

Demokratiforståelse og intensjoner i demokratioppdragelsen i norske læreplaner mellom 1974 og 2010

av

Lars Gunnar Briseid

Universitetet i Agder,

Jon Lilletuns vei 9, 4876 Grimstad

+47 37233056

lars.g.briseid@uia.no

Abstract

Et demokrati krever politisk dannede borgere som er i stand til å delta aktivt i demokratiet.

Skolen har hatt, og har, en viktig rolle i den sammenheng. I denne artikkelen analyseres 4 norske læreplaner i lys av 3 ulike demokratiforståelser: en kommunitaristisk, en deliberativ og en liberalistisk. Det er foretatt innholdsanalyser av planenes generelle og prinsipielle deler, samt to undervisningsfag: samfunnsfag og norsk. Analysen viser at rangordningen mellom disse demokratiforståelsene varierer mellom de ulike læreplanene, noe som også får ulike utslag når det gjelder hva som skal vektlegges overfor elevene i demokratioppdragelsen. Rollen som demokratisk borger må tilegnes, og det fordres derfor klarhet i hva man legger i dette.

Nøkkelord:

Demokrati, læreplan, demokratisk dannelse, norske læreplaner

Abstract

A democracy requires politically educated citizens who are capable of actively participating in the democracy. The school has played – and plays – an important role in this context. This article contains an examination of four separate Norwegian curricula in light of three different understandings of democracy, these being communitarian, deliberative and liberal. Content analysis of the curricula's general and principle components as well as a study of two subjects has been completed (social studies and Norwegian). This analysis reveals that the range between these understandings of democracy differs among the various curricula, a factor which also affects what is emphasized to students during their democratic cultivation. The role of democratic citizen is a role that must be acquired, in turn requiring clarity with respect to how this role is to be interpreted by the individual.

Key words:

Democracy, curriculum, democratic education, Norwegian curricula

Demokratiforståelse og intensjoner i demokratiopdragelsen i norske læreplaner mellom 1974 og 2010

Innledning

Danning til demokrati har stått sentralt som oppdragelsesideal i norsk skole helt fra 1850-tallet da Ole Vig og hans kampefeller sto i bresjen for nasjons- og demokratibyggningen i det store folkeopplysningsprosjektet (Slagstad, 1998 s. 95, Dokka, 1967 s. 409). Norske læreplaner for grunnskolen har historisk sett gitt ulike føringer på hvordan demokratiopdragelsen skulle foregå, og hva den innebærer. Målet med denne artikkelen er å synliggjøre ulike demokratiforståelser i utvalgte læreplaner etter 2. verdenskrig, og hvilke mål og midler hver av dem legger opp til med tanke på demokratiopdragelsen. Hvordan planene har virket i praksis, er ikke tema. Forskning om skolens politiske oppdragelse ”virker” eller ikke, er tvetydig (Børhaug, 2007). Men det ligger likevel som en innforstått antakelse og forutsetning i dette arbeidet at læreplaner som ”lærerinstruksjon” har betydning for hvordan det praktiske liv utspiller seg i skolen. De valgte planene er Mønsterplanen av 1974 (M74), Mønsterplanen av 1987 (M87), Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) og Kunnskapsløftet (LK06).

I det følgende vil jeg først redegjøre for kunnskapsstatus på dette feltet. Deretter vil jeg redegjøre for tre ulike demokratiforståelser: kommunitaristisk, deliberativ og liberalistisk. Disse typologiene er utgangspunktet for analysen av de ulike læreplanene.

Forskningsstatus

Det var først med skoleloven av 1959 at det demokratiske ble et element i formålet for norsk grunnskole. Førsteamanuensis i samfunnsfagsdidaktikk, Rolf Tønnesen, hevder at med Mønsterplanen av 1974 (M74) ble elevene som subjekter og selvstendige deltakere i skoledemokratiet løftet frem i sterkere grad enn det som hadde vært tilfelle i tidligere læreplaner (Tønnesen, 2003 s.115). Det samme peker professor i samfunnsfagsdidaktikk Svein Lorentzen på: "Mer enn før vektla M74 at elevene skulle oppøves i kritisk tenkning og vitenskapelige arbeidsmåter" (Lorentzen, 2003 s.191). Førsteamanuensis i pedagogisk historie, Alfred Oftedal Telhaug på sin side, hevder at med Mønsterplanen av 1974 kom det første angrepet i offentlig regi på grunnskolen som nasjonsbyggende institusjon, bl.a. fordi planen "la til rette for et sterkere innslag av lokalt lærestoff og for større frihet i valg av lærestoff" (Telhaug, 2003 s. 226)

10 år etter M74 kom en ny læreplan, Mønsterplan for grunnskolen av 1987 (M87). Tønnesen peker på at den skilte seg fra M74 ved at den begrenset lærernes frihet til å velge emner for undervisningen i de ulike fag, samtidig som den med rette er blitt oppfattet som en sterkt lokalorientert læreplan (Tønnesen, 2003, s.71). Telhaug hevder at planens oppfordring til å knytte skolen til det lokale samfunnet må forstås som et forsøk på å motvirke det foregående tiårs oppløsning av tradisjonelle menneskelige tilhørighetsforhold. Derfor ble begrep som "felleskap" og "tilhørighet" sterkt betonet (Telhaug, 1997 s.74, 75). Den lokale orienteringen handlet i Telhaugs forståelse om å "styrke identitetsfølelsen". Han hevder videre at planen i stor grad var "gjennomstyret av den humanistiske og sosialpsykologiske pedagogikkens konkurransefientlige motivasjonsfilosofi" (Telhaug, 1997 s. 75), og føyer til at planen fremsto som et "reformpedagogisk radikalt dokument med utgangspunkt i barnets verden og i menneskers

sårbarhet i en forvirret tilværelse” (Telhaug, 1997 s.76). I Telhaugs forståelse synes det demokratiske oppdragelsesaspekt i M87 dermed å knyttes til begreper som etablering av fellesskap, identitet og lokal tilhørighet, paret med humanistisk preget omsorg for de svakeste. Tønnessen hevder at når M87 la så stor vekt på den lokale dimensjonen, var det bl.a. fordi den lot seg kombinere med ideen om demokratisk dannelse, der alle grupper med tilknytning til skolen skulle få økt innflytelse (Tønnessen, 2003 s.72). På den annen side peker han på at når demokrati blir nevnt i planen, kobles dette så å si bestandig sammen med begrepet ”ansvar”, og ”når planen kjører så monomant på denne sammenhengen, risikerer den å formidle et inntrykk av at elevene ellers er svært ansvarslause, og at de må holdes under oppsikt for ikke å sette demokratiet på spill” (Tønnesen, 2003 s.74). De to forskerne synes dermed å ha en felles forståelse av elevsynet i M87, som litt hjelpeløse individ som må ”passes på” og hjelpes frem, samtidig som de (under ansvar) kan ha medbestemmelse i det lokale læreplanarbeid.

L97 ivaretar ifølge Tønnesen deltakerperspektivet i demokratioppdragelsen, og møter elevene som selvstendige med- og motspillere med frihet til å tro, tenke, tale og handle i jevnbyrdig politisk deltakelse og debatt. ”Samtidig tilegner elevene seg innsikt i retningslinjer og idegrunnlag for politisk virke i et demokratisk samfunn og kan lære respekt for demokratiske idealer og spilleregler. ” (Tønnesen, 2003 s.118). Telhaug (2002) fremhever som et karakteristisk trekk ved L97 at den tar utgangspunkt i at barn og unge er robuste skikkelser, med lyst på livet, mot, og med ønske om å bli løftet og utfordret. Læreren på sin side blir betraktet som ”forbilde, om læreren som formidler, som den lys levende inkarnasjonen av den kultur som det er skolens fremste mål å formidle” (Telhaug, 2002 s. 62). Både Tønnessen og Telhaug berører dermed det de synes å oppfatte som likheter og ulikheter mellom M74 og L97: elevsynet, synet på lærerens rolle og kunnskapssynet. Selv om begge planene har et formulert deltakerperspektiv, synes L97 å

legge større vekt på formidling av et faglig- kulturelt fellesskap. I den forbindelse løftes læreren frem som en viktig aktør og et forbilde.

Dagens læreplan, ”Kunnskapsløftet” (LK06) ble underkastet en evaluering i 2008 av professor i pedagogikk, Britt Ulstrup Engelsen. Hun peker på at dette læreplanverket har konflikterende kunnskapsoppfatninger. Mens den generelle delen ble videreført fra LK06 og har ”sosial integrasjon” som et viktig mål, og ”understreker betydningen av en kanon.... ”a contentdriven curriculum””, kan del II, den såkalte ”læringsplakaten” bli tolket i retning av en elevsentrert læreplan med vekt på det enkelte individs læring og utvikling (Engelsen, 2008 s. 87). Hun hevder at planene for fag har et individuelt perspektiv ved at de beskriver hva den enkelte eleven skal gjøre eller mestre, fremfor at innholdet i faget presenteres. Dette har også implikasjoner for demokratiforståelsen og synet på demokratiopdragelsen, som dermed får primært fokus på å ”bygge opp” den enkelte fremfor å innvies i en felleskultur gjennom et felles innhold for alle. Professor i pedagogikk, Harald Thuen, peker på at en kjernesak i Kunnskapsløftet var læring av ”grunnleggende ferdigheter” og ”et sett grunnleggende holdningsprinsipper for skolens og lærernes virke ” (Thuen, 2010 s. 284) Skolene skulle få handlingsfrihet til å velge selv hvordan målene skulle nås. ”Vi fikk et knippe nye honnørord som ”lokalorientering”, ”frihet” og ”selvstendighet” for lærerne og ”brukermedvirkning” for elever og foreldre...I enden av de ulike veivalg var det resultatene og spørsmål om måloppfyllelse som gjaldt – det hørte til statens sak. Målet var en kunnskapsskole bygget over lesten ”målstyrt valgfrihet”” (Thuen, 2010 s. 284). Thuen beskriver dermed en kunnskapsskole der innholdet ikke er noe felles for alle landets skoler slik som i L97. Demokratiopdragelsen handler mer om å ”bygge opp” enkeltindividene til demokratiske borgere med utgangspunkt i læreplanens individuelle kompetansemål.

Av de forskerne som er nevnt, er det bare Tønnessen som primært har sett på læreplaner i et demokratiperspektiv, og da i sammenligning med tyske læreplaner. Verken han eller de andre forskerne synliggjør ulike demokratiforståelser som sådan, og hvilke midler som etter planene ansees hensiktsmessige i den demokratiske oppdragelsen.

Demokratiforståelse - typologier

Hvordan kaste nytt lys over demokratioppdragelsen i norske læreplaner? Det sentrale poeng i demokratiet, er at de som må leve under politiske ordninger, også skal være med å påvirke dem (Føllesdal, 2004). Demokrati kan altså forstås som ordninger med bestemte trekk som skal sikre at alminnelige borgere har innflytelse på de politiske beslutningene. Synet på hvordan skolens skal oppdra elevene til demokratiske borgere er nøye forbundet med ulike demokratioppfatninger. Hvordan fremstår det ideelle demokrati? I det følgende skal vi ta for oss noen normative tilnærminger til dette: Det kommunitaristiske, det deliberative og det liberalistiske perspektiv.

Det kommunitaristiske perspektiv

Sosiologen Emile Durkheim regnes som forgjenger til det kommunitaristiske perspektiv. Han var opptatt av å undersøke vilkårene for samarbeid og samhold i det moderne differensierte samfunn. Løsningen var å betrakte samfunnet som en kollektiv orden, med felles normative oppfatninger av rett/galt, godt/vondt, og målet var en samfunnsorden som på tross av forskjelligheter gjør det mulig å leve fredelig sammen (Eriksen, 1994 s. 17). Fra 1980 – tallet og utover ble kommunitarismen som ideologi utviklet bl.a. som en reaksjon på liberalismen. Sentrale aktører

var Michael Sandel (*Liberalism and the Limits of Justice*), Charles Taylor (*Sources of the Self*), Christopher Lasch (*The true and Only Heaven*) og Alasdair MacIntyre (*After Virtue*). Felles for disse, er at de problematiserer liberalismens fokus på individuell frihet (Eriksen, 1994 s.18).

Begrepet *kommunitarisme* kommer fra det latinske *communis* som betyr ”felles”, og representerer en oppfatning om at felleskapet er den primære enheten i samfunnet. (Syse, 2004 s.114). Denne tilnærmingen legger vekt på å etablere et felles etisk grunnlag, og en felles referanseramme som utøvelsen av demokratiet kan foregå innen (Børhaug, 2004 s. 211). Det var denne forståelsen av demokrati pionerene i folkeopplysningsarbeidet på 1850-tallet sto for. Nasjonen skulle bygges ved å etablere et felles kulturelt grunnlag som representerte ”det norske”. Småkårsfolket, bønder og fiskere skulle opplyses, og gjøres i stand til å delta som demokratiske aktører i den nye nasjonen; ”Myndige mænd” til deltakelse i samfunnets anliggender (Slagstad, 1998 s. 95).

Kommunitaristene hevder at et demokrati som ikke er rammet inn av felles normer, verdier og solidaritet med de andre innbyggerne, vil kunne åpne for overgrep mot mindretallsgrupper, som i sin tur lett vil reagere med å avvise demokratiske spilleregler (Børhaug, 2007 s.70). Børhaug hevder videre at i dagens samfunn vil noen kommunitarister hevde at det er nødvendig å søke å gjenreise det felles nasjonale og etiske grunnlag i samfunnet. Andre vil hevde at det nasjonale må omdefineres på en slik måte at det gir rom for innbyggere som på mange dimensjoner er ulike. Det kan hevdes at nettopp i møte med pluralisering og fragmentering er det en viktigere oppgave enn noen gang å formidle det felles grunnlaget som skal romme variasjonen. Kravet hos kommunitaristene er at skolen skal gi alle elever del i den samme nasjonale kulturarv og få en felles referanseramme. Imidlertid oppstår vanskene når en i dagens samfunn skal presisere hva denne referanserammen og det etiske grunnlag skal være (Børhaug, 2007 s.71).

Det deliberative perspektiv

Karakteristisk for et deliberativt demokratisyn, er at prosessen frem mot beslutninger og avstemninger blir sterkt vektlagt. Den amerikanske pedagogen og filosofen John Dewey regnes som en av de sentrale tankeleverandører til denne tenkningen. I hans forståelse er demokrati en sosial prosess preget av aktiv deltakelse, kommunikasjon, felles interesser og fri utveksling av meninger, forsøk og eksperimentering (Dewey, 1916/Bente Christensen 1996 s. 53 f.f.). En slik forståelse har mye til felles med synspunktene til den tyske filosof og sosiolog Jürgen Habermas. Hans utgangspunkt er at de mål som skal gi retning for samfunnsutviklingen dypest sett er etiske problemstillinger, og lanserer *den kritiske diskurs* som en måte å komme frem til gyldige normer og verdier (Habermas, 1981/1999 s. 149). “Den diskursetiske grunnregelen referer til en *fremgangsmåte* nemlig den diskursive innfrielsen av normative gyldighetskrav” skriver Habermas. Det dreier seg om sannhetskrav, riktighetskrav og oppriktighetskrav (Habermas, 1999 s.105). I denne tenkningen har det demokratiske fellesskap i motsetning til i den kommunitaristiske ”...ikke karakter af en indholdsmæssig enighed, men udelukkende en *enighed om procedurer*” (Kolstrup, 2002 s. 19). Idealet er ”offentlig fornuftsbruk” og ”prinsippet om at bare legitime beslutninger kan aksepteres, eller i alle fall ikke forkastes i en fri debatt” (Weigård og Eriksen, 2004 s. 89). Involverte aktører skal ha mulighet til å presentere sitt syn, og følge diskusjonen. De beslutningene som tas, skal være retningsgivende for handling. Deltakerne er forpliktet til å gi sine grunner for å fremsette, støtte eller kritisere ulike forslag, - og er opptatt av at det er de saklige begrunnelser, - og ikke makten til dem som fremfører forslagene som skal være avgjørende for hvordan beslutningene blir. Det skal ikke utøves tvang i en slik prosess, bortsett fra gjennom “kraften i de bedre argumenter “ (Habermas, 1999 s. 137). Riktignok er det ikke alltid slik at konsensus oppnås gjennom debatt, og da er det nødvendig med avstemning og

bruk av flertallsregel (interesseaggregering). Likevel sees debatten i forkant av en beslutning som verdifull i seg selv, for selv om ikke alle blir enige, vil diskusjonen påvirke resultatet. Dialogen, og ordninger som sikrer at denne blir ivaretatt, står således sentralt i denne tankegangen. Med utgangspunkt i et prosjekt igangsatt av den svenske skoleoverstyrelsen har professor Tomas Englund forsket på den deliberative samtalen som del av demokratioppdragelsen i svensk skole. Han snakker om "Utbildning som kommunikation" ... som "levd demokrati" (Englund, 2007 s. 9). Med deliberativ samtale mener han "en strävan efter att individen själv tar ställing genom att lyssna, överväga, söka argument och värdera, samtidig som det finns en kollektiv strävan efter att finna värden och normer som alla kan enas om" (Englund, 2007 s.153). I den deliberative samtalen er det tillatt å stille kritiske spørsmål til tradisjonelle oppfatninger og lærerautoriteten, og målet er konsensus (Englund, 2007 s. 155-156).

Det liberalistiske perspektiv

Den liberalistiske demokratitradisjon tar utgangspunkt i at individet er grunnenheten, med sine interesser og preferanser. Begrepet "liberalisme" stammer fra det latinske "liber" som betyr fri. Den engelske filosofen John Locke (1632-1704) har inspirert mange liberale tenkere. Hans politiske teori hvilte på følgende fundament: "Alle mennesker er i sin natur frie, like og uavhengige", og "ingen kan bringes ut av denne tilstand og underkaste seg en annens politiske makt uten hans eget samtykke" (Locke i Stigen, 1997 s. 564). Statens oppgave er å sikre enkeltindividenes frihet, liv og eiendom, og dersom staten svikter denne oppgaven, har folket rett til å gjøre opprør. Det er samfunnskontrakten. Også filosofen Imanuel Kant (1724-1803) har hatt innflytelse på flere av dagens liberalister gjennom formuleringen av det kategoriske imperativ: "Jeg skal aldri gå frem annerledes enn slik at jeg også kan ville at den regel jeg handler etter, skal

bli en allmenn lov” (Siert i Stigen, 1996 s. 623). I vår tid er liberalismen uensartet og med mange “underretninger”, og derfor vanskelig å definere snevert. En av de mest innflytelsesrike i dag, er John Rawls (1921-2002). I verket “A theory of justice” (1993) formulerer han prinsipper for hvordan individets frihet kan opprettholdes på en måte som samtidig sikrer rettferdighet.

Fredsforskeren og filosofen Henrik Syse hevder at debatten mellom kommunitaristene (som setter fellesskapet i sentrum) og liberalistene kort kan formuleres slik: ”Skal mennesket først og fremst forstås som medlem av et fellesskap, eller er mennesket som individ først og fremst ”naturlig fritt”, og bare som en følge av sin naturlige frihet, egne interesser og ønsker, - medlem av et fellesskap?” (Syse, 1998 s. 114). I den liberale tradisjonen står friheten og individet i sentrum, og individene har ulike interesser som kan komme i motsetning til hverandre, og til statsmakten. Demokrati betyr retten til å forsvare sine egne interesser i forhold til andre individer eller staten, og den enkelte kan alliere seg med andre med samme interesser og søke å oppnå politiske endringer gjennom forhandlinger, kompromiss eller konfrontasjoner.

Interesseaggregering blir den sentrale politiske prosessen (Børhaug, 2004). I den liberale tradisjon er demokratiet knyttet til bestemte formelle spilleregler. ”Man værger sig her mod at acceptere nogen inholdsmæssige begrænsning, fordi sådan indebærer en på forhånd fastlagt begrænsning af folkesuverenitet, der er demokratiets bærende element” (Kolstrup, 2002 s.17). Kolstrup hevder videre at demokratisk dannelse i denne tradisjonen handler om å oppøve unge mennesker i demokratiets spilleregler. Kjernen i dette er oppdragelse til selvstendig dømmekraft og kritisk sans (Kolstrup, 2002 s.17), men ”...oplysningen er nøie knyttet til faglige mål, medens deltagelsesdemokrati som mål i sig selv ikke har nogen plads i denne tradition” (Kolstrup, 2002 s.17). Et element i den demokratiske oppdragelse forstått i en liberalistisk tradisjon blir dermed å sette den enkelte i stand til å hevde egne interesser gjennom kunnskapsmessig og

holdningsmessig ”istandsetting”. Et begrep som kan knyttes til dette er ”empowerment”, som handler å mobilisere og styrke folks egne krefter, samt å nøytralisere krefter som bevirker avmakt.

Metodiske overveielser

Går vi inn i hver av de læreplanene som er gjenstand for analyse, ser vi fort at de varierer med hensyn til demokratiforståelse, og hvilke midler som bør anvendes i demokratioppdragelsen. Ingen av de aktuelle læreplanene er idealtypiske i forhold til de typologier som er presentert i det foregående, men det finnes elementer av ulike forståelser i hver av dem. Det er hvordan spenningsforholdet mellom disse perspektivene manifesterer seg i de ulike læreplanene, som er utgangspunktet for arbeidet. Det er foretatt innholdsanalyser av de generelle og prinsipielle delene av planene, og av to utvalgte fag i hver plan: samfunnsfag og norsk. Disse er valgt, fordi skolen gjennom disse fagene er gitt oppgaver som i særlig grad skal bidra i dannelsingsprosessen og myndiggjøringen av den enkelte elev. I disse fagene vil de ulike typologiene kunne komme tydelig til uttrykk.

Som utgangspunkt for innholdsanalysen, er det utviklet en stikkordsliste/begrepsliste basert på typologiene som er presentert i det foregående. I utviklingen av lista har utfordringen vært å finne begreper og uttrykk som ivaretar typologienes særtrekk, men samtidig åpner for at andre relevante uttrykk og begrep som ikke var forutsatt kan dukke opp i møtet med læreplantekstene. Et frem-og-tilbake arbeid mellom forhåndsdefinerte begrep og lesing av læreplantekstene har derfor vært nødvendig. Enhetsskoletanken ligger som grunnlag for alle fagplanene, selv om LK06 har byttet ut begrepet enhetsskole med ”felleskole”. Denne problematikken vil derfor ikke

bli berørt i særlig grad. Ord og uttrykk som kan være relevante for å betegne de ulike perspektivene presenteres i matrisen under:

Kommunitaristisk perspektiv	Deliberativt perspektiv	Liberalistisk perspektiv
Kulturarv, forpliktende, allmenndannelse, verdier, normer, fellesskap, identitet, tilknytning, tilhørighet, samhold, referanserammer, obligatorisk, ansvarlighet, nasjonal egenart, livssyn, norsk	Kommunikasjon, dialog, samtale, diskusjon, rasjonell, vitenskapelig, saklig, objektiv, enighet, elevråd, klasseråd, rammeplan, kritikk, bevisstgjøring, studieteknikk, gruppearbeid, aktiv	Individ, interesser, rettigheter, individuelle kunnskapsmål, frihet, valg, grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, individualisering, øve/trene (individuell), kompetansemål, lokalt nivå, tilpasset opplæring, personlig utvikling

Fig 1: Ord og uttrykk som karakteriserer demokratiske typologier

Innholdsanalysen er gjort på basis av forekomsten av de ord og uttrykk som er presentert over, og helhetsvurderinger av de ulike læreplanenes tilnærminger. Det er bare i liten grad foretatt kvantitative analyser, men det er gjort kvantitative vurderinger i konteksten, for å vise proporsjonene. I det følgende presenteres de oppsummerte resultatene av innholdsanalysene.

Læreplananalyser – demokratiprofiler

Mønsterplanen for grunnskolen 1974 (M74)

Deliberativt hovedperspektiv på et verdimeslig fundament

Mønsterplanen av 1974 var sammensatt i synet på demokratiopdragelsen, men det som trer frem som det mest dominerende, er det deliberative perspektiv med vekt på demokratisk praksis

gjennom dialog. Det kommer til uttrykk på flere måter. For det første gjennom ordningen med klasseråd og elevråd som skulle sikre et representativt deltakerdemokrati. For det andre ved at minstekravtenkningen ble forlatt til fordel for rammeplanprinsippet. Det åpnet for at elever og lærere fikk direkte innflytelse på valg av innhold i de ulike fag, samtidig som det ble lagt vekt på læring av arbeidsteknikker og det å ”lære å lære”. For det tredje ble det kritiske element også gitt plass, ved at det ble åpnet for at både lærestoff og grunnleggende verdier kunne ispørresettes av elevene. Tønnesens og Lorentzens konklusjoner om at elevene ble gjort til subjekter og kritisk tenkende individ i og med planen av 1974, finner støtte i dette. Skolen som nasjonsbyggingsprosjekt var fra et ståsted under angrep, slik Telhaug hevder, i og med at så mye av skolens innhold ble overlatt til læreres og elevers valg . På den annen side var læreplanen tydelig når det gjaldt det verdimesige fundament skolen skulle bygge på. Dessuten peker normative utsagn i planens innledning i en kommunitaristisk retning, med vektleggingen av kulturarven og skolens allmenndannende funksjon. Dette støttes i norskfaget der verdiformidling og bruk av klassiske tekster i undervisningen betegnes som viktig. I samfunnsfaget blir nasjonal kultur og historie løftet frem, men også demokratiopplæring i samfunnets oppbygging og virkemåte. Likevel slås det sprekker i denne entydigheten, ved at planen mer enn å vektlegge et bestemt innhold i de ulike fag, legger opp til at lærere og elever skal ha en sentral rolle i utvelgingen av lærestoffet.

Spor av det liberalistiske perspektiv kommer til syne ved at planen fremmer individualisering som et differensieringstiltak, og at individuelle rettighetsperspektiv er fokusert, med bl.a. menneskerettighetene. På den annen side kan dette også rammes inn i et inkluderings- og fellesskapsperspektiv, med sosial integrasjon som hovedtema. Det individuelle perspektivet vises på en annen måte ved at elevene som enkeltpersoner skal oppdras til å hevde egne meninger og

stå for disse. Dette følges opp både i norskfaget og samfunnsfaget ved at elevene skal øves i finne stoff til sin meningsdanning, fremme logiske argument og uttrykke seg i tale og skrift. I figuren under er den demokratiske profilen i M74 forsøkt synliggjort. Profilen er blitt til ut fra en analyse av planen, og et faglig skjønn. Dette skjønnet er dels er basert på forekomsten av de begrepene som karakteriserer de demokratiske typologiene, og dels gjennom en vektig av de ulike elementene. Figuren kan derfor ikke leses som en kvantitativt presis tabell, men mer som en rangering av de ulike typologier i forhold til hverandre.

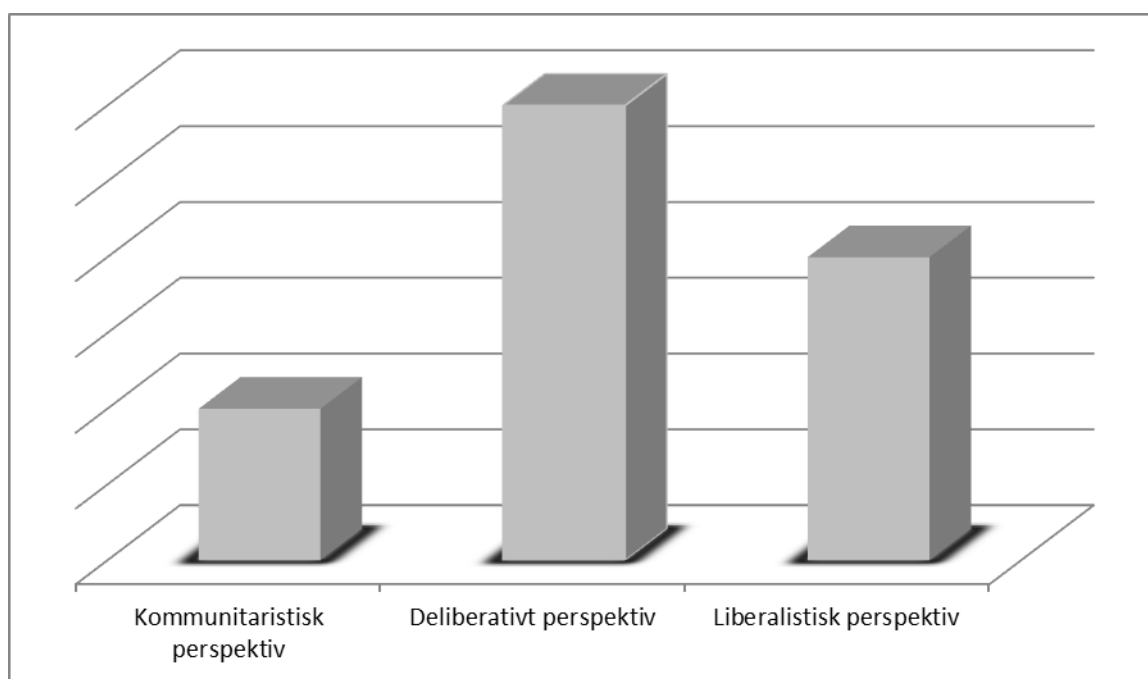


Fig 2: Demokratisk profil i Mønsterplanen av 1974 (M74)

Mønsterplan for grunnskolen 1987 (M87)

Kommunitaristisk grunnperspektiv og liberalistisk delperspektiv

Den kommunitaristiske demokratiforståelsen trer frem som et hovedperspektiv i M87. Om igjen og om igjen omtales ”verdier skolen skal formidle”, som defineres som kristen tro og moral, de demokratiske ideene, menneskerettighetene og vitenskapelig tenkemåte og metode. I tillegg til denne opplistingen i planens generelle del, er verdifokuset ført ut i planene for fag.

Samfunnsfaget setter fokus på menneskerettigheter, forvaltning av naturressursene, inkludering av minoriteter og fred og forståelse mellom nasjoner. Norskfaget betegnes som et sentralt kultur- og tradisjonsbærende fag, og skal i tillegg gi en oversikt over utviklingen i det norske samfunnet, med særlig vekt på nasjonal historie. Slik er faget ment å bidra til utvikling av nasjonal identitet og tilhørighet hos elevene, men kobles også sammen med et ønske om utvikling av internasjonal forståelse. Imidlertid benevnes i liten grad bestemte litterære verk: Elevene skal isteden få innsikt i ulike sjangre og virkemidler, få et mangfold av opplevelser og settes inn i litteraturhistoriske hovedmønster, tid og tendenser, mest mulig knyttet til den allmenne historieundervisningen.

Læreplanen har et sterkt fokus på fellesskap, noe som uttrykkes på flere måter. For det første faglig-kulturelt, ved at det presiseres at planen beskriver det lærestoffet som skal sikre at alle barn og unge får del i vår nasjonale kulturarv. Det er altså ikke overlatt til den enkelte skole, lærer eller elev å definere hva dette skal være, selv om også M87 (som M74) betegnes som en rammeplan. Planene for fag er strukturert etter ”hovedemner”, ”delemner” og ”stikkord”.

Delelmene er konkretiseringer av hovedemnene, og gir en oversikt over stoff som alle elevene bør jobbe med, selv om de i begrenset grad kan byttes ut etter lokalt skjønn. Hovedemnene og delemnene representerer dermed kulturarven, - det allmenndannende, faglig-kulturelle fellesskap.

Stikkordene derimot, åpner for lokalt læreplanarbeid, der lærere og elever skal være aktive deltakere. I samfunnsfaget legges stor vekt på innføring i fagets struktur og oppbygging, ut fra tanken om at aktiv samfunnsdeltakelse forutsetter allsidige kunnskaper om samfunnsforhold og samfunnsprosesser, og samspillet mellom natur og kultur i fortid og nåtid. Norskfaget har et mer individuelt preg enn samfunnsfaget, med fokus på fagets redskapsfunksjon: Grunnleggende lese- og skriveopplæring betraktes som basis for de andre hovedemnene. Målet er å gjøre elevene til aktive, bevisste mennesker som gir uttrykk for sine meninger, tanker og følelser, og som er i stand til å formulere egne standpunkt og påvirke samfunnsutviklingen.

Planen har således også klare liberalistiske trekk. Det individuelle perspektivet uttrykkes også i planens generelle del og i samfunnsfaget. Betydningen av grunnleggende kunnskaper, innsikt og ferdigheter som den enkelte elev trenger for sin personlige utvikling, er klart uttrykt i den generelle delen. Samfunnsfagets betoning av kunnskaper om samfunnet som forutsetning for demokratisk deltakelse, kan forstås både ut fra et kommunitaristisk perspektiv (felles faglig kanon), og et liberalistisk (individuell kunnskapsoppbygging).

Det deliberative perspektiv er også til stede, men rammet inn av ”omsorg og ansvar”. Elevene skal trekkes med i arbeidet med å utforme skolemiljøet, gis innflytelse både over egen arbeids- og læringssituasjon, og slik gradvis ta mer og mer ansvar. Selvstendighet og samarbeidsevne skal læres ved at elevene får selvstendig ansvar for konkrete oppgaver, og muligheter til å oppleve konsekvensene av det de gjør. Deltakelse i diskusjoner og meningsutvekslinger, samt engasjement i klasseråd og elevrådsarbeid skal stimuleres. I samfunnsfaget skal elevene skal ha diskusjoner og samtaler som leder til ettertanke. Elevene skal også lære seg å stille spørsmål, innhente informasjon, tolke, forstå og forklare, med tanke på å danne seg egne meninger på

grunnlag av saklig informasjon, og stimuleres til å gjøre verdimeslige valg og vurderinger. Slik kommer det kritiske aspekt til uttrykk både ut fra vitenskapelig tenkemåte, og med utgangspunkt i verdier. Dette er ført ut i fagene: i norsk ved å fremme en selvstendig og kritisk holdning til massemediene, og kritisk vurdering av litteratur ut fra verdikriterier. I samfunnsfaget, ved at elevene skal få øvelse i kritisk vurdering av samfunnsforhold som de er opptatt av. Deltakelse under ansvar går igjen i ulike sammenhenger, både i planens generelle del og i planene for fag. Dette aspektet er så fremtredende at Tønnesens kritikk om at planen formidler et inntrykk av elevene som ansvarsløse individ som må holdes under oppsikt for ikke å sette demokratiet på spill synes å ha noe for seg. Et menneskesyn som gjør eleven til ”klient”, som må passes på og vises omsorg i ethvert henseende, uten evne til å ta tak i eget liv, kan representere et passiviserende perspektiv fremfor et demokratisk deltakende. Det å utfordre og stille krav, og forvente at elevene kan få til ting, gir et annet perspektiv på demokratioppdragelsen enn å stakkarliggjøre den enkelte. Når Telhaug hevder at planen er gjennomsyret av den humanistiske og sosialpsykologiske pedagogikkens konkurransefientlige motivasjonsfilosofi, er det kanskje dette han sikter til, og som det også kan være et visst grunnlag for å hevde. Det deliberative perspektivet er dermed dempet ned i planen. Under følger en figur over den demokratiske profilen i M87, basert på innholdsanalysen og de demokratiske typologiene (jfr. også kommentarene til fig 2 vedrørende fremgangsmåte).

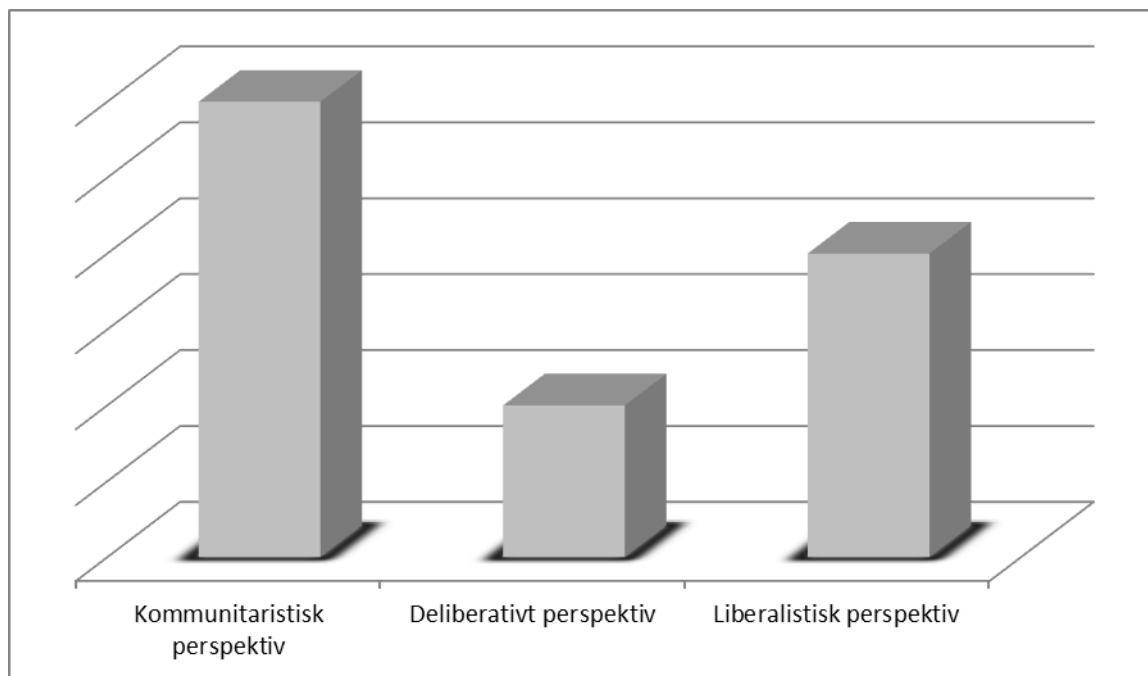


Fig 3: Demokratisk profil i Mønsterplanen av 1987 (M87)

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)

Kommunitaristisk hovedperspektiv. Deliberasjon og individuell ”istandsetting”.

Felles referanserammer, verdier, identitet og tilknytning til nasjonen gjennom fag- og kulturformidling, er dominerende i den demokratiforståelsen som uttrykkes i L97.

Nasjonsbegrepet slik det uttrykkes, er imidlertid dynamisk, og sosial integrasjon av ulike samfunnsgrupper fremstår som sentralt. Dette er i samsvar med den kommunitaristiske retningen som Børhaug beskriver (se avsnittet om kommunitarisme), som vil definere det nasjonale på en slik måte at det gir rom for innbyggere som på mange dimensjoner er ulike. Det dynamiske aspekt kommer til uttrykk ved at den felles referanserammen ikke bare skal være nostalgisk tilbakeskuende, men ha i seg elementer av vår tids kultur, det flerkulturelle og lokalkulturen som

hele tiden er i endring. Både i den generelle delen og den prinsipielle ("Broen") legges det vekt på at de felles referanserammene skal vise seg i de ulike fagene, slik at det ikke skapes store forskjeller i forutsetninger for deltakelse i samfunnet. Et slikt felles grunnlag er også ment å motvirke opplevelsen av å være fremmedgjort i eget land. Samtidig skal elevene gjøres kjent med den internasjonale kunnskapskulturen og på den måten knyttes sammen med folk verden over. Slik legges det både vekt på nasjonal egenart og lokal variasjon, kombinert med et blikk utad til andre folk og nasjoner. I tillegg har planens generelle og prinsipielle del er det et sterkt fokus på å "innforlive" hos elevene de verdier som ligger i den kristen-humanistiske arv.

Menneskeverdet og respekten for medmennesket løftes frem som sentralt i denne tenkningen, og legitimerer at skolen skal bidra til å jevne ut sosiale ulikheter ved lik rett til utdanning, likestilling mellom kjønn, åndsfrihet, medansvar for andre og innføring i de demokratiske verdier. Det å bygge skolens virksomhet på disse grunnleggende verdiene og en felles referanseramme i fagene, begrunnes både ut fra at det kan være identitetskapende, skape tilknytning til samfunnet, men også ut fra at det skaper like forutsetninger for deltakelse. Felles referanser gir også felles forståelsesgrunnlag, og dermed et godt grunnlag for kommunikasjon. Planen fremstår som konsistent, ved at de samme tenkemåter er ført ut i planene for fag.

I samfunnsfaget skal det gis innføring i de grunnleggende demokratiske verdier, og samfunnets oppbygging og virkemåte. Det legges også vekt på å formidle viktige historiske hendelser i landet vårt, og i verden ellers. Generelt kommer det til uttrykk en tanke om å knytte menneskene sammen gjennom verdiene og kunnskapen som formidles. Norskfaget betegnes som et "identitetsfag", og språk og litteratur kan fungere som sammenbindende kraft i samfunnet. I planen for norsk heter det at litteraturutvalget kan være noe tilfeldig, "men poenget er at det er noe felles". Dette støtter opp under ideen om en felles referanseramme som kan være

vidtfavnende og integrerende i forhold til ulikheter, men der fellesskapstanken er det sentrale.

Planen balanserer det å ivareta den tradisjonelle kulturarven opp mot at lærere og elever kan bidra ut fra sine forutsetninger og lokale forhold. Men det felles kunnskaps- og verdigrunnlag betones særlig sterkt.

I tillegg til det klare kommunitaristiske preget som planen har, er det tydelige spor av deliberativ tenkemåte. I den generelle delen og ”broen” viser det seg ved at begrep som ”konflikt”, ”refleksjon”, ”dialog” ”kritisk tenkning” og ”vitenskapelige tenkemåter” er hyppig forekommende. Elevene skal øves til å reflektere over og føre dialoger om ulike moralsyn og livssyn. Kritisk tenkning kan ifølge planen dels utvikles gjennom en vitenskapelig tenkemåte der argumenters holdbarhet prøves, og dels ved å bryne ulike synspunkter mot verdimesse standarder. Elevene skal oppdras til å gjøre kritiske og gjennomtenkte valg, både som forbrukere, som mediebrukere og brukere av fritiden. Det kritiske skjønn løftes frem som noe som har betydning på alle livsområder. Skolen skal oppfattes som et ”minisamfunn” der forhold i samfunnet kan rekonstrueres og elevene kan gjøre erfaringer i demokratisk praksis. I samsvar med dette er det fokus på samarbeid, utvikling av sosial kompetanse og medvirkning. Elevene skal medvirke til å utvikle det sosiale fellesskapet, og få erfaring med å treffe avgjørelser som med direkte og synbare konsekvenser. Evnen til demokratisk deltakelse styrkes ved bruk, heter det. Planen peker også på betydningen av bevisstgjøring og etisk refleksjon knyttet til møte med kulturelle minoriteter, og solidaritet med verdens fattige. Elevene skal få anledning til å uttrykke tanker og ideer, og oppdras til å lytte til andres synspunkter. Det daglige arbeidet i klassen skal være preget av demokratiske arbeidsformer, både gjennom representativt demokrati og direkte deltakelse. Prosjekt- og temaarbeid, ”tilvalgsfag” og klasse- og elevrådsarbeid og friere aktiviteter skal bidra til at elevene får medbestemmelse over læringsarbeidet på ulike måter.

Tenkningen gjenfinnes i planene for fag. I samfunnsfaget legges det opp til at skolen skal bidra til å øke bevisstgjøringen om menneskenes livsvilkår, og arbeide for at elevene skal bli kritiske og bevisste mediebrukere. Det å kunne undre seg, formulere problemstillinger, gjøre innsamlinger av data og tolke disse er praktiske konsekvenser av en slik tenkning. Likeledes legges det opp til å anvende tekster som tar opp konflikter, og bruke disse som utgangspunkt for diskusjon. Det gjelder også norskfaget. Elevene skal også gis opplæring i og få erfaringer med å være aktive i formelle møter og diskusjoner. Dagsaktuelle spørsmål skal tas inn i undervisningen til diskusjon både i norsk og samfunnsfag med tanke på å gjøre elevene til aktive deltakere. Det deliberative perspektiv er med andre ord tydelig i L97, men det er klare verdimeslige og innholdsmessige rammer deliberasjonen skal foregå innen. Innholdet i fagene er definert. I innledningen til hvert tema innen fagene står standardformuleringen: ”*I opplæringa skal elevane*”. Deretter følger hvilket innhold de skal møte. Men innen de felles faglige referanserammene åpnes det for stor grad av elevdeltakelse, kritisk tenkning og dialog.

Det liberalistiske perspektivet er også til stede. For å møte individuelle behov legges det opp til at både fellesstoffet og det lokale lærestoffet tilpasses til den enkeltes behov. Hver elev skal gis rom til å tenke og handle etter egen overbevisning, og settes i stand til å reise seg mot overgrep, og ”stå oppreist i motbør”. I planens generelle og prinsipielle del legges det opp til at skolen skal bidra til å utvikle selvstendige og uavhengige personligheter, som er i stand til å ta hånd om sitt eget liv. Som element i dette er det et mål at den enkelte utvikler nødvendige kunnskaper, holdninger og ferdigheter. I samfunnsfaget handler dette for eksempel om å lære seg å argumentere, øve seg i kritisk analyse, ta standpunkt i omstridte saker og verdispørsmål. Elevene skal øves til å ta egne

valg, og stå for disse. I norsk legges det for eksempel opp til å gi elevene språklig selvtillit, lære seg å ta ordet og hevde egne meninger.

Studiet av L97 viser at det kommunitaristiske demokratiperspektiv er det mest dominerende i læreplanen, med vekt på verdimeessig og faglig-kulturelt fellesskap, identitet og tilhørighet som utgangspunkt for demokratisk praksis. Men innen denne rammen åpnes det for stor grad av deltakelse fra elevene, på ulike måter. Det gjelder både i representative styringsorganer som klasseråd og elevråd, og gjennom prosjekt- og temaarbeid samt friere arbeidsformer. Men først og fremst gjennom at planen legger opp til at dialogisk undervising og elevdeltakelse skal prege undervisingen alle fag. Det liberalistiske perspektivet er også til stede i planen. Men i den grad individet står i fokus, er det som aktør i fellesskapet. Den enkelte skal istandsettes

kunnskapsmessig og holdningsmessig til å fremsette egne ideer og tanker, og stå for disse.

Studiet av L97 stadfester Tønnessens og Telhaugs oppfatning om et kunnskapssyn der det stilles faglige krav, og læreren får en sentral funksjon som formidler og forbilde, samtidig som deltakerperspektivet er tydelig. Demokratiprofilen i L97 kan illustreres slik (jfr. også kommentarene til fig 2).

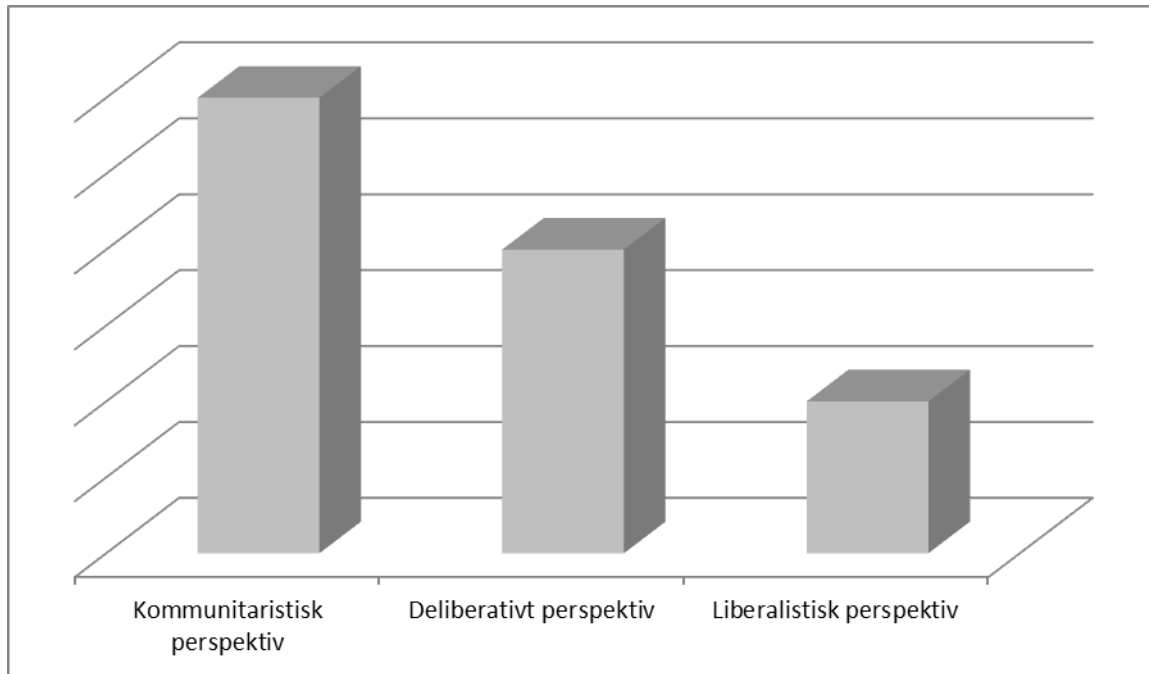


Fig 4: Demokratisk profil i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1997 (L97)

Kunnskapsløftet. Læreplaner for grunnskolen (LK06)

Liberalistisk hovedperspektiv med sterke innslag av deliberativ tenkning.

De ulike delene i LK06 er ikke konsistente når det gjelder demokratiopplæringen. Den generelle delen av LK06 er identisk med den i L97. Hovedtendensen der, er en kommunitaristisk tenkning der det å forankre elevene i samfunnets grunnverdier og å etablere identitet og tilhørighet hos elevene står sentralt. Felles referanserammer, det å formidle en felles bakgrunnsinformasjon til alle elever, står beskrevet som et viktig utgangspunkt for demokratiopplæringen. Det deliberative synspunkt er også sterkt fremme i denne delen, med fokus på kritisk tenkning og medbestemmelse. Selv om også individperspektivet er med, er det på en måte som setter individet som demokratisk aktør inn i en fellesskapsramme verdimeslig og kulturelt. Det liberalistiske perspektivet synes derfor i liten grad fremme.

Planens prinsipielle del ("Læringsplakaten" og "Prinsipper for opplæringen") har dempet ned det kommunitaristiske perspektivet, men sidestilt det deliberative og det liberalistiske. Kritisk tenkning, elevdeltakelse både i daglig arbeid og i representative organer står sentralt. Samtidig er det et sterkt fokus på at den enkelte skal tilegne seg grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving, regning, muntlig fremstilling og tilegne seg digital kompetanse. Disse grunnleggende ferdighetene skal gjennomsyre alle fag, i tillegg til at det er definert kompetansemål, mål som elevene skal nå, i alle fag. Fokuset er måloppnåelse for den enkelte, mer enn at visse elementer i fag og kultur skal formidles. Det er med andre ord en overgang fra fokus på felles fag og kultur til oppnåelse av kompetansemål for den enkelte. Tilpasset opplæring er gjort til et overordnet prinsipp for at den enkelte skal få et adekvat tilbud tilpasset de individuelle forutsetninger. Det er verd å merke seg at mens tilpasset opplæring i tidligere planer handlet om realiseringen av det sosiale enhetsskoleprinsipp, at skolen skulle favne alle, handler det i LK06 om å bygge opp kompetanse hos den enkelte.

Planene for samfunnsfag og norsk har et sterkt innslag av deliberativ demokratiforståelse i den måten kompetansemålene er formulert på. Begreper som demokratisk deltakelse, drøfting, medborgerskap, bevisstgjøring, diskusjon, resonnere, kritisk osv. er hyppig forekommende, og peker i den deliberative retningen. Men det faktum at hele planen er bygd opp om de individuelle kompetansemålene gjør at planen har et sterkt liberalistisk preg. Det er individuell oppbygging og "istandsetting" som er det sentrale grep for å oppdra til demokrati. Hvordan en kommer dit, er opp til den enkelte skole og lærer, fordi innhold og metoder er opp til dem.

Gjennom alle deler av planen er dermed det deliberative demokratisyn tydelig, mens det kommunitaristiske perspektivet som er så sterkt fremme i generell del, langt på vei er borte i prinsippdelen og planene for fag. Det liberalistiske perspektivet var lite fremme i generell del, men tydelig til stede i prinsippdelen og i planene for fag. Innholdsanalysen av LK06 støtter dermed Engelsen i hennes påpekning av at planen representerer konflikterende kunnskapssyn og har et sterkt individuelt preg. Dette gir seg også utslag i synet på demokratioppdragelsen som i fagplandelene er individuelt orientert mot kompetanseoppbygging av den enkelte. Thuen viser litt ironisk til at planen ble knyttet til honnørord som ”lokalorientering”, ”frihet” og ”selvstendighet” for lærerne og ”brukermedvirkning” for elever og foreldre. Det er på mange måter riktig, men analysen viser også at det ikke bare handler om ”brukermedvirkning”, men et deliberativt perspektiv der elevene skal ha reell innflytelse både gjennom representative organer og i det daglige arbeid. Under følger et bilde av den demokratiske profilen i LK06.

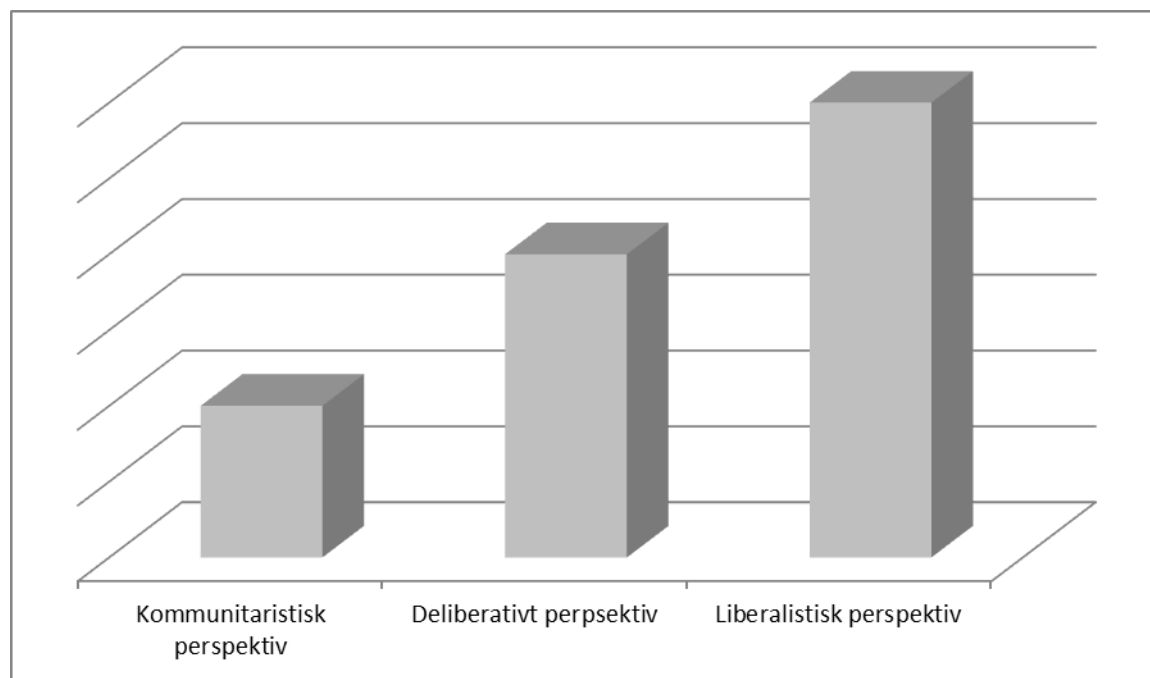


Fig 5: Demokratisk profil i Kunnskapsløftet, 2006 (LK06)

Sammenfatning og avsluttende kommentar

Målet med studiet av de ulike læreplanene var å identifisere ulike demokratiforståelser og intensjoner i demokratiopplæringen slik det uttrykkes i ulike læreplaner. Analysen viser at rangordningen mellom en kommunitaristisk, deliberativ og liberalistisk demokratiforståelse varierer fra plan til plan. De didaktiske føringene planene foreskriver med tanke på demokratisk dannelse, varierer i samsvar med dette. Figuren under oppsummerer funnene.

Kommunitaristisk perspektiv Deliberativt perspektiv Liberalistisk perspektiv

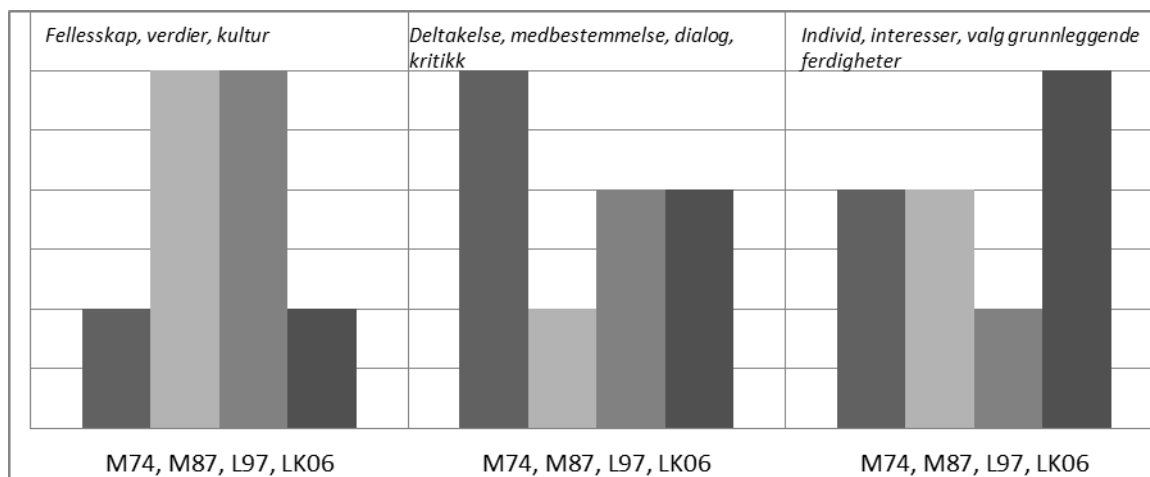


Fig 6: Demokratisk profil - sammenligning av læreplaner

Det kommunitaristiske perspektivet kommer tydeligst til uttrykk i M87 og L97, som begge setter fellesskap, tilhørighet og identitet i sentrum. Riktignok gjøres dette på ulike måter i de to planene: I M87 legges det størst vekt på positive fellesskapsopplevelser i skolens hverdag, og tilhørighet til lokalmiljøet. Samtidig er planene for fag mer fastlagt enn i den foregående planen, ved at definerte hovedemner og delemner er forpliktende og er ment å bygge et faglig-kulturelt fellesskap. I L97 er det lokale perspektiv dempet ned, og nasjonsbyggingsprosjekt videreutviklet:

det faglig-kulturelle fellesskapet som en nasjonal fagplan skaper står sentralt, med detaljerte beskrivelser av det innholdet elevene skal møte i de ulike fag. ”Felles referanserammer” blir begrunnet med at det motvirker ulikheter i forutsetninger for deltakelse i samfunnet, og gir et godt utgangspunkt for kommunikasjon. De felles verdiene skolen bygger på, er også sterkt vektlagt i begge planene. Selv om felleskapssynspunktet programmatisk til stede i M74 og LK06, er dette dempet sterkt ned i planene for fag i begge læreplanene. Innholdet i de ulike fag er i stor grad individualisert, og overlatt til lærere og elevers valg.

Det deliberative perspektiv, med vekt på deltakelse, medbestemmelse, dialog, og kritisk tenkning står sterkest i M74, der elevene skulle ha stor innflytelse på innholdsvalg i fagene. Planen åpnet til og med for å spørre om skolens grunnleggende verdier. Dialog, elevdeltakelse og medbestemmelse både i representative utvalg og i skolehverdagen sto sentralt. L97 og LK06 har også sterke innslag av deliberativ tenkning. I LK06 uttrykkes dette ved at de individuelle kompetansemålene er formulert slik at elevene skal utvikle kritisk tenkning, være medbestemmende osv. På den annen side er de individuelle kompetansemålene også begrensende på deliberative prosesser, fordi faginnhold og arbeidsmåter hele tiden skal styres i retning av disse, i en konvergerende prosess. L97 har et annet utgangspunkt, ved at planen i detalj beskriver innholdet elevene skal møte i de ulike fag. På den måten beskriver planen en ”fag- og kulturkanon”. Det deliberative aspektet kommer til uttrykk ved at elevene i møtet med dette innholdet skal reflektere, tenke kritisk, ha dialoger osv. Slik legger den opp til en divergerende prosess: elevene skal møte et faglig-kulturelt innhold, men i etterkant av dette møtet, kan prosessene gå i ulike retninger. M87 har også elementer av deliberativ tenkning, men dette er hemmet av et elevsyn som kan oppfattes som en klientifisering: Eleven synes mer å oppfattes

som en som må ”passes på” og vises omsorg, enn en som kan møte utfordringer og være deltakende aktør med selvstendige meninger.

Det liberalistiske demokratisyn er dominerende i LK06. Det å bygge opp den enkelte kunnskapsmessig og ferdighetsmessig gjennom individuelle kompetansemål, sees som et sentralt element i demokratiopplæringen. Dels gjelder dette de grunnleggende kompetanser, som skal gjennomsyre alle fag: lese-, skrive og regneferdigheter, muntlig fremstillingsevne og digital kompetanse, og dels er det formulert kompetansemål for hvert enkelt fag. Overordnet er prinsippet om tilpasset opplæring, som skal sikre at hver enkelt elev får en undervisning i samsvar med sine evner og forutsetninger. Også i M87 legges stor vekt på redskapsfagene: grunnleggende lese-, skrive og regneferdigheter. Planen har, som LK06, et sterkt fokus på tilpasset opplæring. Differensiering og individualisering av undervisningen er også et sentralt element i M74. Selv om spor av det liberalistiske perspektiv også finnes i L97, er det ikke noe sentralt tema.

Ingen fødes eller sosialiseres automatisk inn i rollen som demokratisk borger, den må tilegnes, skriver Søren Kolstrup (2002). Tar man dette på alvor, fordrer det klarhet i hva man legger i dette. Artikkelen er et forsøk på å bidra til en slik klarhet, ved å synliggjøre ulike forståelser av demokrati slik dette kommer til uttrykk i ulike læreplaner.

Referanser

- Børhaug, K. (2007) *Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule*. Avhandling for graden doctor philosophiae (dr. philos) ved Universitetet i Bergen. Bergen: Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet
- Børhaug, K. (2004). Ein skule for demokratiet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2004 2/3, 206-220
- Dewey, J. (1916/1996). *Democracy and Education*. Oversatt av Bente Christensen i Dale, E.L. (Ed). (1996). *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet: sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Rapport nr. 1 fra forskningsprosjektet Analyse av reformen kunnskapsløftet (ARK). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt
- Englund, T. (Ed) (2007). *Utbildning som kommunikation. Deliberative samtal som möjlighet*. Göteborg: Daidalos
- Eriksen, O.R. (1994). Orden og usikkerhet. I Eriksen, O.R. (Ed) (1994) (red). *Den politiske orden*. Otta: Tano
- Dokka, H. J. (1967). *Fra allmueskole til folkeskole. Studier i den norske folkeskoles historie i det 19. århundre*. Oslo: Universitetsforlaget
- F60 (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Oslo: Forsøksrådet for skoleverket Aschehoug
- Habermas, J/Oversatt av John-Alfred Smith og Jon-Hjalmar Smith (1981/1999) *Kommunikasjon, handling, moral og rett*. Oslo: Tano Aschehoug
- Habermas, J/Oversatt av Erik Oddvar Eriksen og Jarle Weigård (1994). Om den interne forbindelsen mellom rettsstat og demokrati. I Eriksen, O.E.(Ed.) (1994). *Den politiske orden*. Otta: Tano
- Habermas, J. (1999). Handlinger, talehandlinger, språklig formidlet samhandling og livsverden. I: *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 137-171
- Kolstrup, S (2003). *Demokratisk dannelse- udstødt af den pædagogiske forskning*. Dansk Institut for Gymnasiepædagogik. Syddansk Universitet. Odense: Gymnasiepædagogik, nr. 34
- L97 (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement Nasjonalt læremiddelsenter

- LK06 (2005). *Kunnskapsløftet.. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring*. Midlertidig trykt utgave – september 2005. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet Utdanningsdirektoratet
- Lorentzen, S (2003). *Ja vi elsker. Skolebøker i den norske nasjonsbyggingsprosessen 1814-2000*. Volda: Haugen Bok
- M74 (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet Aschehoug
- M87 (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet, Aschehoug
- Rawls, J. (1972). *A theorie of Justice*. Oxford: Oxford university press
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag A/S
- Stigen, A. (1997). *Tenkningens historie 2*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Syse, H (1998). Fellesskap og demokrati. I: Midtgaard, K og Rach, B.E.(red) (2004). *Demokrati – vilkår og virkninger*. Bergen: Fagbokforlaget
- Telhaug, A.O. (1997). *Utdanningsreformene*. Oslo: Didakta Norsk Forlag
- Telhaug, A.O. (2002). *Skolen mellom stat og marked. Norsk skoletenkning fra år til år 1990-2002*. Oslo: Didakta Norsk Forlag
- Telhaug, A.O./Mediås, O.A.(2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag
- Thuen, H. (2010). Skolen- et liberalistisk prosjekt? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2010/4, 273-285
- Tønnessen, R.Th. (2003). *Læreplaner i nasjonsbyggingsperspektiv. Ei samanlikning mellom Norge og Tyskland*. Kristiansand – Volda: Haugen Bok
- Tønnessen, R.Th. (2007). *Demokratisk dannelse.Fagdidaktikk i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Opplæringsloven. (1998, sist endret i 2005). *Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) med endringer*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Weigård,J og Eriksen, E.O. (2004). Deliberasjon og demokrati. I: Midtgaard, K og Rasch, B.E.(Ed). *Demokrati – vilkår og virkninger*, Bergen: Fagbokforlaget

Figurer

Fig 1: *Ord og uttrykk som karakteriserer demokratiske typologier*

Fig 2: *Demokratisk profil i Mønsterplanen av 1974*

Fig 3: *Demokratisk profil i Mønsterplanen av 1987*

Fig 4: *Demokratisk profil i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1997*

Fig 5: *Demokratisk profil i Kunnskapsløftet, 2006*

Fig 6: *Demokratisk profil – sammenligning av læreplaner*

