3.1.2, likt utgangspunkt med fokus på deltakelse, viktighet av felles forståelsesrammer og kunnskap for å opprettholde demokratiet. Men også at opplæringen skal inneholde kunnskaps-, holdnings- og ferdighetsopplæring.

”Prinsipper for opplæringen” består av den nye Læringsplakaten med elleve punkter som slår fast skolens eller lærebedriftens plikter, og fire påfølgende sider som i noen grad utdyper disse punktene. I to av punktene står det at skolen skal utvikle elevenes evne ”til kritisk tenkning” og ”evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse” (s. 31). Begrepet demokratiforståelse blir ikke definert eller utdypet og legger derfor få føringer for innhold og metode. Siden begrepet står nært knyttet til demokratisk deltakelse, som kan bli tolket som ferdighetsopplæring, kan det virke som om demokratiforståelse i større grad skal bli tolket som kunnskapsopplæring. Som omtalt i kapittel 2.3, knytter Koritzinsky (2014) nettopp forståelse til dette nivået. Utover de elleve punktene i Læringsplakaten, blir det understreket at elevene skal få delta i demokratiske prosesser og erfaringer med ulike former for deltakelse og medvirkning (s. 32 og 33). Dette styrker LK06s fokus på ferdighetsopplæring.

I ”formålet med faget” i læreplanen for samfunnsfag står det: ”Føremålet med samfunnsfaget er å medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdier og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking”. Det står også at ”faget skal gje innsikt i det politiske systemet i Noreg” og ”gjere individet medvite om at politikk er prega av konflikt og samarbeid” (s. 117). Sistnevnte viser at konfliktaspektet, i likhet med i M87, blir trukket fram. Som vi ser er formålet for faget svært rettet mot det kognitive i kunnskapsopplæringen. Formuleringen *oppslutning om demokratiske verdier* peker mot legitimering. Hvilke verdier det gjelder er ikke presisert. Men det blir også framhevet at faget skal ”gje elevane større evne til å tenkje fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant” (s. 117). Dette handler om holdningsopplæring.

Lærestoffet i læreplanen for samfunnsfag er delt inn i hovedtrinn. For samfunnsfaget er dette 1.-4., 5.-7., og 8.-10. trinn. Deretter er kompetansemålene delt inn i historie, geografi og samfunnskunnskap, kalt *hovedområder*. Om samfunnskunnskap står det blant annet at ”utvikling av demokratiske ferdigheter er viktige dimensjonar i samfunnskunnskap” (s. 118).

For samfunnskunnskap etter 10. årstrinn, altså for ungdomstrinnet, er det 14 kompetansemål. Av disse er det bare ett som nevner demokrati. Dette er overraskende da demokratiske verdier og deltakelse står så sterkt i formålet for faget som omtalt ovenfor. Kompetansemålet er: ”gjede øme på og drøfte demokrati som styreform, gjere greie for politisk innverknad og maktfordeling i Noreg og bruke digitale kanalar for utøving av demokrati” (s. 124). Det å *drøfte* demokrati som styreform, åpner for kritisk tenkning om etablerte ordninger. Hva slags demokrati og politisk påvirkning elevene skal gi eksempler på, blir ikke spesifisert. Legg merke til at digitale kanaler er innlemmet for å *utøve demokrati*. Bruken av digitale kanaler er da rettet mot ferdighetsopplæring. I et annet kompetansemål står det: ”gjere greie for politiske institusjonar i Noreg” (s. 124). Dette retter seg sterkt mot det formelle styringssystemet.

Vi ser at kompetansemålene i LK06 er åpnere enn L97s hovedmomenter og M87s emnebeskrivelse med tilhørende delemner og stikkord. Om de nødvendigvis har blitt klarere slik det ble anbefalt i St.meld. nr. 30 (2003-2004), kan derimot diskuteres. For de gir store rom for å tolke hva innholdet i kompetansemålene skal være og hvor mye tid det skal bli brukt på dem. Dette gjelder like mye for lærebokforfatterne som for lærerne.

3.2 Lærebokseriene

I dette kapitlet presenterer jeg sentrale kjennetegn ved de ulike seriene. I kapittel 3.2.4 er to skjematiske oversikter over seriene som viser forfattere, utgivelsesår og analyserte kapitler.

For å unngå mye veksling mellom målformene i sitatgjengivelsene, har jeg valgt å bruke bokmålutgavene av seriene. Men *I fokus* for 8.-klasse (1989) har jeg bare funnet på nynorsk.

I flere av serien er spørsmål og oppgaver gitt ulike navn. Disse blir presentert under, men jeg har ikke sett det som hensiktsmessig å bruke disse navnene i analysen. Derfor står det i parentes nedenfor, bak hvert navn, om jeg refererer til dem som spørsmål, som jeg definerer som repetisjon med svar i teksten, eller oppgaver, som krever mer enn å lete i teksten og gjerne er mer varierte. Jeg bruker forkortelsene *spm.* og *oppg.* i referansene.

3.2.1 Aschehougs serier

Du og de andre for M87 var en revisjon av serien med samme navn og forfatter for M74. Faktisk ble denne revisjonen utgitt før M87 trådte i kraft, men med den midlertidige versjonen av det som ble M87, kalt M85 (1986), fra 1985 som grunnlag. Serien er derfor Aschehougs godkjente lærebøker for M87-perioden. Læreplanen for samfunnsfag i M85 er nesten helt lik M87, avgjørende forskjeller vil bli påpekt i analysen der det er nødvendig. Jeg har brukt de digitalt kopierte versjonene av serien fra Nasjonalbiblioteket.

Teksten er i én spalte, noe jeg personlig foretrekker fordi jeg opplever det som mindre teksttungt. Mange sider har lite innslag av bilder og illustrasjoner, som er i svart/hvitt. Tegnede illustrasjoner er brukt oftere enn bilder. Ordforklaringer står bakerst i bøkene. Spørsmål og oppgaver heter *Undersøk selv* (oppg.) og kommer med jevne mellomrom. Av og til er det referert til *Arbeidsenhet* som nok finnes i et kopieringshefte for lærere, men dette har jeg, som omtalt i kapittel 1.3.1, valgt å se bort i fra.

Bøkene er på 100-130 sider, totalt cirka 340 sider.

Innblikk var nylaget for L97. Teksten er delt i to spalter. Min opplevelse er at tekst i flere spalter virker tyngre å lese. Bilder og illustrasjoner er i farger, men bruken av dem er relativt liten da mange sider ikke har noen i det hele tatt. Dette styrker det teksttunge preget. Hvert kapittel avsluttes med et oppgavesett med tre kategorier: *Spørsmål* (spm.) er repetisjon, *oppgaver* (oppg.) ”gir mulighet til å arbeide videre med stoffet” og *til diskusjon og ettertanke* (oppg.) skal stimulerer til undring og diskusjon. Disse oppgavesettene er gjerne på to til tre sider. Ordforklaringer er bakerst i bøkene.

Bøkene er på 145-165 sider, total cirka 470 sider.

Matriks var nylaget for LK06. Alle kapitlene i *Matriks* er delt inn i en a-del og en b-del. A-delen har flere bilder, mindre tekst og ulike måter å framstille stoffet på, mens b-delen går mer i dybden. Denne inndelingen er ikke et tema i analysen. Kun to av kapitlene er aktuelle: ”Makt” i 8.-klasseboka (2006) og ”Menneskerettigheter” i 9.-klasseboka (2007). Da førstnevnte er mest aktuelt, er det dette kapittelet i boka fra 2006 jeg refererer til når det står ”i *Matriks*” uten andre presiseringer. Er innholdet fra det andre kapittelet, presiserer jeg dette.

Teksten er delt inn i to spalter, men med generelt mindre tekst enn i *Innblikk*. Det blir skilt mellom *Finn svaret* (spm.) som er repetisjon, *Hva tror du?* (oppg.) og *Oppdrag* (oppg.). Det er mye bilder, men i kapittelet ”Makt” er det ustrakt bruk av tegnede illustrasjoner.

Ordforklaringer er både i løpende tekst og i margene.

Hver bok er på omtrent 120-130 sider, totalt cirka 370 sider.

3.2.2 Cappelen Damms serier

Samfunn 7-9 var nylaget for M87. Jeg har ikke funnet utgaven fra 1988 for 8.-klasseboka, og har derfor måttet bruke en utgave godkjent i 1993. Det er lite trolig at det er store forskjeller annet enn oppdaterte tall. Jeg har brukt de digitalt kopierte versjonene fra Nasjonalbiblioteket.

Teksten er delt inn i to spalter. Stort sett er det bilder og illustrasjoner på hver side, de fleste i svart/hvitt, men også noen i farger. Det blir skilt mellom *spørsmål* (spm.) som

repetisjon og *oppgavene* (oppg.) som kan kreve oppslagsverk, egne undersøkelser eller elevenes meninger. Disse er samlet med jevne mellomrom i rammer som opptar en halv til en side. Ordforklaringer er i løpende tekst, men av og til i margen.

Bøkene er på 120-150 sider, totalt cirka 400 sider.

Samfunn 8-10 for L97 var en revisjon av *Samfunn 7-9* med fire av de fem samme forfatterne. Jeg skiller mellom disse seriene ved nettopp å kalle de for *Samfunn 7-9* og *Samfunn 8-10*. Bøkene er svært like *Samfunn 7-9* i utformingen av tekst, hyppighet av bilder og illustrasjoner og spørsmål (spm.) og oppgaver (oppg.) samlet i rammer. Flesteparten av bildene og illustrasjonene er derimot i farger. Ordforklaringer er i løpende tekst.

Hver bok er på rett over 100 sider, totalt cirka 310 sider.

Makt og menneske var nylaget for LK06. Hvert kapittel starter med et nøkkelspørsmål som er temasetter for innholdet. Når elevene er ferdig med et kapittel, skal de kunne svare på dette. For øvrig blir det skilt mellom *spørsmål* og *oppgaver*. Spørsmålene (spm.) er delt inn i tre fargenivåer. Gult nivå er repetisjon, oransje nivå krever refleksjon og rødt nivå er ”problemløsninger”. Oppgavene (oppg.) er fåtallige. Flere av spørsmålene i *Makt og menneske* er det jeg ville kalt for oppgaver, men jeg bruker seriens inndeling. I forordene står det at læreren har tilleggsoppgaver, men disse er ikke med i analysen som omtalt i kapittel 1.3.1. Bildene er ofte brukt som bakgrunn med, teksten i store rammer. Teksten er stort sett i én spalte. Bøkene fremstår som svært visuelle og innbydende. Det er ordforklaringer bakerst.

Hver bok er på omtrent 120 sider, totalt cirka 360 sider.

3.2.3 Gyldendals serier

Ifokus var nylaget for M87. Det er den eneste serien som har samlet pensumet for geografi, historie og samfunnskunnskap i én bok for hvert årstrinn. Dette viser at Gyldendal lot de strukturelle føringene for samfunnsfaget i M87, som omtalt i kapittel 3.1.1, påvirke lærebokstrukturen da ikke M87 hadde entydige skiller mellom disiplinene. Likevel var de fleste emnene i læreplanen sterkt rettet mot en av disiplinene. Også de fleste kapitlene i *Ifokus* er tydelige rettet mot en av disiplinene. Geografi- og historiekapitlene er ikke med i analysen.

Teksten er delt i to spalter. De fleste bildene og illustrasjonene er i svart/hvitt, men noen er også i farger. Spørsmål og oppgaver blir bare kalt for *oppgaver* (oppg.), og utgjør små avbrekk i teksten ved jevne mellomrom. Ordforklaringer er i løpende tekst.

Hver bok er på 200-220 sider, totalt cirka 640 sider. Samfunnskunnskapkapitlene utgjør

cirka 160 sider av dette. Da er ikke tre kapitler om verdensdeler, ett i hver bok, inkludert da disse er sterkest rettet mot geografi og historie. Disse utgjør til sammen cirka 120 sider.

Med den nylagde serien *Underveis* for L97, lagde Gyldendal rene samfunnskunnskapsbøker for hvert årstrinn. Forlaget tok altså de nye strammere føringene i L97, som omtalt i kapittel 3.1.2, til følge. Nå var det hovedmomenter spesifikt til hvert årstrinn.

Teksten er i én spalte. Bruken av bilder og illustrasjoner er i deler av bøkene relativt liten. Dermed virker serien i stor grad kompakt og full av tekst. Det er ustrakt bruk av sangtekster, dikt, bilder av kunstverk og tegninger. For meg framstår for meg som kjedelig. Det blir skilt mellom *Husker du?* (spm.) som er repetisjon og *Videre arbeid* (oppg.) som krever mer enn bare å finne svaret. Disse opptar stort sett 1,5 side totalt. Ordforklaringer er i løpende tekst.

Sidetallet i bøkene varierer fra 160-240, totalt cirka 600 sider. Stoffmengden for *samfunnskunnskap* økte dermed betraktelig sammenlignet med i *I fokus*.

For å skille *Underveis* for L97 med revisjonen med samme navn for LK06, refererer jeg videre til *Underveis* for L97 som *Underveis 97* da den først boka kom ut i 1997. Tilsvarende refererer jeg til *Underveis* for LK06 som *Underveis 06*. Da *Underveis 06* kun er én bok utgitt i 2006, kommer jeg ikke til å referere til dette årstallet videre, kun sidetall.

Med *Underveis 06* samlet Gyldendal alt samfunnskunnskapsstoffet for ungdomstrinnet i kun én bok. Dette viser at forlaget igjen lot de strukturelle føringene i læreplanen med kompetansemål for hvert hovedtrinn, som omtalt i kapittel 3.1.4, påvirke lærebokstrukturen. Fordelen med å samle alt i er bok er at læreren har større valgfrihet til å velge når det skal arbeides med de ulike temaene, slik LK06 legger opp til. Det gir også mulighet til å gå tilbake til allerede gjennomgåtte temaer. Boka er på cirka 270 sider. Dette er en omfattende kvantitativ reduksjon av innholdet sammenlignet med *Underveis 97*.

Flere av delene i boka er nærmest identiske med tilsvarende deler i *Underveis 97*. Dette påpeker jeg i analysen for å unngå unødvendige gjentakelser.

Når det gjelder den visuelle utformingen, er *Underveis 06* også svært lik *Underveis 97*. Jeg har derfor de samme kommentarene til opplevelsen av tekstmengde og bruk av bilder, illustrasjoner og andre elementer. Ordforklaringer er i løpende tekst. Spørsmål og oppgaver er delt inn i *Husker du?* (spm.) og *Videre arbeid* (oppg.) som i *Underveis 97*, men i tillegg har alle *Videre arbeid*-deler såkalte *Sokrates-spørsmål* (oppg.) på slutten der elevene bli stimulert til å filosofere. I stedet for å stå samlet med *Videre arbeid*, er *Husker du?* nå delt opp en til to rammer og spredd i kapittelet, mens *Videre arbeid* fortsatt avslutter kapittelet.

3.2.4 Skjematiske oversikter

Skjemaet på denne siden viser hvilke serier som tilhører hvilke forlag og hvilken læreplan. Det viser også når lærebøkene er utgitt og hvem som er forfatter(e). Symbolet * bak en forfatter betyr at vedkommende også er forfatter i de andre bøkene i serien. Skjemaet på neste side viser hvilke kapitler jeg har analysert. Understrekede kapitler er hovedkapitlene i analysen. Kursiverte kapitler handler mest om styring i andre land, og er derfor ikke eller nesten ikke med i analysen. Øvrige kapitler er blant annet kapitler om menneskerettigheter, medier og øvrige temaer som i noen grad kan være med i analysen (se omtale i kapittel 1.3.1)

	M87		L97		LK06	
Aschehoug	<i>Du og de andre</i>		<i>Innblikk</i>		<i>Matriks</i>	
	7	1985 Erik Lund*	8	1997 Blom, Kari* Christophersen, Jonas Vennerød, Ingrid	8	2006 Andresen, Gry* Olsen, Trude Nicolaysen, Hege Skurdal, Mari
	8	1986	9	1998 Vennerød, Ingrid Bjørshol, Stig	9	2007 Horne, Thomas Nicolaysen, Hege Skurdal, Mari
	9	1987	10	1999 Bjørshol, Stig	10	2008 Horne, Thomas Eriksen, Thomas Hylland
Cappelen Damm	<i>Samfunn 7-9</i>		<i>Samfunn 8-10</i>		<i>Makt og menneske</i>	
	7	1987 Amundsen, Jens* Mikkelsen, Rolf* Sveen, Asle* Aastad, Svein*	8	1997 Mikkelsen, Rolf* Sveen, Asle* Vatn, Sissel Gråberg* Aastad, Svein*	8	2006 Helland, Tarjei* Aarre, Tone
	8	1988 (utgave fra 1993) Vatn, Sissel Gråberg	9	1998	9	2007
	9	1989 Vatn, Sissel Gråberg	10	1999	10	2008
Gyldendal	<i>I fokus</i>		<i>Underveis 97</i>		<i>Underveis 06</i>	
	7	(1988) Ertresvaag, Egil* Rognaldsen, Svein* Aanes, Anna	8	(1997) Torill Strand*	8, 9 og 10	2006 Mary Merethe Strand og Torill Strand
	8	(1989) Herstad, Eli Berntseng	9	(1998) Mary Merethe		
	9	(1990) Glad, Eva	10	(1999) Mary Merethe		

	M87	L97	LK06
Aschehoug	<i>Du og de andre</i>	<i>Innblikk</i>	<i>Matriks</i>
	7 <ul style="list-style-type: none"> • ”Den enkelte og de andre” (s. 6-27) • ”Konflikter og konfliktløsninger” (s. 28-45) • ”Grunnleggende menneskerettigheter” (s. 46-65) • ”Lag og organisasjoner” (s. 66-83) • ”Elvestad – en modellkommune” (s. 84-102) 	8 <ul style="list-style-type: none"> • ”Organisasjoner – interesser i felleskap” (s. 40-57) • ”Kommunen og politikken” (s. 86-119) 	8 <ul style="list-style-type: none"> • ”Makt” (s. 28-79)
	8 <ul style="list-style-type: none"> • ”Informasjonssamfunnet” (s. 18-37) • ”Hvordan nyheter blir til” (s. 38-59) • ”Vårt demokratiske styresett” (s. 100-115) 	9 <ul style="list-style-type: none"> • ”Folkestyre, makt og innflytelse” (s. 62-97) • ”Samene – ett folk i fire land” (s. 98-131) 	9 <ul style="list-style-type: none"> • ”Menneskerettigheter” (s. 4-33)
	9	10 <ul style="list-style-type: none"> • ”Medier, kommunikasjon og ny teknologi” (s. 64-91) • ”Politikk og styring i andre land” (s. 92-125) 	10
Cappelen Damm	<i>Samfunn 7-9</i>	<i>Samfunn 8-10</i>	<i>Makt og menneske</i>
	7 <ul style="list-style-type: none"> • ”To små samfunn” (s. 50-72) • ”Kommunen, et større felleskap” (s. 73-86) • ”Menneskerettighetene” (s. 87-119) 	8 <ul style="list-style-type: none"> • ”Demokrati er deltagelse” (s. 62-75) • ”Kommuner og fylkeskommuner (s. 76-95). 	8 <ul style="list-style-type: none"> • ”Regler for god møteskikk” (s. 8-13) • ”Retter og plikter (s. 28-41) • ”Organisasjoner, demokrati og deltagelse” (s. 42-67) • ”Skolen trues!” (68-79)
	8 <ul style="list-style-type: none"> • ”Styring og makt i den norske staten” (s. 95-110) 	9 <ul style="list-style-type: none"> • ”Politikk og styring” (s. 18-37) • ”Samefolket” (s. 73-83) 	9 <ul style="list-style-type: none"> • ”Alt er politikk” (s. 8-31)
9 <ul style="list-style-type: none"> • ”Hvordan styres andre land?” (s. 14-38) • ”Kommunikasjon og massemedier” (s. 82-111) 	10 <ul style="list-style-type: none"> • ”Massemediene” (s. 56-77) • ”Samarbeid og styring i verden” (78-101) 	10 <ul style="list-style-type: none"> • ”Styre folket – eller folkestyre?” (s. 8-33) • ”Likegyldigheten er vår verste fiende” (52-73) 	
Gyldendal	<i>I fokus</i>	<i>Underveis 97</i>	<i>Underveis 06</i>
	7 <ul style="list-style-type: none"> • ”Individ, familie og samfunn” (s. 24-47) • ”Konflikt og samarbeid” (s. 152-177) • ”Afrika” (s. 178-224) 	8 <ul style="list-style-type: none"> • ”Skolesamfunnet” (s. 8-31) • ”Kommunen og fylkeskommunen” (s. 103-131) • ”Fritid og foreninger” (s. 132-145) 	8, 9 og 10 <ul style="list-style-type: none"> • ”Skolesamfunnet (s. 12-21) • ”Demokratiet som styreform” (s. 86-105) • ”Lokalsamfunnet” (s. 106-119) • ”Politiske pressgrupper” (s. 120-131) • ”Medier og påvirkning (s. 132-153).
	8 <ul style="list-style-type: none"> • ”Politikk, makt og styring” (s. 102-123) • ”Asia” (s. 160-200) 	9 <ul style="list-style-type: none"> • ”Demokrati – plikter og rettigheter” (s. 8-47) • ”Såpmi – Samene – en nasjonal minoritet” (s. 111-137) 	
9 <ul style="list-style-type: none"> • ”Massemedier” (s. 144-163) • ”Latin-Amerika” (s. 164-209) 	10 <ul style="list-style-type: none"> • ”Informasjon og påvirkning” (s. 136-169) • ”Styringssystemer og politiske forhold” (s. 188-241) 		

4. Bruken av begrepene politikk, makt og demokrati i seriene

I dette kapittelet analyserer jeg hvordan begrepene politikk, makt og demokrati blir brukt i seriene. Som nevnt i kapittel 2.3, er mitt utgangspunkt her er at begrepsforståelse er viktig for å kunne tenke kritisk om eksisterende ordninger. Disse er gjort rede for i kapittel 2.1. Selv om jeg i kapittel 2.1.2 også gjorde rede for innflytelse, påvirkning og autoritet, er det altså bruken av begrepet *makt* jeg analyserer.

4.1 Aschehoug

I *Du og de andre* for 7. klasse (1985) blir demokrati definert i ordforklaringer som:

”Folkestyre. At ledelsen i en organisasjon retter seg etter det flertallet av medlemmene mener, og gir medlemmene gode muligheter for medbestemmelse” (s. 103). Den gjemte plasseringen er kritikkverdig for et så sentralt begrep. Utover det, er definisjonen vid fordi den ikke legger snevre føringer på deltakelse, men samtidig er den noe merkelig på grunn av bruken av organisasjoner. Dette kan derimot forklares med at forfatteren har valgt å sammenligne en kommune med en organisasjon, som dermed legitimerer valget i noen grad (1985, s. 95-97).

Du og de andre er en av mange serier som ”definerer” demokrati som folkestyre. Dette er ikke feil, men det er egentlig ikke mer enn en oversettelse av de greske begrepet. Det å si at demokrati *er* folkestyre gir derfor ikke mer innsikt i hva demokrati faktisk er.

I ”Vårt demokratiske styresett” i 8.-klasseboka (1986) står det at stemmerett, valg og partier som kjemper om den politiske makten, er grunnlaget for vårt demokrati (s. 109). Indirekte demokrati blir beskrevet som når velgerne overlater avgjørelsene mellom valgene til de folkevalgte. Direkte demokrati blir forklart som folkeavstemninger. Det blir vektlagt at: ”Vi har en mulighet til å få innflytelse på det som skjer mellom valgene, ved å delta aktivt i partiarbeid” (s. 109). Forståelsen av demokratiet i serien ligger nært opptil konkurransedemokratiet, og åpner i svært liten grad for at politisk deltakelse er mer enn valg.

Politikk blir ikke definert, men i 8.-klasseboka (1986, s. 106) blir *vårt demokratiske styresett* sammenlignet med en samlebandsfabrikk. En illustrasjon viser et samleband som ender i Stortingets bakvegg (s. 113). På samlebandet ligger det dokumenter som skal forestille én sak på ulike stadier i beslutningsprosessen. Langs samlebandet står ulike aktører som påvirker forslaget. Til slutt spretter en ny lov ut av Stortingets framside. Jeg mener denne sammenligningen er god fordi den får fram at mange påvirker en sak før det blir tatt en beslutning. Dette ligger tett opptil Wyllers politikkdefinisjon. Men forståelsen blir noe snever da sammenligningen *kun* omtaler Stortinget som beslutningsmyndighet.

Utover valg, har blant annet mediene og organisasjonene en framhevet rolle i serien. Dette

nyanserer i noen grad stillingen til konkurransedemokratiet i serien: ”Organisasjonenes makt har mye å si for fordelingen av samfunnsgodene” (s. 107, bildetekst). *Fordelingen av samfunnsgoder* kan knyttes til Koritzinskys politikkbegrep.

Dermed kommer vi også inn på makt. I ”Den enkelte og de andre” står det at ulike grupper i samfunnet ”har forskjellige muligheter til å få sine interesser fram. Gruppene har forskjellig makt” (s. 23). Dermed kan vi si at makt blir forklart som styrkeforholdet mellom grupper, som jeg synes er en god forklaring. Dette styrkes av at i ”Konflikter og konfliktløsninger” i samme bok, blir maktmidler behandlet. Maktmidler er et annet begrep for det Koritzinsky (2014) kaller *politiske ressurser*. I serien er disse *antall, voldsmakt, pengemakt, formell makt og informasjonsmakt*. Til hvert maktmiddel er det korte forklaringer og illustrasjoner (s. 30) ut fra hverdagshendelse. Dette er en god måte å knytte det til elevenes hverdag.

I *Innblick* blir demokrati definert som folkestyre i 8.-klasseboka (1997, s. 102 og 154). I 10.-klasseboka (1999) står det at folkestyre er frie valg (s. 94). I 9.-klasseboka står det at vi velger representanter til ”Stortinget, Sametinget, fylkestinget og kommunestyret” (s. 63). Disse definisjonene er ensidig rettet mot konkurransedemokratiet. Men samtidig med at demokratidefinisjonene er snevre, viser andre deler i serien til et vidt politikkbegrep.

For i ”Organisasjoner – interesser i fellesskap” i 8.-klasseboka står det at politikk er mer enn valg, det er også når organisasjonene prøver å påvirke dem som bestemmer (s. 54). Dette er en beskrivelse av det pluralistiske demokratiet. I ”Kommunen og politikken” i samme bok, møter vi en fiktiv 8. klasse som opplever at kommunen har planer om å la noen bygge en fabrikk i turskogen deres. Da starter klassen prosjektet ”Jakten på dem som bestemmer” for å finne ut hvem som faktisk bestemmer i kommunen. I sitt engasjement for å påvirke utfallet av saken, foreslår elevene at de kan aksjonere eller gå i demonstrasjonstog. I stedet kontakter de kommunen for å be om en barne- og ungdomshøring. De oppsøker også partiledere og lærer ord som *pressgruppe, folkemakt* og *lobbyvirksomhet*. Dette er deltakelse i medvirkningskanaler for barn og unge og aksjonskanalen som omtalt i kapittel 2.4.

Tegneserien får fram at beslutningsprosessene i samfunnet er komplekse og at det ikke bare er å peke ut hvem som bestemmer. Den får også fram at andre enn politikere kan være med på å påvirke den *lokale* politikken da elevene får gjennomslag for en barne- og ungdomshøring. I likhet med Haavelsrud og Graff (1979), ser jeg på det som en styrke at deltakelse i lokalmiljøet står så sterkt i eksempelet. Kapittelet er opptatt av at politikk er planlegging, å være uenig, å prioritere, å finne løsninger og å diskutere. Dette kan til en viss grad knyttes til dialogdemokratiet, som legger vekt på samtalene i demokratiet.

Kapittelet ”Folkestyre, makt og innflytelse” i 9.-klasseboka (1998) starter med en tegning av Oslo sentrum (s. 62). Her ser vi institusjoner som Stortinget, Regjeringskvartalet, ulike partikontorer og mediehus. Ved siden av står det at det er mye makt i bildet: ”Her fattes det vedtak som berører oss alle. Men egentlig er det slik at makten ligger hos folket – hos deg og meg. Det er det viktig at vi oppdager”.

Senere i kapittelet omtales makt mer spesifikt: ”Makt dreier seg om styrkeforholdet mellom grupper” (s. 91). Dette ligner på forklaringen i *Du og de andre*, men her står det helt klart og tydelig. Men i sin ”iver” etter å forklare, vannes begrepet noe ut når det blant annet står: ”Makt er å få gjennom det man ønsker” (s. 91). Dette oppfatter jeg som en mer *innflytelse*, slik Dahl bruker begrepet (se kapittel 2.1.2). Videre skilles det mellom formell og uformell makt og maktmidler. Disse er *kunnskap og informasjon, karisma, åndsmakt, kollektiv makt, økonomisk makt og evne til å forsvare seg*. Åndsmakt er visstnok at det gir styrke å tro på sin sak. Det må sies å være en svak politisk ressurs. Jeg synes at maktmidlene brukt i *Du og de andre* ovenfor, er bedre da de er mer rettet mot begreper elevene forstår.

I *Matriks* blir ikke begrepet demokrati nevnt før nesten halvveis ut i kapittelet ”Makt” (2006): ”Demokrati = gresk ord som direkte oversatt betyr folkestyre. Brukes i dag om land som har frie valg og en fri presse” (s. 48). Sammenlignet med *Du og de andre* og *Innblikk* får *Matriks* fram at begrepet folkestyre er en oversettelse. Det blir likevel knyttet til å stemme ved valg. Også senere, i et sitat fra en fiktiv person om bruk av stemmeretten, blir denne forståelsen av deltakelse i demokrati understreket: ”Hvis vi vil være med på å påvirke, må vi bruke stemmeretten. Det er jo det som er demokrati, at vi velger hvem som skal styre i vårt land” (s. 67). Dette er en konkurransedemokratisk definisjon som i liten grad vektlegger de andre kanalene for deltakelse. Begrepene direkte og indirekte demokrati blir ikke nevnt. Likevel er det antydninger til en negativ holdning til direkte demokrati: ”Hvis alle skulle være med å bestemme alt, ville det bli kaos” (s. 61). Begrepet politikk blir ikke definert.

Kapittelet er først og fremst bygget opp med makt som utgangspunkt, derav kapiteltittelen ”Makt”. Det blir framhevet at mange tenker på statsministeren og Stortinget når de hører ordet makt, men at ”makten også kan ligge andre steder, som hos Rosa Parks”. Dette refererer til kapittelets start som viser hvordan Rosa Parks valg om å bli sittende på bussetet sitt i USA i 1955 endret levekårene til millioner av mørkhudede i landet. ”Politisk makt er det som endrer samfunnet, og er det som fører verden framover, og bakover!” (s. 33). Dette sier veldig lite. Senere blir det skilt mellom formell makt og uformell makt (s. 54), og det står at: ”Makt har å gjøre med evne og mulighet til å påvirke verden omkring deg”. Vi ser her at begrepet

makt blir brukt veldig vidt, nærmest som generell påvirkning, eller i beste fall innflytelse, jamfør Dahls definisjon omtalt i kapittel 2.1.2. Formell makt blir definert som ”makt man har på grunn av en jobb eller en posisjon”. Dette samsvarer med Koritzinsky (2014) bruk av *formell posisjon* som politisk ressurs. Vi ser her at behandlingen av politiske resurser, eller maktmidler, fra *Du og de andre* og *Innblikk*, ikke er med lenger. Jeg synes at maktbegrepet da mister viktige nyanseringer (se kapittel 4.4). Bruken av *makt* i serien er svært utydelig slik jeg i kapittel 2.5.3 påpeker at Børhaug og Christophersen (2012) også konkluderer med.

4.2 Cappelen Damm

I *Samfunn 7-9* i 7.-klasseboka (1987) blir verken politikk eller påvirkningsbegreper nevnt i ”Kommunen, et større felleskap”. Demokrati blir bare nevnt én gang i kapittelet (s. 74), men uten å bli definert. Det er kritikkverdig at en serie har et helt kapittel om styresett uten å forklare disse begrepene. Først i ”Styring og makt i den norske staten” i 8.-klasseboka (1993) blir demokrati definert. Dette skjer i en margkommentar *halvveis ut i serien*. Det står at demokrati betyr folkestyre, presisert som: ”Folket skal selv avgjøre hvem som skal styre dem” (s. 96). Her er den samme intetsigende forklaringen som vi har sett i andre serier.

På samme side står det om politikk: ”Å drive politikk betyr å delta i kampen om hvem som skal styre det norske samfunnet, og hvordan det skal styres. De valgte politikerne skal fordele goder” og byrder (s. 96). Det interessante her er hvor tett det å drive politikk knyttes til det å være politiker. Så selv om definisjonen har et prosessorientert utgangspunkt, ender den opp som veldig aktørorientert. Dermed blir politikk sterkt knyttet til konkurransedemokratiet, og i liten grad til de åpne definisjonene til Wyller, Østerud og Koritzinsky.

Makt blir omtalt under ”Hvem har makt i Norge?” (s. 107-108), men begrepet blir ikke definert. Her omtales maktutredningen fra 1970-tallet og konklusjonen i den om at makten i Norge ikke er samlet i et bestemt sentrum, men at Stortinget og de politiske partiene stadig taper makt til de store organisasjonene. Her framheves altså en mer pluralistisk tankegang.

I *Samfunn 8-10* står det i ”Demokrati er deltakelse” i 8.-klasseboka (1997) at ”demokrati betyr rett og slett folkestyre” (s. 64). I ”Politikk og styring” i 9.-klasseboka blir *folkestyre* forklart slik: ”Folket skal selv velge dem som skal vedta landets lover, og staten skal styres på vegne av folket” (s. 22). Dette sitatet har et ensidig fokus på at demokrati handler om statlig styring. Lokaldemokratiet er utelatt. I ”Demokrati og deltakelse” (1997) blir direkte demokrati fra Aten beskrevet, men begrepet blir ikke nevnt. Det blir kommunisert en noe negativ holdning til direkte demokrati ved å si at folkesamlinger ikke er gjennomførbart (s. 64 og 78). I tillegg er det representativt demokratiet omtalt som ”det moderne demokratiet” (s. 65-66).

Om politikk står det i det samme kapittelet: ”Politikk er det som gir makt til å fordele goder og byrder i samfunnet (i dag er det for eksempel barnehageplasser, utdanning, skatter og avgifter)” (s. 64). Her mener jeg det hadde vært mer riktig å si at *politikk er kampen om makt*. Makt blir ikke definert mer enn dette i serien.

Politikkbegrepet er ikke så tett knyttet til politikere som i *Samfunn 7-9*. På forsidebildet til ”Politikk og styring” i 9.-klasseboka (1998) er det en demonstrasjon utenfor Stortinget med bildeteksten: ”Det er mange måter å drive politikk på. Oppsagte renholdsarbeidere demonstrerer foran Stortinget i 1997” (s. 18). Dette refererer til at deltakelse i aksjonskanalen er politikk. Her står det at: ”Ordet politikk betyr det som har med staten, det felles styret, å gjøre. Gjennom politikken fordeler vi goder og byrder på samfunnsmedlemmene, og vi velger hvilke verdier samfunnet skal styres etter” (s. 21). Det er noe problematisk at politikk i så sterk grad knyttes til staten da det er lett å få inntrykk av at politikk *kun* foregår på nasjonalt nivå. Men i ”Kommuner og fylkeskommuner” i samme bok, står det at ”også innbyggere i kommunen som ikke har stemmerett, kan ha innflytelse” (s. 78). Dette kapittelet åpner dermed for at politisk deltakelse er mer enn bare valg.

I *Makt og menneske* blir demokrati definert i 8.-klasseboka (2006) i ”Organisasjoner, demokrati og deltakelse”. Det står at demokrati betyr folkestyre: ”I et demokrati er det altså folket, eller innbyggerne i landet, som bestemmer” (s. 48). Dette fortsetter med: ”Men det hadde vært veldig upraktisk hvis alle innbyggerne i et land skulle samles for å bli enige hver gang noe skulle avgjøres. Derfor har vi et system der vi velger politikere til å bestemme for oss” (s. 48). Dette kommuniserer en noe negativ holdning til direkte demokrati. Begrepene representativt og direkte demokrati blir ikke brukt her, men forklart i ”Styre folket – eller folkestyre?” i 10.-klasseboka (2008, s. 15).

I det samme kapittelet i 10.-klasseboka, som er helt ulikt noe annet kapittel i de andre seriene i analysen, er ulike grader av demokrati behandlet. Her blir det forklart at det ikke finnes to like demokratier, det blir gjort rede for demokratiske kjennetegn, valgordninger med flertallsvalg og forholdstallsvalg, sperregrense og utjevningsmandat. Et slikt kapittel må applauderes. For det forklarer og setter spørsmålstegn ved sider av det formelle demokratiske styresettet som de færreste tenker over. Les mer om dette i kapittel 6.1.

”Organisasjoner, demokrati og deltakelse” i 8.-klasseboka (2006) handler om makt og påvirkning gjennom organisasjoner og andre kanaler for politisk deltakelse. Kapittelets nøkkelspørsmål er: ”Hvorfor har noen mennesker mer makt enn andre i et demokrati?” (s. 43). Som nevnt i kapittel 3.2.1, skal et slikt nøkkelspørsmål kunne bli besvart etter at elevene

er ferdige med kapittelet. Det blir gjort rede for begrepet formell makt, men at de som ikke har formell makt ”kan påvirke dem som bestemmer, på ulike måter. For eksempel kan de påvirke gjennom argumentasjon, forhandlinger, demonstrasjoner, valgdeltakelse osv.” (s. 56). Demokratiforståelsen i kapittelet er derfor flersidig med innslag av konkurransedemokratiet, det pluralistiske demokratiet, deltakerdemokratiet og dialogdemokratiet.

”Skolen trues!” i samme bok, handler om kommunen og politisk deltakelse i lokaldemokratiet, spesielt politisk deltakelse for barn og unge: ”I et demokratisk samfunn har alle rett til å si sin mening og blir hørt – også barn og unge!” En side med overskriften ”Du kan påvirke!” (s. 77) nevner måter å påvirke politikken i kommunen uten å ha stemmerett. For mer utfyllende informasjon om siden ”Du kan påvirke!”, se kapittel 5.

”Alt er politikk” i 9.-klasseboka (2007) handler om politikere, partier og partipolitikk. Derfor blir det å drive politikk her sterkt knyttet til dette, men det blir samtidig brukt mye plass på å definere politikk. Dette blir oppsummert slik: ”Politikk handler om konflikter, samarbeid og beslutninger om fordelingen av goder og byrder i samfunnet, hvordan vi skal styre samfunnet og hva slags samfunn vi vil leve i, og hvordan vi kan utvikle samfunnet på lengre sikt” (s. 13). Om hvem som driver med politikk står det: ”I denne boka har vi valgt å kalle det politikk *både* når vi snakker om avgjørelser som tas direkte av politikerne, *og* når vi snakker om forhold som bestemmes av andre, men som har politiske sider (s. 14). Dette er en bred definisjon av politikkbegrepet som er noe aktørorientert, men mest prosessorientert.

4.3 Gyldendal

I *I fokus* sin 8.-klassebok (1989) starter ”Politikk, makt og styring” med å drøfte begrepene politikk og demokrati både i en familie og i et kommunestyre. Gjennom eksemplene blir det slått fast at politikk er striden om fordelingen av goder og byrder og det å prioritere (s. 102-104). Bruken av familienivået gjør begrepet vidt. Serien for fram at folkestyre er synonymt med direkte. I direkte tilknytting til dette står det: ”I vårt land foregår striden om fordelingen av goder og byrder på mange ulike måter. Diskusjoner, forhandlinger, demonstrasjoner, streiker, valg og avstemninger er noen eksempler” (s. 105). Dermed blir det fra starten av lagt til grunn at politisk deltakelse i demokratiet er mangfoldig da vi her er innom alle de fire demokratimodellene Solhaug og Børhaug (2012) omtaler. På samme side er det også et bilde av ungdommer som går i demonstrasjonstog med bildeteksten: ”Dette er òg politikk”.

Det står også at politikk er kampen om makten i samfunnet (s. 106) som kan knyttes til stridsaspektet Koritzinsky (2014) er inne på i sin definisjon. Begrepet makt blir forklart som å ha evne til å få sakene sine igjennom (s. 109). Her ser vi også at begrepet er veldig utydelig,

og kan like gjerne være innflytelse. Derfor kunne ulike politiske ressurser blitt nevnt.

I kapittelet blir det spurt hva demokrati er (s. 106). Det blir svart med at folk kan gi begrepet ulikt innhold. Det står ikke noe om representativt og direkte demokrati. Men med henvisning til M87 om at skolen skal vekke elevenes interesse og ansvar for samfunnet, trekkes blant annet deltakerdemokratiet fram i selve boka. *I fokus* er da den eneste serien som omtaler en demokratimodell direkte. Det står: ”I det ligg at det neppe blir eit godt demokrati før folk lærer seg til å bruka dei demokratiske rettane sine, blir aktive deltakarar og tek ansvar for det samfunnet dei lever i” (s. 108). Dette er et av de mest normativt klare eksempelet i seriene som åpner opp for en så bred forståelse av deltakelse.

Definisjonene i *I fokus* utmerker seg med å være vide, prosessorienterte og særlig rettet mot åpne deltaker- og dialogdemokratiet.

I *Underveis 97* blir demokrati definert i en marg i ”Skolesamfunnet” i 8.-klasseboka (1997): ”Med *demokrati* mener vi i dag folkestyre” (s. 13). I ”Demokrati – plikter og rettigheter” i 9.-klasseboka (1998) står det at det er representativt demokrati når ”folk flest ikke deltar direkte i styringen av landet” (s. 10). Begrepet direkte demokrati blir ikke brukt. I 10.-klasseboka (1999, s. 191) står det: ”Et demokrati er et land der velgeren gjennom frie valg velger hvem som skal styre”. Definisjonene av demokrati er i serien derfor rettet mot konkurransedemokratiet.

I 9.-klaseboka (1998) blir formell og uformell makt behandlet, der det står at de politiske partiene har formell makt (s. 24). Mot slutten av ”Kommunen og fylkeskommunen” i 8.-klaseboka (1997) blir *hverdagsmakt* omtalt. Her blir det understreket at ”det finnes flere muligheter enn kommunevalg til å påvirke kommunen, og at mer folkelige aksjoner også kan oppnå noe. Da kan også de som ikke er gamle nok til å stemme ved valg, delta” (s. 125).

I det samme kapittelet står det at: ”Kommunestyret tar *politiske avgjørelser*. En politisk avgjørelse er for eksempel at kommunepolitikeren bestemmer at det skal bygges flere skoler i kommunen” (s. 105). Dette er det nærmeste vi kommer en form for definisjon av politikk. Slik det framstår her, er det svært aktørorientert mot politikere og politiske institusjoner.

Underveis 06, som er en ”komprimert” revisjon av *Underveis 97*, er lik *Underveis 97* i de aktuelle definisjonene. Definisjonen på demokrati som folkestyre i ”Skolesamfunnet” er derimot fjernet. Kanskje er dette mer rimelig med tanke på kritikken av at elevdemokratiet egentlig ikke er særlig demokratisk, som Børhaug (2007) blant annet har dokumentet (se kapittel 7.2). I ”Lokalsamfunnet”, som bygger på ”Kommunen og fylkeskommunen” fra *Underveis 97*, er definisjonen på *politiske avgjørelser* fortsatt den eneste tydelige omtalen av

politikk (s. 109). Bruken av *hverdagsmakt* er fjernet, men forskjellen på formell og uformell makt forklart i ”Politiske pressgrupper” (s. 121).

I boka er all deltakelse som ikke er deltakelse ved valg, skilt ut i ”Politiske pressgrupper”. Dette kan knyttes til det Koritzinsky (1977) kaller for statisk slagside. Et punkt her var at fremstillingene blir statisk når ulike nivåer blir behandlet separert. Her ser vi at politiske pressgrupper blir fraskilt fra valgkanalen og det formelle styringssystemet. Dermed krever det mer av elevene å koble disse sammen.

4.4 Sammenfatning og vurderinger av bruken av de sentrale begrepene

Definisjonene av politikk

Politikkbegrepet blir ikke klart definert i *Du og de andre*, *Matriks*, *Underveis 97* og *Underveis 06*. Som en mellomvariant har ikke *Innblikk* en konkret definisjon, men det står at politikk er noe mer enn valg da det også er deltakelse i organisasjoner. Politikk i *Innblikk* blir da knyttet til valgkanalen og organisasjonskanalen.

I *Samfunn 7-9*, *Samfunn 8-10*, *Makt og menneske* og i *I fokus* blir politikk derimot klart definert. I alle er striden om fordelingen av goder og byrder i samfunnet sentralt. Dette knytter seg til Koritzinskys (2014) definisjon av politikk. I *Samfunn 7-9* blir politikk knyttet sterkt til politikere. Dette kaller Koritzinsky (2014) for et aktørorientert politikkbegrep som ikke åpner for en bred forståelse av hva politisk deltakelse er. De tre andre åpner derimot for at andre enn politikere kan drive med politikk. De er dermed i større grad prosessorientert (samme sted). Her skiller *I fokus* og *Makt og menneske* seg ut. I begge er det svært åpne og prosessorienterte politikkbegrep. Dette er en styrke hvis budskapet er at politisk deltakelse er mer enn å stemme ved valg, noe jeg mener at det burde være. Dette begrunner jeg, som omtalt i kapittel 2.1.1, i politikkldefinisjonene til Wyller, Koritzinsky og Østerud.

Definisjonene av makt

Som nevnt i kapittel 2.5.3, pekte Børhaug og Christophersen (2012, s. 60-61) på at maktbegrepet i samfunnskunnskapsbøker for ungdomstrinnet for LK06 var uklart og sprikende. Mine funn viser at dette også gjelder for de fleste seriene for M87 og LK06, men med et noe klarere begrep i *Du og de andre* og *Innblikk*. De som ikke forsøker å definere makt er *Samfunn 7-9* og *Samfunn 8-10*.

En todeling av maktbegrepet mellom formell makt og uformell makt kom inn i et hovedmoment i L97 (se kapittel 3.1.2). Elevene skulle ”drøfte formelle og uformelle maktforhold i det norske samfunnet”. Både *Underveis 97* og *Innblikk*, men også alle seriene

for LK06, selv om læreplanen ikke nevner disse. Kanskje betyr dette at L97 har hatt innvirkning på begrepsbruken i lærebøkene for LK06? Når det er sagt, synes jeg denne todelingen av begrepet er lite heldig. Det den per definisjon gjør, er å sette valgkanalen i en bås og alle de andre kanalene i en annen. Dette undergraver dynamikken mellom politisk deltakelse i de ulike kanalene og politikerne framstår som relativt enerådende.

Du og de andre og *Innblikk* er de eneste seriene som behandler makt ved å se på politiske ressurser (maktmidler). Dette mener jeg er en mye bedre inngang til maktbegrepet da det ikke skaper denne litt intetsigende tosidigheten. Begge seriene definerer eller forklarer makt som styrkeforholdet mellom grupper. Sammenligner vi med definisjonen i *Matriks* (s. 54), ser vi at denne kan handle om alt av makt, innflytelse, påvirkning og autoritet: ”Makt har å gjøre med evne og mulighet til å påvirke verden omkring deg”. Den sier dermed alt og ingenting.

Definisjonene av demokrati

Du og de andre og *Makt og menneske* er de eneste serien hvor begrepet direkte demokrati blir brukt. De sju andre har ingen eller kun korte og/eller vage beskrivelser av direkte demokrati uten å bruke begrepet. Dette gjør at direkte demokrati som styreform, ikke kommer godt fram som et alternativ, slik at elevene kritisk kan ta stilling til fordeler og ulemper ved direkte og indirekte demokrati. *Samfunn 8-10*, *Matriks* og *Makt og menneske* kommuniserer også i noen grad negative holdninger til styreform, men uten å be om elevenes vurdering og dermed åpne for holdningsopplæring.

I alle seriene blir demokrati definert som styresett med frie valg og/eller varianter av at folket bestemmer hvem som skal styre på vegne av dem. Altså indirekte demokrati. Dette er svært rettet mot konkurransedemokratiet, som har en snever form for politisk deltakelse, *kun* gjennom valg. Begrepet representativt eller indirekte demokrati blir brukt i *Du og de andre*, *Samfunn 8-10*, *Makt og menneske*, *Underveis 97* og *Underveis 06*.

Gjennomgående for flertallet av seriene er at de vektlegger at demokrati er folkestyre. Dette er i bunn og grunn som nevnt, bare en oversettelse. Kun i *I fokus* blir det vist at begrepene er synonymer ved at det blir satt *eller* mellom dem.

I fokus er faktisk den eneste serien som nevner en av demokratimodellene, deltakerdemokratiet, som jeg omtalte i kapittel 2.1.3. Dette åpner for en bred forståelse for deltakelse.

5. Større samspill mellom kanaler for politisk deltakelse i seriene

Dette kapittelet er ikke ment å skulle gi en uttømmende beskrivelse av hvordan samspillet mellom kanalene for politisk deltakelse blir behandlet i bøkene. Hensikten er å peke på større deler hvor kanalene er vist i et samspill. Dette for å veie opp for at kanalene blir omtalt relativt isolert, jamfør ulemper ved hoveddisposisjon min som jeg har omtalt i kapittel 1.3.4. Men dette gjøre det også lettere å referere til samspillene senere i analysen. Mindre samspill blir påpekt underveis i analysen.

Aschehoug

I *Du og de andre* er ”Vårt demokratiske styresett” i 8.-klasseboka (1986) bygd opp rundt en historie om noen fiskere som vil utvide trålforbudet i et havområde. I historien får elevene se at det er mange som påvirker og driver en sak framover, særlig mediene og organisasjonene. Historien får også med litt om de politiske partiene og Stortinget som beslutningsmyndighet. Her er også behandlingen av demokratiet som et samleband, som jeg omtalte i kapittel 4.1. Her står det: ”Hvem som kan være med, kan variere fra sak til sak. Men massemediene, organisasjonene og de politiske partiene er nesten alltid med” (s. 106). Vi ser her at samspillet mellom organisasjoner, medier og folkevalgte (valg) blir framhevet. Men unge har liten plass i historien.

Et interessant trekk ved historien er at den beveger seg fra lokalt til nasjonalt nivå. Dette er det tydeligste eksempelet i alle seriene i analysen hvor en lokal sak ”blir” en nasjonal sak. Det er en svakhet med alle seriene, unntatt *I fokus* som kun har ett kapittel for styresett, ”Politikk makt og styring” (1989), som omtaler både kommunalt og nasjonalt nivå. At det lokale og det nasjonale er skilt fra hverandre fører i stor grad til en statisk slagside slik Koritzinsky (1977) pekte på i lærebøker på 1960- og 1970-tallet og som jeg omtalte i kapittel 2.5.1. Et kjennetegn ved denne slagsiden var at ulike nivåer i samfunnet blir behandlet isolert. Denne historien gir et lite bidrag i *Du og de andre* til å koble nivåene sammen.

Jeg refererer til historien som *historien om trålforbudet*.

I *Innblikk* er det en tegneserien i ”Kommunen og politikken” i 8.-klasseboka (1997) som heter ”Jakten på dem som bestemmer”. I kapittel 4.1 omtalte jeg den kort. Der skrev jeg at vi:

møter en fiktiv 8. klasse som opplever at kommunen har planer om å la noen bygge en fabrikk i turskogen deres. Da starter klassen prosjektet ”Jakten på dem som bestemmer” for å finne ut hvem som faktisk bestemmer i kommunen. I sitt engasjement for å påvirke utfallet av saken, foreslår elevene at de kan aksjonere eller gå i demonstrasjonstog. I stedet kontakter de kommunen for å be om en barne- og

ungdomshøring. De oppsøker også partiledere og lærer ord som *pressgruppe*, *folkemakt* og *lobbyvirksomhet*.

Det skal også nevnes at til slutt lovet kommunen å holde en barne- og ungdomshøring (se kapittel 7.1).

Historien får fram at beslutningsprosessene i kommunen er kompliserte, men mulige å påvirke, også for unge. Historien skiller seg ut fra overnevnte historie i *Du og de andre* ved at det er de unge som er hovedpersoner, og at valgkanalen sammen med aksjonskanalen og medvirkningskanaler for barn og unge står sentralt. Mediekanalen er til stedet, men kun som en formidler av nyheter, ikke et verktøy for å bli hørt i beslutningsprosessen. Jeg mener derfor at historien har et uutnyttet potensiale til å framheve bruken av mediekanalen ved at ungdommene kunne ha skrevet leserinnlegg eller kontaktet lokalavisa for å prøve å få mediedekning (se kapittel 10). Men historien får fram at bruken av aksjonskanaler kan påvirke politikerne. ”Jakten på dem som bestemmer” er da særlig rettet mot konkurransedemokratiet, deltakerdemokratiet og dialogdemokratiet på lokalt nivå.

Jeg refererer til tegneserien som ”*Jakten på de som bestemmer*”.

Cappelen Damm

I *Samfunn 7-9* er deler av ”Styring og makt i den norske staten” i 8.-klasseboka (1993) bygd opp med utgangspunkt i en fiktiv politiker som heter Unni (s. 98-103). Hun starter som engasjert 18-åring med å melde seg inn i et politisk parti i sin kommune. Hun ”bygger” seg raskt oppover i partiet og blir valgt inn på Stortinget bare 22 år gammel. Åtte år senere kommer partiet hennes i regjering og hun blir miljøvernminister. I stillingen kjemper hun for en lov med strengere regler for giftige utslipp fra industrien. Her får interesseorganisasjoner mulighet til å komme med innspill gjennom høringer. Men noen syntes det gikk for sakte og satte i gang aksjoner. Den eneste aksjonen som blir nevnt (s. 102), er at de ”lenket seg fast i Miljøverndepartementets kontorer og måtte fjernes av politiet” (se kapittel 9.4 om sivil ulydighet). Da ble saken slått opp i massemediene. Koblingen mellom bruken av aksjonskanalen og det å få mediedekning, er noe utydelig, men for meg er det klart at det er på grunn av aksjonene at massemediene skrev om saken. Her er det altså, som i ”Jakten på dem som bestemmer”, uutnyttet potensiale for å vise fram hvor sentral mediekanalen kan være for å påvirke politikerne (se kapittel 10). Saken ender med at flertallet i ”Stortinget stemte for et mistillitsforslag mot regjeringen” (s. 103).

Serien er den eneste som følger en person, riktignok fiktiv, i det politiske systemet. Dette gir en mindre fjern behandling av det politiske systemet. Likevel handler historien kun om

deltakelse etter fylte 18 år og mest på nasjonalt nivå. Underkanalen valg står sterkest i historien med innslag av organisasjonskanalen og aksjonskanalen.

Jeg refererer til historien som *historien om Unni*.

I *Makt og menneske* er det en side i ”Skolen trues!” som heter ”Du kan påvirke!” som jeg allerede kort har nevnt i kapittel 4.2. Her blir det foreslått mange ulike måter elevene kan påvirke den lokale politikken. Forslagene er at ”du” kan kontakte politikerne, inviter politikerne til klassen/skolen, skrive innlegg i lokalavisa, samle underskrifter, tipse lokalavisa om saker de burde ta opp, kontakte barn og unges talsperson eller barnerepresentanten i kommunen, be elevrådet diskutere saker med politikerne, følge kommunestyret (og stille spørsmål hvis det er mulig) eller lage et ”speakers corner”. Begrepet *speakers corner* blir ikke forklart. Dette er den mest tydelige enkeltsiden i alle seriene som er rettet mot så mange ulike kanaler for politisk deltakelse for unge. Jeg anser det som positivt at de står samlet og har alle hovedkanalene inkludert, men de kunne ha vært utdypet.

I det samme kapittelet er det en tegneserie uten navn (s. 72, 73, 76 og 78). På en fiktiv ungdomsskole, kalt Rotebakken, oppdager en 8.-klasse at skolen er foreslått nedlagt. De velger å demonstrerer mot dette. Da får de også mediedekning på TV. Det blir ikke ”avslørt” hvordan saken ender. Her er det samspill mellom aksjons- og mediekanalen og valg.

Jeg refererer til tegneserien som *Rotebakkenhistorien*.

Gyldendal

I *Underveis 97* begynner ”Kommunen og fylkeskommunen” med en fiktiv historie om en kommune som vedtar å bygge klatrevegg (s. 103-105). Dette har noen ungdommer jobbet svært hardt og målrettet for over lengre tid. De har kontaktet politikerne, støttet politikere som var enig i deres sak og uttalt seg på møter. Men det som blir framhevet som avgjørende, var at de gjennomførte en underskriftskampanje hvor nesten 35 % av innbyggerne i kommunen skrev under. Den store oppslutningen gjorde at de fikk medieoppmerksomhet.

Senere i kapittelet blir historien trukket fram igjen (s. 125-127). Her leser vi at ungdommen i tillegg kjempet for å at kommunen skulle vedta å bygge et forbrenningsanlegg et annet sted og å vedta bygging av aldersboliger. Her blir lokale interesseorganisasjoner trukket inn, da ungdommene samarbeidet med lokalavdelingen av Naturvernforbundet som var høringsinstans i saken (se kapittel 8). Disse to partene og andre lokale organisasjoner kjempet sammen for de tre sakene, og de vant fram med alle. Historien vektlegger underkanalen valg, aksjonskanalen, mediekanalen og organisasjonskanalen.

Jeg refererer til historien som *klatreveggungdommene*.

6. Valgkanalen

Valgkanalen har jeg, som omtalt i kapittel 2.4, delt inn i tre underkanaler. Disse er *valg* i kapittel 6.1, *folkeavstemninger* i kapittel 6.2 og *ungdomspartier* i kapittel 6.3. Kjernen er valg eller å være folkevalgt eller politiker. Politikerbegrepet inkluderer aktive i ungdomspartier.

6.1 Valg

Valg er kjernen i det representative demokratiet: ”Selv om andre deltakelseskanaler er viktige, kan ikke disse fullt ut erstatte deltakelse i valg dersom folkestyret skal opprettholdes” (NOU 2011:20, s. 61). Da kanalen kan romme alt fra å faktisk stemme, til hvordan Stortinget er bygd opp, har jeg vært nødt til å avgrense hvilket innhold jeg analyserer. Børhaug og Christophersen (2012) peker på, som omtalt i kapittel 2.5.3, at hovedvekten av behandlingene av politisk deltakelse og det politiske systemet handler om den parlamentariske styringskjeden. Derfor kunne behandlingen av valgkanalen vært en masteroppgave i seg selv.

Som omtalt i kapittel 2.1.1, handler politikk om fordelingen av goder og byrder. Dette kan også relateres til muligheten til å delta i underkanalen valg fordi en nettopp setter stengsler for politisk deltakelse gjennom valgordninger og stemmerett. Derfor har jeg interessert meg for hvordan *stemmeretten, de politiske partiene og valgordninger* som forholdstall- og flertallsvalg, blir behandlet. Men også *hvilke valg* som blir behandlet.

I hovedemnet ”Demokrati, politikk, makt og styring” i M87 står det at en må skape innsikt i hvordan politiske organer har innflytelse på utformingen av samfunnet og den enkeltes liv. Aktuelle stikkord er styringsorganer og politiske partier (s. 236). L97 slår fast at elevene i 9. klasse skal undersøke hva politiske parti, Sametinget, Stortinget og regjeringer arbeider med (s. 186). I LK06 står det at elevene skal kunne ”gjere greie for politiske institusjonar i Noreg” (s. 124). De skal også kunne ”gje døme på og drøfte demokrati som styreform” (s. 124).

Vi ser at alle formuleringene er rettet mot kunnskapsopplæring.

I Norge er det i dag fire forskjellige valg: *Kommunestyrevalg, fylkestingsvalg, Stortingsvalg* og *Sametingsvalg*. Sametinget ble opprettet i 1987 for ”å sikre Norges samiske befolkning politisk representasjon og medvirkning”, og hadde sitt første valg i 1989 (Berg-Nordlie, 2015). For de tre førstnevnte valgene, har valgdeltakelsen sunket med flere prosentpoeng fra perioden 1967/69-1987/89 til perioden 1991/93-2013/15 (Christensen og Arnesen, 2013, s. 48; SSB, 2013, 2016). Størst er valgdeltakelsen ved stortingsvalg, deretter synker den for kommunestyrevalg og igjen for fylkestingsvalg (samme sted). Også for sametingsvalget har valgdeltakelsen sunket siden 1989 (Berg-Nordlie, 2015; SSB, 2009).

Stemmeretten er avgjørende for hvem som får delta i valgene (Østerud, 2014). I Norge ble den sist utvidet fra 20 til 18 år i 1978. ”Alminnelig stemmerett omfatter voksne med statsborgerskap, såfremt de ikke er fratatt stemmeretten fordi de er utilregnelige eller fradømt den på strafferettslig grunnlag” (samme sted, s. 189). Stemmeberettigede som ikke stemmer, kalles for ”hjemmesittere”. Østerud (samme sted) peker på grunnen til at de ikke stemmer, kan være fordi de ”har sterke synspunkter som går på tvers av partienes programpakker, fordi de ikke liker sitt partis kandidater, fordi de er uinformerte og uengasjerte i politikk, eller fordi de anser egen stemme som ubetydelig og bortkastet”.

Østerud (2014, s. 188) peker på at *de politiske partiene* er mellomleddet mellom velgerne og politiske vedtak da de samordner interesser i samfunnet. Interessene formulerer de til politiske mål og virkemidler i programpakker som velgerne kan stemme på. Før valgene nominerer partiene representanter til partilista velgerne kan stemme på (samme sted, s. 192).

Et hovedskille i *valgordninger* går mellom flertallsvalg (i enmannskretser) og forholdsvalg (i flermannskretser) (Østerud, 2014, s. 192). Flertallsvalg er når ”mandatet eller mandatene i en valgkrets går til den kandidaten eller den lista som har enten får [sic] simpelt eller absolutt flertall (...) av de avgitte stemmer” (O. F. Berg, 2009). Dette bidrar ”til et system med to eller noen få store partier” (Østerud, 2014, s. 193). Dette fordi de som får flertallet i en krets, vinner kretsen. Forholdsvalg innebærer at mandatene i forsamlingen det velges til, fordeles mellom de deltakende valglistene i forhold til hvor stor andel av stemmene listene får” (O. T. Berg, 2015). Dette ”gir større muligheter for småpartier” (Østerud, 2014, s. 193). Som nevnt i innledningen til underkanalen, ser vi her at de to ordningene gir muligheter for å få fram alternative stemmer i valgsystemet.

Da veldig mange spørsmål og oppgaver i serien handler om temaer som knytter seg til valg, har jeg ikke kunnet omtale dem slik jeg gjør for de andre underkanalene. Derfor er analysene om behandlingen av underkanalen valg basert på tekstene i lærebøkene.

For å ikke se helt bort i fra spørsmål og oppgaver, har jeg talt alle som handler om valg og valgrelaterte temaer som oppbygging av kommunen, og fordelt dem mellom kunnskaps-, holdnings- og ferdighetsopplæring. Jeg oppgir hvor mange oppgaver som er talt, men da noen oppgaver går inn på to - og av og til alle - nivåene, vil det være flere oppgaver registrert totalt for nivåene enn antallet faktiske oppgaver. Oversiktene er kun ment å gi en veiledende forståelse av hvilke nivåer som blir vektlagt i spørsmålene og oppgavene.

Aschehoug

I *Du og de andre* blir kanalen omtalt i ”Elvestad – en modellkommune” i 7.-klasseboka

(1985) og i ”Vårt demokratiske styresett” i 8.-klasseboka (1986). I begge kapitlene blir valg, stemmerett og partier omtalt svært kort og grunt, nærmest som selvfølgeligheter. For eksempel står det i 8.-klasseboka (1986, s. 109) at alminnelig stemmerett er grunnlaget for vårt demokrati, men ikke hva begrepet innebærer. På den måten vil ikke elevene kunne bli bevisste på at stemmerett er noe som har blitt kjempet fram og som fortsatt kan bli endret.

Politisk parti blir definert bakerst i 7.-klasseboka (1985, s. 105) som en organisasjon med et politisk program og som arbeider for å få styringsmakt ved å få flest mulige representanter på Stortinget eller i kommunestyrene. At vi må til ordforklaringer for å få forklart hva politiske partier er, viser hvor svak behandlingen av ulike sider ved valg er i serien. Vi ser også at fylkestinget ikke er med i denne definisjonen. Fylkestinget blir nevnt i en opprømsing (1986, s. 109), men verken det eller fylkeskommunen blir behandlet. Dette er bemerkelsesverdig da fylkeskommunen er et fungerende politisk og administrativt nivå. Min mening er at hvis en mener at fylkeskommunen har liten betydning, er det bedre å bruke dette som et utgangspunkt for å stimulere til kritisk tenkning og problematisering, heller enn å unnlate å behandle temaet. Å ikke behandle det, gjør bare at elevene ikke er rustet til å ta stilling til spørsmålet.

Serien gir overraskende lite informasjon om deltakelse gjennom valg til å gjennomgående å ha stort fokus på konkurransedemokratiet, til dels det pluralistiske demokratiet, som jeg konkluderte med i kapittel 4.1.

Av 20 spørsmål og oppgaver om kanalen, er 16 kunnskapsopplæring, fire holdningsopplæring og ingen ferdighetsopplæring.

I *Innblikk* blir kanalen omtalt i ”Kommunen og politikken” i 8.-klasseboka (1997) og i ”Folkestyre, makt og innflytelse” i 9.-klasseboka (1998). Behandlingen av stemmerett er mest utførlig i 9.-klasseboka med litt om kampen for den, spesielt for kvinner (s. 110). Dette gjør at elevene kan se at stemmerett, men også andre demokratiske rettigheter, ikke er noe som bare er. Politiske partier blir forklart med eksistensen av ulike meninger om hva og hvordan en skal prioritere (1997, s. 99).

Cirka en halv side i ”Kommunen og politikken”, et kapittel på omtrent. 35 sider, er om fylkeskommunen, her nevnes også fylkestingsvalg svært kort.

I 9.-klasseboka blir det understreket at folket er representert i styre av landet ved at vi velger representanter til Stortinget, Sametinget, fylkestinget og kommunestyret (s. 63). I tilknytting til dette blir det forklart hvordan en stemmer i valglokalet, at en kan kumulere, stryke og gi ”slengere” ved kommunestyrevalg og hvordan nominasjonsprosessen til partiene

foregår. Det står også at velgerne først og fremst stemmer for å avgjøre hvor mange representanter partiet får og ikke hvem som skal bli valgt inn (s. 63-65). Jeg synes det er positivt at det blir informert om mulighetene for å endre stemmeseddelen, men det kunne med hell vært diskutert hvor stor innvirkning dette kan ha på valgresultatet. Dette kunne også ha blitt trukket videre for å gi holdningsopplæring. Da med å problematisere hva en gjør om en liker et parti sin politikk, men ikke politikerne på partilista, slik Østerud nevner (2014). Selvsagt også i hvor stor grad hvem som representerer politikken har og bør ha betydning.

Det blir framhevet at ”som partimedlem kan du” være med på å forme politikken til et parti (s. 66). Serien er den eneste som skriver at alle kan stifte et politisk parti (1997, s. 54).

En samtale i en fiktiv familie, fortsatt i 9.-klasseboka, får fram at mange opplever at deres stemme ikke har betydning og at det er vanskelig å stemme når politikerne lover mer enn de holder (s. 68). Om valgordninger blir det informert at ”det er en gammel regel i Norge at utkantstrøkene skal ha flere representanter i forhold til folketallet enn sentrale strøk” på Stortinget (s. 76). Forklaring på hvorfor vi har en slik regel eller mulige alternativer, blir ikke presentert. Dermed får elevene få holdepunkter for å kunne ta stilling til ordningen.

I ”Samene – *ett* folk i fire land” står det at Sametinget skal ivareta samiske interesser, men at det ikke har større myndighet enn det Stortinget gir. Det står også om stemmeretten. ”Hvor mye Sametinget skal få bestemme i staten Norge, er et stridsspørsmål” (s. 124). Dette er den eneste serien som peker på at Sametingets myndighet ikke er fastlagt.

Av 92 spørsmål og oppgaver er 66 kunnskapsopplæring, 36 holdningsopplæring og 13 ferdighetsopplæring. Serien skal derfor ha skryt for stort innslag av de to sistnevnte.

I *Matriks* (2006) er det en tidslinje med utviklingen av stemmeretten som kan hjelpe elevene til å se at dagens stemmeretten ikke er noe som er selvsagt (s. 50).

Valg til fylkesting blir ikke omtalt, selv om fylkeskommunen blir nevnt i tre setninger (s. 57). Om stortingsvalg står det at velgerne stemmer ”på politiske partier, og partiene avgjør hvilke personer de vil ha inn på Stortinget” (s. 40). Et politisk parti blir forklart som ”en sammenslutning mennesker som er enige om grunnleggende politiske spørsmål” (s. 65). Som Østerud nevner (2014), blir det pekt på at det kan være vanskelig å bestemme seg for hvilket parti en skal stemme på da en ofte er enige med ulike partier (s. 65).

Trolig for å gjøre dette lettere, blir høyre/venstre-aksen i partipolitikken forklart, men overraskende nok uten å plassere partiene på den. Dermed er det helt avgjørende at læreren tar opp denne for at elevene skal ha utbytte av den (s. 65-66). Samtidig kan ensidig opplæring om høyre/venstre-aksen gi en statisk forståelse, som Koritzinsky (1977) omtaler, av forskjellene

mellom partiene. For Solhaug og Børhaug (2012) peker på at det finnes en rekke ulike politiske skillelinjer mellom partiene. Det er naturlig å anta at å gjøre elevene bevisste på slike dynamiske forståelser av de politiske partiene, vil gi større rom for holdningsopplæring.

Under ”Skal du bruke stemmeretten din?” (s. 67) blir vi presentert for fire fiktive personer som skal stemme og to som er usikre. Deres tanker og meninger kan åpner for og stimulerer elevene til å problematisere valgdeltakelse.

Av 58 spørsmål og oppgaver er 46 kunnskapsopplæring, 15 holdningsopplæring og fire ferdighetsopplæring.

Cappelen Damm

I *Samfunn 7-9* blir kanalen omtalt i ”Kommunen, et større samfunn” i 7.-klasseboka (1987) og i ”Styring og makt i den norske staten” i 8.-klasseboka (1993). Det blir brukt liten plass på valg i førstnevnte, men det står i en marg at: ”Alle innbyggere i en kommune som fyller 18 år i valgåret, og utlendinger som har bodd minst tre år i Norge, har stemmerett ved kommunevalg” (s. 78). Senere står det at stemmerett for kvinner i kommunestyrevalg var en stor strid, og at de ikke fikk den før i 1911 (s. 85). Dette åpner for at elevene kan se at slike rettigheter ikke har kommet av seg selv. Samtidig skulle jeg ønske at det også ble problematisert at det samme gjelder for stemmerettsalderen, som under ett tiår før serien kom ut ble senket (Østerud, 2014).

Det står at de politiske partiene er mennesker med sammen meninger om hvordan samfunnet bør styres, som samarbeider (s. 79). I 8.-klasseboka (1993) står det at det er partiene som velger hvem som skal stå på listene til stortingsvalgene: ”Vil du ha direkte innflytelse på dette, må du melde deg inn i et politisk parti og være aktiv der” (s. 97). I *historien om Unni* får vi som omtalt i kapittel 5, et innblikk i hvordan hun bygger seg opp i partiet og blir valgt inn på Stortinget (s. 98). Dette mener jeg er en relativ god måte å gi elevene innblikk i hvordan noen mennesker ender i folkevalgte posisjoner på kommunalt og nasjonalt nivå. Fylkeskommunen eller fylkestinget blir ikke omtalt i serien.

Av 82 spørsmål og oppgaver er 70 kunnskapsopplæring, 14 holdningsopplæring og sju ferdighetsopplæring.

I *Samfunn 8-10* blir kanalen omtalt i ”Kommuner og fylkeskommuner” i 8.-klasseboka (1997) og i ”Politikk og styring” i 9.-klasseboka (1998). Både kommunestyrevalg og fylkestingsvalg blir svært kort omtalt i 8.-klasseboka. Om stemmeretten står det i begge bøkene at denne er 18 år, men ingen andre krav blir nevnt (1997, s. 83; 1998, s. 21). I 8.-klasseboka blir det tatt opp at synkende valgdeltakelse er bekymringsverdig, og det blir gitt mulige forklaringer på dette.

Dette *kan* stimulere elevene til å vurdere problematiske sider ved valgsystemet (s. 83-84).

De politiske partiene blir forklart med at folk har ulike meninger (s. 83). I 9.-klasseboka står det at de politiske partiene lager valglister (s. 22) og utarbeider arbeidsprogram før valg (s. 24). I den anledningen blir det listet opp saker de ulike partiene la vekt på i stortingsvalget i 1997 (s. 24-25). Dette er et av bare to tilfeller (se *Makt og menneske*) hvor partienes saker blir aktualisert i lærebøkene. Dette gjør behandlingene også mer aktuelle. Interessant er det at det blir lagt vekt på at folk ikke i like stor grad som før er partitrofaste, med ulike forklaringer på dette (s. 25). Men dette er likevel først og fremst kunnskapsopplæring.

I "Samefolket" står det at det er valg til sametinget og at Sametinget "skal være med på å legge forholdene til rette slik at samene kan beholde sin kultur og sitt samfunnsliv" (s. 80). Hvem som har stemmerett, blir kort gjennomgått.

Av 80 spørsmål og oppgaver er 67 kunnskapsopplæring, 24 holdningsopplæring og ti ferdighetsopplæring.

I *Makt og menneske* er det omfattende behandlinger av ulike sider ved stemmerett og partier. I "Organisasjoner, demokrati og ledelse" i 8.-klasseboka (2006) brukes *hele* ca. sju sider på problemstillinger knyttet til stemmerett og valgdeltakelse (s. 50-56). Dette inkluderer blant annet en diskusjon om 18 år er riktig stemmerettsalder eller om den burde være lavere (s. 50-51). Elevene blir utfordret til å mene noe om dette. Dette er svært god holdningsopplæring som får fram at systemet er foranderlig. Det blir understreket at det å ha stemmerett også medfører et ansvar. For hvis ingen bruker den, fungerer heller ikke samfunnet (s. 52). Samtidig blir det formidlet mange ulike grunner til at folk ikke stemmer (s. 52-53). Disse blir stående ukommenterte, men kan åpne for diskusjon om temaet. Det blir understreket at hjemmesittere velger å ikke bruke makten sin til å påvirke. Samtidig blir det framhevet at "de som bruker stemmeretten sin og deltar i organisasjoner (se kapittel 8) og foreninger, har større påvirkningskraft på samfunnet enn de som ikke deltar" (s. 66).

I "Skolen trues!" i samme bok, blir kommunestyrevalg behandlet med info om stemmerett og de politiske partienes rolle. Behandlingen er kort og uten problematiseringer (s. 74).

I "Alt er politikk" i 9.-klasseboka (2007) blir *hele* åtte sider brukt til partier (s. 18-25). Blant annet blir høyre/venstre-aksen forklart (s. 18-19), men også andre politiske skillelinjer (s. 23). Dette etterspurte jeg i *Matriks*. Dette er distriktpolitikk, religionens rolle, miljøvern og utenrikspolitikk. Dermed er serien den eneste som viser andre skillelinjer enn den økonomiske. I tillegg er det et oppslag (s. 20-21) hvor alle partilederne med bilde, fullfører tre setninger som til sammen skal formidle kjernen i sitt partis politikk. Dette er den mest

tilgjengelige og aktuelle partipresentasjonen i alle seriene i analysen.

I kapittelet blir også Sametinget behandlet (s. 17), men uten å nevne stemmeretten. Det blir påpekt at Sametinget i noen grad kan bestemme over samisk språk, kultur, næring og utdanning, men at de må rette seg etter Stortinget. Det står også at en viktig begrunnelse for å opprette Sametinget, var at samene hadde vanskeligheter for å nå fram med sine saker i det norske demokratiet. Om opprettelsen har bedret situasjonen, står det ikke noe om.

I kapittel 4.2 omtalte jeg ”Styre folket – eller folkestyre” i 10.-klasseboka (2008) som blant annet går inn på valgordningene. *Makt og menneske* er den eneste serien i analysen der dette blir gjort. I kapittelet blir det brukt *hele* åtte sider (s. 16-23) på flertalls- og forholdstallsvalg. Dette skal applauderes fordi det viser alternativer til det formelle valgsystemet. Et system det er svært lett å tenke at må være som det er. Å hvordan skal en eventuelt kunne kritisere eksisterende ordninger hvis en ikke er dem bevisste eller vet om alternativer?

Av 92 spørsmål og oppgaver er 58 kunnskapsopplæring, 41 holdningsopplæring og sju ferdighetsopplæring. Vi ser at serien dermed har mye holdningsopplæring om kanalen.

Gyldendal

I *I fokus* er det *kun* noen få sider om kommunen (s. 44-47) i ”Individ, familie og samfunn” i 7.-klasseboka (1988). Her står det at innbyggere i en kommune har ulike ønsker for hva kommunen skal prioritere (s. 45-46). Dette kan gjøre stoffet mer relevant for elevene slik Haavelsrud og Graff påpeker (1979). Men det står bare at ”alle som har stemmerett” velger kommunestyre. Dette er en for svak behandling.

Det skal poengteres at, som nevnt i kapittel 5 i tilknytting til *Du og de andre*, er *I fokus* den eneste serien som behandler både kommune og stat i det samme kapittelet. Dette er i ”Politikk, makt og styring” i 8.-klasseboka (1989). Koritzinsky (1977) understreker at ved å behandle kommune og stat isolert, bidrar dette til en statisk slagside som gjør det vanskelig å se sammenhenger. Dette unngår forfatterne med denne løsningen.

Fylkestinget blir nevnt tre ganger i ”Politikk, makt og styring” i 8.-klasseboka (1989, s. 109, 113 og 114), men uten å bli forklart. I kapittelet blir den historiske kampen for stemmerett behandlet (s. 105-106). Som jeg tidligere har poengtert, er dette viktig for å vise elevene at demokratiske rettigheter er noe som er kjempet fram og som fortsatt kan bli endret.

Videre blir det opplyst om at det er partiene som står bak politikerne, og at når en stemmer, støtter en et program som forteller hvordan partiet vil prioritere hvis de vinner (s. 109). De politiske partiene blir beskrevet som ”organisasjonar som ønskjer å påverka fordelinga av gode og ulemper i samfunnet” (s. 113). Det blir vektlagt at partienes tre viktigste oppgaver er

å utarbeide politisk program, få folk til å jobbe for partiet og få folk til å gå inn for politikken til partiet. Jeg liker denne framhevingen av at partiene ikke bare er passive tilbydere av programpakker, men at de arbeider hardt for å få folk til å stemme på dem. Partiene blir delt mellom de sosialistiske og de borgerlige. Om stortingsvalget (s. 118-119) nevnes usikkerhet ved å ikke vite hva en skal stemme og hjemmesittere.

Av 38 spørsmål og oppgaver er 28 kunnskapsopplæring, 15 holdningsopplæring og en ferdighetsopplæring. Vi ser at ferdighetsopplæring står svært svakt i behandlingen.

I *Underveis 97* står det i ”Kommunen og fylkeskommunen” i 8.-klasseboka (1997) at kommunestyret velges etter et *forholdsprinsipp*. Som forklaring står det: ”Det betyr at det partiet som får flest stemmer, får flest representanter i kommunestyret” (s. 120). Dette er alt som blir skrevet om valgordninger i serien. Når den først blir nevnt, skulle jeg sett at det ble gjort fyldigere og vist til alternativer. For dette er kun legitimering av et system som framstår som det eneste naturlige valget.

Serien er sammen med *Innblikk* en av to serier som vektlegger at velgerne kan påvirke partilistene når de stemmer. Da altså ved å stryke, tilføye navn eller kumulere (s. 121).

I kapittelet blir det brukt to sider (s. 114-115), av cirka 30, på fylkeskommunen. Her blir fylkestinget nevnt, men uten vurderende kommentarer (s. 116).

I ”Demokrati – plikter og rettigheter” i 9.-klasseboka (1998) er det informasjon om stemmeretten og at vi stemmer på politiske partier (s. 14-15). Det kommer fram at for å kunne bli valgt, må en være medlem av et politisk parti og delta i nominasjonen av kandidater.

I ”Sápmi – Samene – en nasjonal minoritet” (s. 111-136) blir stemmeretten til sametingsvalg omtalt. Det blir også forklart at Sametinget er en rådgivende forsamling som er et talerør for samene da det gir råd til regjering og Stortinget (s. 124-126).

Av 73 spørsmål og oppgaver er 49 kunnskapsopplæring, 28 holdningsopplæring og ti ferdighetsopplæring.

I *Underveis 06* blir valg behandlet i ”Demokratiet som styreform” og ”Lokalsamfunnet”. Stemmerett og valg blir omtalt svært kort (s. 96-97 og s. 116) og valgordninger står det ikke noe om. Omtalen av *forholdsprinsipp* er altså fjernet sammenlignet med *Underveis 97*.

Fylket og fylkeskommunen er kun behandlet over cirka en kvart side i ”Lokalsamfunnet” (s. 113). Valg til fylkesting er ikke med, men det står at noen partier mener at fylkeskommunen er overflødig. Børhaug og Christophersen (2012) poengterer nettopp at det kunne virke som om forfatterne for LK06-seriene har tatt et politisk standpunkt til fylkeskommunens framtid ved å omtale den kort eller ikke i det hele tatt. Interessant er det at

dette er den eneste serien hvor det blir hintet til at fylkeskommunenes eksistens er usikker. Dette *kan* åpne for å vurdere dens rolle, og se at de politiske ordningene er mulige å endre.

Under ”Sametinget” (s. 99-100) står det kort om valgordningen og stemmerett.

Det er kun små hint i teksten som kan åpne for å problematisere valgsystemet. Noen fiktive 10.-klassinger er usikre på hva de skulle ha stemt ved kommunevalget, og i en marg står det at ved kommunestyrevalget i 2003, var det bare 59 % som stemte (s. 116). Disse hintene har potensiale til å problematisere lav valgdeltakelse, men det blir ikke gjort i teksten.

Av 55 spørsmål og oppgaver er 38 kunnskapsopplæring, 16 holdningsopplæring og fem ferdighetsopplæring.

Sammenfatning og vurderinger av behandlingene av valg

Ingen av seriene for M87 tar for seg sametingsvalg av den naturlige årsak at de fleste bøkene kom ut før det første sametingsvalget ble holdt i 1989. Men alle seriene for L97 og LK06 behandler Sametinget og sametingsvalget kort. Kun *Samfunn 8-10* henter om at Sametingets rolle i samfunnet ikke er fastlagt for all framtid.

At så få av seriene ikke behandler fylkeskommunen og fylkestinget, er i større grad overraskende. Dette funnet er først presentert av Børhaug og Christophersen (2012) for samfunnskunnskapsbøkene på ungdomsskolen for LK06. Min analyse viser at tilsvarende behandlinger også har vært reelle i serien for M87 og L97. Jeg er svært overrasket over at forfatterne neglisjerer fylkeskommunen i så stor grad når det er et fungerende politisk og administrativt nivå. Det er først i inneværende Stortingsperiode, 2013-2017, at det arbeides med å erstatte fylkene med regioner (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2016), men likevel vil det fortsatt være tre folkevalgte nivåer i Norge. At lærebokforfatterne ikke i stedet utnytter fylkeskommunens usikre stilling til å stimulere elevene til kritisk tenkning om temaet, synes jeg er en svakhet. Særlig fordi det hadde vist at det faktisk er strid om så omfattende deler av styresettet vårt. Kun i *Underveis 06* blir dette nevnt.

Vi kan derfor konkludere med at det er kommunen og staten som er de dominerende styringsnivåene i den politiske opplæringa om valg. Av disse to er det helt klart staten som gjennomgående er mest omtalt når det gjelder stemmerett og valg. Dette samsvarer med funnet til Børhaug (2007) om at nasjonalstaten er det dominerende nivået i den politiske opplæringen, som han ser på som problematisk. Jeg er enig, for som Haavelsrud og Graff (1979) poengterer, er det de nære eksemplene en må anta er mest engasjerende for elevene.

Ser vi på fordelingen mellom nivåene i spørsmålene og oppgavene i alle seriene, retter flest seg mot kunnskapsopplæring, deretter holdningsopplæring og færrest retter seg mot

ferdighetsopplæring. Dette sier ikke noe om fordelingen av tiden det tar å svare på spørsmålene og oppgavene for de ulike nivåene. For det vil gjerne ta lenger tid å gjennomføre oppgaver som er rettet mot ferdighetsopplæring. Derfor er nok en slik fordeling å forvente.

Sett bort i fra *Makt og menneske*, retter behandling av kanalen seg i svært stor grad mot kunnskapsopplæring. Gjennomgående er det informasjon om hvordan ordningene er. Få bemerkninger problematiserer mangler, uheldige sider eller mulige alternativer. Særlig fraværet av alternativer er iøynefallende og bemerkelsesverdig fordi det må kreve mer av elevene å stille spørsmål ved noe de ikke får vite at det finnes alternativer til.

Makt og menneske skiller seg ut fra de andre ved å bruke plass på nettopp å vurdere mangler, uheldige sider og mulige alternativer. Spesielt gjelder dette stemmeretten i 8.-klasseboka (2009) og flertallsvalg og forholdstallsvalg i 10.-klasseboka (2009). Av alle seriene er *Makt og menneske* enerådende på å diskutere og stimulere elevene til å vurdere disse sidene ved kanalen. Det nærmeste noen av de andre seriene kommer, er å informere om at det har vært noe strid om stemmeretten (*Innblikk, Samfunn 7-9* og *I fokus*) eller vise at stemmeretten har blitt endret (*Matriks*). *Makt og menneske* burde derfor være en serie til etterfølgelse i behandlingen av underkanalen valg.

6.2 Folkeavstemninger

Østerud (2014, s. 189) peker på at ”de fleste representative styreformer har innslag av direkte demokrati gjennom varierende bruk av *folkeavstemning*”. Likevel nevner ingen av læreplanene folkeavstemninger.

Norge har hatt seks rådgivende nasjonale folkeavstemninger mellom 1905 og 1994 (Bjørklund, 1997, s. 66) der Stortinget alltid har tatt resultatet til følge (Østerud, 2014, s. 190). Da lærebøkene for M87 kom ut, hadde Norge hatt fem av disse. I 1994, før L97 kom ut, hadde vi den foreløpig siste om medlemskap i EU. Langt hyppigere enn nasjonale folkeavstemninger har Norge lokale folkeavstemninger. Mellom 1970-2014 har Statistisk Sentralbyrå (SSB, 2015) registrert 727 slik. SSB (samme sted) definerer lokale folkeavstemninger til å omfatte hele eller deler av en kommune. Av disse, som oftest har handlet om målform, alkohol og territorium, har 637 blitt behandlet i kommunestyre. 90,9 % av disse har blitt tatt til følge (samme sted, tabell 4). Dette viser at lokale folkeavstemningene gir muligheter til å påvirke enkeltsaker.

Aschehoug

I *Du og de andre* står det i ”Vårt demokratiske styresett” i 8.-klasseboka (1986, s. 109): En

sjelden gang kan det være folkeavstemninger om hvordan en bestemt sak skal avgjøres. Dette kalles direkte demokrati”. Ingenting annet blir nevnt om kanalen.

Cappelen Damm

I *Samfunn 7-9* for 8. klasse (1993) blir kanalen kun nevnt i én oppgave (s. 105, oppg. 5) i ”Styring og makt i den norske staten”. Her står det at Stortinget kan bruke folkeavstemninger for å få råd. Elevene skal finne ut av når slike er brukt i Norge og for hvilke saker. De skal også ta stilling til om Norge burde bruke kanalen oftere. Oppgaven åpner for at elevene kan komme over bruken av lokale folkeavstemninger. Den åpner også for holdningsopplæring fordi de skal vurdere bruken av den.

I *Samfunn 8-10* for 9. klasse (1998, s. 21) står det i ”Politikk og styring” at Stortinget kan holde rådgivende folkeavstemninger og at resultatet av folkeavstemningene i 1972 og 1994 ble fulgt. Det blir altså vist at bruk av kanalen kan påvirke politisk. I ”Samarbeid og styring i verden” i 10.-klasseboka (1999, s. 96), om styresettet i Sveits, blir kanalen omtalt. I en oppgave (s. 100, oppg. 5) skal elevene bruke oppslagsverk for å finne ut hvilken stilling folkeavstemninger har i Norge. Denne oppgaven åpner, som i *Samfunn 7-9*, for at elevene kan finne stoff om lokale folkeavstemninger. Oppgaven ber også elevene diskutere om Norge burde bruke kanalen slik Sveits gjør. Dette kan gi både holdnings- og ferdighetsopplæring.

I *Makt og menneske* står det om kanalen i ”Styre folket – eller folkestyre” i 10.-klasseboka (2008, s. 15). Her blir det informert om at Stortinget i *helt spesielle tilfeller* kan be alle som har stemmerett om råd gjennom folkeavstemninger. EF- og EU-avstemningene blir nevnt og at dette er eksempler på ”hvordan *enkelte saker* kan avgjøres ved *direkte demokrati*”. Omtalen er fri for vurderinger. Dette er overraskende da det ellers i kapitlet, som omtalt i kapittel 6.1, er lagt stor vekt på å vurdere alternativer.

Heller ikke her er det informasjon om lokale folkeavstemninger.

Gyldendal

I både *Underveis 97* og *Underveis 06* blir kanalen presentert under betegnelsen *pressgrupper*. De andre kanalene som er plassert her, tilhører aksjonskanalen (se kapittel 8). Hvorfor velger forfatterne dette, når folkeavstemninger så tydelig er et valg? Det kan være fordi kanalen ikke er grunnlovsfestet. Men er det likevel en pressgruppe? Kanskje kan de faktisk bli forstått som det. For folkeavstemninger i Norge er rådgivende (Østerud, 2014). Derfor *kan* det hende at forfatterne mener at resultatet bare er å anse som *et press* på myndighetene på lik linje med det som kan komme fra andre pressgrupper. Likevel er det noe bemerkelsesverdig å plassere

folkeavstemninger innunder pressgrupper. Det er tross alt Stortinget, fylkestingene eller kommunestyrene som vedtar om en folkeavstemning skal bli gjennomført. Pressgrupper anser jeg som grupper som oppstår uten å være initiert av offentlige myndigheter.

I *Underveis 97* for 9. klasse (1998, s. 26-27) blir det presisert at folkeavstemninger er rådgivende. EF- og EU-avstemningen blir omtalt. Det blir vektlagt at selv om viktige samfunnsaktører anbefalte å søke medlemskap begge gangene, vant nei-siden. Et bilde viser en bonde som skriver nei-slagord på kuene sine. Behandlingen viser at store folkegrupper mobiliserte i forkant av selve folkeavstemningene. Denne massive folkemobiliseringen gir større forståelse for hvorfor forfatterne har valgt å plassere folkeavstemninger under pressgrupper. Behandlingen viser at myndighetene er villige til å sette sitt flertall til siden for folkets flertall, og dermed at det er mulig å påvirke politisk gjennom kanalen.

Lokale folkeavstemninger blir ikke nevnt. Det er heller ingen oppgaver som ber elevene om å vurdere bruken av kanalen. Dette blir derfor kunnskapsopplæring.

I *Underveis 06* (2006) har kanalen, under "Folkeavstemninger i Norge" (s. 125-127), fått mer plass enn i noen av de andre seriene. Her er de samme hovedelementene som fra *Underveis 97*, men med flere detaljer. Blant annet at en må ha stemmerett for å delta. Det blir også understreket at en folkeavstemning kan være enten avgjørende eller *rådgivende* (s. 125). Dette er et noe merkelig skille, da alle folkeavstemninger i Norge er rådgivende, men kan selvsagt ha et avgjørende utslag hvis politikerne velger å følge utfallet. Alle de seks nasjonale folkeavstemningene i Norge blir nevnt, men ingen lokale. Spesielt EF- og EU-avstemningene blir vektlagt, men behandlingen er likevel hovedsakelig lik som i *Underveis 97*.

Behandlingene er gjennomgående rettet mot kunnskapsopplæring.

Sammenfatning og vurderinger av behandlingene av folkeavstemninger

Folkeavstemninger blir behandlet i seks av seriene. Vi ser at det er ulike redaksjonelle valg som avgjør behandlingen, og ikke læreplanene, da det ikke står om folkeavstemninger i disse. Alle behandlingene er om nasjonale folkeavstemninger. Lokale folkeavstemninger er fraværende på tross av at disse blir gjennomført hyppigere enn de nasjonale. Som nevnt i innledningen til underkanalen, var det hele 727 i perioden 1970-2014 (SSB, 2015).

Behandlingene skiller seg fra hverandre i mengde omtale, men en gjennomgående tendens er at tekstene ikke vurderer kanalen. Behandlingene er da kunnskapsopplæring. Kun i to av seriene, *Samfunn 7-9* og *Samfunn 8-10*, er det oppgaver som ber elevene vurdere om Norge kunne brukt kanalen oftere. Dette er de eneste innslagene av holdningsopplæring i

behandlingene. Seriene kunne også hatt oppgaver der elevene skal undersøke om det har blitt brukt folkeavstemninger i nrområdet for å knytte kanalen mer til elevenes nære virkelighet, men selvsagt også for å fått inn lokale folkeavstemninger. De to nevnte seriene har begge én oppgave som *kan* fange opp dette fordi elevene skal undersøke nærmere når folkeavstemninger har blitt brukt i Norge. Andre oppgaver kunne vært å gjennomført en folkeavstemning i klassen eller på skolen for å få ferdighetsopplæring.

6.3 Ungdomspartier

Den mest ”korrekte” betegnelsen på et ungdomsparti er *en politisk ungdomsorganisasjon*. Likevel bruker jeg *ungdomsparti* fordi begrepet er utbredt i samfunnet, det er kort og folkelig, det blir brukt i en av lærebøkene og i litteraturen jeg bruker nedenfor, slik som i NOU 2011:20 og hos Ødegård og Bergh (2011). Ungdomspartier blir ikke nevnt i læreplanene.

I NOU 2011:20 blir ungdomspartier framhevet som en viktig arena der ungdom ”har stor innflytelse på politikken til de politiske partiene – lokalt som sentralt” (s. 63). Da ingen reelt kan stemme på dem, er ikke ungdomspartier en formell del av valgkanalen. Likevel har jeg plassert kanalen her fordi den er så sterkt knyttet til partiene og det å være politiker. Ungdomspartiene jobber aktivt for at sitt moderparti skal få størst mulig oppslutning, noe som skiller dem fra interesseorganisasjonene. I tillegg er ungdomspartiene et sted unge mennesker får partipolitisk trening, og ofte blir ledende politikere fra disse ført opp på valglistene.

I 2009 var det ca. 12 000 betalende medlemmer under 26 år i åtte norske ungdomspartier. Disse er Arbeidernes ungdomsfylking (AUF), Kristelig Folkepartis Ungdom (KrFU), Fremskrittspartiets Ungdom (FpU), Rød Ungdom (RU), Senterungdommen, Sosialistisk Ungdom (SU), Unge Høyre og Unge Venstre (Ødegård og Bergh, 2011, s. 41). Men i 2013 var medlemstallet i ungdomspartiene nesten 17 000. Denne økningen blir sterkt knyttet til 22. juli-terroren som rammet AUF i 2011 (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2015). Det vil ikke ha noe å si for behandlingen i av seriene i analysen, som alle er skrevet før 2011.

Aschehoug

I *Innblikk* står det i ”Organisasjoner - interesser i fellesskap” i 8.-klasseboka (1997) at: ”Mange ungdommer deltar i partipolitisk arbeid. De fleste politiske partiene har egne ungdomsorganisasjoner” (s. 43). FpU og AUF har fått hver sin underoverskrift (s. 43-44). En navngitt representant fra hvert av disse beskriver kort organisasjonens kjernesaker. De er opptatt av at ungdom skal engasjere seg for samfunnet, og legger vekt på at som medlem av et ungdomsparti, er det lettere å påvirke den nasjonale politikken fordi de eldre politikerne hører på ungdomspartiet sitt. Nettopp dette ble framhevet i NOU 2011:20. FpU-representanten sier

at han får kontakt med stortingsrepresentanter og at hans lokallag skal ”gi ut egen lokalavis for å spre ideene”. AUF vil påvirke samfunnet gjennom ”arbeid i partiet”, deltakelse i debatter i aviser og på TV og gjennom aksjoner.

Ikke i noen av de andre seriene blir ungdomspartier behandlet slik, med informasjon om hva de arbeider for, hvorfor de gjør det og med et tydelig budskap om at de kan påvirke.

I en oppgave (s. 45, oppg. 21) skal elevene finne hvilke ungdomspolitikere som er på hjemstedet, hvilke saker de har tatt opp og om de vet om saker der ungdomspolitikere har hatt innflytelse. Dette kan være en god måte å la elevene oppdage og utforske ungdomspartiene. Jeg liker svært godt at det er lagt vekt på de lokale ungdomspartiene i oppgaven.

I ”Folkestyre, makt og innflytelse” i 9.-klasseboka (1998, s. 69), blir *ungdomspartiene*, her blir dette begrepet brukt, framhevet som mer radikale enn moderpartiene og viktige for rekrutteringen til dette. Men også som arenaer der ungdom lærer å forme standpunkt, reise debatt og prøve ut ideer. Det står også at: ”Ungdomspartiene representerer mange stemmer, og politikerne følger med i hva som rører seg i ungdomspartiet. Derfor kan ungdomspartiene presse moderpartiet i saker som de synes er viktige”. I en oppgave (s. 74, oppg. 22) skal elevene lage et valgprogram til sitt eget ønskeparti og finne på et partinavn. Denne oppgaven kan være ferdighetsopplæring da elevene faktisk må prøve å utforme politikk.

I *Matriks* blir Grønn Ungdom nevnt en gang. Men det blir ikke presisert at dette er et ungdomsparti. Det står bare at 13 år gamle Ruth ”ble medlem av Grønn Ungdom, og ble en engasjert lokalpolitiker” (s. 52) etter en aksjon (se kapittel 9.3).

Cappelen Damm

I *Samfunn 7-9* blir begrepet *ungdomsorganisasjon* nevnt ”i forbifarten” i ”Styring og makt i den norske staten” i 8.-klasseboka (1989). For i *historien om Unni* står det at hun tok med seg to hjelpere fra partiets ungdomsorganisasjon da hun ble statsråd (s. 101).

I *Makt og menneske* blir ungdomspartier omtalt i ”Organisasjoner, demokrati og deltakelse” i 8.-klasseboka (2006). Her blir en ung, navngitt stortingspolitiker intervjuet (s. 44-45). Han har drevet *politisk arbeid* for Unge Høyre. Han får spørsmålet: ”Hva er ditt beste råd til ungdom som ønsker å påvirke hverdagen sin og utviklingen i samfunnet?”. Til dette oppfordrer han elevene om å bli med i en politisk ungdomsorganisasjon fordi en da kan arbeide for saker en synes er viktige, påvirke moderpartiet og andre partier og fordi det er lærerikt.

Senere (s. 64) blir Rød Ungdom nevnt om sivil ulydighet (se kapittel 9.4).

Gyldendal

I *I fokus* blir *ungdomsorganisasjonane* til partiene behandlet i ”Politikk, makt og styring” for 8. klasse (1989, s. 115). De blir framhevet som et sted ungdom kan diskutere politikk, bli politisk skolert og å være sosiale. Det står også at de er ”ein skule for politikarar” siden de fleste toppolitikere har vært medlem av et. Jeg savner at det ikke blir nevnt at ved å delta i et ungdomsparti, kan unge ha større muligheter for å sette politisk dagsorden og få innflytelse. I en oppgave (s. 115, oppg. 6) skal elevene finne navnet på ungdomspartiene, hvilke som er representert på hjemstedet og hvilke saker de er opptatt av. Denne oppgaven har de samme positive sidene som en lignende oppgave i *Innblikk* ovenfor.

I *Underveis 97* blir eksistensen til *partienes ungdomsorganisasjoner* nevnt i ”Fritid og foreninger” i 8.-klasseboka (1997, s. 138). I en oppgave i ”Demokrati – plikter og rettigheter” i 9.-klasseboka (1998, s. 23) skal elevene gå sammen i grupper å late som om de er ungdomspolitikere. Det blir ikke henvist til ungdomspartier her. I oppgaven skal de finne tre saker de vil kjempe for og avgjøre hvordan de skal kjempe for dem. Dette er holdningsopplæring, men det kan i noen grad forstås som ferdighetsopplæring da eleven skal ”utvikle” politikk og finne ut hvordan de best kan få gjennomslag for den.

Sammenfatning og vurderinger av behandlingene av ungdomspartier

Kun tre serier, *Innblikk*, *Makt og menneske* og *I fokus*, behandler kanalen mer enn bare å nevne et ungdomsparti eller selve begrepet. *Underveis 97* er et tvilstilfelle. Disse seriene viser at det ikke er én læreplan eller et forlag som utmerker seg i behandlingen av kanalen. De heller varierende og sporadiske behandlingene er bemerkelsesverdig da moderpartiene i relativt stor grad blir framhevet i alle seriene, som jeg viste gjennom analysen i kapittel 6.1. Selvsagt fordi disse er en viktig del av det representative demokratiet. Men hvorfor da ikke ”tilsvarende” kanaler for ungdom, når dette er lærebøker for ungdomstrinnet? Særlig når vi vet de unge har muligheter for å påvirke moderpartiene gjennom dem (NOU 2011:20) og at en del av rekrutteringen til moderpartiene kommer fra ungdomspartiene.

Det er i *Innblikk* og *Makt og menneske* at ungdomspartiene framstår som mest nære elevene. Dette fordi det er ekte representanter som forteller hvorfor elevene burde bli medlem og som understreker at unge kan påvirke gjennom ungdomspartiene. I *Innblikk* og *I fokus* er det også oppgaver hvor elevene skal undersøke ungdomspartiene på hjemstedet. Dette anser jeg som gode oppgaver for å knytte kanalen til ungdommens hverdag. Igjen er *Underveis 97* et tvilstilfelle da det ikke blir presisert at elevene skal være ungdomspolitikere på hjemstedet.

Kun i *Underveis 97* er det innslag av holdnings- og ferdighetsopplæring.

7. Medvirkningskanaler for barn og unge

Medvirkningskanaler for barn og unge har jeg, som nevnt i kapittel 2.4, delt inn i to underkanaler. Disse er *kommunale medvirkningsorganer for barn og unge* i kapittel 7.1 og *klasseråd og elevråd* i kapittel 7.2. Kjernen i kanalene er at ulike grupper i samfunnet fungerer som rådgivende organ, først og fremst ovenfor myndighetene (NOU 2011:20, s. 46). Slike råd blir kalt for medvirkningsorgan (NOU 2011:20). Disse ”innebærer alternative kanaler for informasjon og innflytelse mellom menigmann og utøvere av offentlig politikk” (Lidén og Ødegård, 2002, s. 48). Organene er gjerne rette mot grupper politikere ønsker å forbedre kontakten med, gjerne barn og unge (samme sted). Slikt sett er organene nært knyttet til valgkanalen, fordi det er myndighetene som, i hvert fall formelt, oppretter dem. Organenes politiske ressurser bygger på antall, men kanskje særlig ekspertise for sin aldersgruppe. Da disse kan sies å være tildelt, burde mulighetene for påvirkning i dem, bli diskutert

Som nevnt i kapittel 2.4, har jeg også inkludert klasseråd og elevråd fordi de har en tilnærmet lik rolle i skolen. Analysen vil først og fremst handle om klasseråd og elevråd, men jeg lar de også representere skoledemokratiet i sin helhet der seriene behandler andre råd og utvalg i skolen som elevene er med i. Jeg forstår skoledemokratiet som et mer vidt begrep enn elevdemokratiet, da sistnevnte kun er knyttet til deltakelse fra elever. Skoledemokratiet inkluderer da også elevdemokratiet, men har også andre aktører enn bare elever.

7.1 Kommunale medvirkningsorganer for barn og unge

Medvirkningsorganer for barn og unge er *barne- og ungdomsråd, barn- og unges kommunestyre* og *barne- og ungdomshøringer*. Bruken av disse, med ulike navnevarianter, har vokst fram de siste 25 årene (NOU 2011:20, s. 46). I 2013 hadde ca. 80 % av norske kommuner slike organ (Koritzinsky, 2014, s. 113). NOU 2011:20 (s. 45) peker på at organene ikke nødvendigvis har reell innflytelse, og at innflytelsen foregår på premissene til de voksne.

Kommunale medvirkningsorganer for barn og unge blir ikke nevnt i læreplanene.

Aschehoug

I *Innblick* for 8. klasse (1997) blir to av organene omtalt tilsvarende én side i ”Kommunen og politikken” (s. 106-107). Under ”Barn og unge skal være med og planlegge” står det at: ”Selv om barnas foreldre har stemmerett og politikere ofte selv er foreldre, kan det være vanskelig for barn og unge å bli hørt i politikken” (s. 106). Dette er et forfriskende ærlig sitat. Det blir påpekt at det ikke er nok at voksne snakker for dem, men at de selv skal få mulighet til å delta aktivt i planleggingen. Her blir *barne- og ungdomshøringer* trukket fram (s. 107). I ”Jakten på dem som bestemmer” tidligere i kapitlet, er det en seier når kommunen lover at de skal

holde en barne- og ungdomshøring: ”Dette betyr at de også vil se på hva vi trenger!” utbryter en av ungdommene (s. 97). I en oppgave (s. 108, oppg. 14) skal elevene velge en sak de kunne tenke seg å ta opp med kommunen. Så skal de framføre en tenkt høring om saken. Dette er både holdnings- og ferdighetsopplæring.

Det blir også informert om at noen kommuner har barne- og ungdomsråd (s. 107). I en notis fra Bergens Tidende med overskriften ”Ungdomsråd i Austevoll”, står det at kommunen kanskje skal opprette dette (s. 106). Det står at rådet skal fungere som eldrerådet, men hvordan dette fungerer, står det ikke noe om. Dermed blir dette bare en enkeltopplysning om at det finnes noe som heter ungdomsråd. Det gir dermed ingen forståelse for organet.

Under ”Barnetråkk på Tjøme” (s. 107) står det at kommunen lot elever markere viktige områder i deres hverdag. Av dette skal nok elevene forstå at kommunen da lettere kunne utvikle disse områdene for deres beste, men det står ikke klart i teksten.

Til slutt blir det understreket at planleggerne og politikerne ikke alltid retter seg etter de unges ønsker likevel. Dette er enda et ærlig sitat som presiserer at mulighetene for innflytelsen i organene kan være begrenset. For å stimulert til vurdering, kunne det blitt spurt om hva elevene tenker om dette.

I *Matriks* står det at noen kommuner lar barn og unges kommunestyre bestemme over en sum som skal bli fordelt til tiltak for barn og unge. Et fiktiv eksempel blir kort omtalt (s. 60). I tre oppgaver (s. 60) skal elevene foreslå saker til barn og unges kommunestyret i sin kommune (oppg. 73), argumentere for en bestemt sak i det samme kommunestyret (oppg. 74) og vurdere om det finnes ”saker der barn og unge burde få være med og bestemme – selv om de ikke er stemmeberettiget?” (oppg. 75). Dette er holdningsopplæring. Vi ser at behandlingen også har innslag av ferdighetsopplæring da elevene skal komme opp med saker og argumentasjon, som kan forstås som politikkutvikling.

Cappelen Damm

I *Samfunn 8-10* blir *barnas kommunestyre* i Vega kommune omtalt under ”Kommuner som har fått til noe” (s. 68-69) i ”Demokrati er deltakelse” i 8.-klasseboka (1997). Det står at dette fikk 20 000 kroner som de kunne fordele til aktører som drev barne- og ungdomsarbeid. Det står også at da barna uttalte seg kritisk til kommunestyrets planer om å bygge ut rådhuset, endte det med at rådhuset ble bygget ut til en lavere sum og de unge fikk ungdomsklubb (s. 68). I en oppgave (s. 69) skal klassen diskutere om tiltak som i Vega har noe for seg og om tiltakene kan ”øke interessen for lokalsamfunnet blant barn og unge” (oppg. 5). Elevene skal også kontakte sin egen kommune for å høre om de har lignende ordning (oppg. 7). Disse

vurderingen er holdningsopplæring, men diskusjonen kan også være ferdighetsopplæring. Jeg ser det som positivt at et ekte eksempel blir brukt for å vurdere forholdene på hjemstedet.

I ”Kommuner og fylkeskommuner” i samme bok, blir det framhevet at innbyggere som er for unge til å ha stemmerett, fortsatt kan ha innflytelse (s. 78). Da blir det vist til et *felles elevråd* i Porsgrunn som ”gir råd og forhandler med kommunen om hvordan de skal bruke 150 000 kr”. I et avisoppslag (s. 79) er det bilde av representanter fra dette elevrådet. En liste viser at det har vært med på bevilge penger til ungdomshus, gang- og sykkelvei og lekeapparater. Det felles elevrådet virker å skille seg ut fra andre barn og unges kommunestyre fordi de også forhandler med kommunen og dermed fremstår som et mer anerkjent råd enn mange andre barn og unges kommunestyre. Dette kunne vært tematisert i boka for å vise alternativer og dermed åpne for holdningsopplæring.

Gyldendal

I *Underveis 97* står det ikke noe spesifikt om kommunale medvirkningsorganer for barn og unge. Men det blir påpekt i ”Kommunen og fylkeskommune” i 8.-klasseboka (1997, s. 112) at kommunene har plikt til å informere sine innbyggere om saker. Det blir fortalt at kommunen sender ut planer på høring for å få innspill fra berørte parter (s. 125-126). Blant annet fikk *klatreveggungdommene* vite om planene i lokalavisa og de studerte dem på kommunehuset.

I *Underveis 06* (s. 115) i ”Lokalsamfunnet” står det *kun*: ”I 1989 vedtok også Stortinget «Rikspolitiske retningslinjer for å styrke barn og unges interesser under planlegging». Disse retningslinjene sier noe om hvordan kommunen skal planlegge for å ivareta barn og unges interesser.” Hvordan dette skal bli gjort og hvilken effekt det har hatt, blir ikke omtalt.

Sammenfatning og vurderinger av behandlingene av kommunale medvirkningsorganer for barn og unge

Ingen av serien for M87 nevner noen kommunale medvirkningsorganer for barn og unge. Dette kan forklares med at slike ikke var utbredt på 1980-tallet. Men for L97 ble flere slik behandlet i *Innblikk* og *Samfunn 8-10*. For LK06 er det bare i *Matriks* et slikt organ blir nevnt. Dette er overraskende med tanke på at 80 % av kommunene hadde slike organer i 2013 (Koritzinsky, 2014). En skulle da trodd at behandlingen av dem var mer utbredt i seriene for LK06.

Det er *Innblikk*, *Samfunn 8-10* og *Matriks* jeg omtaler videre her. Alle tre utmerker seg med å skape nærhet mellom elevene og organene. Særlig gjelder dette i *Innblikk* og i *Samfunn 8-10*, som begge har med ekte eksempler. I *Matriks* er derimot eksempelet kun fiktivt.

Det er bare i *Innblikk* det blir informert om at det ikke er sikkert at de unges innspill blir

tatt til følge. Det åpner for å problematisere i hvilken grad de voksne lar de unge få påvirke i organene. Dette burde det ha vært mer av i alle behandlingene av kanalen i seriene.

I *Innblikk og Matriks* er det oppgaver der elevene skal vurdere hvilke saker de ville tatt opp med kommunen sin. Dette er gode oppgaver for holdningsopplæring på lokalt nivå. I *Samfunn 8-10* skal elevene undersøke om deres kommune har medvirkningsorganer for barn og unge. Det er også innslag av ferdighetsopplæring i seriene ved at elevene skal argumentere, legge fram sin sak i en fiktiv høring og diskutere.

7.2 Klasseråd og elevråd

Klasseråd og elevråd har eksistert i mange tiår (Koritzinsky, 2014, s. 112). ”Klasseråd har vært en slags direkte, men sterkt begrenset, form for demokrati. Elevrådene har vært eksempler på representativt og begrenset demokrati med valgte medlemmer fra klassene” (samme sted). Som nevnt i kapittel 2.2 undersøkte også Børhaug sin doktoravhandling (2007) elevrådenes muligheter for påvirkning. Han konkluderte med at elevrådene ikke var særlig demokratiske: ”Materialet syner at elevråda sin rett til å delta gjekk så langt som skuleleiinga til ei kvar tid meinte den burde gå” (samme sted, s. 100). Fra ungdomstrinnet har elevene også rett til å være representert i styrende organ på skolen som samarbeidsutvalg eller driftsstyrer (Koritzinsky, 2014, s. 113). Koritzinsky peker på at det kan blir stilt spørsmål ved elevenes innflytelse også i disse. Som nevnt i innledningen til hovedkanalen, er disse tatt med i analysen der de blir behandlet.

De tre læreplanene har lite om klasse- og elevråd i fagplandelene til samfunnsfag. Kun i hovedemnet ”Demokrati, politikk, makt og styring” i M87 står det at den enkeltes muligheter til innflytelse i skolesamfunnet må stå sentralt (s. 236). Et av stikkordene er *skoledemokrati*.

Aschehoug

I *Matriks* blir elevråd nevnt to ganger. Første i en oppgave (s. 37, oppg. 22) der elevråd er en av flere organisasjoner som elevene skal vurdere om har makt i sin hverdag. Dette kan, men veldig svakt, åpne for holdningsopplæring. Dette fordi jeg tror vurderingene elevene gjør i en slik oppgave, er raske og overflatiske. Andre gang i en historie fra en kommune i Akershus. Kommunen foreslo å redusere antallet miljøteam på skolene (s. 55). Da står det at elevrådet på en av skolen tok kontakt med de andre skolene. Dette førte til at de gikk sammen om et fakkeltog, og saken deres førte fram. Dette viser at elevrådet kan bli brukt til å arrangere demonstrasjoner, men det er også alt.

Forfatterne har selvsagt all rett til å ikke behandle elevdemokratiet mer da det ikke blir nevnt i LK06. Men om de mener at det ikke er hensiktsmessig å bruke plass på temaet, hadde

jeg ønsket at det ble oppfordret til snakke om og vurdere klasseråd og elevråd sammen med læreren. Rett og slett fordi det ville ha åpnet for at elevene kunne få holdningsopplæring.

Cappelen Damm

I *Samfunn 7-9* for 7. klasse (1987) blir endringer i skolen omtalt (s. 67-69) i ”To små samfunn” (det andre samfunnet er familien). Eksempelet er fra en fiktiv 7. klasse som vil endre reglene om at de må være ute i friminuttene. De tar saken til elevrådet, som tar den til klasserådene for diskusjon. Så blir saken diskutert i Samarbeidsutvalget (SU) der foreldrene vil at elevene skal være ute, lærerne er usikre, rektor mener de ikke kan være inne i alle friminutt og kommunens representant er redd for hærverk hvis de er inne. I to oppgaver (s. 72) skal elevene skrive sin egen begrunnelse for hvorfor elevene skal få være inne i friminuttene og lage en regel de tror også kommunens representant kan godta (oppg. 1). Så skal de forklare hvordan den videre debatten i SU går etter at elevrepresentantene foreslår en regel der elevene kan være inne i noen friminutt. De kan lage rollespill av debatten (oppg. 2).

Dette er god ferdighetsopplæring fordi elevene må forholde seg til kompromisser. Men jeg savner at de demokratiske sidene ved elevdemokratiet blir problematisert, og at det er koblinger til egen skolehverdag. Samtidig er eksempelet godt fordi vi kan anta at saken er noe de fleste elever vil ha en mening om.

I *Samfunn 8-10* er det en egen del som heter ”Klasseråd og elevråd – demokrati i skolen” (s. 70-75, ”) i ”Demokrati er deltakelse” i 8.-klasseboka (1997). Begge rådene blir framhevet som arenaer der elevene kan påvirke skolemiljøet sitt (s. 70). Vi får flere eksempler på saker, alt fra å endre undervisningen, til sosiale tiltak og å diskutere rus. På den måten framstår også rådene som allsidige.

I en oppgave (s. 72, oppg. 3) skal elevene finne ut hva de mener er viktigst å påvirke i klassen og på skolen, diskutere det i klassen og sammen velge ut et punkt de ønsker å påvirke: ”Prøv å sette opp mål og å finne ut hvem dere skal påvirke, og hvordan dere skal gjøre det”. Dette er en oppgave som gir rom for holdnings- og ferdighetsopplæring på egen skole. Men i hvilken grad klasseråd og elevråd er særlig demokratiske, blir ikke problematisert.

I *Makt og menneske* skal klassen i ”Regler for god møteskikk” i 8.-klasseboka (2006) ha et klasse møte (s. 13, oppg. 2) og gjøre omtrent det samme som den akkurat omtalte oppgaven i *Samfunn 8-10*. I ”Retter og plikter” i samme bok, står det at: ”Alle skoler med klasser fra 5. trinn og oppover skal ha et elevråd” som skal jobbe med skolemiljøet (s. 34). I en tegneserie (s. 35) får vi et lite innblikk i en klassens time. I et spørsmål (s. 37, spm. 9) blir eleven spurt

om hva vedkommende kan tenke seg å forandre på i skolen og hvordan dette kan blir gjort.

I ”Skolen trues!” under ”Du kan påvirke!” (2006, s. 77) står det: ”Du kan be elevrådet ved skolen om å ta kontakt med kommunepolitikerne for å diskutere saker som angår skolen og skolens elever”. En større overraskelse er at klasseråd eller elevråd ikke blir nevnt i tegneserien i det samme kapitlet, der elevene på skolen ender med å demonstrere mot nedleggelsen (se kapittel 9.3). Dette er uutnyttet potensiale til å vise bruken av kanalen.

To oppgaver bidrar med muligheter for holdnings- og ferdighetsopplæring. Behandlingene ”lover” ikke bort stor innflytelse til elevene i kanalen, med de demokratiske sidene blir heller ikke problematisert.

Gyldendal

I *I fokus* blir klasseråd og elevråd *kun* omtalt i tre oppgaver (s. 108) i ”Politikk, makt og styring” i 8.-klasseboka (1989). Her skal elevene finne ut hvilke andre samarbeidsorganer det er ved en skole enn klasseråd og elevråd (oppg. 3). Dette er en god måte å åpne for at elevene lærer om blant annet SU uten å bruke stor plass på det i lærebøkene.

I oppgave 4 blir eleven spurt om hva elevene bestemmer, hva lærerne bestemmer og hva andre bestemmer på en skole. Klassen skal så diskutere om det er demokrati på skolen. I oppgave 5 blir elevene spurt om hva de mener elever bør bestemme på en skole. Disse oppgavene er svært interessante fordi de legger få føringer på hva klasseråd og elevråd er eller skal være, men oppfordrer eleven til å stille kritiske spørsmål til skoledemokratiet. Dette samsvarer med funnet til Børhaug (2007) om at elevråd ikke er særlig demokratiske. Dette har jeg som nevnt savnet i behandlingene i de andre seriene.

Behandlingen av underkanalen i serien er derfor både holdnings- og ferdighetsopplæring. Holdningsopplæring fordi oppgavene kan gjøre elevene bevisste på hvordan det såkalte skoledemokratiet faktisk fungerer. Ferdighetsopplæring gjennom diskusjon.

I *Underveis 97* er det et kapittel som heter ”Skolesamfunnet” i 8.-klasseboka (1997). Her møter vi en fiktiv 8.-klasse som bruker klasserådene til å forbedre klassemiljøet, velge tillitselever og diskutere ordensregler (s. 10). Tillitselevne blir framhevet som klassens talerør og representanter i elevrådet. Valg av tillitselever blir omtalt relativt fyldig (s. 13). På samme side blir, som nevnt i kapittel 4.3, demokrati definert som ”*folkestyre*”. Jeg mener det er uheldig å plassere definisjonen slik, uten å tydelig drøfte i hvilken grad elevdemokratiet er demokrati i miniatyr, eller kun ”utgir seg” for å være et. Samtidig kan diktet ”Elevdemokrati” (s. 15) åpne for vurderinger om dette. Her diskuterer et lærerrådsmøte om de skal innføre elevdemokrati som er bare ”ein overbygning utan reelle føresetnader til grunn”. Elevene skal

dramatisere møtet og diskutere elevdemokratiet (s. 21, oppg. 14). Dette er både holdnings- og ferdighetsopplæring.

Elevrådet blir framhevet som skolens høyeste organ for elevene, men fremstår i den videre beskrivelsen som en arrangementsarrangør (s. 16). SU og foreldrearbeidsutvalget (FAU) blir kort omtalt (s. 17-18). Over tre oppgaver (s. 21, oppg. 15-17) skal elevene tenke på hvilke saker de vil ta opp i klassens time, skrive et innlegg for en av sakene og vurdere hvilke saker elevrådet burde ta opp. I påfølgende oppgave (s. 21, oppg. 18) skal elevene i et klassemøte diskutere sine standpunkter i de tre oppgavene. I andre oppgaver (s. 31, oppg. 9, 12 og 15) skal elevene diskutere ordensreglene på skolen, klassemiljøet og hvordan de kan skape større trivsel på skolen. I sistnevnte oppgave skal de også undersøke om elevrådet har gjennomført noen trivselstiltak og om rektor har satt av penger til dette.

Dette er gode og omfattende eksempler på holdnings- og ferdighetsopplæring. Ferdighetsopplæring fordi elevene blir trent i å argumentere for sine meninger. Ekstra skryt skal forfatterne ha for å knytte oppgavene til elevenes skolehverdag i så stor grad.

Underveis 06 har mye av den samme informasjonen i ”Skolesamfunnet” som i kapittelet med samme navn i *Underveis 97*. For å unngå gjentakelser, skriver jeg derfor om hva som er fjernet eller lagt til. Omtalen av SU og FAU er fjernet. Til gjengjelde står det at skolen har andre organer enn elevrådet som læreren kan fortelle om (s. 19). Dette er det eneste stedet i alle de aktuelle delene av lærebøkene hvor en lærebok henviser eksplisitt til lærerens kunnskap. Jeg mener at dette er gode løsninger når forfatterne ikke opplever å ha plass til stoffet i lærebøkene. Dette viser tillit til lærerens kompetanse. Dette savnet jeg som nevnt i *Matriks*, med den korte behandlingen av elevrådet og ingen behandling av klasseråd.

Definisjonen på demokrati er fjernet. Kanskje er dette fordi det demokratiske ved klasseråd og elevråd er begrenset og diskuterbart. Men da også diktet ”Elevdemokrati” med tilhørende oppgave er fjernet, åpner det ikke for vurderinger av elevdemokratiet.

I oppgaver skal elevene finne ut av saker de vil ta opp i klasserådet og elevrådet (oppg. 3 og 4). For en av sakene skal elevene skrive en begrunnelse med minst tre argumenter. I to andre oppgaver skal elevene lage ”en oversikt over hvordan skolesamfunnet er organisert” (oppg. 8) og mene noe om hvilke saker elever skal kunne avgjøre (oppg. 9). Også her ser vi at både holdnings- og ferdighetsopplæring er til stedet i oppgavene.

Sammenfatning og vurderinger av behandlingene av klasseråd og elevråd

I seriene for M87 er det kun i *Du og de andre* at elevdemokratiet ikke blir behandlet. Dette er bemerkelsesverdig da M87, som nevnt ovenfor, er den eneste læreplanen hvor det står i

samfunnsfag at den enkeltes mulighet til innflytelse i skolesamfunnet skal stå sentralt.

I *Samfunn 8-10, Makt og menneske, Underveis 97* og *Underveis 06* blir elevene oppfordret til å vurdere hva de ønsker å endre på i skolen og hvordan de skal få gjennomslag for sine saker. *I fokus* og *Underveis 97* er de eneste seriene hvor elevene blir oppfordret til å kritisk vurdere skoledemokratiet. En problematisering som er helt på sin plass etter hva forskning viser om mangel på reell innflytelse for elevene i elevrådene (Børhaug, 2007). Dette savner jeg i behandlingene i de andre seriene fordi det er god holdningsopplæring. Samtidig har alle seriene, med unntak av *Matriks* både innslag av holdnings- og ferdighetsopplæring i oppgaver. Ferdighetsopplæring ved at de må diskutere.

I *Samfunn 8-10, Makt og menneske, I fokus, Underveis 97* og *Underveis 06* er behandlingen av elevdemokratiet særlig knyttet til elevenes egen skole. Dette er en styrke slik Haavelsrud og Graff (1979) poengterer. I *Matriks* og *Samfunn 7-9* er ikke dette like tydelig.

8. Organisasjonskanalen

Organisasjonskanalen har jeg, som nevnt i kapittel 2.4, valgt å ikke dele inn i underkanaler. En interesseorganisasjon ”opptrer på vegne av sine medlemmer for å artikulere, hevde og ivareta deres interesser i de politiske prosessene” (Sandberg, 2005, s. 86). Jeg kommer til å bruke organisasjoner og interesseorganisasjoner synonymt. Organisasjonene blir i NOU 2011:20 (s. 46) definert som pressgrupper, dannet på eget initiativ, som skaper en dialog mellom seg og myndighetene. Deres politiske ressurser er særlig antall basert på medlemskap, økonomiske midler og ekspertise (Sandberg, 2005, s. 86).

Læreplanene omtaler organisasjoner i ulik grad. Under hovedemnet ”Demokrati, politikk, makt og styring” i M87 står det at skolen må skape innsikt i hvordan interesseorganisasjoner ”har innflytelse på utformingen av samfunnet og den enkeltes liv” (s. 236). I L97 står det i et hovedmoment for 9. klasse at elevene blant annet skal undersøke hva *viktige organisasjonar* arbeider med (s. 186). Organisasjoner blir ikke nevnt i LK06.

Børhaug og Solhaug (2012, s. 33) framhever at ”norsk politikk er sterkt preget av interessegrupper”. De peker særlig på at et særtrekk i Norge er at det har utviklet seg et formalisert samarbeidet mellom ulike organisasjoner og statlige myndighetene. Dette ved at de kan delta i høringer og samtaler med myndighetene om forhold som angår dem. Men organisasjoner kan også bidra i de politiske beslutningsprosessene ved å være initiativtakere for underkanaler i aksjonskanalen (se kapittel 9).

I dette kapittelet analyserer jeg behandlingen av det formaliserte samarbeidet mellom interesseorganisasjonene og de statlige myndighetene, og generelt i hvilken grad organisasjonene blir framhevet som sentrale aktører i demokratiet. De uformaliserte formene for påvirkning, da gjennom aksjonskanalen, vil bli nevnt, men analysert i kapittel 9.

Aschehoug

I *Du og de andre* for 7. klasse (1985), i ”Lag og organisasjoner”, blir ”bare” streikekanalen brukt som eksempel på hvordan organisasjonene kan påvirke. Dette har jeg som omtalt i kapittel 1.3.1, valgt å se bort fra.

I ”Elvestad – en modellkommune” i samme bok, skal elevene vurdere hvilken politisk innflytelse noen fiktive lokale organisasjoner har i kommunen (s. 100-101, unummerert). Dette er en oppgave for bevisstgjøring av organisasjonenes rolle i samfunnet som kan gi holdningsopplæring. Jeg liker at organisasjoner blir knyttet til politiske avgjørelser på lokalt nivå. Samtidig er det synd at ingen oppgaver ber elevene undersøke rollen til ulike organisasjoner i sin egen kommune.

I ”Vårt demokratiske styresett” i 8.-klasseboka (1986) om *trålforbudet*, omtalt i kapittel 5, blir det tydeliggjort at det å organisere seg for å kjempe for en sak, kan gi politisk tyngde til lokale saker slik at saken kan nå beslutningsmyndighetene (s. 105-106). I kapittelet er dette Stortinget. Det blir framhevet at organisasjoner påvirker beslutninger i demokratiet blant annet med sakkunnskap, deltakelse i utvalg og med uttalelser i saker regjeringen sender ut (s. 107). Begrepet høringer blir ikke nevnt. Det står at organisasjoner nesten alltid er med i beslutningsprosesser (s. 106).

Ungdomsorganisasjoner blir ikke nevnt. Saken om trålforbudet framstår heller ikke som en sak elever vil oppleve som engasjerende. Men jeg mener at behandlingen oppfyller kriteriene i læreplanene med eksempler på hvordan interesseorganisasjoner er en viktig del av beslutningsprosessene. Jeg ser det som en styrke at eksemplene blir knyttet til lokalt nivå.

I *Innblikk* for 8. klasse (1997) står det at organisasjoner driver med politikk i ”Organisasjoner – interesser i fellesskap” ved at de prøver ”å påvirke dem som bestemmer” (s. 54). Det blir understreket at hvem som helst kan stifte en organisasjon. I dette kapittelet er det mye stoff om ungdomsorganisasjoner, men foruten ungdomspartier som er omtalt i kapittel 6.3, er de fritidsorienterte uten fokus på politisk deltakelse.

Under ”Interesseorganisasjonene påvirker” (s. 69-71) i ”Folkestyre, makt og innflytelse” i 9.-klasseboka (1998) blir det formaliserte samarbeidet mellom organisasjoner og nasjonale myndigheter behandlet. Her nevnes det at de deltar i høringer og i utvalg som utreder

lovforslag, og at: ”Dette er *politisk innflytelse*, fordi det handler om *fordeling av goder og byrder* i samfunnet” (s. 71). I oppgave 16b (s. 74) *kan* elevene skrive leserinnlegg (se kapittel 10) om interesseorganisasjonene har for liten makt og om de folkevalgte må lytte mer til dem. Denne oppgaven *kan* stimulere elevene til å vurdere organisasjonens posisjon i demokratiet, altså holdningsopplæring.

Oppgave 16b kommer til å bli nevnt flere ganger fordi den inneholder ti påstander omsider ved demokratiet som elevene *kan* skrive leserinnlegg om. Men elevene *kan* også velge å heller ”bare” skrive ned påstandene de er enig i. Dette er en lettere løsning, men som i mindre grad åpner for refleksjon og utdypende argumentasjon. Samtidig står det at da skal bli diskutert i gruppe eller i klassen etterpå, som vil kunne styrke refleksjonen og argumentasjonen. Dette vil også gjøre at elevene er innom flere påstander enn bare en av dem.

Behandlingen er rettet mot å forklare at organisasjonene har mye innflytelse, men det blir ikke vist med eksempler. Interessant er det å se at organisasjoner ikke er nevnt i ”Kommunen og politikken” om det lokale nivået. Dette mener jeg er svakt. Muligheten for å problematisere bruken i oppgave 16b, gir innslag av holdningsopplæring.

I *Matriks* er det en liten del som heter ”Organisasjoner” (s. 36). Her står det at mange organisasjoner arbeider for å ”påvirke folkes tenkemåte og oppførsel”. Her blir Natur og Ungdom og Norges Automobil-Forbund (NAF) satt opp mot hverandre, der Natur og Ungdom vil at folk skal bruke mer kollektivt og NAF kjemper for gode forhold for bilistene. Det står at NAF lager kampanjer og møter politikerne for å fortelle om sine syn. Høringer eller utvalg blir ikke omtalt.

I flere oppgaver (s. 37) skal elevene mene noe om budskapet i ulike aksjoner fra Natur og Ungdom (oppg. 21), ta stilling til hvilke organisasjoner av et utvalg som har makt i sin hverdag (oppg. 22 og 23) og undersøke hva Amnesty International arbeider med (oppg. 24).

Behandlingen av organisasjoner har et ungdomsperspektiv, men mangler et lokalt perspektiv. Behandlingen får ikke fram hvor sentral rolle organisasjonene har for å fremme ulike interesser i demokratiet.

Cappelen Damm

I *Samfunn 7-9* blir blant annet Redd Barna trukket fram i ”Menneskerettighetene” i 7.-klasseboka (1987) da de i 1983 arrangerte en konferanse der barn kunne stille politikerne spørsmål om hva de ville gjøre med nød og undertrykkelse i verden.

I 8.-klasseboka (1993) blir det i historien om Unni fortalt at hennes departement sendte ut et lovforslag på høring til interesseorganisasjonene. Det blir framhevet at ”de store

organisasjonene kan ha sterk innflytelse på politikken” da regjeringen rådfører seg med dem via høringene om politikken som skal føres (s. 102). I en oppgave (s. 105, oppg. 3) skal elevene finne forskjellene på ulike miljøvernorganisasjoner.

Behandlingen gir i liten grad innsikt i hvordan interesseorganisasjoner er med å på *utforme samfunnet* som M87 nevner.

I *Samfunn 8-10* for 9. klasse (1998), i ”Politikk og styring”, blir det understreket: ”Mens de politisk partiene bør ta hensyn til hele befolkningens beste, kjemper interesseorganisasjonene bare for sin egen sak” (s. 30). At organisasjoner kun kjemper for *sin egen sak*, er nok ikke den mest presise beskrivelsen. Jeg mener det ville ha vært mer riktig å si at de kjemper for *sitt eget saksområde*. Det står at før lover blir vedtatt, skal forslag og planer ut på *høring* for at befolkningen skal kunne få si sin mening og eventuelt protestere før vedtak blir fattet (s. 30). Natur og ungdom blir nevnt om demonstrasjoner (se kapittel 9.3). I en oppgave (s. 34, oppg. 2) skal elevene finne ut hvilke interesseorganisasjoner som er representert i klassen.

Behandlingen er fri for problematisering og vurderinger. De formaliserte sidene blir behandlet kort, men det blir ikke tydeliggjort hvor sentrale de er.

I *Makt og menneske* sin 8.-klassebok (2006), i ”Organisasjoner, demokrati og deltakelse”, blir en rekke organisasjoner nevnt ved navn, blant annet flere ungdomsorganisasjoner. Disse er særlig dyrevern- og miljøvernorganisasjoner. Det bemerkelsesverdige er at det ikke står noe om formaliserte måter organisasjonene kan påvirke politikerne på. Høringer og utvalg blir ikke nevnt. Derimot står det at organisasjonene kan påvirke gjennom leserinlegg, informasjonsstands, løpesedler, arrangere og delta i debatter, folkemøter og diskusjoner, få media til å dekke en sak og arrangere ulike typer demonstrasjoner (s. 60). Etter dette står det at de *også* prøver å påvirke politikerne, som om ikke de nevnte måtene å påvirke på, også kan påvirke politikerne. Kun lobbyvirksomhet blir nevnt som en måte for å påvirke politikerne.

Det blir framhevet at det er lettest for folk å påvirke politikerne gjennom organisasjoner fordi det er lettere for politikerne å samarbeide med dem enn med enkeltpersoner (s. 44). Det blir også understreket at ”de som bruker stemmeretten sin og deltar i organisasjoner og foreninger, har større påvirkningskraft på samfunnet enn de som ikke deltar” (s. 66). Dette kommuniserer at valg og medlemskap i organisasjoner er de viktigste måtene å påvirke på. Dette mener jeg er helt rimelig å påpeke.

I en oppgave (s. 59, oppg. 3) skal elevene finne ut hvilke organisasjoner og foreninger som er representert i klassen. I en annen oppgave (s. 62, oppg. 4) skal de finne ut om noen lokale organisasjoner har jobbet med en politisk sak i kommunen.

I ”Likegyldigheten er vår verste fiende” i 10.-klasseboka (2008, s. 70-71) trekkes Amnesty International fram om vellykkede arbeid for menneskerettighetene (se kapittel 9.3).

Serien har fokus på organisasjoner og ungdomsorganisasjoner, hovedsakelig nasjonale, men også litt på lokalt nivå i én oppgave. Men fraværet av det formaliserte samarbeidet mellom organisasjonene og statlige myndigheter som Solhaug og Børhaug (2012) peker på er spesielt i Norge, er det som utmerker seg, og som er en stor svakhet ved behandlingen.

Gyldendal

I *I fokus* blir det i ”Politikk, makt og styring” i 8.-klasseboka (1989) fortalt om en fiktiv kommune som ønsket å regulere om et område (s. 110). Dette gjorde at berørte beboere samlet seg i en *beboerforening* for å kjempe mot planene. Det står ikke noe om *hvordan* denne beboerforeningen kjempet.

Det står at myndighetene ”treng dei kunnskapane organisasjonane har. Derfor tek styresmaktene ofte organisasjonane med på råd, samstundes som organisasjonane pressar på for å få sakane sine gjennom. På den måten får organisasjonane stor innverknad på korleis goda blir fordelte i samfunnet vårt” (s. 112). Høringer blir ikke nevnt.

I tre oppgaver (s. 112, oppg. 1-3) skal elevene finne ut av hvilke organisasjoner familien sin og familiene i klassen er medlem i og hvilke organisasjoner som er på hjemstedet. Så skal de finne ut av hvordan noen av disse arbeider (s. 113, oppg. 4). Denne siste oppgaven kan gjøre at elevene kommer over mer informasjon om de formaliserte måtene organisasjonene kan påvirke. Elevene skal også finne ut av hvilke internasjonale organisasjoner klassen kjenner til og hva de arbeider for (s. 113, oppg. 5).

Ungdomsperspektivet er fraværende i teksten, men kan komme fram i oppgaver. Det lokale perspektivet står sterkere. Det formaliserte samarbeidet kommer derimot ikke tydelig fram.

I *Underveis 97* for 8. klasse (1997) kontakter *klatreveggungdommene* blant annet det lokale naturvernforbundet for et samarbeid. Organisasjonen var en *høringsinstans* i saken. Sammen stiftet de berørte partene ”aksjon klatrevegg”, som vant fram. (s. 127). Dette viser at unge kan bruke organisasjonene, men det blir ikke lagt vekt på at høringer sto sentralt. Som omtalt i kapittel 5, var det underskriftskampanjen som gjorde utslaget.

I ”Fritid og foreninger” i samme bok, skal elevene i oppgaver (s. 145, oppg. 18 og 19) finne og presentere ungdomsorganisasjonene i kommunen og skrive ned tre organisasjoner på hjemstedet de kunne tenke seg å være medlem i.

I ”Demokrati – plikter og rettigheter” i 9.-klasseboka (1998) blir det forklart at

organisasjoner kan si sin mening om et lovforslag gjennom høringer (s. 18). I beskrivelsen av utarbeidelsen av en stortingsmelding står det også at fagkomiteer kan innkalle organisasjoner til høring for å være sikre på at alle synspunkter kommer fram (s. 19).

I innledningen til ”Organisasjoner og pressgrupper” i samme bok, står det at mange ungdommer heller jobber for bestemte saker i en organisasjon, enn å melde seg inn i et parti. Likevel blir det spurt om ikke dette er merkelig når vi vet at det er de politiske partiene som har formell makt. Dette kan åpne for å diskutere organisasjonenes muligheter for innflytelse, men jeg har liten tro på at dette skjer, fordi det kun er et retorisk spørsmål i teksten.

Forfatterne selv ”svarer” med å gi organisasjonene en sentral rolle i gjennomføringen av underskriftskampanjer, lobbyvirksomhet og folkeavstemninger. Behandling av disse i lærebøkene er nærmere omtalt i kapittel 6.2 eller blir nærmere omtalt i kapittel 9.1 og 9.2.

I en oppgave (s. 36, oppg. 12) skal elevene diskutere fordeler ved å jobbe aktivt i en interesseorganisasjon. I to andre oppgaver (s. 36) skal elevene undersøke ulike miljøvernorganisasjoner (oppg. 13) og andre landsomfattende organisasjoner (oppg. 15). I sistnevnte skal de komme fram til flest mulig argumenter for å delta i en av dem.

Behandlingen viser at unge kan samarbeide med organisasjoner for en politisk sak. Oppgavene går *kun* på å finne ut noen om ulike organisasjoner, både lokalt og nasjonalt. Så uten om den mulige åpningen for diskusjon om organisasjonens mulighet for innflytelse, er behandlingen fri for vurderinger og problematiseringer.

I *Underveis 06*, i ”Demokratiet som styreform”, er det så å si identisk informasjon om høringer (s. 95) som i *Underveis 97*. *Underveis 06* skiller seg derimot mer fra forgjengeren ved å ikke omtale organisasjoner på kommunenivå, som jeg mener er en svakhet.

Under ”Ulike aksjonsformer” i ”Politiske pressgrupper” kommer det fram at organisasjoner er med på å starte underskriftskampanjer, skrive avisinnlegg, ta initiativ til demonstrasjoner og drive lobbyvirksomhet. Høringer blir kort nevnt som en del av lobbyvirksomhet (dette blir drøftet i kapittel 9.2).

I en oppgave (s. 131, oppg. 4) skal elevene velge noen selvvalgte organisasjoner, finne ut hva de arbeider med og hvor stor innflytelse de har. I en annen oppgave (s. 131, oppg. 6) skal de finne ut hva Attac Norge arbeider for. Dette er veldig likt *Underveis 97*.

Sammenfatning og vurderinger av behandlingene av organisasjonskanalen

Organisasjoner blir behandlet i alle seriene. Dette samsvarer med føringer i læreplanene for seriene tilhørende M87 og L97. Behandlingen av organisasjoner i seriene for LK06 er ikke et resultat av føringer i læreplanen. Men omtalene i alle seriene er nok først og fremst et resultat

av den sterke stillingen organisasjonskanalen har i Norge. Dette samsvarer med det pluralistiske demokratiet, omtalt i kapittel 2.1.3, som framhever organisasjonskanalen som et viktig kanal for politisk deltakelse ved siden av valgkanalen.

Det som gjennomgående utmerker seg med behandlingene av organisasjonene, er likevel at det formaliserte samarbeidet med statlige myndigheter i veldig liten grad blir framhevet. I alle tilfeller blir behandlingen ”reduert” til kort informasjon om at organisasjonene kan delta i høringer, eventuelt også utvalg, om lovforslag. Tre av seriene nevner ikke dette samarbeidet i det hele tatt. Dette er *Matriks*, *Makt og menneske* og *I fokus*. Altså to serier for LK06.

Foruten én oppgave i *Innblick* der elevene *kan* skrive et leserinnlegg der de tar stilling til om interesseorganisasjonene har for lite de skulle ha sagt i samfunnet, finnes det ikke vurderende eller problematiserende sider ved behandlingene. Dette er kritikkverdig.

Gruppen av organisasjoner som blir omtalt oftest er natur- og miljøvernorganisasjonene. Det er tydelig at det er dette saksområdet forfatterne mener engasjerer elevene mest.

Derimot står ikke det lokale nivået sterkt i behandlingen av kanalen i de fleste seriene. De som har størst innslag av dette er *Du og de andre*, *I fokus* og *Underveis 97*. Alle disse har eksempler der folk bruker lokale organisasjoner for å fremme sin sak. *I fokus* og *Underveis 97* er også de eneste som i oppgaveform ber elevene finne lokale organisasjoner.

Oppgavene som ellers går igjen, er å finne organisasjoner som mennesker elevene kjenner, er medlem av, eller generelt å finne ut *noe* om selvvalgte og/eller bestemte organisasjoner. Jeg tror at dette for de fleste vil ende med oppramsinger og korte faktasetninger uten større refleksjoner og vurderinger.

Derfor mener jeg at lærebokforfatterne avskriver seg noe av ansvaret for opplæringen om organisasjonenes plass i demokratiet. I kapittel 2.2 omtalte jeg at Børhaug (2007) peker på at veldig mange lærere i ungdomsskolen i liten grad vektlegger deltakelse i organisasjoner. Da lærebøkene i liten grad behandler det formaliserte samarbeidet med statlige myndigheter, kan dette bety at elevene går ut av ungdomsskolen uten å ha forståelse for hvor sentral rolle interesseorganisasjonene har i demokratiet.

9. Aksjonskanalen

Aksjonskanalen har jeg, som nevnt i kapittel 2.4, delt inn i hele fire underkanaler. Dette er *underskriftskampanjer* i kapittel 9.1, *lobbyvirksomhet* i kapittel 9.2, *demonstrasjoner og aksjoner* i kapittel 9.3 og *sivil u lydighet* i kapittel 9.4. Aksjonskanalen er en kanal ”som samlar ulike former for kollektiv, delvis organisert aktivitet utanom parti og organisasjonar. Ofte blir det her protestert mot vedtak eller forslag ein ikkje liker, men en kan òg aksjonere for å få gjennomslag for konkrete ønskemål.” (Aarre et al., 2008, s. 312-113). Definisjonen kan få det til å virke som om partier og organisasjoner ikke bruker aksjonskanalen, men det er ikke riktig. For disse, kanskje særlig organisasjoner, kan være en viktig initiativtaker i aksjonskanalen. Aarre et al. (samme sted) framhever at aksjoner er mye brukt lokalt, men at det også blir aksjonert på nasjonalt nivå, og i stigende grad også på internasjonalt nivå. Sistnevnte på grunn av Internett.

9.1 Underskriftskampanjer

Underskriftskampanjer er en deltakelsesform som krever lite av den som underskriver, men mer av den som organiserer den (Bjørklund og Saglie, 2009, s. 188). Jeg vil påpeke at å organisere en digital underskriftskampanje krever langt mindre innsats enn å gå fra dør til dør eller å stå på stand. Kanalen har antall som viktigst politiske ressurs. Valgundersøkelsene utført etter stortingsvalgene mellom 1985 og 2013 (NSD, 2008a, 2008b, 2009, 2012a, 2012b, 2012c, 2013, 2015) viser at mange har skrevet under på en underskriftskampanje eller lignende i løpet av de fire foregående årene. Men bruken er varierende: I 1985 svarte 19 % ja, i 2005 hele 36 % og i 2013 24 % (NSD, 2008, s. 126; 2012, s. 81; 2015, s. 36). Fra og med valgundersøkelsen 2005 ble det også spurt om de hadde skrevet under via Internett, e-post eller SMS. I 2005 var dette 22 %, men i 2009 steg andelen til 49 % og videre til 54 % i 2013 (NSD, 2008, s. 126; 2013, s. 112; 2015, s. 36). Vi ser derfor at teknologi blir stadig viktigere for kanalen.

Fra 2003 fikk Norge også bygd inn en form for underskriftskampanjer i det formelle lokalpolitiske systemet (Bjørklund og Saglie, 2009, s. 192). Denne ordningen blir kalt *innbyggerinitiativ*. Den sier at hvis minst to prosent av befolkningen i en kommune eller et fylke, eller henholdsvis 300 eller 500 innbyggere, stiller seg bak et forslag, skal forslaget opp til behandling. Kommunestyret eller fylkestinget kan avvise dette hvis lignende forslag har blitt behandlet i samme valgperiode.

Ingen av læreplanene nevner underskriftskampanjer. LK06 slår fast at elevene skal kunne

bruke digitale kanaler for å utøve demokrati (s. 53). Digitale underskriftskampanjer *kan* være en lett måte å oppfylle dette på.

Aschehoug

I *Du og de andre* blir kanalen nevnt i ”Den enkelte og de andre” i 7.-klasseboka (1985). I et fiktivt eksempel (s. 23-24) har et bystyre vedtatt at en åpen plass, som ble brukt som møtested av ungdommer, skal bli brukt til boliger. Dette fordi sykehuset manglet sykepleiere på grunn av boligmangel. Da startet folk en underskriftskampanje, men saken deres førte ikke fram. Elevene skal ta stilling til hva de synes om bystyrets avgjørelse (s. 24, oppg. 1). Dette er bevisstgjøring som kan anses som holdningsopplæring om forholdet mellom prioriteringene til de folkevalgte og berørte parters interesser.

I ”Elvestad – en modellkommune” i samme bok, er det en historie fra Lavangen kommune (s. 98). Da kommunestyret foreslo å avslutte et prosjektsamarbeid mellom barneskolene og barnehagene, startet foreldrene en underskriftskampanje: ”Etter sterke foreldreprotester snudde kommunestyret helt om og vedtok at prosjektet skal fortsette”. Dette er bare et av to eksempler på ekte underskriftskampanjer i seriene (se *Underveis* 97). Det blir framhevet at ”ved inngangen til et valgår var det vel politisk umulig å stemme mot en slik sak”. Dette er et av få eksempler i bøkene (foruten samspillene omtalt i kapittel 5) som viser at en kanal, her aksjonskanalen, får ekstra slagkraft når den blir kombinert med en annen, her valgkanalen.

Ungdomsperspektivet er svakt, men det lokale nivået står i sentrum og gjør antagelig behandlingen mer aktuell for elevene, jamfør Haavelsrud og Graff (1979).

Cappelen Damm

I *Makt og menneske* står det under ”Du kan påvirke!” (2006): ”Du kan samle underskrifter for bestemte saker og overlevere listene til kommunestyret eller ordføreren” (s. 77).

Gyldendal

I *I fokus* for 8. klasse (1989) blir underskriftskampanjer nevnt i omtale av en fiktiv sak der elever overrekker krav om nye lærebøker til kommunen (s. 108). Men eksempelet har mest fokus på at elevene gikk i demonstrasjonstog for å levere dem (se kapittel 9.3).

I *Underveis* 97 starter ”Kommunen og fylkeskommunen” i 8.-klasseboka (1997) med historien om *klatreveggungdommene* (s. 104-105): ”De gikk fra dør til dør og fikk to tusen underskrifter på tre uker!” (s. 104). Det blir understreket at dette må ha gjort inntrykk på politikerne. Underskriftskampanjen blir trukket fram som den mest avgjørende kanalen for at ungdommene fikk gjennomslag for sin sak.

Under ”Organisasjoner og pressgrupper” i ”Demokrati – plikter og rettigheter” i 9.- klasseboka (1998, s. 25) blir kanalen trukket fram i et bilde der ulike aktører overrekker 100 000 underskrifter mot bygging av gasskraftverk. Dette er det andre ekte eksempelet på bruken av kanalen i seriene (se *Du og de andre*), men dessverre er det omtalt veldig kort.

I *Underveis 06* (2006) har kanalen et eget punkt (s. 123) under ”Ulike aksjonsformer” i ”Politiske pressgrupper”. Punktet er riktignok på to setninger, hvorav bare én av dem omtaler kanalen: ”Det hender at enkeltpersoner og organisasjoner går sammen om å starte en *underskriftskampanje* for eksempel til støtte for at en person skal få oppholdstillatelse i Norge”. Her må jeg påpeke at det at *enkeltpersoner og organisasjoner går sammen*, ikke er en forutsetning for en underskriftskampanje. Dette viser at organisasjonene, jeg var inne på i kapittel 8, i stor grad blir knyttet til gjennomføringer av aksjonskanalen.

Før dette, i ”Lokalsamfunnet”, står det om initiativretten fra 2003 (s. 115). *Underveis 06* er dermed den eneste av seriene for LK06 hvor denne er tatt med. Det står ikke mer enn det jeg skrev om den i innledningen til kanalen ovenfor, men elevene skal finne ut om noen i kommunen sin har benyttet seg av ordningen og eventuelt hva det gjaldt og hva utfallet ble (s. 119, oppg. 8). I en annen oppgave (s. 119, oppg. 9) skal elevene vurdere hvilken sak de kunne tenke seg å samle 300 underskrifter for. Dette vurderer jeg til å være gode oppgaver for å styrke elevenes holdningsopplæring og aktualisere stoffet til deres nære virkelighet. Forfatterne må også få skryt for å ta med stoff om den relativt nye initiativretten.

Sammenfatninger og vurderinger av behandlingene av underskriftskampanjer

Som nevnt omtaler ingen av læreplanene underskriftskampanjer. Kun *Du og de andre* og *Underveis 97* utmerker seg med lengre eksempler på bruken av den. De korte eller fraværende behandlingene i de øvrige seriene er interessante da underskriftskampanjer blir trukket fram som enkel å gjennomføre (Bjørklund og Saglie, 2009). Det er også en kanalen så ofte blir brukt som jeg viste i innledningen til underkanalen. Derfor mener jeg det kan egne seg til å gi elevene ferdighetsopplæring i skolen. For å la elever gjennomføre en underskriftskampanje ville vært ferdighetsopplæring. Men ingen oppgaver forslår dette.

Kun i *Du og de andre* og *Underveis 06* er det oppgaver om kanalen. Disse er holdningsopplæring, men i *Underveis 06* ”bare” om initiativretten.

Muligheten til å påvirke med kanalen er lite problematisert. *Underveis 97* viser et positivt eksempel der ungdom påvirker politikerne, selv om dette hadde vært mer troverdig om det var ekte. *Du og de andre* har to eksempler med ulikt utfall, noe som *kan* åpne for en diskusjon om i hvilken grad bruken fører fram.

De fleste eksemplene er om kommunale saker, men to nevner kort nasjonale saker. Ingen eksempler omtaler bruk i skolen eller for internasjonale saker.

Det er overraskende at ingen av seriene omtaler bruk av kanalen via Internett. At M87-seriene ikke gjør det, er naturlig da Internett ikke ble åpnet for kommersielt bruk før på 1990-tallet (Liseter og Rossen, 2015). Derimot er det særlig overraskende at seriene for LK06 ikke gjør det da et kompetansemål som nevnt ovenfor, sier at elevene skal kunne bruke ”digitale kanaler for utøving av demokrati” (s. 53). Hadde serien for LK06 lagt opp til å arbeide med dette kompetansemålet i andre kanaler for politisk deltakelse, hadde det ikke vært så overraskende at de ikke nevnte digitale underskriftskampanjer. Men digitale kanaler for utøving av demokrati, er ikke direkte nevnt i LK06-seriene. Her må det påpekes at de kan ha noe om dette i spørsmålene og oppgavene til underkanalen valg.

9.2 Lobbyvirksomhet

Jeg bruker definisjonen av lobbyvirksomhet fra en rapport (Hermansson, Lund, Svensson og Ôberg, 1999) tilknyttet den svenske demokratiutredningen fra årtusenskiftet. Forfatterne mener at definisjonen må begrunnes i egenskaper ved aktiviteten og ikke hvem som utfører den da de mener at lobbyvirksomhet kan bli utført av hvem som helst. Dermed knytter de definisjonen til prosess heller enn aktør, som Koritzinsky (2014) peker på som et skille i forståelsen av politikkbegrepet (se kapittel 2.1.1). Hermansson et al. (1999) understreker også at en må bort fra å tenke at kanalen er knyttet til faktiske lobbyer, som begrepet stammer fra. Hvor lobbyvirksomhet skjer, er *ikke* en nødvendig egenskap ved kanalen (samme sted, s. 16). De definerer lobbyvirksomhet som ”icke-institutionaliserte direktekontakter med politikere eller tjänstemän i syfte att påverka offentligt beslutsfattande” (samme sted, s. 17). De understreker at direkte aksjoner *ikke* er lobbyisme. Det må være direkte kontakt med beslutningstakere, for eksempel via brev, telefon eller møter. Dette kaller de for direkte påvirkning. De politiske ressursene til kanalen er gjerne økonomiske midler og ekspertise.

M87 eller LK06 nevner ikke kanalen. Men i et hovedmoment i L97 for 9. klasse (s. 186) står det at elevene skal bli kjent med hvordan pressgrupper jobber med lobbyvirksomhet.

Aschehoug

I *Innblikk* for 8. klasse (1997) blir lobbyvirksomhet omtalt i tegneserien ”Jakten på dem som bestemmer” (s. 87-97) i ”Kommunen og politikken”. For å få politikerne til å vedta bygging av gang- og sykkelvei, står det at elevene ”opp søker de forskjellige partilederne ...” (s. 96). De ringer også kommunens talsperson for barn og unge. Tegneserien ender som nevnt med vedtak om en barne- og ungdomshøring som elevene var svært glade for. De lærer ordet

lobbyvirksomhet, men begrepet blir ikke definert før i ordforklaringer bakerst i boka under *lobbying* : ”Korridorpolitikk, systematisk påvirkning av folk som fatter beslutninger” (s. 154). Definisjonene, som er prosessorientert, er ikke så langt unna de Hermansson et al. (1999) bruker. Derimot knyttes den til korridoren, men i dette tilfellet, med et komma etter begrepet, ser jeg på det som en slags oversettelse av *lobbying*. Likevel kan elevene knytte det til noe som foregår i korridoren når det ikke er spesifisert i definisjonen.

Kanalen blir også omtalt i 9.-klasseboka (1998, s. 72). Her blir det informert om at næringslivet og store organisasjoner benytter seg av lobbyister. Det står også at: ”De har politisk innflytelse når de klarer å påvirke beslutninger i folkevalgte organer” (s. 72). I oppgave 16b (s. 74) kan elevene diskutere om lobbyvirksomhet er udemokratisk. Dette er en problematiserende oppgave som gir holdningsopplæring. I en lignende oppgave i samme kapittel (s. 95, oppg. 14) er et forslag til innflytelse å ”kontakte politikere og be dem øke bevilgningene til ...). Her ser vi at fokuset er på at elevene selv kan være lobbyister.

I *Matriks* blir ikke lobbyvirksomhet nevnt, men i én oppgave (s. 56, oppg. 65) skal elevene møte ordføreren for å redde kommunens miljøteam. Derfor må de utarbeide gode argumenter på forhånd. Dette er lobbyvirksomhet, men det blir ikke lagt opp til at elevene skal lære det.

Cappelen Damm

I *Samfunn 8-10* for 9. klasse (1998) står det under ”Lobbyister som påvirkere” (s. 30 og 32) i ”Politikk og styring” at: ”Det nytter lite å klage og protestere på saker etter at Stortinget har fattet vedtak. Folk som har satt seg inn i hvordan systemet fungerer vet at *en må påvirke før sakene tas opp til avstemning*” (s. 30). Det står at i én sak fikk politikerne besøk av over 200 personer som ville påvirke dem. ”Slik indirekte påvirkning uten åpne politiske debatter kalles å drive lobbyvirksomhet eller korridorpolitikk” (s. 30). Det som blir beskrevet her, er ikke *indirekte påvirkning*, men *direkte* ifølge Hermansson et al. (1999). Sett bort i fra dette er definisjonen god uten uhensiktsmessige begrensinger. Likevel åpner ikke omtalen helt for at alle kan drive med lobbyvirksomhet da det blir understreket at lobbyistene var profesjonelle, lokalpolitikere eller folk fra kommune- og fylkesadministrasjonen. Dette blir noe mer snevert aktørorientert.

Det blir påpekt at kanalen både har negative og positive sider. Det negative er at penger, som de store organisasjonene har mest av, kan være avgjørende for å påvirke. Det positive er at lobbyistene kan være fagekspertter med kunnskap de folkevalgte ikke har. Her omtales de sentrale politiske ressursene i kanalen, dette skulle jeg gjerne sett ble poengtert. Men som jeg omtalte i kapittel 2.1.2, behandler ikke serien slike ressurser direkte.

Likevel viser det at forfatterne ønsker å åpne for å problematisere kanalen. I en oppgave (s. 34, oppg. 6) skal klassen lage et rollespill der fire elever skal være lobbyister for hvert sitt reisemål for en klassesetur. Det kommer ikke klart fram hvordan dette skal ordnes. Skal det være en debatt? I så fall er det merkelig å kalle dem for lobbyister. Eller er det slik at de fire skal gå rundt å snakke med de andre? Klassen skal til slutt diskutere hva som fikk avgjørende betydning for valget av reisemål. Teksten og oppgaven har store innslag av bevisstgjøring om bruken av kanalen, dermed holdningsopplæring, men også ferdighetsopplæring for de som får spille lobbyister. Dette er også det eneste eksempelet i behandlingen av kanalen i seriene der det blir vist at lobbyvirksomhet kan bli utført så ”lokalt” som i sin egen klasse.

I *Makt og menneske* for 8. klasse (2006) er det en underoverskrift som heter ”Lobbyvirksomhet og korridorpolitikk” (s. 61) i ”Organisasjoner, demokrati og deltakelse”. Forklaringen på lobbyvirksomhet blir her først og fremst knyttet til at aktiviteten skjer i lobbyer. Dette fraråder Hermansson et al (1999). Her er jeg enig med Hermansson et al. For lobbyvirksomhet skjer nok ofte i god tid før avgjørende vedtaksmøter, og ikke i møtepausene. Det blir framhevet at mange ulike mennesker og grupper utfører lobbyvirksomhet: ”Og hvis du tar kontakt med en politiker for å overbevise ham eller henne, kan vi si at også du er en lobbyist”. Dette samsvarer med Hermansson et al. (1999) sin forståelse av at alle kan drive med det. I et spørsmål (s. 61, spm. 1) blir det spurt om eksempler på saker der elevene mener de kunne ha drevet med lobbying og hvordan de ville ha gjort det.

Teksten er hovedsakelig kunnskapsopplæring, men spørsmålet er holdningsopplæring. Den direkte ”du”-oppfordringen gir nærhet, men jeg savner problematiseringer.

Gyldendal

I *Underveis 97* for 8. klasse (1997) blir direkte kontakt med politikere omtalt (s. 104) uten å bruke begrepet lobbyvirksomhet. Tilfellet handler om *klatreveggungdommene* som også kontaktet politikere personlig for å fortelle om hvor dårlig treningsmulighetene var. Det særlig positive med dette eksempelet, er den lokale konteksten og at det nok er en sak mange ungdommer selv kunne ha engasjert seg i.

Først i 9.-klasseboka (1998) blir lobbyvirksomhet som begrep omtalt, da mot nasjonale saker (s. 25-26). Det står at lobbyvirksomhet betyr ”at personer som *ikke* er politikere, jobber i korridorene (lobbyen) for å påvirke politikere”. Nok en gang ser vi en definisjon som knytter seg veldig sterkt til at aktiviteten foregår i lobbyer. Det står at Bellona lager egne dokumenter som forslag til myndighetene, sender brev og har møter med politikere og partier. Her kommer det ikke tydelig fram at hvem som helst kan utføre lobbyvirksomhet.

Bemerkelsesverdig nok blir det skilt mellom *lobbyvirksomhet* og *korridorpolitikk*. Korridorpolitikk skal visstnok være når politikere seg i mellom inngår hemmelige avtaler. Derfor blir det i definisjonen av lobbyvirksomhet understreket at politikere ikke driver med lobbying. Jeg har ikke funnet forståelser av begrepene som støtter dette. Knytter vi det til forståelsen til Koritzinsky (2014) om aktør- eller prosessorientert politikkbegrep, vil et slikt skille *kun* bli definert ut fra hvem som er aktører, og ikke ulikheter ved selve prosessen. For prosessene er jo like da begge går ut på å påvirke andre direkte. Derfor ser jeg ikke hensikten med et slikt skille som Underveis 97 introduserer med *lobbyvirksomhet* og *korridorpolitikk*.

I ”Styringssystemer og politiske forhold” i 10.-klasseboka (1999) blir det i en marg ”spurt” om lobbyvirksomhet er en styrking eller svekkelse av demokratiet (s. 204). Dette burde heller kommet i 9.-klasseboka, hvor begrepet faktisk blir introdusert, for å gi holdningsopplæring.

I *Underveis 06* er lobbyvirksomhet et eget punkt (s. 124-125) under ”Ulike aksjonsformer” i ”Politiske pressgrupper”. Definisjonen på korridorpolitikk fra *Underveis 06* er fjernet. Dette mener jeg var like godt, jamfør min argumentasjonen ovenfor.

Lobbyvirksomhet blir presentert som ”forsøk på å påvirke stortingsrepresentantene” (s. 124). Dette er en mangelfull definisjon, da det finnes andre beslutningstakere som kan påvirkes, blant annet kommune- og fylkespolitikere. Bellona blir trukket fram med samme eksempler som i *Underveis 97*. Her blir høringer, som nevnt i kapittel 8, inkludert i lobbyvirksomhet. Selv om det ikke er et viktig poeng, mener jeg at høringer er jo formaliserte. Dermed hører de ikke under Hermansson et al. (1999) sin definisjon på lobbyvirksomhet da de bruker ”icke-institutionaliserte direktekontakter”.

Det understrekes at: ”Det at ressurssterke grupper kan kjøpe seg innflytelse, kan bli et demokratisk problem”. Det nevnes da at flere stortingsrepresentanter derfor vil ha større åpenhet rundt dette og at USA har innført klare regler ”for å hindre at lobbyistene får altfor stor makt”. Dette kan være holdningsopplæring, men da burde det ha blitt forsterket av tydelige oppgaver. Ellers tror jeg det lett kan forsvinne i lesingen.

Vi ser at bruken av lobbyvirksomhet er fjernet fra det lokale nivået og vanlige mennesker. Dette er beklagelig etter min mening. Men det er bra at det blir påpekt problemer med bruken.

Sammenfatninger og vurderinger av behandlingen av lobbyvirksomhet

Lobbyvirksomhet blir omtalt i fem serier. Ingen av disse er for M87. Derimot omtaler alle seriene for L97 kanalen, da den er nevnt i læreplanen. For LK06 omtaler Cappelen Damm og Gyldendal kanalen, mens Aschehoug ikke gjør det.

I *Samfunn 8-10* og *Underveis 06*, men også litt i *Underveis 97*, blir problematiske sider

ved kanalen kort behandlet. Bare *Samfunn 8-10* trekker fram lobbyvirksomhet som også noe spesielt positivt ved at politikerne kan få mer sakkunnskap før de gjør beslutninger i en sak.

Ingen av definisjonene på lobbyvirksomhet utelukker at vanlige mennesker, da også unge, kan drive med det. Men i *Underveis 06* blir ikke kanalen behandlet med noe ungdomsperspektiv, ei heller vanlige mennesker. De fire andre åpner i ulik grad opp for at alle kan være lobbyister. Dette ved å bruke eksempler eller oppgaver der ungdommer bedriver lobbyvirksomhet. Eller som i *Makt og menneske* (2006, s. 61), der det står at ”hvis du tar kontakt med en politiker for å overbevise ham eller henne, kan vi si at også du er en lobbyist”.

9.3 Demonstrasjoner og aksjoner

For noen er begrepene demonstrasjoner og aksjoner synonyme. For andre er aksjoner en fellesbetegnelse for demonstrasjoner, lobbyvirksomhet, underskriftskampanjer og lignende. For andre igjen er demonstrasjoner og aksjoner to likestilte begrep med ulikt innhold. Jeg ser det som hensiktsmessig ut fra serienes varierende bruk av begrepene, å ta utgangspunkt i sistnevnte forståelse. Bruken av begrepene i er likevel ikke viktige poeng i analysen.

Når jeg bruker begrepet demonstrasjoner, tenker jeg på tog og folkemøter. De viktigste politiske ressursene for demonstrasjoner er antall og oppmerksomhet. Når jeg bruker begrepet aksjoner, tenker jeg på iscenesatte handlinger som skal kommunisere et standpunkt eller en oppfordring uten å nødvendigvis bruke antall som ressurs. Oppmerksomhet er derimot like viktig som for demonstrasjoner. Gode eksempler på aksjoner slik jeg definerer begrepet, er nevnt i en oppgave i *Matriks* (s. 37, oppg. 21). Dette er å servere fisk med olje, ha motevisning med brukte klær og å dele ut støvmasker til politikere.

I velgerundersøkelsene er andelen som har deltatt i en demonstrasjon, aksjon eller lignende for å fremme en politisk sak relativt stabilt på rundt 11 % mellom 1985-2013 (NSD, 2008a, 2008b, 2009, 2012a, 2012b, 2012c, 2013, 2015).

Verken M87 eller LK06 omtaler kanalen, men begrepet *folkeaksjoner* (s 186) i hovedmomentet for 9. klasse i L97 *kan* inkludere demonstrasjoner og aksjoner.

Aschehoug

I *Du og de andre* blir kanalen omtalt kort i ”Du og den enkelte” i 7.-klasseboka (1985), men ikke i noen av de utpregede kapitlene om styresett ellers. Her er det et bilde av en person som kaster stein mot en vegg av politifolk (s. 6). Det står: ”Hvem vil du ta parti for? Den ensomme demonstranten eller den store mengden av politifolk?” (s. 7). Dette er innledning til omtale av grupper og roller, og ikke politisk deltakelse. Definisjonen står bakerst i boka (s. 103):

”Massemøte eller opptog som vil protestere mot eller gjøre oppmerksom på en bestemt sak”.

I *Innblikk* vurderer ”Jakten på dem som bestemmer”-ungdommene (1997) å gå i demonstrasjonstog for å påvirke kommunepolitikere, men de gjør det ikke.

Under ”Aksjonister og lobbyister påvirker” (s. 71-72) i ”Folkestyre, makt og innflytelse” i 9.-klasseboka (1998), blir aksjoner framhevet som en måte å påvirke beslutningstakerne, særlig i natur- og miljøvern saker. Det blir understreket at aksjonene er avhengig av oppmerksomhet fra mediene for at politikere skal måtte ta et standpunkt til saken (s. 71). Her ser vi at koblingen mellom to hovedkanaler blir framhevet. Dette ser jeg på som en styrke.

Videre (s. 72) er det bilde av mennesker som demonstrerer mot atomvåpen og våpenkappløpet i verden. I oppgave 16b (s. 74) kan elevene ta stilling til: ”Politiske aksjoner er et viktig demokratisk virkemiddel”. I en annen oppgave (s. 95, oppg. 14) står det: ”Jeg kan arrangere en demonstrasjon for ...”. Dermed blir det vist flere ganger at unge kan demonstrere, men det lokale nivået er ikke så tydelig.

I *Matriks* kan elevene (s. 37, oppg. 25) lage forslag til aksjoner for å påvirke politikere til å gi mer penger til skolen eller fritidsklubber. Dette er holdnings- og ferdighetsopplæring. Senere leser vi den fiktive historie om 13 år gamle Ruth som aksjonerte ved å ri inn i kommunestyresalen (s. 52). Unge som demonstrerer blir også vist i den tidligere omtalte historien fra kapittel 7.2 om miljøteam i en kommune (s. 55). Dette endte med at elevene gikk i fakkeltog og vant fram. Det blir spurt (s. 56, oppg. 63) om dette betyr at elevene har makt.

I ”Menneskerettigheter” i 9.-klasseboka (2007) blir demonstrasjoner rettet mot nasjonal politikk i mindre demokratiske land, omtalt. Her står det om Amnesty Internationals medlemmer som skriver ”brev for å protestere mot tortur og andre overgrep – og for å få løslatt uskyldige. Det er et virkemiddel som nytter!” (s. 12). Det blir fortalt om hvordan en kinesisk samvittighetsfange etter nesten 18 år i fengsel, ble sluppet fri etter at Amnesty-medlemmene hadde sendt tusenvis av brev. Jeg liker at de viser til resultater.

I *Matriks* er det altså et tydelig ungdomsperspektiv i bruken av kanalen, både mot lokale og internasjonale saker. Den ene oppgaven gir innslag av holdnings- og ferdighetsopplæring.

Cappelen Damm

I *Samfunn 7-9* for 7. klasse (1988) starter ”Kommunen, et større fellesskap” med et bilde av politi med spesialutstyr som rykker ut mot ungdommer (s. 73). Bildet er fra Tromsø i 1982 der ungdommene ønsket seg et ungdomshus som stadig ble utsatt. Etter hendelsen møtte ungdommene representanter fra kommunen, og det samme året ble byggingen vedtatt.

”Kontakten mellom disse ungdomsgruppene og kommunen kom i stand på en uvanlig måte. I vårt demokrati ønsker de aller fleste å ta kontakt og løse problemer på andre måter” (s. 74).

Begrepet demonstrasjon blir ikke brukt.

Eksempelet og sitatet viser både problematisering og legitimering. Det problematiserer at demokratiet kan "glemme bort" grupper, og at en derfor har mulighet til å si ifra. Samtidig blir det påpekt at den aggressive formen er en uheldig løsning. Dette kan forstås som legitimering av fredelige deltakelsesformer. Tre steder (1988, s. 89 og 115; 1993, s. 109) er det bilder fra diktaturer som slår ned på demonstrasjoner. Det oppsiktsvekkende med behandling av kanalen i serien, er derfor det sterke konfliktnivået.

I "Menneskerettighetene" i 7.-klasseboka (1988) står det at klasser deltar i Amnestys kampanjer for samvittighetsfanger: "På denne måten mottar myndighetene flere tusen henvendelser fra forskjellige deler av verden. Det viser seg at denne formen for aksjoner gir gode resultater. Omtrent 40 % av fangene blir løslatt eller får lettelser i straffen" (s. 110).

Behandlingen viser at unge bruker kanalen, den viser til positive resultater både lokalt og internasjonalt og har antydninger til problematiseringer med eksempelet fra Tromsø.

I *Samfunn 8-10* åpner "Demokrati er deltakelse" i 8.-klasseboka med et bilde av et fredelig miljødemonstrasjonstog (1997, s. 62), men først i "Politikk og styring" i 9.-klasseboka (1998) blir kanalen behandlet nærmere. Her har jeg tidligere nevnt kapittelets forside (se kapittel 4.2) der oppsagte renholdsarbeidere demonstrerer foran Stortinget (s. 18). Her blir *grasrotdemokrati* definert som demonstrasjoner og protester av "vanlige folk, barn og ungdom og fattige organisasjoner som ikke har råd til lobbyvirksomhet" (s. 32). Denne definisjonen er jeg uenig i, da fraværet av penger *ikke* er en avgjørende egenskap for å demonstrere. Til dette er det bilde av elever som demonstrer for en trygg skolevei og av Natur og Ungdom som protesterer mot nye gasskraftverk (s. 33). I en oppgave (s. 34, oppg. 2) skal eleven blant annet finne ut av om det har vært demonstrasjoner på hjemstedet og hvordan det gikk med disse.

Dette kan åpne for holdningsopplæring, hvis funnene om hvordan det gikk med demonstrasjonene fører til at de reflekterer over mulighetene for å påvirke gjennom kanalen.

I *Makt og menneske* er det flere behandlinger med bilder av ekte demonstrasjoner og aksjoner, spesielt i "Organisasjoner, demokrati og deltakelse" i 8.-klasseboka (2006, s. 42, 44-45, 47, 57, 58-59, 60, 63). Flere av aksjonene er rettet mot ung deltakelse, særlig for saker knyttet til dyrevelferd og miljøvern. Men eksemplene handler kun om nasjonale saker, noe som kan skape en avstand til elevenes hverdag, slik Haavelsrud og Graff peker på (1979).

Men i "Skolen trues!" i samme bok, er det et forsidebilde av et ekte fakkeltog "mot nedleggelse av Vahl skole" (s. 68): Vi får ikke vite hvordan det gikk. I *Rotebakken-historien*

ender det med at elevene demonstrerer (s. 78). Dette viser at unge kan bruke kanalen lokalt.

Kapitlene får fram at demonstrasjoner og aksjoner er en naturlig del av demokratiet da de blir behandlet jevnlig og ikke bare på ett sted. Men de viser ikke om disse påvirker politisk.

I 10.-klasseboka (2008, s. 65-67) blir demonstrasjoner i utlandet om internasjonale saker omtalt i ”Likegyldighet er vår verste fiende”. Her blir det heller ikke opplyst om noen direkte følger av demonstrasjonene. I det samme kapittelet blir Amnesty Internationals medlemmers bruk av støttebrev trukket fram. På et oppslaget (s. 70-71) er det 13 meldinger om ekte personer som blant annet er blitt løslatt fra urettmessig dommer fordi folk har sendt appeller. Nederst i hver melding står det ”Takk til alle som sendte appeller!”.

Gyldendal

I *I fokus* er det i ”Politikk, makt og styring” i 8.-klasseboka (1989) et bilde av unge mennesker som går i demonstrasjonstog mot nedskjæringer i fritidstilbudet i Oslo (s. 105).

Demonstrasjoner blir nevnt som en av flere måter striden om fordeling av goder kommer til uttrykk på, altså som en del av det vide politikkbegrep i *I fokus* (se kapittel 4.3).

I et tidligere nevnt eksempel i kapittel 9.1, har fiktive elever samlet underskrifter for å få nye lærebøker. Når de skal levere dem til kommunen, går de i demonstrasjonstog. Det står:

”Politikerne er ofte lydhøre for folks meninger, særlig er dette tilfellet når mange slår seg sammen i *pressgrupper* for å påvirke politikerne. Derfor kan det godt hende at elevenes demonstrasjon og avisenes reportasje fra demonstrasjonen påvirker politikerne til å bevilge flere penger til lærebøker” (s. 109).

Her ser vi at det blir nevnt at mediedekning er viktig for å forsterke deltakelse i aksjonskanalen. Behandlingen er også opptatt av de unges bruk av kanalen lokalt.

I *Underveis 97* er det en egen del i ”Demokrati – plikter og rettigheter” som heter ”Organisasjoner og pressgrupper” (1998, s. 24-29). Her står det at det hender at ”organisasjoner og politiske partier går sammen om å organisere demonstrasjoner” (s. 28). Her blir demonstrasjoner nærmest ”overlatt” til organisasjonskanalen og valgkanalen, og distansert fra den enkelte. Behandlingen nyanseres derimot med et ekte bilde av et demonstrasjonstog fra et bygdesamfunn der både barn og foreldre deltar uten tydelige organisasjoner eller politiske partier. Avsnittet om demonstrasjoner avsluttes med: ”De fleste demonstrasjoner i Norge har blitt holdt på fredelig vis” (s. 28).

Dette kan åpne for problematisering av formen på demonstrasjoner, men det kan også forstås som legitimering av fredelige demonstrasjoner, slik vi også så i *Samfunn 7-9*.

I *Underveis 06* er det for ”Politiske pressgrupper” et forsidebilde av daværende statsminister Jens Stoltenberg som møter demonstranter fra Natur og Ungdom (s. 120). Videre er det et bilde av en person som taler foran beboere som vil hindre at den amerikanske ambassaden blir bygd i deres nærområde (s. 122). Altså en lokal sak.

Demonstrasjoner har fått et eget punkt (s. 123-124) under ”Ulike aksjonsformer”. Her står det at: ”Organisasjoner og partier kan også ta initiativ til politiske *demonstrasjoner*”. Som i *Underveis 97* er det organisasjoner og partier som står i fokus. Vi får et eksempel på en nasjonal demonstrasjon for å ta avstand fra vold og rasisme og hele tre eksempler på demonstrasjoner i utlandet.

Ungdomsperspektivet er til stede ved bruken av Natur og Ungdom. Det blir omtalt aksjoner på både lokalt, nasjonalt og internasjonalt nivå som gir varierte eksempler på bruken. Så lenge det lokale nivået er med, synes jeg at dette er en styrke for behandlingen.

Sammenfatning og vurderinger av behandlingene av demonstrasjoner og aksjoner

Demonstrasjoner eller aksjoner er omtalt i alle seriene. Gjennomgående har alle med eksempler på demonstrasjoner og/eller aksjoner, men de unnlater stort sett å fortelle om utfallet. Men i *Samfunn 7-9*, *Matriks* og *Makt og menneske* blir protestbrev eller appeller i brevform rettet mot utenlandske saker gjennom Amnesty International behandlet. De understreker med eksempler at dette nytter. Likevel synes jeg det er bemerkelsesverdig at ikke resultatene i større grad er tematiserte. Jeg savner da at det ikke mer direkte blir problematisert i hvilken grad det nytter å demonstrere og aksjonere. Dette hadde vært holdningsopplæring.

Samfunn 7-9, men også *Du og de andre*, for M87 skiller seg ut ved å *kun* omtale ikke-fredelige demonstrasjoner og/eller demonstrasjoner som blir slått ned på av myndigheter.

Du og de andre skiller seg også ut ved å ikke ha noe ungdomsperspektiv i omtalen av kanalen. Ellers har de andre seriene i varierende grad med eksempler på ungdom som demonstrerer og/eller aksjonerer. Alle seriene, unntatt *Du og de andre*, omtaler lokalt bruk av kanalen. De andre nivåene er omtalt i varierende grad.

Bemerkelsesverdig er det at kun tre av seriene, *Innblikk*, *Matriks* og *Samfunn 8-10*, som har oppgaver som direkte handler om kanalen, enda mange av behandlingene er relativt fyldige. Totalt er det fem oppgaver i disse tre og alle er holdningsopplæring.

9.4 Sivil ulydighet

Janicke Heldal Stray (2011, s. 23) definerer sivil ulydighet som å gjøre noe ulovlig for å protestere mot en beslutning tatt av myndighetene. Dette som ”en konsekvens av personlig

overbevisning og moralsk samvittighet” (samme sted). Dette forstår jeg som at de som begår lovbruddet, mener at bestemmelsen som skal settes ut i live er så i mot alt de står for og/eller verdsetter, at de må prøve å hindre det ved å bryte loven. Jeg mener at dette er en viktig egenskap ved kanalen, for ellers er det et lovbrudd uten politisk karakter.

Kanalen er ikke særlig utbredt i Norge (Stray, 2011, s. 23). Berg (2014) peker på at når kanalen blir brukt i Norge, er det ofte ved naturinngrep. Spesielt peker han på konfliktene om kraftutbygging ved Mardøla i 1970 og i Alta mellom 1979-1981. I begge konfliktene vant ikke de som brukte sivil ulydighet fram.

Det kan diskuteres hvilken innflytelse kanalen burde ha. Læreplanene nevner den ikke.

Aschehoug

I *Du og de andre* blir sivil ulydighet omtalt vagt i ”Hvordan nyheter blir til” i 8.-klasseboka (1986, s. 42). I et fiktiv redaksjonsmøte blir mulige nyheter for dagen vurdert. En av disse er ungdommer som har okkupert et hus. Men begrepet sivil ulydighet blir ikke brukt.

I *Innblikk* blir kanalen definert i ”Folkestyre, makt og innflytelse” i 9.-klasseboka (1998): ”Dersom noen begår et erklært og bevisst lovbrudd gjennom en aksjon, er det *sivil ulydighet*” (s. 72). Dette samsvarer godt med Strays (2011) forståelse. Det blir påpekt at noen forsvarer sivil ulydighet fordi de mener saken er viktigere enn norsk lov, mens andre mener at kanalen er en trussel mot demokratiet fordi loven blir brutt. I to oppgaver (s. 74, oppg. 16b og 26) kan elevene ta stilling til om sivil ulydighet kan forsvares når saken er viktig, men også spesifikt i en sak som Alta-aksjonene.

Senere i kapittelet snakker en far om at han og kollegaene på sykehuset der han jobber snart ”blir nødt til å sette i gang en ulovlig aksjon” (s. 93). Dette fordi sykehuset er overfylt av pasienter uten at de får økt sine ressurser. Kona sier hun ikke er tilhenger av ulovlige aksjoner fordi hun mener det er en uting i et demokrati, men barna heier på ham.

Forfatterne får tydelig fram at bruken av kanalen er debattert, og oppfordrer elevene til å ta stilling til bruken av den i to oppgaver. Dette er gode eksempler på holdningsopplæring fordi bruken av sivil ulydighet blir problematisert, slik den burde bli. Bruken av faren og sykehuset får kanalen til å fremstå som mer aktuell for elevene da det blir vist at den kan bli brukt lokalt.

I *Matriks* blir ikke begrepet brukt, men en aksjon som er sivil ulydighet blir likevel beskrevet (s. 36). For i behandlingen av organisasjoner står det at Natur og Ungdom bruker forskjellige metoder for å påvirke folk til å bruke mindre bil og mer kollektivt: ”En måte kalte de *Slipp*

bussen fram! De blokkerte Karl Johans gate i Oslo og stoppet all trafikk – unntatt buss og annen kollektivtrafikk”.

Cappelen Damm

I *Samfunn 7-9* for 7. klasse starter, som tidligere omtalt i kapittel 9.3, ”Kommunen, et større fellesskap” med Tromsø-ungdommen som ville ha ungdomshus (s. 74-75). Ungdommene hadde før dette okkupert tomme hus. Selv om dette er sivil ulydighet, nevnes ikke begrepet.

I *historien om Unni* (1989), lenket aktivister seg fast til Miljøverndepartementets kontorer og måtte fjernes av politiet (s. 102). På samme side ser vi to unge personer fra Bellona som har avslørt ulovlig nedgravd industriavfall. Det står at Bellona gjorde flere slike avsløringer i 1987 og at det førte til at de okkuperte miljøvernministerens kontor. Disse to okkupasjonene, en fiktiv og en reell, er sivil ulydighet, men begrepet blir heller ikke gjort rede for her. Det synes jeg er ekstra kritikkverdig da eksemplene er så tydelige.

Teksten er også helt fri for problematisering av kanalen. I to oppgaver (s. 105) skal elevene undersøke omstendighetene rundt Mørdala- og Altasaken (oppg. 2) og finne ut om det har vært noe aksjoner i nærmiljøet, eventuelt hvem som deltok og hva de dreide seg om (oppg. 6). Da vil antagelig elevene komme over begrepet sivil ulydighet på egenhånd.

I *Samfunn 8-10* står det om kanalen i ”Politikk og styring” i 9.-klasseboka (1998): ”Noen ganger mener folk at saken de kjemper for, er så alvorlig at det er riktig å bryte loven og demonstrere etter at vedtaket er fattet. De går til *sivil ulydighet*”. Sitatet får det til å framstå som om det er ulovlig å demonstrere etter at et vedtak er fattet. Men sivil ulydighet dreier seg om *hvordan* en demonstrerer, ikke *når*, selv om det nok oftest skjer i etterkant av et vedtak. Dette kommer ikke godt nok fram.

I en oppgave (s. 34, oppg. 4) blir det forklart at motstandere av sivil ulydighet mener ”det uthuler demokratiet når folk søker å hindre gjennomføringen av lovlig fattede vedtak”. I oppgaven står det at forsvarerne av sivil ulydighet derimot mener at det kan utvide demokratiet som ”en sikkerhetsventil for personer eller grupper som ikke har mulighet til å vinne flertallsavstemninger”. Elevene blir bedt om å diskutere synspunktene i klassen. Dette åpner for holdnings- og ferdighetsopplæring. I to oppgaver (s. 34, oppg. 3 og 5) skal elevene finne ut hvordan det gikk med to saker der sivil ulydighet ble brukt, blant annet i Alta.

I *Makt og menneske* for 8. klasse står sivil ulydighet som en egen underoverskrift i ”Organisasjoner, demokrati og deltakelse” (2006, s. 64). Det står at sivil ulydighet er når noen velger å bryte ”loven for å presse igjennom sitt syn”. Som eksempler nevnes: ”Ulovlige

aksjoner for å stanse veibygging, veiblokade i protest mot avgifter på bensin eller å lenke seg fast til et bygg som skal rives”. Det blir understreket at: ”Vanligvis arbeider organisasjoner og enkeltpersoner på lovlige måter for å vinne fram med sakene sine”.

Under ”Ulovlig publisering av lærebøker på Internett” blir en sak fra 2001 behandlet. Det står at Rød Ungdom la ut lærebøker fra videregående skole for gratis nedlastning på Internett. Dette fordi de mente at staten brøt opplæringsloven ved å ikke betale for bøkene til videregående elever. Det står at de ble idømt bot, men at saken gikk til Høyesterett. Elevene skal så vurdere om det er situasjoner hvor de mener det er riktig å bruke sivil ulydighet (s. 64, spm. 4). Dette er holdningsopplæring.

Gyldendal

I *Underveis 97* for 9. klasse (1998) i ”Demokrati – plikter og rettigheter” står det: ”Sivil ulydighet vil si at noen med ikke-voldelige midler bevisst bryter lover og vedtak. Selv om det de gjør er ulovlig, mener de det er riktig å gjøre det” (s. 28). Eksemplene som blir brukt, er fiktive. Det første at ungdommer kan okkupere en gård som de mener det er galt å rive fordi husløse kan bo der. Det andre at miljøvernaktivister kan bryte seg inn i en fabrikk for å avsløre ulovlig oppbevaring av giftig avfall. Fraværet av tydelig problematisering gjør at dette først og fremst er kunnskapsopplæring.

I *Underveis 06* (2006, s. 127) er definisjonen lik som i *Underveis 97*. De fiktive eksemplene er de samme som hos *Underveis 97*, men i tillegg står det om ”Samenes kamp for å bli hørt” (s. 128-129). Blant annet om Alta-aksjonen. Vi får høre om 14 samekvinner og et barn som okkuperte statsministerens kontor for å stoppe Alta-utbyggingen og få oppmerksomhet om samenes rettigheter (s. 129). Det blir understreket at samene ikke vant denne kampen, men at *finnmarkslovene* ble vedtatt i 2005 for å ”sikre samer og andre finnmarkinger rettigheter til land og vann i Finnmark”. I en oppgave (s. 131, oppg. 8) skal elevene argumentere for en sak de mener er så viktig at sivil ulydighet kan forsvares, og diskutere det i klassen.

Igjen ser vi både holdnings- og ferdighetsopplæring.

Sammenfatning og vurderinger av behandlingene av sivil ulydighet

Seriene for M87 skiller seg ut med manglende eller mangelfull omtale av sivil ulydighet. Alle seriene for L97 bruker og definerer begrepet sivil ulydighet. Definisjonen i *Samfunn 8-10* er noe misvisende. Også i *Makt og menneske* og *Underveis 06* for LK06 blir begrepet brukt, definert og gitt eksempler på. Derimot er ikke begrepet brukt i *Matriks*. Kanalen er derfor relativt stabilt behandlet i flesteparten av seriene for L97 og LK06.

Spesielt *Innblikk*, *Samfunn 8-10*, *Makt og menneske* og *Underveis 06* skiller seg ut ved å problematisere kanalen og oppfordre elevene til å bli bevisste hva de mener om bruken av den. Dette er holdningsopplæring som burde være en selvsagt del av opplæringen om en så omstridt aksjonskanal som sivil ulydighet.

Kun i *Innblikk*, *Underveis 97* og *Underveis 06* er det med lokale, men fiktive, eksempler på sivil ulydighet. De andre eksemplene i seriene er om saker med nasjonale ringvirkninger. Disse er ekte og hovedsakelig om samenes kamp for rettigheter.

10. Mediekanalen

Mediekanalen har jeg, som nevnt i kapittel 2.4, valgt å ikke dele inn i underkanaler.

Massemediene blir gjerne kalt for *den fjerde statsmakt* (NOU 2010:14, s. 56). Dette viser til at mediene har en svært viktig kontrollfunksjon i demokratiet. Alle seriene, med unntak av *Makt og menneske*, får fram at massemediene har denne funksjonen og at de også blir kalt for den fjerde statsmakt. Kontrollfunksjonen gjør at både journalistene selv, men også lesere, inkludert unge, kan bidra med å passe på at alt går ”riktig” for seg i samfunnet. Dette handler også om at et stort mangfold av meninger skal komme til uttrykk gjennom mediene. Dette samsvarer med deltakerdemokratiet og dialogdemokratiet som jeg omtalt i kapittel 2.1.3.

Det er i hvilken grad behandlingene viser at mennesker kan *bruke* mediene for å få fram sine politiske meninger, jeg har interessert meg for og ment er mest relevant for analysen.

M87 har et hovedemne som heter ”Kommunikasjon, medier og påvirkning” (s. 236-237). Det står at emnet må ta sikte på å gi elevene ”kunnskaper om og holdninger til den funksjon og betydning massemediene har i samfunnet”. L97 nevner i et hovedmoment for 9. klasse i samfunnskunnskap at elevene skal undersøke hva massemediene arbeider med (s. 186). I et hovedmoment for 10. klasse står det at elevene skal arbeide med og undersøke medier og å øve på å ta stilling til påvirkning (s. 187). Som tidligere nevnt for LK06, skal elevene kunne bruke digitale kanaler til å utøve demokrati (s. 53).

I dag er det et stort mangfold av medier. De viktigste massemediene er likevel avisene, radio og fjernsyn (Syvertsen, 2013). I tillegg har bruken av Internett økt kraftig siden 1997. For i 1997 brukte bare 7 % av befolkningen kanalen i løpet av en dag, men i 2005 var andel på hele 55 % (samme sted). Dette har åpnet for at folk kan spre sine meninger i ulike sosiale medier. De sosiale mediene har likevel først og fremst hatt sterkest utbredelse fra 2007, da Facebook ble ”en av de mest populære tjenestene på nettet” (Aalen, 2015). Derfor er det lite trolig at lærebøkene for LK06 har med informasjon om sosiale medier.

Ser vi på de litt mer tradisjonelle måtene for å få fram sine meninger i mediene, viser valgundersøkelsene mellom 1985-2013 (NSD, 2008a, 2008b, 2009, 2012a, 2012b, 2012c, 2013, 2015) at andelen som har skrevet i avisene for å fremme en politisk sak, har ligget mellom 3-6 %. Men en må ikke nødvendigvis sende inn et leserinnlegg for å bruke mediene. Antakelig har det større slagkraft om en får mediene til å dekke sin sak med et redaksjonelt oppslag. Dette får gjerne større oppmerksomhet i nyhetsbildet enn leserinnlegg.

Som nevnt i kapittel 1.3.1 har flere seriene minst ett kapittel som handler om temaene informasjon, massemedier og/eller kommunikasjon. Dette er alle seriene for M87 og LK06 (se oversikt i kapittel 3.2.4) Kjennetegnene for disse kapitlene er at de jevnt over handler om kommunikasjonsteori, kjennetegn ved de ulike mediene, hvordan mediesamfunnet er bygd opp og hvordan brukerne av mediene blir påvirket. De handler svært lite om hvordan mennesker kan bruke mediene til sin fordel for å delta politisk. Dette kommer tydelig fram i analysen nedenfor.

Aschehoug

I *Du og de andre* for 7. klasse (1985) er det en svært interessant dialog i ”Grunnleggende menneskerettigheter” kalt ”En samtale om ytringsfriheten i Norge” (s. 55-56). Her blir det diskutert om det er ytringsfrihet når mange opplever å ikke få sine leserinnlegg på trykk og bruken av løpesedler er dyrt. Derfor blir det foreslått at staten burde lage en gratisavis hvor alle leserinnlegg ble trykket for å sikre at alle som vil, får spredd meningene sine. I tre oppgaver (s. 56, oppg. 1-3) skal elevene vurdere, undersøke og diskutere hvorfor ikke alle leserinnlegg blir trykket og diskutere forslaget om gratisavis. Jeg liker denne delen svært godt da det er holdningsopplæring som tydelig problematiserer enkeltmenneskets muligheter til å bli hørt i mediene. Behandlingen er både ærlig og absolutt reell.

I ”Informasjonssamfunnet” i 8.-klasseboka (1986) blir *nærradio* framhevet som en enkel måte, spesielt for unge, å spre egne meninger og å få fram lokale stemmer. I en oppgave (s. 28, oppg. 3) skal elevene finne ut hvem som driver nærkringkasting i nærmiljøet.

I ”Hvordan nyheter blir til” i samme bok, blir det framhevet at folk lettere vinner fram hvis de ”lager” nyheter for å få oppmerksomhet fra mediene (s. 53). Her brukes kapring av fly og bortføring som eksempler. Jeg reagerer på at det ikke blir brukt mindre voldelige eksempler som er mer knyttet til elevenes hverdag for å gi eksempler på dette.

I ”Vårt demokratiske styresett” i 8.-klasseboka, er *historien om trålforbudet*. Her sender både garnfiskerne og filetarbeiderne leserinnlegg til distriktsavisa for å få fram sin situasjon. Men filetarbeiderne opplevde at ikke alt kom på trykk da avisa hadde gått ut og sagt at de

støttet garnfiskerne. Derfor måtte de til nærradioen for å få fram meningene sine (s. 104-105). I en oppgave (s. 105, oppg. 3) står det: ”«Nærkringkasting betyr en utvidelse av demokratiet». Hvordan mener du denne uttalelsen passer i denne saken?”.

Jeg mener at serien viser et reelt bilde av mulighetene og hindringene i medie verden som bidrar til solid holdningsopplæring. Ferdighetsopplæring mangler. Derimot kunne dette ha vært løst med oppgaver der elevene fikk skrive egne leserinnlegg eller lage radioinnslag.

I *Innblikk* i 8.-klasseboka (1997) blir det nevnt at ungdomspartier, som omtalt i kapittel 6.3, kan gi ut egen lokalavis (s. 43) og delta i debatter i aviser og fjernsyn (s. 44). Interessant er det at ungdommene i ”Jakten på dem som bestemmer” i samme bok, ikke bruker media for å få fram sin sak. Særlig siden det i ”Folkestyre, makt og innflytelse” i 9.-klasseboka (1998) blir understreket, som omtalt i kapittel 9.3, at aksjoner har liten virkning hvis de ikke blir dekket av mediene (s. 71).

I oppgave 16b (s. 74) *kan* eleven velge å skrive et leserinnlegg om en påstand rettet mot styresettet i Norge (noen av påstandene er omtalt i kapittel 8, 9.2, 9.3 og 9.4). Selv om ingen av påstandene retter seg mot mediekanalen, er utgangspunktet for oppgaven at elevene *kan* skrive leserinnlegg. Dette er da ferdighetsopplæring om kanalen.

I ”Folkestyre, makt og innflytelse” i 9.-klasseboka (1998) er det flere sider om massemedier (s. 86-90), men da om hvordan vi blir påvirket av mediene, og ikke hvordan vi kan bruke de for å påvirke. ”Medier, kommunikasjon og ny teknologi” i 10.-klasseboka (1999) handler hovedsakelig om hvordan medie verden fungerer og om å være forbruker av medieinnhold. Men i én oppgave (s. 81, oppg. 14) skal elevene skrive et ”innlegg til lokalavisa” om en sak om oljeutvinning og indianere. Også i 8.-klasseboka skal elevene i én oppgave (s. 116, oppg. 6) skrive et leserinnlegg, da om hva politikk burde handle om.

I det samme kapittelet er det et avsnitt (s. 84-85) som informerer om at Norge fra 1995/96 begynte å legge ut lovforslag til høring på Internett: ”Dette er et eksempel på at demokratiet går nye veier, som kan føre til større muligheter til å påvirke”. Dette åpner for å vurdere muligheter for demokratiet i den digitale framtiden.

Behandlingen av medier i serien er først og fremst kunnskapsopplæring som i liten grad stimulerer elevene til å være kritisk til mulighetene for å få fram meningene sine. Vi ser derfor at de problematiske sidene av mediebruken er fraværende sammenlignet med i *Du og de andre*. Ungdomsperspektivet er også relativt svakt. Derimot er det ferdighetsopplæring i hele tre oppgaver der elevene kan skrive leserinnlegg. Jeg liker oppgaver hvor skolen kan trene elevene i en så håndfast form for politisk deltaking som å skrive leserinnlegg. Men jeg

skulle ønske at det også var oppgaver hvor elevene selv kan bestemme hva de skal skrive leserinnlegg om. Særlig i hvis temaene for leserinnleggene framstår som svært faglige, og derfor kanskje noe vanskelige og/eller uengasjerende for en del elever. Det viktigste er tross alt at de får ferdigheter i å skrive leserinnlegg.

I *Matriks* for 8. klasse er det et ekte leserinnlegg av 13 år gamle Helle som er opprørt over fritidstilbudet i kommunen sin (s. 51). Dette er det *eneste* leserinnlegg i alle seriene. Et slikt leserinnlegg kan vise elevene at det er mulig å bli hørt som ung. Det kan også bli brukt som en mal til egne leserinnlegg eller som grunnlag for å diskutere argumentasjon, retorikk og utformingen av dem. Dette blir det ikke lagt opp til. I en oppgave (s. 37, oppg. 26) skal elevene skrive et leserinnlegg for å øke eller senke bensinprisen (s. 36). Da dette er den eneste oppgaven om å skrive leserinnlegg i serien, undrer jeg på om temaet framstår som litt for uinteressant for mange elever. Da hadde jeg gjerne sett at elevene hadde at muligheten til også å velge tema. Det viktigste er tross alt at de får ferdigheter i å skrive et leserinnlegg.

To steder er mediedekning behandlet. Dette om Ruth, som omtalt i kapittel 9.3, red inn i kommunestyresalen (s. 52), og et avisoppslag med tittelen ”Hirisha og Ilker får bli” (s. 75). Da oppslaget viser at asylsøkere får bli, tematiserer det at mediedekning kan ha stor påvirkning på utfallet i en sak fordi mediene kan påvirke hva politikerne er opptatte av.

Som vi ser, har serien få og korte enkeltelementer om bruk av mediekanaalen, med ett innslag av ferdighetsopplæring, men ingen innslag av holdningsopplæring. Behandlingen må likevel få skryt for tydelig ungdomsperspektiv, særlig med bruken av det ekte leserinnlegget fra en tenåring.

Cappelen Damm

I *Samfunn 7-9* for 8.-klasse (1993) blir det, i ”Styring og makt i den norske staten”, i *historien om Unni*, nevnt at hun skrev innlegg i aviser og deltok i lokalradioen da hun drev valgkamp for å komme inn på Stortinget (s. 98).

I ”Kommunikasjon og massemedier” i 9.-klasseboka er ikke bruk av mediene for å få fram egne meninger et tema. Det er faktisk i ”Menneskerettigheter” i 7.-klasseboka (1987) at bruk av mediene i størst grad blir behandlet og problematisert (s. 106). Her blir det informert om at ikke alle leserinnlegg blir trykket, at det ofte er politikere og eksperter som blir prioritert på radio og TV, og at det å trykke løpesedler koster penger og ikke når mange. Dette er absolutt rimelig å påpeke. Det slår meg likevel som noe merkelig at bruken av leserinnlegg, sett bort i fra hos Unni, *kun* blir omtalt her og ikke i kapitlene om styresett.

Folks bruk av mediene for å spre meningene sine, står ikke sterkt i serien. Det er positivt at

problematiske sider likevel blir løftet fram. Derimot mener jeg det er synd at det eneste eksempelet på å bruke mediene, er knyttet til en politiker. Det er helt klart at politikerne lettere kommer fram i mediene enn andre, men at bare politiker står i fokus, gjør bruken av kanalen svært aktørrettet nettopp mot denne gruppen i valgkanalen. Dette er likevel ikke overraskende, da jeg i kapittel 4.2 har vist at serien har et relativt snevert politikkbegrep.

I *Samfunn 8-10* for 8. klasse (1997) blir leserinnlegg omtalt i ”Demokrati er deltakelse”. Dette er et fiktivt eksempel hvor en lokal sak om plassering av en motocrossbane, får folk til å skrive ”sinte brev i lokalavisen” (s. 67). Vi får ikke vite utfallet i saken. I en oppgave (s. 69, oppg. 1) skal elevene lage et innlegg, uklart hva slags, om at motocrossbanen *må* blir bygd. Det som er ekstra bra med denne oppgaven, er at elevene har blitt presentert for situasjonen. Derfor har de også støtte i forslag til argumenter og motargumenter når de skal skrive.

I ”Politikk og styring” i 9.-klasseboka er det litt om massemedier (s. 34-35). Her blir det vektlagt at en må få oppmerksomhet fra medier for å spre argumentene sine. I en oppgave (s. 36, oppg. 2) skal elevene late som om de er en politiker. Her må de legge en plan for hvordan de skal bruke mediene til å få fram at de vil øke støtten til ungdom under utdanning.

I ”Massemediene” i 10.-klasseboka blir det framhevet at nyhetsmediene er med på å sette dagsorden og at enkeltsaker kan får politikere til å handle raskt (s. 70). Elevene skal så finne eksempler på slike saker og undersøke dem (s. 71, oppg. 4). Denne oppgaven mener jeg er god fordi den åpner for aktuelle saker på ulike nivå og om temaer elevene engasjerer seg for.

Som i *Samfunn 7-9* står politikernes bruk av mediene relativt sterkt. Oppgaven hvor elevene skal skrive leserinnlegg og i oppgaven hvor de skal være politikere, er begge ferdighetsopplæring. Men det blir ikke trukket fram problematiske sider ved kanalen.

Makt og menneske er som nevnt i innledningen til kanalen, den eneste serien som ikke har stoff om at massemediene blir kalt for *den fjerde statsmakt*. Mediene er generelt lite behandlet i serien.

I 8.-klasseboka (2006), som omtalt i kapittel 8, står det i ”Organisasjoner, demokrati og deltakelse” at organisasjonene blant annet kan påvirke gjennom leserinnlegg, informasjonsstands, løpesedler og ved å arrangere og delta i debatter, folkemøter og diskusjoner (s. 60). Under ”Du kan påvirke!” (s. 77) i ”Skolen trues!” i samme bok, er et av forslagene å skrive innlegg i lokalavisa, tipse lokalavisa om saker de burde ta opp eller lage et ”speakers corner”. I det samme kapittelet får elevene på Rotebakken skole (se kapittel 5) medieoppdrag av å demonstrere mot nedleggelse av skolen sin (s. 78).

Behandlingene er korte og komprimerte, men de får likevel med en lang rekke måter å

delta politisk gjennom mediene, men da bare som oppramsinger. Eksempler er nesten fraværende, det samme er holdnings- og ferdighetsopplæring.

Gyldendal

I *I fokus* skal elevene, i ”Individ, familie og samfunn” i 7.-klasseboka (1988), skrive brev til avisene eller lage radioprogram etter å ha tenkt på hva de ønsker for framtida i kommunen sin (s. 47, oppg. 4). Dette er en av tre ”skrive leserinnlegg”-oppgaver i seriene hvor det står at leserinnlegget skal blir sendt til avisa (se *Underveis 06*). Dette gjør at det å skrive leserinnlegg blir en reell handling med ”ekte” mottakere og ikke bare noe læreren skal lese. Det er god ferdighetsopplæring, og det åpner opp for holdningsopplæring da de vurderer kommunen sin.

”Massemedier” i 9.-klasseboka er det eneste kapittelet om medier i alle seriene i analysen hvor bruken av medier for å påvirke i noen grad blir behandlet. Her står det at de fleste aviser setter av plass til stoff fra leserne (s. 148). I en oppgave (s. 149, oppg. 5) står det at lederen i avisen gir uttrykk for avisens meninger. I en annen oppgave (s. 149, oppg. 7) skal elevene finne ett leserinnlegg som engasjerer dem. Deretter skal de skrive ett leserinnlegg som støtter eller tar avstand fra dette. De kan også velge å skrive leserinnlegg om en sak som de er engasjert av. På den måten får de valgmuligheten jeg har etterlyst i lignende oppgaver i noen av de andre seriene. Dette gir større rom for at alle kan skrive om noe de er engasjert av. Leserinnlegget skal sendes til lokalavisa. Serien har altså to oppgaver hvor elevene skal sende leserinnlegget sitt til en avis. Her er det fint at lokalavisa blir framhevet for her er det lettest for dem å få leserinnlegg på trykk.

Det står også at massemediene er et talerør for publikum (s. 158). I en oppgave (s. 155, oppg. 4) skal elevene lage en liste over nærradiostasjoner de kjenner til og hva disse gjør det.

Behandlingen av bruken av mediekanalen i serien dreier seg spesielt om ferdighetsopplæring. Både ved å skrive leserinnlegg, men også å lage radioprogram. Spesielt skal forfatterne ha skryt for å oppfordre elevene til å sende leserinnlegg til lokalavisa.

I *Underveis 97* for 8. klasse (1997) kontakter ikke *klatreveggungdommene* mediene selv, men det står at de fikk lokalavisa sin oppmerksomhet ved å få mange underskrifter (s. 104-105).

I en oppgave (s. 119, oppg. 19) skal elevene skrive leserinnlegg om hvordan de opplever å gå på en av to skoler som er presentert i kapittelet (s. 110). For meg framstår denne oppgaven som fjern og derfor kjedelig. Da hadde det etter min mening vært bedre om elevene ble utfordret til å skrive leserinnlegg om hvordan de opplever sin egen skolehverdag.

I ”Informasjon og påvirkning” i 10.-klassebok blir ikke folks bruk av mediene behandlet, men i en oppgave (s. 155, oppg. 22) står det at en avis har debattsider. Elevene skal finne

innlegg på slike sider og vurdere hvilke argumenter de lar seg påvirke av. Dette kan gi holdningsopplæring om hvordan de selv vil bruke argumentasjon og retoriske virkemidler.

Behandlingen av bruken av mediene i serien er kort og enkel. Den siste oppgaven kan gi holdningsopplæring, og det er ferdighetsopplæring når elevene skal skrive leserinnlegg.

I *Underveis 06* står det, under ”Ulike aksjonsformer” i ”Politiske pressgrupper”, at: ”Både organisasjoner og enkeltpersoner kan skrive innlegg i avisene om saker de er opptatt av” (s. 123). I omtale av Alta-aksjonen (s. 128) i samme kapittel, står det at aksjonene gjorde at verden ble oppmerksom på situasjonen. Dette forteller litt indirekte at de fikk mediedekning.

I ”Medier og påvirkning” blir det informert om at aviser tar politisk standpunkt i lederen og at avisene har debattsider for leserne (s. 143). Så blir elevene bedt om å skrive et leserinnlegg eller et brev til redaktøren i en avis for å forklare hvordan avisene kan henvende seg bedre til ungdom (s. 153, oppg. 9). I en annen oppgave (s. 153, oppg. 1) skal eleven skrive et leserinnlegg med tema fra en tekst i kapittelet (s. 135) eller et valgfritt tema og sende det til lokalavisa eller Aftenpostens meningsside for unge.

Underveis 06 er da den andre av seriene som har en oppgave der elevene skal skrive leserinnlegg og sende det til en avis (se *I fokus*). Dette er positivt fordi det er reell ferdighetsopplæring.

Foruten dette har *Underveis 06*, som *Underveis 97*, korte behandlinger av bruken av mediekanalen. Oppgaven om hvordan avisene kan henvende seg bedre til ungdom, kan være holdningsopplæring. Ungdomsperspektivet kommer godt fram gjennom oppgaven.

Sammenfatning og vurderinger av behandlingene av mediekanalen

Alle seriene omtaler leserinnlegg. *Du og den andre*, *Samfunn 7-9* og *Makt og menneske* er de eneste som ikke har oppgaver der elevene skal skrive slike. Dette synes jeg er svakt da ferdigheter til å få fram meningene sine er viktige, særlig i deltakerdemokratiet og i dialogdemokratiet.

Kun to serier, *Du og de andre* og *Samfunn 7-9* for M87, problematiserer at det kan være vanskelig å få leserinnlegg på trykk. Det er interessant at dette er to av de tre seriene som ikke har med oppgaver der elevene skal skrive leserinnlegg. *Matriks* er den eneste seriene som har med et ekte leserinnlegg.

Selv om seks av seriene har med oppgaver der elevene skal skrive leserinnlegg, står det ingenting om argumentasjon og retoriske virkemidler for å skrive godt. I *Underveis 97* er det én oppgave som åpner for å vurdere dette i leserinnlegg skrevet av andre. Fraværet av opplæring om argumentasjon og retorikk er synd, nettopp fordi samfunnskunnskap har

politisk deltakelse i demokratiet som kontekst. Dermed har denne opplæringen potensiale til å løfte leserinnlegg fram som nettopp dette, og ikke ”bare” noe elevene må gjøre for å øve på å skrive, som det kanskje lettere kan framstå som i norskfaget.

Foruten leserinnlegg, blir bruken av nærradio behandlet i *Du og de andre* og kort omtalt i *I fokus*. Bruken av løpesedler blir nevnt av *Du og de andre*, *Samfunn 7-9* og *Makt og menneske*. Kun de to førstnevnte problematiserer bruken av løpesedler. Ingen forklarer hva løpesedler er. Debatter på fjernsyn og andre former for å spre meningene sine, blir *kun* nevnt sporadisk.

Selv om mediedekning alltid vil være et virkemiddel for å få fram meningene sine, peker ikke alle seriene like tydelig på det. De som er tydeligst på dette, er: *Du og de andre*, *Innblikk*, *Matriks*, *Makt og menneske* og *Underveis 97*.

Svært overraskende og bemerkelsesverdig er fraværet av politisk deltakelse i mediekanalen gjennom Internett. *Innblikk* er den eneste serien som nevner at Norge på den tiden begynte å legge ut høringer på Internett. Særlig bemerkelsesverdig er det at lærebøkene for LK06 ikke nevner politisk deltakelse på Internett av noe slag.

For de neste generasjonene med lærebøker håper jeg også at det er fokus på hvilken rolle ”netttroll”, med sin framtoning, har å si for det offentlige ordskiftet i demokratiet. Slik vi ser tendenser til i dag, er det mange som opplever å bli hetset på Internett for meningene sine. I tillegg håper jeg at det i nye lærebøker, blir tatt med informasjon om bruken av sosiale medier som arena for politisk deltakelse. Her kan det for eksempel bli diskutert og problematisert i hvilken grad de sosiale mediene er viktige for å delta politisk, eller om engasjement her har liten betydning.

11. Avsluttende kommentarer

I denne masteroppgaven har mine primære problemstillinger vært **hvordan lærebokseriene fra tre forlag behandler politisk deltakelse i demokratiet, hvordan behandlingene har blitt endret over tid og hvordan disse endringene kan bli forklart.**

Som presisert i kapittel 1.2 har jeg lagt særlig vekt på i hvilken grad behandlingene bygger på kunnskapsopplæring, holdningsopplæring og ferdighetsopplæring. Jeg har også vektlagt i hvilken grad behandlingene har med eksempler fra ulike nivåer som skole, lokalt, nasjonalt og internasjonalt, og i hvilken grad unge er en del av eksemplene. Her har jeg hele veien ment at jo mer lokalt, jo bedre, fordi jeg tror at elevene vil oppleve opplæringen mer engasjerende hvis den skaper nærhet til deres hverdag gjennom lokale eksempler og med unge i sentrum. I kapittel 2.5.3 viste jeg til Haavelsrud og Graff (1979) som underbygger dette synet.

Seriene for M87 er *Du og da andre* fra Aschehoug, *Samfunn 7-9* fra Cappelen Damm og *I fokus* fra Gyldendal. **Seriene for L97** er *Innblick* for Aschehoug, *Samfunn 8-10* for Cappelen Damm og *Underveis 97* for Gyldendal. **Seriene for LK06** er *Matriks* for Aschehoug, *Makt og menneske* for Cappelen Damm og *Underveis 06* for Gyldendal.

Jeg har svart på problemstillingen ved først, i kapittel 4, å analysere hvordan de sentrale begrepene politikk, makt og demokrati blir brukt i seriene. I kapittel 5 presenterte jeg større samspill mellom kanalene i seriene som har slike. Dette for å veie opp for ulemper ved hoveddisposisjonen min, som jeg gjorde greie for i kapittel 1.3.4. Den videre analysen delte jeg opp i fem hovedkanaler for politisk deltakelse. Disse er *valgkanalen* i kapittel 6, *medvirkningskanaler for barn og unge* i kapittel 7, *organisasjonskanalen* i kapittel 8, *aksjonskanalen* i kapittel 9 og *mediekanalen* i kapittel 10. I disse fem kapitlene har jeg beskrevet og vurdert behandlingen av ulike underkanaler for politisk deltakelse for hver serie, da med særlig vekt på presiseringene mine.

Her oppsummerer og vurderer jeg flere av mine mest sentrale og interessante funn.

I kapittel 11.1 ser jeg på endringer i de kvantitative vektleggingene av hovedkanalene for politisk deltakelse i seriene. I kapittel 11.2 presenterer jeg innhold jeg mener er overraskende lite vektlagt. Disse funnene har jeg også bemerket underveis i kapitlene 4 og 6-10. I kapittel 11.3 ser jeg på fordelingen mellom kunnskaps-, holdnings- og ferdighetsopplæring i seriene. I kapittel 11.4 ser jeg på i hvilken grad behandlingene klarer å skape nærhet til elevenes hverdag. Til slutt, i kapittel 11.5, kommer jeg med forslag til videre forskning.

11.1 Endringer i de kvantitative vektleggingene av hovedkanalene

I dette kapittelet ser jeg på hvordan den kvantitative vektleggingen av hovedkanalene og underkanalene har endret seg i seriene for hver læreplanperiode. Gradsforskjellene jeg bruker er på ingen måte strengt kvantifiserbare. De er kun ment å skulle gi et riss av i hvor stor grad de ulike kanalene er behandlet. Dette er basert på omtalene av kanalene i kapittel 6-10. For nyanserte beskrivelser og vurderinger, henviser jeg til disse kapitlene.

For M87 er underkanalene folkeavstemninger og ungdomspartier i valgkanalen i liten grad behandlet. I hovedkanalen medvirkningskanaler for barn og unge er ikke kommunale medvirkningsorgan for barn og unge omtalt i det hele tatt. Sistnevnte kan bli forklart med at slike organ ikke var utbredt i årene før M87-seriene ble utgitt. *Samfunn 7-9* og *I fokus* har litt om klasseråd og elevråd, mens *Du og de andre* ikke har noe.

Gjennomgående er aksjonskanalen svært lite behandlet. Kun underskriftskampanjer i *Du og de andre* og demonstrasjoner og aksjoner i *Samfunn 7-9*, er omtalt i relativt stor grad. Lobbyvirksomhet og sivil ulydighet er nærmest eller *helt* fraværende.

Kanalene det er mest informasjon om, er underkanalen valg og hovedkanalene organisasjonskanalen og mediekanelen. Dermed er politisk deltakelse i M87-seriene svært rettet mot konkurransedemokratiet og det pluralistiske demokratiet. Mediekanelen kan derimot plasseres under deltaker- og dialogdemokratiet, men den svake stillingen til aksjonskanalen gjør at deltakerdemokratiet ikke står sterkt i seriene.

Alle L97-seriene behandler underkanalen valg og hovedkanalene organisasjonskanalen og mediekanelen i relativt stor til stor grad.

Det viktigste skillet mellom seriene for M87 og L97, er at hovedkanalen aksjonskanalen blir behandlet i stor grad i seriene for sistnevnte læreplan. Alle de tre L97-seriene behandler lobbyvirksomhet, demonstrasjoner og aksjoner og sivil ulydighet i stor grad. Bare *Underveis 97* behandler underskriftskampanjer, og gjør dette i stor grad. Den sterke stillingen til aksjonskanalen i seriene retter seg mot deltakerdemokratiet.

I fire av underkanalene er det noe variasjon mellom L97-seriene. I parentes står seriene som omtaler dem i stor grad. Dette gjelder folkeavstemninger (*Underveis 97*), ungdomspartier (*Innblikk*), kommunale medvirkningsorgan for barn og unge (*Innblikk* og *Samfunn 8-10*), klasseråd og elevråd (*Samfunn 8-10* og *Underveis 97*).

I L97 står det, som omtalt i kapittel 3.1.2, at elevene skal ”drøfte formelle og uformelle maktforhold i det norsk samfunnet” og ”bli kjende med korleis ulike pressgrupper arbeider med lobbyverksemd og folkeaksjonar” (s. 186). M87 hadde ingen lignende formuleringer (se

kapittel 3.1.1). Det at begrepene *pressgrupper* og *formelle og uformelle maktforhold* ble brukt i L97, må derfor kunne forstås som en sentral forklaring på den økte behandlingen av aksjonskanalen i seriene for L97, sammenlignet med seriene for M87.

Mine funn viser at det i seriene for LK06 er et markant skille mellom *Matriks* på den ene siden, og *Makt og menneske* og *Underveis 06* på den andre siden.

I *Matriks* blir valg, demonstrasjoner og aksjoner og mediekanalen behandlet i stor grad. Kommunale medvirkningsorgan for barn og unge og organisasjonskanalen blir behandlet i noe grad, mens seks av underkanalene blir behandlet i tilnærmet ingen grad eller ikke i det hele tatt. Dette er folkeavstemninger, ungdomspartier, klasseråd og elevråd, underskriftskampanjer, lobbyvirksomhet og sivil ulydighet. Som vi ser blir tre av kanalene i aksjonskanalen, ikke behandlet. *Matriks* har da størst vekt på konkurransedemokratiet, men med innslag av demonstrasjoner og aksjoner fra deltakerdemokratiet. Samtidig gir mediekanalen også innslag av deltaker- og dialogdemokratiet.

I *Makt og menneske* og *Underveis 06* blir valg, organisasjonskanalen, lobbyvirksomhet, demonstrasjoner og aksjoner og sivil ulydighet behandlet i relativt stor til stor grad. Dette betyr at konkurransedemokratiet, det pluralistiske demokratiet og deltakerdemokratiet står sterkt i seriene. Begge har lite eller nesten ikke noe om ungdomspartier og kommunale medvirkningsorgan for barn og unge. *Makt og menneske* behandler folkeavstemninger, klasseråd og elevråd, underskriftskampanjer og mediekanalen i liten eller i noe grad, mens *Underveis 06* behandler dem i relativt stor grad. *Makt og menneske* utmerker seg med å ha behandle mediekanalen i relativt liten grad.

Dette viser at det er større variasjoner i behandlingene mellom ulike kanaler for politisk deltakelse i seriene for LK06 sammenlignet med seriene for M87 og L97. For i M87- og L97-seriene er det mer stabil vektlegging av kanalene mellom seriene.

Variasjonene i seriene for LK06 kan kanskje forklares ut fra læreplanens kompetansemål. Det mest sentrale kompetansemålet lyder for eksempel som følger: ”gje døme på og drøfte demokrati som styreform, gjere greie for politisk innverknad og maktfordeling i Noreg og bruke digitale kanalar for utøving av demokrati” (s. 124). Som analysert i kapittel 3.1.3, mener jeg at disse er svært generelle og legger få detaljerte føringer. Da står lærebokforfatterne også friere til å avgjøre hvilket innhold de vil ha med i lærebøkene.

Kjetil Børhaug (2007) viser i sin doktorgrad at ungdomsskolelærerne på starten av 2000-tallet ga de folkevalgte en svært enerådende posisjon i politikken ved å bruke mye tid på *valg*. Dette kalte han for velgeropplæringsmodellen. Han fant at lærerne i liten grad underviste om

deltakelse i organisasjoner og aksjoner, dette kalte han for aktivistmodellen (se kapittel 2.2).

Min analyse viser at jevnt over står underkanalen valg sterkt i alle seriene, det samme gjør organisasjonskanalen i relativt stor grad (se vurderinger av organisasjonskanalen i kapittel 11.2 nedenfor). Valg kan knyttes til konkurransedemokratiet og velgeropplæringsmodellen, og organisasjonskanalen kan knyttes til det pluralistiske demokratiet og aktivistmodellen.

I seriene for L97 ble aksjonskanalen i mye større grad behandlet, sammenlignet med seriene for M87. Vi kan derfor si at deltakerdemokratiet og aktivistmodellen kom sterkere inn i seriene for L97. Deltakerdemokratiet og aktivistmodellen står også sterkt i *Makt og menneske* og *Underveis 06* for LK06, men relativt svakt i *Matriks*. Det kan derfor argumenteres med at L97-seriene og *Makt og menneske* og *Underveis 06* er best egnet til å nyansere lærernes ensidige fokus på valg som kanal for politisk deltakelse.

Børhaug og Christophersen (2012) fant derimot ut, som omtalt i kapittel 2.5.3, at seriene for LK06 ”held fram at aksjonsgrupper, interesseorganisasjonar og massemedia er ulike vegar til politisk påverknad for borgarane” (s. 51). Men de understreker at dette kun blir kommunisert som en utvidelse av muligheter for deltakelse utover valg, ikke som selvstående alternativ (s. 52). Det betyr at det pluralistiske demokratiet, deltakerdemokratiet og dialogdemokratiet kun kommer som tillegg til konkurransedemokratiet.

Dette funnet kan jeg slutte meg til, da også seriene for M87 og L97, som ikke var med i Børhaug og Christophersens analyse (samme sted), kommuniserer en slik forståelse. Alle seriene presenterer nemlig demokratiet først og fremst som valg og de andre kanalene som supplement til dette. Men det er nok lite trolig at lærebokforfatterne kommer til å strekke holdningsopplæringen så langt som dette med det første.

11.2 Innhold i kanalene for politisk deltakelse som i liten grad blir vektlagt

Jeg har en rekke ganger i analysen skrytt av innhold som er tatt med i seriene. Men jeg har også bemerket ulike aspekt og temaer jeg stiller meg undrende til at ikke er med i større grad. Selvsagt er det slik at lærebøkene ikke kan være utømmelige. Lærebokforfatterne må gjøre valg (se forslag til videre forskning i kapittel 11.5). Likevel ser jeg det som hensiktsmessig å samle innhold jeg er overrasket over at ikke i større grad blir vektlagt i seriene. Særlig fordi det da blir lettere for brukere og utviklere av lærebøker å bli bevisste på disse aspektene.

Det første gjelder *de sentrale begrepene*. Disse presenterte jeg i kapittel 2.1, for deretter å analysere bruken av dem i seriene i kapittel 4. Mitt utgangspunkt, som nevnt i kapittel 2.3, er at begrepsforståelse er viktig for å kunne vurdere og kritisere eksisterende ordninger.

Men et gjennomgående funn er at i flesteparten av seriene, blir begrepene *politikk* og *makt* ikke definert, eller de blir forklart svært upresist. Dette er kritikkverdig fordi de er så sentrale for forståelsen av politisk deltakelse. Det er for eksempel stor forskjell på om politikkbegrepet er aktør- eller prosessorientert. Jeg vil også slå et slag for å forklare makt ved bruk av politiske ressurser, også kalt maktmidler, heller enn å bruke det lite dynamiske skillet mellom formell og uformell makt. For mer om dette, se kapittel 2.1.1, 2.1.2 og 4.

Når det gjelder *demokratibegrepet*, bruker kun to serier begrepet *direkte demokrati*, mens fem bruker *indirekte* eller *representativt demokrati*. Jeg hadde trodd at dette ville være selvsagte hovedformer å bruke i samfunnskunnskapsbøker for ungdomsskolen. Det blir vanskelig for elevene å skulle vurdere om det indirekte demokratiet er den beste ordningen av de to, hvis de ikke har begrep å referere til. For mer om dette, se kapittel 2.1.3 og 4.

Det har overrasket meg at fylkeskommunen og fylkestinget i svært liten grad blir behandlet i seriene. Dette på tross av at det lenge har vært et fungerende politisk og administrativt nivå i Norge. Som nevnt i kapittel 6.1, er det først i inneværende Stortingsperiode at det arbeides med å erstatte fylkene med regioner (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2016). Dette betyr likevel at Norge i framtiden vil ha tre folkevalgte nivåer (samme sted).

Som omtalt i kapittel 2.5.3 og 6.1, har Børhaug og Christophersen (2012) allerede funnet ut at fylkeskommunen er lite behandlet i seriene for LK06. Min analyse viser at tilsvarende behandlinger, eller fraværet av dem, også har vært reelle i seriene for M87 og L97. Som jeg argumenterte for i kapittel 6.1, mener jeg at lærebokforfatterne burde ha benyttet potensialet i fylkeskommunens usikre stilling til å stimulere til kritisk tenkning om temaet.

Et annet funn er at ingen av seriene nevner *lokale folkeavstemninger* (se kapittel 6.2) enda Norge har hatt over 700 slike mellom 1970-2014 (SSB, 2015). Sammenlignet har det vært seks nasjonale folkeavstemninger mellom 1905-1994 (Bjørklund, 1997, s. 66).

Kun tre serier behandler *ungdomspartier* mer enn å nevne et ungdomsparti med navn eller selve begrepet (se kapittel 6.3). Dette er *Innblikk*, *Makt og menneske* og *I fokus*. Altså en serie for hver læreplan. Det er dermed ingen klar utvikling i behandlingen av kanalen. Den svake stillingen har overrasket meg fordi målgruppen til seriene er ungdommer, og fordi at for mange, er ungdomspartiene en inngang til ”moderpartiene” og folkevalgte posisjoner. Se forslag til videre forskning om temaet i kapittel 11.5.

Det jeg kaller for *medvirkningsorgan for barn og unge* (se kapittel 7.1), er blitt svært utbredt i norske kommuner de siste 25 årene (NOU 2011:20, s. 46). I 2013 hadde ca. 80 % av norske

kommuner slike organ (Koritzinsky, 2014, s. 113). Derfor er jeg overrasket over at *bare* halvparten av seriene for L97 og LK06, *Innblick*, *Matriks* og *Samfunn 8-10*, behandler slike. Dette er to serier for L97 og bare én serie for LK06. Vektleggingen av kanalen har derfor svekket seg i seriene for LK06, sammenlignet med i seriene for L97.

Alle seriene behandler interesseorganisasjonens rolle i demokratiet (se kapittel 8). De fleste seriene, med unntak av *Matriks*, *Makt og menneske* og *I fokus*, behandler da også det Solhaug og Børhaug (2012) omtaler som formalisert samarbeidet mellom interesseorganisasjonene og statlige myndigheter. Stort sett ved å informere om at interesseorganisasjonene kan uttale seg som berørte parter i høringer og eventuelt delta i utvalg. Jeg mener at denne behandlingen ikke er proporsjonal med hvor avgjørende dette samarbeidet faktisk kan være. Legg merke til at denne siden ved interesseorganisasjonenes politiske arbeid, står svakest i LK06-seriene.

Da underskriftskampanjer (se kapittel 9.1) kan sies å være en kanal for politisk deltakelse som er relativt lett å gjennomføre, hadde jeg forventet at den skulle bli behandlet mer enn det som viser seg å være tilfellet. Dette fordi jeg tror at elevene hadde opplevd det som engasjerende og håndterbart å gjennomføre slike. Men av fem serier som behandler kanalen, er det kun tre som viser bruken av den med eksempler. Dette er *Du og de andre*, *I fokus* og *Underveis 97*. Dette er to serier for M87, én serie for L97 og ingen for LK06. Det å bruke eksempler for å vise bruken av underskriftskampanjer, har dermed gradvis blitt svekket over tid.

Samtidig skal det bli påpekt og anerkjent at initiativretten fra 2003 er tatt med i *Underveis 06* "bare" tre år etter at den ble lovbestemt (se kapittel 9.1).

Et siste overraskende funn er det nærmest totale fraværet av Internett i demokratisk kontekst. Kun i 10.-klasseboka til *Innblick* (1999, s. 84-85), se kapittel 10, blir Internett nevnt i sammenheng med demokrati. Her står det at Norge på 1990-tallet hadde begynt å legge ut høringer på Internett og at: "Dette er et eksempel på at demokratiet går nye veier, som kan føre til større muligheter til å påvirke". Som pekt på i kapittel 10, håper jeg de neste generasjonene samfunnskunnskapsbøker har med informasjon om hva digital framtoning har å si for det offentlige ordskiftet i demokratiet og i hvilken grad politisk deltakelse på Internett, inkludert sosiale medier, har betydning for politiske beslutningsprosesser.

11.3 Fordelingen mellom kunnskaps-, holdnings- og ferdighetsopplæring

En sentral del av analysen har vært å undersøke i hvilken grad det i behandlingene av kanalene for politisk deltakelse, blir lagt opp til kunnskapsopplæring, holdningsopplæring og

ferdighetsopplæring. Jeg har, som omtalt i kapittel 2.3, brukt Theo Koritzinsky (2014) og Janicke Heldal Stray (2012) sine forståelser av disse nivåene i demokratiopplæringen.

Å inkluderte spørsmål og oppgaver i analysen, har vært viktig for å få en så god forståelse av fordelingen mellom disse som mulig. Som jeg gjorde greie for i kapittel 6.1, lot ikke dette seg gjøre i underkanalen *valg*. Derfor valgte jeg å telle og fordele dem mellom de tre nivåene. Hadde en oppgave innslag av to nivåer, ble den registrert som en oppgave på hvert av nivåene. Derfor er det flere registreringer enn antall oppgaver talt.

Denne kvantitative undersøkelsen viste, uavhengig av antall oppgaver om kanalen i seriene, at det var et mønster som gikk igjen. For alle seriene var flesteparten av spørsmålene og oppgavene kunnskapsopplæring. Deretter kom holdningsopplæring, og færrest oppgaver gikk på ferdighetsopplæring. Her er det ingen tydelig endring over tid.

Selv om spørsmålene og oppgavene som går på kunnskapsopplæring er flere i antall, trenger ikke dette å bety at en bruker lenger tid på å besvare disse enn å utføre oppgavene som går på ferdighetsopplæring. Derfor påpekte jeg i kapittel 6.1 at en slik fordeling er å forvente.

Når jeg ser på behandlingen av politisk deltakelse i demokratiet som en helhet i alle seriene, vil jeg argumentere for at den samme fordeling mellom nivåene går igjen hele tiden. Da ment som i tekst og spørsmål og oppgaver. Altså mest kunnskapsopplæring, så holdningsopplæring og til slutt ferdighetsopplæring. Av ferdighetsopplæring er det oppgaver hvor elevene skal diskutere det er flest av, deretter er det oppgaver der elevene skal skrive leserinnlegg. Begge disse vil nødvendigvis også omfatte holdningsopplæring.

Den store overraskelsen, slik jeg ser det, har vært at behandlingene i liten grad legger opp til å aktivt påpeke og stimulere elevene i kritisk tenkning om eksisterende kanaler for politisk deltakelse. Dette handler om å gi holdningsopplæring.

For i liten grad blir det vist til alternativer, feil eller mangler for ordningene som blir presentert, eller oppfordret til å kritisk vurdere disse.

Dette vises ved at at: Kun én serie spør om stemmerettsalderen burde være lavere enn 18 år (*Makt og menneske*). *Makt og menneske* er også den eneste serien som tar for seg forholdstalls- og flertallsvalg og hvilke følger disse får. Kun to serier ber elevene vurdere om folkeavstemninger burde bli brukt mer i Norge (*Samfunn 7-9* og *Samfunn 8-10*). Kun én serie informerer om at planleggerne og politikerne ikke alltid retter seg etter de unges ønsker i kommunale medvirkningsorgan for barn og unge (*Innblikk*). Kun to serier oppfordrer elevene til diskutere om det er demokrati på skolen (*Ifokus* og *Underveis* 97). Jeg vil også påpeke at

ingen serier stiller spørsmål ved det formaliserte samarbeidet mellom interesseorganisasjoner og statlige myndigheter. Kun tre serier nevner at lobbyvirksomhet kan være problematisk hvis økonomi blir avgjørende for bruken av den (*Samfunn 8-10, Underveis 97 og Underveis 06*). Faktisk får fire av seriene elevene til å vurdere om sivil ulydighet kan forsvares (*Innblikk, samfunn 8-10, Makt og menneske og Underveis 06*). Men sivil ulydighet er også den mest omstridte kanalen for politisk deltakelse, så det faller nok litt mer naturlig å oppfordre til å vurdere denne. Og til slutt problematiserer kun to serier at det kan være vanskelig å få leserinnlegg på trykk (*Du og de andre og Samfunn 7-9*).

Med ett unntak, *Matriks*, er alle seriene representert med minst én registrering ovenfor. Da det kun er seksten registreringer, viser dette at det er ingen av seriene som utmerker seg med å gjennomgående å vise til alternativer eller oppfordre til kritisk vurdering. Men *Matriks* utmerker seg ved å *ikke* gjøre det. Vi ser derimot at det nærmest er helt tilfeldig i hvilken grad en serie problematiserer en kanal eller ikke. Her er det ingen klare endringer over tid.

11.4 Graden av nærhet til eksemplene

En annen sentral del av analysen har vært å undersøke i hvilken grad det i behandlingene av kanaler for politisk deltakelse, er med eksempler fra ulike nivåer som skole, lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Men også i hvilken grad unge er en del av eksemplene.

Som jeg presiserte i kapittel 1.3.1, har jeg først og fremst tatt for meg det norske demokratiet. Derfor har ikke det internasjonale nivået hatt stor plass i analysen. Det er bare, med få unntak, kommentert der det blir vist at nordmenn kan delta politisk på internasjonalt nivå. Dette har vist seg å gjelde for organisasjonskanalen og demonstrasjoner og aksjoner.

I kapittel 2.5.2 viste jeg til Magnus Haavelsrud og Gunnar Graff (1979) som i sin analyse av konflikter i samfunnskunnskapsbøker på 1970-tallet, fant ut at de fleste konfliktene i bøkene fremstår som fjerne for elevene. Her poengterte de at større nærhet til eksemplene, det de kalte *en oppgradering av hverdagserfaring*, vil ha potensialet til å gjøre ”samfunnskunnskap uhyre interessant for elevene” (samme sted, s. 167).

Derfor har jeg vært opptatt av å se i hvilken grad det lokale nivået blir brukt som bakgrunn for eksemplene. Som presisert i kapittel 1.2, betyr ikke dette at jeg mener at det nasjonale og internasjonale er uviktige eller skal utelates fra opplæringen.

Men nærhet til eksemplene gjelder ikke bare hvilke nivå det er eksempler fra, men om også serienes målgruppe blir inkludert i dem, altså barn og unge.

Mine analyse har vist at barn og unge er med som en naturlig del av den politiske deltakelsen i seriene. Dette er et gjennomgående positivt funn for alle seriene, men gjelder derimot i svært liten grad for *Du og de andre*.

Når det gjelder skolenivået, er dette så å si forbeholdt underkanalen klasseråd og elevråd. Kun i én oppgave i *Samfunn 8-10* skal elevene prøve å utføre lobbyvirksomhet i klassen (se kapittel 9.2). Det kan godt være at bruken av egen klasse og skole står sterkere i spørsmålene og oppgavene til underkanalen valg, men dette har jeg som nevnt i kapittel 6.1, ikke analysert.

Fordelingen mellom lokalt og nasjonalt nivå er omtrent likt. Det er her ingen serier som utmerker seg den ene eller den andre veien. Men noen underkanaler har mindre innslag av lokale eksempler og oppgaver. Dette gjelder folkeavstemninger hvor det ikke blir nevnt at slike også brukes lokalt, noe jeg allerede har påpekt i kapittel 11.2. Det gjelder også ungdomspartier, noe jeg synes er synd, da mange ungdomspartier er representert med lokal- og fylkeslag en rekke steder i landet. Men også for organisasjonskanalen gjelder det i noe grad. ”Bare” fem serier omtaler lokale organisasjoner og/eller har med oppgaver der elevene skal undersøke organisasjoner på hjemstedet. Disse er *Du og de andre*, *Innblikk*, *Makt og menneske*, *I fokus* og *Underveis 97*. Dette er to serier for M87, to serier for L97 og bare én serie for LK06. Det er dermed mindre innslag av lokale organisasjoner i seriene for LK06.

I arbeidet med oppgaven har jeg også blitt oppmerksom på et tredje aspekt som kanskje kan bidra til å øke eller redusere opplevelsen av nærhet til elevenes hverdag. Jeg tenker da på bruken av fiktive eksempler. Det er usikkert hvor stor betydning dette har, men jeg antar at elevene synes det er mest spennende å lese om ekte eksempler. Dette fordi jeg tenker at fiktive eksempler, da gjerne med tegnede illustrasjoner, kanskje fort kan virke litt barnslige for ungdomsskoleelevene. Men også fordi elevene kanskje kan oppleve at de fiktive eksemplene kun er pedagogiske grep for at de skal lære, og ikke nødvendigvis faktiske avspeilinger av virkeligheten.

Mitt funn er at fordelingen mellom fiktive og ekte eksempler er relativt jevnt fordelt, med store innslag av begge. Men spesielt *Matriks* skiller seg ut som en serie som har mye fiktive eksempler i ”Makt” (2006). Dette handler også om hvordan eksemplene blir presentert. For er det stor bruk av illustrasjoner, som det er i det nevnte kapittelet i *Matriks*, er det lett å få inntrykk av at eksemplene er fiktive, selv om de faktisk skulle være basert på ekte eksempler.

11.5 Videre forskning

Etter å ha jobbet med denne oppgaven, er det flere temaer jeg mener det hadde vært interessante å undersøkt videre. Her omtaler jeg fire av dem.

Som en utvidelse av denne oppgaven, hadde det vært interessant å undersøkt hvordan elever leser, vurderer og forstår behandlingen av politisk deltakelse i seriene. For eksempel: Stiller de kritiske spørsmål selv om behandlingene ikke gjør det? Kobler de opplæringen til sin egen hverdag uavhengig av eksemplene i seriene? Det kunne også ha vært interessant å undersøke hvordan spørsmål og oppgaver blir arbeidet med i undervisningen. For eksempel i hvilken grad potensialet til oppgaver som går på holdnings- og ferdighetsopplæring, blir utnyttet.

I arbeidet med lærebøkene, har jeg undret meg over hvor stor andel av behandlingene som er faglige og urokkelige valg fra lærebokforfatterens side, og hva som mer har blitt til som ”tilfeldigheter” på veien. Som ”tilfeldigheter” tenker jeg da særlig på plassmangel, tidspress, forfatterens faglige bakgrunn og redaktørens ønsker for utformingen. Det hadde vært svært interessant å intervjuer lærebokforfattere om dette.

Som nevnt i kapittel 1.3.1, har Cappelen Damm i løpet av 2016 en ny komplett serie samfunnskunnskapsbøker for ungdomstrinnet. Denne heter *Nye makt og menneske* og er revidert på for LK06 fra 2013. Kanskje kommer de andre forlagene også snart etter? I kapittel 3.1.3 nevnte jeg at med revideringen av LK06 i 2013, fikk samfunnsfag et nytt hovedområde som heter *Utforskaren*. Dette hovedområdet skal stimulere elevene til nysgjerrighet, kritisk tenkning, formidling og utforskning, altså særlig holdnings- og ferdighetsopplæring. Dermed vil det være interessant å undersøke hvilken innvirkning *Utforskaren* får på behandlingen av politisk deltakelse i demokratiet i neste generasjon samfunnskunnskapsbøker.

Som en forlengelse av dette vil det være interessant å undersøke om behandlingen av politisk deltakelse og demokrati generelt i neste generasjon samfunnskunnskapsbøker, vil være påvirket av terroren som rammet Norge, og da særlig AUF, 22. juli 2011. Spesielt interessant vil det være å undersøke om behandlingen av ungdomspartier vil være påvirket av at dette. For i kapittel 6.3 viste jeg til at antall medlemmer i ungdomspartiene økte fra cirka 12 000 til 17 000 mellom 2009 og 2013. Denne økningen blir sterkt knyttet til 22. juli-terroren (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2015). Det vil være interessant å undersøke om dette vil påvirke behandlingen av ungdomspartiene i samfunnskunnskapsbøkene.

Litteratur

Lærebøkene

Aschehoug

Lund, E. (1985). *Du og de andre. Samfunnskunnskap for ungdomstrinnet 1* (Rev. utg., bokmål utg.). Oslo: Aschehoug.

Lund, E. (1986). *Du og de andre. Samfunnskunnskap for ungdomstrinnet 2* (Rev. utg., bokmål utg.). Oslo: Aschehoug.

Lund, E. (1987). *Du og de andre. Samfunnskunnskap for ungdomstrinnet 3* (Rev. utg., bokmål utg.). Oslo: Aschehoug.

Blom, K., Christophersen, J. og Vennerød, I. (1997). *Innblikk. Samfunnskunnskap 8* (Bokmål. utg.). Oslo: Aschehoug.

Blom, K., Vennerød, I. og Bjørshol, S. (1998). *Innblikk. Samfunnskunnskap 9* (Bokmål utg.). Oslo: Aschehoug.

Blom, K. og Bjørshol, S. (1999). *Innblikk. Samfunnskunnskap 10* (Bokmål utg.). Oslo: Aschehoug.

Andresen, G., Olsen, T., Nicolaysen, H. og Skurdal, M. (2006). *Matriks 8. Samfunn. Samfunnsfag for ungdomstrinnet* (Bokmål. utg.). Oslo: Aschehoug.

Andresen, G., Horne, T., Nicolaysen, H. og Skurdal, M. (2007). *Matriks 9. Samfunn. Samfunnsfag for ungdomstrinnet* (Bokmål. utg.). Oslo: Aschehoug.

Andresen, G., Horne, T. og Eriksen, T. H. (2008). *Matriks 10. Samfunn. Samfunnsfag for ungdomstrinnet* (Bokmål. utg.). Oslo: Aschehoug.

Cappelen Damm

Amundsen, J., Mikkelsen, R., Sveen, A. og Aastad, S. (1987). *Samfunn 7-9. Ungdom og samfunn. Samfunnskunnskap 1* (Bokmål utg.). Oslo: Cappelen.

Amundsen, J., Mikkelsen, R., Sveen, A., Vatn, S. G. og Aastad, S. (1993). *Samfunn 7-9. Ung i Norge. Samfunnskunnskap 2* (Bokmål utg.). Oslo: Cappelen.

Amundsen, J., Mikkelsen, R., Sveen, A., Vatn, S. G. og Aastad, S. (1989). *Samfunn 7-9. Ung i verden. Samfunnskunnskap 3* (Bokmål utg.). Oslo: Cappelen.

Mikkelsen, R., Sveen, A., Vatn, S. G. og Aastad, S. (1997). *Samfunn 8-10. Samfunnskunnskap 8. Ungdom og samfunn* (Bokmål utg.). Oslo: Cappelen.

Mikkelsen, R., Sveen, A., Vatn, S. G. og Aastad, S. (1998). *Samfunn 8-10. Samfunnskunnskap 9. Det norske samfunnet* (Bokmål utg.). Oslo: Cappelen.

Mikkelsen, R., Sveen, A., Vatn, S. G. og Aastad, S. (1999). *Samfunn 8-10. Samfunnskunnskap 10. Verdier og valg* (Bokmål utg.). Oslo: Cappelen.

Helland, T. (2007). *Makt og Menneske. Samfunnskunnskap 9* (Bokmål utg.). Oslo: Damm.

Helland, T. (2008). *Makt og Menneske. Samfunnskunnskap 10* (Bokmål utg.). Oslo: Damm.

Helland, T. og Aarre, T. (2006). *Makt og Menneske. Samfunnskunnskap 8* (Bokmål utg.). Oslo: Cappelen Damm.

Gyldendal

Ertresvaag, E., Rognaldsen, S. og Aanes, A. (1988). *I fokus 7. Samfunnsfag* (Bokmål utg.). Oslo: Gyldendal.

Ertresvaag, E., Herstad, E. B. og Rognaldsen, S. (1989). *I fokus 8. Samfunnsfag* (Nynorsk utg.). Oslo: Gyldendal.

Ertresvaag, E., Glad, E. og Rognaldsen, S. (1990). *I fokus 9. Samfunnsfag* (Bokmål utg.). Oslo: Gyldendal.

Strand, T. (1997). *Underveis. Samfunnskunnskap 8* (Bokmål utg.). Oslo: Gyldendal

Strand, T. og Strand, M. M. (1998). *Underveis. Samfunnskunnskap 9* (Bokmål utg.). Oslo: Gyldendal.

Strand, T. og Strand, M. M. (1999). *Underveis. Samfunnskunnskap 10* (Bokmål utg.). Oslo: Gyldendal.

Strand, M. M. og Strand, T. (2006). *Underveis. Samfunnskunnskap 8-10* (Bokmål. utg.). Oslo: Gyldendal.

Læreplanene

M74. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet og Aschehoug

M85. (1986). *Mønsterplan for grunnskolen. Revidert og midlertidig utgave 1985*. Oslo: Aschehoug.

M87. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet og Aschehoug.

L97. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

LK06. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*. Oslo: Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet.

Øvrig litteratur

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2015). *Medlemskap i politiske ungdomspartier*. Hentet 7. april 2016 fra http://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Samfunnsdeltakelse/Medlemskap_i_politiske_ungdomspartier/

Becker Jensen, L. (2011). *Indføring i tekstanalyse* (2. utg.). Fredriksberg: Samfundslitteratur.

Berg, O. F. (2009, 14.10). Flertallsvalg. *Store Norske Leksikon* Hentet fra 3. mars 2016 fra <https://snl.no/flertallsvalg>

Berg, O. T. (2014, 23.05). Sivil ulydighet. *Store Norske Leksikon* Hentet 16. mars 2016 fra https://snl.no/sivil_ulydighet

Berg, O. T. (2015, 28.04). Forholdstallsvalg. *Store Norske Leksikon* Hentet fra 3. mars 2016 <https://snl.no/forholdstallsvalg>

Berg-Nordlie, M. (2015, 26.11). Sametinget. *Store Norske Leksikon* Hentet 10. mars 2016 fra <https://snl.no/Sametinget>

Bjørklund, T. (1997). *Om folkeavstemninger. Norge og Norden 1905-1994*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bjørklund, T. og Saglie, J. (2009). *Ensaksdeltakelse: om underskriftskampanjer og*

- politikerkontakt. I J. Saglie (Red.), *Det nære demokratiet - lokalvalg og lokal deltakelse* (s. 187-210). Oslo: Abstrakt forlag.
- Børhaug, K. (2004). Ein skule for demokratiet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(02-03), 205-219. Hentet 12. oktober 2015 fra https://www.idunn.no.ezproxy.hioa.no/npt/2004/02-03/ein_skule_for_demokratiet
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule.*, Avhandling for graden dr.philos., Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen, Bergen. Hentet 6. november 2015 fra <https://bora.uib.no/handle/1956/2601>
- Børhaug, K. og Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder. Kritisk tenking i samfunnskunnskap* Bergen: Fagbokforlaget.
- Cappelen Damm (2016a). *Cappelen Damms historie*. Hentet 22. februar 2016 fra <https://www.cappelendamm.no/cappelendamm/om-forlaget/article.action?contentId=39309>
- Cappelen Damm (2016b). *Nye makt og menneske*. Hentet 2. mai 2016 fra <https://www.cappelendammundervisning.no/undervisning/search-result.action?projectId=145218&richList=true>
- Christensen, D. A. og Arnesen, S. (2013). Deltakelse ved kommunestyrevalget 2011. I J. Bergh, og D. A. Christophersen (Red.), *Et robust lokaldemokrati - lokalvalget i skyggen av 22. juli 2011* (s. 49-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Hermansson, J., Lund, A., Svensson, T. og Öberg, P. (1999). *Avkorporativisering ock lobbyism - konturerna till en ny politisk modell*. Hentet 19. februar 2016 fra <http://www.regeringen.se/contentassets/92a641c4a73245f78f6fd13ec0e8c3ba/avkorporativisering-och-lobbyism--konturerna-till-en-ny-politisk-modell>
- Haavelsrud, M. (1979). *Indoktrinering eller politisering? Form og innhold i ungdomsskolens undervisning i samfunnskunnskap* Tromsø: Universitetsforlaget.
- Haavelsrud, M. og Graff, G. (1979). Konfliktstoff i lærebøker. I M. Haavelsrud (Red.), *Indoktrinering eller politisering? Form og innhold i ungdomsskolens undervisning i samfunnskunnskap* Tromsø: Universitetsforlaget.
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2016, 05.04). *Regjeringen vil ha om lag 10 regioner*. Hentet 1 mai 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-vil-ha-om-lag-10-regioner/id2481855/>
- Koritzinsky, T. (1977). Lærebøker og undervisning som politisk påvirkning. I T. Koritzinsky (Red.), *Samfunnsfag og påvirkning. Om samfunnsfagenes plass i skolen – og om faglig og ideologisk innhold i læreplaner og lærebøker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2000). *Pedagogikk og politikk i L97. Læreplanens innhold og beslutningsprosessen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lidén, H. og Ødegård, G. (2002). *Ungt engasjement. Ungdoms samfunnsengasjement og lokalpolitiske deltagelse* (NOVA-rapport 6/02). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekts, velferd og aldring. Hentet 10. mars 2016 fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/>

2002/Ungt-engasjement

- Lindgren, S. (2011). Tekstanalyse. I A.-M. Sellerberg, og K. Fangen (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 266-279). Oslo: Gyldendal.
- Liseter, I. M. og Rossen, E. (2015, 13.08). Internettets historie. *Store Norske Leksikon* Hentet 15. april 2016 fra https://snl.no/Internettets_historie
- Lorentzen, S. (2005a). Fra nasjonal oppdragelse til kildekritikk. Danningsdimensjoner og arbeidsmåter i skolefaget historie. I K. Børhaug, A.-B. Fenner, og L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 157-170). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lorentzen, S. (2005b). *Ja, vi elsker ... Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Lorentzen, S. og Hepsø, A. (2000). *Samfunnsfag* (Kompetanseutvikling i grunnskolen fra 2000). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 11. desember 2015 fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/b71b8d52aa12ef9e092c95d975921bb8.nbdigital?lang=no#0>
- Mikkelsen, R., Buk-Berge, E., Ellingsen, H., Fjeldstad, D. og Sund, A. (2001). *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9. klassinger i Norge og 27 andre land. Civic Education Study Norge 2001*. Hentet 8. oktober 2015 fra <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/civic/9.klassinger/>
- Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. og Lauglo, J. (2011). *ICCS 2009. Norsk hovudrapport frå demokratiundersøkinga*. Hentet 30. november 2015 <http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/iccs-rapport/5/iccs-rapport.pdf>
- NOU 2011:20. (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. Hentet 2. mars 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-20/id666389/>
- NSD. (2008a). *Valgundersøkelsen 2001*. Bergen: Norsk senter for forskningsdata. Hentet 14. april 2016 fra http://www.nsd.uib.no/nsddata/serier/norske_valgundersokelser.html
- NSD. (2008b). *Valgundersøkelsen 2005*. Bergen: Norsk senter for forskningsdata. Hentet 14. april 2016 fra http://www.nsd.uib.no/nsddata/serier/norske_valgundersokelser.html
- NSD. (2009). *Valgundersøkelsen 1997*. Bergen: Norsk senter for forskningsdata. Hentet 14. april 2016 fra http://www.nsd.uib.no/nsddata/serier/norske_valgundersokelser.html
- NSD. (2012a). *Valgundersøkelsen 1985*. Bergen: Norsk senter for forskningsdata. Hentet 14. april 2016 fra http://www.nsd.uib.no/nsddata/serier/norske_valgundersokelser.html
- NSD. (2012b). *Valgundersøkelsen 1989*. Bergen: Norsk senter for forskningsdata. Hentet 14. april 2016 fra http://www.nsd.uib.no/nsddata/serier/norske_valgundersokelser.html
- NSD. (2012c). *Valgundersøkelsen 1993*. Bergen: Norsk senter for forskningsdata. Hentet 14. april 2016 fra http://www.nsd.uib.no/nsddata/serier/norske_valgundersokelser.html
- NSD. (2013). *Valgundersøkelsen 2009*. Bergen: Norsk senter for forskningsdata. Hentet 14. april 2016 fra http://www.nsd.uib.no/nsddata/serier/norske_valgundersokelser.html
- NSD. (2015). *Valgundersøkelsen 2013*. Bergen: Norsk senter for forskningsdata. Hentet 14. april 2016 fra http://www.nsd.uib.no/nsddata/serier/norske_valgundersokelser.html
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 9.

- oktober 2015 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>
- Sandberg, N. (2005). *Stats- og kommunalkunnskap. En innføring*. (2. utg.). Oslo: Spartacus forlag.
- Solhaug, T. og Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SSB. (2009). *Historisk lav valgdeltakelse fire siste valg*. Hentet 25. januar 2016 fra <https://www.ssb.no/valg/artikler-og-publikasjoner/historisk-lav-valgdeltakelse-fire-siste-valg>
- SSB. (2013). *Stortingsvalet, 9. september 2013*. Hentet 25. januar 2016 fra <http://ssb.no/valg/statistikker/stortingsvalg>
- SSB. (2015). *Lokale folkeavstemninger, 2014*. Hentet 15. april 2016 fra https://www.ssb.no/valg/statistikker/folkavs_kostraaar/2015-06-22-content
- SSB. (2016). *Nøkkeltall for valg*. Hentet 26. januar 2016 fra <http://ssb.no/valg/nokkeltall/valg>
- St.meld. nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet,. Hentet 2. desember 2015 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Syvertsen, T. (2013, 06.08). Massemedier. *Store Norske Leksikon*. Hentet 26. april 2016 fra <https://snl.no/massemedier>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læreplan i samfunnsfag. Hovedområder*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Kompetansemaal?arst=98844765&kmsn=583858936>
- Wyller, T. C. (1970). *Vårt politiske system. En innføring*. Oslo: Cappelens forlag.
- Ødegård, G. & Bergh, J. (2011). *Unge i tradisjonell politikk. Deltakelse i valg, kommunestyre og partier*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning. Vedlegg til NOU:20 *Ungdom, makt og medvirkning*. Hentet 2. mars 2016 fra https://www.regjeringen.no/contentassets/e68e3849077544e0a23f060916e2e3f2/NO/SVED/Odegaard_Guro_og_Johannes_Bergh_Unge_i_tradisjonell_politikk_Deltakelse_kommunestyre_og_partier.pdf
- Østerud, Ø. (2014). *Statsvitenskap. Innføring i politisk analyse* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aalen, I. (2015, 07.01). Facebook. *Store Norske Leksikon*. Hentet 1. mai 2016 fra <https://snl.no/Facebook>
- Aarre, T., Christophersen, J. og Børhaug, K. (2008). *Introduksjon til samfunnskunnskap Fagstoff og didaktikk* (2. utg.). Oslo: Samlaget.