

Peder Øverland

**«EU som pensum i samfunnsfag på
ungdomstrinnet»**

*En kritisk tekstanalyse av danske, norske og spanske
læreplaner- og bøker i samfunnsfag på ungdomstrinnet.*

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Program for lærerutdanning

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Surnadal, 18. mai 2015

Forord

Veien fram til denne masteroppgaven har vært både interessant, arbeidskrevende og ikke minst lærerik. Å gjennomføre et masterløp i full jobb som lærer og samtidig være småbarnspappa, er vel ikke noe jeg akkurat vil anbefale. Derfor er det så mange som fortjener en stor takk. Først og fremst min tålmodige og gode kone, Liv Jorun; og lille Sivert.

Rektor Norvald Bondhus og resten av administrasjonen ved Surnadal ungdomsskole fortjener en stor takk for god støtte og tilrettelegging slik at det har vært mulig for meg å gjennomføre denne masterløpet. Jeg vil også takke mine kollegaer som har trådt til som vikarer i mitt fravær.

En stor takk til min veileder Jesper Aagaard Petersen ved PLU som har kommet med klare tilbakemeldinger, gode tips og konstruktiv kritikk! Jeg vil også takke de andre meget dyktige og engasjerte foreleserne vi har hatt gjennom dette studiet.

Så til slutt takker jeg mine medstudenter på samfunnsfaggruppa, en meget oppegående og eksklusiv gjeng! Lykke til videre!

Peder Øverland

Surnadal, 18. mai 2015

*Det nytter ikke med ord.
Det nytter aldri med ord
hvis du vil
si noe.*

*Vi er flyktninger her i det fremmede
– vårt morsmål er stillhet.*

(Hans Børli)

Sammendrag

I denne masteroppgaven blir danske, norske og spanske læreplaner og lærebøker i samfunnsfag på ungdomstrinnet analysert i en kvalitativ studie for å se hvordan de behandler organisasjonen EU på. Dette blir gjort gjennom en tekst- og diskursanalyse av læreplaner og lærebøker fra disse tre landene. Læreplanene er sentralt gitte styringsdokumenter som er tilgjengelige på internett. Lærebøkene er nye og oppdaterte og representerer moderne undervisningsmetoder med varierte arbeidsoppgaver og bruk av digitale ferdigheter. Lærebøkene jeg har valgt ut er fra Danmark: «*Samfunnsfag 9*», fra Spania: «*Geografía e Historia, 3. ESO*», og fra Norge: “*Underveis 10*” og “*Matriks 10*”.

Bakgrunnen for oppgaven er en personlig undring over at begrepet EU ikke står nevnt i norske læreplaner i samfunnsfag på ungdomstrinnet i det hele tatt. Jeg valgte meg to andre europeiske land, Danmark og Spania, som begge er medlemmer av organisasjonen EU for å se hvordan temaet er omtalt i disse læreplanene. Min forforståelse tilsa at heller ikke de to norske lærebøkene tok opp emnet EU i særlig grad på grunn av manglende kompetansemål i læreplanen. Dette viste seg ikke å stemme, da begge de to norske lærebøkene har en god, innholdsrik og til dels nøytral behandling av organisasjonen EU i sine lærebøker. Gjennom teori og metode dannet jeg meg et teoretisk grunnlag for å analysere disse læreplanene og lærebøkene med tanke på hvordan de behandlet begrepet EU. Jeg benyttet meg av en kritisk tekstanalyse med blikk på maktutøvelse i tekster, semiotiske modaliteter, kontekst og bildeanalyse. Som metode benyttet jeg meg av kvalitativ tekstanalyse, med lærebøkene som det empiriske materialet. Jeg brukte også kvantitativ frekvensanalyse i tillegg. I læreplananalysen viste det seg at begrepet EU blir behandlet på mer eller mindre samme måte i læreplanene fra Danmark og Spania, mens begrepet manglet helt i den norske læreplanen. I lærebokanalysen viste det seg at begrepet EU blir nøye og grundig presentert i lærebøkene fra Danmark og Spania, mens det i de to norske bøkene får mindre plass. Likevel blir begrepet EU behandlet på en saklig og nøytral måte i begge de to norske lærebøkene. Min konklusjon etter drøftingen er at begrepet EU blir behandlet på en grundig og saklig måte i både læreplaner- og bøker fra Danmark og Spania, mens begrepet mangler i den norske læreplanen. Likevel blir EU beskrevet på en innholdsrik og saklig måte i de norske lærebøkene.

Abstract

In this thesis Danish, Norwegian and Spanish curricula and textbooks in social studies in secondary schools, are analyzed in a qualitative study to see how they treat the concept EU. This is done through a text and discourse analysis of curricula and textbooks from these three countries. The curricula is centrally set of policy given documents. The textbooks are quite new and updated and represent modern teaching methods with a variety of tasks and the use of digital skills. The textbooks I have selected are: From Denmark: "Samfundslag 9", from Spain, "Geografía e Historia, 3. ESO" and from Norway: "Underveis 10" and "Matriks 10".

The reason for this task is a personal sense of wonder why the concept of the EU is not mentioned in the Norwegian curriculum in social studies in secondary schools at all. I selected two other European countries, Denmark and Spain, both of which are members of the EU, to see how the topic is discussed in these curricula. My pre-understanding implied that neither the two Norwegian textbooks took up the topic EU in particular because of a lack of competence in the curriculum. This proved not to be right, since both the two Norwegian textbooks have a good, copious and often neutral treatment of EU organization in their textbooks. Through theory and method I formed a theoretical basis for analyzing these curricula and textbooks in terms of how they treated the concept of the EU. I availed myself of a critical text analysis with an eye on the exercise of power in texts, semiotic modalities, context and image analysis. As a method I used qualitative content analysis of textbooks as the empirical material. I also used quantitative frequency analysis as well. In curriculum analysis the study showed that the concept of EU is treated in more or less the same way in the curricula of Denmark and Spain; while the concept was completely lacking in the Norwegian curriculum. In textbook analysis it showed that the term EU is carefully and thoroughly presented in textbooks from Denmark and Spain, while in the two Norwegian books the concept is hardly mentioned. Nevertheless, the concept of EU is treated in a fair and neutral way in both of the two Norwegian textbooks. My conclusion after the discussion is that the concept of EU is processed in a thorough and objective way in both curricula and textbooks from Denmark and Spain, while the concept is lacking in the Norwegian curriculum. Yet EU is described in a fair and factual manner in the Norwegian textbooks as well.

Innhold

1. INNLEDNING	1
1.1 HENSIKT MED OPPGAVEN OG PROBLEMSTILLING	1
1.2 OPPGAVENS DISPOSISJON OG AVGRENSNING.....	2
1.3 TIDLIGERE FORSKNING.....	3
1.4 DANMARK OG EU	5
1.4.1 Skolesystemet i Danmark.....	6
1.5 SPANIA OG EU	6
1.5.1 Skolesystemet i Spania.....	7
1.6 NORGE OG EU	9
1.6.1 Skolesystemet i Norge.....	11
2. TEORI	11
2.1 TEKSTANALYSE	16
2.2 MAKTUTØVELSE I TEKST	17
2.3 SEMIOTISKE MODALITETER	18
2.4 KONTEKST	19
2.5 BILDEANALYSE	21
2.6 LÆREPLANFORSKNING.....	22
3. METODE	25
3.1 LÆREPLANER I SAMFUNNSFAG	30
3.1.1 Dansk skole og læreplan i samfunnsfag.....	30
3.1.2 Spansk læreplan.....	32
3.1.3 Norsk læreplan.....	33
3.2 LÆREBØKER.....	34
4. ANALYSEDEL	37
4.1 LÆREPLAN FRA DANMARK.....	37
4.2 LÆREBOK FRA DANMARK.....	38
4.2.1 Samsvar mellom læreplan og lærebok.....	44
4.3 LÆREPLAN FRA SPANIA	45
4.4 LÆREBOK FRA SPANIA	45
4.4.1 Samsvar mellom læreplan og lærebok.....	51
4.5 NORSK LÆREPLAN	51
4.6 LÆREBOK FRA NORGE: «UNDERVEIS»	53
4.7 LÆREBOK FRA NORGE: «MATRIKS».....	57
4.7.1 Samsvar mellom læreplan og de norske lærebøkene	60
5. OPPSUMMERING OG DRØFTING AV FUNN	61
5.1 LÆREPLANER	61
5.2 LÆREBØKER.....	65
5.3 OPPSUMMERING AV DRØFTING AV FUNN	68
5.4 RELIABILITET	73
5.5 VALIDITET	73
5.5 OPPGAVENS RELEVANS OG VEIEN VIDERE	74
LITTERATURLISTE	75
FIGURLISTE	79

1. Innledning

Jeg vil i denne oppgaven se nærmere på hvordan temaet EU blir presentert i norske, danske og spanske læreplaner og lærebøker i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Videre vil jeg analysere hvilke sammenhenger det er mellom læreplanene og lærebøkene i samfunnsfag i disse tre landene, for å se hvordan de presenterer og vinkler stoffet om organisasjonen EU, med særlig blikk på Norge som et land utenfor organisasjonen.

1.1 Hensikt med oppgaven og problemstilling

Det som gjør dette temaet interessant for meg, er den kjensgjerning at Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK-06) ikke nevner begrepet EU, EFTA og EØS i sine kompetansemål i samfunnsfag i ungdomsskolen i det hele tatt. Læreplanene for samfunnsfag i den norske grunnskolen og videregående opplæring sier at elevene skal få innsikt i det politiske systemet i Norge og i det internasjonale samfunnet. Det er vage hentydninger i generell del om Norges forhold til forskjellige internasjonale organisasjoner. LK-06 ble i stor grad utformet under Kjell Magne Bondevik sin andre regjering (2001-2005) der Kristin Clemet var statsråd og sjef for kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Det ble foretatt justeringer av læreplanen til og med året 2013, under Jens Stoltenbergs andre regjering (2005-2013). Det eksisterte ingen stor EU-debatt i det norske samfunnet da læreplanen ble utformet, for eksempel om Norge igjen skulle søke om et nytt EU-medlemskap. Partiet Høyre var positive til EU, og med sin statsråd i utdanningsdepartementet, Kristin Clemet, er det nærliggende å tro at aktørene som har arbeidet med planen, har gjort seg opp noen meninger om temaet Norge og EU. En gjennomgang av LK-06 kunnskapsløftet viser imidlertid at den ikke inneholder noen *direkte* omtale av EU eller Norges rolle som et land utenfor unionen. I samfunnsfag er ikke EU som begrep nevnt i kompetansemålene for grunnskolen. Det er først i den videregående skolen at begrepet EU dukker opp. Dette kan tyde på at det kan være en sammenheng mellom samfunnsdebatten og læreplanen. Derimot viser en gjennomgang av LK-06 at i læreplanens generelle finnes det en del indirekte formuleringer som kan føre til at EU og Norges forhold til unionen blir tatt opp i undervisningen. Særlig mange indirekte omtaler finner vi nettopp under læreplanen i samfunnsfag. I arbeidet med å oppnå kompetansemålene vil det nesten være uunngåelig ikke komme inn på EU-temaet.

I det følgende vil jeg foreta en kvalitativ og kritisk tekstanalyse av læreplanene og lærebøkene i samfunnsfag i ungdomsskolene fra henholdsvis Norge, Danmark og Spania for å se på likheter og ulikheter når det gjelder presentasjon av begrepet EU og eventuelle sammenhenger mellom landenes nyere historie og skolens fagpensum. Problemstillingen er derfor:

Hvordan blir temaet EU behandlet i læreplaner og lærebøker i samfunnsfag på ungdomsskolen i Spania, Danmark og Norge?

Jeg ønsker også å få svar på to forskningsspørsmål omkring den norske læreplanen og de to norske lærebøkene jeg har valgt ut:

Preges framstillingen av EU i norske læreplaner- og bøker på en negativ måte, med tanke på to nei i folkeavstemmingene i 1972 og 1994?

Unnlater i så fall norske lærebøker å ta opp EU-spørsmålet, 20 år siden siste folkeavstemming, og kan denne unnlattelsen gå ut over norske elevers kunnskapsnivå om EU?

1.2 Oppgavens disposisjon og avgrensning

For å kunne holde meg innenfor de rammene denne masteroppgave er gitt, måtte jeg gjøre en avgrensning. For å få et bredt nok utvalg for en komparativ analyse har jeg valgt ut tre læreplaner og fire lærebøker fra henholdsvis Danmark, Norge og Spania. Lærebøkene i samfunnsfag for ungdomstrinnet er utgitt henholdsvis i 2008, 2010 og 2012, noe jeg mener representerer et forholdsvis oppdatert bilde av utviklingen omkring EU som organisasjon, og organisasjonens forhold til utenforlandet Norge. Jeg har også avgrenset analysedelen til de kapitlene som omhandler EU og disse tre landenes forhold til organisasjonen. Jeg vektlegger lærebøkene sin formidling omkring begrepet EU i denne oppgaven.

Begrunnelsen for denne avgrensningen er at det selvsagt blir for omfattende å se på den enorme mengde av lærebøker på ungdomstrinnene som tar for seg EU-spørsmålet. Jeg har valgt en lærebok fra Danmark da dette er et kjent og nært naboland som vi har delt vår historie med gjennom over 400 år i union, og dermed et slektskap når det gjelder språkdrakt og kultur, og ikke minst skolevesen. Danmark gikk inn i EU etter en folkeavstemning i 1972 med et forholdsvis knapt flertall (63,4 %). Norge stemte som kjent nei samme år. Jeg har valgt Spania fordi jeg har jobbet som lærer på en norsk skole i dette landet i tre år, og finner Spanias historie interessant og dramatisk, særlig med tanke på borgerkrigen, Franco-diktaturet, og landets moderne og vestlige orientering etter demokratiets innføring etter 1975.

Jeg vil legge vekt på hvordan disse læreplanene- og bøkene framstiller det offentlige Spania, Danmark og Norge sitt syn på Europa/EF/EU-spørsmålet, gjennom tekst og bildebruk, samt hvordan de framstiller den politiske utviklingen med hensyn til sentralt- og lokalt demokrati i disse landene etter andre verdenskrig og fram til vår tid. Mitt største fokus blir på Norge og norske læreplaner- og bøker. Jeg ønsker også å finne mer ut av ulikhetene og likhetene mellom de forskjellige lærebøkene fra Danmark, Norge og Spania, og om dette gjenspeiler agendaen utdanningsmyndighetene i disse tre landene har. EU har ingen felles utdanningspolitikk. Medlemslandene har ansvar for å utforme egen utdanningspolitikk og utdannings- og opplæringsystemer, men samarbeider og utveksler erfaringer på tvers av landegrensene. EUs rolle på utdanningsområdet er å legge til rette for og støtte samarbeid om utdanning. Gjennom EØS-avtalen deltar Norge aktivt i de fleste europeiske programmer og samarbeidsprosesser på utdanningsområdet.

Oppgaven er delt inn i fem hovedkapittel. Etter å ha gjort greie for oppgavens hovedtrekk i kapittel én, vil kapittel to handle om oppgavens teoretiske ramme. I diskursanalyse henger teori og metode tett sammen, og hovedteorien for oppgaven er derfor knyttet til diskursteori. I kapittel tre presenterer jeg mine valg av metode og kommer med noen tanker omkring det empiriske utvalget jeg har gjort. I kapittel fire kommer en beskrivelse av det empiriske materialet.

Etter analysen samler jeg trådene, og drøfter det som etter min mening er de viktigste funnene opp mot gjeldende teori. Her forsøker jeg å gi et svar på min problemstilling og forskningsspørsmål. Til slutt vil jeg i de neste kapitlene drøfte mine funn, og forsøke å dra en konklusjon og å gi en oppsummering av disse funnene, vurdere relevansen av resultatene av studien, og se på hva vi som lærere bør være bevisst på når vi skal undervise omkring temaet EU.

1.3 Tidligere forskning

I denne oppgaven utgjør lærebøker i grunnskolen det empiriske grunnlaget for å komme fram til et svar på min problemstilling. Gjennom å sammenligne lærebøker fra Danmark, Norge og Spania, ønsker jeg å finne ut om Iver Neumann sin påstand om at den norske diskursen omkring organisasjonen EU og andre internasjonale forhold skiller seg ut fra andre europeiske land. Han peker på at den norske diskursen fremhever det nasjonale, og derfor er med på å fremmedgjøre europeiske organ, som for eksempel EU (Neumann, 2001). Det vil være interessant for meg å se nærmere på danske, norske og spanske læreplaner og bøker for å

sammenligne dem og se om det er noen fellestrekk omkring EU som organisasjon, eller om det er den nasjonale diskursen som står i fokus.

I analysedelen vil jeg også se på hvordan særlig lærebøkene speiler samtiden sin på ulike felt, og hva de kan fortelle om tidsepoken de er i bruk. Ola Svein Stugu peker på at lærebøker gir et hovedbilde på nasjonale prioriteringer og at de viser en nasjons offentlige, autoriserte historiesyn og selvfortolkning (Stugu, 2001, s. 250). En studie av lærebøker blir på den måten også en studie av skolen, og i siste instans en studie av samfunnet boka opererer i. Skolen har også et dannelsesmandat, som manifesterer seg gjennom lovgivning, de sentrale læreplaner, og andre styringsdokument som lærere i skolen må ta hensyn til i sin yrkesutøving. Med enhetsskolen i Norge og Danmark er dette tydelig. Læreplanen er ganske lik i disse to landene, der læringsmålene i læreplanene legger føringer for innholdet i lærebøkene. Læreverk er derfor godt egnet til å avdekke sentrale, nasjonale prioriteringer.

Læreplanene som styringsdokument ligger til grunn for utviklingen av lærebøkene, men forskning gjort av blant andre førsteamanuensis Bodil Kleve ved Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Oslo (HiO), viser at det er læreren sin kompetanse i faget, og læreboka, som har størst betydning for hva slags undervisning elevene møter i skolen. Hun begrunner dette med at det kommer nye læreplaner i forskjellige fag ganske ofte, og at dette gjør at lærerne ikke har tid eller ressurser til å sette seg inn i nye eller reviderte læreplaner så ofte det er ønskelig. Man støtter seg derfor på lærebøker og andre læringsressurser som er lettere tilgjengelige for lærere og elever. Skolenes økonomi er også en reell faktor i dette bildet.

Ola Svein Stugu peker på det faktum at læreboka er det mest sentrale hjelpemiddel i forhold til oppdragelse og dannelse av elevene, og er derfor et godt redskap til å analysere forståelsesformer og verdensanskuelser i samtiden (Stugu, 2001, s. 250). Svein Lorentzen støtter dette synet gjennom å argumentere for at historiebøker i skolen kan leses som politiske speilinger av samtiden sin. I boka «Ja vi elsker... skolebøkene som nasjonsbyggere: 1814-2000», ser han på lærebøkene som nasjonsbyggere. (Lorentzen, 1990, s. 365. En slik oppfatning er også internasjonalt godkjent gjennom UNESCO sin «Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision» der forfatteren Falk Pingel sier at lærebøker i historie og samfunnsfag er redskaper for å konstruere elevene sitt selvilde. Dette skjer gjennom presentasjoner av det nasjonale, i samspill med fremstillinger av det komparative motstykket – det Pingel kaller «de andre». (Pingel, 2010, s. 37-38). Det vil i min oppgave kunne bety organisasjonen EU.

Et søk på internett og i ulike bibliotekressurser viser at det ikke er gjort så mye forskning på hvordan EU-spørsmålet blir tatt opp i de forskjellige europeiske læreplaner og bøker. Det er flere avhandlinger og forskning på hvordan læreplaner og læreverk tar opp temaet internasjonalt arbeid, og dermed EU på, men en kvalitativ sammenligning av disse læreverkene er vanskelig å finne.. Jeg har også lest masteroppgaven «*Haldningar til europeisk integrasjon- ein komparativ analyse av svenske og norske lærebøker. Masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk*» (Jordal Myrset, 2011) som nettopp handler om dette temaet. Det finnes likevel ingen lærebokanalyser som har sett på hvordan begrepet EU blir behandlet på i forskjellige europeiske læreverk.

Til slutt vil jeg presentere Danmark, Norge og Spania sine forhold til organisasjonen EU, og litt om skolesystemet i disse tre landene. Dette vil gi leseren bedre innsikt i hvorfor disse landene sa ja eller nei til EU i sin tid. En presentasjon av skolesystemet vil også gjøre det lettere å forstå de ulike læreplanene i samfunnsfag fra Danmark, Norge og Spania. Jeg har valgt å ta med en tabell fra hvert land som beskriver skolesystemet på en grei og oversiktlig måte. Disse er i sin helhet hentet fra europakommisjonen sine internettsider om de ulike utdanningssystemene blant EU-landene og EØS-landene.

1.4 Danmark og EU

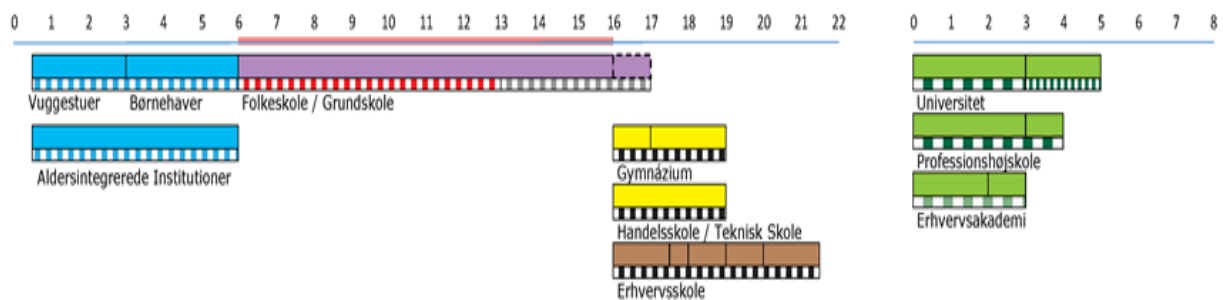
Danmark ble medlem i EF (EU) i 1973 etter en folkeavstemming der 63 % stemte ja til dansk medlemskap. En viktig grunn til å bli med i EF var den danske eksporten av landbruksvarer. Danmark hadde i alle år eksportert en stor del av sine landbruksvarer til Storbritannia og Tyskland, og da Storbritannia gikk inn i det europeiske fellesskap der Tyskland allerede var medlem, var det et godt argument til at Danmark gjorde det samme. Det var en gjengs oppfatning blant politikerne i landet at Danmark ville stå utenfor markedet for landbruksvarer i Europa, og at det ville være vanskelig å få solgt disse produktene til andre europeiske land uten et medlemskap i unionen. Flere var imidlertid skeptiske til et dansk medlemskap i EF, særlig gjaldt dette parti på venstresiden i det politiske landskapet. De mente at arbeiderne i små og mellomstore bedrifter ville miste jobbene sine, da EF jobbet for interessene til rike og mektige industrikonsern. Videre var de opptatt av solidaritet til fattige land i Øst-Europa og Afrika, og mente at Danmark måtte kutte støtte til u-land for å prioritere mindre fattige arbeidere i Europa. (EU sin ekspansjon østover i Europa i 2004/2007 gjorde venstresiden i dansk politikk mer positiv til et medlemskap).

Høyresiden i dansk politikk fryktet imidlertid at et medlemskap i EF ville tvinge Danmark, som selvstendig nasjonalstat, til å avstå suverenitet til Brussel, og at danskene gjennom et medlemskap måtte akseptere at andre europeiske land traff beslutninger i fellesskap på tvers av folkeviljen. I den danske grunnloven står det som sagt at hvis landet avgir suverenitet, skal det avgjøres gjennom en folkeavstemming.

1.4.1 Skolesystemet i Danmark

I Danmark er utdanning obligatorisk for barn og ungdom mellom 6 og 16 år. Om utdanningen finner sted i en offentlig skole, i en privat skole eller hjemme, er et spørsmål om individuelle valg. Det er utdanningen i seg selv som er obligatorisk, ikke skolen. Danmark praktiserer som Norge prinsippet om enhetsskolen. «Undervisningsministeriet» har ansvar for grunnskolen og den videregående skolen. Grunnskolene blir administrert av kommunene, de videregående skolene av amtskommunene (fylkene). Universiteter og høyskoler er i hovedsak statlig drevet. Alle utdanningsinstitusjoner blir subsidiert av staten.

Utfra tabellen nedenfor kan vi lese om det danske skolesystemet:



Figur 1: Skolesystemet i Danmark (Eurydice, 2015).

Det er private skoler på alle nivåer, og andelen av privatskoler stiger. I 2011 var om lag 25 prosent av alle grunnskolene i landet privatskoler, og 14 prosent av elevmassen går i slike skoler. Samlet utgjør statsstøtten 75 prosent av inntektene til de private grunnskolene, mens brukerbetaling fra foreldre utgjør de resterende 25 prosent.

1.5 Spania og EU

Innføringen av demokratiske regimer i både Spania og Portugal i andre halvdel av 1970-tallet, banet vei for disse to landenes søknader om medlemskap i EEC. Forhandlingene var langvarige, og Spania ble ikke fullverdig medlem av fellesskapet før i januar 1986. Spania (og

Portugal) var de to eneste medlemslandene som ikke hadde noen form for folkeavstemming i forkant av medlemskapet. Et medlemskap i EEC hadde vært et overordnet mål for Spania siden 1960-tallet, men det totalitære og autoritære regimet med klare brudd på menneskerettighetene, herunder fengsling, tortur og henrettelser av opposisjonelle, ble boikottet og isolert av store deler av de andre statene i Europa. Etter general Francos død i 1975 ble det klart at den nye regenten, kong Juan Carlos I, ikke ville fortsette denne politikken, men innføre demokrati og gjennomføre frie valg. En ny grunnlov ble vedtatt av sosialistregjeringen i 1978, og en søknad om medlemskap i EEC ble samtidig sendt til Brussel. Det var stor enighet om dette, både hos de styrende politikere, men også i folket.

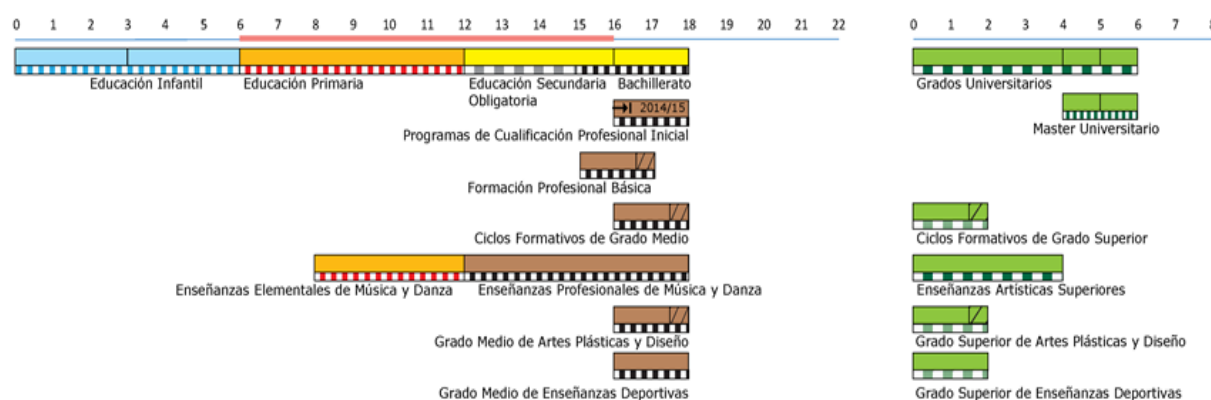
Et EEC-medlemskap ble sett på som en garanti for fred, demokrati og sikkerhet for Spanias befolkning. Spania hadde aldri vært et demokrati, med unntak av noen perioder før og under borgerkrigen (Republikken). Et medlemskap i EEC ble sett på som redningen for Spania, særlig med tanke på økonomien og eksport av jordbruksvarer som sitrusfrukter og oliven. Fabrikkeiere, grundere og forretningsfolk så nå muligheten i å investere stort i Spania, som hadde et av de laveste lønnsnivå i Europa. Videre ble det satset enormt på masseturisme, utbygging av hoteller og moderne byutvikling, og solhungrige nord-europeere strømmet til dette nye demokratiet i Europa. Det mislykkede statskuppforsøket ledet av oberst Tejero i februar 1981, var en uhyggelig påminnelse om at demokratiet fremdeles var skjørt, men takket være den spanske kongens resolute støtte til demokratiet og de folkevalgte politikere, ble de anti-demokratiske strømningene i deler av maktapparatet marginalisert. Kuppforsøket fikk Spanias befolkning til å bli enda mer positive til en tettere europeisk tilnærming gjennom EEC. I 1986 ble endelig Spania fullverdig medlem av det europeiske fellesskapet, og det er i dag en bred oppfatning om at landet har dratt nytte av medlemskapet gjennom støtteordninger av infrastruktur, utdanningsprosjekter og jordbruksproduksjon. Spania kom ut av isolasjon og fattigdom og har opplevd en stor økonomisk framgang, helt til finanskrisen som slo ut i 2008.

1.5.1 Skolesystemet i Spania

Spania er delt inn i 17 administrative enheter kalt «comunidades». Disse kan best sammenlignes med tyske delstater, med mer eller mindre selvråderett fra sentralregjeringen i Madrid. De delstatene med mest selvstyre er Catalonia og Baskerland. Madrid er, foruten å være hovedstad, også en autonom region som har sine egne lovbestemmelser og offentlige forordninger. Dette gjelder også skolevesenet. De fleste skolene i Spania er underlagt de ulike delstatsregjeringenes utdanningsprogram, og har lokale variasjoner over sine læreplaner.

Dette gjelder ikke minst språk og kultur. Skolene i Barcelona i Catalonia lærer katalansk språk og kultur, mens skolene i Baskerland (Euskal Herria) har en stor del av undervisningen på baskisk. Det var derfor nødvendig for meg å velge ut én provins og ett skolesystem, og jeg har i denne oppgaven valgt å se på læreplanene og utdanningssystemet i provinsen Madrid. Jeg har sett nærmere på læreplanen i samfunnsfag, «Ciencias sociales, geografía e historia», for ungdomsskolen «Educación Secundaria Obligatoria», ofte forkortet til «ESO».

Ut fra tabellen nedenfor kan vi lese om det spanske skolesystemet:



Figur 2: Skolesystemet i Spania (Eurydice, 2015)

Spania har en statlig finansiert grunnskole, og er obligatorisk for elever i alderen seks til seksten år. Det er tre kategorier av skoler i det spanske skolesystemet: Offentlige skoler (Colegios Publicos), statlig finansierte privatskoler (Colegios concertados) og private skoler (Colegios privados). Ca 30 % av de private skolene er drevet av den katolske kirken. Selv om store deler av grunnskolen i Spania er gratis, må foreldrene selv betale for bøker, undervisningsmateriale, og i noen tilfeller skoleuniformer. Det er også faglige tester av elevene fra 3. klasse, og det kreves at man består disse for å få gå videre i undervisningssystemet. Dette forutsetter at man har bestått de ulike graderingstester og slipper å gå opp igjen et eller flere kurs. Barneskolen i Spania oversettes ofte med «colegio». Den består av 3 sykluser på to år hver. Den første i alderen 6-7 år, den andre i alderen 8-9, og den tredje syklusen i alderen 10 til 11 år. Når eleven fyller 12 år begynner man på ungdomsskolen, «Educación Secundaria Obligatoria» (ESO), som varer til eleven er 16 år gammel. Når elevene er ferdige med grunnskolen, kan man velge å fortsette videre til videregående skole (Bachillerato), eller gå videre til en yrkesfaglig utdanning. Bare de som har bestått eksamen og har fått godkjent videregående skole kan bli tatt opp til et universitet.

Det har i de senere år blitt reist mange spørsmål om kvaliteten i spansk skole. Forholdsvise dårlige PISA-resultater (PISA, 2012) store regionale forskjeller når det gjelder læringsutbytte, stort frafall av elever på ungdomsskolen og i den videregående skole, høy arbeidsledighet blant ungdom, fattigdom og kriminalitet er noen stikkord som har blitt diskutert i massemedia og i den offentlige spanske debatten. Kritikken har gått ut på et rigid og gammeldags skolesystem som favoriserer elever som kommer fra ressurssterke hjem, mange og uoversiktlige læreplaner (Jf. De ulike «comunidades» sine utdanningsprogram), umotiverte og dårlig utdannede lærere, store klasser med mer. Etter PISA-undersøkelsen i 2012, ble det vedtatt å øke bevilningene til skolen, høyne lærernes kompetanse i særlig engelsk, og gjøre tiltak for en mer inkluderende skole for alle. En modifisering av loven ble vedtatt i 2012, og med innføringen av denne håper myndighetene på at spansk skole skal komme opp på samme nivå som i resten av Europa. Disse nye lovendringene for det spanske skolesystemet skal styrke kjernefagene som matematikk, språk og litteratur («Spansk») og ikke minst engelsk, som har vært lite prioritert i flere år. Det blir innført nye mer praktiske valgfag der elevene skal stimuleres til en mer moderne, yrkesrettet utdanning med tanke på behovet for eksempel for ingeniører innenfor informasjons- og kommunikasjonsteknologi. Nye, nasjonale tester («Pruebas nacionales») etter hvert skoleår, skal sørge for at elevene blir godt skikket til å ta fatt på et nytt årstrinn. Disse testene må bestås for å komme inn på bachelor-studier (videregående utdanning).

I tillegg ønsker reformen å forberede elevene til utøvelse av medborgerskap der de aktivt deltar i det økonomiske, sosiale og kulturelle liv. Det som er interessant for min oppgave, er satsingen å lære elevene om nasjonsbegrepet, der nasjonen er synonym med staten eller «Civic» (Solhaug et al., 2012, s. 12-16). Dette kan ha innvirkning på hvordan læreplanene og bøkene behandler temaet EU på.

1.6 Norge og EU

Jeg vil her ta med litt om bakgrunnen for Norge sitt nei til EF/EU. Dette vil være interessant for meg å se nærmere på, med tanke på hvordan denne problematikken blir presentert i norske læreplaner og lærebøker etter disse to folkeavstemmingene.

Norge har hatt to folkeavstemminger om medlemskap i EF/EU. En rådgivende folkeavstemning ble avholdt i 1972, der 53,5 % stemmer imot et medlemskap i EF, mens 46,5 % stemmer for. Resultatet fører til at Arbeiderparti-regjeringen og statsminister Trygve Bratteli må gå av. Etter at den gamle østblokken falt på slutten av 1980-tallet og på

begynnelsen av 1990-tallet, ble det store sosiale og politiske endringer i Europa, særlig i Sentral- og Øst-Europa. Samtidig med dette planla EU å innføre et indre marked uten tollgrenser. Norge ønsker å få tilgang til dette markedet, og søker om EU-medlemskap sammen med Sverige, Finland og Østerrike. Søknaden fører til at den harde debatten fra 1970 - 1972 blusser opp igjen, og vi får en ny EU-kamp. Alle søkerlandene gjennomfører folkeavstemninger, og det viser seg at Sverige, Finland og Østerrike går sammen inn i unionen. Særlig det faktum at Sverige ble medlem i EU, var et kjerneargument for ja-siden her til lands. I Norge blir den rådgivende folkeavstemningen avholdt 28. november 1994. 52,2 % stemmer imot et EU- medlemskap, mens 47,8 % stemmer for.

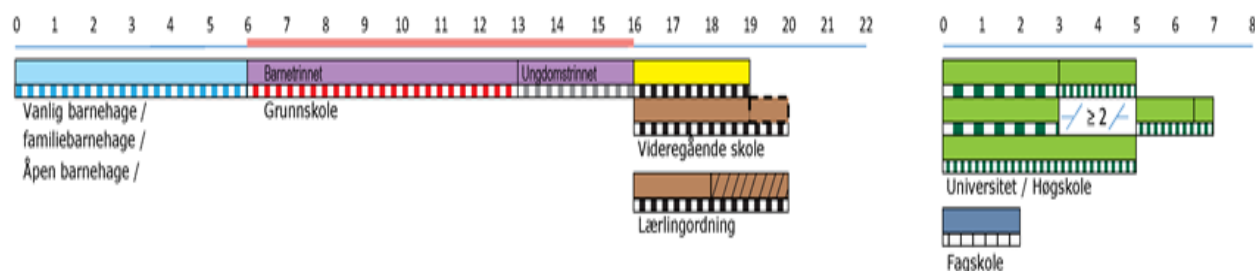
EF-/EU-spørsmålet splittet befolkningen i Norge. Særlig i 1972 skapte debatten bitterhet og uvennskap i mange familier, og mellom venner og naboer. På begge sider utviklet det seg sterkt negative oppfatninger av motparten sine motiver. Men hva dreide EF-/EU-saken seg om for folk flest? Hvordan begrunnet velgerne standpunktet sitt i 1972 og 1994? Disse spørsmålene vil være interessante å se nærmere på i min oppgave.

Kort oppsummert kan vi si at flertallet i Norge fryktet å miste råderetten over naturressursene og mulighetene til å bestemme i eget hus. EU ble sett på som et multinasjonalt konsern, der et lite land som Norge ville ha svært liten mulighet til å påvirke beslutningene. Sentralt er det, at debatten avslørte et dypt motsetningsforhold mellom by og land. Befolkningen i distriktene var generelt imot EU-medlemskap, mens byfolket var for. Særlig i 1972 ble EF-kampen sett på som en strid mellom sentrum og periferi i det norske samfunnet. Debatten avslørte et dypt motsetningsforhold mellom by og land. Befolkningen i distriktene var generelt imot EU-medlemskap, mens byfolket var for. Særlig i 1972 ble EF-kampen sett på som en strid mellom sentrum og periferi, høy mot lav utdanning, og kjønnsforskjeller i det norske samfunnet, der «sentrum» består av velstående, middelaldrende menn med høy utdanning som enten er funksjonærer eller selvstendige, og som bor i Oslo-området. «Periferien», eller motpolen, er en kvinne med lav utdanning, som arbeider i primærnæringene, har lav inntekt og er bosatt i Distrikts-Norge. Dette vil være interessant for min oppgave da lærebokundersøkelser foretatt av HIVE konkluderer med at de fleste lærebokforfattere hører til i byer på det sentrale Østlandet.

1.6.1 Skolesystemet i Norge

Norsk skole vil vel være godt kjent for de fleste lesere av denne oppgaven, så jeg vil ikke bruke mye plass på å greie ut om den. Den norske grunnskolen er tiårig, obligatorisk og gratis for barn og ungdom mellom 6 og 16 år. Den er delt inn i barnetrinnet (1.–7. årstrinn) og ungdomstrinnet (8.–10. årstrinn). Opplæringen er basert på læreplanen for grunnskolen og videregående opplæring, LK-06, som ble innført fra skoleåret 2006/07. Grunnskolen bygger på enhetsskoleprinsippet, en likeverdig og tilpasset opplæring for alle i et samordnet skolesystem. Alle barn og unge skal ta del i et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag. Læreplanene for fagene inneholder formål, hovedområder, omtale av grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og bestemmelser om sluttvurdering i faget. For fag som er felles for grunnskolen og videregående opplæring er læreplanene gjennomgående for hele den 13-årige grunnopplæringen. Det konkrete innholdet i opplæringen, organisering og arbeidsmåter, bestemmes på lokalt nivå i kommunene eller på den enkelte skole (SNL, 2015).

Tabellen nedenfor kan gi et overblikk over det norske skolesystemet:



Figur 3: Skolesystemet i Norge (Eurydice, 2015).

2. Teori

Jeg vil benytte meg av tekstanalyse, altså en kvalitativ, hermeneutisk tilnærming til problemstillingen, inspirert av en rekke teoretiske perspektiver. Der eksisterer et nært forhold mellom diskursanalyse og en hermeneutisk tilnærming (Hovdenak, 2006). . Jeg ønsker også å se nærmere på to andre begreper innenfor samfunnsvitenskapen: Sosialsemiotikk og kvantitativ innholdsanalyse.

Videre vil sammenhengen mellom den skrevne tekst og konteksten denne teksten har, være avgjørende som analysemateriale for min oppgave. Kildekritikk blir et viktig tema her, og det

handler mye om hvor nær kildene befinner seg til det som for eksempel er pensum i lærebøker. Videre er det nyttig å se på hva slags meninger som uttrykkes gjennom teksten, hvordan teksten er organisert, og hvordan meningene avdekker en dominerende tenkemåte i samfunnet. Jeg vil også ha knytte Reinhardt Koselleck sine teorier om historiebevissthet inn i min analyse av læreplaner og lærebøker. Han utarbeidet teorier om å knytte sammenhenger mellom en felles tolkning av fortida, oppfatninger av nåtidssamfunnet, og perspektiver på framtida; det han kaller en forventningshorisont. Et annet sentralt begrep innenfor historie- og samfunnsfagsdidaktikk er 'narrativ kompetanse'. Det er et nøkkelbegrep som er nært knyttet til historiebevissthet, og kan beskrives som evne til å knytte sammenhenger mellom fortid og nåtid på en slik måte at fortida får en funksjon for aktuell livspraksis i dag. Gjennom fortelling og samtale bygd på historisk erindring plasserer enkeltindivid og samfunnsgrupper seg selv i en tidssammenheng og dermed langt utenfor grensene for egen levetid - i et forhold til fortid og framtid (Koselleck, 2004). Dette vil være interessant for meg å se nærmere på, særlig når det gjelder den spanske læreplanen og læreboka i samfunnsfag. Vil Spanias dramatiske historie være en grunn til det moderne, demokratiske Spania sitt valg for å gå inn i EU?

Diskursanalyse er en samlebetegnelse for forskjellige språklig orienterte analysetilnærminger, som for eksempel kritisk tekstanalyse, og inneholder både teori og metode. Diskurs har å gjøre med tale, språk og tekst, og meningsutveksling i form av samtale, diskusjon og lignende. Denne metoden henger sammen med en økt bevissthet i samfunnsvitenskapen om at mennesker tenker ved hjelp av språket, og at våre språklige uttrykksformer har et felles preg og former våre tanker og forestillinger om det samfunnet vi lever i (Repstad, 2009, s. 108). Ved samfunnsvitenskapelig diskursanalyse er det forholdet mellom språk og virkelighet som er det vesentlige. Dette forutsetter at det fins en objektiv historisk realitet som man bør komme så nær som mulig (Johannessen et.al, 2011). Som jeg vil vise senere i denne oppgaven er det ikke absolutte sannheter man er ute etter i en slik analyse, men tolkning av diskurser. Diskurs er et begrep som brukes innen en rekke vitenskapelige disipliner og med mange forskjellige betydninger. Jeg har brukt arbeidene til diskursanalytikereren Norman Fairclough, som argumenterer for å bruke kritisk tekstanalyse som en arbeidsmetode i for eksempel diskursanalyse. Studiet av tekster er i følge Fairclough, en viktig bit i samfunnsvitenskapelig forskning. Han framhever blant annet at forholdet mellom språk og samfunn er gjensidig og at språkbruken hele tiden blir påvirket av det samfunnet vi lever i. Språkbruk har altså en samfunnsmessig effekt (Fairclough, 1992, s. 61). Fairclough (1992, s. 3) presiserer at hans diskursforståelse går lenger enn den typiske lingvistiske betydningen av begrepet, og peker på

viktigheten av varianter av språkbruk er knyttet til forskjellige sosiale situasjoner. Det er det sosiale aspektet ved språkbruk som er mest interessant for Fairclough, og han trekker den lingvistiske diskursforståelsen mer i retning av en samfunnsvitenskapelig forståelse av begrepet, slik vi finner det hos blant annet hos den franske filosofen Michel Foucault.

Videre vil jeg legge til grunn den franske filosofen Michel Foucault sine tanker om diskursanalyse der han hevder at det ikke er mulig bruke språket på en nøytral måte, men at språket fungerer konstruktivt. Dette kan være en interessant innfallsvinkel når det gjelder språk og makt. Hvordan er samspillet mellom utdanningspolitikken i et land og for eksempel lærebøkene? Et poeng her er at diskursanalyse ikke bare passivt avspeiler samfunnsforholdene, men aktivt konstruerer dem og bidrar til å vedlikeholde dem (Repstad, 2009, s. 108). Foucault (1972) hevdet at ethvert utdanningssystem kan ses på som et middel for å opprettholde eller tilpasse de dominerende diskursenes forvaltning av makt og kunnskap. Anvender vi et slikt blikk på de statlige skolemyndigheters offisielle diskurser rundt utdanning, blir de representanter for hvordan diskursen blir både instrumentet og objektet for maktutøvelse. Diskursene om utdanning gjennomtrenger skolens læreplaner, og analyser av læreplaner og lærebøker må derfor ta hensyn til at de offisielle utdanningsdokumentene er uttrykk for og funksjoner av bestemte presentasjoner av virkeligheten, som anses som legitime i og for sin samtid. Fairclough på sin side mener Foucault bør utfordres på dette standpunktet, og peker på at en diskursanalyse blir for teoretisk om den ikke inneholder analyse av faktiske diskurstilfeller. Da må lingvistisk analyse av relevante tekster også være med. Dette har jeg forøkt å ta hensyn til i min analyse av for eksempel de ulike lærebøkene.

I denne oppgaven vil lærebokforskning være essensielt for å belyse min problemstilling. Igjen blir fokuset satt på den norske lærebokforskningen, da denne både er best tilgjengelig og kan overføres til andre land sine lærebøker. Selv om digitale læremidler i stadig større omfang gjør sitt inntog i klasserommet, som for eksempel det norske statsfinansierte, digitale læreverkene (NDLA), står læreboka fjellstøtt som lærerens viktigste redskap i undervisningen. Studier gjort av Høgskolen i Vestfold (HIVE) og Nordlandsforskning, viser at lærebøkene står for 80 % av alle avgjørelser vedrørende undervisning i klasserommet. Studien viser også at de mest brukte undervisningsmetodene er kateterundervisning og gruppearbeid. I kateterundervisning brukes primært lærebøker, kopier og eget undervisningsmateriale fra tidligere år, mens det i forbindelse med gruppearbeid ofte i tillegg til læreboka, gjøres bruk av internett og oppslagsverk (Høgskolen i Vestfold, 2005).

Undersøkelsen legger også vekt på at læreboka er basis for hundretusener av elever og at den oppfyller en vanskelig læreplan med harde kompetansemål i LK-06. Læreboka representerer et minstekrav av pensum fra læreplanene samtidig som den gir et oversiktlig utvalg av lærestoffet for elever, foreldre og lærere. Den skal også være en motvekt mot medias- eller populistiske påstander om aktuelle temaer i læreplanen.

Jeg vil her se på hvordan teksten framstår rent visuelt, hvordan den henger sammen og hvordan den er komponert. Særlig i lærebøkene er det viktig å se på språket, layout, overskrifter, logoer, bilder med mer. Det er også interessant å se på hvordan det blir skapt en sammenheng mellom disse faktorene for å understreke det meningsbærende i teksten. Dette er med på å fortelle oss noe om hva det er lærebokforfatterne egentlig vil med teksten i læreboka, eller hva myndighetene ønsker å få fram gjennom sine læreplaner. Tekstuell kontekst viser også til samspillet analyseteksten har med annen tekst, det man omtaler som intertekstualitet. Dette kan være allusjoner, metaforer, språklige bilder. Gjennom «lån» eller henvisninger til andre tekster, kan en utvide innholdet i egen tekst. Det utvidede tekstbegrepet er i denne sammenhengen svært viktig. Gjennom å studere de lånene og koplingene lærebokverket har til andre tekster i andre lærebøker, kan de også bidra til å speile samfunnet og si leseren noe viktig om de utdanningspolitiske føringene som er lagt til grunn. Jeg vil imidlertid ikke gå nærmere inn på grammatikk, syntaks eller setningsanalyse da dette faller utenfor mitt fagfelt og det blir for omfattende å ta med i denne oppgaven. Det kan imidlertid være interessant for meg å se på om teksten er typisk for læreboksjangeren, hvor faktabasert den er, om den utøver en nøytral holdning over temaet EU, og hvor informativ den er. Noe av det mest sentrale for en lærebok i samfunnsfag, og særlig historie, er at den bidrar til å skape en historiebevissthet hos elevene som bærer i seg perspektiver på nåtid og framtid. En lærebok skal gjøre det mulig for elevene å tilegne seg kunnskap om fortida på en slik måte at det også skaper opplevelse og innsikt. Det er med andre ord viktig å utvikle elevenes evne til å bli selvstendige *medskapere* av historiedelen i samfunnsfaget (HIVE, 2005). Derfor bør en lærebok i samfunnsfag inneha tre egenskaper:

1. Lærestoffet skal presenteres på en variert og engasjerende måte.
2. Det historiske stoffet som skal erfares og oppleves, skal presenteres fra flere faglige synsvinkler.
3. De historiske saksforhold skal presenteres ut fra flere perspektiver.

Det er altså viktig at en lærebok ikke bare presenterer en kognitivt, bearbeidet tolkning av fortida, men at fremstillingen bør skape muligheter for undring og nysgjerrighet hos elevene på en slik måte at elevene blir medskapere av historien.

Flere perspektiver i den historiske framstillingen av et tema kan være et viktig bidrag til utvikling av elevenes historiebevissthet. Først gjennom tolkningsprosessen som knyttes til historiebevissthet, får fortida mening og betydning. Læreboka må derfor åpne muligheter for at elevene får delta i en historisk tolkningsprosess, der vektlegging av flere perspektiver kan bidra til å forebygge det falske inntrykket av historie som ren faktabeskrivelse. Dette kommer aller klarest fram under presentasjonen av historiske konflikter, som for eksempel andre verdenskrig. I mitt tilfelle vil dette være særdeles interessant når det gjelder Spanias dramatiske fortid og historie, og om dette har noe å si for hvordan temaet EU blir fremstilt i spanske læreplaner og bøker. Dette er altså noe jeg vil se på i det empiriske materialet (lærebøkene) jeg har valgt ut.

Videre vil bruk av bilder, kart og statistiske framstillinger og tabeller være viktige momenter å se nærmere på når det gjelder lærebøkene. Bruk av bilder har i denne sammenhengen en svært viktig funksjon, ettersom de kan være noe langt mer enn utelukkende illustrasjon og kan bidra til å skape genuin historisk erfaring. Kart og kartskisser kan ha en liknende funksjon som bilder, men er mer abstrakte hjelpemidler, og kan bidra til å gjøre romdimensjonen knyttet til historiske hendelser tydeligere. Statistikk og grafiske framstillinger skaper muligheter for visualisering og kan konkretisere tidsdimensjonen i teksten. Den trykte læreboka har en struktur og en oversikt som gjør det mulig for eleven enkelt å bla fram og tilbake, finne stoff de vil repetere og få en ide om hvor mye som gjenstår å lese. Siden læreboka er et så foretrukket verktøy av flertallet av elever og lærere, blir læremiddelspørsmålet en viktig skolepolitisk sak. Utdanningsdirektoratet har som før sagt fått i oppdrag å revidere læreplanene i norsk, engelsk, matematikk, samfunnsfag og engelsk. Resultatet av denne rapporten vil få følger for norsk lærebokutvikling.

På tross av lærebokas omfattende rolle i norsk (og europeisk) skolevesen, peker undersøkelsen på en del kritiske forhold når det gjelder lærebøker og lærebokforfattere. Kritikken går mellom annet ut på at det er en skjevare kjønnsfordeling når det gjelder forfattere til høyere opp i trinnene man kommer, altså flere kvinnelige forfattere på småtrinnet, mens det på ungdomstrinnet er flest mannlige. Forfatterne kommer gjerne fra skoleverket selv og skriver ofte lærebøker tilpasset det samme årstrinn som de har jobbet på.

Det er også en skjev geografisk fordeling av lærebokforfattere, da de fleste bor på Østlandet, i byer eller tettsteder. Videre velger ofte forlagene ut de forfatterne de selv ønsker. Til slutt peker undersøkelsen på at det stadig blir flere læreverk som er oversatt fra et fremmed språk. (HIVE, 2005)

Gjennom en analyse av tre forskjellige læreverk fra Danmark, Spania og Norge, ønsket jeg å se på likheter og forskjeller, samt sammenhenger og fellestrekk. Lærebokforsker Njål Skrunes sier i sin bok «Lærebokforskning» (2010) at lærebøkene utgjør en betydelig del av samfunnsfagundervisningen og dermed gjør dem til interessante forskningsobjekter når vi skal belyse visse temaer innenfor faget. Johnsen, Lorentzen, Selander, & Skyum-Nielsen, sier i sin bok «Kunnskapens tekster» (1997) at læreren spiller den viktigste rollen når det kommer til undervisning, men lærerens elementære følgesvenn er og blir læreboka.

Lærebokforskning er et forskningsfelt som vil være nyttig i min undersøkelse, og som jeg velger å se i sammenheng med kritisk tekstanalyse. Lærebokforskning er i følge historiker Halvdan Eikeland et akademisk arbeidsfelt som gjør krav på bestemte begreper og metoder. Forskningsprosessen omfatter en argumenterende og rasjonelt styrt diskurs som bygger på verdier som er allment anerkjent i både det nasjonale og internasjonale samfunn. Han peker videre på at man bør være klar over at det vitenskapelige arbeidet skjer i krysningspunktet mellom vitenskap og politikk, der det kan framstilles som en kamp om makt og anerkjennelse i en kultur der kunnskap om fortida skaper grunnlag for forståelse av nåtid og gir perspektiver på menneskelig framtid (Eikeland, 2002).

2.1 Tekstanalyse

Analyse er ikke en beskrivelse, men dreier seg om å få tak på *mening* som ikke ligger opp i dagen; altså en subjektiv fortolkning. En analyse gir heller ingen endelige svar. For å analysere en tekst er det viktig å tenke over hvilke tekstnormer vi gir oss i kast med. Tekstnormene gir oss retningslinjer for hvordan vi skal skrive en tekst til en gitt situasjon. Først hvordan vi setter sammen ord og setninger, for det andre er hvilken sjanger vi velger å skrive i, og for det tredje hvilken diskurs vi befinner oss innenfor. Jo grundigere vi går inn i tekst, jo mer komplekst ser vi at samspillet mellom de ulike tekstnormene er. Dette gjelder både hvordan teksten forholder seg til virkeligheten, tekstkulturen, og tiden den er skapt i. Det er ikke alltid lett å oppdage diskursen med en gang, det å beskrive en diskurs handler derfor ofte om å gå på jakt etter det skjulte i en tekst, med andre ord hva vi kan lese ut av en tekst som ikke blir uttalt direkte i teksten (Skovholt, Veum, 2014).

En diskursanalyse fordrer en subjektiv tolkning av tekstmaterialet. Her må man trekke ut de kollektive virkelighetsoppfatninger- diskurser- som er bærende elementer i tekstmaterialet, for eksempel i læreplaner. Dette kan være bestemte forestillinger om hva som oppfattes som riktig og godt, og hvordan dette skapes gjennom for eksempel en læreboktekst. En diskursanalyse ligger som regel langt fra nøkterne observerbare data og jakt på generelle årsakssammenhenger. Dette har å gjøre med en tradisjon der den hermeneutiske tilnærmingen i samfunnsvitenskapenes forskningsidealer tar avstand fra den positivistiske naturvitenskapen (Bratberg, 2014). Det vil i min oppgave være helt essensielt å se på tekstene i lærebøkene i sammenheng med konteksten de er skrevet i. Her ser jeg muligheter for et ulikt fokus på temaet EU i for eksempel spanske og norske lærebøker.

2.2 Maktutøvelse i tekst

Læreboksjangeren er en sakprosaetekst; den oppsummerer kunnskapssituasjonen og forteller hva som er rådende på feltet. Læreboka blir derfor toneangivende i forhold til hva som er idealet for utførelsen av undervisningen i klasserommet. På denne måten er det som står i lærebøkene en *makttekst*. Den er med på å definere den virkeligheten elevene skal forholde seg til. Makt og ideologi er bundet til bestemte sosiale gruppers dominans, og i utdanningshistorisk forskning er det tradisjon for å tenke tematisk og konsentrere seg om spenningen mellom utdanning og politikk (Neuman, 2001).

Som regel er det skrevne tekster som studeres og analyseres, og da blir det spesielt relevant å se nærmere på hvilke diskursanalytiske fokus språket formidler. En diskursanalytisk tilnærming vil legge vekt på hva som står i tekstene, men også hva som *ikke* står der. En slik tilnærming vil legge vekt på å problematisere det som blir konstituert eller vedtatt som en sannhet. Hvorfor er dette temaet tatt med, men ikke det andre, er spørsmål man kan stille seg. Dette er interessant for min oppgave, særlig med tanke på at det ikke står noe konkret om begrepet EU i norske læreplaner, selv om det da de ble forfattet satt en undervisningsminister fra Høyre, som helt sikkert hadde tanker om dette. Begrepet diskurs kan dermed åpne opp for og muliggjøre at vi kan forstå forholdet mellom læreplan- og læreboktekster, deres forbindelse til den sosiale strukturen og det politiske system, og belyse hvordan ulike samfunnsgrupper gis ulik innflytelse eller oppmerksomhet uttrykt i myndighetens tekster (Ulleberg, 2011). Professor i sakprosaforskning ved universitetet i Oslo, Johan L. Tønnesson, mener en sjanger i seg selv kan utøve makt, og at tekstnormene er grunnleggende for

etableringen av tekstkulturen. Ved å holde seg innenfor en tekstnorm kan man vise makt og tilhørighet til en kultur (Tønnesson, 2008, s.100). Tønnesson skriver videre at:

Sakprosa teksten kan ikke forstås i et vakuum, den inngår alltid i en kontekst som er med på å gi mening, og denne meningen skapes i en tekstkultur (Tønnesson, 2008, s. 58).

Han definerer samtidig tekstkultur som ”en gruppe mennesker som samhandler gjennom tekster ut fra et noenlunde felles normsystem” (ibid.).

Professor i tekstvitenskap ved universitetet i Oslo, Kjell Lars Berge, er også opptatt av maktdimensjonen i læreboktekster, og mener at maktutøvelse kun kan skje når visse forhåndsbestemte gjensidighetsnormer er etablert, blir forstått og overholdt. En slik dimensjon i forholdet mellom makt og tekst kan være at teksten er en del av en tekstnorm som i seg selv har makt. Med tekstnorm mener Berge: "normer som definerer hva som konstituerer en tekst og hvordan tekster skal være formet" (Berge, 1990, s. 51). Eksempler på slike tekster er nettopp lærebøker, og autoriserte, vitenskapelige artikler. Siden tekstnormer har de samme egenskapene som normer generelt, vil de påvirke både produksjonen og mottakelsen av teksten (Berge, 2003, s. 28).

2.3 Semiotiske modaliteter

Sosialsemiotikk er et begrep som tar for seg hvordan mening dannes. Navnet ble konstruert av språkforskeren Michael Halliday i 1978. Han utviklet semiotikkbegrepet videre og kalte det altså sosialsemiotikk. Det grunnleggende synspunkt til Halliday er at språk og kontekst hører sammen, det er altså ingen mening i en tekst uten konteksten den står i. Dette betyr at språk alltid realiseres i en kontekst, og at språket også kan forandre konteksten. Han snakker om to typer kontekster: Situasjonstekst og kulturkontekst. Språket er altså noe som har funksjon i en kommunikasjonssituasjon, der språket som en bruker til å lage teksten med, er laget ut fra den sosiale praksis i en kultur, og der kulturen er innskrevet i språket. Folk lager språket ut fra sin sosiale praksis, og språket må kunne uttrykke det folk trenger å si i en gitt kontekst. Halliday mener videre at all form for meningsskapning skjer i det sosiale sjiktet mellom mennesker; det er vi som skaper de meningsskapende prosessene, og språket er det viktigste semiotiske kommunikasjonsmiddel menneskets har. Vi trenger språket for å snakke om og reflektere over alle andre semiotiske systemer, og i følge sosialsemiotikken lager vi ikke bare mening gjennom verbalspråk, men også gjennom andre uttrykksformer som for eksempel bilder og arkitektur. Han definerer ordet sosialsemiotikk som læren om hvordan mennesker

skaper mening gjennom språk og andre uttrykksformer i en sosial kontekst (Skovholt, Veum, s. 20, 2014). I sosialemiotikken er en opptatt av semiotiske ressurser, altså det man bruker for å uttrykke mening. Det er ikke bare verbalspråk, men også bilder, musikk og andre semiotiske språk. Disse ulike uttrykksformene kalles for *modaliteter*. Tekster som bruker flere slike uttrykksformer kalles *multimodale*. De ulike modalitetene utfører ulike oppgaver i en tekst, fordi de har ulike evner til å uttrykke ulike typer *av* mening. Disse ulikhetene kalles for *modalitetens affordans*, og betegner modalitetens muligheter og begrensning, for eksempel vil bilder fungere godt til å vise fram noe eller beskrive hvordan noe ser ut. Skrift er nyttig når vi skal forklare noe eller argumentere for eller mot noe, og gester eller kart kan være nyttig når vi skal forklare veien for noen (HIVE, 2005).

I min oppgave vil det være interessant å se på hvilke andre uttrykksformer lærebokforfatterne bruker for å støtte opp om teksten i de forskjellige lærebøkene. Bilder sier som kjent mer enn tusen ord, og hvordan disse blir brukt kan si mye om hva slags politisk retning læreboka forfekter.

2.4 Kontekst

Et funksjonelt språksyn innebærer at vi må undersøke tekster med utgangspunkt i den sosiale sammenhengen teksten står i, altså kontekst. Kontekst kan her forklares med den sammenhengen kommunikasjonen foregår i. Man kan skille mellom to forskjellige typer kontekst; den generelle kulturkonteksten og den mer spesifikke situasjonskonteksten. Kulturkontekst er et omfattende begrep, og som navnet tilsier handler dette om den kulturen som teksten springer ut av. Kulturkontekst omfatter det kulturelle og sosiale miljøet teksten eller ytringen blir skapt i, der det er de overordnede kulturelle rammene som er avgjørende for meningen i teksten. Disse rammene kan bestå av politiske, sosiale, økonomiske, historiske og geografiske forhold. Vi må altså i en tekstanalyse ta hensyn til de overordnede samfunnsmessige forholdene som teksten er skrevet i. Teksten kan for eksempel springe ut av den nasjonale kulturen i et land, eller den skolekulturen vi selv er en del av. Det vil derfor i slike tilfeller være nokså enkelt å forstå teksten. Normer som er knyttet til en sjanger, er en del av kulturkonteksten. Et spørsmål som vil være interessant for meg er hvordan teksten er preget av nasjonale, historiske, politiske eller sosiale forhold i det landet jeg ser nærmere på.

Går vi i et hakk oppover i de kontekstuelle lagene, kommer vi til situasjonskonteksten. Dette stadiet i analysen er mer opptatt av situasjonen i tid og rom. Men også mediet er interessant i denne sammenhengen. Halliday deler situasjonskonteksten inn i tre variabler: Felt, relasjon og

mediering. Felt er den sosiale handling eller aktivitet som går for seg i handlingen, og hvilket tema teksten handler om. Relasjon dreier seg om forholdet mellom tekstskaper og adressat, og kommunikasjonen mellom disse; hvem som deltar, og det sosiale forholdet mellom disse. Disse aktørene blir ofte kalt tekstskaper og adressat. Mediering dreier seg om hvilken rolle språket og mediet, eller formidlingskanalen, spiller inn i situasjonen. For eksempel om språket konstituerer handlingen, eller om språket bare støtter utførelsen av en praktisk handling. Mediering viser også til hvilket medium som brukes. (Skovholt & Veum, 2014, s. 22).

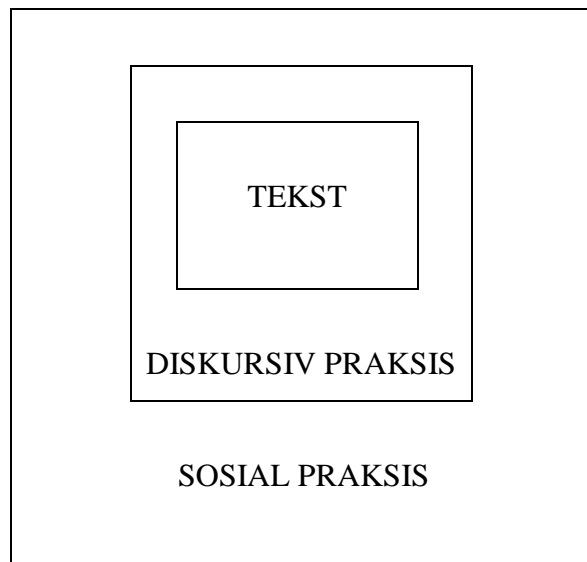
Kritisk diskursanalyse er en generell betegnelse for en rekke kritisk orienterte diskursteorier. Av flere kilder innenfor kritisk diskursanalyse vil jeg i denne oppgaven nyttiggjøre meg av Norman Fairclough sin tilnærming, da hans retning er mest kjent innenfor teori og metode på forskning i kommunikasjon, kultur og samfunn (Neumann, 2001). Jeg har også valgt å forholde meg til hans definisjoner og begreper i forståelsen av diskursanalyse, og velger derfor å legge hovedvekten på hans tilnæringsmåte. Formålet med kritiske tekstanalyse er altså å kaste lys på den lingvistisk-diskursive dimensjonen av sosiale og kulturelle fenomener og forandringsprosesser i den postmoderne tid. Innenfor kritisk tekstanalyse er det et allment anerkjent mål at man skal vise hvordan maktforholdene i samfunnet ser ut. Dette målet innebærer at man skal beskrive både språkbruk og samfunn så objektivt og presist som mulig, men gir også rom for at forskningen blir motivert av sosiale problemer og maktmisbruk. Bakgrunnen for dette er prinsippet om at språk og samfunn påvirker hverandre gjensidig (Neumann, 2001).

Diskursanalysen blir videre tett koblet til en maktproblematikk (Foucault, 1972), men i den kritiske diskursanalyse er diskursive ideologier ikke kun med på å reprodusere maktforholdene, de kan også skape forandring. Maktbegrepet opptar som før skrevet Fairclough i likhet med mange andre forskere på kritisk tekstanalyse. I motsetning til Foucault, hvor makt er noe produktivt og skapende og uunngåelig i og med at det er innebygget i alt som vi foretas oss, anser Fairclough diskursene som *ideologiske* hvis de bidrar til å opprettholde relasjonene til det dominerende tankesettet i et samfunn. Med ideologi mener Fairclough at språk i bruk sjelden eller aldri formidler en *nøytral* virkelighetsbeskrivelse, men alltid bærer med seg et bestemt perspektiv fra de dominerende kreftene i et samfunn, som innebærer oppfatninger om hvordan verden ser ut, og ikke minst hvordan den bør se ut (Fairclough, 2008, s. 13). Den delen av diskursanalysen jeg vil ta for meg i analysen, er deskriptiv analyse og fortolkning av denne. Dette kan illustreres med modellen under (fig.1):

1. *Deskriptiv analyse*. Den del av den diskursanalytiske prosedyren som handler om tekstanalyse. En analyse av de formelle trekkene ved teksten som konstruerer diskurser lingvistisk. Dette ser vi på figuren som den innerste boksen «tekst».

2. *Fortolkning*. Handler om analyse av henholdsvis den diskursive praksis og den sosiale praksis, som diskursen er en del av. Den diskursive praksisen, er bindeleddet mellom teksten og den sosiale praksisen, ved figuren vist med boksen «diskursiv praksis».

3. *Sosial praksis*. I følge Fairclough er det i analysen av den sosiale praksis viktig å diskutere diskurs i forhold til spørsmål om ideologi og makt, ofte beskrevet i offisielle dokumenter som for eksempel læreplaner. (Fairclough, 2008, s. 46). Ideologiske diskurser er de diskursene som bidrar til å opprettholde eller endre maktrelasjonene, kort sagt en kritisk innstilling overfor selvfølgelig viten.



Figur 4. Faircloughs tredimensjonale rammeverk for diskursanalyse.

2.5 Bildeanalyse

Lærebøkene er fulle av bilder og illustrasjoner, og det vil være essensielt for meg å tolke disse ut fra den konteksten de springer ut fra. En bildeanalyse vil være med på å støtte under den sosialsemiotiske teksten. Det finnes mange måter å analysere et bilde på, og fremgangsmåten kan variere etter hvilken innfallsvinkel og metode man velger. Bildet bør oppfattes som et visuelt kommunikasjonsuttrykk som kommuniserer mening. Sosialsemiotikken sine teorier om visuell meningsskapelse, står i nært forhold til Robert Barthes tegnteorier (Barthes, 1977). Her innfører han begrep som fremdeles er sentrale i en analyse av bilder og visuelle

framstillinger. Han mener vi kan snakke om to nivå som er meningsbærende i et bilde: *Denotativt nivå* og *konnotativt nivå*. Det denotative nivået tar for seg den direkte og umiddelbare forståelsen vi har av et bilde, for eksempel et fotografi. Det andre nivået kaller Barthes det konnotative nivå. Med det mener han det ligger et *budskap* i et bilde, et mer abstrakt innhold, som for eksempel verdier eller ideer som vi vil kunne lese ut av bildet, med utgangspunkt i vår spesifikke kulturelle bakgrunn. Jeg ønsker å se nærmere på tre forhold når det gjelder bildeanalyse i lærebøker: Er motivet (personer/objektet) framstilt i en nøytral sammenheng (denotativt nivå), eller i en sammenheng (konnotativt nivå)? I hvilken grad blir virkemidler som detaljrikdom, lys og farge brukt til å justere graden av sannhetsverdi i illustrasjonene/bildene? Og hvordan er forholdet mellom bilde og tekst; underbygger bildene budskapet i teksten?

2.6 Læreplanforskning

Læreplaner kan leses og forstås på mange måter. Jeg velger å bruke John I. Goodlad (1979) sitt læreplanteoretiske begrepsapparat i forståelsen av læreplaner. Goodlad klassifiserer læreplaner i fem nivåer ut i fra hvordan de framstår. De fem nivåene beskriver veien fra læreplanidéer til planens virkeliggjøring i klasserommet på følgende måte:

1. Idéenes læreplan
2. Den formelle læreplan
3. Den oppfattede læreplan
4. Den iverksatte læreplan
5. Den erfarte læreplan

(Goodlad, 1979).

Søkelyset rettes i denne oppgaven mot de to første nivåene, *ideenes læreplan* og *den formelle læreplan*, da jeg med min problemstilling omkring begrepet EU ønsker å se på statens, eller skolemyndighetenes, intensjoner med læreplanen.

I følge den danske professoren Jens Rasmussen ved Institut for Uddannelse og Pædagogik i Århus (DPU), kan *ideenes læreplan* blir fremmet i debatt om skole, utdanning, undervisning og fag. Ideene kan ha sin bakgrunn i filosofiske, historiske og ideologiske idéstrømninger, eller de kan bli fremmet ut fra forhold som har med næringsliv og arbeidsmarked å gjøre (Rasmussen, 2011).

Den formelle læreplan er hvert enkelt læreplandokument, som utgjør rammen for skolen og lærerens virksomhet. Goodlad hevder at samfunnets interesser kommer klarest til uttrykk i den formelle læreplanen, og derfor rettes søkelyset mot disse dokumentene (Goodlad, 1979). I denne oppgaven vil som sagt samfunnsfagsdelene bli analysert. Samfunnsfag skiller seg ut som det sentrale faget når spørsmålet om EU skal undersøkes.

De to første nivåene i læreplanene er et uttrykk for det offentlige intensjon. Læreplaner er politiske styringsdokumenter som reflekterer sin samtid, gjeldende maktforhold og skolens intensjoner på et gitt tidspunkt. Sluttmålet med opplæringen er at elevene skal greie seg best mulig i samfunnet, men også bidra til å utvikle et *ønsket samfunn*. Professor Bjørg Brandtzæg Gudem har forsket på læreplaner i mange år, og hevder ideenes og den formelle læreplan må forstås på bakgrunn av den samfunnsmessige funksjonen de har. Hun har kommet fram til fire funksjoner læreplaner representerer:

Den første er *begrunnelsesfunksjonen*, hvor begrunnelsene kan være av forskjellig art, eksempelvis økonomiske og moralske. To aspekter er særlig viktig i begrunnelsesfunksjoner; bevaring og endring. Nye læreplaner blir introdusert for å skape en endring. (Gudem, 1993, s. 48). Den andre funksjonen Gudem identifiserer er læreplanens funksjon om å *speile samfunnet*, gjennom å understreke hva som er verdifullt, nyttig, ønskelig og nødvendig både ovenfor individ og samfunn (Gudem, 1993, s. 50). Læreplanenes avspeilende rolle vitner om utdanningssystemets ansvar for å bidra til å utvikle holdningene, ferdighetene og kunnskapene som ansees som viktige i samfunnet.

Den tredje funksjonen er læreplanens *formidling og informasjon* om prioriteringer og sikre at planens intensjoner blir iverksatt (Gudem, 1993, s. 52). Læreplanen blir i denne sammenhengen et normdokument mellom samfunnet og skolen. Den fjerde funksjonen er læreplaners *styrende funksjon*. Læreplanen skal ha en direkte innvirkning på skolens innhold både i fag, emner, arbeidsmåter og organisering av disse ulike elementene (Gudem, 1993, s. 53). Læreplanen skal styre og fungere som en slags kontrollinstans i klasserommet, altså et styringsdokument. (Gudem, 1993). Jeg ser at disse fire funksjonene kan være til hjelp for min analyse av læreplaner når det gjelder de ulike lands motivasjon og vilje til å formidle begrepet EU til elevene.

Svennevig et al. (1995) hevder at med kritisk tekstanalyse spør man ikke etter hva en tekst sier, men hvordan en mening er uttrykt i bestemte situasjoner, og hvilke uttrykksformer som er valgt. Hensikten med analysen er gjerne å få tak i det som står mellom linjene og de

intensjoner og bakenforliggende hensikter en tekst har. Situasjon og kontekst er nøkkelbegreper i tekstanalysen. Teksten er i følge Svennevig m.fl. aldri en nøytral gjengivelse av et bestemt saksforhold. Når vi analyserer en tekst, gjøres dette i forhold til prosjektets formål og problemstillinger. Svennevig et al. (1995) foreslår at tekstanalyser bør integrere både en beskrivelse og en tolkning. I kritisk innholdsanalyse kan det bety at man benytter språket som analyseobjekt. I denne analysen vil den lingvistiske delen være avgrenset, og man vil ikke gå i dybden når det gjelder alle grammatiske og lingvistiske ord og begreper. En dypere analyse vil forutsette større kjennskap til lingvistikken, og derfor bli for omfattende for en masteroppgave knyttet til et felt som ligger utenfor språkfagene. Siden de fleste ytringer i en ordbasert tekst gjerne er flerfunksjonelle og kan tolkes på flere måter slik at ulike hypoteser dannes, blir kontekst, erfaringer, forventninger, forforståelse, fordommer, antakelser, tro og forventninger hos oss som teksttolkere av stor betydning, og bør diskuteres i presentasjonen av resultatene i prosjektet (Brekke, 2006, s. 22).

3. Metode

En utfordring med tekstanalyse er forholdet mellom en innholdsanalyse og en diskursanalyse, noe statsviter Øyvind Bratberg peker på i sin bok «Tekstanalyse for samfunnsvitere» (2014). I et innholdsanalytisk arbeid bør det legges stor vekt på reliabiliteten av forskningsprosjektet, altså at prosjektet skal kunne reproduseres i detalj, med samme resultat hver gang. Dette innebærer en sterk vektlegging av objektivitet og nøytralitet, der forskerrollen er passiv og begrenser seg til å formidle et utlevert materiale. Når det gjelder diskursanalyse forholder dette seg annerledes. Her kommer subjektiviteten inn som et anerkjent moment forskeren kan bruke. Et mangetydig materiale krever tolkning som kan være lite etterprøvbart og gjennomskiktig (Bratberg, 2014, s.100). I en kvalitativ analyse er det kun en *begrunnelse* som bygger opp om validitetsspørsmålet. Validering av sammenhenger kan først og fremst gjøres gjennom kritisk drøfting av brukte kategorier (Jacobsen 2005, s. 219-220). Dette kan kalles en eksplorerende design. Siden eksplorerende design baserer seg på ustrukturerte observasjoner vil forskerens erfaring, kunnskap, kreativitet og innsikt i fenomenet som skal studeres, være avgjørende for forskningsresultatet. Eksplorerende design baserer seg som regel på en skrivebords- undersøkelse eller en feltundersøkelse som er basert på en kvalitativ metode. En slik undersøkelse vil derfor kunne testes dersom andre tar tak i lignende problemstillinger.

Jeg vil også gå litt dypere inn i fire analysekategorier som er aktuelle for min problemstilling i denne oppgaven. Dette er begreper som er mye brukt i lærebøker i samfunnsfag gjennom flere år og som kommer til uttrykk i mer eller mindre grad i de fem lærebøkene jeg har valgt:

Kategori:	Innhold:
Historie og identitet	Hvordan blir EUs historie framstilt i lærebøkene, og hvordan bygger dette opp om de ulike borgernes identitetsbevissthet?
Politikk og medbestemmelse	Hvor godt blir de politiske institusjonene i EU beskrevet og hvordan tar lærebøkene opp EU-borgernes medbestemmelsesrett i organisasjonen?
Økonomi	Hvordan blir temaet økonomi behandlet i lærebøkene?
Bildebruk	«Seeing is believeing»: Hvordan er bilder og illustrasjoner brukt for å underbygge innholdet i lærebøkene?

Her vil jeg gi en kort forklaring om hva jeg legger i disse fire begrepene:

Historie som identitet: Lise Kvande & Nils Naastad peker i sin bok «Hva skal vi med historie? - Historiedidaktikk i teori og praksis» (2013) på viktigheten av historien som identitet:

For at et samfunn skal være et samfunn, må samfunnsmedlemmene ha et fellesskap, et sett av felles identitet, normer og holdninger. Disse verdiene gir samfunnsmedlemmene en viss felles identitet; som en slags individenes fellesnevner. (Kvande & Naastad, 2013, s. 89)

De mener det er viktig at elever blir presentert for en *mening* med historiefaget, at faget skal gjenspeile deres forventninger om framtiden gjennom en grundig gjennomgang av fortiden. Kjernebegrepet blir historiebevissthet. Dette kan forklares med måten vi orienterer oss i tid, som et samspill mellom nåtidsforståelse, fortidsfortolkning og framtidsforventninger. Begrepet historiekultur refererer til de kilder, artefakter, ritualer og historiske fremstillinger som preger samfunnet, mens historiebruk refererer til hvordan denne kulturen blir brukt og eventuelt misbrukt for ulike formål (Kvande & Naastad, 2013, s. 45). Dette vil være interessant for meg å ha i tankene når jeg skal analysere de ulike lærebøkene sett opp i mot læreplanene. Hvordan gjenspeiler lærebøkene læreplanene, og hva vil utdanningsmyndighetene i Danmark, Spania og Norge at elevene skal få lære om?

Kvande & Naastad kommer også inn på hvordan dette har forandret seg opp gjennom årene, fra en analog og mer homogen verden med tydelige autoritære normer, til et flerkulturelt og digitalt samfunn der elevene i stor grad selv kan finne ut om de oppleste sannheter er gjeldene, gjennom et tastetrykk. De peker videre på EU som et kulturelt og politisk fenomen som har ambisjoner om å svekke nasjonalstaten. (Kvande & Naastad, 2013, s. 94-95). Dette kan være en politisk ytring som det kan stilles spørsmålstegn ved.

Politikk og medbestemmelse: Jeg har med disse begrepene fordi det vil være interessant for meg å se på hvordan demokrati og medbestemmelsesrett blir behandlet i læreplanene og lærebøkene fra Danmark, Spania og Norge. Samfunnsfaget har tradisjonelt vært nasjonsbyggende gjennom å etablere nasjonalstaten som grunnleggende kategori i forståelsen av det samfunnet vi lever i (Børhaug, 2012, s. 71), mens EU representerer et forsøk på å skape enhet gjennom mangfold, og har som mål å etablere en ny konstitusjonell orden som både intervenserer i og søker å forandre nasjonale identitetsbyggingsprosesser (Fossum, 2012, s. 111). For Norges del har det alltid vært et argument mot et EU-medlemskap at vegen til makta og de politiske beslutninger i Brussel, er for lang. Det viser seg imidlertid at Norge gjennom EØS-avtalen, Schengen-samarbeidet og andre ordninger, er nesten like integrert som mange av medlemsstatene (NOU, 2012, s. 2).

Økonomi: Mye av kritikken mot EU har vært knyttet til organisasjonens markedsliberale syn og hensynet til storkapitalen. Det var jo nettopp på dette området den europeiske stål- og kullunionen ble tuftet på. Markedsgrensene skulle viskes ut og nasjonale tollgrenser og proteksjonismemekanismer skulle opphøre. EU har i dag en stor grad av økonomisk makt over storparten av handelen som foregår i Europa, både med medlemslandene, men også med de landene som ikke er medlem i EU. Dette muliggjøres gjennom EØS-avtalen som ble underskrevet mellom EU og Norge, Island og Liechtenstein i 1992. Denne avtalen sørger for at disse tre landene som ikke er medlem av EU kan handle fritt med de landene som er medlem under de samme betingelsene. EU kan også straffe land med ulike sanksjoner eller holde goder tilbake, noe som gir unionen en betydelig makt over andre stater i Europa (Fossum, 2012, s. 119).

Bruk av bilder: Som jeg har nevnt før i denne oppgaven, er bruken av bilder i lærebøker med på å forme teksten i en eller annen retning, da bilder også er en form for tekst i den grad de er med på å fortelle oss noe og gi mening. Det engelske uttrykket «seeing is believing» er viktig å ha i bakhodet når man skal legge fram «sannheter» for elevene. Særlig for svake elever kan

bilder ha en god effekt på læringsprosessen, da er det viktig at bildene formidler det samme budskapet som teksten for øvrig. Det er også viktig å se på bildets denotasjoner, altså beskrivelsen av det konkrete som blir gjengitt, men også på bildets konnotasjoner, hvordan bildet vekker assosiasjoner og følelser hos leseren. Dette er interessant for meg å se nærmere på, hvordan bildebruken er med på å farge begrepet EU i de ulike lærebøkene. Det er flere måter å analysere bilder i en tekst, fra det rent fototekniske som form, komposisjon, dybde, gyldne snitt m.m., til en mer konnotativ innfallsvinkel der bruk av farger, utsnitt, perspektiv m.m. er viktige virkemidler. Jeg er på utkikk etter helheten i tekstmaterialet, og hvordan et bilde vil oppfylle eller understøtte teksten det står sammen med. Hvordan oppfatter for eksempel elevene ill-sinte Nei-demonstranter med bannere og heftige fysiske uttrykk? Som en gjeng rabiater aksjonister, eller engasjerte medmennesker som vil redde norsk landbruk? Som før skrevet ønsker jeg også å se på hvilke ord, uttrykk og begreper som går igjen i teksten i lærebøkene, altså en kvantitativ innholdsanalyse. Her ønsker jeg å klassifisere og systematisk telle ulike ord og begreper i teksten. Jeg har valgt meg fire begreper fra den danske, spanske og de norske lærebøker som kan være aktuelle når man snakker om organisasjonen

Jeg kan også gjøre nytte av metodetriangulering som vil være med på å styrke validiteten og reliabiliteten av denne undersøkelsen. Johannessen, Tuft og Christoffersen sier i sin bok «Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode» (2010) at formålet med metodetriangulering i kvalitative undersøkelser er å forbedre påliteligheten og validiteten av resultatene man får. For eksempel kan en kvantitativ undersøkelse etterlate seg spørsmål som må belyses mer inngående, eller at kvalitative data kan belyse tallmessige resultater funnet i en kvantitativ analyse. Samfunnsvitenskapelig metode for innholdsanalyse av tekster eller dokumenter, anvendes særlig på massekommunikasjon, som for eksempel lærebøker. Metoden kan altså være både kvantitativ og kvalitativ. Enkelt sagt vil en kvantitativ innholdsanalyse gå ut på å klassifisere og telle ulike deler av teksten, for å kunne foreta en systematisk analyse av deler av eller hele teksten, eller flere tekster. Man foretar en systematisk opptelling og kategorisering av enkelte deler av teksten, som for eksempel enkeltord, vendinger og argumenter. Disse kalles kodingsenheter. Til hjelp for kategoriseringen av kodingsenhetene bruker man mellomstørrelsen kontekstenhet. En kontekstenhet kan for eksempel være et avsnitt av en artikkel. Siktepunktet med den kvantitative analysen er som regel å finne ut hvilken relativ vekt de forskjellige kodingsenhetene har i det analyserte materialet. I min oppgave kan dette innebære at jeg ser på emnet EU sin plass i et kapittel i læreboka ved å telle antall sider og linjer begrepet forekommer i. Det er her vanlig å skille mellom en romananalyse

hvor omfanget av framstillingen blir målt, og en frekvensanalyse hvor jeg for eksempel teller antall ganger navnet EU er brukt i framstillingen. Fordelene med denne metoden er at resultatet er lett etterprøvbare og mindre avhengig av skjønn og tolkning. Resultatene kan bli mer eksakte og gi inntrykk av objektivitet. (Johannessen et. Al, 2010). Motsatt kan også en kvantitativ undersøkelse, for eksempel i en statistikk og tallmessige forhold, si noe om utbredelsen av funnene i den kvalitative delen av undersøkelsen. Disse begrepene kalles innenfor tekstanalysen for *kodingsenheter*. Målet med den kvantitative analysen er som regel å finne ut hvilken relativ vekt de forskjellige kodingsenhetene har i det analyserte materialet. Jeg har valgt å illustrere dette ved hjelp av søylediagram. De utgir seg ikke for å være noe mer enn det de er, nemlig er visuell måte å få fram forholdene innad mellom de fire kodingsenhetene i de fem ulike læreverkene. Jeg har valgt ut fire begreper som jeg som jeg mener har vært mye fremme i media og politiske debatter opp gjennom årene: EF/EU, EFTA, suverenitet og demokrati.

Analysematerialet vil bestå av læreplaner og lærebøker, altså tekster. Det er innholdet i disse tekstene som er objekt for min analyse. Göran Bergström og Kristina Boréus (2009) legger fram innholdsanalyse som en variert metodikk, med mange underarter og muligheter for kombinasjon. Videre kan en diskursanalyse inneholde deler av både kvantitativ og kvalitativ metode. Den versjonen av innholdsanalyse jeg velger i dette arbeidet, blir av Svennevig, Sandvik og Vagle kalt for *kritisk tekstanalyse* (Svennevig et al., 1995).

Retningen i min analyse peker mot hvordan lærebøkene framstår som presentasjoner for det nasjonale, samtidig som jeg vil sammenligne de ulike lærebøkene opp mot hverandre for å se hvordan de presenterer stoffet om EU. Jeg vil også se om de uttrykker begrepet EU forskjellig, og hva det er de unnlater å skrive om.

Selv om det kvalitative vil få størst plass i min analyse, blir kvantitative teknikker tatt i bruk der jeg ønsker å telle opp frekvensen av visse typer ord, begrep eller utsagn. En slik form for metodetriangulering kan være med på å øke validiteten av funnene, da dette legger forholdene for etterprøvelse bedre til rette. Det å hente inn momenter fra ulike metoder vil være med på å styrke framstillingen og forskingsprosessen. (Stugu, 2001, s.250). I mitt tilfelle vil det være nyttig å se hvor stor plass det settes av i lærebøkene til ulike begreper som har med temaet «EU», «selvstendighet» og «selvråderett» å gjøre. En slik opptelling blir forklart som en romanalyse. Bruken og hyppigheten av enkeltord og -begrep, blir brukt i en frekvensanalyse (Pingel, 2010). Selv om lærebøker forsøker å oppfylle kravene i læreplanene,

kan fremdeles lærebokforfatterne være påvirket av andre samfunnsmessige inntrykk. Nettopp derfor kan det være nødvendig med en tekstanalyse i ettertid. Gjennom en slik analyse kan man kanskje avdekke en del diskursive hensyn som var med på å styre skrivemåten, utvalget og presentasjonen i lærebøkene.

3.1 Læreplaner i samfunnsfag

Jeg har brukt de tre ulike landenes offisielle utdanningsportaler for å samle stoff omkring læreplaner. I tillegg har jeg gjort nytte av Europakommisjonen sin nettportal «Eurodice» for å samle inn tilleggsinformasjon. Denne nettportalen består av 36 EU- og EØS-land. Nettverket har samlet inn en til enhver tid oppdatert informasjon om alle deltakerlandenes utdanningssystem i en egen «Eurypedia», der vi blant annet kan lese om hvordan de ulike landenes utdanningssystem er bygd opp. De lager også tematiske rapporter som sammenligner ulike sider ved utdanningssystemene i Europa. Her finner vi statistikk og rapporter om tema som: Fag- og timefordeling, lærerlønninger, arbeidsforhold for lærere og bruk av digitale verktøy i skolen.

Utdanningsdirektoratet har ansvar for å bidra med informasjon og data om barnehager og den norske grunnsopplæringen til Eurydice. Kunnskapsdepartementet koordinerer data og informasjon om hele det norske utdanningssystemet (UDIR, 2012).

3.1.1 Dansk skole og læreplan i samfunnsfag

Det danske utdanningssystemet er preget av følgende elementer:

Utdanning for alle: Dansk utdanning har som mål å sørge for at alle unge mennesker tilegner seg kunnskap og kompetanse som vil kvalifisere dem til å ta aktivt del i kunnskapssamfunnet og bidra til videre utvikling. Utdanningen er åpen for alle og generelt kostnadsfri. (Enhetsskoleprinsippet). Utdanningen er i hovedsak regulert og finansiert av staten og alle offentlige utdanningsinstitusjoner er godkjent og blir evaluert fortløpende.

Livslang læring: Livslang læring er et sentralt prinsipp i Danmark. Ideen går helt tilbake til det 19. århundre da den danske presten og filosofen N.F.S. Grundtvig hevdet at en forutsetning for aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn er utdanning for alle borgere, på en livslang basis.

Aktiv deltakelse: Behandling av elever og studenter som uavhengige mennesker med en rett til å danne sin egen mening. En aktiv deltakelse i diskusjoner på skolen og i klasserommet, er en selvfølge i dansk utdanning.

Prosjektarbeid: På alle nivåer i utdanningssystemet skal danske elever og studenter utføre prosjektarbeid, enten på individuell basis eller i små grupper. Tverrfaglige aktiviteter er også en integrert del av dansk utdanning. (Eyridice, 2015).

Den danske læreplanen i samfunnsfag for 8 – 9 klasse tar som ventet for seg temaet EU. Planen ligger i sin helhet på undervisningsministeriets sine nettsider, under læringsportalen EMU: "Elektronisk Mødested for Undervisningsverdenen". Her har jeg presentert en kort sammenfatning av den danske læreplanen i samfunnsfag for 8 - 9. klasse. (Da dansk skriftspråk ligger forholdsvis tett opp til norsk bokmål, har jeg ikke oversatt denne læreplanen). Formålet med faget:

«Formålet med undervisningen i samfunnsfag er, at elevene opnår viden om samfundet og dets historiske forandringer. Undervisningen skal forberede elevene til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund, jf. folkeskolelovens formålsbestemmelse.»
(Undervisningsministeriet, 2010).

Det er seks kompetansemål i emnet «Politik», der Danmark og EU hører til som et av ferdighets- og vitensområdene i samfunnsfag på 9. trinn. Her legges det vekt på at elevene kan ta stilling til politiske problemstillinger lokalt og globalt og komme med forslag til handlinger. Demokrati fokuserer på demokratiformer og andre styreformer. Det politiske systemet, rettsstaten og rettigheter fokuserer på det formelle demokratiet og de politiske beslutningsprosessene, samt sammenhengen mellom demokrati, rettsstat og grunnleggende, borgerlige rettigheter. Politiske partier og ideologier fokuserer på hvordan de politiske partiene plasserer seg i forhold til hverandre med utgangspunkt i ideologier og kampsaker; medier og politikk legger fokus på hvordan forskjellige aktører kan bruke medier til å påvirke den politiske dagsorden og de beslutninger som blir tatt, men også som arena for den demokratiske debatt. EU og Danmark fokuserer på samspillet mellom beslutningsprosesser i EU og i Danmark; og til slutt settes det fokus på internasjonal politikk og Danmarks muligheter til å føre utenrikspolitikk i en globalisert verden.

Alle disse kompetansemålene tar for seg Danmarks forhold til EU på en eller annen måte. Jeg har tatt utgangspunkt i «EU og Danmark, fokus på samspillet mellom beslutningsprosesser i

EU og i Danmark», der vi har følgende kompetansemål: Elevene kan beskrive EU sin historiske utvikling og redegjøre for de viktigste institusjoner i EU. De skal redegjøre for hovedtrekkene ved de viktigste beslutningsprosedyrene i EU, kjenne til samspillet mellom beslutningsprosessene i EU og det danske politiske system omkring beslutninger i Danmark, og hvordan beslutningene i EU blir tatt. De skal også være i stand til å diskutere aktuelle politiske problemstillinger i Europa og Danmark, i forhold til organisasjonen EU.

Det er også listet opp flere momenter for måloppnåelse og tegn på læring for utvalgte områder der elevene skal redegjøre for hovedtrekk i samspillet mellom EU-institusjoner og det danske politiske system omkring beslutninger. Disse måloppnåelseskriteriene er igjen delt opp i tre nivåer, altså en nivådeling med tanke på faglig kunnskap og kognitive evner:

Nivå 1: Eleven gir eksempler på beslutninger på europeisk nivå som påvirker dansk lovgivning.

Nivå 2: Eleven beskriver de sentrale aktørenes rolle i EU sine beslutningsprosesser.

Nivå 3: Eleven redegjør for samspillet mellom EU sine institusjoner og det danske politiske systemet i en lovgivningsprosess, med utgangspunkt i konkrete cases.

Videre er det presentert en utfordringsoppgave for elever som er faglig dyktige der de kan undersøke hva de danske EU-parlamentarikere mener er de viktigste saker i EU i dag, og finne ut av hvordan disse sakene påvirker Danmark. De skal også finne ut hva man skal gjøre hvis man som dansk borger vil ha innflytelse på disse sakene.

3.1.2 Spansk læreplan

Utdanningssystemet i Spania er underlagt den sentrale utdanningsloven, «Ley Orgánica de Educación» (Organisasjonsloven for undervisning) gjeldende fra skoleåret 2007. På grunn av at utdanningsmyndighetene sentralt ikke var fornøyd med PISA-undersøkelsene på 2000-tallet, ble det vedtatt å reformere loven med tanke på å høyne kvaliteten i undervisningen. Denne nye loven fikk navnet «Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa» (Organisasjonsloven for bedring av undervisningskvaliteten), forkortet «LOMCE». Den trer i kraft i løpet av skoleåret 2014 – 2015.

Jeg har valgt å se nærmere på læreplanen i samfunnsfag, «Ciencias sociales, geografía e historia», siste året på ungdomstrinnet, «Educación Secundaria Obligatoria 3», gjeldende for provinsen og hovedstaden Madrid. Den spanske læreplanen i samfunnsfag på ungdomsskolen

er delt opp i fire «cursos» (kurs eller læringsnivå) og tre «bloques» (blokker eller emner). Jeg har avgrenset analysen til kapittelet «Cuarto curso. Bloque 3: El mundo actual» (Den aktuelle verden). Her skal elevene lære om spansk samtidshistorie, fra gjeninnføringen av demokratiet etter diktaturet, og utformingen av den spanske grunnloven fra 1978, Spania sitt opptak i det europeiske fellesskapet (EF), og utforming av demokratiske prosesser i Spania i samarbeid med det senere EU, de territorielle og geografiske ulikheter i Spania- distriktpolitikk i de forskjellige delstater, Europa som et geografisk område, Den europeiske union: Historie, økonomisk utvikling, det europeiske samfunnet, utbredelse av nye medlemsland, og EU og Spania i dag. Videre skal elevene identifisere og karakterisere de ulike stadiene av den politiske og økonomiske utviklingen i Spania i løpet av det tjuende århundre. De skal vise til framgang og tilbakeslag når det gjelder økonomisk vekst, konsolidering av demokratiet, og medlemskap i Den europeiske union. Elevene skal kjenne til krisen i det parlamentariske monarkiet, reformpolitikken under den andre republikk, Franco-ismen, den økonomiske og politiske utviklingen gjennom Grunnloven av 1978, og kjenne til konsolideringen av den demokratiske staten Spania fram mot medlemskapet i Den europeiske union. Til slutt skal de kjenne til geografiske, økonomiske, sosiale, politiske, og kulturelle karakteristikk av EU, organisasjonens mangfold og uenigheter mellom de ulike medlemslandene.^{1 2}

3.1.3 Norsk læreplan

Kunnskapsløftet (LK06), ble som kjent påbegynt under Bondevik II-regjeringen, under daværende Utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet. I august 2006 trådte den nye nasjonale læreplanreformen i kraft under den første rødgrønne regjeringen og kunnskapsminister Øystein Djupedal. Denne læreplanen omfattet grunnskolen og den videregående skole. Den erstattet da den gamle læreplanen for grunnskolen, L97, bortsett fra generell del som ble med videre, og læreplanen for den videregående skolen, R94 (Reform 94). Dette har ført til visse endringer i den norske skolen, blant annet ble det satt fokus på elevenes digitale ferdigheter, IKT. Det er også blitt endringer i timetall i de forskjellige fag. Kunnskapsløftet førte til en del debatt i media, særlig omkring de nye og etter manges mening utfordrende kompetansemål, og på hvilken måte elevene skulle nå disse målene.

Under kompetansemål etter 10. årstrinn kan man blant annet trekke fram disse tre kompetansemålene:

¹ (Den spanske læreplanen bruker verbet «deber» (å skulle), som oversatt i denne sammenhengen betyr «skal»).

² Min oversettelse

Finne døme på hendingar som har vore med på å forme dagens Noreg, og diskutere korleis samfunnet kunne ha vorte dersom desse hendingane hadde utvikla seg annleis.

Beskrive hovudtrekk i norsk økonomi og korleis han 13 heng saman med den globale økonomien.

Drøfte viktige omveltninger i det internasjonale samfunnet i nyere tid.

Formulere årsaker til og konsekvenser av omveltningene.

(Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 9-10).

3.2 Lærebøker

Når det gjelder lærebøkene jeg har valgt ut, er disse skrevet av flere forfattere med solid bakgrunn fra skoleverket eller andre utdanningsinstitusjoner. Noen står oppført med en ansvarlig redaktør, mens andre har flere medforfattere. Jeg har ikke gått disse forfatterne nærmere i ettersyn i denne oppgaven, da dette etter min mening er irrelevant da disse tre landene alle har en nasjonal etisk standard og lovverk for godkjenning av lærebøker. Jeg satser altså på at disse forfatterne er kompetente folk og uhildet av andre påvirkningsfaktorer i sitt forfatterskap av lærebøker.

Her følger en kort presentasjon av de fire ulike lærebøkene.

Fra Danmark:



«Samfundsfag 9». Gyldendal, 2012. København.

Jeg har valgt meg læreboka «Samfundsfag 9» på Gyldendal forlag. Dette er ei lærebok i samfunnsfag for siste året på den danske ungdomsskolen. Boka kom ut i 2013 og er derfor en

av de nyeste lærebøkene i samfunnsfag i den danske folkeskolen (grunnskolen) i dag. Boka er innbundet og er på 175 sider.

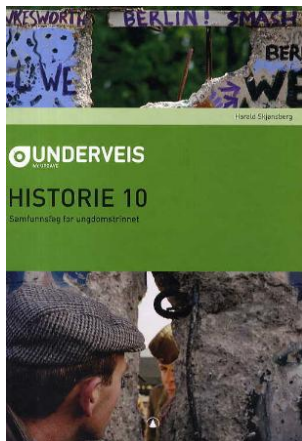
Fra Spania:



«Geografía e Historia, 3. ESO». Editex, 2010. Madrid.

Den spanske læreboka, «Geografía e Historia -3. ESO» er en heftet bok i A4-format på hele 275 sider. Den har et bokomslag i plast med praktiske lommer der vi finner vedlagt et hefte stukket inn med kartriss over verdensdelene som elevene kan fargelegge og skrive inn navn på landene. Denne læreboka er også tilfeldig valgt, men det var ønskelig fra min side å velge en så ny lærebok som mulig, på grunn av de hyppige skolereformene i Spania siden 1980-tallet.

Fra Norge:



«Underveis- historie 10. Samfunnsfag for ungdomstrinnet», Gyldendal Norsk Forlag, 2008, og:



«Matriks 10 – Historie. Samfunnsfag for ungdomstrinnet», Aschehoug, 2010. Oslo.

Disse er også tilfeldige valgte læreverker. Dette er forholdsvis nye lærebøker, første opplag av «Underveis» kom ut i 2008, og «Matriks» i 2010.

4. Analysedel

4.1 Læreplan fra Danmark

Den danske læreplanen er på mange måter lik den gamle L-97 fra Norge, noe som også gjelder i samfunnsfag. Vi møter begrep som «tage stilling til», «fokusere på», «kan beskrive», «redegøre for», for å nevne noen. Det er en forholdsvis detaljert og omgripende plan, som går inn i lærerens rolle som selvstendig pedagog i sine forslag om ulike aktiviteter elevene kan gjøre. En kritikk fra danske pedagoger og forskere underbygger dette, og det blir påstått at danske læreplaner er med på å gjøre danske elever passive og uselvstendige. Forsker Maja Plum har i sin doktoravhandling «Dokumenteret faglighed», konkludert med at det ikke lenger er tale om en nøytral og «teknisk» apolitisk styring av den eksisterende danske lærerpraksis, der læreren står temmelig fritt til å legge opp sin undervisningspraksis, men at pedagogisk arbeid er blitt synonymt med tydelige og dokumentbare aktiviteter, uten at det har vært en åpen diskusjon om hva disse dokumentkravene gjør med lærernes pedagogiske faglighet. Avhandlingen hennes konkluderer med at de pedagogiske danske læreplaner er *politiske* styringsredskaper med en bevisst politisk hensikt, og at disse de senere år har forandret den pedagogiske faglighet og praksis (Plum, 2011)

Vi ser at planen legger opp til et bredt kunnskapsfelt omkring begrepet EU, der elevene skal kjenne til den historiske utviklingen til organisasjonen, redegjøre for de viktigste hovedtrekkene ved beslutningsprosessene samt de ulike institusjonene innenfor EU, og at elevene kan redegjøre for hovedtrekkene i samspillet mellom EU-institusjonene og det politiske systemet i Danmark. Planen er også nivådelt i tre nivåer under «Tegn på læring», der nivå 1 er det enkleste. Der skal elevene gi *eksempler* på europeisk lovgivning som påvirker danske lover. På nivå 2 skal eleven *beskrive* de sentrale aktørenes rolle i beslutningsprosessene til EU, og på nivå 3 skal elevene *redegjøre* for samspillet mellom EU-institusjonene og det danske politiske system i en lovgivningsprosess, med utgangspunkt i konkrete cases. Vi ser her en tredelt taksonomi som vi kjenner igjen fra de norske læreplanene: Lavt nivå (reproduksjon), middels nivå (anvendelse) og høyt nivå (analyse og vurdering).

Til slutt ser vi at det legges opp til en såkalt utfordringsoppgave som skal utfordre de faglig sterkeste elevene. De skal undersøke og finne ut av hva som er de mest aktuelle saker i EU i dag, og hva man som dansk borger kan gjøre for å få innflytelse på de politiske beslutninger

som berører forholdet mellom EU og Danmark. Dette er en nivåinndeling vi ikke finner igjen i den norske læreplanen i samfunnsfag. Man har prinsippet om tilpasset opplæring, som også skal ivareta de faglig sterkeste elevene, der læreren er ansvarlig for å finne oppgaver og andre aktiviteter som vil være både meningsfulle og utfordrende for de dyktigste elevene, gjerne tatt fra videregående opplæring. Dette blir imidlertid ikke så eksplisitt synliggjort som i den danske læreplanen.

4.2 Lærebok fra Danmark

«Samfunnsfag 9» er delt inn i 3 hoveddeler: «Verden omkring os», «Velfærd i Danmark», og «Internasjonalt samarbejde». Boka inneholder praksisrelaterte gjennomganger av samfunnsfaglige metoder, og etter hvert kapittel følger et utvalg av oppgaver som integrerer det faglige stoffet, de samfunnsfaglige metodene, og elevenes egne refleksjoner.

«Globaliseringshjulet» er lærebokas metode for å diskutere problemstillinger på individuelt, nasjonalt og globalt plan. Til slutt i boka er det presentert fem «Cases» med aktuelle problemstillinger med oppgaver til diskusjon og refleksjon i klassen.

Kapittel 1, «Verden omkring os», tar for seg maktbegreper i verden, sikkerhetspolitikk, den kalde krigen, NATO og Warszawapakten. Videre finner vi et delkapittel som heter «Danmark i krig», der vi kan lese om Danmarks sitt bidrag og deltakelse i internasjonale konflikter som for eksempel Afghanistan, Irak og Libya. Her får vi også en interessant oversikt over de ulike politiske partiers syn på den danske tilstedeværelse i konfliktområder. Neste delkapittel tar for seg terrorisme og globalisering. Her får vi en presentasjon om 11/9 i New York og bombene mot tog i Madrid i 2004. Boka tar opp dagsaktuelle tema som religiøs terrorisme, karikaturtegninger og så videre. Kapitlet avsluttes med bistandsproblematikken før vi får en metodedel med problemløsningsoppgaver på fire forskjellige nivåer. Kapittel 2, «Velfærd i Danmark», tar for seg den danske velferdsstaten og forskjellige velferdsmodeller, fattige og rike og sosiale støtteordninger. Vi leser om fattigdom, fattige barn og unge i Danmark, kapitalisme, integrasjon, ghettoer og kriminalitet. Kapittel tre tar for seg staten og pengene, BNP, inflasjon, og politiske holdninger til økonomisk politikk. Også her finner vi et meget grundig oppgavesett med gruppearbeid i statistikk og regneark.

Det som omhandler Danmark og EU går inn under kapitlet «Internasjonalt samarbejde». Det er på 27 sider (15,4 % av kapitlets omfang) og har tre underkapitler:

- «Hvad er EU?» på 14 sider

- «Danmark og EU» på 14 sider
- «Fred og forsvar» på 10 sider.

Hvert underkapittel begynner med «Faglige begreper» der elevene får presentert nøkkelord som de skal kunne når de er ferdig med kapitlet. Det er også en forklarende tekst, fordypningstekst, eller et grublespørsmål i marginen på hver side der eleven kan reflektere over ord og begrep som kan dukke opp i media generelt om emnet EU. Hvert kapittel avsluttes med en faktadel om organisasjonen EU, og større diskusjonsoppgaver og kontrollspørsmål til det elevene har lest om. Det er 15 bilder og illustrasjoner i disse kapitlene, samt 1 tabell.

I underkapittelet «Hvad er EU?» blir de faglige begrepene som elevene skal lære om presentert: Fellesmarkedet, tollunion, direktiv, traktat, Europa-kommisjonen, Europa-parlamentet, Ministerrådet, og EU-domstolen. Dette blir presentert på en logisk og grundig forklart måte, med kontrollspørsmål i teksten som læreren kan stoppe opp ved og spørre elevene om vanskelige ord og begreper. Kapitlet introduseres med et bilde av et snødekt, blått EU-skilt med 12 gule stjerner rundt navnet «FRANCE» inni. Skiltet står på en vakker og solrik fjellovergang på grensen mellom Frankrike og Italia i Alpene. Her er det tydelig at forfatterne ønsker å framstille temaet EU i et «nasjonalromantisk» lys, noe vakkert og vennlig, som en slags avvæpnende, europeisk overbygning. Det er 12 avsnitt i dette kapitlet: EU i hverdagen, krigene i Europa, kull- og stålunionen, Romatraktaten, flere land – nye traktater, hva er EU egentlig?, en lov blir til i EU, hvem bestemmer lovene?, kommisjonen, parlamentet, ministerrådet og EU-domstolen. Det blir presentert 6 ulike forklaringer, problemstillinger og diskusjonsemner i marginen i dette kapitlet. Dette går blant annet på spørsmålet om Europas Forenede Stater, Det Europeiske Råd, lobbyister, og forslag om å stoppe salget av snus i Danmark. Her får vi altså en kritisk vinkling på Europa og organisasjonen EU, der elevene kan diskutere i klassen eller i grupper omkring omstridte temaer som fri flyt av varer og tjenester og tollmuren rundt Europa. Til slutt er det en faktadel om EU, der elevene får presentert en gruppeoppgave de skal gjennomføre, med en felles avsluttende presentasjon i klasserommet. Det er 7 bilder og noen små illustrasjoner i dette kapitlet, som er med på å forklare teksten, skape en stemning eller være med på å støtte en diskurs i klassen. Det er for eksempel et bilde av et utbombet Dresden etter andre verdenskrig, undertegnelsen av Roma-traktaten i 1957, Europa-Parlamentets bygning i Brussel, et bilde fra et møte i Europa-Parlamentet, de valgte EU-kommisærene fra 2010, og tvangsinnførselen av brus- og ølbokser i danske butikker i 2002. Dette var en lang og heftig diskusjon i danske

medier på 2000-tallet, de fleste ville fremdeles ha flasker av glass å drikke av. 13 arbeidsoppgaver med spørsmål fra teksten avslutter dette kapitlet.

Det første delkapitlet er lagt opp som en historisk og praktisk skildring av forholdet mellom Danmark og EU. Her får vi først en historisk gjennomgang av kull- og stålunionen som førte fram til dagens EU. Det er en saklig og nøytral tone i framstillingen, med historiske fakta og bilder som støtter opp om stoffet vi leser om. Det er tydelige tabeller som på en enkel og informativ måte viser utviklingen av det europeiske samarbeidet. Innholdet legger vekt på etterkrigstiden og gjenoppbyggingen av et Europa lagt i ruiner. Vi kan lese om EU som et fredsprosjekt, der budskapet var «aldri mer krig». Videre legger boka opp temaet på en grundig og beskrivende måte, der det legges vekt på opplysning om EU som organisasjon. Elevene får lese om hvordan lover blir til og hvem som bestemmer om en lov blir vedtatt og hvilke følger dette får for Danmark og oss som lesere. Det er inngående forklaringer om vanskelige institusjoner som EU-kommisjonen, EU-parlamentet og Ministerrådet. Vi blir fortalt om «lobbyister» og hvilken påvirkningskraft utenforliggende organisasjoner og pressgrupper kan ha på EU, og eksempelet som blir brukt er miljøorganisasjonenes press for å innføre strenge CO2-utslippskrav for personbiler. Man får også kunnskap om hvordan lover får innvirkning på dansk politikk, enten gjennom *forordninger* som alle medlemsland må følge, eller som *direktiv* som først skal gjennom det danske Folketinget før det eventuelt vedtas som en lov. Boka presenterer tydelige og logiske illustrasjoner som forklarer gangen ved alle vedtak som Danmark må ta til etterretning. Vi får presentert en sak fra 2011 der EU ville stoppe alt salg av snus i Danmark. Dette kan vi lese om i marginen under kategorien «Kilde». Hvorfor akkurat denne saken blir presentert i læreboka kan det vel være flere grunner til, men å få elever på ungdomstrinnet bevisste på skadeomfanget tobakk fører med seg, er vel den mest plausible grunnen her.

I underkapitlet «Danmark i EU» er de faglige begrepene elevene skal lære seg: Suverenitet, landbruksstøtte, de danske forbehold, og arbeidskraftens frie bevegelighet.

Det er 7 avsnitt i dette kapitlet: Danmark i det europeiske fellesskap, for eller i mot EU, de danske forbehold, ØMU: Den økonomiske og monetære union, Folketinget og EU, er EU demokratisk? og europeiske politikkområder. Vi får presentert en del informasjon omkring hva EU har å si for Danmark som nasjon, hverdagslivet til befolkningen i landet, og de motsetninger som et medlemskap fører med seg når det gjelder demokratiforståelse og medbestemmelsesrett. Dette kapitlet gir uttrykk av å sette på spissen argumenter for eller i

mot et dansk EU-medlemskap. Elevene kan lese om aktuelle problemstillinger i det danske samfunnslivet som viser både fordeler og ulemper av å være med i unionen. Den første er en kort presentasjon av den EU-kritiske danske «Enhedslisten», «Det Radikale Venstre» sitt syn på EU, at Tyskland ønsker å ansette lavtlønnede portugisiske sykepleiere, og til slutt en dagsaktuell sak om afrikanske båtflyktninger som blir nektet adgang til maltesiske havner. Det er 8 bilder og 1 tabell i dette kapittelet. Tabellen viser resultatet av de ulike danske folkeavstemmingene om det europeiske samarbeidet fra 1972 – 2000. Til slutt er det 4 utdypende presentasjoner i marginen, med forklaringer, problemstillinger og diskusjonsemner.

Kapittelet starter med to valgkamplakater fra 1970-tallet da Danmark skulle stemme over et EF-medlemskap. Den ene er i svart-hvitt og har teksten «Er De i tvivl? Stem NEJ!» Plakaten illustrerer en (klam) hånd med bokstavene EF på, som tar et jerngrep over landet. Den andre plakaten er i friske sommerfarger med noen glade, pene jenter på sykkel, viftende med danske flagg og med ordet «JA» på sykkelstyret. Her får vi en narrativ tidslinje med et Danmark før et medlemskap i unionen, og de politiske virkemidler som danske myndigheter satte i sving for å få befolkningen mer positiv til et dansk medlemskap. Nei-siden representeres ved demonstrasjonstog og heftige «Nej»-plakater; vi ser et bilde fra en EU-demonstrasjon i København i 1993, en protesttog mot ansettelse av utenlandske arbeidere uten tariffavtale, og til slutt et foto av desperate afrikanske båtflyktninger som klamrer seg fast til et tunfiskennett tredje døgnet på rad, i havet utenfor Malta. Bildet av noen høyballer på et dansk jorde illustrerer argumentet fra de danske myndigheter på 1970-tallet om at dansk landbruk var avhengig av en europeisk frihandelsavtale uten tollmurer for å få solgt varene sine på det viktige europeiske jordbruksmarkedet. Her skiller den danske boka seg fra de norske, da akkurat dette temaet var argumentet mot et norsk medlemskap.

Elevene får også en innføring i Euro-pengesedlene, og vi ser statsminister Helle Thorning Schmidt i et muntert møte med EU-kommisjonens formann José Manuel Barroso i 2011. Til slutt er det 2 gruppeoppgaver og 1 fellesoppgave med fokus på analyse, argumentasjon og diskusjon. 18 arbeidsoppgaver med spørsmål fra teksten avslutter dette kapittelet.

Dette delkapitlet har en mer politisk vinkling omkring prosessen da Danmark knyttet seg til EU. Her blir vi kjent med den danske kampen for eller i mot et medlemskap i EF, begrepene selvstendighet og suverenitet, samt folkeavstemmingen i 1972, der ja-siden vant med 63 % av stemmene, mens 36 % stemte i mot. Nettopp at så mange sa nei til EF/EU, blir grundig omtalt i dette delkapitlet. Vi får innblikk i den partipolitiske uenigheten og debatten på 1970-tallet,

der høyresiden argumenterte med et ja til EF, mens venstresiden i dansk politikk mente at Danmark burde stå utenfor organisasjonen. Solidaritetsspørsmålet med fattige land i for eksempel Afrika kommer opp her, og gjenspeiler seg i diskusjonsoppgavene elevene kan gjøre etter at kapittelet er slutt. Vi kan lese om de forskjellige samarbeidsavtalene inngått mellom Danmark og EU, som for eksempel Maastricht-traktaten og eurosamarbeidet.

Delkapitlet kan sies å være gjennomgående kritisk til den *økonomiske* politikken EU forfekter, noe som uttrykker seg for eksempel i presentasjonen av bevegelsen «Enhedslisten», som er pådriver for et globalt og internasjonalt samarbeid, men motstander av dagens EU på grunn av organisasjonens påståtte manglende fokus på demokrati. På den andre side får vi en presentasjon av partiet Radikale Venstre, som forfekter et mer gjennomgripende europeisk samarbeid, der innføringen av Euro i Danmark er et av målene. Dette kulminerer i en debatt på slutten av kapitlet omkring demokratiforståelsen i EU, der vi også ser et bilde av en smilende dansk statsminister, Helle Thorning Schmidt, på en talerstol sammen med EU-kommisjonens formann, José Manuel Barroso. Vi får deretter en presentasjon av dansk landbrukspolitik, overføringer og landbruksstøtte fra EU. På slutten av kapitlet får vi enda et kritisk blikk på et av EU prinsipper, nemlig «arbejdskraftens frie bevægelighed». Her er fire sider viet til problemet med fri arbeidsinnvandring, sosial dumping og ulovlig innvandring. Vi får lese om til dels sterke historier fra nyhetsbildet de senere år, om hvor mange afrikanere som drukner i Middelhavet på veg til en bedre tilværelse i EU-landet Italia, tyske sykepleiere som protesterer da Tyskland vil ansette billig arbeidskraft i form av portugisiske sykepleiere, og utfordringen med land innenfor og utenfor Schengen-samarbeidet. Det er hele 4 sider i kapitlet som forfekter et til dels kritisk syn på flere EU-institusjoner, særlig gjelder dette synet på fraværet av demokrati og manglende menneskerettigheter mot mennesker utenfor EU-land.

Kapittelet om Danmarks forhold til EU blir grundig og detaljert gjennomgått i denne læreboka. Det er en klar narrativ linje i disse to delkapitlene. Forfatterne beskriver et Europa i ruiner etter den andre verdenskrig, med angrepet på Danmark 9. april 1940, til en etterkrigsperiode preget av kald krig og frykt for framtida. Det er i dette perspektivet forfatterne etter min mening legger opp stoffet slik de har valgt det. De beskriver EF/EU som et fredsprosjekt der økonomisk velstand for ikke minst erkefiendene Tyskland og Frankrike var det viktigste. Utarbeidelsen av Roma-traktaten blir grundig dokumentert, og at dette var grunnlaget for det demokratiske Europa vi kjenner i dag. Danmark blir beskrevet som et lite land i ytterkanten av det europeiske kontinentet, med en sårbar økonomi basert på

råvareeksport som for eksempel jordbruksvarer. Det kan virke som boka «rettferdiggjør» at dansk EU-medlemskap er det beste for landet, da boka gjør inntrykk av å legge seg på en nøytral linje når det gjelder forholdet mellom EU og Danmark. Bokas forfattere er i alle fall klar over at det er en viss motstand mot unionen i den danske befolkningen.

Hvis vi går inn på de fire analysekategoriene, får vi følgende oppsummering:

Historie: Historien til EU blir presentert grundig og kronologisk, med fokus på organisasjonens arbeid for fred og samarbeid i Europa etter andre verdenskrig. Vi får en detaljert innføring i kull- og stålunionen og Roma-traktaten, samt EUs nyere historie med opptak av de Østeuropeiske medlemslandene. Elevene blir presentert for nye konflikter unionen stod overfor på 90-tallet, og demonstrasjoner og protesttog i forbindelse med dårlig behandling av fremmedarbeidere og flyktninger til Europa.

Politikk og medbestemmelse: Disse begrepene blir omhyggelig beskrevet i den danske læreboka. Vi får en grundig beskrivelse av Europa-parlamentet, Europa-kommisjonen og ministerrådet. Videre kan vi lese om hvordan en lov i EU blir til, og hvem som bestemmer lovene. Til slutt får vi presentert en casestudie omkring EU-domstolen sin innvirkning på dansk hverdagsliv samt en diskusjon om hvor demokratisk EU egentlig er. Boka inntar en forklarende vinkling opp mot de ulike beslutningsprosesser i EU, og hvilken makt, eller avmakt, det enkelte menneske har. Det blir lagt vekt på at Danmark er et lite land, som ville vært sårbart om det hadde stått utenfor unionen.

Økonomi: Her kommer læreboka inn på den økonomiske- og monetære union, de danske forbehold og EU sin støtte til dansk landbruk. Boka legger opp til en positiv tone når det gjelder Danmarks forhold til unionen. Det blir igjen lagt vekt på at Danmark er et lite land som ville hatt store økonomiske problemer hvis det hadde stått utenfor EU, særlig med tanke på salg av jordbruksvarer og fiskerinæringen.

Bildebruk: Boka bruker bilder av høy kvalitet som underbygger det som står i teksten på en god måte. Elevene får se store bilder som setter i sving følelser og gjør det enklere for særlig svakere elever å forstå hva teksten handler om. Fra ruinene av et bombet Dresden i 1945, via plakater fra dansk EF-kamp på 70-tallet, til dagens smilende statsminister. Et dagsaktuelt bilde (april 2015) av afrikanske båtflyktninger gjør inntrykk. Bildene i boka

Som jeg skrev i metodekapittelet ønsker jeg å foreta en kvantitativ undersøkelse i tillegg til tekstanalysen, der målet er å finne ut hvilken relativ vekt de forskjellige kodingsenhetene har i

det analyserte materialet mitt. Jeg har altså valgt ut fire begreper som jeg som jeg mener har vært mye fremme i media og politiske debatter opp gjennom årene: EF/EU, EFTA, suverenitet og demokrati. Disse fire kodingsenhetene har jeg valgt å illustrere ved hjelp av søylediagram. Ordene «EF/EU» er nevnt hele 236 ganger i disse to kapitlene, det vil si ca. 9 ganger pr side. Dette virker mye, men er nok en bevisst handling fra forfatterne. Ved å øke hyppigheten av enkelte ord og uttrykk, vil disse sitte godt i minnet til de som leser teksten. EFTA er ikke nevnt i det hele tatt i den danske læreboka, mens ordet «suverenitet» er nevnt 5 ganger, og «demokrati» 10 ganger i teksten i disse to kapitlene (se fig. 2 under).

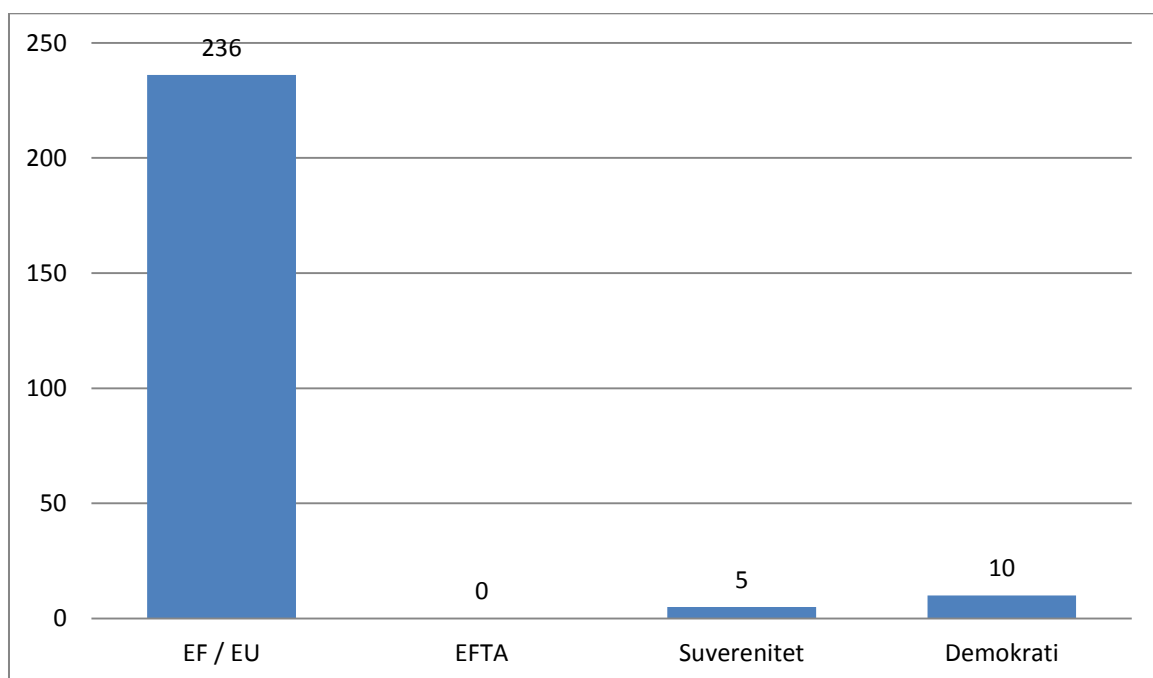


Fig.5

4.2.1 Samsvar mellom læreplan og lærebok

Læreplanen i samfunnsfag oppfyller læreboka på en meget grundig måte. Dette er en innholdsrik og omfattende læreplan, og det stiller nok klare krav til lærebokforfattere i samfunnsfag i den danske ungdomsskolen. Alle kompetanseområder i læreplanen som omhandler EU-spørsmålet er tatt med i læreboka «Samfunnsfag 9». I tillegg er de tre forskjellige ferdighetsnivåene godt ivaretatt med differensiering av oppgavene bakerst i kapitlet. Dette gjelder også «undringsoppgaven», der elevene skal finne ut hvordan danske

borgere kan ha innflytelse på EUs beslutningsprosesser. Den danske læreplanen gir inntrykk av å være argumenterende, men samtidig forklarende i sitt syn på Danmark og EU.

4.3 Læreplan fra Spania

Innholdet i denne delen av læreplanen tar for seg den politiske utviklingen i verden og Europa i siste halvdel av forrige århundre, organiseringen i EU, Spanias styresett, Spania blir opptatt i EU, og samarbeidsforholdene mellom EU og Spania. Hele kapittelet knyttes opp til Spanias nære forhold til Latin-Amerika gjennom landets historie som oversjøisk stormakt, borgerkrigen, Franco-diktaturet, og det nye, demokratiske Spania. Det legges vekt på at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom Spania og EU, i en verden med økt globalisering og økonomisk utvikling. Læreplanen er detaljert og innholdsrik. Den kommer med flere forslag til læringsaktiviteter, som for eksempel gjennomføring av debatter, analyse av ord og begreper, innhenting av stoff fra digitale læringsressurser, løsning av oppgaver og drøfting av ulike problemstillinger. Læreplanen er målstyrt, og kan på mange måter sammenlignes med Norge sin LK-06. Her må vi også huske på at i det spanske skolesystemet kan elever som gjør det dårlig på de mange semesterprøvene, måtte gå opp samme semester om igjen. Det er altså utviklet et omfattende evalueringsverktøy for å sikre dokumentasjon på den enkelte elev sitt nivå ved semesterslutt. Den nye lovmodifiseringen i 2012 fikk ingen stor ringvirkning for læreplanen i samfunnsfag, men som sagt tidligere er en helt ny opplæringslov på trappene, og denne vil få innvirkning på alle de spanske læreplanene.

4.4 Lærebok fra Spania

Læreboka tar for seg både historiedelen, geografidelen og samfunnskunnskapsdelen av faget. Læreboka er heftet med et plastomslag med lommer for å stikke inn ark. Det er en omfattende bok på 275 sider og er delt i 12 kapitler. Da formatet er A4, er det plass til forholdsvis mye tekst, og det er mye informasjon på hver side. Bakerst i boka er det stukket inn et karttillegg over Spania, Europa og verden. Først er det en oversikt over bokas oppbygging, og forklaring på hvordan eleven kan bruke stoffet på en hensiktsmessig måte. I begynnelsen av hvert kapittel finner vi ei dobbeltside med fakta om temaet, presentasjon av nye ord og begrep, og bilder som er med på å belyse innholdet i teksten. Boka er rikt illustrert og vi finner mange grafer og tabeller, samt teoretiske modeller over de aktuelle sakene som blir presentert. Til slutt i hvert kapittel finner vi arbeidsoppgaver og problemløsningsoppgaver, både på individplan og gruppevis. Oppgavene er ganske omfattende og stiller krav til elevene. Det er

oppgaver der elevene finner svaret i teksten, sammenligningsoppgaver, for eksempel mellom Portugal og Spania, lokaliseringsoppgaver der elevene skal bruke kartet som følger med for å finne ulike steder eller andre geografiske lokaliteter, analyse av foto og illustrasjoner, og refleksjons- og diskusjonsoppgaver for debatt i klasserommet.

Kapittelet om Spania og EU er kapittel 10 i boka: «La unión Europea y España: organización política y administrativa». Det er på 16 sider, altså ca. 6 % av bokas totale sideantall, og er delt inn i 6 delkapitler. Først blir vi presentert for innholdet i kapittelet: Europa. Deretter blir man presentert for historien om EU som organisasjon, hvordan EU er organisert og bygd opp, og utfordringer og problemstillinger rundt aktuelle saker mellom EU-landene i dag. Deretter får vi innsikt i den politiske organiseringen av Spania som stat, hvordan delstatene, «Comunidades», er organisert, og til slutt om utfordringer innad i Spania og delstatene, for eksempel skillet mellom nord og sør, Catalonia, Baskerland, masseturisme, miljøspørsmål, jordbruk og problemer omkring vannmangel.

Elevene blir presentert 5 bilder av ulike styringsorganer i begynnelsen av kapittelet: Rådhuset i en liten landsby, delstatsforsamlingen i Castilla-La Mancha, rettsbygningen i Toledo, Parlamentet i Madrid, og Europaparlamentet i Strasbourg.

Delkapittel én tar for seg hvordan EU ble grunnlagt og prosessen med nye medlemsland. Her får teksten hjelp av to sektordiagram og informasjon om EU-hymnen. På neste side finner vi et Europakart der EU-landene er fargelagt med ulike farger etter når de ble medlem av unionen. Delkapittelet avsluttes med 5 arbeidsoppgaver. Denne delen av temaet EU blir framstilt narrativt og nøytralt. Det legges vekt på at Spania er et moderne, demokratisk land som hører naturlig til i resten av Europa. Boka legger vekt på den økonomiske fremgangen i Spania etter diktaturets fall, og at organisasjonen EU er en naturlig del av denne veksten. Det er ingen kritiske betraktninger eller vinklinger av lærestoffet som kan sette spørsmålstegn ved EU på samme måte som i den danske læreboka.

Delkapittel to tar for seg organiseringen av EU. Her finner vi 5 bilder som viser Europaparlamentet, Europarådet, EU-domstolen, Europakommisjonen og den europeiske sentralbanken. De forskjellige råd og instanser i EU blir forklart ved bruk av tekst og bilder. Det er fire arbeidsoppgaver til slutt i dette delkapittelet. Igjen er stoffet presentert på en saklig og nøktern måte, som forklarer elevene hvordan EU som organisasjon fungerer og hvordan det spanske samfunnet er tilpasset EU sitt lovverk.

Delkapittel tre tar for seg forskjellene mellom medlemslandene i EU. Man ser på demografien mellom medlemslandene, de sosialøkonomiske ulikhetene, og den politiske utviklingen mellom de ulike medlemslandene. En tabell med alle medlemslandene er med på å forklare teksten. Videre blir vi presentert for EU sitt utviklingsprogram der vi ser et skilt som forteller at veien man kjører på finansiert gjennom EU-midler. Tre arbeidsoppgaver avslutter dette delkapittelet. Delkapittel 4 tar for seg den politiske organiseringen av Spania som suveren stat. Her kan vi lese om grunnloven av 1978, og de forskjellige statsinstitusjonene i landet. Det er bilde av den lovgivende makt, «Las Cortes» (Parlamentet), den utøvende makt, «El Gobierno del Estado» (Regjeringen), og «El Tribunal Supremo» (Høyesterett). Alle sammen i Madrid. 3 arbeidsoppgaver avslutter dette kapittelet. Her kan elevene altså lese om alt det positive EU som organisasjon har gjort for det spanske samfunnet med særlig vinkling på økonomi og infrastruktur. Tabellene og kartene er forholdsvis små og vanskelige å lese, og kan nok være utfordrende å få analysere av elever som må ha tilpasset opplæring. Samtidig utfyller de teksten på en god måte når de sammenligner medlemslandene i Europa på denne måten, men det fordrer en gjennomgang av læreren i forkant og underveis.

Delkapittel 5 handler om den territoriale inndelingen av Spania, de 17 «Comunidades» (delstater) og 2 «Ciudades Autónomas» (de to autonome byene Melilla og Ceuta, som ligger på nordkysten av Marokko), 50 provinser, (for eksempel Alicante), og over 8000 kommuner. Her lærer elevene om hvordan de forskjellige delstatene, provinsene og kommunene blir styrt. Et kart over Spania viser den territoriale inndelingen ved hjelp av farger og symboler. 3 arbeidsoppgaver avslutter dette delkapittelet. I motsetning til den danske og de to norske lærebøkene legger den spanske boka stor vekt på nasjonen Spania, både som geografisk definert område, og som en politisk stat. Et interessant aspekt her er det faktum at særlig to regioner, Baskerland og Catalonia, de senere år har krevd større selvstendighet når det gjelder regionale saker som angår dem. Det har for eksempel vært en folkeavstemning i Catalonia der folket skulle stemme over spørsmålet om catalansk selvstendighet. Frigjøringsbevegelsen i Baskerland er særlig kjent som en historisk blodig affære der terrororganisasjonen ETA har spilt en blodig rolle. Disse forholdene er ikke nevnt i noe særlig grad i denne læreboka, noe som igjen støtter opp om teorien om læreboka som et av mange nasjonsoppbyggende ressurser.

Delkapittel 6 tar for seg forskjellene og kontrastene mellom de 17 delstatene, «Comunidades». Man får belyst de demografiske forskjellene, ulik levealder, alderssammensetning, flytting og urbanisering. Videre blir vi presentert for de

sosialøkonomiske ulikhetene og graden av utvikling mellom regionene. For eksempel blir de økonomiske ulikhetene mellom Sevilla i sør med sin primærnærings, og industribyen Barcelona i nord belyst. Igjen legger boka stor vekt på de økonomiske sidene av spansk politikk og den støtten EU gir gjennom ulike økonomiske overføringer til særlig karrige og agrare landområder, som for eksempel Andalucía i Sør-Spania og Extremadura mot grensen til Portugal. 4 spørsmål avslutter dette siste delkapittelet.

Til slutt er det 4 sider med fakta om EU og Spania. Det er sider for kopiering der elevene selv kan fylle ut skjema og tankekart. Det er arbeidsoppgaver, fordypnings- og problemløsningsoppgaver og lagt til rette for diskurser og gruppearbeid. Det legges opp til bruk av internett og andre digitale læringsressurser. Her får vi en innholdsrik bolk med adekvate og interessante oppgaver med varierende vanskelighetskrav, som legger til rette for at de fleste elever skal oppleve mestring. Det er imidlertid slik jeg ser det et behov for at læreren er tilstede for å hjelpe elevene med disse til dels meget utfordrende oppgavene.

Dette er med andre ord ei innholdsrik og omfattende bok i samfunnskunnskap, historie og geografi. Stoffet virker oppdatert og tar opp aktuelle problemstillinger innad i EU, og med verden omkring oss. Den er fra begynnelsen av ganske lik den danske læreboka, med informasjon om historien til organisasjonen EU, og oppbyggingen av denne. Deretter blir den spanske boka mer detaljert og faktabasert, særlig gjelder dette stoffet om Den Europeiske Sentralbanken og Eurosamarbeidet. Dette har å gjøre med at Spania, i motsetning til Danmark, er med i den europeiske monetære union, og har innført Euro som valuta. Boka tar for seg de ulike medlemslandene på en mer omfattende måte enn den danske læreboka. Her kan elevene lese om alle landene i EU, hvilke utfordringer de har med tanke på økonomi, arbeidsledighet m.m. Den spanske læreboka er mer faktabasert enn den danske, med tabeller og illustrasjoner som underbygger budskapet i teksten. Det vil være naturlig at ei lærebok fra landet Spania, som er nesten 12 ganger så stort som Danmark og som har vel 8 ganger så mange innbyggere, er mer omfangsrik enn den danske læreboka. Min mening er at den danske læreboka «Samfundsfag 9» går mer i dybden enn hva denne spanske boka gjør. Vi finner for eksempel ingen reell kritikk eller motforestillinger mot EU i den spanske læreboka av noen grad. Det fremstår av tekst og bildebruk at forfatterne har tatt et standpunkt når det gjelder Spanias forhold til EU, der det blir lagt stor vekt på Spanias historie som et eneveldig monarki og senere diktatur, der et EU-medlemskap ble redningen for det moderne, demokratiske Spania vi kjenner i dag.

Historie: Vi får bare en kort innføring i EU sin historie i denne læreboka. Vi får heller ingen særlig informasjon om bakgrunnen til organisasjonen, heller ikke Spanias rolle som nøytral, men tyskvennlig stat under andre verdenskrig blir nevnt. Vi leser om innføringen av ny grunnlov i 1978, og søknad om EU-medlemskap samme år som fører til fullt medlemskap i 1986.

Politikk og medbestemmelse: Boka bærer preg av å være nøytral, saklig og informativ. Vi får ingen forklaring på hvorfor Spania ikke hadde noen folkeavstemming i forkant av en EU-søknad, men det blir nevnt at Spania og Portugal (sammen med Hellas) var de eneste gjenværende diktaturer i Vesten, og at det var et krav om at Spania ville knytte seg til de moderne, vestlige demokratiene. Det blir derfor framstilt som et folkekrav at Spania skulle søke om medlemskap, noe de da gjorde på slutten av 70-tallet. De politiske prosessene innad i unionen blir godt belyst og forklart. Elevene som leser teksten får en grundig innføring i hvordan EU som politisk maktapparat fungerer. I tillegg blir Spania sitt politiske system grundig gått gjennom. Her leser vi om likheter og ulikheter mellom de ulike regionene i landet, fra det industrialiserte nord, til det mer jordbruksbaserte sør. De forskjellige statsinstitusjonene som parlament, regjering og domstoler blir viet stor plass i disse kapitlene, hele seks sider. Det er lagt stor vekt på de demokratiske prosessene i Spania, mens de samme prosessene innad i EU ikke blir gjennomgått like grundig. Dette kan ha å gjøre med landets størrelse både i areal og innbyggertall, at det ser på seg selv som en oversjøisk stormakt i europeisk historie, med en lang og stolt historie.

Økonomi: Boka tar for seg de økonomiske forholdene i EU, og vi finner flere sammenlignende tabeller og grafiske modeller omkring de økonomiske likheter og ulikheter både mellom de forskjellige delstatene innad i Spania, men også mellom de ulike medlemslandene i EU. Eurosam arbeidet og den monetære union der Spania er med, blir gjennomgått grundig. Det blir lagt vekt på at Spania var et fattig land på 60 og 70-tallet, og at dette ville fortsette hvis ikke landet var blitt med i EU. Særlig industri (som bilproduksjon), infrastruktur og turisme blir omtalt som viktige næringer godt støttet av EU sine mange støtteordninger. Boka tar ikke for seg finanskrisen i noen særlig grad, heller ikke den voldsomt høye arbeidsledigheten blant særlig de unge, selv om dette slo inn før denne læreboka var gått i trykken.

Bildebruk: Det er forholdsvis små bilder i denne boka, som ofte er nøytrale og saklige pressefoto. Disse kan virke kjedelige og uinteressante for elever som skal lese i læreboka.

Som jeg har nevnt i metodekapittelet, er bildene med på å underbygge budskapet i tekste og gjøre innholdet mer tilgjengelig for særlig de svake elevene. Dette er etter min mening ikke tilfelle her. Det er mange bilder av spanske, monumentale bygninger. Boka er rik på illustrasjoner, grafer, tabeller og kart, noe som er med på å underbygge den saklige, faktabaserte linjen forfatterne har lagt seg på. Disse kan imidlertid være vanskelig tilgjengelige for en del elever.

Begrepet EU (UE på spansk) blir nevnt 110 ganger på disse 16 sidene. Organisasjonen EFTA/EØS (Asociación Europea de Libre Comercio), blir beskrevet kort i en rammetekst, mens begrepet «suverenitet» (Independencia) blir nevnt 3 ganger og «demokrati» (Democracia) bare 2 ganger.³ Setter vi de fire begrepene inn i en frekvenstabell, ser vi følgende:

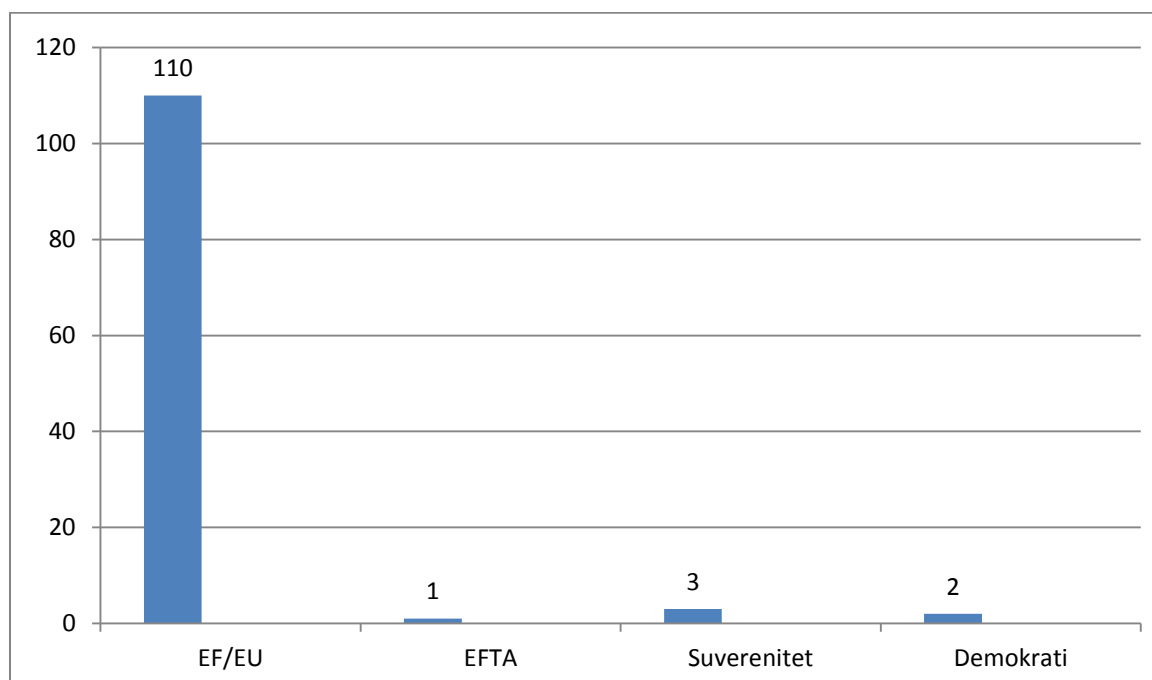


Fig. 6

³ (Min oversettelse).

4.4.1 Samsvar mellom læreplan og lærebok

Også her ser vi det er et godt samsvar mellom den spanske læreplanen i samfunnsfag og stoffet i «Samfunnsfag 9». Alle kompetansemålene blir tatt med i boka og beskrevet grundig og inngående. Den danske læreplanen skiller seg ut fra de andre i og med den har forslag til elevaktiviteter og arbeidsoppgaver. Oppgavene er delt inn i tre nivåer med forskjellig vanskelighetsgrad. Dette finner vi også igjen i læreboka.

4.5 Norsk læreplan

Britt Ulstrup Engelsens evaluering fra 2008 peker på det at læreplanverket har ulike og konflikterende kunnskapsoppfatninger (Engelsen, 2008, s. 87). Mens den generelle læreplandelen har sosial integrasjon som mål, der betydningen av en nasjonal kulturell kanon understrekes, finner hun i prinsippdelen en elevsentrert læreplan med vekt på det enkelte individs læring og utvikling, mens de ulike fagplanene er bygd opp omkring målbare kompetansemål (Engelsen, 2008, s. 87). Dette betyr at lærerne må fortolke målene, planlegge undervisningen og legge til rette for en læring som kan realisere dem. Læreplanene må altså være utgangspunkt for et videre læreplanarbeid hos lærerne. De må analysere de bestemmelser, råd og retningslinjer som er gitt sentralt, for på dette grunnlaget å utvikle planer for sine elevers læringsarbeid (ibid). Slike planer må med jevne mellomrom bli revidert, og her kommer de lokale læreplaner inn som et viktig tilskudd for den enkelte skole.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet er mindre detaljert enn tidligere læreplaner, noe som gir et større tolkningsrom for lærerne. Aktørene som utformet LK-06 ønsket en målstyrt læreplan med korte formuleringer; det kan imidlertid tenkes at intensjonene var nettopp at temaet EU skulle bli tatt opp i undervisningen gjennom disse indirekte formuleringene i læreplanen.

Hvis vi leser i læreplanen i samfunnsfag for hele skoleløpet, ser vi at det legges stor vekt på FN som fredsbevarende organisasjon, og arbeid for internasjonalt samarbeid, menneskerettigheter og en global forståelse av demokrati. Det vil være interessant for meg å se på hva det er som gjør at lærebokforfatterne likevel vier EU såpass stor plass i sine lærebøker på tross av at organisasjonen ikke er nevnt i læreplanene. Læreplanen i samfunnsfag sier at formålet med samfunnsfaget er å medvirke til forståelse av og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier, likestilling og til aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Den norske læreplanens generelle del utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring.

Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen sier at den generelle delen av Læreplanen Kunnskapsløftet -06 skal fornyes. Han begrunner dette med nødvendigheten av at læreplanen viser dagens aktuelle skolevirkelighet, og tar de nye utfordringene barn og unge har på alvor. (Regjeringen, 2014). På bakgrunn av innspill og innhenting av bakgrunnskunnskap, nasjonalt og internasjonalt, sier Kunnskapsdepartementet at de vil sende forslaget på høring i 2016, og at målet er at den nye generelle delen av læreplanen skal gjelde fra skoleåret 2017/2018.

En arbeidsgruppe ledet av høgskolelektor Tarjei Helland og Roar Madsen ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, har i 2012-2013 jobbet med forslag til endring av læreplanene i blant annet samfunnsfag. Utgangspunktet for at læreplanene i norsk, matte, engelsk og samfunnsfag nå skal revideres, er at de fem grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning og digitale- og muntlige ferdigheter, kom dårlig til syne i læreplanene. Læreplanen skal også synliggjøre progresjonen i utviklingene av ferdighetene på en bedre måte enn tidligere. Arbeidet har imidlertid ikke vært uproblematisk, og utdanningsdirektoratet har fått kritikk av lederen for arbeidsgruppa som mener at målintensjonene i samfunnsfag har fått lide av det arbeidsgruppa kaller «læreplansjangeren». Det er formkrav for eksempel til hva slags ord og uttrykk som kan brukes i læreplaner, hvor konkrete de kan være, hvor lange setninger som kan brukes, og så videre. Arbeidsgruppa brukte for eksempel langt mer tid på å finne hvilke verb de kunne bruke for å beskrive kompetansen, enn *hva slags* kompetanse som skal beskrives.

Arbeidsgruppa konkluderte med at læreplansjangeren er en tvangstrøye som har ført til at formkravet står i veien for gode læreplaner (Helland & Madsen, 2013).

Utdanningsdirektoratet på sin side argumenterer med at læreplanene skal være gjenkjennelige, ha felles struktur, og at lærerne som skal jobbe med dem skal forstå hva som ligger i de ulike kompetansemålene og hva som forventes av elevene. Det vil være interessant for meg å finne svar på hvorfor EU-debatten i norsk grunnskole nesten er fraværende. Er dette et bevisst valg fra de som lager læreplanene og lærebøkene, eller peker det på en generell unnfallenhet i å stille disse spørsmålene i skole- eller samfunnsdebatten generelt? Som lærer i 20 år i grunnskolen, er det mitt inntrykk at det er lærernes politiske syn på begrepet EU som gjør at temaet ofte blir stemoderlig behandlet i klasserommet. Det er tre kompetansemål i grunnskolen etter 10. årstrinn som ofte blir brukt når man kommer til temaet EU: Finne eksempler på hendelser som har vært med på å forme dagens Norge, og diskutere hvordan

samfunnet kunne ha vært hvis disse hendelsene hadde utviklet seg annerledes, beskrive hovedtrekk i norsk økonomi og hvordan den henger sammen med den globale økonomien, og drøfte viktige omveltninger i det internasjonale samfunnet i nyere tid, samt formulere årsaker til og konsekvenser av disse omveltningene (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 10). Her vil det være naturlig å gjennomgå følgene av andre verdenskrig og det fredsarbeidet som ble satt i gang i etterkrigstiden, med blant annet opprettelsen av den europeiske kull- og stålunionen, som ble til dagens EU. Det vil også være hensiktsmessig å gå inn på de økonomiske vilkårene Norge har forpliktet seg til gjennom EØS-avtalen, der Europa utgjør det største markedet for norske eksportbedrifter. Det vil også være et viktig element at Norge gjennom denne avtalen har tilgang til det indre markedet, med fri flyt av varer, tjenester, kapital og mennesker.

4.6 Lærebok fra Norge: «Underveis»

Gyldendal Norsk Forlag gir ut lærebokserien «Underveis» i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Boka er innbundet og er på 250 sider. Det er en omfattende og grundig bok som er mye brukt på ungdomstrinnet ved norske skoler. Boka er delt inn i 14 kapitler, med et eget fordypningskapittel til slutt. Hvert kapittel begynner med en presentasjon av ord og begreper elevene vil møte på i teksten. Ord som blir forklart, er uthevet i farget, fet skrift i marginen. Disse ordene er også samlet i en egen ordliste bakerst i boka. Vi finner rammetekster som utdyper fagstoffet eller inneholder annet stoff om temaet i kapitlet. Disse tekstene er markert med en binders. I marginen finner vi en margtekst som er tenkt til å utfylle lærestoffet. Denne er markert med en farget bakgrunn, og som inneholder ekstra opplysninger, sitater, kildehenvisninger, tekstutdrag og så videre. Boka bærer preg av høy kvalitet på fagstoffet og minner ikke så rent lite om den danske læreboka «Samfundsfag 9». Den er logisk og lineær bygd opp med en grei oversikt over de viktigste hendelsene i EU sin historie. Boka legger opp til en nøytral linje når det gjelder det norske EU-spørsmålet, men det er riktignok lagt en viss tyngde på resultatene av de to folkeavstemmingene i 1972 og 1994. Det er flere oppgavetyper i denne boka, både lettere kontrollspørsmål, til større diskusjonsoppgaver. Underveis i teksten dukker det opp samtaleoppgaver under vignetten «Husker du?» Her er det lette repetisjonsspørsmål tatt direkte ut fra teksten som alle elevene skal kunne svare på. «Videre arbeid» er oppgaver som kommer i slutten av hvert kapittel. Dette er mer utfordrende oppgaver som krever mer enn bare ren faktakunnskap. Her må elevene gjøre seg nytte av digitale hjelpemidler og arbeide i grupper. I slutten av hvert kapittel er det et kort sammendrag som heter «Kort fortalt» der elevene skal svare muntlig eller skriftlig på noen få spørsmål. Spørsmålene er ikke ledende på noe vis, de legger heller opp til at begge syn på

EU-spørsmålet kan diskuteres uten et gitt fasitsvar på forhånd. Det er forskjellige typer illustrasjoner i dette kapitlet. Foto, kart, kunst, diagrammer og tabeller er med på å understreke eller forklare teksten. I begynnelsen av hvert kapittel er det en tidslinje nederst på siden som kan gjøre det enklere å følge fagstoffet.

Kapittel 7 har overskriften «EU-samarbeid og samling i Europa», og består av 8 sider med tekst, bilder og oppgaver. Dette tilsvarer vel 3 % av bokas totale sideantall. Her skal elevene lære om hvordan vesteuropeiske land samarbeider for å forhindre en ny krig, hvordan stadig flere stater har blitt medlemmer av EU, og hvorfor Norge fram til nå har valgt å stå utenfor EU. Vi ser et stort EU-flagg utenfor et kontorbygg som tar opp en hel side. Deretter finner vi en tidslinje på bunnen av sidene fra 1951 og framover til årene etter 1994. Her kan vi se tegninger og lese om Romatraktaten, dannelsen av EEC og senere EF, Norges nei i 1972, de tidligere diktaturstatene Hellas, Portugal og Spania sine medlemskap fra 1981 – 1986, Sverige og Finland sitt ja i 1994, og Norge sitt nei samme år. Til slutt EU-kartet slik det er i dag.

Det første delkapitlet heter «Bakgrunnen for EU». Her blir vi presentert en historisk gjennomgang av EEC/EF/EU. Teksten er forklart med et oversiktlig kart over EUs utvidelse i Europa. Delkapittel to heter «Utvidelse av samarbeidet» og tar for seg utvidelsen av EF fra 1972 og fram til i dag. Det blir lagt vekt på Danmark sitt ja til EF i 1972. På neste side blir elevene presentert for 4 fakta-oppgaver om EU. Nederst på siden ser vi et bilde av en passkontroll for EU-borgere på en flyplass.

Delkapittel tre har fått navnet «Norge og EU- første omgang». Her leser vi om folkeavstemmingen i 1972 der nei-siden vant. Vi finner et bilde øverst på siden fra en nei-demonstrasjon med fiskebåter i havna ved Tromsø i 1994. Delkapittel fire har fått navnet «Norge og EU- andre omgang», og tar for seg neste folkeavstemming i 1994 der også nei-siden vant. Her blir vi presentert for to kart over Norge fra 1972 og 1994, der vi kan se en prosentvis fylkesinndeling av ja eller nei-stemmer. Det er i dette kapitlet vi finner den sterkeste argumentasjonen for et norsk «Nei» til EU. Det blir lagt vekt på de to norske primærnæringene jordbruk og fiske er helt avhengig av særnorske tollbarrierer og en viss proteksjonisme for å overleve, altså det stikk motsatte av hva vi finner i den danske læreboka. Oljenæringen blir også nevnt i denne boka som en forsikring på opprettholdelsen av den norske velferdsstaten. Et eventuelt norsk medlemskap i EU vil i følge boka få store følger for norsk suverenitet over våre naturressurser. Deretter kommer en faktadel der vi kan se hvilke kommuner som er mest positive til EU og hvilke som er mest negative til et norsk medlemskap i unionen. Så følger 8 «Husker du?» spørsmål tatt fra teksten, før elevene blir

presentert for en rammetekst «For eller mot EU?» der de kan lese om ja og nei-argumenter for eller mot EU i dag. Det er bilde av to buttons fra EF-kampen i 1972 øverst på siden. Bakerst i kapitlet finner vi 2 oppgavesider. Den første med en kort oppsummering av fagstoffet og med 4 kontrollspørsmål, og til slutt 4 større oppgaver under «Videre arbeid», der elevene kan jobbe i grupper, ha en paneldebatt eller utforske kilder med basis fra to utsagn under valgkampene i 1972 og 1994. Det er nok en stor forskjell på hvordan en lærer, som opplevde en eller begge folkeavstemmingene om Norge skulle bli medlem i EF/EU eller ikke, vil oppfatte dette siste kapitlet i motsetning til elevene som kanskje leser om dette for første gang. Det vil være svært viktig av en lærer i samfunnsfag på ungdomstrinnet å gjengi stoffet på en nøytral og likeverdig måte uten å påtvinge sitt politiske syn ovenfor elevene i klasserommet.

Historie: Vi får presentert en grundig og informativ del om historien til opprettelsen av EEC, og til det som i dag er EU. Utvidelsen av EF/EU blir også gjennomgått. Boka er rik på fakta som binder historien sammen fram til vår tid. Her er det en tydelig likhet med den danske læreboka. EF-kampen i Norge blir også grundig gått gjennom, med de to folkeavstemmingene i 1972 og 1994.

Politikk og medbestemmelse: Det blir naturlig nok ikke lagt så stor vekt på de politiske beslutningsprosessene i EU som i den danske og spanske læreboka, men i stedet blir vi presentert for Norges avtale med EU gjennom EØS. Her kan vi lese om direktiv og lover tatt i EU, som også gjelder for Norge på grunn av EØS- og Schengenavtalen. Hovedinntrykket er imidlertid at i den grad Norges forhold til EU omtales, er det meste konsentrert om folkets «Nei» i de to folkeavstemningene om norsk medlemskap i 1972 og 1994.

Økonomi: EØS-avtalen blir nevnt i et avsnitt, som en viktig del av Norge sitt forhold til EU. Ellers er det som i den danske boka, fokus på fiskerinæringen og landbruk. Disse blir også brukt som argumentasjon for hvorfor man stemte nei i folkeavstemningene i 1972 og 1994.

Bildebruk: Det er ikke plass til så mange bilder på 8 sider, men de bildene vi finner er logiske og underbygger teksten. De er ikke ulike de vi finner i den danske læreboka i komposisjon og temavalg. (EU-flagg, passkø, demonstrasjon mot EU i 1994, buttons med «JA til EF» og «Stem NEI».

Setter vi de fire begrepene EF/EU, EFTA/EØS, suverenitet og demokrati inn i en frekvenstabell, ser vi også her at begrepet EU får stor plass, mens EFTA/EØS blir presentert i boka som en god avtale med EU:

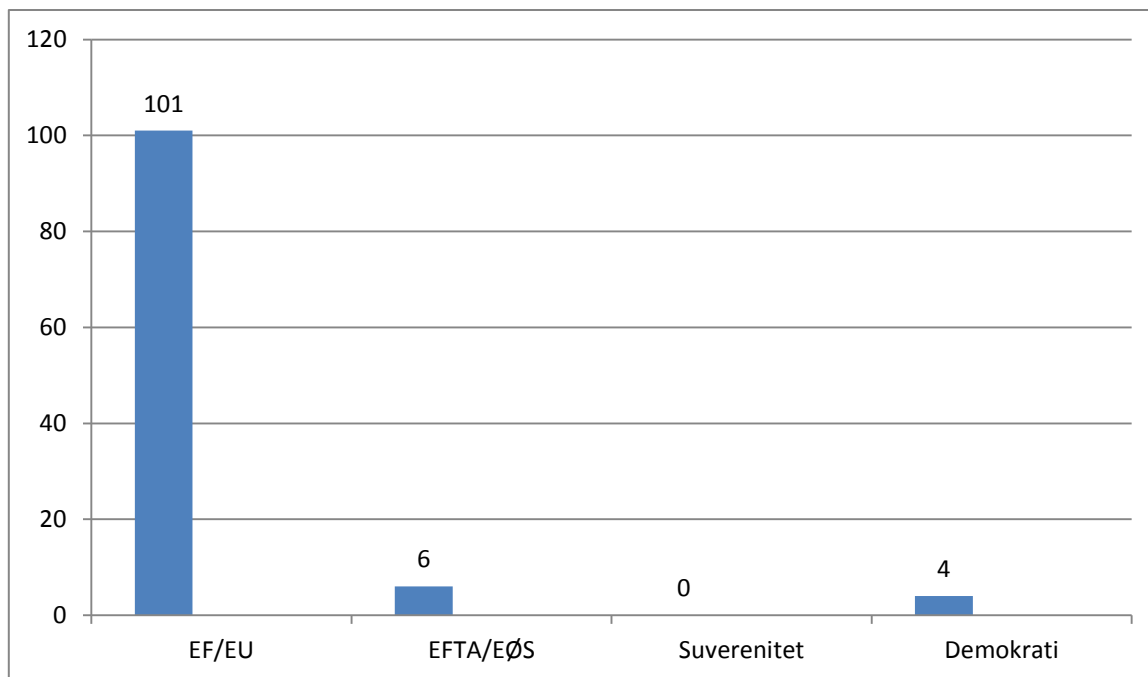


Fig. 7

Læreverket «Underveis» behandler temaet EU på en grundig, nøktern og nøytral måte. Vi blir presentert for en del fakta om organisasjonen, med hovedvekt på nei-resultatene fra de to norske folkeavstemmingene i 1972 og 1994. Boka har en økonomisk vinkling på det norske EU-spørsmålet, der vi får presentert de to primærnæringene landbruk og fiske, og hvilke argument bønder og fiskere brukte i de to norske EU-debattene. Her er boka ganske lik den danske læreboka. Frykten for nedleggelse av det norske jordbruket, som sammenlignet med de fleste europeiske land er et småskalalandbruk, samt en fraflytting av bygdene, og rovfiske av den norske fiskebestanden av europeiske fabrikktrålere, preger fagstoffet i dette kapitlet. Det blir lagt vekt på at Norge, som Danmark, er et lite land, og derfor vil være uten noen stor innflytelse i EU, men at vi gjennom EØS-avtalen har fått en så god avtale med EU som vi bare kunne håpe på. Norske oljeinntekter begrunner også synet på at Norge klarer seg bra utenfor EU. Det blir i liten grad skrevet om den mer ideologiske begrunnelsen for to nei i folkeavstemmingene, nemlig avståelse av suverenitet og spørsmålet om hvorvidt EU er en god demokratisk organisasjon. En forklaring av hvordan EU som organisasjon er oppbygd og presentasjon av de ulike EU-institusjonene blir bare så vidt nevnt. Det er også lite med forklarende og underbyggende bilder i dette kapitlet som kunne være med på å forklare en del.

4.7 Lærebok fra Norge: «Matriks»

Dette er Aschehoug sitt læreverk i samfunnsfag for ungdomstrinnet. Bokverket kom ut i 2010, og er på 141 sider. Boka er innbundet og er kommet ut i 3 ulike utgaver: Geografi, historie og samfunnskunnskap. Læreboka er strukturert i en todelt differensieringsmodell, i en a- og en b-del, der a-delen har flere foto, mindre tekst og bruk av ulike måter å presentere stoffet på. B-delen utdyper eller utfyller det samme temaet. Det finnes rammer i enkelte deler av teksten der vanskelige ord og nye begreper blir forklart. Boka har også en boks under tittelen «Fokus», der vi finner fordypningsstoff om ulike temaer og aktuelle vinklinger på lærestoffet. Det er også en boks under tittelen «Tema», der elevene kan forsøke seg på å være historikere selv, og undersøke et tema nærmere. Til slutt er det et sammendrag der det viktigste stoffet blir presentert punktvis.

Det er hele 5 oppgavetyper i «Matriks»-serien: «Finn svaret», som er spørsmål elevene finner svar på i teksten; «Diskuter!», oppgaver som elevene ikke finner svar på i læreboka, men som de må diskutere seg fram til en mulig løsning på; «Oppdrag», som er større oppgaver der elevene må ta i bruk bilder, tegninger, tabeller, kart, leksikon eller internett; «Tren tanken» (TT), altså samarbeidsoppgaver av etisk art, samtale i gruppe; og til slutt «Til kildene!», som er oppgaver der elevene skal arbeide med kildene i læreboka. Disse oppgavene er en innføring i kildekritikk, hvor elevene må granske, vurdere og tolke kilder.

Begrepet EU kommer inn under kapittelet «Samling og splittelse i Europa», og er på 10 sider, altså vel 7 % av bokas totale sideantall. Kapittelet begynner med en kort innledning til hva kapittelet handler om, samt to av kompetansemålene i LK-06: Drøfte viktige omveltninger i det internasjonale samfunnet i nyere tid og formulere årsaker til og konsekvenser av disse omveltningene, og søke etter og velge ut kilder, vurdere dem kritisk og vise hvordan ulike kilder kan framstille historien ulikt.

«Matriks 10» bruker en litt annen innfallsvinkel til å belyse EU-spørsmålet, nemlig krigen i det tidligere Jugoslavia. Det er derfor et bilde tatt av den bosniske journalisten og krigsfotografen Damir Sagolj, som viser to serbiske offiserer, et EU-flagg vaiende fra en veranda, og en livredd gutt under ild fra en snikskytter i Sarajevo.

Første delkapittel har tittelen «Gamle fiender blir venner». Det tar for seg Europa etter andre verdenskrig og undertegnelsen av Roma-traktaten i 1957. Vi ser et bilde av Robert Schuman, som av mange regnes som grunnleggeren av den europeiske union, og et bilde fra Madrid som viser noen ungdommer som legger et Europapuslespill i anledning Europadagen i 2007. EU

blir her framstilt som at fredsprosjekt. Begrepet «En overnasjonal myndighet» blir forklart i en ramme. Forklaring på Europadagen står i boksen «Fokus». Andre delkapittel omhandler selve Roma-traktaten og en tegning som viser delegatene fra Tyskland, Frankrike, Nederland, Luxembourg, Belgia, Italia og Storbritannia underskriver traktaten og er enige om varig fred i Europa og økonomisk vekst gjennom frihandel.

Tredje delkapittel tar for seg utvidelsen av EF, folkeavstemmingene i Danmark, Norge, Sverige og Finland, Maastricht-avtalen, navnebytte fra EF til EU og tollmurer. Det er en tegning av et inngjerdet Europa, samt et bilde av flaggborgen utenfor EU-hovedkvarteret i Brussel. Til slutt en «Fokus»-ramme der elevene kan lese mer EFTA og EØS. Et bilde av et EFTA-banner og et brev med EU-poststempel avslutter delkapittelet. Delkapittel fire tar for seg passfrihet og innføringen av Euro som felles valuta. Elevene blir presentert for et kart over medlemslandene i EU, og bilder av Euro-mynter. Delkapittel fem handler om samarbeidsproblemerkene innad i unionen. Det pekes på størrelsen av de ulike nasjonalstatene, EUs grunnlov, og planleggingen om Europas forente stater. Til slutt presenteres elevene for en «Tema»-oppgave med tre spørsmål omkring historiefaget og begrepet EU, ni «Finn svaret»-spørsmål, to «Diskuter!»-oppgaver, fire «Tren Tanken»-oppgaver, fire «Oppdrag», og to «Til kildene!». Et sammendrag og ei tidslinje avslutter kapittelet.

Historie: Denne læreboka skiller seg ut fra den forrige da den har en klar narrativ vinkling på historien til EU. Her får elevene ta del i grunnleggeren av *Den europeiske stål- og kullunionen* Robert Schumans dramatiske historie under andre verdenskrig. Vi får vite at han ble tatt til fange av Gestapo og satt i fangenskap i Nazi-Tyskland, før han klarte å flykte, og at han på grunn av krigen så nødvendigheten av å knytte de europeiske landene tettere sammen for nettopp å forhindre enda en krig på europeisk jord. Det blir i denne læreboka lagt vekt på EU som en fredsbevarende institusjon som har klart å holde fred i Europa lenger enn noen sinne. Vi får altså en mer ideologisk presentasjon av fagstoffet i denne boka enn i den forrige. Her blir elevene med på en historisk reise fra et Europa i ruiner etter andre verdenskrig, og hvorfor de ulike landene ble med i organisasjonen. Spania, Portugal og Hellas blir nevnt som eksempler på tidligere diktaturer som ønsket seg inn i EF for å sikre fred og demokrati. Også her blir de to norske folkeavstemmingene diskutert, og det blir lagt vekt på den europeiske frihandelsorganisasjonen EFTA, og EØS-avtalen som Norge er en del av.

Politikk og medbestemmelse: Her tar vi del i en kritisk redegjørelse for de interne beslutningsinstitusjonene i EU, med fokus på en stor og til dels uhåndterlig, byråkratisk organisasjon, der innbyggerne kan få lite gjennomslagskraft for sitt syn. Det blir skrevet om

det mislykkete forsøket på å få til en felles EU-traktat, og drømmen om Europas forente stater. Vi får også en interessant temaartikkel om historie som identitet. Vi finner lite om Norges forhold til organisasjonen i denne boka, og Norges to nei til EU blir bare omtalt i et par setninger under overskriften «vanskelig samarbeid».

Økonomi: Passfrihet og felles valuta blir framhevet som et viktig moment i utviklingen av EU der også Schengenavtalen blir forklart på en oversiktlig måte. Elevene får også innblikk i det boka omtaler som Festning Europa, med høye symbolske, men også konkrete murer mot landene utenfor EU. Dagens mediebilde blir presentert der vi hører om illegale flyktninger, terrorisme og korrupsjon. Det er også et fokus på EFTA sitt økonomiske samarbeid utenfor EU og Norge sin rolle i EØS-området.

Bildebruk: Her blir vi presentert et litt annerledes bildemateriale enn i de forrige lærebøkene. Det er bilder som ikke bare underbygger teksten, men også er med på å sette følelser i sving hos leseren. Det gjelder for eksempel flere nærbilder av soldater, barn og ødelagte hus i krigssoner og konfliktområder. Disse bildene er imidlertid med på å belyse teksten på en måte som setter leseren inn i konteksten som teksten beskriver. Det er ellers bilder av ulike EU-land sine flagg, euromynter og sedler, samt glade studenter som danser

Setter vi de fire begrepene EF/EU, EFTA/EØS, suverenitet og demokrati inn i tabellen, ser vi følgende resultat: EF/EU får også her stor plass, mens Norges medlemskap i EFTA og EØS-samarbeidet blir presentert i større omfang enn i «Underveis»-boka.

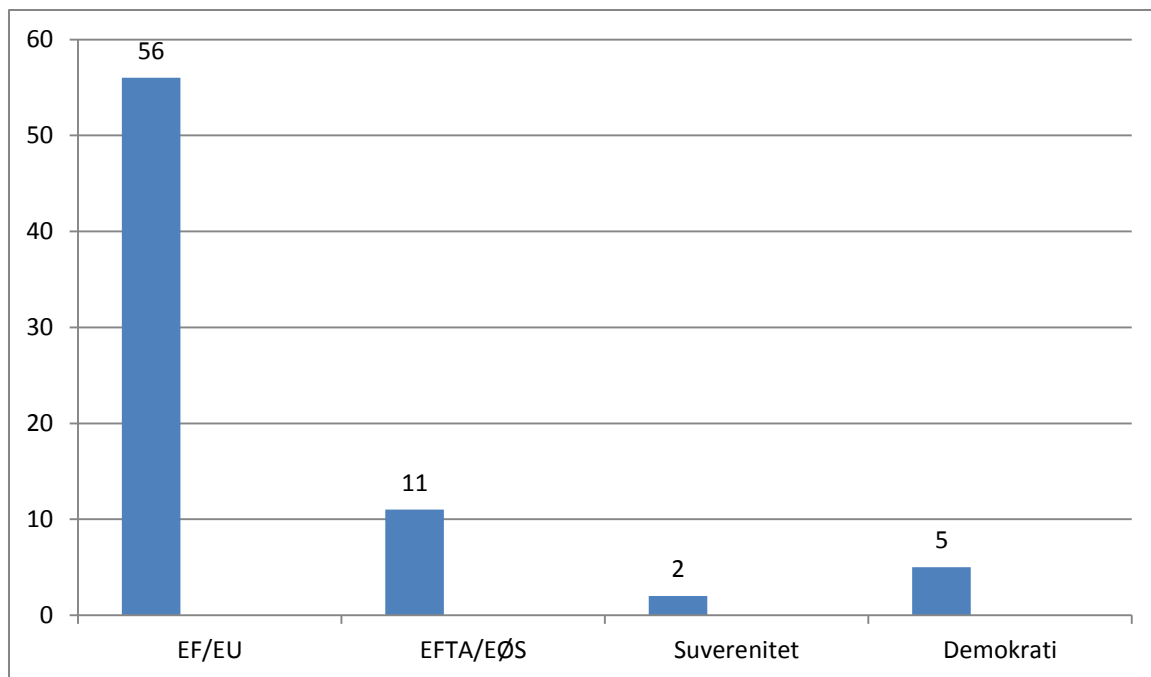


Fig. 8

Som vi ser er det en viss ulikhet mellom disse to norske lærebøkene i samfunnsfag.

«Underveis» er mer nøytral og faktabasert enn «Matrix», som kan oppfattes som mer narrativ og emosjonell i sin framstilling av lærestoffet. Hvis vi tar de tre kompetansemålene som jeg har beskrevet tidligere i denne analysedelen, så kan de oppfattes som nokså runde i kantene og åpne for flere innfallsvinkler i utarbeidelsen av lærestoffet om temaet EU. Så det blir vanskelig å si sikkert hvilken bok som følger læreplanen mest nøyaktig, særlig med tanke på at selve begrepet EU heller ikke er nevnt i læreplanen i samfunnsfag på ungdomstrinnet.

4.7.1 Samsvar mellom læreplan og de norske lærebøkene

Her skiller de norske lærebøkene seg ut fra den danske og spanske, med at det ikke nødvendigvis er samsvar mellom læreplanen i samfunnsfag på ungdomstrinnet og lærebøkene, når det gjelder begrepet EU. Læreplanene nevner som kjent ikke begrepet EU med ett ord, mens begge lærebøkene har gode og til dels grundige kapitler om temaet. Hvorfor det kan være sånn vil jeg se nærmere på i drøftingsdelen.

5. Oppsummering og drøfting av funn

Det er på tide å samle en del løse tråder og se på mine funn, samt å drøfte ulikheter og sammenhenger mellom de ulike læreplanene og bøkene opp i mot min problemstilling, teori og metode, sammen med forskningsspørsmålene jeg ønsker å få svar på i innledningen. Det blir viktig å drøfte funnene jeg finner opp mot teori og valg av metode jeg har valgt å bruke. Dette kommer jeg tilbake til i avslutningen. Når det gjelder teori har jeg lagt til grunn Foucault sine tanker om diskursanalyse sett i et maktperspektiv. Det er viktig å ha i tankene at Foucault ikke brukte ordet makt i negativ betydning, men heller som et begrep som gjenspeiler en myndighets vilje til å få gjennomslag for sine ideer (Foucault, 1972). I min oppgave vil dette være interessant å se nærmere på i analysen av særlig læreplanene. Repstad peker på viktigheten av språket som den uttrykksformen vi mennesker bruker mest og er grunnlaget for all kommunikasjon, også fra en autoritet ned til for eksempel en elev i klasserommet (Repstad, 2009). Det er derfor interessant for meg å se på hvordan de ulike lærebøkene kommuniserer med elevene i de forskjellige landene. Høgskolen i Vestfold har forsket på lærebøker over lang tid. De har funnet ut at en lærebok i samfunnsfag bør inneha tre egenskaper: Lærestoffet må være presentert på en variert og engasjerende måte, det historiske stoffet som skal erfares og oppleves samt ha en flerdimensjonal framstilling og historiske saksforhold bør være presentert ut fra flere perspektiver

Da alle fire lærebøkene jeg har brukt i denne undersøkelsen har et klart historisk tilbakeblikk mot tida før og under opprettelsen av den europeiske stål- og kullunionen, vil disse momentene være verdt å se nærmere på.

Problemstillingen min forsøker å finne svar på hvordan temaet EU blir behandlet i samfunnsfag på ungdomsskolen, i danske, spanske og norske læreplaner- og lærebøker. Jeg mener å se en tendens etter analysen av materialet. Jeg velger først å sammenligne de tre landenes læreplaner for å se etter likhetspunkter og ulikheter mellom disse. Deretter sammenligner jeg de fire lærebøkene mot hverandre.

5.1 Læreplaner

Vi ser at læreplanene er skrevet noenlunde samtidig (Danmark 2005, Norge 2006 og Spania 2007) selv om det har vært gjennomført forskjellige reformer av planene samt at de har blitt oppdatert de senere årene. De er også ganske likt oppbygd i struktur, med klare kunnskaps- og

ferdighetsmål i temaet Europa og EU. Unntaket er den danske planen som på mange måter ligner på den tidligere norske L-97. Dette gjelder særlig ordlyden av læringsmålene og forslag til aktiviteter for elevene, der forfatterne av planen kommer med forslag til spesifikke oppgaver og emner. Det er også forslag til forskjellige gruppearbeid og undringsoppgaver omkring begrepet EU i denne læreplanen, som vi ikke finner i den spanske og norske. Her er det også interessant å være klar over at Danmark og Norge praktiserer prinsippet om enhetsskolen, der felles, sentrale gitte læreplaner er utarbeidet for mest mulig lik undervisning uansett hvor i landet skolen ligger eller hvor elevene kommer fra. Skolen skal favne om alle elever på mest mulig inkluderende måte.

Den danske læreplanen i samfunnsfag vektlegger aktiviteter og metode i større grad enn den norske og spanske, og kan virke noe ambisiøs i forhold til de to andre. På den annen side er det også flere valg presentert i den danske planen, særlig når det gjelder nivådeling. En grunn til dette kan være at Danmark er et forholdsvis lite, avgrenset område med en oversiktlig og forholdsvis homogen befolkning og ensartet kultur (om man ser bort fra Færøyene og Grønland). De danske læreplanene er også noen av de få i Europa som opererer med en egen kanon innenfor litteratur og kultur. Læreplanen gir inntrykk av en argumenterende diskurs for hvorfor Danmark er medlem av EU, og hvorfor et fortsatt dansk medlemskap er det beste for landet. Som vi husker fra teoridelen, peker Bjørg Brandtzæg Gudem på at læreplaner må forstås på bakgrunn av den samfunnsmessige funksjonen de har, det hun kaller for begrunnelsesfunksjonen. Dette kan mellom annet bety at landets styresmakter bruker læreplanene bevisst for enten å befeste et politisk syn eller en handling, eller for å bruke læreplanene til å speile samfunnet for å eventuelt utvikle holdningene, ferdighetene og kunnskapene som er viktige i et moderne, demokratisk samfunn (Gudem, 1993, s. 48 -50).

Den spanske læreplanen i samfunnsfag for den spanske ungdomsskolen, 3. ESO, er også styrt av kompetansemål, ikke ulikt den norske LK-06. Planen er gitt fra det sentrale utdanningsdepartementet i Madrid, og blir tilpasset de ulike spanske regionene utfra deres kulturelle og historiske kontekst. Planen bærer preg av klare og konkrete mål, og virker konsis og faktaorientert. Den er detaljert og lineær, og baserer seg på Spanias historie fra borgerkrigen, gjennom Franco-diktaturet og til de første frie valg og ny grunnlov på slutten av 1970-tallet. Den tar også for seg de regionale ulikhetene innad i Spania når det gjelder politiske motsetninger, ulik kulturell arv, språk m.m. Planen legger ikke særlig vekt på kritikkverdige forhold ved organisasjonen EU, men framstiller det spanske medlemskapet som et naturlig resultat etter mange år med diktatur og ensretting og forfølgelser av

annerledestenkende. Det er ikke noe i læreplanen som tilsier at det har vært sterke krefter mot et spansk medlemskap i EU, og det kommer heller ikke fram at landet ikke hadde noen form for folkeavstemming om et eventuelt medlemskap. Læreplanen gir inntrykk av en nasjonal konsensus når det gjelder EU-spørsmålet, selv om de siste årenes finanskrise og sosial uro har fått flere, særlig unge, til å bli mer kritiske til de sentrale politikere og EU som en byråkratisk, kapitalistisk organisasjon der storkapitalen råder grunnen.

Som vi så tidligere i oppgaven, ble det innført en del reformer i det spanske utdanningssystemet i 2013. Dette på grunn av generelle dårlige resultater og stort frafall av elever både i den videregående skolen, men også på ungdomsskolen. Forholdsvis dårlige PISA-resultater, store regionale forskjeller når det gjelder motivasjon og læringsutbytte, høy arbeidsledighet blant ungdom, fattigdom og kriminalitet er altså noen stikkord som har blitt diskutert. Reformene ønsket å fornye et rigid og gammeldags skolesystem der elevene var passive og umotiverte, gi lærere bedre videre- og etterutdanning, særlig i fremmedspråk som for eksempel engelsk, men også i basisfagene.

Den norske læreplanen i samfunnsfag er som før skrevet lite konkret når det gjelder temaet EU. Navnet på organisasjonen står ikke implisitt nevnt i planen, men det er tre-fire kompetansemål som kan tolkes dit hen at det har noe med EU å gjøre likevel, som for eksempel å drøfte viktige omveltninger i det internasjonale samfunnet i nyere tid, formulere årsaker til og konsekvenser av disse omveltningene, finne eksempler på hendelser som har vært med på å forme dagens Norge, og diskutere hvordan samfunnet kunne ha blitt dersom disse hendelsene hadde utviklet seg annerledes. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 9).

Det er interessant at læreplanen i samfunnsfag ikke tar opp temaet EU før elevene begynner på videregående skole. Jeg tok derfor kontakt med Kristin Clemet, som i perioden 2001 til 2005 var utdannings- og forskningsminister i Bondevik II regjeringen, og som nå er daglig leder i den liberale tankesmia «Civita». Hun var ansvarlig for gjennomføringen av «St. meld. 30: Kunnskapsløftet- Kultur og læring» (2004), som ble vedtatt som ny læreplan i 2006. Jeg stilte henne spørsmålet om hvilke prosesser som foregikk under arbeidet med ny læreplan, LK-06, med tanke på EU-spørsmålet, og hvorfor det ikke står noe eksplisitt om EU som organisasjon i læreplanene i grunnskolen. Hun svarte på min e-post med følgende svar:

«Jeg har mange ganger hørt at EU er svært stemoderlig behandlet, både i læreplaner og i lærebøker. Jeg kan dessverre ikke erindre at vi drøftet dette eller gikk inn i det da nye læreplaner ble laget. Mest sannsynlig skyldes nok det at læreplanene i liten grad ble

behandlet av politisk ledelse – det skjedde stort sett på et faglig nivå, selv om enkelte spørsmål nok kom opp «til overflaten» og ble gjenstand for en politisk diskusjon» (Kristin Clemet, daglig leder «Civita», e-post mottatt 4. mai- 2015).

Ut fra dette kan vi lese at det var de faglige arbeidsgrupper i departementet eller i Utdanningsdirektoratet som utarbeidet innholdet og skrev læreplanene, og at den utdanningspolitiske ledelsen ikke gikk inn og detaljstyrte dette arbeidet.

Gunn Imsen har forsket mye på læreplaner, og peker på at arbeidet med læreplaner alltid er et resultat av en demokratisk prosess der det ofte er uenighet og motsetninger mellom ulike aktører om innholdet i læreplanene. Læreplanene blir derfor svært ofte et resultat av ulike kompromiss (Imsen, 2009). Hvis vi ser tilbake på L-97, vil vi også der se at temaet EU ikke er nevnt implisitt, men omhandles av mange andre læringsmål i samfunnsfaget. I teorikapitlet kom jeg inn på Foucault som pekte på at ethvert utdanningssystem kan ses på som et middel for å opprettholde eller tilpasse de dominerende diskursenes forvaltning av makt og kunnskap (Foucault, 1972). Anvender vi et slikt blikk på de statlige skolemyndigheters offisielle diskurser rundt utdanning, så blir de i følge Foucault representanter for en vedtatt maktutøvelse. Diskursene om utdanning gjennomtrenger skolens læreplaner, og analyser av læreplaner og lærebøker må derfor ta hensyn til at de offisielle utdanningsdokumentene er uttrykk for og funksjoner av bestemte presentasjoner av virkeligheten, som anses som legitime i og for sin samtid. Legger vi dette til grunn, vil det si at læreplanene er statens offisielle redskap for å stake ut vegen vi som lærere må følge i vår undervisning. Til syvende og sist er det jo folket gjennom Storting og Regjering som skal vedta lover og nye forskrifter, som for eksempel nye læreplaner. Jeg kan trekke den slutning at det i dette tilfellet har vært det skolepolitiske embetsverket som i stor grad har forfattet selve læreplanen, og at den har vært oppe til det daværende utdannings- og forskningsdepartementet til godkjenning før den ble satt til live. Da også den gamle læreplanen L-97 heller ikke nevner EU-spørsmålet i større grad, har vel dette gått upåaktet hen i utformingen av LK-06.

Jeg mener vi her har å gjøre med tre ganske så like læreplaner, på tross av ulik historisk ballast og politisk praktisk og kulturell bakgrunn. Det som slår meg er at den spanske læreplanen i samfunnsfag på ungdomstrinnet er såpass lik den danske og norske. Vi finner ikke bare temmelig like kompetanse- og ferdighetsmål, men også den kulturhistoriske konteksten mellom planene er ganske like. Det legges vekt på menneskerettigheter, medbestemmelse og demokrati i alle tre planene. Dette kan ha å gjøre med at alle tre landene

er opptatt av å legge til grunn FNs menneskerettighetserklæring og den europeiske menneskerettskonvensjon (EMK). Denne er også Norge forpliktet til å følge på grunn av EØS-avtalen (Menneskerettsloven, 1953).

5.2 Lærebøker

Jeg har altså sett nærmere på fire lærebøker fra Danmark, Norge og Spania, og hvordan temaet EU blir behandlet i disse. Jeg vil her kommentere disse ulike bøkene for på den måten å få et mer grundig inntrykk av dem.

Det er ei bok som skiller seg ut fra de tre andre, og det er den spanske læreboka i samfunnsfag «*Geografía e Historia, 3. ESO*». Denne læreboka legger vekt på å være informativ, faktaorientert og gir innrykk av å være mer teoretisk lagt opp enn den danske og norske læreboka. Den legger opp til en overleksikalisering av lærestoffet, der elevenes kritiske tenkning ikke blir stimulert i like stor grad som i den danske «Samfunnsfag» og «Underveis» fra Norge. Når man leser boka, får man et inntrykk av at fagstoffet presenteres som «en gitt sannhet» i større grad enn i den danske og de to norske lærebøkene. Den spanske boka har også en mer nasjonal vinkling på historie- og geografidelen enn de tre andre bøkene. Dette gjelder særlig når vi leser om Spanias historiske rolle som oversjøisk stormakt, om de spanske koloniene i Latin-Amerika og Afrika, samt den spanske armada. Dette har nok å gjøre med Spanias rolle som oversjøisk stormakt fra 1400-tallet til 1800-tallet da det spanske imperium brøt sammen. Inntrykket vi sitter igjen med når vi leser i kapitlene, er formidling av faktabasert kunnskap, som navnene og beliggenheten av de ulike spanske regionene, demografi, sosiale- og økonomiske forhold, og så videre. Det legges ikke like stor vekt på kritisk tenkning fra elevenes side, hverken fra lærestoffet eller i arbeidsoppgavene ellers. Det er også litt uvant fra et skandinavisk ståsted å ikke bli presentert for noen kritiske synspunkter omkring EU eller noen av organisasjonens institusjoner, som for eksempel Euro-samarbeidet eller Schengen-avtalen, som i mange europeiske land har vært gjenstand for diskusjon og demonstrasjoner. Videre er det ikke mye å lese om den internasjonale finanskrisen som med stor kraft slo ned i Spania fra 2008 og i årene som fulgte. Dette har igjen ført til store demonstrasjoner mot både den forrige sosialist-regjeringen (PSOE) og den nåværende høyre-regjeringen (PP). Hva grunnen til dette kan være er ikke godt å si, men læreboka tar ikke opp dagens aktuelle hendelser i det spanske samfunnet på samme aktuelle måte som den danske «Samfunnsfag» eller «Underveis»-boka fra Norge. Heller ikke de politiske prosessene rundt søknaden av et spansk medlemskap blir nevnt i noen stor grad, bare at den nye grunnloven fra

1978 tillot dette. Igjen sitter vi som lesere med en følelse at denne læreboka er et slags leksikon over historien til Spania og Europa.

Den danske læreboka «Samfundsfag 9» legger opp til diskusjon rundt Danmark sin rolle i Europa, og argumentene for eller i mot et dansk EU-medlemskap. Her blir begge sider hørt og tatt med i diskursen. Denne læreboka har tydelige fellestrekk med den norske «Underveis» i både layout og utforming ellers. Det er også likheter på hvordan de presenterer stoffet, særlig gjelder dette måten de bruker bildene på. Disse to lærebøkene presenterer de politiske forholdene i verden, Europa, Danmark og Norge på en mer kritisk måte enn særlig den spanske læreboka, som har en nøktern og saklig fremstilling av de sosiale og politiske forhold i Europa og Spania. Læreboka veksler på et fokus fra EEC som et fredsprosjekt i tidligere år etter den andre verdenskrig, via en økonomisk vinkling fra 1970 til 1990-tallet under den kalde krigen, til vi igjen kan lese om et fredsprosjekt med opptaket av de tidligere kommunistiske Østblokk-landene på 2000-tallet. Her skiller den danske og de to norske bøkene syn, særlig «Underveis 10», som nesten i hele kapittelet om EU legger vekt på det økonomisk-politiske aspektet av et medlemskap i EU. «Matrix» begynner som sagt med en narrativ fortelling om fredsdrømmen av grunnleggerne av Den europeiske stål- og kullunion, noe forfatterne igjen mot slutten av boka tar opp med de forferdelige overgrepene på Balkan på 1990-tallet.

Norske bøker peker seg ut ved å ha større fokus på selvråderett og suverenitet enn den Danske og spanske boka gjør. De er også mindre opptatt av å få fram EU som fredsprosjekt, men fokuserer heller på EU som en liberaløkonomisk stormakt. Noe av grunnen til dette er fokuset på Grunnloven vår og overdragelse av makt fra Norge til EU. Et tegn på dette er at begge de to norske bøkene legger en diskurs som setter det særnorske i fokus på bekostning av det felles europeiske. Det er også større fokus på FN sin organisasjon i de norske lærebøkene enn særlig i den spanske, men også i den danske. På grunn av at den norske nasjonalstaten er relativ ung, kan det være at selvstyre ennå står som noe en må fremheve og ta vare på. Danmark trenger ikke å fokusere så sterkt på dette da landet ikke har opplevd å bli diktert av en annen makt i den senere tid, bortsett fra 1940-45. Den tyske okkupasjonen av dansk og norsk jord under andre verdenskrig kan ha slått forskjellig ut i disse to landene. Bare 35 år siden Norge ble selvstendig fra en svensk-norske union, ble vi nok en gang underlagt et fremmed styre, denne gang av en brutal fasciststat. I etterkrigstiden gikk Danmark og Norge i to forskjellige veier, mye på grunn av de geopolitiske forhold. Danmark grenser tett mot Tyskland og har Storbritannia rett vest, mens Norge ligger mer isolert til her i nord. Danmark

valgte å knytte seg sterkere til det sentrale Vest-Europa som det fredsprosjektet grunnleggerne ønsket å få realisert. Norge sine hovedinntekter kom i stor grad av naturressurser som fiske, jord- og skogbruk. På midten av 1960-tallet fant man oljeforekomster i Nordsjøen, både på dansk, britisk og norsk sokkel. Havrettsminister Jens Evensen «vant» kampen om oljeforekomstene i Nordsjøen da han fikk internasjonal støtte i Norges krav om økt territorialgrense til havs. Dette førte til at Norge som rik oljenasjon ble til virkelighet. Med økt velstand og rikdom økte motstanden mot et norsk medlemskap i EEC; man var redd for at blant annet oljepengene skulle forsvinne ned til Brussel. Det ble et økonomisk argument mot å bli medlem av EU. Danmark har en annen type næringsstruktur som i stor grad bygger på industrijordbruk med stor grad av eksport, samt andre typer storindustri, og dermed ligner mer på den storindustrien vi finner på det europeiske kontinentet. Både den danske læreboka og de to norske gjør inntrykk av «kampmetaforer i teksten og bildene vi blir presentert. Vi leser mellom linjene at det hele tiden har vært, og fremdeles er, to grupperinger både i Danmark og Norge, som arbeider hardt for både ja- og nei-argumenter. Likevel kommer begge de norske argumentene om et norsk EU-medlemskap godt fram i lyset. Den danske læreboka legger mer vekt på et europeisk samarbeid, der begge parter må gi og ta, men har også til min overraskelse en mer kritisk vinkling av EU som overnasjonal organisasjon. De lander likevel på at et dansk EU-medlemskap både er nyttig og viktig for Danmark.

Den norske læreboka «Matrix» skiller seg litt ut i dette selskapet da den har en litt annen måte å legge fram fagstoffet på. Den er mer narrativ og emnefokuseret. Elevene blir presentert for bolker av historien som blir sammenflettet med beslektede emner fra andre deler av verden. Når det gjelder begrepet EU blir dette knyttet opp mot krigene som har herjet Europa de siste hundre år. Vi får et historisk tilbakeblikk på andre verdenskrig, og behovet for et økonomisk- og politisk samarbeid i Europa i etterkrigsårene. Her kommer så organisasjonen EU inn. Dette blir så knyttet opp mot krigen på Balkan, der EF/EU hadde en, mer eller mindre, vellykket rolle som fredsmekler. Læreboka legger altså opp til en narrativ tidslinje der den forsøker å knytte de store traumaene i europeisk historie sammen. Dette kan bli litt kunstig, særlig etter som nye konflikter oppstår etter som årene går, som for eksempel borgerkrigen i Ukraina. Dette er vel også utfordringen lærebøker i alminnelighet, men kanskje i samfunnsfag i særdeleshet, kan bli offer for. Verdenshistorien skifter raskt og nye forhold dukker stadig opp, noe som fort kan gjøre ei analog lærebok utdatert. For skolene og elevene kan dette være med på å gjøre samfunnsfaget mindre interessant da det er større fokus på kjernefagene som norsk,

matematikk og engelsk. Lærebøker er en stor utgiftspost for alle skoler, og skoleeier må derfor prioritere hvilke fag som skal bli tilgodesett med nye og oppdaterte læremidler.

5.3 Oppsummering av drøfting av funn

Som vi har sett er det både likheter og ulikheter i måten EU blir behandlet på i disse tre læreplanene og de fire lærebøkene. Hvis vi ser tilbake til teorikapittelet, så vi at diskursanalyse som metode henger sammen med en økt bevissthet i samfunnsvitenskapen om at mennesker tenker ved hjelp av språket. Våre språklige uttrykksformer har et felles preg og former våre tanker og forestillinger om det samfunnet vi lever i. (Repstad, 2009, s. 108). Dette er også Michel Foucault sine tanker om diskursanalyse der han hevder at det ikke er mulig å bruke språket på en nøytral måte, men at språket fungerer konstruktivt. Dette var interessant for meg å finne mer ut av når det gjelder språk og makt. Hvordan er samspillet mellom utdanningspolitikken i et land og for eksempel lærebøkene? Et poeng her er at diskursanalyse ikke bare passivt avspeiler samfunnsforholdene, men aktivt konstruerer dem og til og med bidrar til å vedlikeholde dem. (Repstad, 2009, s. 108). Foucault (1972) hevdet at ethvert utdanningssystem kan ses på som et middel for å opprettholde eller tilpasse de dominerende diskursenes forvaltning av makt og kunnskap. Anvender vi et slikt blikk på de statlige skolemyndigheters offisielle diskurser rundt utdanning, blir de representanter for hvordan diskursen blir både instrumentet og objektet for maktutøvelse, det vil si at analyser av læreplaner og lærebøker må ta hensyn til at de offisielle utdanningsdokumentene som for eksempel læreplaner, er uttrykk for bestemte presentasjoner av virkeligheten, som anses som legitime i samtiden de opererer innenfor. Når det gjelder de forskjellige læreplanene jeg har sett nærmere på, vil jeg understreke viktigheten av at disse står i sammenheng med de ulike lærebøkene jeg har valgt å studere. De må altså stå i en kontekst med hverandre for å gi full mening. Iver B. Neuman sier at læreboksjangeren er en sakprosaetekst; den oppsummerer kunnskapssituasjonen og forteller hva som er rådende på feltet. Læreboka blir derfor toneangivende i forhold til hva som er idealet for utførelsen av undervisningen i klasserommet. På denne måten er det som står i lærebøkene en *makttekst*. Den er med på å definere den virkeligheten elevene skal forholde seg til. Makt og ideologi er bundet til bestemte sosiale gruppers dominans, og i utdanningshistorisk forskning er det tradisjon for å tenke tematisk og konsentrere seg om spenningen mellom utdanning og politikk. (Neuman, 2001). Da vi nå vet at læreboka står for ca. 80 % av alle læremidler en lærer i klasserommet foretrekker å bruke overfor sine elever, sier det seg selv at denne maktutøvelsen er viktig å ha fokus på.

Svennevig et al. (1995) hevder at med kritisk tekstanalyse spør man ikke etter hva en tekst sier, men hvordan en mening er uttrykt i bestemte situasjoner, og hvilke uttrykksformer som er valgt. Hensikten med analysen er gjerne å få tak i det som står mellom linjene og de intensjoner og bakenforliggende hensikter en tekst har. Situasjon og kontekst er nøkkelbegreper i tekstanalysen. Teksten er i følge Svennevig m.fl. aldri en nøytral gjengivelse av et bestemt saksforhold. Når vi analyserer en tekst, gjøres dette i forhold til prosjektets formål og problemstillinger. Svennevig et al. (1995) foreslår at tekstanalyser bør integrere både en beskrivelse og en tolkning. Dette har jeg forsøkt å legge til grunn i analysene av særlig lærebøkene. Vi ser at de norske lærebøkene har et kritisk syn på EU som en overnasjonal og altinngripende organisasjon, der pengemakta rå. Hvis jeg ser på de fire analysekriteriene jeg har valgt, legger den spanske læreboka vekt på historie og identitet, og politikk og medbestemmelse, altså en mer realpolitisk holdning til EU som medlemsland.

Når det gjelder læreplanene i disse tre landene jeg har valgt å undersøke, er de forholdsvis like. Etter min mening er den danske planen mest ambisiøs og detaljstyrt, og kan minne om en kryssing mellom den forrige norske L-97 og nåværende LK-06. Det er en blanding mellom kompetanse- og læringsmål, men også forslag til tema og til og med oppgaver elevene i samfunnsfag på 9. trinn kan arbeide med. Planen er også nivå delt etter faglig dyktighet eller arbeidskapasitet, noe vi ikke finner i læreplanene i den norske enhetsskolen. Her har vi imidlertid prinsippet om tilpasset opplæring som i en viss grad kan sammenlignes.

Den spanske læreplanen kan sies å være ganske lik den norske i oppbygning, med sine kompetanse- og læringsmål. Den er heller ikke så detaljstyrt som den danske, men legger vekt på utøvelsen av medborgerskap og demokrati innenfor samfunnsfaget. Maktbegrepet kommer tydeligere fram i den spanske læreboka, da denne er leksikaliserende og mer autoritær i sin oppbygging. Den spanske læreplanen i samfunnsfag stimulerer ikke nødvendigvis til store, muntlige elevaktiviteter eller kritisk tenkning da den ikke foreslår noen elevaktiviteter eller legger vekt på selvstendig tenkning. Kanskje kan en av grunnene til dette være at det aldri var aktuelt med en spansk folkeavstemming om landet skulle bli medlem av EF/EU eller ikke. Landet var overmodent for å tre inn i det europeiske demokratiske samfunnet etter nesten 40 år med brutalt og undertrykkende Franco-diktatur. Derfor var det ingen reell motstand mot å tre inn i det europeiske felleskap for Spania. De siste årene har det, som i Hellas, imidlertid vært en økende misnøye og opposisjon mot det spanske establishment. Særlig har det anti-kapitalistiske protestpartiet «Podemos» («Vi kan») scoret høyt på meningsmålingene den siste tiden. I en meningsmåling som er offentliggjort i den spanske avisa «El País» i november

2014 er partiet større enn både det regjerende høyrepartiet «Partido Popular» (PP) og det sosialdemokratiske «PSOE» (El País, 2014). Utmelding av EU er et av mange krav fra Podemos. Dette bør føre til en politisk debatt i Spania om landets forhold til EU, noe som også vil få følger for spansk skolepolitikk i årene som kommer.

Den norske læreplanen i samfunnsfag på ungdomstrinnet skiller seg altså ut fra de andre da den ikke nevner begrepet EU i det hele tatt. Man kan kanskje si at dette er naturlig da Norge ikke er medlem av EU og at norske elever ikke nødvendigvis trenger å fordype seg i emnet. Jeg har i teoridelen av min oppgave vist til at de statlige skolemyndigheter bruker læreplanene som et styringsdokument til å for eksempel utvise makt, i positiv forstand, og at lærebokforfatterne følger disse planene nesten til punkt å prikke. Det ser vi stemmer godt med de danske og spanske læreplaner og lærebøker. Det som kan virke underlig er at nettopp de to norske lærebøkene jeg har sett nærmere på ikke har fulgt denne linjen, men tolket kompetansemålene i LK-06 i samfunnsfag på ungdomstrinnet slik at man har funnet mål som passer inn i begrepet EU. Disse to lærebøkene legger ulike kompetansemål til grunn for en begrunnelse til å ta med temaet EU i sine lærebøker, men i begge tilfellene kan man si at dette fungerer på en funksjonell måte. Snur vi dette litt på hodet så kan vi tenke oss at andre lærebokforfattere *ikke* tar med stoff om EU i særlig stor grad i sine lærebøker i og med at det ikke står eksplisitt i læreplanen i samfunnsfag på ungdomstrinnet at temaet skal være med. Det man da kan se for seg som en utfordring i utvelgelsen av nytt lærestoff i samfunnsfag, er om temaet EU i fremtiden blir like grundig behandlet i lærebøkene som i dag. Som vist før skrev daværende utdanningsminister Kristin Clemet i sin e-mail at Regjeringen ikke tenkte mye over temaet EU skulle vektlegges under planleggingen av Kunnskapsløftet 2006, men delegerte mye av utførelsen av tekstarbeidet til skolefaglige byråkrater i for eksempel utdanningsdirektoratet. De har fulgt linjen fra L-97 og ikke gjort store forandringer med hensyn til begrepet EU. Her må vi også huske på at den statlige godkjenningsordningen av lærebøker som skulle kvalitetssikre at innholdet stod i samsvar med læreplanene, ble opphevet i juni 2000. LK-06 ble altså satt i verk seks år etter dette. Hadde læreplanen hatt en annen ordlyd når det gjelder EU-spørsmålet om godkjenningsordningen fremdeles gjaldt?

Spørsmålet vi videre kan stille oss blir om de norske elevene sin kunnskap om den største og viktigste organisasjonen Norge har et forhold til, på godt og vondt, er mangelfull i forhold til elevene i Danmark og Spania. Det er forholdsvis mye mer elevene i disse to EU-landene får lære om organisasjonen EU enn sine norske kollegaer. Argumentet om at dette ikke er så farlig da vi ikke er med i EU faller etter min mening på stengrunn da Norge har en detaljert og

inngrepene av EU gjennom EØS-avtalen. Det er bred støtte blant partiene på Stortinget at det beste for Norge som nasjon er å beholde denne avtalen. Det er derfor flere forhold som gjør at norske elever får befatning med EU som organisasjon, ikke minst gjelder dette en rekke utvekslings- og utdanningsprogram, fri flyt av arbeidskraft og ulike stipendordninger for kunst og kultur. En inngående innsikt i organisasjonen EU mener jeg norske elever og studenter må ha i tiden som kommer. Om det de lærer om EU i samfunnsfag på ungdomsskolen er nok, er det vanskelig å si noe om. Trolig er lærestoffet avpasset det de trenger å lære om organisasjonen, men det elevene lærer på skolen om EU gjør de i mer eller mindre perioder i en treårs-periode før eventuell videregående skole. Synet på EU vi får presentert av media, politikere og av andre mennesker, gjenspeiler vel oppslutningen om EU. I en meningsmåling utført av markeds- og meningsmålingsinstituttet Sentio for Nationen og Klassekampen i november i 2014, svarte 16,8 prosent at de er for et norsk EU-medlemskap, mens hele 74 prosent sa de var i mot. (NRK, 2014). Derfor har i alle fall skolen generelt og samfunnsfaglærerne spesielt et ansvar å behandle EU-spørsmålet på en uhildet og nøytral måte overfor våre elever.

I denne studien har jeg forsøkt å finne svar på følgende problemstilling:

Hvordan blir temaet EU behandlet i læreplaner og lærebøker i samfunnsfag på ungdomsskolen i Spania, Danmark og Norge?

I tillegg har jeg stilt følgende forskningsspørsmål:

Preges framstillingen av EU i norske læreplaner og bøker på en negativ måte, med tanke på to nei i folkeavstemmingene i 1972 og 1994? Unnlater i så fall norske lærebøker å ta opp EU-spørsmålet, 20 år siden siste folkeavstemming, og kan denne unnlattelsen gå ut over norske elevers kunnskapsnivå om EU?

Gjennom mitt utvalg av teori og metode har jeg forsøkt å gi en del svar min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Språk og makt har vært to sentrale begrep her. For å hjelpe meg med å finne gode svar på disse spørsmålene har jeg brukt læreplaner og lærebøker som empirisk materiale. De tre ulike landenes utdanningsmyndigheter har utøvd positiv makt gjennom sine styringsdokumenter, som jo læreplanene er, på like mange ulike vis. Spanske utdanningsmyndigheter er opptatt av å rette søkelyset framover gjennom et tett økonomisk samarbeid med EU for å styrke Spania som en moderne og demokratisk stat. Her er det ikke mye rom for synsing og kritiske betraktninger når det gjelder de offentlige skolemyndigheters syn på organisasjonen EU. Læreboka følger læreplanen til punkt og prikke, og framstår nærmest leksikalsk i sin behandling av Spania og EU. Den danske læreplanen er mer

argumenterende for et dansk EU-medlemskap, samtidig som den inntar en pedagogisk forklarende holdning til hele EU-prosjektet. Den kommer til og med med forslag til arbeidsoppgaver og fordypningsstoff til elevene. Læreboka følger tett på, med en god, pedagogisk forklaring om hvorfor Danmark er medlem i EU. Samtidig reflekterer den over at flere partier og organisasjoner er kritiske og til og med motstandere av at Danmark skal være medlem i EU. Den norske læreplanen i samfunnsfag på ungdomsskolen står i en særstilling da den ikke nevner EU med ett ord. Likevel er det et par kompetansemål som kan forsvare at lærebøkene omhandler temaet EU. Noe de også gjør på en god og saklig måte, selv om vinklingen av lærestoffet er påvirket av to nei i folkeavstemminger omkring et norsk EU-medlemskap. Likevel blir omfanget i kapitlene om EU for lite og overfladisk i forhold til de andre lærebøkene i denne studien. Det er heller ikke mye å lese om de mulighetene norske elever har når det for eksempel gjelder å få utdanning som utvekslingselev i et EU-land gjennom EØS-avtalen. Samfunnsfaget spiller en sentral rolle i å fremme allmenn kunnskap og innsikt i det samfunnet elevene allerede er medlemmer i, og det voksenlivet de forhåpentligvis skal bli en del av. Som et viktig redskap for lærerne og et godt grunnlag for undervisningen kan læreplanen og lærebøkene være en viktig del av fagets potensiale for å fremme et godt læringsmiljø. Lærerens rolle og betydning vektlegges som viktig når tunge tema som EU kommer opp i undervisningen. Koritzinsky (2006) peker på at gode relasjoner mellom lærer og elev er noe som er særdeles viktig for å oppnå læring. Elevgruppen er opptatt av at læreren skal se hver enkelt elev og sørge for at alle blir ivaretatt. Men elevstudier forteller også om hvordan en god relasjon til læreren skapes gjennom det faglige engasjementet elevene oppfatter at læreren har. Dette er viktig for å skape en positiv holdning til læring og utvikle elevenes eget engasjement i samfunnsfaget. I tillegg kan læreren bruke sin kunnskap og engasjement til å gi gode begrunnelser for betydningen av lærestoffet og gjennom dette styrke elevenes motivasjon. Læreren spiller derfor en avgjørende betydning for om elevenes interesse består, om de opplever mestring og om deres motivasjon vedvarer (Koritzinsky 2006, s. 168). Dette er viktig for meg å presisere når det gjelder å undervise i et såpass ømtålig tema som EU. Samfunnsfaget kan gi nyttig kunnskap og utvikle ferdigheter, holdninger og verdigrunnlag som kan fremme elevenes kunnskap og holdninger omkring begrepet EU uavhengig av lærerens politiske ståsted.

5.4 Reliabilitet

Øyvind Bratberg peker på at jo mer vi legger vekt på tolkning av et empirisk analysemateriale, jo vanskeligere er reliabiliteten av analysen med tanke på etterprøvbarehet. Det er ikke lett å gå en diskursanalyse etter i sømmene og prøve holdbarheten i observasjonene som er gjort og konklusjonene som er trukket, i alle fall ikke slik som målingene som er gjort i en kvantitativ innholdsanalyse kan kontrolleres. Men det betyr ikke at funnene i en diskursanalyse er mindre gyldige eller faglig fruktbare (Bratberg, 2014, s. 22). Jeg har i min studie valgt meg ut tre ulike land i Europa og sett på læreplaner og lærebøker i disse. Forskere kan legge andre premisser til grunn for å se etter samme problemstilling. Som forsker er jeg ikke ute etter en absolutt sannhet omkring hvordan læreplaner og lærebøker fra tre ulike europeiske land behandler temaet EU på. Med denne studien er jeg på jakt etter tendenser, likheter og ulikheter som kan gi et godt nok svar på min problemstilling. Dette mener jeg jeg har klart, selv om det kunne vært andre og sikkert bedre måter å komme fram til et godt resultat på. Jeg ser at jeg kunne tatt med flere europeiske land for å gi en mer variert og bredere empiri når det gjelder historie, samfunnsforhold, politisk system, kultur med mer. Mitt utvalg tar bare for seg kjente vest-europeiske land; kanskje hadde jeg fått andre resultat hvis jeg hadde studert øst-europeiske land med en forskere demokratisk historie.

5.5 Validitet

I en kvalitativ analyse er det kun en begrunnelse som bygger opp om validitetsspørsmålet. Validering av sammenhenger kan først og fremst gjøres gjennom kritisk drøfting av brukte kategorier. Dette kan kalles en eksplorerende design. Eksplorerende design baserer seg som regel på en skrivebordsundersøkelse basert på en kvalitativ metode. En slik undersøkelse vil derfor kunne testes dersom andre tar tak i lignende problemstillinger. Siden eksplorerende design baserer seg på ustrukturerte observasjoner vil forskerens erfaring, kunnskap, kreativitet og innsikt i fenomenet som skal studeres, være avgjørende for forskningsresultatet (Jacobsen 2005, s. 219-220). Dette er interessant for meg som har jobbet mange år i norsk grunnskole. I vitenskapelig forskning er validitet eller gyldighet en betegnelse på hvor godt man klarer å måle det man har til hensikt å måle eller undersøke. Det er tolkningen av dataene som valideres, ikke selve måle metodene eller testene. Spørsmålet vi må stille oss er om det er samsvar mellom forskningsspørsmålene våre og den informasjonen vi bruker til å trekke oppgavens konklusjoner (Repstad, 2007, s. 134). For meg har spørsmålet hele tiden vært hvordan jeg tolker de ulike læreplanene og lærebøkene i samfunnsfag på ungdomstrinnet når

det gjelder temaet EU. Det har vært viktig for meg i denne studien hele tiden å holde fokus på problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg har utformet. Her er selve spørsmålstillingen og spørreordene viktig. Det er også lett å ha en forforståelse når man skal undersøke et forhold eller tema. Dette gjaldt også meg i denne studien. Det var særlig forskningsspørsmålene om hvordan norske lærebøker behandler temaet EU som opptok meg i denne sammenhengen. Jeg tror det er en utbredt oppfatning om at EU-spørsmålet i norske lærebøker tar liten plass, og at temaet bare blir perifert omtalt. Dette viste seg å stemme i en viss grad, men at det var forskjeller i de to ulike norske lærebøkene på dette området. Større kan overraskelsen være over at temaet EU ikke er nevnt i norske læreplaner på ungdomstrinnet overhodet. At norske lærebøker likevel skriver om dette temaet i det omfanget de tross alt gjør, kan også være med på å forvirre forskeren.

5.5 Oppgavens relevans og veien videre

Hvilken nytte kan denne studien ha for skolen i dag? I formålet med læreplanen i samfunnsfag på ungdomstrinnet kan vi blant annet lese at elevene som reflekterende og handlende individ kan bidra til å forme seg selv, og både påvirke og bli påvirket av sine omgivelser. Kunnskap om samfunn og politikk har verdi i seg selv, og er samtidig en forutsetning for demokratisk deltakelse. Kunnskap om det politiske systemet i Norge og i det internasjonale samfunnet, gjør at en blir bevisst om at politikk er preget av samarbeid, konflikt, påvirkning og bruk av makt i ulike former. Gjennom samfunnsfaget får elevene verktøy til å analysere og drøfte historiske og aktuelle samfunnsspørsmål og til å identifisere og diskutere ulike maktrelasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2012). Etter min mening har skolen en spesielt viktig oppgave i å presentere begrepet EU på en ryddig og nøytral måte som oppfyller formålet for samfunnsfaget, upåvirket av for eksempel lærerens EU-standpunkt.

Utenriksdepartementet lanserte i desember 2014 de nye EU/EØS-sidene for barn og unge på den digitale læringsplattformen NDLA. Sidene som er utviklet i samarbeid mellom Senter for internasjonalisering av utdanning (SIU), Utenriksdepartementet og flere andre aktører, ønsker å tilby en nøytral, faktabasert og oppdatert informasjon om EU, EØS og Schengen-samarbeidet som en del av samfunnsfagene. I tillegg til informasjon inneholder sidene interaktive ressurser, videoer og oppgaver som lærere kan bruke i sin undervisning, og informasjon om det felleseuropeiske utdanningsprogrammet «Erasmus», som Norge er medlem av (European External Action Service, 2015). Dette kan sees på som at undervisningen om EU i norsk skole har vært mangelfull eller ufullstendig. Selv om ca 75 % av Norges befolkning er mot et norsk EU-medlemskap (NRK, 2014), understreker

Utenriksdepartementet viktigheten av at norske elever skal få et godt og saklig innblikk i den største organisasjonen Norge samarbeider tett med gjennom EØS-avtalen og Schengen-samarbeidet. Får elevene det, kan de selv gjøre seg opp en mening om organisasjonen EU.

Litteraturliste

- Bratholm, B. (2001). *Godkjenningsordningen for lærebøker 1889- 2001, en historisk gjennomgang*. Hentet fra: http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html#P138_34941 (Lastet ned 28.03.2015).
- Børhaug, K. (2012). *Samfunnskunnskap- eit nasjonalt fag i ei globalisert verd?* T. Solhaug et al., (Red.), *Skolen, nasjonen og medborgaren* (s. 71 – 84). Trondheim: Tapir Akademisk forlag .
- Eikeland, H. (Red.). (2002). *Et læreverks bidrag til historiebevissthet og narrativ kompetanse. Analyse og praktisk bruk av historiedelen av Aschehougs læreverk i samfunnsfag for ungdomstrinnet: "Innblikk"* (Rapport 4/2002) Høyskolen i Vestfold. Hentet fra: <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rappport/2002-04/rapp4-2002.pdf> (Lastet ned: 04.04.2015).
- El Pais (2014, 1. nov). *Clima político en España: intención de voto y valoración de líderes*. Hentet fra: http://elpais.com/elpais/2014/11/01/media/1414863136_871026.html (Lastet ned: 20.03.2015)
- EURYDICE (2015). *Description of national education systems*. Hentet fra: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page (Lastet ned: 10.05.2015)
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman
- Fairclough, N. (1993). *Discourse and Social Change*. London: Polity Press.
- Fossum, J.E. (2012). *Europeisk transformasjon- utfordring for nasjonale selvbilder*. T. Solhaug et al., (Red.), *Skolen, nasjonen og medborgaren* (s. 111 – 125). Trondheim: Tapir Akademisk forlag .
- Fuchs, E. (2011). *Current Trends in History and Social Studies- Textbook Research*. Journal of International Cooperation in Education, Vol.14. Hentet fra: <http://home.hiroshima-u.ac.jp/cice/wp-content/uploads/publications/Journal14-2/14-2-02.pdf> (Lastet ned 04.04.2015)
- Gobierno de España- Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (2014). *España y la Unión Europea*. Hentet fra: <http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/PoliticaExteriorCooperacion/UnionEuropea/Paginas/EspUE.aspx> (Lastet ned 22.03.2015)
- Imsen, G. (2009). *Læreren verden- innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., P. Tufte & L. Kristoffersen (2009). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnsen, E. B. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope - A Critical Survey of Literature and search on Re Educational Texts*. Oslo: Universitetsforlaget

- Jordal Myrset, A. (2011). *Haldningar til europeisk integrasjon- ein komparativ analyse av svenske og norske lærebøker*. (Mastergradsoppgave, NTNU, Trondheim). Hentet fra: <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/270270> (Lastet ned 28.03.2015)
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap fagdidaktisk innføring*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Koselleck, R.. (2004). *Futures Past – On the semantics og historical time*. New York. Columbia University Press.
- Koselleck, R. (2004). *Futures Past: On the Semantics of Historical Time (Studies in Contemporary German Social Thought.)* New York: Columbia university press
- Kunnskapsdepartementet. (2013). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: www.udir.no (Lastet ned: 08.02.2015)
- Kvande, L. & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Menneskerettsloven (1950). Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2 (Lastet ned: 10-05.2015)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Hentet fra: http://www.madrid.org/dat_capital/loe/loe.htm (Lastet ned: 22.03.2015)
- Ministerio de educación y ciencia (2007). *Ciencias sociales, geografía e historia - Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*. Hentet fra: <http://www.e-torredebabel.com/leyes/Eso-Loe/ciencias-sociales-Eso.htm> (Lastet ned: 20.03.2015)
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- NOU 2012: 2. (2012). *Utenfor og innenfor — Norges avtaler med EU*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning
- OECD (2012). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Hentet fra: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-spain.pdf> (Lastet ned: 10.05.2015)
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris: UNESCO
- Pingel, F. (2000). *The European home: Representations of 20th century Europe in history textbooks. Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century*. Europe: Council Of Europe
- Plum, M. (2011). *Dokumenteret faglighed* (Doktorgradsavhandling, universitetet i København. Hentet fra: http://mef.ku.dk/ansatte/?pure=files%2F37566053%2FMaja_Plum_f_rdig_f_rdig_.pdf (Lastet ned 28.03.2015)

- Regjeringen (2014). *Utdanning- Informasjon om Norges utdanningssamarbeid med EU*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/nb/tema/europapolitikk/tema/utdanning/id686144/> (Lastet ned: 22.03.2015)
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2012). *Enhet og mangfold; samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Rønning, W. (red.). (2008). Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag (NF-rapport nr. 2/2008). Hentet fra: http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/delrapport_1_nordforsk.pdf?epslangu age=no(Lastet ned: 22.03.2015)
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Solhaug, T., Børhaug, K., Stugu, O.S., Haugaløkken, O. Kr (Red.). (2012). *Skolen, nasjonen og medborgaren*. Oslo: Tapir Akademisk Forlag.
- Stenersen Hovdenak, S. (2006). Tekstanalyse i diskursanalytisk og hermeneutisk perspektiv. Brekke, M. (Red.) *Å begripe teksten- om grep og begrep i tekstanalyse* (s. 73 – 85). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Svennevig, J., Sandvik, M., & Vagle, W. (1995). *Tilnærminger til tekst- modeller for språklig tekstanalyse*. Oslo. Cappelen.
- Sverdrup, U. I. (2009). *Hvorfor er europadebatt så vanskelig? Internasjonal Politikk* , (Rapport 67/2003). Utenriksdepartementet. (2012). Hentet fra Utenriksdepartementet: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/ud/dok/nou-er/2012/nou-2012-2/13/2.html?id=669540> (Lastet ned: 04.04.2015)
- Undervisningsministeriet. (2010). *EMU Danmarks læringsportal* Hentet fra: <http://www.emu.dk/omraade/gsk-1%C3%A6rer/ffm/samfundsfag/> (Lastet ned 28.03.2015)
- Undervisningsministeriet. (2010). *EMU Danmarks læringsportal* Hentet fra: <http://www.emu.dk/omraade/gsk-1%C3%A6rer/ffm/samfundsfag/8-9-klasse/politik/eu-og-danmark/fase-1#> (Lastet ned 28.03.2015)
- Undervisningsministeriet. (2010). *EMU Danmarks læringsportal* Hentet fra: <http://www.emu.dk/modul/eu-den-grundl%C3%A6ggende-historie> (Lastet ned 28.03.2015)
- Undervisningsministeriet. (2009). *Fælles Mål 2009 Samfundsfag. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 7*. Hentet fra: http://uvm.dk/~media/Publikationer/2009/Folke/Faelles%20Maal/Filer/Faghaefter/090709_samfund_12.pdf (Lastet ned 28.03.2015)

Figurliste

Figur 1: Skolesystemet i Danmark	s. 10
Figur 2: Skolesystemet i Spania	s. 12
Figur 3: Skolesystemet i Norge	s. 15
Figur 4: Faircloughs tredimensjonale rammeverk for diskursanalyse	s. 25
Figur 5: Frekvensdiagram dansk lærebok	s. 47
Figur 6: Frekvensdiagram Spansk lærebok	s. 54
Figur 7: Frekvensdiagram norsk lærebok «Underveis»	s. 60
Figur 8: Frekvensdiagram norsk lærebok «Matriks»	s. 64