

KAPITTEL 2

SKOLEN OG DEMOKRATIOPLÆRINGEN

Alle land som deltar i Civic-studien, gir skolen en svært viktig plass i den demokratiske dannelsen og opplæringen, særlig uttrykt gjennom læreplanene som sentrale dannelsesdokumenter (Torney-Purta et al 1999). En analyse av skolens rolle ble gjennomført i Civic-studiens fase 1 fra 1993 til 1997. Denne fasen tok sikte på å kartlegge ambisjoner for demokratiopplæringen og opplæringsprogrammer i deltakerlandene gjennom analyser av læreplaner, intervjuer med beslutningstakere og ved hjelp av lærebokanalyser. 24 land deltok i fase 1, og 20 av disse var også med i den komparative hovedundersøkelsen i fase 2. Åtte land som er med i fase 2, deriblant Norge, deltok ikke i fase 1 og har derfor arbeidet med å kartlegge ambisjonene parallelt med gjennomføringen av hovedundersøkelsen. Da Norge kom med i studien desember 1997, ble det med meget korte tidsfrister utarbeidet en forkortet fase 1-rapport. Rapporten ble begrenset til en gjennomgåelse av sentrale demokratirelaterte formuleringer i grunnskolens læreplaner.

Den norske oppdragsbeskrivelsen inneholder et ønske om en *utvidet* kartlegging av hva elevene forventes å tilegne av demokratirelaterte kunnskaper, ferdigheter og holdninger. I tråd med denne delen av oppdraget inneholder dette kapittelet en analyse av ambisjoner og mål for demokratiopplæringen i vårt land.

I Norge er *Læreplanverket av 1997 (L97)* det hoveddokumentet som målbærer ambisjonene og den demokratiske dannelsesstenkningen. For å få et bilde av det som ligger under og bak læreplanene slik de framtrer i dag, har vi valgt både å analysere hovedambisjonene i etterkrigstidens læreplaner og å se nærmere på de demokratirelaterte forutsetningene som Stortinget knyttet til utformingen av Læreplanverket i sin behandling av regjeringens stortingsmelding. En kortfattet historisk læreplananalyse blir derfor supplert med en gjennomgang av de forventningene til og føringene på demokratiområdet som Stortinget la vekt på i sitt hoveddokument *Innstilling fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om innføring av 10-årig grunnskole* (Innst.S. nr 15 1995-96).

Videre i kapittelet presenterer vi *ambisjonene og målene* for demokratiopplæringen og demokratiundervisningen slik de framtrer i L97. Her følger vi en tilnærming og struktur som er gitt gjennom Civic-prosjektets ordning av sentrale demokratirelaterte områder, supplert med spørsmål knyttet til den nasjonale delen av oppdraget. Vekten legges på *perspektiver på demokratiopplæringen*,

demokrati og politikk, demokratiske institusjoner og ferdigheter, nasjonal identitet og ulike holdninger som bidrar til både enhet og motsetninger i et samfunn. Konkretiseringene i læreplanen finnes først og fremst i mål og hovedmomenter i det kanskje viktigste demokratidannende faget, *samfunnsfag* og i den fortolkningen og formen dette har fått i lærebøker. Men også andre demokratidannende fag som norsk og KRL blir berørt.

Vi starter gjennomgangen med å se nærmere på hvordan analyse av læreplaner kan gjennomføres, og på ulike perspektiver det kan være hensiktsmessig å bruke i analysen. Kapitlet munner ut i en belysning av to begreper som illustrerer henholdsvis demokratiopplæringens ambisjoner og studiens avgrensninger. Hovedbegrepet er *demokratisk kompetanse* som en beskrivelse av sentrale demokratirelaterte verdier, kunnskaper, ferdigheter, holdninger, oppfatninger og vilje til engasjement i et levende demokrati. I studien er deler av denne demokratiske kompetansen trukket ut som en *demokratisk beredskap*, som en nødvendig betingelse for *interesse og engasjement*.

Læreplaner, dannelse og perspektiver på demokratiopplæring

Læreplaner kan leses og forstås på forskjellige nivåer – fra ideenes læreplan over til den formelle, den oppfattede, den iverksatte og til den erfarte læreplan (Goodlad 1979). I denne rapporten rettes søkelyset mot de tre første nivåene: først mot læreplanene som uttrykk for intensjonene samfunnet har formulert for skolens demokratiopplæring slik de kommer fram i læreplanenes generelle deler, så mot de formelle målene som først og fremst kommer til uttrykk i de enkelte læreplanene. Det tredje nivået, den oppfattede læreplan, berøres når vi ser nærmere på hvordan lærebokforfattere som *førstelinjetolkere* har oppfattet og gitt innhold til læreplanens mer generelle målsettinger.

Bak tanken om en intendert læreplan, som en sammensmelting av ideene læreplanen bygger på og den konkret utformede læreplanteksten, ligger en forestilling om at utdanning og dannelse ikke er det samme (Hellesnes 1992) Dannelsen pågår hele livsløpet, utdanning påbegynnes og avsluttes og er nærmere knyttet til statusoverganger i et menneskes liv. Dannelse er utdanningens mål, og et fellestrekk ved mye av dannelsesstenkingen i vår kulturkrets synes å være at *opplysning* og *dannelse* er to sider av samme sak. Det dannede mennesket kan oppfattes som det kunnskapssøkende mennesket som tar vare på seg selv, som så og si velger seg selv og retningen på sitt liv – og som ansvarliggjør seg selv i samspillet med andre.

I helt generell form trer dannelsesidealet i dagens norske læreplanverk frem på denne måten:

God allmenndannelse vil si tilegnelse av - konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv; - kyndighet og modenhet for å møte livet – praktisk, sosialt og personlig; egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen (L97 s. 35).

Dannelsesidealene slik vi finner dem i læreplanens generelle del, gir derfor signaler om kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger som peker frem mot en *demokratisk kompetanse*.

Et forhold som vektlegges særlig sterkt i læreplanverket, er den betydningen *felles referanserammer* har for den allmenne dannelsen.

Det er en sentral opplysningstanke at (slike) referanserammer for forståelse og fortolkning må være felles for folket – må være en del av den allmenne dannelsen om det ikke skal skapes forskjeller i kompetanse som kan slå over både i udemokratisk manipulasjon og i sosiale ulikheter (L97 s. 36).

I dette sitatet introduseres *demokrati* i sammenheng med en forventning om at *felles forståelsesrammer* er nødvendige i et samfunn som vil være demokratisk. De felles referanserammene knyttes direkte til kompetansebegrepet, til en sterkest mulig kompetanselikhet.

Læreplanverket antar her at den felles forståelsen finnes. Men i en nasjon preget av svært raske forandringer knyttet til globalisering, multietnisitet, verdipluralisme og økende kompleksitet og mangetydighet, som i Norge, er en slik antakelse ikke uten videre uproblematisk. Det er med andre ord en vanskelig oppgave for dannelsesstenkningen å bestemme omfanget av de felles referanserammene ut over et språklig forståelsesfelleskap, selv om læreplanens generelle del er et viktig bidrag til en slik avgrensning.

Perspektiver på demokratiopplæring

Demokrati oppfattes i dagligtalen som en styreform der styringen er forankret i folket, i kortform *folkestyre*. Demokrati er videre en styreform som kjennetegnes av organisasjonsfrihet, ytringsfrihet og rettssikkerhet. Det er ytterligere en forutsetning at alle kan søke politiske verv, og at frie og åpne *valg* bestemmer hvem som får vervene.

En noe mer omfattende tilnærming finnes i den demokratioppfatningen som legger vekt på *deltakelse* – utover valgdeltakelse – som det sentrale kjennetegnet på demokrati. En slik oppfatning kan betraktes både som en reaksjon på og som et supplement til den representative demokratioppfatningen.

I vår drøfting av læreplanene har vi valgt å se på framstillingen av demokrati i forhold til begge disse tilnærmingene. Det gir en todelt og derfor forenklet

innfallsvinkel: Hvilken vekt legger planene på *det representative demokratiet* på den ene siden og på deltakelse eller *deltakerdemokratiet* på den annen?

Det representative perspektivet

Representativt demokrati er en indirekte styreform der politiske beslutninger blir fattet av folkevalgte representanter. Det har noen hovedkjennetegn:

Politiske rettigheter som ytringsfrihet, forsamlingsfrihet, organisasjonsfrihet osv

Frie valg – som betyr at det er allmenn stemmerett for voksne borgere. Frie valg innebærer også at det er åpen konkurranse mellom partier og kandidater, og at velgerne er beskyttet mot press eller trusler gjennom hemmelig avstemning.

Reelle alternativer – som betyr at borgerne kan velge mellom flere partilister. Valgresultatet har konsekvenser for hvem som får regjeringsmakten.

Folkevalgt myndighet – som betyr at den representative forsamling har kontroll over lovgivning, skattlegging og budsjett. Beslutninger i de samtidigsspørsmålene som er teamer på den politiske dagsorden tas gjennom diskusjoner og avstemninger i representative organer

Uavhengige domstoler og et rettsvesen som alle har adgang til.

Kjennetegnene leder fram til en måte å fatte beslutninger på. Oppmerksomheten rettes på den ene siden mot den demokratiske prosedyren og på den andre siden mot beslutningens innhold. En avgjørelse er riktig eller legitim når de demokratiske spilleregler er fulgt, og det å være en god demokrat er blant annet å kjenne disse prosedyrene. Det ligger i betegnelsen representativt demokrati at prosedyrene først og fremst dreier seg om forholdet mellom velger og representant, om stemmeregler og regler for valgbarhet og om beregningsmåter for representasjon. Det er viktig med oversikt over demokratiets institusjoner samt kjennskap til partiutviklingen og partienes ideologiske forankring og standpunkter i viktige samfunnsspørsmål. Standpunktene, uenigheten og konfliktene blir noe en leser *om* og hører *om*. De blir noe en tar stilling til gjennom valg av representanter.

Med en slik forståelse av demokratiet kan demokratiundervisningen bli å betrakte som et kunnskapsområde på linje med andre: Det består av visse faktiske, substansielle forhold som elevene skal kjenne. Det blir en opplæring *om* demokrati, samfunns- og samtidigsspørsmål.

Det deltakerdemokratiske perspektivet

Innenfor en deltakerdemokratiske forståelse er det ikke tilstrekkelig å ha solide kunnskaper om det demokratiske system. Her realiseres demokratiet i den utstrekning folk *deltar* i prosesser fram mot politiske beslutninger. Denne

tenkemåten er forbundet med et sterkt likhetsprinsipp: den mener både at deltakelse er et levekår, det vil si et vilkår for et godt liv, og at deltakelse i politisk virksomhet i vid forstand vil ha bedre betingelser i et samfunn der likheten er stor.

Enhetskoletanken må for eksempel kunne ses på som et uttrykk for troen på at likhet legger grunnlaget for like sjanser til påvirkning og deltakelse.

En deltakerdemokratisk tilnærming bygger på antakelser om at folks evne til å delta i politiske beslutninger styrkes gjennom praksis. Deltakerdemokratiet har ambisjoner om menneskelig læring og utvikling. Deltakelse utdyper ansvaret overfor fellesskapet gjennom innsikt i politikk. Menneskelige egenskaper kan utvikles og endres hvis de rette institusjonelle betingelsene foreligger. Deltakelse blir ikke bare sett på som et middel til å fatte politiske beslutninger; deltakelse kan også bidra til tilfredshet og glede.

Elevene skal ikke bare lære *om* demokratiet og de politiske sakene, de skal også få en opplæring *til* demokratisk kompetanse gjennom deltakende praksis i skole og samfunn.

Innenfor den deltakerdemokratiske forståelsen betones også konflikter som et uunngåelig trekk ved samfunnslivet. Konflikter bør synliggjøres og drøftes. Dette leder i sin tur over til synet på dialogen og «respekten for det bedre argument» som grunnlag for å etablere ny erkjennelse og viten, samtidig som det dyrker evnen til å leve med kompromisser i stedet for å stimulere tilbøyeligheten til å fly i strupen på dem man er uenig med. Kompromissvilje og bestemte personlighetstrekk og verdiorienteringer gjør at deltakerdemokratiet kan oppfattes som *mer normativt* enn det representative: Det blir et poeng å utvikle deltakernes demokratiske *sinnelag*, det vil si verdier og holdninger som vil kunne påvirke formen for deltakelse (jfr. Innstill.S 15 (1995-96), om prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolen). Nettopp evne til *deltakelse* settes som et av opplæringens hovedmål i L97s generelle del, ved siden av erkjennelse, opplevelse, innlevelse og utfoldelse (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1996 s.15). Dermed gir allerede innledningen til læreplanverket viktige signaler om den demokratioppfatning som er nedfelt i planen og som ligger til grunn for framstillingen i dokumentet, samtidig som den antyder en innramming av aspekter ved *demokratisk kompetanse*.

Læring om og til demokrati

Det kan virke kunstig å etablere et skille mellom et representativt og et deltakende demokrati når man vil kartlegge oppfatninger av demokrati i et levende samfunn. I svært mange tilfeller glir de to formene over i hverandre. Selv om vårt eget land formelt sett er et representativt parlamentarisk demokrati, har systemet utviklet og tatt opp i seg svært åpne normer for deltakelse som ikke

på noen måte rammes av negative sanksjoner fra politiske myndigheter, så lenge det ikke er snakk om voldelig deltakelse. Tvert imot oppmuntres og stimuleres og læres dette, ikke minst gjennom skolens oppdragende virkning. Momenter i *Læreplanen i klasse- og elevrådsarbeid* er et viktig eksempel på det. Trening i å være med på å påvirke avgjørelser av betydning for egen skolehverdag et annet. Det representative demokratiet og deltakerdemokratiet brukes derfor som en slags «idealtyper» for å forenkle målanalysen og gjennomgangen av læreplanene.

De to tilnærmingene kan på mange måter befordre to ulike kunnskapssyn: demokrati dreier seg først og fremst om kunnskaper *om* demokratiets oppbygging, noe elevene kan tilegne seg gjennom for eksempel presentasjon av faktiske forhold i lærebøkene. Slik kunnskap synes å være av instrumentell art, den er i en viss forstand løsrevet fra elevens kulturelle selvforståelse og synes samtidig forholdsvis lite opptatt av eleven som bærer av et demokratisk sinnelag. Demokratiet er noe som holdes oppe av andre, gjennom former og ordninger som den enkelte kan noe om, men uten at vedkommende er aktiv deltaker i disse.

Demokrati som deltakelse bidrar med en potensielt mer aktiviserende tilnærming: Samfunnslivet er konfliktfylt, demokratisk kompetanse må derfor omfatte vilje og evne *til* å leve med kompromisser på flere områder. Deltakelse gir grunnlag for refleksjon over det å leve sammen i et samfunn, enten det er i klasserommet eller i storsamfunnet. Refleksjonen viser seg gjennom såkalt *deliberasjon*, altså en aktiv drøfting og gjennomarbeiding av verdispørsmål, normer og regler som er av betydning for beslutninger og beslutningstakere. Dette uttrykker et kunnskapssyn der kunnskapen bare blir gyldig for eleven hvis og når den internaliseres, gjennom handling, erfaring og refleksjon.

Skolen står til enhver tid overfor et dilemma: Den skal oppdra barn og unge inn i et felles kulturelt felt samtidig som den forfekter et dannelsesideal der individet selv skal legge premisser for egen læring og utvikling. Men for skolen er dette et paradoks uten løsning – i den forstand at all oppdragelse er sosialisering både til innordning og selvstendighet, både til tilpasning og opprør. I læreplan-sammenheng kommer denne dobbelthet klart til uttrykk i de 17 punktene som avslutter den generelle delen av L97.

Demokratiperspektivet i tidligere læreplaner

I tidligere læreplaner fra annen halvdel av det 20. århundre finner vi mange av de idealene for elevenes vekst og læring som har preget det norske samfunnet i denne epoken. Grovt sett kan vi si at planene i varierende grad har lagt vekt på

læring *om* og *til* demokratisk praksis. Et studium av planene viser hvordan forskjellige oppfatninger av demokratiets vesen har nedfelt seg og kommer til å prege *intensjonene* i planene. Denne gjennomgangen tar først og fremst sikte på å gi et bilde av nettopp intensjonene, og vi har ikke sett på de enkelte fagplanene eller førstelinjetolkningen av disse. Vi har valgt å konsentrere oppmerksomheten om de planene som har vært retningsgivende for etterkrigstidens skole, det vil si fra normalplanene for by- og landsskolen i 1939 til og med M87.

Normalplanene for folkeskolen – by og land – fra 1939

I *Normalplanen for byfolkeskolen* fra 1939 (N39) tar komiteen som utarbeidet planen et oppgjør med det den kaller kunnskapsskolen eller bokskolen, når den peker på at mange elever ikke fikk varige kunnskaper gjennom det tidligere skolesystemet. *Det er stor skilnad på elevene, sier komiteen, derfor må vi fremme individuelle arbeidsmåter slik at hver enkelt får arbeide i overensstemmelse med sine evner og anlegg.* Planen legger stor vekt på det den kaller *arbeidsskoletanken*.

Arbeidsskolen krever både en annen elev- og lærerrolle enn den komiteen fant i den tradisjonelle kunnskapsskolen.

Viktig for å holde interessen ved like og for å stimulere arbeidslysten er det at elevene får være med å legge plan for arbeidet og drøfte arbeidsoppgavene og framgangsmåten (N39 s.14).

Dette er en plan for en skole der elevaktivitetene skal stå sentralt. Vi finner betegnelser som *initiativ, selvstendighet, vilje* og *handling* når elever omtales. Elevaktivitetene skal være skapende og produktive, ikke utelukkende reproduserende. Det er videre slik at arbeidet med stoffet er undervisningens mål og mening. Det rettes derfor mindre skapt lys mot resultatet. Læreren skal forberede elevene på *livets oppgaver*, ikke bare på skolens. Læreren skal være en medarbeider i skapende virksomhet, dog med større kunnskaper enn elevene (N39 s.22) Forholdet mellom lærer og elev vil derfor bli et annet, i det læreren betraktes mer som en oppdrager enn som en autoritetsperson som står fjernt fra sine elever. Læreren bør søke i den pedagogiske og psykologiske litteraturen etter holdepunkter for å forstå eleven og elevens forutsetninger for læring.

Den tydeligste begrunnelsen for arbeidsskoletanken var å finne i et fagfelt i sterk framgang; i pedagogisk psykologi. Med Ellen Keys *Barnets århundre* fra 1900 legges grunnlaget for en reformpedagogisk bevegelse som *marsjerte fram på forholdsvis bred front* (Telhaug 1999).

Planen sier lite direkte om demokratiopplæring. Demokrati blir imidlertid ikke sett på som et kunnskapsstoff på linje med annet stoff, men som en ramme rundt undervisningen og elevenes skoledag.

Arbeidsskolen tar sikte på at man gjennom skolen ikke bare skal ruste dem til å ta plass som borgere i vår tids innviklede samfunnsliv, men faktisk også om mulig sette dem i stand til å gjøre samfunnet bedre (N39 s.18).

Til tross for at planens intensjoner i første rekke var læringsteoretisk begrunnet, kan man likevel si at normalplanen av 1939 åpner for en demokratiopplæring der den enkeltes deltakelse står sterkt. I hvilken grad slike hensikter fikk utslag i praktisk skolehverdag, er mer usikkert. Samtaler med mange av dem som var elever i denne skolen, tyder nok på at deltakeraspektet i stor grad ble værende på intensjonsplanet.

Læreplan for forsøk med 9-årig skole fra 1960

Læreplan for forsøk med 9-årig skole fra 1960 (L60) var den første felles norske læreplan for by og land. Den bygget på folkeskoleloven av 1959, den første felles lov for en obligatorisk skole for hele landet.

I forhold til N39, er begrepet *demokrati* tydeligere tilstede i denne planen, både i innledningen og i fagplanene. Under den 9-årige skole, til forskjell fra den 7-årige, som var delt i en landsskole og byskole, lå blant annet tanken om å skape *ein samskole som kan vera eit demokratisk samfunn i miniatyr* (L60 s.14). Den grunnleggende oppfatningen er at alle elever i løpet av skoleårene skal få kontakt med den sum av erfaringer og innsyn som ligger i kulturen, ikke bare som et kunnskapsområde, men som en videreføring og utvidelse (L60 s.14). Elevene vil som voksne få sosiale og politiske plikter, og de skal derfor få kunnskaper om de institusjonene som gir pliktene utfoldelsesmuligheter. De skal videre læres opp til respekt for *demokratiske idealer* og til respekt for andre mennesker og deres tenkesett.

L60 kan på mange måter forstås som en plan som legger mer vekt på det representative demokratiet. De demokratiske idealene framstår som statiske og veldefinerte; de ligger der som et kunnskapsområde som kan føres videre til neste generasjon. Elevene skal for øvrig være med i noen diskusjoner, men da for å øve seg i det som skal bli den voksne verdenen, ikke for å delta i reelle drøftinger eller konfliktløsninger her og nå. Planen framhever *gruppearbeid* som metode for å øve opp elevenes evne til samarbeid, og dette blir framstilt som skolens hovedoppgave å lære elevene *betydningen av et harmonisk samliv i et moderne demokrati*. Deltakerdemokratiets sterkere påpekning av konflikter mellom interesser og tenkemåter er det ikke mulig å spore her.

På den andre siden kan vi også si at en viss deltakerforståelse vinner plass i planen av 1960. Et kapittel er viet «Elevråd og fritidstiltak i ungdomsskolen» (L60 s.23). Elevene skal via slik virksomhet føres inn i lagarbeid og samfunnsliv, ja elevrådsarbeid skal *utvikle evnen til samarbeid og demokratisk samfunnsliv* (L60 s.26). Det viktigste formålet er å utvikle evnen til *selvstendig*

aktivitet og selvstyre (L60 s.25). På denne måten blir deltakelse i en demokratisk prosess noe om angår elevene i en annen grad enn lærestoffet om de demokratiske institusjonene, og den kan dermed bidra til en noe mer deltakerorientert opplæring.

Mønsterplanen for grunnskolen av 1974

*Mønsterplanen for grunnskolen av 1974 (M74) betoner verdier og normer. Gjennom skolen ønsker myndighetene å fremme grunnleggende verdier. Det gjøres best gjennom lærers praksis, gjennom undervisningen som arbeid med oppdragelse. Skolen oppdrageransvar er helt tydelig, likeså at verdier er noe som overføres gjennom praksis og ikke som et kunnskapsstoff på linje med annet stoff. Begreper som *åndsfrihet* og *toleranse* skal være synlige i skolehverdagen, ikke utelukkende som kunnskapsstoff, men *ved skolens valg av lærestoff, arbeidsmåter og virkemidler* (M74 s.15). Dette, sier planen, gjelder *på alle områder der ulike oppfatninger kommer til orde* (ibid). *Samarbeidet mellom lærer og elev må ta sikte på gradvis å utvikle demokratiske ideer og demokratisk praksis* (ibid). Å fremme åndsfrihet og toleranse innebærer at også skolen må møte elevene med frihet, tillit, forståelse og respekt. Skolen må ikke underslå meningsulikheter, men tvert imot anstrenge seg for at elevene skal få møte andre synspunkter som stiller dem overfor utfordringer som påkaller åndsfrihet og toleranse.*

Konfliktforståelse er tydelig til stede i planen. Flere steder behandler den ulikheter og motsetninger som noe elevene vil møte både i skolen og i samfunnet. M74 kan derfor plasseres nærmere en deltakerdemokratisk forståelse. Den gjør konflikter tydelige, ja den kan sies å anlegge et konfliktperspektiv på selve verdiformidlingen i grunnskolen. Når skolen møter forskjeller i holdninger med full toleranse, kan den imidlertid gå for langt, mener planen: *Skolen må også forsøke å få elevene til å forstå at toleranseidealet ikke alltid kan hevdes ubetinget* (ibid). Det er altså slik at noen verdier er hevet over eller er viktigere enn andre, og at skolen på moralsk fundament holder dem opp som grunnleggende.

Deltakerperspektivet er tydelig i planen. Elevene skal *erfare* at det å praktisere skoledemokrati koster; de skal *oppleve* hva de demokratiske ideene forutsetter av ansvarsfølelse og offervilje. Videre understrekes det at det å praktisere skoledemokrati innebærer at *en må tåle at enkelte tiltak mislykkes* (M74 s.22).

Demokratiforståelsen i planen må kunne sies å rette oppmerksomhet mot *ansvar for fellesskapet*, den uttrykker en kollektivistisk demokratioppfatning (1977) i stedet for å fokusere på individets rettigheter som er essensen i en mer liberalistisk oppfatning. Dette foregriper noe av innholdet i den såkalt *kommunitaristiske* forståelsen som dukket opp i internasjonal demokratidebatt

noen år senere. Denne legger vekt på at individuelle rettigheter bør balanseres med vekt på et sosialt ansvar, og på at frie individer formes av fellesverdier og fellesskapskultur.

Mønsterplanen for grunnskolen 1987

Innledningen til *Mønsterplanen for grunnskolen 1987* (M87) presiserer at planen er en revidering av M74, og at den dermed fører videre de bærende prinsippene fra denne. Disse prinsippene er blant annet knyttet til de kristne verdier, de demokratiske ideene, menneskerettene og en vitenskapelig tenkemåte. Det legges vekt både på kunnskap om og praktisk trening i demokratisk tenke- og arbeidsmåte.

Det er lett finne igjen formuleringer fra M74 om at åndsfrihet og toleranse er forpliktende idealer når skolen tar religiøse, etiske, sosiale og politiske spørsmål opp til drøfting (M87 s.15). Det legges stor vekt på likeverd og likestilling blant annet ved at elevene skal kunne forstå og kjenne fellesskap med minoritetsgrupper i vårt eget land og med mennesker i andre land (M87 s.15). Likestilling mellom kjønnene blir sterkt vektlagt:

Jenter og gutter har på en rekke områder ulike erfaringer og interesser. De må få oppgaver de kan identifisere seg med og mestre (M87 s. 19).

Samtidig legges det vekt på å motvirke ensidigheten i de arbeidsoppgavene som tradisjonelt er blitt utført av de to kjønn (M87, s.16).

Også denne planen peker på at skolen må kunne forfekte et standpunkt. Åndsfrihet og toleranse må ikke forveksles med verdinihilisme, alle verdier er ikke like gode. Men den enkelte må også kunne føle seg fri til å stå alene og hevde sin mening og lære seg til å respektere andre som på tilsvarende måte hevder sin personlige oppfatning.

Det er først og fremst de demokratiske verdiene som må prege skolens daglige virksomhet.

Ikke minst gjennom samhold og samarbeid skal elevene øves i å bli gode demokrater. Ved å legge stor vekt på samarbeid, viser planen implisitt at det er konflikter som bare kan løses gjennom samhandling. I denne sammenhengen pekes det også på at elevene må få konkrete arbeidsoppgaver og mulighet til å oppleve konsekvensen av de valg de gjør. Ved å få medansvar og medinnflytelse over egen arbeids- og lærings situasjon, får elevene også praktisk trening i demokratisk tenke- og arbeidsmåte.

M87 har egne momenter for arbeid i klasse- og elevråd. Disse inviterer til arbeid og engasjement innenfor en deltakerdemokratisk ramme.

Perspektiver i tidligere læreplaner

Siden 1939 kan læreplanene sies å være bærere av begge de to tilnærmingene til demokratiforståelse. På den ene siden har de lagt vekt på kunnskaper om formelle styringsorganer og det representative demokratiet. På den annen side har planene ønsket at skolen skal framstå som et *demokratisk samfunn i miniatyr* med en sterk deltakelse. Skolen skal oppdra barn og unge inn i et felles kulturelt felt samtidig som den forfekter et dannelsesideal der individet selv skal legge premisser for egen læring og utvikling.

Siden 1939 har læreplanene på forskjellig vis nærmet seg skolens doble rolle, men som en hovedkonklusjon må det sies at skolen som et torv for demokratisk deltakelse har blitt styrket.

Vi finner en linje i utviklingen av demokratitenkning i læreplanene opp mot vår egen tid, og disse er både et svar på og en drivkraft for de demokratiserings-tendensene som finnes ellers i samfunnet.

Stortingets signaler om demokratiopplæringen

I sitt arbeid med Stortingsmeldingen (St.meld 29 (1995-96)) for den 10-årige grunnskolen (Inst S. nr. 15 (1995-96)), gir Stortinget både samlet, i fraksjoner og som enkeltpersoner sine føringer for demokratiopplæringen. Allerede i innledningen signaliseres den overordnede rollen denne opplæringen må og skal ha i skolen:

Demokratiet skal være en bærebjelke i grunnskolen. Gjennom opplæringen skal elevenes demokratiske sinnelag utvikles – blant annet gjennom at de gis innflytelse over sin egen hverdag. Skolen skal forberede elevene til et liv i familie og samfunn og har et medansvar for å skape et godt oppvekstmiljø for barn og ungdom (Innst.S . nr. 15 (1995-96)).

Stortinget ønsker demokratiet som en bærebjelke i skolen. Og det er helt tydelig at de ønsker å gi skolen en deltakerdemokratisk profil gjennom at elevene skal gis medinnflytelse på sin egen hverdag. Et annet viktig mål å merke seg i dette grunnleggende sitatet er utviklingen av elevenes *demokratiske sinnelag*, også det et mål som krever en deltakerdemokratisk profilering av undervisningen. På den andre siden skal elevene forberedes for livet i samfunnet. Her ligger den mer representativt pregede utfordringen med kunnskaper om system, ordninger og politikk.

Flertallet i komiteen mener at en bidrar til å bygge opp en *kollektiv kulturell identitet* gjennom et felles kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag. Dette har intet å gjøre med overgrep mot minoriteter eller tvang til tro. Poenget er først og

fremst at alle – så langt som mulig – skal sikres det samme utgangspunktet og de samme mulighetene for aktiv deltakelse i samfunnet. Derfor kan en slik felles kulturell identitet også tjene minoritetenes samfunnsmessige og demokratiske interesse. Innen en slik felles kulturell identitet er det selvfølgelig plass for helt forskjellige former for religiøs og livssynsmessig tilknytning og for ulike utforminger av individuell identitet. Uten dette skillet kan det lett skapes et inntrykk av at skolen generelt, og et felles fag for kristendoms-kunnskap, religions- og livssynsorientering spesielt, i praksis er et overgrep mot religiøse og livssynsmessige minoriteter.

All opplæring må bygge på at mennesket er et moralsk vesen. Det har ansvar for egne valg og handlinger.

Flertallet vil understreke at oppdragelse og undervisning ikke kan finne sted i et verdimeslig tomrom. Formidling av etiske holdninger og moralske normer må prege hele skolens virksomhet, gjenkjennes i flere fag og i opplæringens organisering og praksis (Ibid).

Et enkelt medlem i komiteen ønsker en grunnskole som sterkere ivaretar den enkeltes frihet og utviklingsmuligheter, samtidig som den gir elevene en tilstrekkelig bredde kunnskapsmessig og faglige ferdigheter praktisk og teoretisk til å tenke og handle i et samfunn i stadig forandring. Medlemmet peker på at et høyt kunnskapsnivå i samfunnet er avgjørende for dets evne til å skape de verdiene som velferdssamfunnets tilbud er avhengig av, og for at dagens elever skal kunne fungere godt i morgendagens teknologi- og informasjonssamfunn.

I innstillingen berøres alle de tre områdene som måltenkningen i skolen er bygd opp omkring, *kunnskaper, ferdigheter og holdninger*.

Kunnskaper

Flertallet understreker at det må gå klart fram i læreplanene at elevene fra og med 5. klasse sikres kunnskaper om vårt *politiske system* og dets oppbygging, herunder at en får opplæring om *politiske partier*.

Flertallet understreker videre at skolens opplæring skal bidra til aktivt samfunnsengasjement hos elevene. Barn og unge skal få kunnskap om *demokratiske arbeidsmåter i samfunnslivet*, og de skal praktisk lære å ta del i beslutninger i og utenfor skolesamfunnet.

Her ser vi både representativt og deltakerdemokratisk orienterte mål. Og når disse målene skal praktiseres beveger de seg over mot det vi kan kalle demokratiske ferdigheter.

Ferdigheter

Viktige ferdigheter skal trenes opp og utvikles gjennom skolegangen. Komiteen understreker i innstillingen evnen til å *lytte, spørre og argumentere* og finne felles ståsted. Gjennom å prøve ut egen anskuelse og i møte med andre bygges en sikker og trygg personlig identitet. Skolen skal derfor i sitt daglige arbeid legge vekt på *dialogen*.

Komiteen støtter intensjonen i stortingsmeldingen om at elevene må lære å være kritiske og å ta overveide valg. Komiteen vil imidlertid understreke viktigheten av at skolen får fram at en sak har flere sider, og at skolen ikke skal fremstå som en forsvarer bare av det politisk korrekte. Hovedpoenget må være å lære elevene å ta ansvar for de valgene de gjør, og å gjøre valg som er deres egne. Det er viktig at elevene lærer at et valg kan være riktig for dem, selv om det ikke faller sammen med det som blir oppfattet som «korrekt» av et flertall.

Et medlem mener at til tross for at meldingen understreker viktigheten av at elevene lærer å være kritiske og ta egne valg, er det formuleringer i meldingen som likevel gjør dette utydelig. Medlemmet mener en del formuleringer kan tolkes dithen at skoleverket skal ha som oppgave å skape de riktige holdningene slik intensjonen er i god marxistisk tradisjon.

Komiteens flertall mener at en lite ønskelig læreform er *den doserende læreren*, læreren som prøver å fylle kunnskap og lærdom i elevene. Flertallet mener det må tilstrebes en arbeidsform der læreren går inn i rollen som *veileder og rådgiver* ved alternative arbeidsmåter som egenaktivitet, gruppearbeid og prosjektarbeid. Bruk av varierte arbeidsmåter er spesielt viktig på ungdomstrinnet for å motvirke tendenser til skoletretthet.

Holdninger

Flertallet mener at det er en viktig oppgave for skolen å formidle til alle elever *det felles verdigrunnlaget* som det norske samfunnet bygger på. Særlig må dette gjelde i et fag som kristendomskunnskap, som også skal omfatte orientering om andre religioner og livssyn, etikk og filosofi. For å *motvirke intoleranse, rasisme og vold* mellom elever og grupper og å hindre mobbing, sjikane og annen krenkende atferd og overgrep mellom elever, så mener flertallet at *det holdningsmessige arbeidet i skolen må styrkes*.

Et medlem framhever at skolen har en viktig rolle som formidler av holdninger og verdier. Elevene må oppøves i kritisk bevissthet og holdninger til hva som er viktig og uviktig, rett og galt. Skolesystemet må ta stilling i en verdikamp der solidaritet og fellesskap settes opp mot individualisme, egosentrering og øyeblikksorientering. Verdier og holdninger knyttet til miljø, *demokrati*, minoriteter og den globale situasjonen må ha en sentral plass.

Et annet medlem mener at det finnes eksempler i læreplanene på at disse har en slagside i forhold til *det politisk korrekte*. I denne sammenheng pekes det på læreplanens mål for elevene i 9. klasse i samfunnsfag: *Dei skal ta del i arbeidet for røykfritt miljø*. Medlemmet mener det er riktig at barn skal lære om de helsefarene som er forbundet med røyking, men hevder at det å pålegge barn å ta del i arbeidet for et røykfritt miljø derimot er et pålegg om å aktivisere barn i en politisk sak. Medlemmet vil peke på at det allerede innen et område som røyking er slik at enkelte lærere har søkt å påvirke elevene på en slik måte at elevene stiller seg til doms over foreldre som røyker. Medlemmet vil på det sterkeste ta avstand fra en skole som oppfordrer elevene til å kritisere og mobbe sine foreldre i beste rødegardiststil.

Samme medlem understreker også at skoleverket i miljøspørsmål må gi en opplæring knyttet til fakta. Det må ikke bli slik at skoleverket skal arbeide for at elevene adopterer problemene i andre deler av verden som sine egne uten at de blir gjort klar over de forskjellene som eksisterer, og at et problem et sted ikke betyr at det omfatter alle land i alle deler av verden. Når læreplanen i heimkunnskap og naturfag understreker at elevene skal *diskutere avfallsproblem og korleis ein kan redusere avfallsmengda*, er det viktig at elevene blir klar over at Norge ikke har et avfallsproblem av samme omfang som andre deler av verden, og at det slett ikke er opplagt at det er viktig å redusere avfallsmengden i Norge.

Komiteens flertall, alle unntatt ett medlem, understreker betydningen av et aktivt *likestillingsarbeid* i skolen. Likestilling mellom kjønnene er en av grunnstenene i det norske velferdssamfunnet, og arbeidet for å videreutvikle dette må inngå som en selvfølgelig del av hele skolens virksomhet. Læreplanene i alle fag må synliggjøre hvor viktig likestilling er for at alle barn skal kunne utvikle sine evner og sitt selvbilde optimalt. Likestillingsarbeidet må være godt integrert i undervisningen.

Hovedtrekk ved Stortingets signaler

Stortinget har gitt signaler for demokratiopplæringen som er preget av både en representativ og en deltakerdemokratisk orientering. På den ene siden skal elevene lære *om* demokratiets ordninger og spilleregler. På den andre siden skal de utvikle seg *til* demokratiske samfunnsmedlemmer ved å praktisere demokratiske ferdigheter i spørsmål fra samfunnsliv og skolehverdag. Betydningen av både egenutvikling og fellesskapsorientering blir betonet.

Stortingets flertall gjør det klart at opplæringen skal styrke sentrale demokratiske verdier, blant annet toleranse, antirasisme og likestilling. Elevene skal samtidig lære at en sak som oftest har flere sider, og de skal utvikle et kritisk perspektiv og ta overveide valg.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen – L97

Det er i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)* at ambisjonene for demokratiopplæringen i dagens skole er formulert og konkretisert. Opplæring til demokrati finner sted på alle klassetrinn, går på tvers av fagene og gjennomsyrrer ulike aktiviteter i skolelivet. Vi finner viktige mål og anvisninger i læreplanens *Innledning, Generelle del, Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen*, og i ulike læreplaner for fag, særlig planene i *Samfunnsfag* og *Klasse- og elevrådsarbeid*.

Vi kan lese en grunnleggende demokratisk tenkemåte i læreplanens utlegning om mennesketyperne i dens generelle del. Demokratiambisjonen kommer til uttrykk som visjoner og tilnærminger til både det representative og det deltakerdemokratiske forståelsen. Disse finner vi både i den generelle delen av L97, i prinsipper og retningslinjer og i de enkelte læreplanene for fag. Vi begynner denne målanalysen med en analyse av det perspektivet.

Etter gjennomgangen av de to hovedtilnærmingene analyserer vi L97 fra et *tematisk perspektiv*. Her følger vi struktureringen som Civic-studien er bygd opp omkring. Det gir analysen følgende hovedoverskrifter:

- 1 Demokratisk tenkemåte i L97
- 2 Demokrati og politikk
- 3 Demokratiske institusjoner
- 4 Demokratiske ferdigheter
- 5 Nasjonale identitet
- 6 Det som binder sammen og det som splitter

I tillegg til å analysere aktuelle mål i læreplanen har vi også funnet eksempler på hvordan ulike mål er fortolket, håndtert og eksemplifisert. Her har vi holdt oss til det vi kaller *førstelinjetolkning* av målene, den vi finner i aktuelle lærebøker, først og fremst lærebøker i samfunnsfag. I ungdomsskolen er det fire fulldekkende lærebokverk som brukes i samfunnsfag. De er utgitt av forlagene Aschehoug (*Innblikk*), Cappelen (*Samfunn 8–10*), Gyldendal (*Underveis*) og Nortext (*Kosmos*). Når vi henviser til fortolkning i én eller flere av lærebøkene, så bruker vi forlagsnavnet som kjennetegn.

Demokratisk tenkemåte og L97

Den generelle delen av læreplanen for den 10-årige grunnskolen er preget av et positivt menneskesyn: Det er en aktiv, meningssøkende, skapende og dannet

elev som beskrives. Ikke bare kan hun eller han tilegne seg stoff og tilpasse seg et samfunn. Eleven kan også utvikle iboende egenskaper og gi uttrykk for disse, samtidig som hun eller han er seg bevisst sitt kollektive ansvar, tar del i sine medelevers arbeid og føler ansvar for miljøet i en utvidet betydning.

På mange måter avspeiler dette menneskesynet som opplysningsfilosofene la til grunn, og det var nettopp disse som kom fram til det generelle menneskesynet som det moderne demokratiet bygger på. Det er med andre ord et svært demokratisk syn på opplæring, undervisning og læring som forfektes i den generelle delen av læreplanen. I innledningen står det:

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi (L97 s.15).

og

Den (opplæringen) må fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet. Den skal utvikle samhørighet med andre folk og menneskenes livsmiljø, slik at vårt land blir et skapende medlem i verdenssamfunnet (L97 s.15).

Det er med andre ord ikke demokratiet bare i en snever, nasjonal ramme som beskrives, men elevene skal utvikle et demokratisk sinnelag som favner hele verden. Her er det ikke den enkeltes plikt overfor «Gud, konge og fædreland» som kommer til uttrykk. Viljen til å bygge sammen med andre, kan ikke noe pålegges *utenfra*. Den må komme *innenfra*, og den skal favne mer enn nasjonalstaten.

Ifølge *Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskulen* skal opplæringen:

..gi barn og unge del i grunnleggjande demokratiske rettar som åndsfridom, toleranse, rettstryggleik, trus- og religionsfridom og organisasjons- og ytringsfridom. Elevane må få innsikt i og respekt for demokratiske ideal og spelereglar. Elevane skal øvast opp i demokratisk tenkje- og arbeidsmåte gjennom det daglege arbeidet i klassen, gjennom representasjon og elevdemokrati (L97 s.64).

I tillegg spesifiseres de humanistiske verdier skolen skal bygge på. De representeres i opplæringen blant annet ved *demokratiske og menneskerettslege prinsipp* (L97 s.64).

Ulike aspekter ved demokratiet nevnes også innledningsvis i læreplanen for *Samfunnsfag*.

Eit levende folkestyre har som føresetnad at medlemmene i samfunnet kjenner til og slutter opp om grunnleggjande demokratiske verdier. Kvar ny generasjon må lære å ta del i og halde i hevd demokratiske spelereglar på ulike samfunnsområde (L97 s.175).

Det meningssøkende menneske

Læreplanen legger opp til at elevene skal få et trygt fundament som bygger på vestlig-demokratiske verdier:

Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge ut kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden. Synet på menneskets likeverd og verdighet er en spore til stadig på nytt å sikre og utvide friheten til å tro, tenke, tale og handle uten å skille etter kjønn, funksjonsevne, rase, religion, nasjon eller posisjon (L97 s. 17).

Her nevnes sentrale verdier som likeverd, trosfrihet, tankefrihet og frihet til å handle. På den ene siden er dette nødvendig som ståsted å ta inn verden fra, men samtidig skal ikke dette ståstedet forhindre mennesket i tenkning og meningssøken. Dette er også tanker som kommer til syne i den amerikanske uavhengighetserklæringen, i den norske Grunnloven og i menneskerettserklæringen:

Vi anser dette for å være opplagte sannheter: at alle mennesker er født like, og at de har fått visse rettigheter som ingen kan ta fra dem, av sin skaper. Blant disse rettighetene er retten til liv, til frihet og til å søke etter lykke. (Den amerikanske uavhengighetserklæringen).

Dette kapitlet i Læreplanverket tar opp den aller viktigste siden ved menneskets utvikling: det å søke mening med tilværelsen, finne meningen med det man gjør – uansett hvor smått og unnselig det kan virke ved første øyekast.

Det allmenndannede menneske

Opplæringen skal gi god allmennutdannelse. Det er en forutsetning for en helhetlig personlig utvikling og mangfoldige mellommenneskelige relasjoner. Og det er en forutsetning for å kunne velge utdanning og senere skjøtte arbeid med kompetanse, ansvar og omhu (L97 s. 35).

Slik starter dette kapitlet som også vektlegger at folk i Norge må ha en felles plattform som grunnlag for kommunikasjon:

Det er en sentral opplysningstanke at slike referanserammer for forståelse og fortolkning må være felles for folket – må være en del av den allmenne dannelse – om det ikke skal skapes forskjeller i kompetanse som kan slå over i udemokratisk manipulasjon og i sosiale ulikheter (L97 s. 36).

Behovet for at folk kan kommunisere på tross av den spesialiseringen som skjer i samfunnet, på tross av at *nykommere* i et land har en annen bakgrunn, og på tross av gamle fordommer som at *kvinner ikke forstår naturvitenskap og teknikk*, fører til at det blir svært vesentlig å øve opp elevenes kommunikative ferdigheter. Den enkelte skal utvikle en *overgripende referanseramme* som gjør dem til et likestilt og likeverdig samfunnsmedlem.

Jo mer spesialisert og teknisk vår kultur blir, desto vanskeligere blir det å kommunisere på tvers av faggrenser. Felles bakgrunnskunnskap er derfor kjernen i et nasjonalt nettverk for kommunikasjon mellom medlemmene av et demokratisk fellesskap (L97 s.38).

Men Læreplanverket viser også ut over de nasjonale grensene:

Den internasjonale kunnskapskulturen knytter menneskeheten sammen gjennom utvikling og bruk av ny viten for å bedre levekårene. De voksne som lever og de unge som vokser opp i dag, må få vidsyn og viten som rustet dem til å bidra til slike felles anstrengelser – og særlig de som kan hjelpe verdens fattige folk. Kunnskap om sammenhengene i samfunnet og i naturen er nødvendig, men ikke tilstrekkelig; omsorg for andre og for det felles livsmiljøet er også nødvendig (L97 s. 39).

Det samarbeidende menneske

Ein persons evner og identitet utvikles i samspillet med andre – mennesket formes av sine omgivelser samtidig som det er med å forme dem (L97 s.40).

Evnen til samarbeid er viktig både fordi den utvikler den enkelte, og fordi den er en viktig demokratisk ferdighet.

Det er vesenlig å utnytte skolen som arbeidsfellesskap for utvikling av sosiale ferdigheter (L97 s.40).

Dette bør skje ved at elevene aktivt tildeles plikter og ansvar i skolehverdagen som fadderordninger, støtte og omsorg for yngre eller andre elever, ansvar for orden og ryddighet, innsats ved klassetilstelninger og samlingsstunder osv.

Avsnittet «Det samarbeidende menneske» tar opp noe av det vanskeligste ved opplæring i demokrati: På den ene siden skal elevene være med og bestemme – på den andre siden er det de voksnes plikt å oppdra den yngre generasjon eller *oppfostre* som Læreplanverket bruker. Ett av problemene i denne sammenhengen er at *barn og unge gis liten anledning til å treffe avgjørelser med umiddelbare praktiske virkninger eller med følger for andre.*

Det understrekes at livskunnskapen i tidligere tider ble ervervet gjennom de pliktene barna fikk i storfamilien, og ved at de måtte delta i arbeidslivet. Det er klart at de i mange tilfeller mer direkte så følgen av det de gjorde / var satt til å gjøre. Ansvar var langt større, og pliktene flere. Det blir en oppgave for skolen å kompensere for endringene.

Læreplanverket legger stor vekt på skolen som en del av lokalmiljøet. Samarbeid skole/hjem blir framhevet og på den måten skolens og foreldrenes felles ansvar for *oppfostringen*. Arbeidslivet i lokalsamfunnet trekkes fram som en kilde til læring. I så måte vises det til alles ansvar for læringsmiljøet. Her kommer igjen en demokratisk tankegang til syne. Alle gode krefter må samles om å tilrettelegge best mulige vilkår for *den svakere part*: elevene.

Det miljøbevisste menneske

Miljøspørsmål er regnet som et av tidens viktigste politiske temaer. Når kampen for å bevare et levelig miljø er kommet så sterkt i fokus at den får et eget avsnitt med tittel «Det miljøbevisste menneske» innevarsler det noe nytt. Før har politiske temaer som dette vært mer innbakt i orienteringsfagernes fagplaner.

Undervisningen må vekke deres (elevenes) tro på at solidarisk handling og felles innsats kan løse de store globale problemene (L97 s. 48).

Innholdsmessig dreier dette seg om samspillet mellom økonomi, økologi og teknologi der økonomiske forhold til nå har vært «vinnerne» på bekostning av naturen.

Politisk må utviklingen styres mot en bane som er forenelig med biosfærens evne til å tåle virkningene av menneskenes virksomhet (L97:s.46).

Demokrati vil blant annet si at vi tar hensyn til hverandre. I dette avsnittet er det ikke bare hensynet til de andre på jorda som blir framhevet, men også hensynet til og ansvaret for senere slektsledd.

Det arbeidende menneske

Det er en tendens i L97 til å legge vekt på at elevene *må lære seg* (learn), ikke på at læreren skal *undervise* (teach). I dette ligger det også en tro på at den rette læringen skjer inne i mennesket og må bestemmes av mennesket selv. Kunnskap som blir pådyttet kan nok læres, men blir fort glemt. På side 28 i L97 står følgende:

Men læring og undervisning er ikke det samme. Læring er noe som skjer med og i elevene. Undervisning er noe som blir gjort av en annen. God undervisning setter læring i gang – men den fullbyrdes ved elevens egen innsats. Den gode lærer stimulerer denne prosessen.

Eleven bygger i stor grad selv opp sin kunnskap, opparbeider sine ferdigheter og utvikler sine holdninger. Dette arbeidet kan oppmuntres og påskyndes – eller hemmes og hindres – av andre. Vellykket læring krever en dobbelt motivering: både hos elevene og hos læreren (L97 s.28).

Den generelle delen av L97 bærer preg av å være påvirket av Jean Piagets pedagogiske tenkning. Men også denne tenkningen har et *demokratisk tilsnitt*. Ved å vektlegge at menneskene gjør aktive valg, ikke bare svarer automatisk på et stimulus, så *vektlegges* en demokratisk tenkemåte. S/R-psykologien (stimulus/respons) – og enda mer behaviorismen – er mer tilpasset et lærings syn der de ytre stimuli er tillagt avgjørende betydning.

Lærerens rolle

Synet på læring og undervisning får konsekvenser for synet på lærerens rolle i L97-skolen. Læreren beskrives i L97 som både formidler, motivatør og veileder.

Det blir lagt vekt på at stoffet som elevene skal arbeide med, blir formidlet på en måte som skaper nysgjerrighet og tenner interessen i motiveringsfasen. Formidleren har også et ansvar for at elevene får respekt for faget. Når så elevene er motivert, trer læreren mer inn i *veilederens* rolle, den som veileder den enkelte eleven i det arbeidet han eller hun har valgt å arbeide med. Denne vektleggingen av læreren som motivator og instruktør understreker at lærer og elev er mer likestilte. Læreren er fortsatt den som vet mest og kan mest, men denne viten skal hun eller han bruke for å veilede eleven i dennes arbeid med en selvvalgt problemstilling. Læreren må være i klassen sammen med elevene, motivere, komme med råd og veiledning og legge til rette læringsforholdene for den enkelte eleven.

I et demokratiperspektiv er dette viktig. Det er en lærer med et demokratisk sinnelag som blir beskrevet på disse sidene (L97 s. 30 – 32), og en som gjerne deler med seg av alt vedkommende kan til klassens beste. Det er ikke den strenge enehereren som ser det som sin oppgave å banke kunnskap inn i elevene, som beskrives.

Dette at læreren mer går inn som instruktør enn som underviser (teacher), understreker også læring som lagsarbeid. Det er ikke når vi arbeider fullstendig isolert vi lærer mest, det er når vi samarbeider.

Et arbeidsmiljø virker godt når alle tar inn over seg at de former vilkårene for hverandre, og at de derfor må ta hensyn til andre (L97 s. 33).

Sitatet viser at det blir understreket i Læreplanverket at godt samarbeid oppstår når alle gjør det de skal, og når man tar hensyn til hverandre. Dette er også en demokratisk tenkemåte.

Et integrert og demokratisk menneske

Ansvar for utdanning ligger på samfunnet:

Samfunnets ansvar er å se til at lik rett til utdanning blir reell (L97 s. 15).

Samfunnet pålegger seg selv oppgaven å danne elevene til å bli selvstendige individer som tar ansvar både for seg selv, for sine medmenneskers velbefinnende og for miljøet. På side 50 i L97 under overskriften «Det integrerte menneske» står det:

Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelse for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet (L97 s.50).

Noe av det samme ble uttrykt som ett av målene for samfunnsfag i Mønsterplanen fra 1987:

Undervisningen i samfunnsfag skal ta sikte på å utvikle elevenes ansvarsfølelse for seg selv, sine medmennesker og sine omgivelser og stimulere dem til aktivt samfunnsengasjement (M87).

Det er interessant at nettopp disse målene nå er gjort til generelle mål som gjelder *alle* fag. Dette viser at den nye læreplanen har gått enda ett skritt i retning av å understreke det demokratiske siktemålet med all opplæring. Hele kapittelet om det integrerte mennesket er preget av på den ene siden å tilpasse seg og forstå andre og på den andre siden å utvikle seg selv og kunne gi uttrykk for dette. Dette er typiske trekk for hva man prøver å vektlegge i demokratier for at samfunnet skal bli best mulig for alle mennesker å leve i.

Demokratisk tenkning kommer altså til uttrykk på flere måter i planen. Her er noen av de sentrale tankene som vi finner i læreplanverkets generelle del:

- Opplæring i en (vestlig-)demokratisk tenkemåte.
- Alle mennesker er likeverdige.
- Alle har rett til utdanning.
- Den enkelte har ansvar for seg selv og andre – også sin egen og andres læring.
- Læring som et fellesansvar for skole, hjem og lokalsamfunn.
- Læring skjer *i* mennesket, man kan i liten grad tvinges til å lære.
- Lærer og elev er sidestilte (læreren som veileder).

Demokrati fordrer opplyste mennesker med felles dannelsesbakgrunn

- Elevene skal lære om demokratiet (kunnskaper).
- Elevene skal utøve demokrati (ferdigheter).
- Elevene skal tilegne seg demokratiske holdninger.

Hele den generelle delen av planen bærer preg av et demokratisk tenkesett. Det er en demokratisk visjon som trekkes opp. En visjon er som punkter vi styrer etter – ikke for å nå punktene, men for å nå mål på jorda. Slik brukt blir den generelle delen svært viktig for tolkningen av de enkelte læreplanene.

I tillegg er det valgt en demokratisk form for didaktikk. Både arbeidsskoletanken (Dewey) og Piagets læringsteorier er i bunn og grunn demokratiske.

Å belyse forholdet demokratisk medvirkning/medbestemmelse på den ene siden og oppdragelse/oppfostring på den andre er både spenningsfylt og vanskelig. Planverket inneholder formuleringer som til fulle viser denne spenningen:

- Elevene må vite før de kan utføre.
- Læreren formidler og motiverer før elevene arbeider selvstendig med stoffet.

Selv om intensjonene er tydelige, kan spenningene føre bort fra det mangfoldige målet. Flere læreplaner for fag synes kunnskapsfokuserete. Praksis kan lett bli at en lærer ikke får tid til noe annet enn å undervise på tradisjonelt vis. Selvsagt er ønsket om å la elevene praktisere demokrati gjennom prosjektarbeid og på andre måter, men de må jo vite noe før de begynte å arbeide på egen hånd. Ofte kan elevenes kunnskaper synes så mangelfulle at det er nødvendig å bruke tiden til å styrke kunnskapsområdene.

Demokrati og politikk i læreplanen

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) kan sies å være en syntese av de to tilnærmingene til demokrati. Den *representative forståelsen* viser seg ved at planen legger vekt på det «sterke» demokratiet, det vil si på de statlige styringsorganene, deres funksjon og prosessene og politikken. Dette perspektivet synliggjøres først og fremst i læreplanen for samfunnsfag. Det *deltakerdemokratiske perspektivet* blir konkretisert i læreplanen gjennom hele skoleløpet. Målsettingen om at skolen skal gi elevene øvelse i *aktiv deltakelse* i samfunnslivet, presiseres i en bestemt retning: Deltakelsen skal komme *fellesskapet* til beste. Både den generelle delen av læreplanverket og læreplanen i samfunnsfag, som kanskje er den læreplanen som klarest retter søkelyset mot fagets demokratiserende rolle, fanger opp dette:

Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode... (L97 s. 50).

Samfunnsfaget tar sikte på å førebu elevane på ulike oppgaver i samfunnet ved å gi dei kunnskap, tru på sitt eigeverd og lyst til å ta på seg oppgaver til beste for fellesskapet (L97 s. 175).

Demokratibegrepet i Læreplanverket (L97) er preget av både en kunnskapsdimensjon, en ferdighetsdimensjon og en holdningsdimensjon. *Kunnskapsdimensjonen* er først og fremst knyttet til kunnskaper om demokratiet og legger stor vekt på det *representative* demokratiets institusjoner og ordninger, *demokratikunnskap* og *samfunnskunnskap*. Slike formelle kunnskaper skal suppleres med kunnskaper om aktuelle politiske spørsmål, *samtidskunnskap*. Ferdighetsdimensjonen er knyttet til det *deltakerdemokratiske* perspektivet og legger vekt på øving og praktisering av demokrati utover det å stemme ved valgene, både i skolen og i forhold til aktuelle *samtidsspørsmål*. *Holdningsdimensjonen* er knyttet til sentrale demokratiske verdier som bidrar til både identitet, enhet og uenighet i samfunnet.

Sammenfatningsvis ligger Læreplanverkets ambisjoner for demokratiundervisningen i at den ikke utelukkende skal basere seg på faginnhold. Demokratiopplæringen sikter eksplisitt mot å utvikle (bestemte) holdninger og mot demokratisk handlingskompetanse:

I et hele må opplæringen rettes også mot de personlige egenskaper en ønsker å utvikle, og ikke bare mot faginnhold. Nøkkelen er å utforme omgivelser som gir rike muligheter for barn og unge til å utvikle bevisst samfunnsansvar og handlingskompetanse for rollen som voksen (L97 s.42).

Demokratiske ferdigheter skal læres gjennom erfaring, ved at elevene får anledning til å *øve seg* i dem. Intensjonen med erfaringsbasert læring av demokratiske ferdigheter bygger på antagelsen om at disse læres best gjennom bruk:

Skolen er et miniatyrsamfunn som bør brukes aktivt for å lære slike ferdigheter. Elevene må trekkes med i mange slike avgjørelser, for evnen til deltakelse styrkes ved bruk (ibid).

Opplæringa skal fremje demokratiske arbeidsformer og medverke til at elevane utvikler sosial dugleik (L97 s.66).

Opplæringen må derfor omfatte

...erfaring i å treffe avgjørelser med direkte og synbare konsekvenser for andre. Det innebærer både trening i å lage og følge regler, å treffe beslutninger i flokete situasjoner...

... evne til å samordne virksomhet, led aktiviteter, følge direktiver, forslå alternative løsninger.

...kjennskap til hvordan problemer som oppleves som personlige, allikevel er delt av flere, og derfor bare kan løses i fellesskap eller ved organisatoriske endringer (L97 s42).

Det er vanskelig å skille de to perspektivene i læreplanen: det å være *skolert i* og *sosialisert inn i* den demokratiske tenkning vil være nært knyttet til hverandre. Slik tar læreplanen innover seg den erkjennelsen at læring ikke er noe som kan anses som løsrevet fra den konteksten som læringen skjer i. Når oppdragelsen *i* demokrati er en del av den situasjonen som eleven er i, vil dette gi en annen og bedre klangbunn for læring *om* demokrati. Læreplanen bygger altså på den tenkningen at *læring i* og *læring om* henger sammen.

Vi har likevel valgt å se på konkretiseringene i læreplanen og i lærebøkene som to områder: Ett område som illustrerer kunnskaper om demokrati som er gitt overskriften «Demokratiske institusjoner», og ett annet område som illustrerer deltakerperspektivet. Mål og momenter knyttet til dette har vi samlet under overskriften «Demokratiske ferdigheter». De to neste delene av rapporten ser nærmere på holdningsdimensjonen, først i forhold til holdninger til nasjonen,

nasjonal identitet, og videre verdier og holdninger samlet under overskriften «Det som binder sammen og det som splitter».

Demokratiske institusjoner

L97 behandler først og fremst den demokratiske styreformen og de demokratiske institusjonene i *læreplanen for samfunnsfag*. Denne planen er bygd opp rundt de tre disiplinene historie, geografi og samfunnskunnskap. Utfordringer knyttet til demokrati som styringsform finner vi særlig i historie, som bruker overskifter som «Menneske og samfunn før oss» og i samfunnskunnskap med overskrifter som «Individ og samfunn», «Menneske i møte med samfunnet» og «Deltaking og styring». Et hovedfokus i samfunnskunnskap er sosialisering og politikk, og her behandles også demokrati som styringsform.

Nærmere konkretisering av innholdsmålene er gitt på de forskjellige klassetrinnene. Elevene skal bli kjent med viktige *institusjoner* i det norske demokratiet, få innsikt i *politisk virksomhet* på lokalt, nasjonalt og internasjonalt nivå og få forståelse for *maktforhold* i det norske samfunnet og internasjonalt.

I *historie* skal mye av grunnlaget for demokrati som styringsform i et samfunn legges. Den tidlige historien skal elevene møte i småskole og på mellomtrinn. Allerede i 5. klasse er det gamle Hellas med sentrale personer som Aristoteles og Platon lærstoff. Her vil elevene møte begrepet demokrati som folkestyre i historier fra det gamle Athen. Men det er først på ungdomstrinnet at elevene skal få de første spirer til en utvikling fram mot vårt moderne demokrati.

På 8. klassetrinn skal elevene gjennomgå hovedlinjene i den utviklingen vi har hatt fra 1750 og fram til i dag. Utviklingen av det vi i dag kaller demokratiske stater har skjedd innenfor denne tidsepoken. En rekke viktige begreper og momenter kan trekkes ut av planene for ungdomstrinnet (L97 s.184):

- *Grunnloven av 1814*
- *sammenhengen mellom den amerikanske frihetskampen, den franske revolusjonen og grunnlovens ideer*
- *det parlamentariske systemet og maktfordelingsprinsippet*
- *kampen om alminnelig stemmerett, stemmerett for kvinner*
- *fagbevegelsen, framvekst, krav og resultater*
- *kvinnebevegelsen, framvekst, krav og resultater*
- *ideene som førte til fremveksten av nye nasjonalstater i Europa*
- *begrepene fedrelandskjærlighet, nasjonal identitet og nasjonalisme*

- *den industrielle revolusjon – konsekvensene av denne*
- *imperialismen som økonomisk og politisk system*

Samfunnskunnskap er ved siden av historie som nevnt en hovedbærer av lærestoffet knyttet til demokrati og politikk. Første gang begrepet demokrati nevnes spesielt i samfunnskunnskap, er i den delen som omhandler mellomtrinnet, *5. til 7. klasse*: Elevene skal

... bli fortrulege med og utvikle og vise respekt for demokrati, ytringsfridom og menneskeverd. Elevane skal utvikle demokratisk engasjement – evna til å ta egne val og til å stå for dei (L97 s181).

Det som på småskoletrinnet ble beskrevet og konkretisert som enkle former for deltakelse i klassens daglige liv, men som på abstraksjonsplanet innebære en introduksjon til prinsipper for flertallsavgjørelser, ivaretagelse av mindretallet og respekt for lover og regler, blir nå kalt *demokratiske prinsipper*.

I *6. klasse* skal elevene for første gang få en systematisk gjennomgang av de demokratiske institusjoner. Elevene skal gjøre seg kjent med

viktige institusjonar i demokratiet vårt: dei politiske partia, Stortinget, regjeringa, Sametinget, fylkesting, kommunestyre, rettsstell og forsvaret (L97 s.182).

De skal videre gjøre seg kjent med *ytringsfrihetsprinsippet* og vurdere hvordan forskjellige samfunn står i forhold til det. De skal også gjøre seg kjent med *medienes* rolle som en forutsetning for et levende folkestyre og deres manipulative muligheter. I *7. klasse* skal elevene lære om forskjellige former for *internasjonalt samarbeid*: Nordisk råd, Europarådet og EU, og om hvordan disse institusjonene potensielt påvirker vår hverdag.

På ungdomstrinnet forsterkes arbeidet både med den representative og den deltakerdemokratiske demokratiforståelsen. Nå skal elevene beherske et større kunnskapsområde som dreier seg om utviklingen av demokratiske stater, om unges rettigheter og plikter og om kommunen som administrativt og politisk nivå. Samtidig legges det opp til at den demokratiske deltakelsen både i klasseromsaktiviteter og i skolens demokratiske liv styrkes.

I samfunnskunnskap for *8. klasse* er det i tillegg til unges retter og plikter særlig forholdene rundt kommunen som administrativt og politisk nivå som står i fokus. Elevene skal gjøre seg kjent med

- *lokalt lags- og foreningsarbeid og politisk virksomhet i kommunen*
- *hvordan kommuner og fylkeskommuner er organisert.*

I samfunnskunnskap i *9. klasse* skal elevene arbeide med demokratiske institusjoner som Storting og regjering, de politiske partiene, Sametinget, forsvaret, de viktigste organisasjonene og mediene under overskriften «Deltaking og styring». Elevene skal drøfte formelle og uformelle maktorganer i

det norske samfunnet og se hvordan interessegrupper og lobbyister jobber fram sine saker. Begrepet deltakelse i overskriften her knytter seg først og fremst til deltakelsen i det representative demokrati. Elevene skal videre lære å kjenne domstolsystemet, de skal ha kunnskaper om lov og rett, de skal drøfte årsaker til kriminalitet, og vite hvordan samfunnet reagerer på lovbrudd.

I 10. klasse har samfunnskunnskapen et todelt siktemål. For det første skal elevene arbeide med de nære spørsmål som omhandler mellommenneskelige relasjoner i familie og omgangskrets. For det andre skal de arbeide med styringen av verden, med de internasjonale samarbeidsorganisasjonene, EU og FN. Elevene skal

- *arbeide med retter og plikter i ungdomsalderen*
- *arbeide med ulike typer medium og ta stilling til press påvirkning og reklame*
- *sette seg inn i politiske styringsordninger i Europa og verden for øvrig*
- *bli kjent med internasjonale samarbeidsorgan*

Denne gjennomgangen viser at læreplanen følger spiralprinsippet i sin behandling av de demokratiske institusjonene. Elevene skal få en gjennomgang av dem i mer og mer krevende form, flere ganger i løpet av grunnskolen.

Lærebøkene og demokratiske institusjoner

Norske 14-15-åringer lever i et samfunn der aktive demokratiske prosesser og politikk omslutter de daglige gjøremålene. Elevene har siden småskolen vært vant til klasse- og elevrådsarbeid, og man arbeider med nyhetsstoff, politisk spørsmål og i noen grad også valg og valgordninger allerede fra barna lærer å lese. I klassene vil det være ulike tilnærminger til dette stoffet, og en sentral kilde til å fastslå hva elevene faktisk arbeider med i samfunnsfagene, er lærebøkene som er i bruk i dagens skole. Vi har sett på lærebøkene i samfunnsfag for ungdomstrinnet og hvordan de fortolker læreplanene. På hvilken måte behandler lærebøkene dette kunnskapsområdet?

Som vist, er det i historiefaget i 8. klasse at elevene i ungdomstrinnet skal gjøres kjent med bakgrunnen for Grunnloven og med de trekkene i den historiske utviklingen som førte til parlamentarismen. Kort sagt kan vi si at dette dreier seg om bakgrunnen for den demokratiske styreformen som vi har i vårt land.

I Gyldendals historiebok for 8. klasse signaliseres demokratiprofilen i overskriften: «Norge og Norden blir mer demokratisk»(Gyldendal 1997 s.101). Her følger en framstilling av hvordan formannskapslovene av 1837 var med på å gjøre Norge mer demokratisk ved at folk fikk mer å si i sitt eget lokalsamfunn. Videre følger en redegjørelse for det parlamentariske system, et system vi har beholdt opp til våre dager og som må kunne sies å være et sentralt prinsipp i vår

demokratiske styreform. Boka ser også på framveksten av partier som fram til i dag er sentrale aktører i det demokratiske spillet. Læreboka gir videre en redegjørelse for den alminnelige stemmeretten som et sentralt prinsipp for at vi skal kunne utøve demokratisk virksomhet. Her understrekes skolens og lærernes rolle i det opplysning må til for på fritt grunnlag å kunne ha en formening om hvem man vil ha innvalgt på Storting og i kommunestyringen.

I Cappelens historiebok er det et annet aspekt som tydeliggjøres allerede ved kapitteloverskriften «Kamp for mer demokrati i Norge og Norden» (Cappelen 1997 s.85). Her vektlegges *kampen* for demokratiet i det utviklingen fram mot det parlamentariske systemet beskrives og drøftes. En av oppgavene som er gitt i denne boka lyder: *Tenk deg at du skal gå i et demonstrasjonstog for det du mener er det viktigste for menneskene i framtiden. Hvilke slagord ville du bære?* Dette er både en holdnings- og handlingsoppgave, noe som tydeliggjør det deltakende aspektet i det å være en demokratisk samfunnsborger.

Elevenes egenaktivitet er understreket i samfunnsfagboken fra Nortext. Dette er imidlertid knyttet til prosjektarbeidet som metode, i det alle elevene skal arbeide i ulike prosjekter med fagområdene som boken dekker. Handling knyttet til demokrati er imidlertid mindre til stede i denne boken. Vi finner en historisk framstilling av Grunnloven, dens tilblivelse, samt en drøfting av de ulike prinsippene som ligger til grunn for den: Folkesuverenitetsprinsippet, maktfordelingsprinsippet og menneskerettighetsprinsippet. Videre følger en historisk framstilling av utbyggingen av demokratiet: *I et demokrati velger vi representanter som taler på vegne av folket* (Nortext 1997 s. 121). Blant annet dette sitatet viser at demokratitilnærmingen som ligger til grunn for dette verket, er knyttet til det representative demokratiet. Også oppgavene som elevene skal løse etter hvert kapittel, tar sikte på reproduksjon av det kunnskapsstoffet som er presentert, eller på at elevene skal innhente kunnskap om sider ved det representative systemet. Et eksempel er: *Sett dere sammen i grupper med tre – fire elever i hver gruppe. Lag en oversikt som viser når kvinner og menn fikk stemmerett i Norge, Sverige, Finland og Danmark.* (Nortext 1997 s. 138). Dette lærebokverket utmerker seg imidlertid ved at de har en utstrakt bruk av henvisninger til aktuelle sider på Internett. Dette kan ses på som en styrking av deltakelsesaspektet i det elevene på denne måten må bidra selv i informasjonsinnhenting. Å bruke Internett aktivt gir elevene både tilgang til ulike kunnskapsfelt som skolen og skolebøkene tradisjonelt ikke har vært opptatt av. Det gir dem dessuten ferdigheter i å bruke Internett og lærer dem å være kritisk til de ulike opplysningene som kommer fra de forskjellige sidene. Dette er ferdigheter som er sentrale for å utvikle elevenes demokratiske kompetanse.

I samfunnskunnskap 8. klasse er det særlig det lokale, altså de demokratiske spillereglene i skole og lokalsamfunn, som dominerer. Både Gyldendals og Aschehougs samfunnskunnskapsbøker for 8. klasse innledes med en tenkt

diskusjon som skal gi en introduksjon til omtalen av de demokratiske spillereglene i klassen og skolesamfunnet. Det gjøres videre rede for hvordan skolen styres, og hvilke muligheter elever og foreldre har til å påvirke skolens innhold og organisasjon.

Det kommunale nivået i vårt demokratiske styringssystem er ett av hovedområdene på 8. klassetrinn og er derfor viet stor plass i alle verkene. Cappelens samfunnskunnskapsbok har her et eget kapittel som kalles «Demokrati er deltakelse». Her kobles deltakelse både i klasse- og elevrådsarbeid samt i ulike organisasjoner og foreninger til begrepet demokrati og demokratisk deltakelse. Dette bidrar til å understreke deltakeraspektet i tillegg til det representative aspektet innenfor demokratisk tenkning. Demokrati er å forstå som noe som angår oss, det er en måte å tenke på, ikke bare et navn på et politisk system.

I Gyldendals bok heter første kapittel «Demokrati – plikter og rettigheter». For 9. klasse er det representative demokratiet med de prinsipper som ligger til grunn for vår styreform, som står i fokus. Folkesuverenitetsprinsippet, maktfordelingsprinsippet, arbeidet i Storting og regjering er sentrale emner og videre de rettigheter og plikter som gjelder for innbyggerne i et demokrati, den alminnelige stemmerett, valgordningen og stemmerettsregler. Også i Cappelens bok er det lagt vekt på den demokratiske deltakelsen, ja kanskje deltakerperspektivet er enda tydeligere enn i Gyldendals. Det disse verkene har til felles, er en vektlegging av det politiske stoffet, og de knytter deltakelse i det politiske liv til demokratiske prinsipper. I Cappelens samfunnskunnskap for 9. klasse er bokas første side viet nettopp deltakerperspektivet i det et bilde av et fakkeltog på Karl Johan har billedteksten: *Denne boka handler om det norske samfunnet, og om hvordan du kan påvirke samfunnet. Hvordan kan du medvirke?* (Cappelen 1998 side 5).

I Aschehougs læreverk er også deltakelsesperspektivet sentralt. Kapittelet «Folkestyre, makt og innflytelse» innledes med *Du kan påvirke*. Prinsippet om alminnelig stemmerett knyttes altså til den enkelte leser, hver og en av de elevene som arbeider med boka.

I verket fra Nortext er imidlertid begrepet demokrati i mindre grad behandlet i boka for 9.klassetrinn. Under overskriften «Hvem har makt i Norge?» skildres de politiske partiene, Stortinget og regjeringen. Det som står om demokrati er følgende *Demokrati betyr folkestyre. For at folkestyret skal fungere, må folk være deltagere. I vår vestlige verden blir det stadig færre deltagere i politikken. De fleste vil være tilskuere* (Nortext 1998 s. 219). Utover dette er det lite som knytter den enkelte eleven til den demokratiske styreformen.

Lærebøkene presenterer demokrati først og fremst som det representative. Dette gjøres ved at demokratiet beskrives ut fra hovedkriterier for det representative

demokratiet, men også ved å sette navn på det. Slik framstilles det i tre samfunnskunnskapsbøker for 9. klassetrinn:

Folkesuverenitetsprinsippet vil si at folket har rett til å styre seg selv, og at statsmakten styrer på vegne av folket. Dette kalles representativt demokrati fordi folk flest ikke deltar direkte i styringen av landet. Gjennom sine frie valg velger folket sine representanter til en nasjonalforsamling (i Norge er det Stortinget) som styrer på vegne av dem (Gyldendal 1998 s.10).

Det norske demokratiet er representativt, det vil si at utvalgte folk vedtar lover og bevilger penger til styret av staten på vegne av befolkningen (Cappelen 1998 s. 22).

Det er altså folket som gjennom frie valg gir sine representanter rett til å styre landet. I et litt høytidelig språk kaller vi det prinsippet om folkesuvereniteten, og styreformene kaller vi demokrati. (Aschehoug 1998 s.63).

Rammen rundt framstillingen av det representative demokratiet i samfunnskunnskap dannes av demokratiske spilleregler og demokratiske institusjoner. Det vies mye plass i lærebøkene til valgproblematikken og beskrivelse av hva Stortingets og regjeringens arbeidsoppgaver går ut på.

Demokratiske ferdigheter

Elevene skal oppøve demokratisk tenke- og arbeidsmåte gjennom *det daglige arbeidet i klassen, gjennom representasjon og elevdemokrati* (L97 s.64).

Klasserådet er, for å bruke uttrykket fra L97, et organ med *deltakerdemokrati*.

Elevrådet er et organ med *representativt demokrati*. I klasserådet skal elevene få praktisk kunnskap om rettigheter og plikter og lære å drøfte, planlegge og medvirke til initiativ og gjennomføring av ulike tiltak i klassen, skolen og nærmiljøet. Intensjonen med arbeidet i klasserådet er også den at elevene skal få konkret erfaring med hva medansvar og felles ansvar omfatter. I elevrådet skal elevene få erfaring med representasjonsdemokrati.

Gjennom arbeidet i klasse- og elevråd skal elevene (L97 s. 327 og s. 328):

- *Få praktisk røynsle med grunnleggjande demokratiske regler.*
- *Få bruke voteringar og utvikle lojaliteten for fleirtalsvedtak, og vise respekt for mindretalet.*
- *Ta på seg oppgåver og ansvar i skulemiljøet og i nærmiljøet.*

I samsvar med den ambisjonen deltakerdemokratiet har om at deltakelsen skal føre til menneskelig utvikling, er *eigenutvikling* en egen målsetting for klasse- og elevrådsarbeidet. I dette inngår at elevene bl.a. skal:

- *få øving i å ta eit personleg standpunkt og forsvare egne meiningar*

- *sjå at meningsutveksling ikkje alltid fører til samje, og kunne gjere kompromiss*
- *oppleve kva det vil seie å handle på vegne av andre, ved å vere valde til ulike verv i skulesamfunnet (L97 s.328).*

Demokratiske ferdigheter skal læres gjennom erfaring, ved at elevene skal få anledning til å øve seg i dem.

Når dei (elevane) får medråderett over og innverknad på læringsarbeidet i skolen, får dei røynsle med demokratiske arbeidsformer i praksis (L97 s.64).

Oppseding til demokrati er ei viktig oppgåve for grunnskulen. Kunnskap om demokratiske arbeidsmåtar og avgjerdsprosesser må utfyllast med praktisk aktivitet som gir elevane røynsle, reell medråderett og medansvar i å forme sitt eige oppvekstmiljø og læringsmiljø (L97 s.326).

Dei (elevane) skal og få erfare viktige praktiske, demokratiske arbeidsmåtar i skulekvardagen (L97 s.176).

Intensjonen med erfaringsbasert læring av demokratiske ferdigheter bygger på antakelsen om at disse ferdighetene læres best gjennom bruk.

Skolen er et minatyrssamfunn som bør brukes aktivt for å lære slike ferdigheter. Elevene må trekkes med i mange slike avgjørelser for evnen til deltakelse styrkes ved bruk (L97 s.42).

En viktig side ved opplæring til demokrati er utviklingen av sosiale ferdigheter, som også omfatter problemløsning i fellesskap, og opplæring til sosialt ansvar.

Opplæringa skal fremje demokratiske arbeidsformer og medverke til at elevane utviklar sosial dugleik (L97 s.66).

Opplæring må derfor omfatte:

... erfaring i å treffe avgjørelser med direkte og synbare konsekvenser for andre. Det innebærer både trening i å lage og følge regler, i å treffe beslutninger i flokete situasjoner...

... evne til å samordne virksomhet, lede aktiviteter, følge direktiver, foreslå alternative løsninger.

... kjennskap til hvordan problemer som oppleves som personlige, allikevel er delt av flere, og derfor bare kan løses i fellesskap eller ved organisatoriske endringer (L97 s.42).

I 7. klasse skal elevene lære om *flyktninger* og *asylsøkere* og finne ut hvorfor de kommer, og om forholdene i flyktingenes hjemland. De skal videre gjøre seg kjent med *internasjonalt hjelpearbeid* overfor forskjellige grupper, med *menneskerettighetene* samt *selv delta i praktisk hjelpearbeid*. Det siste tydeliggjør hvordan lærplanen konkretiserer deltakerperspektivet. Tanken er åpenbart at utvikling av internasjonal solidaritet ikke *bare* er et spørsmål om kunnskapstilegnelse, men at holdninger også utvikles gjennom handlingskompetanse. Dette dobbelte perspektivet signaliserer planens inngang

til kunnskapens vesen: Kunnskap gjør virksomhet mulig, og virksomhet gjør kunnskap mulig.

Fortolkningen av ferdighetsaspektet i lærebøker

Ambisjonen om opplæring til deltakerdemokrati er ivaretatt i lærebøkene. Det kommer særlig til uttrykk i 8 klasse, men med ulik dimensjonering i de forskjellige lærebøker. I samfunnskunnskapsboken fra Cappelen (1997) bærer tittelen på et av kapitlene et sterk budskap: «Demokrati er deltakelse». Der står det :

I denne boken skal vi ta for oss det vi kaller for nærdemokratiet. Flest mulig skal medvirke i og påvirke de avgjørelsene som blir tatt i lokalsamfunnet (Cappelen 1997 s.66, uthevet her).

I to av bøkene (Cappelen 1997 og Gyldendal 1997) eksemplifiseres demokratiet i lokalsamfunnet ved lagsarbeid og foreningsarbeid, klasseråd og elevråd, kommuner og fylkeskommuner.

I de to omtalte bøkene blir arbeidet i klasseråd og elevråd beskrevet som *demokrati i skolen*. I Gyldendals bok blir også den deltakerdemokratiske ideen om at folks evne til å delta i politiske beslutninger styrkes gjennom praksis, presentert for elevene. Det heter i overskriften at «Foreningsliv gir nyttige erfaringer» (Gyldendal 1997 s.138) og det er forklart at:

Som styremedlem i et lag eller en forening får du trening i møteledelse og taleteknikk. Foreningsarbeid gir erfaring i å lede møter, sette opp regnskap og budsjett, planlegge arrangement og kontakte aviser og andre massemedier. Alt dette kan du få nytte av i den videre skolegangen og som voksen (Gyldendal 1997, s.138).

Ikke alle lærebøker gir like klart uttrykk for at elevene skal få opplæring til deltakerdemokrati. Riktig nok har alle bøker *lokalt- og foreningsarbeid og politisk verksemd i kommunen* som tema slik det er foreskrevet i L97 (i læreplanen for samfunnskunnskap for 8. klasse, s. 185). Men det er vanskelig å finne henvisninger til demokrati i det hele.

I de bøkene hvor det deltakerdemokratiske perspektivet er sterkt ivaretatt, påpekes at det ikke bare trengs kunnskaper, men også ferdigheter for å kunne påvirke samfunnet.

Når vi skal påvirke og medvirke i samfunn, trenger vi kunnskaper. I tillegg til kunnskaper trenger du ferdigheter (Cappelen 1997 s.10).

Gyldendals bok (1997) forklarer i tillegg at arbeidet i samfunnskunnskap handler også om *holdningsspørsmål* (Gyldendal 1997 s.4).

I 10. klasse blir det fokusert på den enkeltes deltakelse i den alminnelige samfunnsdebatt ved at ulike verdispørsmål står på dagsordenen, som for

eksempel likestillingsspørsmål, samlivsspørsmål, økonomi og penger osv. I Cappelens verk er det en klar kobling mellom deltakelse og de ulike verdi-spørsmålene som drøftes. Gjennom oppgaver og bilder tydeliggjøres nettopp spørsmål om valg, om politikk, og det inviteres til deltakelse. I boka fra Nortext finner vi heller ikke for 10. skoleåret den samme koblingen mellom de overordnede politiske spørsmålene og den enkeltes medvirkning og muligheter til påvirkning. Dette verket konsentrerer seg i større grad om det representative demokratiet som kunnskapsfelt.

Nasjonal identitet

Holdninger til nasjonen eller *nasjonal identitet* regnes som en betydningsfull faktor for utviklingen av en demokratisk kompetanse. Slik er det også i Civicundersøkelsen, der nasjonal identitet og internasjonale relasjoner er et hovedområde i kartleggingen. Det er vanlig å knytte nasjonal identitet til to hovedretninger.

Den ene retningen kalles gjerne *demokratisk nasjonalisme* og forbindes mest med Frankrike og den franske revolusjonen og hører til den perioden som kalles rasjonalismen. Troen på at folket skulle bestemme hvem som skulle styre – ikke en konge «av Guds nåde» var grunnleggende. Det var et optimistisk syn som kom til uttrykk med en sterk tro på at menneskene selv – og ikke bare Gud – kunne endre utviklingen til det bedre. Det at et menneske har statsborgerskap, er avgjørende for om vedkommende regnes som medlem av nasjonen.

Den andre formen for nasjonalisme er mer romantisk preget. Den bygger på at mennesker som føler de tilhører den samme nasjonen, har et felles opphav som skiller dem ut fra andre nasjoner. Dette gir seg uttrykk i for eksempel felles språk, felles kultur, felles religion og liknende. Betoningen av at man var forskjellig fra alle andre, kunne lett føre til nasjonalsjåvinisme: Man trodde den nasjonen man selv tilhørte, var noe mer enn andre nasjoner. Denne retningen hadde sitt utspring i Tyskland i den perioden vi gjerne kaller romantikken eller nasjonalromantikken, og legitimerte Tysklands samling fram mot 1871. Retningen kalles gjerne *ethosentrisk nasjonalisme*.

Mens den demokratiske nasjonalismen bygger på en stor tro på mennesket og menneskets fornuft, var den ethosentriske nasjonalismen mer bygd på følelser og en forestilling om en ideell «urnasjon». Denne retningen la mer vekt på at man var født som medlem av nasjonen, og den enkeltes aner fikk dermed større betydning.

Det vil alltid være elementer fra begge disse retningene i et land. Hva som kommer sterkest til uttrykk, kan også være avhengig av situasjonen, og dermed

skifter grunnstemningen med denne. Også i læreplaner vil det være elementer fra begge retninger.

Nasjonal identitet og L97

Allerede i innledningen til Læreplanen blir begrepet nasjonal identitet brukt.

Den (Opplæringen) må fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet. Den skal utvikle samhørighet med andre folk og menneskenes felles livsmiljø, slik at vårt land blir et skapende medlem av verdenssamfunnet (L97 s. 15).

Det er karakteristisk for læreplanen at det nasjonale og lokale gjerne kobles til det internasjonale. Under overskriften «Det integrerte menneske» står det følgende om det lokale, nasjonale og internasjonale:

å kjenne og pleie nasjonal arv og lokale tradisjoner for å bevare egenart og særdrag – og åpent møte andre kulturer for å kunne gledes av mangfoldet i menneskelige ytringsformer og å lære av kontraster (L97 s.50).

Det som samler hele Norge er vektlagt, blant annet ved at en god del navn på viktige, nasjonale personer er trukket fram i de forskjellige fagplanene – om enn i liten grad i fagplanen i samfunnsfag.. Men det nasjonale skal ikke overskygge møtet med andre kulturer og glede over mangfoldet i menneskelige ytringsformer. Det skal være en tolerant og mild nasjonalisme.

L97 fokuserer sterkt på den samiske kulturen som en del av den norske kulturen. Helt klart kommer dette fram i avsnittet «Prinsipper og retningslinjer for opplæringa i skulen» der det står:

Samisk er ein del av den felles norske og nordiske kulturen som alle elevane skal bli kjende med (L97 s. 55).

Fellesskap og likeverd er begreper som trekkes sterkt fram i planen. Dette henger sammen med den demokratiske styremåten samtidig som det sees på som en del av den nasjonale identiteten. Dermed er planen ganske preget av den demokratiske nasjonalismetradisjonen.

Læreplanverket legger vekt på at elevene skal ha en nasjonal identitet samtidig som de skal ha en lokal tilhørighet. Denne lokale og nasjonale plattformen skal ligge til grunn for et internasjonalt engasjement og for toleranse for annerledes troende og tenkende. Det nasjonale trekkes inn på ulike vis i flere fag. I norsk legges det vekt på at faget er et «danningsfag» og i den sammenhengen står det:

Å utvikle ein trygg nasjonal identitet og ei kulturell opning mot andre gir oss djupare innsikt i vår eigen kultur og hjelper oss til å forstå kva verdi kulturen har for andre folk og land (L97 s. 111).

Ellers blir det i norskfaget, som i kunst og håndverk, lagt vekt på nasjonalromantikken. Det nasjonale blir dessuten vektlagt gjennom diktere som har betydd mye, ikke minst «de fire store». Dette blir også en del av *den nasjonale arv*. Men selv om det litterære tilfanget i norsk i første rekke er preget av norske forfattere, blir det også lagt vekt på at også annen litteratur trekkes inn. I musikk nevnes nasjonalsanger og den nasjonale sang-, vise- og dansetradisjonen. I kroppsøving og norsk nevnes folkedans med vekt på nasjonal folkedans, men også med blick for internasjonale folkedanser.

I samfunnsfag er særlig 8. trinn preget av norsk historie fra 1814 til 1905. Det er i første rekke den demokratiske nasjonalismen det legges vekt på:

I opplæringa skal elevane finne ut korleis Noreg fekk grunnlova si i 1814 og korleis grunnlovsvedtaket har påverka utviklinga i landet vårt. Lære om samanhengar mellom idear og krav bak den amerikanske fridomskampen, den franske revolusjonen og den norske grunnlova (L97 s. 184).

I L97 står det mest om norgeshistorie på dette trinnet: Det er Grunnloven i 1814 og det som da hendte som både den amerikanske og den franske revolusjonen skal lede fram mot. På samme måte er det unionsoppløsningen i 1905 som skal forklares i forbindelse med framveksten av nasjonalstater. Videre blir det fokusert på kampen for parlamentarismen, framveksten av politiske partier og allmenn stemmerett i Norge.

Det legges videre det vekt på den demokratiske utviklingen i Norge, både i L97 og i lærebøkene:

I opplæringa skal elevane vinne innsikt i korleis kampen om makt mellom Storting og regjering førte til parlamentarisme og la grunnen for dei politiske partia. Lære om kampen for allmenn røysterett for menn og kvinner, og framvoksteren og følgjene av arbeidarrørsla og kvinnerørsla (L97 s. 184).

Nasjonalismen kommer også klart til uttrykk gjennom ved betoningen av framveksten av nasjonalstater på 1800-tallet, og i den sammenhengen nevnes også Norges vei fra union med Sverige til selvstendig stat i 1905:

I opplæringa skal elevane diskutere idear og krefter som førte til framvoksteren av nye nasjonalstatar i Europa, og til oppløysinga av unionen mellom Noreg og Sverige i 1905. Undersøkje korleis desse historiske hendingane har inspirert målarkunst, litteratur, arkitektur og musikk. Arbeide med omgrepa fedrelandskjærleik, nasjonal identitet og nasjonalisme (L97 s. 184).

I samfunnskunnskap blir både styringen av kommunene og nasjonen gjennomgått. Likeverd er sterkt understreket, og det legges vekt på at nasjonalsjåvinisme/nazisme/rasisme er holdninger skolen skal bekjempe. Særlig det siste blir også sterkt vektlagt i KRL-faget.

Ved å framheve en norsk felleskultur kan man få inntrykk av at det flerkulturelle aspektet ved vårt samfunn ikke er godt nok avklart. Det blir slått fast at samenes kultur er en del av den norske kulturen, men det blir ikke gjort for landsmenn med en annen kulturell bakgrunn enn den norske. Det står at man skal være tolerant overfor andre kulturer enn den norske. Gjelder det også andre kulturer i Norge eller i første rekke kulturer i resten av verden?

L97 legger stor vekt på fellesskapet, på *samvirke for felles mål* som det står i innledningen til Læreplanverket. I planen legges det også vekt på at elevene ikke bare har ansvar for egen læring, men også for andres. Gruppearbeid og prosjekter tillegges stor vekt, og dette peker i samme retning. Det å løse felles oppgaver sammen blir nærmest å se på som en del av den norske identiteten.

Samlet synes L97 å være preget av at det er viktig å ha en nasjonal identitet som gir trygghet til å være tolerant overfor andre kulturer/nasjoner. Elevene skal føle seg likeverdige overfor andre og behandle andre likeverdig. Elevene skal utvikle holdninger mot nazisme, rasisme og annen intoleranse. Elevene skal arbeide sammen, det betyr at *fellesskapet* er en viktig del av den norske identiteten. Demokratisk styresett og tenkemåte er også en del av den norske nasjonale identiteten. Samisk kultur blir framhevet som en del av den felles norske og nordiske kulturen.

Nasjonal identitet i lærebøker

En ideell kartlegging av den nasjonale identiteten i lærebøker ville inkludere alle fag. Spørsmål om hvilket stoff som er valgt ut og hvordan det er vinklet og tilrettelagt ville gi et bredt bilde av den nasjonale identiteten. En gjennomgang av alle lærebøker på en kritisk-analytisk måte går imidlertid ut over rammene for denne rapporten. Som for de andre demokratirelaterte områdene har vi avgrenset gjennomgangen til det som står om nasjonal identitet og nasjonalisme i samfunnsfagsbøkene.

På ulike måter bruker bøkene bilder og tekst som kan knyttes til det nasjonale. Et eksempel på dette finner vi i en av geografibøkene. Der er 90 prosent av bildene fra Norge positive. De viser hvor fint og variert landet vårt er, og de fleste kunne godt stått i en turistbrosjyre for Norge. Til sammenlikning er ca. 60 prosent av bildene fra andre deler av verden positive. Det trenger ikke være et bevisst ønske om å framheve landets fortreffelighet som er årsaken til det skjeve utvalget. Det kan ha noe å gjøre med hva som tas opp. Likevel kan utvalget være med på å styrke den nasjonale stoltheten. Selv et sandtak blir ganske idyllisk på litt avstand og med den nærmest standardiserte blå himmelen i bakgrunnen.

I historiebøkene for 8. trinn blir det lagt spesielt sterk vekt på nasjonalismen. Det henger sammen med at det er 1800-tallet som belyses. Kapitlene om den amerikanske og den franske revolusjonen og om hendelsene i Norge i 1814 får

stor plass i alle lærebøkene. Særlig i én av bøkene (Nortext 1997 s. 150 – 152) legges det vekt på den norske nasjonalismen som en forklaring på det som skjedde på den politiske fronten, og her blir nasjonalismen sett i sammenheng med nasjonalromantikken. Dette kommer nok av at verket har med færrest hendelser og legger vekt på de lange linjene. Også Cappelens historiebok behandler unionsoppløsningen i forbindelse med nasjonalisme generelt. I de to andre, som er de mest brukte i skolen, ses unionsoppløsningen i sammenheng med Norges historie, og det legges mest vekt på den demokratiske og politiske utviklingen i Norge – og ikke så mye på norsk nasjonalisme. Dermed fokuseres "arven fra 1814" og den demokratiske nasjonalismen sterkere enn en mer etnosentrisk nasjonalisme, som også gjorde seg gjeldende i Norge.

Det er bare ett hovedemne i L97 der Norge ikke trekkes fram direkte, og det er i forbindelse med imperialismen. Da er det europeisk, amerikansk og japansk imperialisme som vektlegges – Norge nevnes ikke. På en måte er dette riktig, for landet kunne i liten grad delta i samme grad som de europeiske stormaktene. Men nordmenn gjorde så godt de kunne for å annektere land og øyer i ugjestmilde strøk i nord og sør. Dette forteller at imperialistiske ideer eksisterte også i Norge. Den boka som tangerer feltet, er Cappelens historiebok (1997 s. 121) der nasjonalismen, som er grunnlaget for imperialismen, blir sett på som en viktig årsak til det norske samfunnets undertrykking av samer og kvener.

Flere bøker viser til den franske og tyske formen for nasjonalisme. Likevel er det den romantiske, tyske formen som vektlegges mest når nasjonalisme som fenomen tas opp. Det skjer blant annet ved at samlingen av Tyskland får stor plass. Aschehougs historiebok (1997 s. 92) legger særlig vekt på tysk nasjonalisme ved å bruke maleriet som viser utnevnelsen av Wilhem I til keiser av Tyskland i speilsalen i Versailles, som et dramatisk høydepunkt i sin gjennomgang av nasjonalismen. Dette bildet brukes i 3 av lærebøkene, men i de to andre mer som en illustrasjon.

Både Nortexts og Cappelens bøker legger vekt på nasjonal stolthet og identitet i dag, blant annet ved å trekke fram vinterolympiaden på Lillehammer i 1994 og Melodi Grand Prix. De andre to bøkene tar utgangspunkt i oppblomstringen av nasjonale strømninger i ulike land i Europa.

Bare i én av bøkene prøver forfatterne å definere de tre begrepene som er nevnt i L97: fedrelandskjærlighet, nasjonal identitet og nasjonalisme. (Cappelen 1997 s. 107). Men alle bøkene får fram nasjonalismens Janus-ansikt: Den har en iboende positiv kraft, men den kan lett slå over i noe svært negativt.

Ser man i registrene til de fire historiebøkene på 8. klassetrinn, er det ikke «heltene» som dominerer. Riktignok er Fridtjof Nansen nevnt i to av bøkene, mens det er politikere som Falsen, Jaabek, Michelsen og Sverdrup som nevnes i alle bøkene. Karl Johan, Håkon 7., Kristian Fredrik og Oskar 2 nevnes også i

bare to av bøkene, mens kulturpersonen Camilla Collett nevnes i alle bøkene. Antall kulturpersoner som nevnes i minst én bok er 30, mange bare i forbindelse med et maleri eller en tekst, ca. 20 politikere er nevnt, mens fem andre «helter» enn Nansen nevnes, ingen i flere enn én bok: Roald Amundsen, Samuel Balto, Therese Bertheu, Sondre Norheim og Ole Rauna. Balto og Rauna var to samer som var med på Nansens grønlands-ferd. Therese Bertheu var en av de første fjellklatrerne. Amundsen og Nordheim er mer kjente. Det er jo interessant at ingen av dem er krigshelter eller knyttet til det militære.

Det er stor forskjell på hvor mange navn som nevnes og hvem som er tatt med i bøkene for 9. klassetrinn. Gyldendals historiebok nevner svært mange navn – også på norske helter fra krigen. Både Lise Børsum, Viggo Hansteen, Rolf Wickstrøm, C. J. Hambro, Jens Christian Hauge, Eva Jørgensen, Oscar Magnusson, Otto Ruge og Herman Sachnowitz nevnes. De andre bøkene trekker ikke fram noen av disse, men tar bare for seg personer som stod sentralt på hver sin side i krigen, Churchill – Hitler, Nygaardsvold – Quisling og andre.

Selv om Gyldendals bok nevner en del helter, står det svært lite om den enkelte. Dermed blir de nærmest anonymiserte. Dessuten blir det så mange som nærmest blir oppramsede «beskrevet» at man av den grunn har vansker med å huske alle. Det er videre personer som ble utsatt for fiendens grusomheter som blir nevnt, ikke personer som var med på å gi fienden store tap. I så måte er de ikke helter i tradisjonell militærhistorisk forstand.

Flaggstriden nevnes i to av bøkene, mens flagget som nasjonalsymbol ikke trekkes fram i de to andre. *Nasjonalsang* eller *fedrelandssang* er ikke stikkord i noen av bøkene.

Det ser ut til at det er den demokratiske nasjonalismen det legges sterkest vekt på i de mest brukte historiebøkene. Kapitlene om nasjonalisme handler i første rekke om oppsplitting og samling av stater ellers i Europa. I forlengelsen er det imperialismen som trekkes fram – og da først og fremst stormaktenes kolonisering. Bare en av bøkene (Cappelen 1997) gjør rede for hva slags tanker som rørte seg i Norge i forhold til dette.

I forbindelse med nasjonalismen i Norge blir nordmennesenes behandling av samene tatt opp. Denne «gamle» minoriteten vies ganske mye plass – akkurat som det legges sterkere vekt på samisk kultur, historie og styresett i L97 enn i noen tidligere plan. Forholdet til samene (eller en annen minoritet) og samenes forhold til nordmenn blir ikke tatt opp i IEA-undersøkelsen. Her legges det bare vekt på innvandrere fra de siste årene.

Samlet synes lærebøkene å være skrevet ut fra den oppfatningen at norsk nasjonalisme mer henger nærmere sammen med den amerikanske og franske demokratiske nasjonalismen – og 1814 – enn med nasjonalromantikken og den etnosentriske nasjonalismen. Det er framveksten av demokratiet både L97 og

lærebøkene spesielt framhever når det gjelder Norges historie. Ingen av bøkene legger vekt på nasjonale symboler eller helter i tradisjonell forstand. Bare en av bøkene ser måten samer og kvener ble behandlet på, i sammenheng med norsk nasjonalisme

Det som binder sammen og det som splitter

I et demokrati er verdier og holdninger sentrale elementer. Holdninger bygger på verdier, og det er ut fra verdivalg at en ideell og reflektert orientering i det politiske landskapet skal praktiseres.

Verdier kan i korthet defineres som *grunnleggende oppfatninger av hva som er rett og galt i livet; som overbevisninger om riktige mål og aktverdige midler for vårt levesett* (MMI 1995). Verdier er viktige som analysebegrep fordi det legger vekt på hvordan enkeltmennesker eller grupper ranger sosiale tilstander eller bestemte handlingsmønstre i forhold til hverandre (Engelstad 1987).

Vanligvis blir verdier oppfattet som noe som ligger «bak» *holdningene*, og som påvirker eller «styrer» et knippe av tanker med tilhørende positive eller negative vurderinger som utgjør holdningen (Ommundsen 1987).

I det nasjonale oppdraget og i Civic-studien er særlig holdningen til kvinner og til innvandrere trukket fram som de mest betydningsfulle. Disse suppleres med et krevende mål på toleranse, nemlig holdningen til anti-demokratiske grupper. Vi har valgt å behandle målene innenfor disse holdningsområdene under hovedoverskriften «Det som binder sammen og det som splitter». Verdier og holdninger er nettopp et samfunns sement og dynamitt – for å bruke litt kraftige uttrykk.

Jenter, gutter og likestilling

Et sentralt spørsmål i oppdraget gjelder kunnskaper og holdninger som skolen skal formidle om ulike større og mindre grupper i samfunnet. En hovedgruppering er å dele befolkningen etter kjønn. Dermed berøres også kjønnsroller og det arbeidet for likestilling som har vært gjort i samfunnet de siste 30-40 årene, og som også har avspeilet seg i læreplanene. Likestillingsarbeid har vært tydelige holdningsmål i Mønsterplanene både fra 1974 og fra 1987. I den generelle delen i L97 legges det føringer for hvordan likestillingsprinsippet skal komme til uttrykk i alle fag. I «Prinsipper og retningslinjer» står følgende om likestilling mellom kjønnene:

I opplæringa skal ein ta omsyn til at røynslene hos jenter og gutar ofte er ulike. Grunnskulen skal medverke til at begge kjønn får dei same rettane,

pliktene og vilkåra i familieliv, vidare utdanning, arbeidsliv og i anna samfunnsliv. Både innhald og organisering, læremiddel og arbeidsmåtar skal sikre læringa til jenter og gutar like godt, slik at dei får den same merksemda, dei same oppgåvene og dei same utfordringane. Opplæringa skal oppmuntre begge kjønna til å ta ansvar i arbeid og samfunnsvirke, og til å førebu seg for utdanning og yrkesval i tråd med evner og interesser, uavhengig av tradisjonelle kjønnsrolleforventningar. Opplæringa må stimulere og førebu jenter og gutar til å velje vidare opplæring som gir grunnlag for likestilling i yrkesval (L97 s. 58).

Likestilling mellom kjønnene blir trukket fram i de fleste læreplaner for fag. I Samfunnsfag er likestilling læringstema både i historie og i samfunnskunnskap. I historie, 8. klasse, nevnes at elevene skal *lære om kampen for allmenn røysterett for menn og kvinner, og framvoksteren og følgjene av arbeidarrørsla og kvinnerørsla* (L97 s. 184).

På samme trinn er kjønnsroller et viktig emne i samfunnskunnskap:

I opplæringa skal elevane samtale om og vurdere omgangsformer og åtferdsnormer mellom jamaldrande og i familie, skule og nærmiljø. Gjere seg kjende med og drøfte rettar og plikter for barn og unge (L97 s.185).

Likeledes kommer man inn på likestillingsperspektivet i forbindelse med valg av utdanning og yrke på 9. trinn. I fagplanen blir ikke dette aspektet spesifisert. Der står det at elevene skal *arbeide med hovuddrag i norsk nærings- og yrkesstruktur. Vurdere den aukande omstillingstakten i næringslivet og diskutere problem og utsikter den ber i seg* (L97, s. 186). Men likestilling i forbindelse med yrkesvalg er nevnt i den generelle beskrivelsen i «Prinsipper og retningslinjer». (Se over.)

I samfunnsfag, 10. klasse står det følgende:

I opplæringa skal elevane diskutere og vurdere normer for seksualitet, samliv og ekteskap og partnerskap. Drøfte likestilling mellom kjønna, seksuell identitet, abort, fosterdiagnose og samanhengen mellom genteknologi, medisinske nyvinningar og etiske val (L97, s. 187).

Det betyr at det legges vekt på likestilling på alle trinn på ungdomstrinnet. På 8. og 9. litt mer implisitt, på 10. trinn klart eksplisitt. Det kan føre til at det er særlig på dette trinnet likestillingsaspektet blir tatt opp i full bredde. Men det faktum at norske elever er svært positive til likestilling, viser at dette holdningsarbeidet er kommet langt innen den tid.

Likestilling mellom kjønnene blir spesielt presisert også i heimkunnskap, både i «Fagets plass i skolen» og i hovedmomenter for ungdomstrinnet. I KRL-planen nevnes likestilling og likeverd som stikkord i 3. og 8. klasse.

Om likestilling i lærebøker

Læremidlene som er i bruk i norsk skole i dag er gjennomgående forskjellige fra de tilsvarende for 20 år siden. Det er blitt lagt vekt på det visuelle: Bøkene og heftene er fargerike og illustrasjoner brukes mer bevisst. Satt på spissen kan en hevde at i tidligere lærebøker ble illustrasjonene satt inn for å bryte opp teksten, mens de i dag i langt større grad er integrert i den løpende teksten. Tidligere ble også mange lærebøker beskyldt for å være svært diskriminerende i sin bruk av illustrasjoner, blant annet fordi guttene ble framstilt som de aktive, mens jentene ofte framsto som ganske passive. For eksempel var det oftest gutter som sto for forsøk i naturfag når slike var avbildet. Jentene var tilskuere.

Godkjenningsordningen av lærebøker har bidratt til å endre dette. Alle lærebøker som skal brukes i skolen, har til og med L97 måttet godkjennes, blant annet av en likestillingskonsulent. De har i en årrekke stått for et meget strengt regime. De har sett på bruken av navn og eksemplifiseringer i teksten for å sikre kjønnsbalansering. Og de har passet på at tegninger og bilder viser både jenter og gutter i ulike aktiviteter. Målet har vært at bøkene skal gi tydelige og varierte rollemodeller for begge kjønn. Ved å bla gjennom de godkjente lærebøkene ser en at det er en god balanse mellom kjønnene i bildene. Det er omtrent like mange av begge kjønn som er avbildet, og det er liten/ingen forskjell på aktivitetsnivået, uansett kjønn. Noen litt spesielle vrier finnes. I en av bøkene er fiskeren kvinne, og det er også en henrettet morder fra USA. Den samme boka har med 5 ganger så mange kunstbilder av menn som av kvinner. Av de skjønnlitterære utdragene er det omtrent tre ganger så mange av mannlige diktere som av kvinner. (Gyldendals samfunnskunnskapsbok for 9. klassesetrinn.)

De fleste samfunnskunnskapsbøkene har *likestilling* som oppslagsord på alle trinn. Bøkene fra Nortext har et mangelfullt register. Blant annet nevnes likestilling både i tekst og mellomtittel, men det er ikke oppslagsord.

Alle lærebøkene legger vekt på likestillingsperspektivet i forbindelse med de emnene som er nevnt i fagplanen: i historie og samfunnskunnskap for 8. klasse, i samfunnskunnskap for 9. klasse og 10. klasse. Vekten på likestilling er såpass innarbeidet i norsk skole at lærebøkene alt kan bygge på en viss tradisjon på dette området.

Holdninger til minoritetsgrupper

Ved siden av å kartlegge kunnskaper og holdninger med betydning for kjønnsroller og likestilling, gikk oppdraget ut på å kartlegge hvilke kunnskaper skolen formidler om og hvilke holdninger som fremmes overfor minoritetsgrupper.

Civic-undersøkelsen kartlegger særlig elevenes holdning til innvandrere – basert på etnisitet og morsmål. I tillegg vil vi se på elevenes holdning til anti-

demokratiske grupper. Samlet kan disse holdningskartlegningene kobles til begrepene *likeverd* og *toleranse*.

At mennesker er likeverdige, slås fast alt i den generelle delen i L97. I kapittelet «Det meningssøkende menneske» står det:

Synet på menneskets likeverd og verdighet er en spore til stadig på nytt å sikre og utvide friheten til å tro, tenke, tale og handle uten skille etter kjønn, funksjonsevne, rase, religion, nasjon eller posisjon. Dette grunnsyn er en varig kilde til endring av samfunnet for å bedre menneskenes kår (L97 s. 17).

Likeverd brukes i planen flere ganger sammen med *likestilling*. Det siste blir mest knyttet til likestilling mellom kjønnene. Det første brukes langt videre, også i forbindelse med funksjonshemmede.

Skal alle være likeverdige, kreves det at vi alle tolererer de som er forskjellige fra oss selv. *Toleranse* blir derfor det andre viktige begrepet i denne sammenhengen. Det brukes mest i forbindelse med andre kulturer, religion, rase. I avsnittet om «Det meningssøkende menneske» står det:

De kristne og humanistiske verdier både fordrer og beforder toleranse og gir rom for andre kulturer og skikker (L97 s. 17).

På disse feltene sender læreplanverket klare signaler: Under overskriften «Kulturarv og identitet» i generell del blir ambisjonene formulert på denne måten:

Skolen har fått mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklige og kulturelle minoriteter. Utdanningen må derfor formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir. Viten om andre folk gir egne og andres verdier en sjanse til å prøves. Oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering, og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett (L97 s. 10).

Skolen har fått mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklige og kulturelle minoriteter. Utdanningen må derfor formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de mulighetene til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir. Viten om andre folk gir egne og andres verdier en sjanse til å prøves. Oppforstringen skal motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett (L97 s. 20).

I den generelle delen av Læreplanverket legges det ikke bare vekt på de positive sidene ved at ulike kulturer lever tett innpå hverandre. Det pekes også på problemer i denne forbindelsen:

Utdanningen.... må også gjøre tydelig de konflikter som kan ligge i møtet mellom ulike kulturer. ...Toleranse er ikke det samme som

holdningsløshet og likegyldighet. Oppfostringen skal utvikle personlig fasthet til å hevde egne og andres rettigheter og til å reise seg mot overgrep (L97 s. 20).

I fagplandelen blir likeverd særlig brukt i heimkunnskapsplanen og i planen for kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. Toleransebegrepet blir brukt både i tradisjonelle «civiefag» som KRL, norsk og samfunnsfag, men også i fag som engelsk, musikk og kroppsøving. Særlig i KRL-planen rettes mye oppmerksomhet mot toleranse i forhold til minoriteter. I beskrivelsen av «Fagets plass i skolen» heter det:

Faget skal være åpent og bidra til innsikt, respekt og dialog på tvers av tros- og livssynsgrenser og fremme forståelse og toleranse i religiøse og moralske spørsmål (L97 s. 89).

Toleranse og/eller rasisme er ellers nevnt under hovedmomenter både i 2., 5., 6., 7. og 9. klasse. I avsnittet «Oppøving av moralsk bevissthet» i 2. klasse sier planen at elevene skal

utvikle evnen til respekt og toleranse overfor andre mennesker gjennom temaer som plaging/mobbing, å baktale, rasisme, barmhjertighet, å våge å stå opp for andre (L97 s. 95).

For 5. og 6. klasse forankres toleransetemaet i «Verdier og valg»:

I opplæringen skal elevene utvikle moralske holdninger og drøfte etiske konflikter og valg knyttet til temaer som etniske minoriteter i Norge, rasisme (L97 s. 101).

Og i planen for 9. klasse uttrykkes temaet slik:

I opplæringen skal elevene få øvelse i å drøfte etiske spørsmål knyttet til motsetninger mellom raser og minoritetsgrupper i vår egen tid, rasisme i Norge (L97 s. 106).

Planen for et sentralt demokratifag som samfunnsfag kommer også inn på disse emnene. Alt i de felles målene for faget står det:

Opplæringa i faget har som mål at elevane utviklar forståing for tenkjasett og levevis i andre kulturar i fortid og notid (L97 s. 178).

Her blir verken *toleranse, likeverd, diskriminering* nevnt eksplisitt, men det er svært vanskelig å tolke målet annerledes enn at dette må være sentrale begreper. Særlig når den generelle delen av planverket er styrende for tolkningen, vil det være naturlig å komme inn på blant annet disse begrepene og betydningen av dem i ulike sammenhenger.

I et av hovedmomentene for 4. klassetrinn står det:

"I opplæringa skal elevane gjere seg kjende med innvandringa til Noreg i vår tid og lære noko om utvandringa frå Noreg i førre hundreåret. Kunne utvikle toleranse overfor menneske med ulik bakgrunn og ulike føresetnader (L97 s. 180).

Dette kan sees som en konkretisering av fellesmålet. Videre heter det i mål for mellomtrinnet blant annet:

(Elevane) skal bli fortrulege med og utvikle og vise respekt for demokrati, ytringsfridom og menneskeverd (L97 s. 181).

I hovedmomentene for 7. klasse konkretiseres dette:

I opplæringa skal elevane finne ut kvifor flyktningar og asylsøkjjarar kjem til landet vårt. Søkje informasjon om forhold i dei landa flyktningane kjem frå, og om forhold som møter dei i vårt land. Samtale om årsaker til fordømmar mot innvandrarar (L97 s. 183).

Også på ungdomstrinnet tas emnet opp. I 9. klasse:

I opplæringa skal elevane arbeide med problemstillingar knytte til rasisme/antirasisme (L97 s. 186).

Og 10. klasse:

I opplæringa skal elevane arbeide med utviklingslinjer i det norske samfunnet i etterkrigsåra med vekt på framvoksteren av velferdsstaten. Gjere seg kjende med bakgrunnen for og følgjene av (...) den nye innvandringa, endringane i kjønnsrollene og familiestrukturen, synleggjeringa av den samiske kulturen og det veksande samiske medvitet (L97 s. 187).

I læreplanen for kroppsøving i 6. klasse får temaet en interessant og enda mer konkret utforming:

I opplæringa skal elevane arbeide i stadig nye par- og grupperelasjonar i leik, idrett og dans for å utvikle toleranse for dei sterke og svake sidene til kvarandre (L97 s. 271).

I et fag som norsk blir innlevelse og empati som forutsetninger for toleranse gitt en mer indirekte, men svært levende og medrivende beskrivelse under «Fagets plass i skulen»:

(...) Ord kan endre kjensler og sinnsstemningar - dei kan vekkje harme eller løyse ut humor, fortrylle oss eller gjere oss fortvila. Tydelegast kjem det til uttrykk i litteraturen, som gjer det mogeleg for oss å leve med i livet til andre, uavhengig av tid og stad. Dei djupt menneskelege spørsmåla i litteraturen gjeld oss alle - kven vi er og kvar vi høyrer til, einsemd og fellesskap, tryggleik og truslar, kjærleik og hat, lykke og liding, tillit og svik, krig og fred, rettferd og overgrep, makt og avmakt, heltar og skurkar, val og lagnad, liv og død (...). Forteljingar, litteratur og dikting er ikkje berre lesestykke, men også lærestykke, fordi vi møter situasjonar, lagnader og val som verkar formande på vår eigen karakter (...). Lesing og litteratur er derfor ei samanbindande kraft i samfunnet. Orda er nøkkelen til sinn og kjensler (L97 s. 111).

I felles mål for faget musikk vektlegges også toleranse:

Opplæringa i faget har som mål at elevane opplever og forstår at deira egne song-, danse- og musikkuttrykk kan ha kvalitet og verdi, og at musikk og dans kan skape eit grunnlag for forståing og toleranse (L97 s. 240).

Også i engelsk vektlegges toleranse i «Fagets plass i skolen»:

Ved å lære fremmedspråk får elevene mulighet til å bli kjent med andre kulturer. Slik innsikt legger grunnlag for respekt og økt toleranse, og det bidrar til andre tenkemåter og utvider elevenes forståelse av sin egen kulturtilhørighet (L97 s. 223).

Det er også grunn til å trekke frem en viktig formulering fra Læreplanen i klasse- og elevrådsarbeid, 8. – 10. klasse:

I opplæringa skal elevane få røynsle med å skilje mellom meiningar, holdningar og fordommar, og sjå følgjer av fordømsfull framferd (L97, s. 328).

Ambisjonen om å utvikle bestemte, positive, men ikke tannløse holdninger overfor minoritetsgrupper generelt har altså fått en klar og utvetydig form i Læreplanverket.

Minoritetsgrupper i lærebøker

Når det gjelder lærebokanalysen har vi konsentrert oss om bøkene i samfunnsfag. Samfunnskunnskapsbøkene på 9. klassetrinn har med kapitler om samene. I forhold til tidligere lærebøker blir samene behandlet langt mer grundig nå. Dette stemmer også med L97, der samene nå fokuseres på en helt annen måte enn i tidligere læreplaner som en del av den norske kulturen og som en urbefolkning i Norge.

Når det gjelder andre minoritetsgrupper, står det litt forskjellig i de ulike lærebøkene. Aschehougs samfunnskunnskapsbok har ikke med stoff om innvandrere, mens både Gyldendals, Cappelens og Nortexts lærebøker har med et helt kapittel. I Cappelens bok har kapitlet fått «Fargerikt fellesskap» som tittel, og kommer før kapitlet om samene. Det samme er tilfellet i Nortexts lærebok, men her er kapittelet overskriftet «Rasisme». I Gyldendals lærebok heter kapitlet: «Likeverd og kulturelt mangfold» og kommer etter kapitlet om samene. Den siste av bøkene har med resultatene fra en undersøkelse fra 1995 der noen av de samme spørsmålene som ble stilt i den nasjonale delen av Civicundersøkelsen, er med. Ved siden av å ta opp hva det er som gjør at vi kan føle en nasjonal identitet, tas også rasisme opp i begge bøkene.

I Cappelens lærebok er det med et intervju med Thomas Hylland Eriksen der han sier følgende:

(...) Dersom vi ser etter, oppdager vi at noe av det mest typiske for menneskene, er at de er ulike. Jeg vil derfor legge større vekt på evnen til

å forstå hverandre. Dersom vi kan forstå hverandre godt, har vi felles kultur. (...) (Cappelen 199).

Ellers omtales innvandringen til Norge kort i forbindelse med historien etter 1945 på 10. klassetrinn. Som tema er det mest rimelig å ta det opp i 9. klasse, ikke minst fordi rasisme står i hovedmomentene i både KRL og samfunnsfag. Knyttet dette sammen med at elevene skal arbeide med taler i norsk, kan resultatet bli at alle elever skal holde en tale mot rasisme.

Det virker som om bøkene i rimelig grad følger opp Læreplanverkets intensjoner også på dette punktet. Civic-undersøkelsen operasjonaliserer disse temaene som støtte til anti-demokratiske gruppers ytringer og støtte til innvandreres rettigheter.

Demokratisk kompetanse og beredskap

I L97 har begrepet *helhetlig kompetanse* fått bred plass som en idealisert beskrivelse av kunnskaper, ferdigheter og holdninger eleven forventes å utvikle i løpet av skoletiden, og dermed som grunnlag for sluttvurderingen (se NLS 1998). Denne helhetlige kompetansen inngår i den *allmenne dannelsen*.

Deler av Læreplanverket kan leses som en beskrivelse av en *demokratisk kompetanse*. Som vist skjer dette ved at planverket hyppig bruker demokratisk(e) stilt foran ord som idealer, tenke- og arbeidsmåter, arbeidsformer, prinsipper, engasjement, verdier og spilleregler og ved at det legger vekt på demokratirelaterte kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

Civic-undersøkelsen kartlegger det en i studien mener er de mest *grunnleggende* elementene av den demokratiske kompetanse i form av en *demokratisk beredskap*. Forholdet mellom de tre begrepene allmenn dannelse, demokratisk kompetanse og demokratisk beredskap antydes i figuren nedenfor:

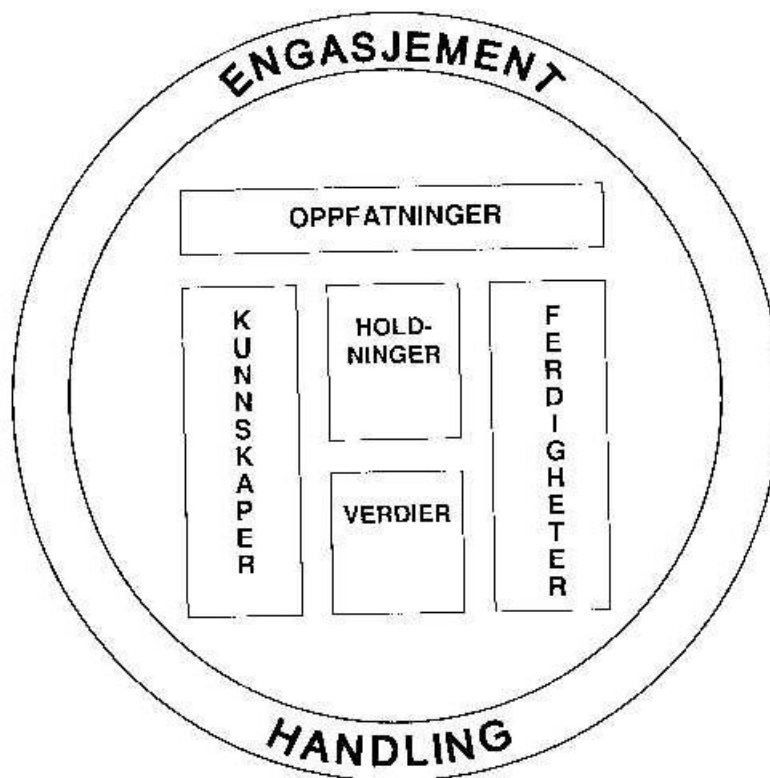


Figur 2.1: Allmenndannelse, demokratisk kompetanse og demokratisk beredskap

Demokratisk kompetanse

Slik begrepet *demokratisk kompetanse* brukes i denne rapporten inneholder det både momenter fra læreplanens ambisjoner og mål for demokratiundervisningen, Civic-undersøkelsens kategoriseringer og presiseringer fra fagdidaktisk teori. En demokratisk kompetanse bygger derfor på et omfattende sett av *kunnskaper*, *ferdigheter* og *oppfatninger* og på en orientering mot bestemte *verdier* og *holdninger* som til sammen er antatt å påvirke både evne og vilje til *engasjement* og *handling*.

Skjematisk kan de nødvendige delene av en demokratisk kompetanse illustreres slik:



Figur 2.2: Elementer i en demokratisk kompetanse

Demokratiske kunnskaper kan grovt sett deles inn i *demokratikunnskap*, *kunnskap om samfunnet i fortiden* og *samtidskunnskap*. *Demokratikunnskapen* dreier seg om det representative demokratiet og dets ordninger, demokratiets institusjoner og den enkeltes rettigheter og plikter i et demokrati. I tillegg kommer forhold som mediernes makt, næringslivets makt, interesseorganisasjoners makt og kunnskaper om egen nasjon. *Samfunnet i fortid* dreier seg i første rekke om utviklingen av demokratiet slik vi kjenner det i dag – både nasjonalt og internasjonalt. *Samtidskunnskap* er mer aktualitetspreget og dreier seg om politiske spørsmål som er oppe i tiden. Internasjonalt er den globale oppvarmingen et slikt politisk spørsmål. Nasjonalt ser velferdsstaten, skatter og

avgifter ut til å bli viktige politiske stridsspørsmål foran valget i 2001. Det meste av lærestoffet i læreplanen for samfunnsfag gir bakgrunn og innspill til både demokratikunnskap, kunnskap om samfunnet og kunnskap om sakene som diskuteres på den politiske arenaen.

Demokratiske verdier er både individpregede og fellesskapspregede. Individpregede verdier knytter vi til menneskeretter og begreper som selvrespekt, frihet, likeverd, sjanselighet, rettferdighet, redelighet. Fellesskapspregede verdier knytter vi også til menneskeretter og videre til rettstatsprinsipper og begreper som medfølelse, sosialt ansvar og fellesskapsorientering. *Demokratiske holdninger* er nær knyttet til verdiene og vil blant annet dreie seg om vilje til likestilling, toleranse, omsorg og solidaritet.

Demokratiske ferdigheter kan grovt sett deles inn i *tenkeferdigheter* og *sosiale ferdigheter*, men mange av disse vil i praksis overlappe hverandre. Evne til å *oppfatte, vurdere og bruke* informasjon er sentrale tenkeferdigheter. Informasjonen kan ha form av tekst, bilder og/eller tall, og slik berører demokratiske tenkeferdigheter sentrale allmenne ferdigheter som å kunne lese og regne. Vurderingen av informasjonen innebærer evne til å tolke, resonnere og løse problemer, og bruken av informasjonen innebærer å kunne trekke konklusjoner og ta beslutninger på grunnlag av den. Sentrale sosiale ferdigheter knytter vi til begreper som å lytte, tale, samtale, framlegge, dramatisere, samarbeide, mestre konflikter og bygge kompromisser.

Oppfatninger eller forestillinger er påvirket både av den enkeltes kunnskaper, ferdigheter, verdivalg og holdninger. Oppfatningene styrer ofte engasjement og dermed handlingene. Bestemte *oppfatninger av demokratiet* er ønskelige og viktige komponenter i en demokratisk kompetanse. Når det gjelder politikken, er idealet heller et mangfold enn at det skal bygge på et bestemt sett av oppfatninger. Det regnes for bra for demokratiet at mange oppfatninger og meninger om politikk finnes og stride og danner utgangspunkt for gjennomtenkte kompromisser.

Demokratisk engasjement knytter vi til interesse og vilje til å delta og *handle* – nå og i framtiden, både innenfor den representative tradisjonen og innenfor den deltakerdemokratiske tradisjonen.

Demokratisk beredskap

Civic-studien kartlegger ikke alle underpunktene i den brede demokratiske kompetansen som er skissert ovenfor. Med utgangspunkt i matrisen som beskriver undersøkelsens forskjellige felter (se kapittel 1), og i tråd med studiens ambisjon om å kartlegge *grunnleggende* deler av 14-15-åringenes beredskap for demokratisk virksomhet, er spørsmålene særlig rettet mot operasjonalisering av følgende dimensjoner ved demokratisk kompetanse:

Kunnskap om

- demokrati som sosial og politisk organisasjon
- demokratiske institusjoner og deres praksis
- rettigheter og plikter i et demokrati
- egen nasjon og andre land
- det som binder sammen og splitter i et samfunn

Evne til

- å oppfatte og forstå
- å resonnere
- å tolke og vurdere informasjon
- å skille mellom fakta og meninger

Oppfatninger av

- hva som er bra og dårlig for demokratiet
- den gode samfunnsborger
- statens rolle

Holdninger til

- nasjonen
- kvinners rettigheter
- innvandreres rettigheter
- anti-demokratiske grupper
- myndigheter, institusjoner og media

Interesse og vilje til

- engasjement

Denne beskrivelsen av beredskapen og engasjementet danner også strukturen på Civic-rapporten.