

KAPITTEL 2

SKOLEN OG DEMOKRATIOPLÆRINGEN

Alle land som deltok i Civic-undersøkelsen for grunnskolen, ga skolen en viktig plass i demokratisk dannelse og forberedelse av de unge til politisk deltakelse. Det ble særlig lagt vekt på læreplanene som sentrale dannelsedokumenter (Torney-Purta et al 1999).

Grunnskoleundersøkelsens første fase (1993 – 97) kartla blant annet ambisjoner for demokratiopplæringen og likeartede opplæringsprogrammer gjennom analyser av læreplaner og lærebøker og ved intervjuer med skolepolitiske beslutningstakere. Da Norge kom med i studien i slutten av desember 1997, ble det med meget knappe tidsfrister laget en forkortet fase 1-rapport. Denne er senere erstattet med en analyse som er utformet i grunnskolestudiens Civic-rapport som kapittel 2: «Skolen og demokratiopplæringen». (Mikkelsen et al 2001).

Oppdraget med å lage en tilstands- og statusrapport for videregående skole inneholder ingen spesifikk analyseoppgave. Men gjennomgang av læreplaner og læringsambisjoner på demokratiområdet, var tema på møtene som førte fram til beslutningen om å gjennomføre en demokratiundersøkelse også i videregående skole. En kartlegging av hva elevene *forventes* å tilegne av demokratirelaterte kunnskaper, ferdigheter og holdninger vil være nyttig og nødvendig for å sette tilstandsbeskrivelsen inn i en sammenheng. I tråd med dette inneholder kapittel 2 en analyse av ambisjoner og mål for demokratiopplæringen i videregående skole.

I Norge er *Læreplanverket av 1997 (L97)* det hoveddokumentet som målbærer ambisjonene for den demokratiske dannelsesstenkningen. Den felles innledningen gjelder opplæringen både i grunnskole, videregående skole og voksenopplæringen. Den ble laget i 1993 og dannet bakteppe både for utviklingen av nye læreplaner i videregående skole (Reform 94) og for læreplanene i grunnskolen (L97).

Kapittel 2 er strukturert i tråd med Civic-prosjektets ordning av de temaer som inngår i undersøkelsen. Det blir lagt vekt på *perspektiver på demokratiopplæringen, demokrati og politikk, demokratiske institusjoner og ferdigheter, nasjonal identitet og verdier og holdninger* som bidrar til både enhet og motsetninger i et samfunn.

Etter en gjennomgang av *Generell del* i L 97 og *Opplæringsloven* ser vi nærmere på planene for relevante fag i videregående skole. Konkretiseringene i læreplanen finnes først og fremst i mål og hovedmomenter i det kanskje viktigste demokratidannende fellesfaget, *samfunnslære*. I tillegg analyserer vi det andre store fellesfaget, *norsk* og fellesfaget *naturfag*. Videre analyserer vi fag som bare deler av elevgruppen i videregående skole har; *historie, religion og etikk, geografi og økonomi og informasjonsbehandling*. Det siste faget tar vi med særlig på bakgrunn av at Civic-undersøkelsens valg av spørsmål for de eldre elevene. Her får samfunnsøkonomiske forhold en større plass.

Vi starter gjennomgangen med å se nærmere på hvordan en analyse av læreplaner kan gjennomføres, og på to demokratiperspektiver som kan kaste lys over dem. Perspektivene brukes senere i rapporten når vi analyserer data fra undersøkelsen. 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 og oppfatninger i et levende demokrati. I undersøkelsen er deler av denne demokratiske kompetansen trukket ut som en *demokratisk beredskap*, som antas å være et viktig grunnlag 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 to 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.

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 (Schwaritz 2002). Det dannede mennesket kan oppfattes som det kunnskaps- og meningssøkende 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, multi-etnisitet, 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 dannelsesstenkingen 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. Demokratiske styreformer betyr at befolkningen er involvert i forløp som påvirker beslutningene. Et politisk system kan derfor ikke kalles demokratisk bare fordi det har institusjoner og framgangsmåter på grunnlag av et demokratisk prinsipp. Det fordres i tillegg at flest mulig deltar i politisk virksomhet i vid forstand (Linz og Stephan 1996). I vår drøfting av læreplanene og av resultater fra undersøkelsen har vi valgt å se på framstillingen av demokrati i forhold til begge disse tilnærmingene.

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 samtidsspørsmålene 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 i første rekke mot den demokratiske prosedyren og i mindre grad 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 stemmereglene 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 politiske spørsmål. Standpunktene, uenigheten og konfliktene blir noe en leser *om* og hører *om*. De blir noe en tar stilling til gjennom representanter, som bare noen få i vårt samfunn blir valgt til.

Med en slik forståelse av demokratiet kan demokratiundervisningen bli å betrakte som et kunnskapsområde på linje med andre: Det består av visse

faktiske forhold som elevene skal kjenne. Undervisningen kan følgelig komme til å legge mest vekt på læring *om* demokrati, samfunns- og samtidsspørsmål.

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 deltakerdemokratiske tilnærming bygger på antakelser om at folks mulighet for påvirkning og 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 (SSB 2000).

Elevene skal ikke bare lære *om* demokratiet og de politiske sakene, de skal også få en deltakende 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 (Habermas 1999). 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 (L97 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*.

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. I skole- og undervisningssammenheng *kan* slik kunnskap synes å være av instrumentell art, den er i en viss forstand løsrevet fra involveringsaspektet ved dannelsesstenkingen, det vil si at *felles referanserammer* utvikles gjennom deltakelse og med-delning. Samtidig synes den å være forholdsvis lite opptatt av om eleven blir 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 konfliktylft, 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.

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 former 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* i grunnskolen og lovbestemt elevrådsarbeid i videregående skole, er viktige eksempler på det. Det samme gjelder trening i å være med på å påvirke avgjørelser av betydning for undervisningen og klasserommet. Det representative demokratiet og deltakerdemokratiet brukes derfor som en slags «idealtyper» for å forenkle målanalysen og gjennomgangen av læreplanene.

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 (L97 s.49-50).

Læreplanverkets generelle del

Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, generell del (L97 s. 15-50) formulerer og konkretiserer ambisjonene for demokrati-opplæringen i dagens skole. Dette er et sterkt normativt dokument som fremhever, understreker og forstørrer at opplæring til demokrati bør finne sted på alle klassetrinn, gå på tvers av fagene og gjennomsyre virksomheten i skolens liv.

Det kan leses en grunnleggende demokratisk tenkemåte i læreplanens utlegning om de forskjellige «mennesketypene». Demokratiambisjonen kommer til uttrykk som visjoner og tilnærminger både til en representativ og en deltakerdemokratisk forståelse. Her følger en gjennomgang av grunnleggende momenter i generell del, etterfulgt av en analyse av enkelte læreplaner for fag i videregående skole. I oppsummeringen av analysen følger vi et *tematisk perspektiv* og inndeler i kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Det gir den videre analysen følgende hovedoverskrifter:

- 1 Demokratisk tenkemåte i L97
- 2 Opplæringsloven og læreplanene i fag i videregående opplæring
- 3 Demokrati og politikk i læreplanene
 - a. Demokratiske institusjoner og ordninger
 - b. Demokratiske ferdigheter
 - c. Demokratiske verdier og holdninger
- 4 Demokratisk kompetanse og beredskap

Demokratisk tenkemåte og L97

Den generelle delen av læreplanen 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 L 97 det menneskesynet som opplysningsfilosofien kjempet frem, og som moderne demokratier 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 heter 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).

Her beskrives ikke demokratiet bare i en snever, nasjonal ramme, men at elevene forventes å 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).

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 menings-søken. Dette er også tanker som kommer til syne i den amerikanske

uavhengighetserklæringen, i den norske Grunnloven og i menneskeretts-erklæringen:

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 i 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 faggrensene. 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 vitsyn og viten som ruster 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

En 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.*

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.

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 søkelyset 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 planer.

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 forenlig 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 konstruktivistisk pedagogisk tenkning. Denne tenkningen har også et demokratisk tilsnitt. Vi står overfor et syn som er oppmerksom på at læring er avhengig av hva eleven gjør med stimuleringen. Ved å vise til at elever gjør aktive valg og ikke bare gir automatiske gjensvar på stimuli, illustrerer planen en anti-autoritær og potensielt frigjørende tenkemåte.

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 motivatør og instruktør understreker at lærer og elev er mer likestilte. Læreren er fortsatt den som vet mest og kan mest, men denne kompetansen skal hun eller han bruke for å veilede eleven i arbeidet med en selvvalgt problemstilling. Læreren må være i klassen sammen med elevene, motivere, komme med råd og veiledning og legge læringsforholdene til rette for den enkelte eleven. Arneberg og Overland diskuterer en slik idealisert rolleoppfatning, og konkluderer at kunnskapsformidling, veiledning og demokratisk dannelse er tre sider ved samme sak (Arneberg og Overland 2001).

I et demokratiserende perspektiv 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 elevene alt vedkommende kan til klassens beste. Det er ikke den strenge eneherkeren som ser det som sin oppgave å banke kunnskap inn i elevene, som beskrives. Men planen legger heller ikke skjul på

lærerautoriteten som en kunnskapsstrukturerende faktor i en tidsalder hvor informasjonen er mer omfattende og flyter friere enn noensinne (Skagen 2001).

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

Læreplanverket definerer altså et godt læringsmiljø som et arbeidsmiljø der relasjonene mellom deltakerne preges av omtanke og innlevelse. Dette er også en dypt 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 det som skjer mellom mennesker og for miljøet. På side 50 i L97 under overskriften «Det integrerte menneske» heter 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 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.
- Demokrati fordrer opplyste mennesker med felles danningsbakgrunn
- Elevene skal lære om demokratiet (kunnskaper).
- Elevene skal bidra til å utøve demokrati (ferdigheter).
- Elevene skal tilegne seg demokratiske holdninger.

Hele den generelle delen av planen bærer preg av et demokratisk tenkesett. Det er en demokratiserende visjon som trekkes opp, og som er tenkt å fungere både som kart og kompass. Slik brukt blir den generelle delen svært viktig for tolkningen av de enkelte læreplanene – og for utforming av klasseromspraksis.

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 å være tungt kunnskapsorienterte. Praksis kan lett bli at en lærer ikke får tid til noe annet enn å undervise på tradisjonelt vis. Idealet er selvsagt er at elevene praktiserer demokrati gjennom prosjektarbeid og på andre måter, men de må jo vite noe før de begynner å arbeide på egen hånd. Ofte kan elevenes kunnskaper synes så mangelfulle at det er nødvendig å bruke tiden til å styrke kunnskapsområdene.

Opplæringsloven og læreplanene for fag i videregående opplæring

Elevmedvirkningen i videregående skole

Både den formelle og den uformelle elevmedvirkningen i videregående skole henter kraft fra Opplæringsloven.

Den *formelle elevmedvirkningen* i videregående skole skjer gjennom elevråd, skoleråd, styrer og allmøter. I prinsippet kan disse organene behandle alle slags saker som angår skolen. Det kan være studietilbudet, valgfagstilbudet, bruken av lærerressursene, bruken av skolens penger, planløsninger, vedlikehold.

Ifølge Opplæringsloven skal det være *elevråd* ved alle videregående skoler. Vanligvis har hver klasse en representant i elevrådet, men loven sier at det minst skal være en representant for hver 20. elev på skolen. Elevrådet står fritt til å ta opp alle saker de ønsker.

Elevene i videregående skole har to representanter i *skoleutvalget*, også et organ som Opplæringsloven sier skal finnes ved alle skoler. Elevene kan velges av elevrådet blant elever som har sete der eller blant andre av skolens elever. Skoleutvalget er et rådgivende organ, men det kan gis myndighet i enkeltsaker.

Flere videregående skoler styres av et *styre* oppnevnt av Fylkeskommunen. Styret kan være skoleråd, men det også kan oppnevnes særskilt. I det siste tilfelle har elevene krav på representasjon på samme måte som i skoleråd.

Elevrådet kan innkalle til *allmøte*. Det samme kan en gruppe elever hvis de er flere en femdel av hele elevflokket. Et allmøte binder elevrådet hvis mer enn halvparten av elevene på skolen har deltatt på møtet. Allmøter regnes som en sterk kanal til innflytelse i videregående skole.

Opplæringslovens seksjon 1-2 gir også føringer for den uformelle elevmedvirkningen. Det er her vi må søke basis for elevinnflytelse på *undervisningen*. Det gjelder områder som planlegging, arbeidsmåter og vurdering.

Den vidaregåande opplæringa skal ta sikte på å utvikle dugleik, forståing og ansvar i forhold til fag, yrke og samfunn, og hjelpe elevane, lærlingane og lærekandidatane i deira personlege utveking. Den vidaregåande opplæringa skal vere med å utvide kjennskapen til og forståinga av dei kristne og demokratiske ideane og den vitskaplege tenkjemåten og arbeidsmåten

Opplæringa i grunnskolen og vidaregåande opplæring skal fremje menneskeleg likeverd og likestilling, åndsfridom og toleranse, økologisk forståing og internasjonalt medansvar.

Det skal leggest vekt på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar, elevar etc. (Fra Opplæringsloven).

Føringene er ikke like sterke som dem vi finner i grunnskolen. Men intensjonen om samarbeid mellom elever og lærere kan vanskelig realiseres uten likeverd og medvirkning fra elevene.

Læreplanen i samfunnslære

Alle elever som går i videregående skole i Norge har faget *samfunnslære*. Læreplanen er eksplisitt forankret i demokrati som styreform og i demokratiske verdier. De tre første setningene i kapittel 1 i planen fastslår at

Norge har lange demokratiske tradisjoner å ta vare på. Et moderne og levende demokrati forutsetter evne til kritisk tenkning, deltakelse og engasjement fra det brede laget av befolkningen. Her har skolen en viktig og utfordrende oppgave.

(Læreplan for videregående opplæring. Samfunnslære, s.3).

Innledningen gir på denne måten varsler om læreplanens høye ambisjoner på vegne av demokratiet, og den uttrykker en optimistisk og forventningsfull innstilling til skolens rolle i demokrati-opplæringen.

Planen er bygget opp omkring fem hovedtemaer (målkategorier): det politiske systemets form og funksjon; arbeids- og næringsliv; utfordringer og ansvar i samfunnslivet; kulturell identitet og variasjon og internasjonale forhold, globalisering og konflikter. Temaene bindes sammen av «Felles mål for samfunnslære», der de viktigste demokratirelevante momentene kan sammenfattes som at elevene skal

- kjenne til styringsorganer og veier til politisk innflytelse
- ha innsikt i politikk og samfunnsliv for å kunne ivareta og videreutvikle vårt demokrati
- utvikle forståelse for betydningen av kulturell tilhørighet og identitet, deriblant religionens betydning
- utvikle toleranse og kunne se verdien i kulturell variasjon
- kunne vurdere samfunnsspørsmål i et etisk perspektiv

I kapittel 1 peker planen dessuten på at opplæringen hviler på menneskerettighetenes universalitet – i form av menneskers likverdighet og menneskeverdets ukrenkelighet – og på at elevene skal bidra til å fremme likestilling, toleranse for annerledeshet, og solidaritet på tvers av grupper og grenser. På denne bakgrunn er planen viktig som leverandør av felleskoder til forståelse av samfunnsliv, politikk og demokrati.

Forholdet mellom representativ orientering og deltakerorientering kommer ikke tydelig til uttrykk i planen for samfunnslære. Som alle andre læreplaner, er den likevel oppmerksom på forholdet mellom elevenes *kunnskap om...* og deres *ferdighet i...*: Planens 5 målkategorier inneholder 24 hovedmomenter som igjen kan deles i 37 enkeltmomenter. 25 av disse beskriver *kunnskapsaspekter* ved læringen (*ha kunnskap om, kjenne til, kunne gjøre rede for, beskrive, vite, ha, peke på*). De øvrige 12 momentene kan kategoriseres som en kombinasjon av *ferdighets-* og *holdningsmomenter* på basis de formuleringer som er brukt om dem (*kunne drøfte, kunne utvikle, ha innsikt i, bli bevisst, kunne motarbeide*).

Planen gir tilsynelatende inntrykk av å legge mest vekt på den rene kunnskaps-siden ved samfunnslæren, på det som i vurderingsteknisk forstand gjerne kalles *reproduserende* kunnskap, det vil si evne til å gjengi basiskunnskaper om

demokratiske institusjoner og ordninger (*institusjon* forstås her som normer og roller som er gruppert omkring løsning av en oppgave eller realisering av et mål). I Civic-sammenheng blir det lagt stor vekt på å kartlegge nettopp slik kunnskap hos elevene. Lærplanen i samfunnslære konkretiserer denne fakta-pregete institusjonslæren til å gjelde kunnskap om

- de viktigste politiske styringsorganene sentralt og lokalt
- domstolssystemet
- hva de politiske partiene står for
- politisk innflytelse gjennom valg, partiarbeid, organisasjoner, aksjoner, massemedier og uformelle kanaler
- det blandings-økonomiske system
- næringsstrukturen i Norge
- arbeidslivets organisasjoner
- bedriftsetablering
- lover om ekteskap...og barns rettigheter
- religion og etikk som forankring for sosiale normer
- menneskerettighetserklæringen
- hovedtrekk ved verdensøkonomien

Læreplanen i samfunnslære ser derfor ut til å kunne bidra til utvikling av elevenes demokratikunnskaper på en måte som både repeterer og viderefører kunnskaper fra grunnskolens undervisning.

I *samfunnslæreplanen* blir ferdighets- og holdningsaspektene ved elevenes demokratiske beredskap konkretisert på følgende måter:

- drøfte hvilke krefter som truer demokratiet
- drøfte hva som kan gjøres for å ta vare på og videreutvikle demokratiet
- drøfte årsaker til arbeidsledighet
- drøfte moralske forpliktelser i arbeidslivet
- drøfte familiens og det offentliges ansvar for barns oppvekstvilkår
- drøfte etiske sider ved samliv
- drøfte religionen som premiss for verdier, holdninger, kulturelle ytringer og sosiale forhold
- ha innsikt i kulturelle særtrekk og variasjoner i dagens norske samfunn
- bli seg bevisst egne kulturelle røtter
- motarbeide fremmedfrykt og rasisme

- drøfte løsninger på problemer i forholdet mellom rike og fattige land
- drøfte konsekvenser av veier til løsning av globale miljøproblemer

I Civic-sammenheng er det interessant at planen også er oppmerksom på integrerende og potensielt disintegrerende krefter i samfunnslivet, det som i Civic-undersøkelsen blir betegnet som forholdet mellom «det som binder sammen og det som splitter» På den ene side ønsker den at elevene skal bli seg *bevisst egne kulturelle røtter og ha innsikt i kulturelle særtrekk i dagens Norge*. På den annen side, men ikke i motsetning til den første, ønsker planen å utvikle elevenes ferdighet i å *drøfte hvordan religionen er med på legge premisser for verdier, holdninger, kulturelle ytringer og sosiale forhold*. De to formuleringene griper fatt i og spesifiserer et potensielt spenningsforhold som planverkets generelle del beskriver på denne måten:

Utdanningen (...) må også gjøre tydelig de konflikter som kan ligge i møtet mellom ulike kulturer. Åndsfrihet innebærer ikke bare romslighet for andre syn, men også mot til å ta personlig standpunkt, trygghet til å stå alene og karakterstyrke til å tenke og handle etter egen overbevisning. (Generell del, s.10).

I samme ånd, men med et slags motsatt fortegn, plasserer planen seg innenfor en universalistisk menneskerettighetstenkning når den med nesten absolutistisk tyngde vil at elevene skal kunne *motarbeide fremmedfrykt og rasisme*. Her er det, i god forstand, ikke rom for «romslighet». Det er tvert imot grenser også for å «å handle etter egen overbevisning». jfr. straffelovens § 135 A (rasismeparagrafen).

Hovedmomentet om at elevne skal *ha innsikt i...kulturelle variasjoner i dagens norske samfunn* viser til en interessant oppfatning av skolens demokratiske dannelsesideal. I en drøfting av hva dannelse er, har pedagogen Lars Løvlie gitt en tolkning som ligger svært nær formuleringen i samfunnslæreplanen når han hevder:

Å kunne håndtere kulturell forskjellighet, er langt på vei å være dannet i vår flerkulturelle internett-tid.
(Løvlie 1999)

Det kan derfor være grunn til å peke på at læreplanen i samfunnslære både er «moderne» ved å legge vekt på universelle og absolutistiske prinsipper i verdi- og holdningslæringen, og at den er «post-moderne» ved sin insistering på elevenes ferdighet i å forholde seg til kulturelle og sosiale ytringer på et relativistisk grunnlag. Det er denne mekanisme i forholdet mellom trygghet på egne verdier og relativ åpenhet overfor andres som ligger til grunn for den helt sentrale demokratiske holdning *toleranse* – som planen preges av, men som ikke er brukt som begrep i planens hovedmomenter.

Læreplanene i norsk

Alle studieretninger har norsk (morsmål) på grunnkurset. Yrkesfaglige studieretninger skal ha 150 årstimer fordelt med to uketimer på grunnkurset og to uketimer i videregående kurs I. Alle de andre studieretningene skal ha 524 årstimer fordelt med 4 timer på grunnkurset, 5 timer i videregående kurs I og 5 timer i videregående kurs II.

To moduler i norskplanen er felles for alle studieretninger. Ved siden av generelle evner til å lese, skrive og ytre seg som er viktige demokratiske ferdigheter, finner vi demokratirelaterte mål som lesing og analyse av tekster og kunnskap om massemedier og hvilken påvirkningskraft de har. Evne til å bruke forskjellige informasjonskilder er også en demokratisk ferdighet.

I målene for yrkesfaglige studieretninger finner vi at elevene skal få trening i å diskutere, presentere og resonnerer både på grunnkurset og i videregående kurs I.

I målene for allmenne og andre studieretninger er målene noe utvidet, men inneholder de sentrale ferdighetene som å diskutere, presentere og resonnerer. Diskusjon omfatter for eksempel innledning til diskusjon og oppsummering av diskusjon.

Målene for undervisningen i norsk er preget av at en faglig vinkling der hva som skal tas opp, tillegges mindre betydning. Elevene skal for eksempel kunne innlede til diskusjon, men planen sier ikke om hvilke temaer som skal tas opp til diskusjon. Elevene skal også lese tekster av navngitte forfattere, men hvilke tekster og hva som er temaet, er åpent. Det er med andre ord ikke mulig å finne noe i planen som direkte har med demokratiopplæring å gjøre. Samtidig er ferdigheter som innlegg, foredrag, diskusjon, referat, å kunne skrive gode tekster, analysere tekster og så videre, viktige å utvikle for å kunne fungere i et demokrati.

Innledningen til planen legger vekt på norsk som kulturfag:

Historia syner at læreplanane for norsk i det 20. hundreåret lyftar faget opp som eit sentralfag som skal utvikle evna til å skjønne, lese, skrive, samtale, drøfte og tenkje, men også som eit kulturfag som skal skape medvit om røtene våre og kveikje kunnskapen om, interessa for og glede ved språk og litteratur.

Videre står det i innledningen: «I tida etter den andre verdskrigen voks det fram eit større medvit om korleis elevane gjennom å utvikle eit rikare språk også utviklar seg sjølv og samstundes kvesser evna til å gripe meir av den verda vi lever i». Det handler om å erobre språket fordi språkbeherskelse er en vei til innflytelse. Dersom flest mulig behersker språket, er grunnlaget for demokratisk utveksling av synspunkter også til stede.

I valg av emner er det rimelig at lærerne velger temaer som også har med demokrati på gjøre. I denne sammenhengen kan det være viktig å påpeke norsk som redskapsfag for andre fag – og dermed også tverrfaglige prosjekter. I en slik ramme er det fullt mulig å ta opp emner som ruster «barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre [og] gi hver elev kyndighet i å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi».

Den generelle læreplanen synes å gi uttrykk for at en vesentlig del av norsk identitet nettopp er et demokratisk sinnelag. I og med at den generelle delen er styrende for hvordan fagplanene skal tolkes, er det viktig at det blir lagt vekt på demokratisk kompetanse i norskfaget, selv om dette ikke eksplisitt formulert.

Læreplanen i naturfag

Naturfag er felles allment fag på alle studieretninger i videregående skole. Elevene i yrkesfaglige studieretninger har 75 årstimer naturfag i grunnkurset. I allmennfag, musikk, dans, drama, idrettsfag og naturbruk har elevene 187 årstimer i grunnkurset.

I avsnittet «Hensikten med opplæringen i naturfag» heter det blant annet at hensikten skal være å

- utvikle forståelse for samspillet mellom økologi, miljø, teknologi og økonomi og etiske problemer knyttet til vår levemåte
- utvikle forståelse av grunnlaget for en bærekraftig utvikling og kjennskap til føre-var-prinsippet

De to momentene viser til komplekse kunnskapsfelter som gir omfattende premisser for viktige deler av den løpende politiske debatt – som det er nødvendig å kjenne til for å kunne delta i den. Læreplanen foregriper dette i avsnittet «Hvorfor lære naturfag?» ved en formulering som fanger opp *demokratiet* som forutsetning, mulighet og begrensning i utvikling og bruk av kunnskap:

For at elevene skal kunne medvirke til en bærekraftig utvikling av samfunnet, må de lære hva det innebærer å være medlemmer av et demokratisk samfunn og samtidig delta i endringen av det. Kunnskaper i naturfag er en viktig forutsetning for å utvikle handlingskompetanse i denne sammenhengen.

Naturfagplanens betydning som element i skolens demokratiserende oppgaver ligger derfor i to hovedtrekk ved planen. Det første er planens understreking av *kunnskap* om natur og naturprosesser som grunnlag for kvalifisert deltakelse i diskusjoner om politiske veivalg, og dens advarsel mot «naturvitenskapelig analfabetisme» i den forbindelse. Det andre ligger i planens påpekning av at

innsikt i naturvitenskapelige metoder og teknikker som brukes til informasjonsinnhenting og kunnskapsdannelse, trener evnen til kritisk og alternativ tenkning omkring observasjoner og forklaringer. På denne måten kobler naturfagplanen seg i høy grad til ånden i planverkets generelle del, når den insisterer på respekt for kunnskap og evne til å stille spørsmål ved gyldigheten av den samme kunnskapen.

Læreplanen i religion og etikk

Religion og etikk er et felles allment fag for alle studieretninger som ikke er yrkesfaglige. Det har 112 timer på grunnkurset fordelt med tre timer per uke. Faget består av tre hovedemner, hvorav «Livssyn, filosofi og etikk» er særlig interessante i et demokratiperspektiv.

Innledningen i læreplanen legger flere steder vekt på utviklingen av et verdimangfold i det norske samfunn:

I stadig sterkere grad har Norge blitt et flerkulturelt samfunn (...). Dermed forsterkes også kravene til kunnskap og forståelse, både av egen og andres livssynstradisjoner.

Gjennom de siste århundreder har det utviklet seg flere livssynsalternativer.

Ulike filosofiske retninger har bidratt til tenkningen omkring menneskets plass i samfunnet og i naturen.

Planens poengtering av en faktisk verdipluralisme brukes bevisst for å understreke fagets demokratiserende funksjon når den sier:

Skal vi skape et samfunn med respekt for det enkelte mennesket og skal rettsstaten og demokratiet fungere i fremtiden, er det grunnleggende viktig at utdanningen legger vekt på etisk bevisstgjøring.

Ved å uttrykke seg slik, kombinerer planen et sinnelagsdemokratisk syn (*etisk bevisstgjøring*) med et institusjonsdemokratisk (*rettsstaten og demokratiet*). Planen ser heller ikke motsetninger mellom sosialisering inn i et politisk tolerant fellesskap og oppdragelse til selvstendighet og individualitet, noe som jo er et hovedpoeng i all demokratitenkning:

Gjennom arbeidet med faget skal elevene få trening i å drøfte etiske problemer og se ulike løsninger, samtidig som de oppmuntres til å danne personlige meninger slik at de kan stå inne for egne valg.

Emnene *Filosofi og livssyn* og *Etikk* inneholder formuleringer som er særlig interessante og viktige i demokratiteoretisk og – praktisk sammenheng. Hovedmomentene i emnet *Filosofi og livssyn* trekker eksempelvis frem at elevene skal kjenne til de idéhistoriske forutsetningene for dagens livssynsdebatt; at de skal til kjenne hovedlinjene i utviklingen av humanismen og til skillet mellom kristen og profan humanisme, og – ikke minst – at de skal

ha kjennskap til menneskesyn og samfunnssyn i totalitær tenkning. Under emnet *Etikk* viser hovedmomentene blant annet til forholdet mellom normer, livssyn og etikk; til resonnements- og drøftingsferdigheter omkring menneskeverd og likeverd og til dialogiske ferdigheter om etiske emner.

Læreplanen i religion og etikk fremstår på denne bakgrunn som et svært viktig dokument i den videregående skoles bidrag til elevenes *medopplevelse og til deres evne kritisk vurdering av religioner og livssyn* (Læreplanen, s. 3). I demokratisk praksis er begge deler uvurderlige egenskaper.

Læreplanen i økonomi og informasjonsbehandling

Om lag halvparten av elevene som går i 1. klasse (grunnkurset) i videregående skole følger undervisning i femtimersfaget økonomi og informasjonsbehandling. Planene gjelder elevene på grunnkurs for allmenne og økonomisk/administrative fag. Denne analysen tar særlig for seg modulen økonomi som er på 112 årstimer (gjennomsnittlig 3 uketimer).

I innledningen til planen behandles økonomibegrepet i et historisk perspektiv. *Økonomi er læren om forvaltning av ressurser*. Planene fokuserer på bærekraftsperspektivet og jordas begrensede ressurser og knytter an til formuleringer vi finner i generell del av læreplanen under «Det miljøbevisste menneske.»

Økonomidelen av planen legger hovedvekten på enkeltindividet og bedriften som forvalter av ressurser. Forbrukerperspektivet er sentralt, og planen sier direkte at den skal medvirke til demping av virkningene av nedgangstider for den enkelte.

I «Felles mål for faget» rettes søkelyset enda sterkere enn i innledningen på individets og bedriftens økonomi og forbrukerspørsmål. Men vi finner også generelle mål som å arbeide selvstendig, kommunisere og samarbeide med andre, samt ta ansvar for egen læring som avslutter opplistingen av de felles målene. Spenningen individuelt arbeid – samarbeid går igjen i flere læreplaner, og den er betydningsfull i et demokratiperspektiv.

Planene er inndelt i målområder, hvorav tre er knyttet til økonomimodulen. Mål 3 heter «Personen/husholdningen» og gir konkrete anvisninger om begreper og sammenhenger. Viktige stikkord er inntekt, skatt, feriepenger, budsjett, regnskap, renter, lån, kredittkjøp og kjøp av varer og tjenester. Mål 5 heter «Bedriften». Viktige stikkord her er: økonomisk styring, etablering, prissetting, kalkulasjon, investering, resultat, balanse, sysselsetting, verdiskaping og revisjon. Mål 6 heter «Samfunnet» og ideen er at elevene skal få en grunnleggende forståelse av at samfunnets ressurser er begrenset. Norge brukes som eksempelland og et sentralt poeng er forståelse av at beslutninger om

produksjon og forbruk har miljøkonsekvenser. Også norsk økonomis avhengighet av internasjonal økonomi og fattig-rik problematikk er målområder.

Læreplanen i eldre historie

Elevene skal få opplæring i både eldre og nyere historie dersom de går i studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag. I videregående kurs 1 – 2. klasse – arbeider elevene med historien før 1850. Først i 3. klasse får de nyere historie. I og med at elevene som er med i Civic-undersøkelsen går i 2. klasse, er det den generelle planen for historie og den delen av planen som tar opp eldre historie som er gjennomgått nedenfor.

Historieplanen legger vekt på at elevene skal få kjennskap til den kulturen de er en del av i et historisk perspektiv:

Historie er et kulturfag som legger grunnlaget for en felles kulturell referanseramme og gir bakgrunn for egne valg. Gjennom historiefaget kan den enkelte utvikle identitet og tilhørighet. Samtidig møter vi gjennom arbeidet med dette faget ulike kulturer og tradisjoner som både gir nye impulser og grunnlag for kritisk refleksjon.

Den historiske bevissthet avviser likevel nasjonalistisk nærsynthet ved at den tar inn over seg andre kulturer og tradisjoner. Innsikt i det globale mangfoldet og rikdommen i kulturformer og samfunnsforhold *gir grunnlag for toleranse og respekt*. Elevene skal gjennom historiefaget også få innsikt i *hvordan det gjennom tidene også har vært kjempet for og imot demokrati, rettsstat, fred og ikke-voldelige konfliktløsninger*.

De felles målene for all opplæring i historie i videregående skole legger vekt på kunnskaper om *lokale og nasjonale særpreg, og kunne møte andre kulturer på en reflektert måte, kunne forstå hva makt er og kunne bruke denne kunnskapen til kritisk tenkning om ulike samfunnsfenomener i historien*. Elevene skal også kunne identifisere ulike menneske- og samfunnssyn og drøfte likestilling og likeverd.

Ved siden av å drøfte, skal elevene kunne vurdere kildemateriale og finne tendensen både i historikers framstilling og i andre kilder. Ferdigheter som er forbundet med faget er med andre ord sterkt vektlagt. Dessuten nevnes det å kunne samarbeide med andre som en viktig arbeidsmåte.

I det som står over nevnes ikke demokratisk tenkemåte eksplisitt. Likevel er både den kunnskapen som er tatt opp, ferdighetene elevene skal trenes i og en av arbeidsmåtene som nevnes, i tråd med en demokratisk tenkemåte der den enkelte skal kunne utvikle sine meninger, gjerne i samarbeid med andre.

Eldre historie har tre hovedmål, det første knyttet til norsk historie, den andre til verdenshistorien og det siste til historisk metode og sentrale begreper i faget.

Hvert mål er delt i en rekke hovedmomenter. Noen av disse viser tydelig utviklingen av demokratiet:

(Elevene skal)

kunne gjøre rede for ideer og institusjoner som har hatt betydning for den tidlige demokratiseringsprosessen

kunne gjøre rede for viktige trekk ved kultur, samfunnsorganisering og produksjon i sentrale perioder i europeisk historie og i verdenshistorien

Det legges også vekt på hvordan minoriteter har vært behandlet :

ha kjennskap til samers og andre etniske minoriteters levekår og kultur og kunne drøfte deres forhold til det norske samfunnet

En demokratisk tenkemåte innebærer også at man er i stand til å vurdere et demokratis handlinger i forhold til hele befolkningen på en kritisk måte. Det åpnes for dette ved at minoriteter i Norge kommer så tydelig fram i hovedmomentene for faget.

Det er interessant at det også legges vekt på hvordan ikke-europeiske kulturer har påvirket den europeiske. Den er med andre ord en global tenkemåte som legges til grunn i motsetning til tidligere tiders europasentrisme.

Til slutt nevnes sentrale begreper og metoder elevene bør beherske som å kunne vurdere ulike tolkninger av sentrale historiske temaer og vurdere kritisk historiske framstillinger.

Akkurat som den generelle delen legger vekt på det nasjonale og globale, kommer dette klart til uttrykk i planen for historiefaget. I og med at historisk metode får mye oppmerksomhet, er det tydelig at det er elevene som skal undersøke og trekke konklusjoner, noe som også blir understreket i den generelle delen av R94:

kunne (...) vurdere ulike tolkninger av sentrale historiske temaer

kunne vurdere historiske framstillinger og bruk av historien spørrende og kritisk

Undersøkelsen har også med en del utsagn som er ment å avdekke hvilke læringsmetoder som blir brukt. Planens understreking av at elevene skal undersøke, bearbeide og tolke tilsier et åpent klasseromsklima. Undersøkelsen spør da også om elevenes oppfatning av et slikt klima.

I videregående skole legger undersøkelsen ganske stor vekt på samfunns-økonomiske spørsmål i kartleggingen av elevenes kunnskaper. I så måte skiller de kognitive spørsmålene seg fra dem som ble stilt i grunnskolen. Ressurs-grunnlag og -bruk og næringsutvikling og produksjon er temaer i historieplanen.

Videre er det lagt vekt på egen kulturell identitet og toleranse for andre i planen. Dette fanges også opp i utsagn som kan avdekke holdninger til nasjonen, til likestilling og likeverd i undersøkelsen.

Læreplanen i geografi

Elever som går på studieretning for allmennfag har to timer geografi i uken i 2. klasse (VKI). Planen inneholder både temaer og ferdighetsutfordringer som er betydningsfulle i et demokratiperspektiv. Geografifaget har mål innenfor fire hovedområder, og det er særlig de to siste som er aktuelle bidragsyttere til demokratiperspektivet. Geografi behandler som økonomifaget produksjon og ressurser med eksempler fra Norge. Og geografi tar videre for seg bærekraftig utvikling, særlig i forhold til befolkningsutviklingen på jorda. Faget gir også bidrag til nasjonal identitet gjennom en detaljert gjennomgang av både naturlandskap og kulturlandskap i Norge.

I felles mål for *geografi* blir det lagt vekt på sentrale demokratiske ferdigheter som evne til selvstendighet og samarbeid, evne til å stå for egne meninger og begrunne egne valg, å ha respekt for andres synspunkter uavhengig av livsfase, kjønn og religion, å kunne ta ansvar for egen læring og kunne bruke erfaringer og kunnskaper tverrfaglig. Dette skal gjennomsyre undervisningen, og målene er viktige deler av den mer generelle demokratiopplæringen i videregående skole.

I forbindelse med ressursbruk, økologi og økonomi vil elevene i hvert fall indirekte komme inn på hvilke muligheter den enkelte har for å påvirke utviklingen. Også denne planen inneholder ferdighetstrening som har betydning for utviklingen av en demokratisk tenkemåte:

kunne forholde seg kritisk og kreativt til det stoffet det arbeides med og kunne drøfte etiske problemstillinger

ha evne til å stå for egne meninger og begrunne egne valg

ha respekt for andres synspunkter uavhengig av bakgrunn, livsfase, kjønn og religion

Planen i geografi forholder seg også aktivt til den nasjonale kulturtradisjon når den i innledningen til planen peker på at

Forestillinger som har med geografi å gjøre, er dypt nedfelt i norsk bevissthet. I sang og musikk, i litteratur og billedkunst skildres nordmannens forhold til bakkar og berg, fjell i syningom, markens grøde og lengsel ut mot havet. Denne delen av kulturarven er svært viktig for oss, kanskje så viktig at vi tar geografien rundt oss for gitt.

Demokrati og politikk i læreplanene

Læreplanen, generell del, Opplæringsloven og de enkelte læreplanene i fag kan sies å være en syntese av de to tilnærmingene til demokrati. Den representative forståelsen viser seg ved at planene legger vekt på det «sterke» demokratiet, det vil si på de statlige styringsorganene, deres struktur og funksjon og på politiske prosesser. Dette perspektivet synliggjøres først og fremst i læreplanen for samfunnslære. Det deltakerdemokratiske perspektivet blir konkretisert i læreplaner 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 samfunnslære, som kanskje er den læreplanen som klart 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).

Demokratibegrepet i Læreplanene 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 særlig 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.

Læreplanens ambisjoner for demokratiundervisningen dreier seg ikke utelukkende om 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).

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, s.42).

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 inn over seg den erkjennelsen at læring ikke er noe som kan anses som løst 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.

På denne bakgrunn har vi valgt å sammenfatte læreplanenes ambisjoner på følgende måte: Ett område som illustrerer kunnskaper om demokrati med overskriften «*Demokratiske institusjoner og ordninger*». Ett annet område illustrerer deltakerperspektivet, og har overskriften «*Demokratiske ferdigheter*». Den siste del av sammenfatningen ser nærmere på noen holdningsdimensjoner samlet under overskriften «*Demokratiske verdier og holdninger*».

Analysen munner ut i en beskrivelse av idealer for en demokratisk kompetanse og den *demokratiske beredskap* og det *demokratiske engasjementet* som Civicundersøkelsen i første rekke kartlegger.

Demokratiske institusjoner og ordninger

Fram til og med 2. klasse i videregående skole er det først og fremst planen for *samfunnslære* som inneholder mest stoff om demokratiske styreformer og institusjoner. Det er flere hovedmomenter i faget som retter søkelyset mot disse sidene ved demokratistoffet.

Også i planen for *eldre historie* nevnes emner som den demokratiske utviklingen i tidligere tider. I planen for *økonomi og informasjonsbehandling* vektlegges spesielt samfunnets begrensede ressurser og at det er nødvendig med prioriteringer av den grunn. Også markedsstyring og offentlig økonomistyring er emner som belyses innen dette faget.

Elevene vil med andre ord komme inn på demokratiske ordninger i flere fag. Men av disse fagene er det bare *samfunnslære* som er fellesfag på alle

studieretninger. *Økonomi og informasjonsbehandling, eldre historie og geografi* er fellesfag innen studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag.

Økonomi og informasjonsbehandling, eldre historie og geografi er som nevnt fellesfag innenfor studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag. *Økonomi og informasjonsbehandling* har med hovedmomenter som har med demokratiske forhold å gjøre, men mange av undersøkelsens spørsmål som er knyttet til økonomi, dekkes ikke av denne læreplanen.

I *eldre historie* er det noen av hovedmomentene som implisitt eller eksplisitt dreier seg om demokrati og demokratiske institusjoner. Eldre historie fram til 1850 vil jo i første rekke dreie seg om «demokratiets røtter» og om samfunnsformer og -forhold som gir noe av bakgrunnen for senere demokratiseringsprosesser.

Demokratiske ferdigheter

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.

Samfunnslæreplanens ambisjonsnivå er kanskje enda mer slående når det gjelder ferdigheter og affektive sider ved elevenes læring, enn den er på det kognitive området. Gjennom sin aktive bruk av *drøftingsbegrepet*, sikter planen mot å utvikle sentrale demokratiske tenkeferdigheter hos elevene, for såvidt som drøfting innebærer et kritisk blikk som evner å skille mellom elementer i et saksforhold og å tillegge dem ulik vekt og betydning, avhengig av kulturell og personlig verdisetting. Lest slik, med et velvillig men ikke uberettiget blikk, følger planen på en fin måte opp viktige elementer i de avsluttende paradoksene i planverkets generelle del. Flere planer vektlegger evne til selvstendighet og samarbeid, evne til å stå for egne meninger og begrunne egne valg.

Både *historie-* og *naturfagplanen* viser til at øvelse vitenskapelig tenkemåte med dens grunnleggende skepsis og «metodiske tvil» overfor observasjon, tolkning og forklaring, er et ledd i utviklingen av kritiske tenkeferdigheter av stor betydning for demokratisk deltakelse.

Sammenfatningsvis kan ferdighetsaspektet ved læreplanens samles i to typer: tenkeferdigheter og sosiale ferdigheter (Cotton 2000). Disse blir kortfattet presisert i avsnittet «Demokratisk beredskap».

Demokratiske verdier og holdninger

Demokratisk tenkemåte og praksis er uløselig knyttet til bestemte verdier og holdninger. Holdninger bygger på verdier. På grunnlag av verdiavklaringer og verdivalg kan innbyggerne i et land tre ut i det politiske landskap på en reflektert måte som kommer demokratiet til gode.

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 rangerer 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). Sammenstillingen med vurderinger og tilhørende rangeringer gjør derfor likheter og ulikheter i verdier og holdninger til et samfunns sement og til potensielt sosialt sprengstoff. Det er dette Civic-undersøkelsen kaller «det som binder sammen og det som splitter».

Nedenfor sammenfatter vi læreplananalysen for to av de viktigste holdningsdimensjonene i undersøkelsen, nasjonal identitet og toleranse.

Holdninger til nasjonen

Holdninger til nasjonen eller *nasjonal identitet* regnes som en betydningsfull faktor for utviklingen av en demokratisk kompetanse. Slik er det også i Civic-undersøkelsen, der nasjonal identitet og internasjonale relasjoner er et hovedområde i kartleggingen. Det er vanlig å knytte nasjonal identitet til to hovedretninger (Knutsen 1997).

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 legitimerede 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.

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 blir illustrert, blant annet ved at en god del navn på viktige personer er trukket fram i de forskjellige læreplanene – om enn i liten grad i planen i samfunnslære. 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.

Felleskap 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. Likevel har ikke skolen som mål å framelske rene lokalpatrioter eller kraftnasjonalister, men ungdom som kjenner sin kulturelle identitet og som føler seg som fullverdige medlemmer av verdenssamfunnet.

Læreplanene legger også vekt på den nasjonale identiteten og den kulturelle arven. I norskfaget – som er felles for alle studieretninger – kommer dette klart fram i innledningen til faget der man gjennomgår fagets historie i norsk skole. Fra ganske tidlig av skulle norsk være et fag som fremmet norsk identitet og kultur.

Det andre faget som er felles for alle studieretninger, er *samfunnslære*. Også her blir det rettet oppmerksomhet mot et par elementer norsk kulturarv og selvforståelse, og forbindelsen med verdenssamfunnet understrekes ved at noe

av det viktigste ved norsk identitet og kultur skal være en utpreget toleranse for andre livsformer.

I *historie* bindes nasjonal identitet til toleranse for andre kulturer og tradisjoner, akkurat som i norskplanen. Faget skal bidra til å gi både røtter til fotfeste for personligheten og føtter til forflytning av bevisstheten.

Også i det siste av de felles fagene innen studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag – *geografi* – fremhever det nasjonale – i form av omforminger av naturgitte livsbetingelser til ekspressive kunstneriske uttrykk. På dette punktet er planen likevel mer preget av stolthet enn av aggressiv nasjonalisme.

Civic-undersøkelsen kartlegger elementer i norsk identitet og i elevenes forhold til landet. Det vil med andre ord være mulig å si noe om hvilke holdninger elevene har til utsagn som har med norsk identitet å gjøre, for å avdekke deler av elevenes holdninger til nasjonen.

Holdninger til minoritetsgrupper

Civic-undersøkelsen kartlegger elevenes holdning til innvandrere. I tillegg ser vi på elevenes holdning til anti-demokratiske gruppers ytringsrett. Samlet kan disse holdningskartleggingene 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» heter 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. Oppfostringen 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)

Denne oppfatningen av toleransebegrepet kan også sies å omfatte holdninger til anti-demokratiske grupper; samtidig som for eksempel *samfunnslæreplanen* ikke legger skjul på at elevene skal kunne «drøfte hvilke krefter som truer demokratiet».

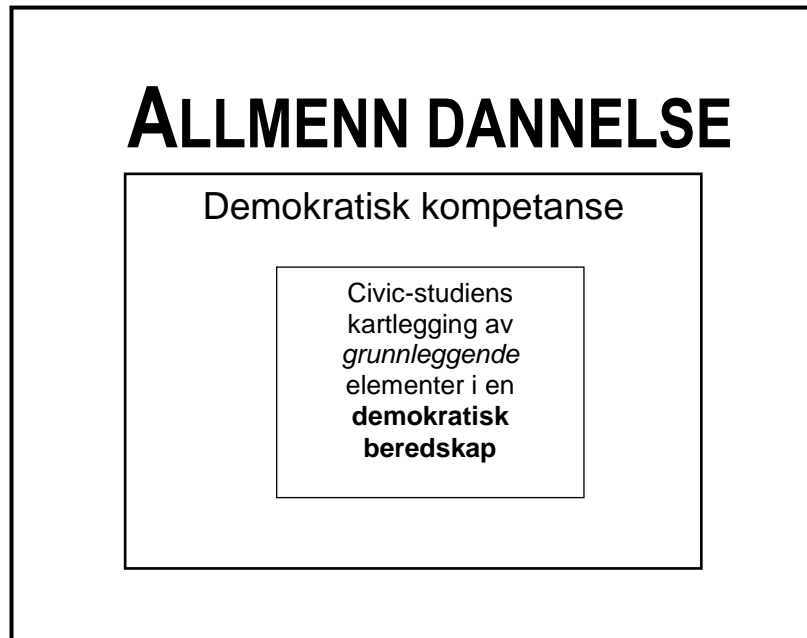
Demokratisk kompetanse og beredskap

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. Denne helhetlige kompetansen inngår i den *allmenne dannelsen* (Lie et al 2001).

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*

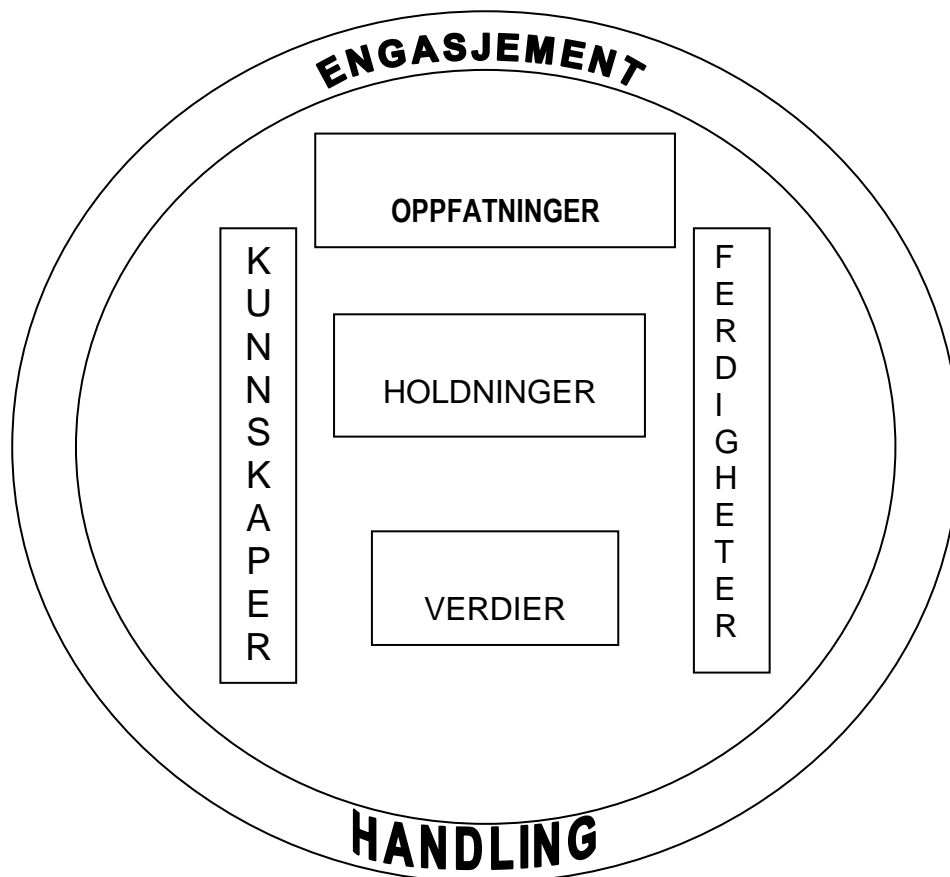
Demokratisk kompetanse

Slik begrepet *demokratisk kompetanse* brukes i denne rapporten inneholder det både momenter fra læreplanenes mål for demokratiundervisningen, fra Civic-undersøkelsens kategoriseringer og fra presiseringer utviklet i fagdidaktisk teori (Cotton op. cit.) 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 som i figur 2.2.

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 mediens 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.

Mulige virkninger av den globale oppvarmingen et slikt politisk spørsmål; velferdsstatens omfang og skatte- og avgiftsnivået er andre. 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.



Figur 2.2: *Elementer i en demokratisk kompetanse*

Demokratiske verdier er både individpregede og fellesskapspregede. Individpregede verdier er knyttet til begreper som selvrespekt, frihet, likeverd, sjanselighet, rettferdighet, redelighet. Fellesskapspregede verdier knyttes 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 overlape 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.

Demokratisk beredskap

Civic-undersøkelsen bruker ikke alle underpunktene i den brede demokratiske kompetansen som er skissert ovenfor. Men i tråd med studiens ambisjon om å kartlegge *grunnleggende* deler av ungdoms beredskap for demokratisk virksomhet, er spørsmålene særlig rettet mot operasjonalisering av følgende dimensjoner ved demokratisk beredskap:

Kunnskap om

demokrati som sosial og politisk organisasjon, demokratiske institusjoner og funksjoner, rettigheter og plikter i et demokrati, egen nasjon og andre land, og det som binder sammen og splitter i et samfunn.

Ferdigheter i

å oppfatte og forstå, å lese og tolke informasjon, å resonnerere og vurdere.

Oppfatninger av

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

Holdninger til

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

Demokratisk engasjement

Civic-undersøkelsen kartlegger interesse for politikk og nåtidig og mulig framtidig engasjement. Under overskriften demokratisk engasjement gir det følgende kategorisering:

Interesse for

samfunnsspørsmål og politikk.

Nåtidig

deltakelse i organisasjoner og aktiviteter

Framtidig vilje til

representativ deltagelse og deltakerdemokratisk virksomhet.

Denne beskrivelsen av elevenes grunnleggende demokratiske beredskap og engasjement danner også strukturen på Civic-rapporten.

KAPITTEL 2	25
SKOLEN OG DEMOKRATIOPLÆRINGEN.....	25
<i>Læreplaner, dannelse og perspektiver på demokratiopplæring</i>	<i>26</i>
Perspektiver på demokratiopplæring.....	27
<i>Læreplanverkets generelle del</i>	<i>31</i>
<i>Demokratisk tenkemåte og L97.....</i>	<i>31</i>
Et integrert og demokratisk menneske	36
<i>Opplæringsloven og læreplanene for fag i videregående opplæring</i>	<i>37</i>
Elevmedvirkningen i videregående skole	37
Læreplanen i samfunnslære.....	38
Læreplanene i norsk	42
Læreplanen i naturfag.....	43
Læreplanen i religion og etikk	44
Læreplanen i økonomi og informasjonsbehandling.....	45
Læreplanen i eldre historie.....	46
Læreplanen i geografi.....	48
<i>Demokrati og politikk i læreplanene.....</i>	<i>49</i>
Demokratiske institusjoner og ordninger	50
Demokratiske ferdigheter	51
Demokratiske verdier og holdninger.....	52
<i>Demokratisk kompetanse og beredskap.....</i>	<i>55</i>
Demokratisk kompetanse	56
Demokratisk beredskap	58
Demokratisk engasjement	58