

Demokratisk dannelse i folkeskolen



Vejleder

Lene Ekholm Petersen

Gruppe nr. 1, hus 19.1

Udarbejdet af:

Villads Andersen
Ronnie Schiellerup Christiansen
Rasmus Dugaard
Troels Ehrenreich
Maria Cecilie Larsen
Stine Lynge Mathisen
Anne-Marie Dynes Møller
Lena Schwarz

Den samfundsvidenskabelige bachelor, RUC, 1 semester, 2013

Resumé

Den danske folkeskole har i dag et dobbeltformål, der defineres igennem den politisk bestemte formålsparagraf. Her er det beskrevet, hvordan folkeskolen både fagligt skal uddanne eleverne, samtidig med den skaber individer, der kan indgå i et demokratisk samfund. Indlemmelsen af demokratisk dannelse i folkeskolens undervisning skaber en række udfordringer for staten såvel for lærere og borgere samfundet.

Rapporten søger at belyse og undersøge, om den danske stat igennem folkeskolens formålsparagraf kan sikre demokratisk dannelse og aktive borgere i samfundet. Til besvarelsen af problemformuleringen vil projektet både benytte sociologiske og politologiske teorier. Dannelse, demokrati og medborgerskab spiller en central rolle i projektets første del. Dannelse er i rapporten defineret af Wolfgang Klafki, der inddrager folkeskolen som et vigtigt aspekt. Foruden dannelse anvendes demokratiteorier af Alf Ross, Hal Koch og Jürgen Habermas, der skal belyse, hvilken type demokrati vi har i Danmark. Vi vil ved hjælp af demokratibegreberne definere, hvordan et aktivt medborgerskab skabes i et demokrati, og hvorledes demokratiske medborgere skal dannes via folkeskolen. Udfaldet af folkeskolens demokratiske dannelse af eleverne, bliver analyseret ved hjælp af undersøgelserne *ICCS-2009* og *Demokrati For Fremtiden* i en komparativ analyse. Dette gøres med henblik på at skabe et overblik over de adspurgte skoleelevers syn på deres demokratiske muligheder i samfundet. Undersøgelsesnes svar skal følgelig tydeliggøre, hvilken demokratisk udvikling man ser i det danske samfund. Slutteligt vil de to undersøgelses analytiske resultater inddrages i en diskussion. Her vil de sammen med Klafkis ni teser om folkeskolens ideelle, demokratiske rolle i samfundet og Habermas' teori om det deliberative demokrati, inddrages i en diskussion om, hvorvidt formålsparagraffens ideelle mål opfyldes i praksis og dermed sikre, at fundamentet til en demokratisk tilværelse allerede skabes i folkeskolen.

Projektet konkluderer ud fra den primære og sekundære empiri, at et muligt bud på et ideelt, moderne demokrati, kan være Habermas' deliberative demokratiform.

Vi kan igennem vores analyse konkludere, at folkeskolen endnu ikke giver et optimalt råderum til at styrke den sociale borger og den ukonventionelle deltagelse. Eleverne føler ikke, at de har en reel medindflydelse og medbestemmelse i folkeskolen; de fornemmer, at de høres, men føler ikke, at de inddrages i demokratiske beslutninger. Eleverne har en opfattelse af, at deres mening ikke er relevant, hvilket vi konkluderer

til at medføre en lav politisk selvtillid. For at folkeskolen skal kunne imødekomme dette paradoks, vurderer vi i projektet, at der er behov for ændringer i skolesystemets opbygning. Det er essentielt for det fremtidige demokrati, at folkeskolen skaber plads til elevernes medindflydelse og medbestemmelse. Det er staten og skolesystemets ansvar at tilpasse undervisningen det moderne demokrati og dets fortsatte udvikling. Herigennem dannes eleverne ikke til gårsdagens samfund, men til fremtidens demokrati, hvor de kan indgå som aktive medborgere. Eleverne skal i højere grad inddrages og dermed udvikle en mening gennem kritisk dialog, som skaber fundamentet for den ideelle, aktive medborger.

Abstract

The Danish public school currently has a dual purpose, which is defined through the politically specified “formålsparagraffer”. It describes how public school should educate students, in terms of subject knowledge as well as create individuals who can function in, and be part of a democratic society. The incorporation of democratic education in public school education creates a number of challenges for the state, both for teachers and citizens of the community.

This report is seeking to elucidate and examine whether the Danish state through the public school legislative clauses can ensure democratic education and active participants in society. To answer the problem formulation the report will apply both sociological and political science theories. Education, democracy and citizenship play a key role in the first part of the rapport. In the report, Wolfgang Klafki’s definition of education is applied. He claims public school as an important aspect. In addition, this report applies democracy theories of Alf Ross, Hal Koch and Jürgen Habermas to illustrate the type of democracy we have in Denmark. We will use the democracy definitions to define how active citizenship is created in a democracy and how democratic citizens should be educated through public school. The outcome of the school's democratic education of the students is analyzed by the surveys *ICCS 2009* and *Demokrati For Fremtiden* in a comparative analysis. This is done to provide an overview of the responding school students’ views of their democratic opportunities in society. The answers to the questions of the survey should therefore clarify the democratic development seen in Danish society. Finally, the two studies analytical results are included in a discussion. Here, it will be discussed whether they, Klafki’s nine theses on the public school’s ideal, democratic role in society and Habermas’ theory of deliberative democracy, comply with the ideal goals of the Danish ‘Folkeskolelov’ in practice and thereby ensure that the foundations of a democratic life is created already in public school.

From the primary and secondary empirical data this report concludes that a possible ideal modern democracy can be Habermas' deliberative democracy form. Through our analysis we can conclude that public schools do not yet provide an optimal room to strengthen the social citizen and the unconventional participation. Students do not feel that they have a real influence and co-determination in public school, they feel like being heard, but do not feel that they are involved in the democratic decisions.

Students have the perception that their opinion is not relevant, which we conclude to be related to a low political self-esteem. If the public schools must be able to meet this paradox, we assess in the report that there is a need for changes in the school system's structure. It is essential for the future of democracy that the public school creates space for students' involvement and co-determination. It is the state and the school system's responsibility to adapt teaching to the modern democracy and its continuing development. The Students should be more involved and thus develop an opinion through critical dialogue that creates the foundation for the ideal, active citizen.

Indholdsfortegnelse

Kapitel 1: Problemfelt.....	8
Projektdesign.....	8
Indledning.....	9
Problemfelt.....	10
Problemformulering.....	11
Begræbsforklaring.....	11
Motivation.....	12
Afgrænsning.....	12
Kapitel 2: Metode	14
Et tværvideenskabeligt projekt	15
Besvarelse af problemformulering	16
Introduktion og overvejelser angående empiri	17
Interviews	18
Anvendte teorier	18
Hal Koch og Alf Ross.....	19
Jürgen Habermas.....	19
Begrænsninger ved brug af Habermas	20
Wolfgang Klafki.....	21
Begrænsninger ved brug af Klafki	21
Andre teoretiske overvejelser.....	23
Folkeskolens historiske perspektiv	24
Kapitel 3: Teori Dannelse	25
Den kategoriale dannelsesteori.....	25
Almendannelse.....	26
Demokratiteori.....	28
Udviklingsdemokrati	28
Hal Koch.....	29
Alf Ross.....	31
Sammenligning af Alf Ross og Hal Koch	31
Habermas	32
Sammenligning med Ross, Koch og Habermas.....	35
Medborgerskab	36
Skolens position i samfundet.....	38
Faglig inddragelse af medborgerskab i folkeskolen	40
Interviews af skoleledere.....	42

Kapitel 4: ICCS og DEMOKRATI FOR FREMTIDEN	45
Klasserumsklima og medbestemmelse	46
Den traditionelle og den sociale borger	48
Sammenligning af ICCS-2009 og "Demokrati For Fremtiden"	50
Den traditionelle borger og den konventionelle deltagelse	50
Valgdeltagelse	50
Foreningsdeltagelse	51
Den sociale borger	54
Politisk interesse	55
Politisk selvtillid	56
Indre politisk selvtillid	56
Ydre politisk selvtillid	56
Den demokratiske borger og medier.....	57
Særtegn ved de unges demokratiske deltagelse	58
Delkonklusion	59
Det deliberative demokrati	60
Systemverdens kolonisering af livsverden	61
Civilsamfundet som modstykke	62
På vej mod et deliberativt demokrati?	64
Delkonklusion	67
Kapitel 5: Diskussion	68
Udviklingsdemokrati	69
Skolens relative autonomi	70
Politisk selvtillid	71
Den herredømmefri dialog.....	73
Klasserumsklima og medbestemmelse	73
Mulig forklaring	75
Kapitel 6: Konklusion	77
Kapitel 7: Perspektivering.....	79
Litteraturliste.....	81

Kapitel 1: Problemfelt

Projektdesign

Kapitel 1 introducerer projektets problemfelt og problemformulering og giver dermed et overblik over rapportens emnefelt.

Kapitel 2 beskriver den metodiske fremgangsmåde vi har anvendt i projektet. Kapitlet redegør og begrundet valg af teoretikere og beskriver arbejdet med empiri i rapporten.

Kapitel 3 redegør for inddragede teorier og begreber i projektet. Dette gør vi for at give læseren en forståelse for den analytiske del af projektet. I kapitlet redegøres der for dannelse, folkeskolen som institution, demokrati og medborgerskab.

Kapitel 4 analyserer unge danskeres demokratiske adfærd. Vi inddrager først egne interviews med to skoleledere for at undersøge dannelse i folkeskolen i praksis. Derefter benytter rapporten sig af en komparativ analyse af rapporten *ICCS 2009* og undersøgelser fra bogen *Demokrati For Fremtiden*. Afslutningsvis inddrages teorien om det deliberative demokrati for at sammenholde de vigtigste pointer fra analysen med samfundsudviklingen.

Kapitel 5 inddrager de vigtigste pointer fra analysen og sammenholder dem i en diskussion. Diskussionen tager afsæt i Klafkis ni teser og inddrager anvendt teori til at diskutere projektets problemstilling.

Kapitel 6 søger en konklusion på projektets problemstilling, som besvares ved at sammenfatte analysen og diskussionens pointer.

Kapitel 7 bidrager med en perspektivering til regeringens udspil *Gør en god skole bedre*.

Indledning

Den danske folkeskole har i lang tid været en central kilde til debat i det danske samfund. Folkeskolen er en instans, der kæder den danske befolkning sammen igennem lovpligtig skolegang. Det er yderligere folkeskolens pligt at danne de kommende generationer til at blive demokratiske medborgere, som kan deltage aktivt i samfundet. Folkeskolen er i dag lovmæssigt forpligtet af en politisk bestemt formålsparagraf til at danne de danske skoleelever.

I undervisningsministeriets folkeskolelov "Fælles Mål 2009" finder man den politisk bestemte formålsparagraf, som endnu gælder for udformningen af den folkeskole vi har i dag. På undervisningsministeriets hjemmeside beskrives udformningen af formålsparagraffen således:

"Folkeskolens formålsparagraf udtrykker samfundets vision for skolen. Her udstikkes mål og idealer, som skal være ledende for skolens dagligdag. Siden 1975 har visionen om elevens alsidige udvikling stået centralt i formålsparagraffen" (www.uvm.dk¹).

Formålsparagraffen sammenfatter derfor statens ambitioner for elevernes videre færd i det danske samfund.

"§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligestilling og demokrati." (Civilstyrelsen. d. 25.11.2013).

Det danske identitetsspørgsmål har igennem de senere år været en central problemstilling i den politiske dagsorden. Der har over en længere periode været en klar forbindelse mellem nation, demokrati og identitetsdannelse i Danmark, men i dag

¹ <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevenes-alsidige-udvikling/Folkeskolens-formaalsparagraf>

påvirkes den nationale dannelsesproces i højere grad af andre udefrakommende faktorer. Som eksempler kan nævnes medier, globalisering, multikulturalitet etc..

Et mål om livslang læring er blevet et af omdrejningspunkterne i folkeskolen og ikke mindst i national politik. Tidligere var skolegangen knyttet til en afgrænset livsfase, men læring og dannelse har med tiden udviklet sig til et statsligt, livslangt projekt og en livsform i mange vestlige demokratier (Korsgaard m.fl., 2008:177).

Demokrati er en samfundsform, der skal vedligeholdes og udvikles fra generation til generation. Et folkedemokratisk samfund kan derfor ikke udelukkende styres hierarkisk oppefra af folkevalgte politikere. Et samfund med aktive borgere er derfor essentielt. Den demokratiske styreform bliver således en sårbar styreform, da statens legitimitet kun kan bevares, hvis borgerne vælger en aktiv politisk livsform. Udviklingen af elevernes demokratiforståelse og aktiv deltagelse i samfundet handler derfor om mere end blot en demokratisk styreform. Det handler om at sikre fremtidens demokrati og ruste eleverne til at videreforme og leve i et demokratisk samfund.

Problemfelt

Inddragelsen af formålsparagraffen er nærliggende i vores projekt, da paragraffen danner rammerne for den demokratiske indlæring og dannelse i folkeskolen. Det er den enkelte skoles implementering af paragraffen, der efter hensigten skal skabe aktive, demokratiske medborgere. Formålsparagraffens mål spænder bredt og skal via undervisningen tilpasses samfundets givne samtidsdiskurs.

Det er interessant at undersøge, om folkeskolen formår at danne aktive medborgere, der kan begå sig i et moderne samfund. Hvis borgerne ikke deltager aktivt i samfundet, mister demokratiet sin legitimitet. Det er derfor vigtigt, at de unges tilhørsforhold til demokratiet forstærkes, hvis et velfungerende demokrati skal bibeholdes.

Den demokratiske dannelse skal gøre eleverne i stand til at se kritisk på styreformen, så samfundet udvikles i takt med tiden. De politiske formålsparagraffer skaber rammerne for denne dannelse, men det er folkeskolens pligt at tilpasse undervisningen til den givne samfundsudvikling. Hvis undervisningen ikke formår dette, slår dannelsen fejl og eleverne dannes i stedet til gårdsdagens samfund.

Det er relevant at undersøge, om folkeskolens demokratiske dannelse formår at skabe elever, der aktivt kan indgå i nutidens, moderne demokrati.

For at skabe et overordnet indblik i, om folkeskolens implementering af demokratisk dannelse stadig fungerer, har vi undersøgt, hvordan den demokratiske tilslutning blandt unge danskere er i dag. Til dette har vi bl.a. benyttet os af rapporten *ICCS 2009 - De danske elever* og undersøgelserne i *Demokrati For Fremtiden*. Undersøgelserne har dannet en forforståelse for den demokratiske deltagelse, som vi ønsker at undersøge nærmere.

På baggrund af undersøgelsesernes udfald har vi undret os over, hvilken samfundsudvikling, der er med til at præge eleverne, samt hvilke konsekvenser udfaldene vil have for den videre udvikling af fremtidens demokrati. Peger undersøgelsen på et tab af værdier i folkeskolen, eller skyldes udviklingen en række forandringer i samfundet? I denne forbindelse vil vi undersøge, hvordan fremtidens ideelle demokrati bør udforme sig og hvordan dannelsen tilpasses hertil.

Formålsparagrafferne er grundlaget for de værdier, som staten vurderer som fundamentet for den demokratiske

Disse spekulationer har givet anledning til problemformuleringen:

Problemformulering

Formår den danske folkeskole at danne elever, der aktivt kan indgå i et moderne, demokratisk samfund?

Begrebsforklaring

En kompetent, demokratisk medborger skal i opgaven opfattes som en borger med evner og viden til at forstå samfundsmæssige problemstillinger. Statens opfattelse af medborgeren kommer til udtryk i Formålsparagraffernes § 1 stk. 3: *”Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre.”* (Civilstyrelsen. d. 25.11.2013).

Borgeren skal dermed kunne indgå i demokratiets deltagelsesformer med en forståelse af disses betydning for sammenhængskraften i samfundet. Borgeren skal bl.a. gennem disse, sikres medbestemmelse som i sidste ende fører til, at borgeren kan tage medansvar for samfundet (Nabe-Nielsen, 1994: 120).

I vores analyse har vi fundet det relevant at skelne mellem normative og deskriptive demokratiteorier. I de normative teorier beskrives, hvordan samfundet bør være, mens

deskriptive teorier derimod beskriver, hvordan samfundet reelt er udformet (<http://www.denstoredanske.dk/> - besøgt d. 14.12.13²)

Motivation

Vores interesse for unges tilslutning til det danske demokrati startede i høj grad med det negative fokus, man har set i medierne vedrørende unges valgdeltagelse. Unges valgdeltagelse, har især været i mediernes fokus sideløbende med vores projekt. I forbindelse med kommunalvalget i november 2013, kørte der en kampagne om valgdeltagelse, hvor sloganet lød "*Tænk dig om før du ikke stemmer*".³ Vi oplevede gennem medier, i vores egne personlige omgangskredse og i forbindelse med denne kampagne, en opfattelse af, at vi unge var gået hen og blevet mindre aktive i demokratiet. Dette fik os til at undre os over, om det demokratiske engagement blandt unge er faldende og i givet fald, hvad årsagen er til dette.

Afgrænsning

Da vi har en begrænset mængde af tid og ressourcer, har vi været nødt til at afgrænse opgavens omfang og indhold. Der har været mange aspekter, som kunne have været relevante at inddrage for at give et mere nuanceret billede af den demokratiske tilslutning i folkeskolen. Dog har vi set os nødsaget til at afgrænse os fra dette, da flere af emnerne alene kunne danne grundlag for selvstændige projekter og derfor ikke kunne belyses optimalt i projektet.

Eksempler på dette kunne være, at: samfundet udsættes for påvirkninger fra andre kulturer end blot den danske. I og med, at vi antager, at folkeskolen som institution skal forestå den primære dannelse og som udgangspunkt må undervise eleverne til at imødegå forandringer, afgrænser vi os fra at inddrage disse faktorer. Som overordnet begreb indebærer dannelse en lang række faktorer med betydning for det enkelte individ. Selvom folkeskolen skal varetage den primære dannelse af samfundets borgere, er vi klar over, at den ikke er ene om at danne individer. Globaliseringen har medført, at mange unge dagligt konfronteres med andre normer og værdier. Ligeledes påvirkes de unge af medierne og multikulturalitet.

² (http://www.denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Sprog/Fremmedord/nl-n%C3%A5/normativ - besøgt d. 14/12/13)

(http://www.denstoredanske.dk/Sprog%2c_religion_og_filosofi/Sprog/Fremmedord/d-dh/deskriptiv – besøgt d. 14-12-13)

³ Kampagne som havde til hensigt at få de stemmeberettigede til at stemme til kommunalvalget i november 2013. <http://www.stem.dk/> - besøgt d. 12.12.2013

Nutidens unge indgår dagligt i mange former for fællesskaber. Disse er oftest forbundet med fritidsinteresser og ikke altid knyttet til folkeskolen. I vores analyse ser vi på de unges deltagelse i forskellige typer foreninger, men vi afgrænser os fra at arbejde yderligere med deres demokratiske opbygning og værdier.

Et begreb, der er tæt knyttet til dannelse, er opdragelsespædagogik. Opdragelsen foregår i hjemmet og varetages af forældrene, hvilket gør, at børnene indtræder i folkeskolen med forskellige forudsætninger. Vi vælger at afgrænse os fra dette, da vi ønsker at se på folkeskolen som en helhed, med fokus på samfundet som fællesskab. I denne forbindelse kunne det være interessant at se på, om familiens indflydelse er blevet mindre, nu hvor børns opdragelse og hverdag i højere grad foregår i institutioner såsom vuggestuer og børnehaver. Vi er samtidig klar over, at familie spiller en stor rolle i dannelsen og opdragelsen af barnet.

Idet dannelsen skal være med til at forbinde samfundets borgere på lige fod, kunne det ligeledes have været interessant at inddrage den sociale arvs betydning for dannelsen.

Vi arbejder udelukkende med folkeskolen, selvom vi er klar over at landets privatskoler også spiller en rolle i den demokratiske proces med bl.a. skolemøder, og direkte inddragelse af forældrenes ønsker. En interessant vinkling til videre arbejde ville således være, om der er forskel på folkeskolen og privatskolens demokratiske dannelse.

Vi har valgt at tage udgangspunkt i to aldersgrupper: aldersgruppen man finder i undersøgelseerne i *Demokrati For Fremtiden* og 8.klasseeleverne fra ICCS rapporten. Hvis vi havde valgt at inddrage de lavere alderstrin i projektet, skulle opgaven indeholde en større pædagogisk vinkling. Samtidig mener vi, at den empiri, vi har valgt, udgør et repræsentativt udsnit af den ungdomsgruppe, som skal danne fremtidens samfund. Ved at undersøge deres demokratiske opførsel kan vi senere i opgaven diskutere, hvordan folkeskolen skal danne den næste ungdomsgruppe til aktivt at indgå i fremtidens demokrati.

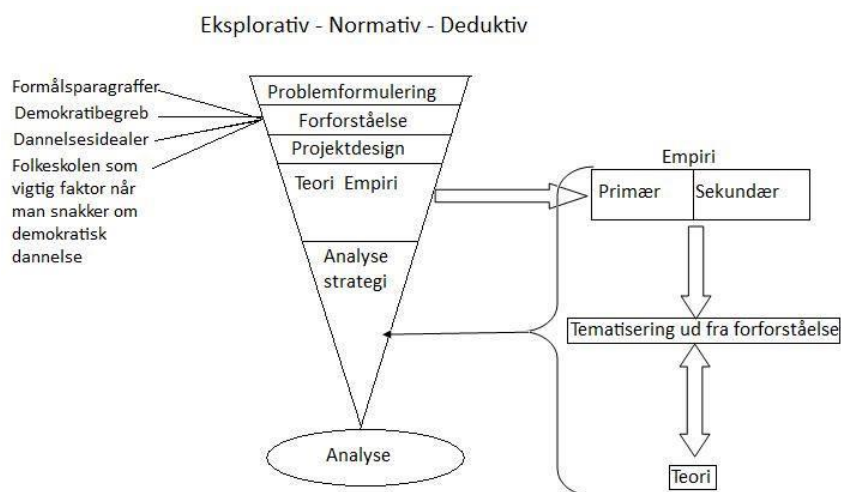
I forbindelse med ICCS rapporten har vi undladt en kønsopdeling, da vi er interesseret i at se på den generelle demokratiske dannelse. Derudover har vi så vidt

muligt undladt at sammenligne Danmark med de andre *ICCS*-lande, da vi fokuserer på det danske samfund og den danske folkeskole.

I *Demokrati For Fremtiden* har vi valgt at fokusere på de kapitler, der inddrager empirisk data. Vi har dog valgt at afgrænse os fra de undersøgelser, der kortlægger, hvorvidt det vil være ønskværdigt at sætte stemmeretsalderen ned til 16 år. De tiltag, der nævnes i kapitlerne med valgretscommissionens betænkning for at forbedre unges demokratiske deltagelse, har vi ligeledes valgt at se bort fra. Vi fandt det i højere grad relevant at lade de inddragede normative teorier komme med bud på, hvordan man kan forbedre de demokratiske tilstande.

Kapitel 2: Metode

I dette afsnit vil beskrive hvilken metodologi, der er brugt i vores projekt, samt hvilke valg og fravalg vi har taget gennem processen i forhold til teori, empiri osv. Vi vil gennem en reflektiv tilgang til disse faktorer styrke gennemsigtigheden i projektet ved at forklare, hvilke betydninger vores valg og fravalg har haft for det endelige projekt.



Den ovenstående figur viser vores tanker om projektet i store træk. Vi har for det første en eksplorativ tilgang til emnet, vi vil ind og være undersøgende. For det andet skriver vi en normativ opgave, hvilket betyder at vores fokuspunkt ligger i beskrivelsen af hvordan noget *bør* være. For det tredje viser figuren, at vi har en deduktiv tilgang til forholdet mellem teori og empiri. Dette er rammerne for vores

projekt i store træk. Med denne ramme i mente kan figuren nu yderligere forklares. Vi lavede vores problemformulering på baggrund af vores forforståelse. Derefter kunne vi lave vores projektdesign. Vi kunne altså vælge teorier og finde vores sekundære empiri samt lave vores primære empiri. Dette var vi i stand til at finde og lave på baggrund af vores forforståelse, derefter var det også logisk at tematisere vores empiri ud fra netop vores forforståelse. Da vi havde fundet vores empiri, belyste vi det med de teoretikere, vi havde fundet anvendelige og relevante.

Et tværvideenskabeligt projekt

På første semester er der ikke noget krav til, at projektet skal være tværvideenskabeligt. Vi mener dog alligevel, at vores projekt er dette. I projektet har vi inddraget forskellige demokratiteorier, der hører til det politologiske fakultet. Vi har i opgaven benyttet os af Wolfgang Klafki, som er uddannet inden for det pædagogiske fakultet, og repræsenterer derfor også, i nogen grad, et pædagogisk aspekt i projektet. Jürgen Habermas' teori udgør et sociologisk aspekt af projektet.

Vi har i dette projekt formuleret en problemformulering der fordrer brugen af en deduktiv analysestrategi med et eksplorativt formål. Problemformuleringen udspringer af en forforståelse vi baserede på mediernes fremførelse af de unges valgdeltagelse op til kommunalvalget 2013. Igennem *ICCS 2009* fandt vi en vinkling, inden vi startede det egentlige projekt. Vi havde altså på forhånd viden omkring problemet (deduktion), hvilket medførte en mere dybdegående undersøgelse af problemet. Vores problemformulering er primært blevet besvaret ud fra allerede sekundær empiri. Vi har dog også lavet to interviews, som supplerer og sammenholder de inddragede data. Vi ikke har haft de nødvendige redskaber til at udarbejde det primære analytiske materiale selv, derfor har vi været afhængig af allerede eksisterende materiale. Dette har naturligvis haft en mindre, begrænsende effekt på besvarelsen af problemformuleringen, da der er aspekter, vi ikke har kunnet bearbejde så dybdegående, som det var ønsket. Dette må dog antages at være et generelt problem, når man bruger sekundære data. Eksempelvis ville vi gerne have uddybet udvalgte spørgsmål i *ICCS* rapporten, så de var mere passende til besvarelsen af de demokratiske aspekter, som denne opgave ønskede at belyse.

Besvarelse af problemformulering

Vi har sammensat projektet på en måde, der virkede mest relevant for besvarelsen af vores problemformulering. Vi har kunnet skabe en ny forståelse af resultaterne af de eksisterende data, da de analyseres ud fra et nyt perspektiv, end det de i første omgang udsprang af.

Grundlaget for analysen er baseret på de kvantitative data, der findes i henholdsvis *ICCS 2009* og *Demokrati For Fremtiden*. Vi inddrager de kvantitative data fra henholdsvis *ICCS 2009* og undersøgelseerne i *Demokrati For Fremtiden* i en komparativ analyse. Dette gøres for både at kunne belyse 8. klasseelevernes, *ICCS 2009*, forventede deltagelse og de unges, *Demokrati For Fremtiden*, reelle deltagelse. Når man inddrager kvantitative data arbejder man med store mængder data, hvilket betyder at man må gå ud fra, at de resultater man eksempelvis ser i spørgeskemaerne i *ICCS 2009* med stor sandsynlighed er repræsenterende for alle 8.klasseselever i Danmark. Dette sker dog på bekostning af den kvalitative empiri, man ville kunne hente ved eksempelvis at lave et interview. Man bør være opmærksom på, at eleverne bliver bedt om at vurdere sig selv og deres forståelse af en god borger gennem forskellige svarkategorier. Her spiller elevens forståelse af egen politisk engagement en stor rolle. Hvad eleverne individuelt definerer som ”meget” eller ”lidt” har betydning. To elever kan altså godt svare forskelligt i undersøgelsen, men i realiteten mene det samme. Da aktørerne fra de kvantitative data ikke har haft mulighed for at uddybe deres besvarelser, er der et forholdsvist stort råderum for fortolkning. Derfor har vi været meget opmærksomme på at forsøge at forholde os objektivt til empirien og begrænse os fra at lave entydige konklusioner. (<http://dannelse.pbworks.com>) Vi har selv lavet to kvalitative interviews for at gå mere i dybden med aspekter, som vi ikke fik forklaret gennem den kvantitative empiri. Interviewene er altså blevet brugt som en ”... *eksplorativ afdækning af problemfeltet.*” (<http://dannelse.pbworks.com>) Samtidig fungerer de som et bindende led mellem formålsparagrafferne og den empiri, vi har fundet gennem *ICCS 2009* og *Demokrati For Fremtiden*.

Grundet formålsparagraffernes brede formulering har det været interessant at kigge på, hvordan de bliver implementeret ude på den enkelte skole. Her er det interessant at se på, om der er nogen steder, hvor skoleledernes udtalelser understøtter eller modsiger vores empiri. Såfremt de understøtter hinanden, resulterer det i en forøget validitet af empirien. Modsiges de hinanden kan det problematiseres eftersom, at

skolelederne har én opfattelse af, hvordan det står til, mens eleverne har en anden. (<http://dannelse.pbworks.com>). De kvantitative data, der er brugt i undersøgelserne er indsamlet via spørgeskemaundersøgelser.

Introduktion og overvejelser angående empiri

Undersøgelserne i bogen *Demokrati For Fremtiden* er lavet med henblik på at kortlægge i hvor høj grad unge engagerer sig i demokratiet, i forhold til tidligere generationer. Samt hvordan deres politiske engagement kommer til udtryk og hvilke værdier de unge vægter i det danske demokrati. Det videre formål har været at valgretscommissionen sammen med DUF har kunnet lave drøftelser om, hvordan unges engagement i demokratiet kan forbedres. Det har været svært at vurdere validiteten af den kvantitative empiri fra *Demokrati For Fremtiden*, fordi der ikke har været beskrivelse af, hvordan empirien er indsamlet og bearbejdet. Empirien, der er inddraget fra udefrakommende kilder, stammer dog ofte fra større projekter udarbejdet af professionelle inden for området eller analyseinstituttet Gallup. Man må derfor formode, at disse opfylder de akademiske krav, der er opstillet for valide kvantitative undersøgelser.

Undersøgelserne i *ICCS 2009* har inddraget mere end 140.000 skoleelever i 14-årsalderen fra 5300 skoler i 38 lande. Formålet med ICCS rapporten, hvis egentlige titel er *The International Civic and Citizenship Education Study*, har været at undersøge, hvordan de værdier, som lægges vægt på i 1. formålsparagrafferne kommer til udtryk i folkeskolen (Bruun, Lieberkind, 2012: 7).

Vi har vurderet, at *ICCS 2009*'s kvantitative empiri har en høj grad af validitet, da undersøgelserne er baseret på en stor mængde elever. Derudover er der inddraget forskellige forskningsinstitutter verden over. I Danmark har Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet været det hovedansvarlige institut. Vi kender ikke meget til de udenlandske forskningsinstitutter, der er inddraget i udarbejdelsen af undersøgelserne. Men eftersom at Aarhus Universitet er anerkendt i det danske forskningsmiljø, har vi vurderet, at den kvantitative empiri er valid.

Interviews

Da vi endnu ikke er så langt i vores studieførløb, har vi inden interviewet lavet en del research. Vi har også fået hjælp af vores projektvejleder til at udforme det endelige interview. Inden vi gennemførte de to inddragede interviews, formulerede vi i fællesskab klare formål for disse, og derefter udarbejdede vi spørgsmålene. Ved at diskutere formålet og udformningen af spørgsmålene sammen, sikrede vi, at alle havde samme forståelse af interviewenes struktur. Dette har været vigtigt for at forudsætningen for svarene har været ens, hvilket giver bedre grundlag for sammenligning. Interviewerne har i høj grad været indforstået med, at spørgsmålene de stillede den ene skoleleder skulle stemme overens med den andens, men der har samtidigt også været rum for interviewerne til at kunne stille opklarende underspørgsmål. Det har været vigtigt for os at forsøge at stille direkte og enkle spørgsmål for at afhjælpe eventuelle misforståelser, der ofte kan opstå ved interviews (Trost, 1996: 54). Intervieweren har forholdt sig lyttende og opmærksom for at skabe gode rammer for interviewet.

Vi har bevidst valgt at lade interviewet spille en sekundær rolle i forhold til den øvrige empiri, da vi ikke har den omfattende viden om interviewet, der sikre deres validitet. Det skal dog siges, at med vejledning og overordnet introduktion til interviewets mange aspekter, mener vi stadig, at der findes en vis validitet i de gennemførte interviews.

Anvendte teorier

Vi har inddraget Hal Koch og Alf Ross, da deres demokratiteorier samlet udgør to klassiske syn på det danske demokrati. Vi har derefter brugt Habermas' teori om det deliberative demokrati for at komme nærmere på en karakteristik af de unges demokratiske deltagelse. Det deliberative demokrati bliver så sammenkoblet med både Alf Ross og Hal Koch, i et omfang vi finder fornuftigt. Herefter vil vi ved hjælp af Klafkis kategoriale dannelsesteori forklare, hvordan man kan udvikle folkeskolens elever, til at blive demokratisk aktive borgere, der tilslutter sig det deliberative demokrati.

Hal Koch og Alf Ross

Koch og Ross har begge udviklet normative demokratiteorier, som præsenterer to forskellige opfattelser af, hvad det gode demokrati er, og hvordan dets borgere bør agere for at opretholde det. Vi har i analysen af vores empiri redegjort for to forskellige deltagelsesformer, der skelnes imellem, ud fra de to forskellige synspunkter vi ser hos Hal Koch og Alf Ross. På denne måde har vi kunnet skabe en større forståelse for, hvilke tanker der ligger bag deltagelsesformerne.

Vi har brugt de to teoretikere til at komme nærmere den demokratiform, vi har i Danmark, og hvilken betydning denne har for folkeskolen. Dette kommer til udtryk gennem redegørelsen, og senere bliver de brugt i forbindelse med analysen. Vi bruger også Ross og Koch til at vurdere, om der er ligheder mellem deres teorier Habermas' demokratiteori, *det deliberative demokrati*.

På grund af forskellen mellem de to teoretikers baggrunde, Koch værende teolog og Alf Ross med en doktorgrad i jura, er der også forskelle i deres opfattelser af, hvor fokuset på et demokrati bør ligge. Alf Ross' demokratiteori fremstår som en kritik af Kochs teori og kritikken lyder primært på at Koch mangler fokus på de retspolitiske niveauer i sin teori.(uvm.dk⁴). Ligeledes kunne man forestille sig, at Hal Koch ville kritisere Ross for at have for meget fokus på det retspolitiske. En af Kochs vigtigste pointer er, at det retspolitiske element kun er et symbol, og det vigtige er om "... *liv er dækkende for dette symbol*."(Koch, 1960: 51). I dette projekt fandt vi, at de to teoretikere er gode til i fællesskab at beskrive et helt demokrati, men hver for sig synes vi, at de mangler noget.

En kritik som man kan rette mod begge teoretikere, kunne være, hvornår de har skrevet. De er begge fra starten af det 20'ende århundrede og deres teorier er udgivet forholdsvis kort tid efter 2. verdenskrig. Deres teorier må have båret præg af deres samtid; en samtid som er meget anderledes fra vores, her 50 til 60 år efter.

Jürgen Habermas

Jürgen Habermas er en tysk sociolog og udgør 2. Generation af Frankfurterskolen. Frankfurterskolen har som formål at udvikle *kritisk samfundsteori*. Samfundsteoriene skal imødegå tidligere ideologiske teorier, bl.a. ved at sætte fokus på de

⁴ <http://pub.uvm.dk/2006/demokrati/kap02.html> 12/12/2013

undertrykkende mekanismer i samfundet (Andersen mfl. 2013: 179). I Habermas' teori udgør kapitalismen den undertrykkende kraft, og det er i forsøget på at imødekomme denne, at han udvikler teorien om det deliberative demokrati.

I analysen og diskussionen vil vi søge at belyse, om folkeskolen er i stand til at danne til dette idealdemokrati. Det indgår som vores bud på en fremtidig demokratiudvikling og giver således problemstillingen såvel som diskussionen et fokuspunkt. Med Habermas' normative demokratiteori opstilles et bud på det ideelle demokrati. Vi har ved at sammenligne elevernes demokratiske deltagelse med de krav og målsætninger, som Habermas opstiller for det ideelle demokrati, kunne vurdere i hvor høj grad elevernes demokratiske deltagelse er tilstrækkelig. Vi har kunnet lokalisere, hvilke kompetencer, der skal forbedres ved eleverne, før de bliver ideelle medborgere. Samtidig giver Habermas også et bud på, hvilke strukturer i samfundet man skal ændre for at opnå disse kompetencer ud fra et historisk perspektiv.

Begrænsninger ved brug af Habermas

Eftersom Habermas er en del af Frankfurterskolen stiller han sig kritisk over for struktureringen af nutidens samfund. Han ser eksempelvis kapitalismen, massemedierne og andre fænomener i nutidens samfund som primært negative. Denne forudindtagede holdning kan have indflydelse på hans objektivitet. Habermas' kritiske fokus forårsager en stor distance mellem det nuværende samfund og hans ideal. Det gør, at der gennem vores projekt bliver stillet store krav til dannelsen i folkeskolen. Dette kan forekomme problematisk, da vi umiddelbart vil pege på, at der også har været mange positive aspekter af samfundsudviklingen. Et eksempel på dette kunne være en større frigørelse af individet og bedre levestandarder.

Da Habermas har udviklet meget omfattende teorier, er han også blevet kritiseret fra mange forskellige vinkler. Niklas Luhmann har kritiseret Habermas for at være for fokuseret på den vestlige kultur i sit arbejde. I vores opgave har der primært været fokus på det danske demokrati, men i og med at det også påvirkes af andre kulturer, kan det ses som et problem, at Habermas' teori ikke tager højde for andre kulturelle normer.

Michel Foucault har kritiseret Habermas for at have en forenklet tilgang til samfundet. Foucault mener, at Habermas ser bort fra den mangfoldighed, man finder i

befolkningen. Da der findes mange forskellige værdier og livsformer, er idealet om den konsensusbaserede beslutning naivt. I henhold til vores arbejde med folkeskolen er denne kritik relevant. Det kan nemlig indvendes, at eleverne i folkeskolen har så mange forskellige behov og forudsætninger, at det ikke er muligt at inddrage dem alle. Lig dette tager Foucault afstand fra Habermas' tanker om en universel fornuft. Hermed bliver det svært at opnå konsensus i et fællesskab bestående af så mange forskellige individer (Andersen, m.fl., 2013: 407).

Tilhængere af den marxistiske teori mener, at Habermas fejlagtigt undlader at inddrage Marx' ideer om klasse modsætninger. I den forbindelse opstår også et mangel i vores opgave. (Andersen m.fl., 2013: 407).

Wolfgang Klafki

Vi har valgt at benytte os af Wolfgang Klafkis tilgang til dannelse og skolesystemet. Dette skyldes dels, at han er en yngre teoretiker, og dels hans syn på folkeskolen som dannelsesinstitution, der stemmer overens med vores indgangsvinkel til den valgte problemstilling. For at underbygge folkeskolens rolle i samfundet som dannende institution, har vi fundet det relevant at benytte Wolfgang Klafkis teori om henholdsvis den almendannelse og kategorial dannelse. Vi har også valgt at bruge hans teori om *Skolens samfundsmæssige funktioner og pædagogiske opgaver i et demokratisk samfund*.

Klafkis' teori om dannelse indeholder mange aspekter og studier. Vi har derfor været nødsaget til kun at anvende enkelte dele af teorien i besvarelsen af problemfeltet.

Begrænsninger ved brug af Klafki

Vi har i den kategoriale dannelse ikke inddraget de formale og materiale teoriers yderligere differentieringer, henholdsvis den dannelsesteoretiske objektivisme og den 'klassiske' dannelsesteori samt teorier om den funktionelle og metodiske dannelse. Vi har endvidere ikke inddraget Klafkis epoketyperiske nøgleproblemer i den kategoriale dannelse, da disse bl.a. omhandler globale udfordringer og problemstillinger, som vi afgrænser os fra i dette projekt.

Vi valgte at inddrage Klafkis studie, der vedrører skolens samfundsmæssige funktioner og pædagogiske opgaver i et demokratisk samfund, hvilket man kan dele op i to dele: skolens funktion i samfundet og teser for en demokratisk skole. Det

eneste element vi ikke tager i betragtning af denne teori, er afsnittet, der redegør for Klafkis historiske beskrivelse og forståelse af forholdet mellem skole og samfund. Vi inddrager resten af studiet, da det har været enten en relevant forforståelse eller handlingsincitament til en mere demokratisk folkeskole. Til sammen udgør Klafkis teorier grundlaget for vores videre arbejde i projektet. Teorierne er med til at understrege folkeskolens relevans og rolle i dannelsesforløb, og derigennem hvorfor vi har valgt at tage udgangspunkt i folkeskolen som demokratiserende institution.

Ifølge Alexander von Oettingen⁵ ligger styrken i Klafkis studie af kategorial dannelse i hans ”... *dialektiske argumentation og præcisering af, at dannelsesbevægelser altid indeholder både en formal og materiel side*” (Korsgaard mfl., 2008: 61). Han mener, at svagheden i teorien var og er, ” ... *at den først og fremmest favoriserer forståelsesprocessen og underspiller menneskets handlingsansvar*” (Ibid.: 61). Klafki har ved sin udvidelse af dannelsesteorien forsøgt at modsvare denne kritik. I modsvaret blev der tilføjet tre grundlæggende evner til det enkelte individ: selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Hans tyske kollega, Hermann Giesecke, kritiserer dog Klafkis brug af *solidaritet*. Giesecke mener, at brugen af *selvbestemmelse* og *medbestemmelse* kan begrundes ud fra den demokratiske stats forfatning, men at hans krav om dannelse til solidaritet er et *rent moralsk postulat* (Graf, Skovmand, 2004: 50). Han mener ikke, at solidaritet er en general dyd, men en handlingsstrategi (Ibid.: 50).

En anden kritik af Wolfgang Klafki kommer fra Torill Strand. Strands kritik bygges op på ”... *dels et mere ydmygt standpunkt i forhold til, hvad enkeltmenneskets fornuft formår at udrette, og dels en konkret mødepædagogik...*” (Ibid.: 53). Hun mener, at Klafkis dannelsesteorier, som støtter op om Habermas tanker, er i fare for at gøre det modsatte af Klafkis intentioner med dannelse – nemlig at føre til dehumanisering. Dette begrundes med, at barnets konkrete erfaringer og følelser neutraliseres ”.. *med en ambitiøs fornuftsetik...* ” (Ibid.: 54). Hun afviser Klafkis dannelsestænkning som dehumaniserende og hans didaktik som idealistisk dogmatisk (Ibid.: 54).

⁵ Lektor ved CVU Sønderjylland, leder af Forskningsenheden for Politisk, Etisk og Religiøs Dannelse på PDU samt dr. Pæd. (<http://www.folkeskolen.dk/~Documents/164/45164.pdf>)

Andre teoretiske overvejelser

Vi overvejede at inddrage Niklas Luhmann, da han kan forklare, hvorfor formålsparagraffens normative grundlag ikke nødvendigvis udformer sig på den ønskede måde i praksis. Luhmanns teori er deskriptiv, og han begrænser sig fra at arbejde med sandheder og idealer. Derfor ville hans teori kun kunne bruges til at beskrive skolesystemet og dannelsen. Vi ønskede derimod en teori, der kunne opstille et ideal, som vi kunne afmåle nutidens dannelse i skolen imod. Vi valgte at undlade at bruge Luhmann, da vi mente, at Klafkis kategoriale dannelsese teori var mere relevant for vores projekt.

Til at analysere tendenserne i den kvantitative empiri overvejede vi at inddrage en forbrugsorienteret teori. Vi nåede dog aldrig at finde en bestemt. Vi valgte at se bort fra dette, da der fandtes et element af teorien i Habermas' deliberative demokratiteori. Vi mener derudover, at Habermas' deliberative demokratiteori også har andre aspekter med relevans for projektet.

Folkeskolens historiske perspektiv

Den danske folkeskole har en central rolle i samfundet. Folkeskolen som institution for dannelse af medborgerskab i et demokratisk samfund er pålagt at danne eleverne efter særlige, politiske mål. Siden 1814 har det mere eller mindre været bestemt, at folkeskolen ikke blot har en faglig, men også en opdragende eller karakterdannende, rolle overfor eleverne. Med hensyn til den opdragende del, var der tidligere især fokus på at internalisere forskellige arbejdsformer, normer, roller og værdier afhængigt af køn (Hermann, 2007: 59). I folkeskoleloven af 1958 nyfortolkes idéen om karakterdannelse dog med den såkaldte *Blå Betænkning*, hvor det nu formuleres, at børnene skal forberedes til samfunds- og erhvervslivet. Derudover er det skolens opgave at *”... fremme alle muligheder for, at børnene kan vokse op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker.”* (Ibid.: 60). Dette blev vedtaget bl.a. med begrundelsen at det var økonomisk fordelagtigt for samfundet og demokratiet, at have *”... harmoniske, lykkelige og gode borgere.”* (Ibid.: 58-60).

Blot to år efter ændringen i 1958 blev der yderligere sat fokus på elevens udvikling i et dynamisk samfund. I 1960 blev det i en reform fastslået, at folkeskolen skulle hjælpe eleven ved

”... at give eleverne mulighed for at tilegne sig ...[værktøjer red.]... som medvirker til den enkelte elevs alsidige udvikling.” (Ibid.: 74), *”... skabe sådanne muligheder ... at eleven kan øge sin lyst til at lære, udfolde sin fantasi og opøve sin evne til selvstændig vurdering og stillingtagen.”* (Ibid.: 75) og *”... [forberede red.] eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund... Skolens undervisning ... må derfor bygge på åndsfrihed og demokrati.”* (Ibid.: 75).

Der bliver dermed sat fokus på elevens egen handling i en undervisning, der tilrettelægges af læreren, og som forbereder eleven til at tage del i samfundet. Denne tankegang fortsatte op igennem 70'erne og er siden kun i mindre grad blevet modificeret frem til 1993, hvor der blev sat mere fokus på dansk kultur, hvilket gjorde at ideen om demokrati som social konstruktion bliver nedtonet. (Ibid.: 75 & 97)

Kapitel 3: Teori Dannelse

Dannelse

Den danske folkeskole har et dobbeltformål; den skal skabe individer med egne holdninger og forestillinger, men samtidig også individer, som kan deltage selvstændigt i et fællessamfund. Begge formål betragtes som skolens formål, og skolen er derfor blevet en moderne dannelsesinstitution. Det enkelte individ skal anerkendes, udvikles, og er igennem folkeskolen ligestillet med andre elever til at skabe sit eget liv (Korsgaard mfl., 2008: 45). Dannelse er sideløbende med skolesystemets udvikling blevet en livslang socialiseringsproces, hvor individet socialiseres ind i et særligt samfunds kultur og normer.

Det almene dannelsesbegreb kan belyses ved Wolfgang Klafkis teorier om dannelse. Dannelse og *didaktik*⁶ fylder meget i Klafkis tanker om individet og samfundets opbygning, da han mener at dannelse er et samfundsspørgsmål (Klafki, 2011: 65).

Den kategoriale dannelsese teori

Dannelsen af individer i moderne samfund præges ikke kun af én enkelt faktor, men af flere. Klafki mener, at man tidligere har set den tendens, at dannelsen blev opdelt i to kategorier: formale og materiale teorier (Korsgaard mfl., 2008:60).

Ifølge Klafki tager de materiale teorier udgangspunkt i kulturel overlevering og vægter disse højest i dannelsen. Dette kalder han den 'objektive' side, og går ud fra "... at dette indhold kan overføres på elever så at sige uforandret" (Graf, Skovmand, 2004: 43) En material dannelsese teori betones ved, at indholdet i dannelsen består af, hvad man inden for et samfund betragter som gyldig viden. Dette indhold kan være overindividuelle områder som klassisk kultur, historie eller sprog i samfundet (Korsgaard mfl., 2008:60).

De formale teorier tager derimod udgangspunkt i den 'subjektive' side og argumenterer for, at det er de individuelle sider og potentialer, der skal udvikles hos individet (Graf, Skovmand, 2004: 43). I disse teorier fokuseres der dermed på den enkeltes dannelsesproces og individets indre funktioner frem for indholdet i dannelsen (Korsgaard mfl., 2008:60).

⁶ Didaktik handler traditionelt set om hvad, hvordan, og hvorfor den givne undervisning finder sted. (Graf, Skovmand, 2004: 59-60)

Ifølge Klafki ”... lider begge forestillinger af en betydelig reduktionisme ved enten udelukkende at tage udgangspunkt i »verden« eller »mennesket«” (Ibid.: 61). Klafki er uenig i denne opdeling af dannelsesprocessen og mener, at dannelse foregår i en hermeneutisk proces, hvor del og helhed spiller sammen. Han mener, at dannelse i moderne samfund skal ses som et samspil mellem menneske og den kulturelle verden individet indgår i – altså et samspil mellem formale og materiale dannelses teorier (Ibid.: 60).

For at imødekomme dette har han skabt en *kategorial dannelses teori*, der lyder:

”Dannelsen er kategorial dannelse i dobbelt forstand, fordi en virkelighed har åbnet sig kategorialt for et menneske, og fordi dette menneske dermed selv – takket være de kategoriale indsigter, erfaringer og oplevelser, som det har tilegnet sig – er blevet åbnet for denne virkelighed” (Ibid.: 61).

Når barnet opnår ny viden i samfundet ”... forandres barnets verdensforhold kategorialt, og takket være barnets egen selvvirksomhed forandrer det kategorialt sit selvforhold” (Ibid.: 61). Dette kalder Klafki for *den dobbelte åbning*. I *den dobbelte åbning* skal verdens altså åbne sig for barnet, og barnet skal åbne sig for verden. Måden hvorpå dette forekommer, sker igennem *den eksemplariske undervisning* i folkeskolen:

”Dannende læring, som fremmer den lærendes selvstændighed... nås ikke gennem reproduktiv overtagelse af den størst mulige mængde enkelterkendelses-, -evner og færdigheder, men derimod ved at den lærende ud fra et begrænset antal udvalgte eksempler arbejder sig frem til almene ... sammenhænge” (Ibid.: 61)

Klafkis kategoriale dannelses teori ligger derigennem både vægt på de objektive, udefrakommende værdier samt den subjektive dannelse af det enkelte individ. Barnet skal igennem dannelsen tilegne sig kategorier, hvorigennem det kan forstå det samfund og den kultur det lever i.

Efter kritik i løbet af 1980'erne har Klafki udviklet et nyt dannelseskoncept, der fastholder didaktikken mellem individ og omverden. Dette studie vil kort illustreres i understående afsnit (Ibid.: 61).

Almendannelse

I Klafkis andet studie inden for dannelse hævder han, at det moderne samfunds dannelse må opfattes som en sammenhæng mellem tre grundlæggede evner. Disse

evner er noget, som man automatisk arbejder sig frem til i takt med dannelsen, og dels noget hvert enkelt individ påtager sig ansvaret for (Klafki, 2011: 69):

- *”Hver enkelte menneskes evne til selv at bestemme over sine individuelle levevilkår og medmenneskelige, erhvervsmæssige, etiske og religiøse meninger; ... ”*
- *”Medbestemmelsesevne, for så vidt at ethvert menneske har krav på, mulighed og ansvar fra udformningen af vores fælles kulturelle, samfundsmæssige og politiske forhold; ... ”*
- *”Solidaritetssevne, for så vidt, at det personlige krav om selv- og medbestemmelse kun kan retfærdiggøres, hvis det ikke kun forbindes med anerkendelse, men derimod også med indsatsen for og sammenslutning med de mennesker, der helt eller delvist er afskåret fra netop sådanne forhold...”* (Ibid.: 69).

Disse tre betydningsmomenter skal ifølge Klafki udlægges som *almendannelse*. Klafki påpeger nødvendigheden ved et moderne, almindannelsesideal, da dette almindannelseskoncept er orienteringsramme for videreudviklingen af skolesystemet og individet. Dannelsesstænkningen må grundlæggende orientere sig imod *”... et demokratisk, konsekvent frit og socialt samfund. Et menneske, som skal opdrages må kunne varetage sine borgerrettigheder.”* (Graf, Skovmand, 2004: 35). Følgelig mener han, at dannelse bestemmes som *almendannelse* i en tredobbelt betydning:

- *”... som en betingelse for selvbestemmelse, må ’almendannelse’ være dannelse for alle ... ”*
- *”... almindannelse må opfattes som tilegnelse af de fællesmenneskeligt vedkommende problemstillinger i den historiserede samtid ... Dog skal dette ikke ske for at holde de mennesker, der uddanner eller danner sig, fast på den hidtidige historiske udvikling, men derimod for at frigøre dem, så de kan forstå og forme deres respektive fremtid i selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet ... ”*
- *”... må almen dannelse opfattes som dannelse inden for alle grunddimensioner af menneskelige interesser og evner, og altså som dannelse...”* (Klafki, 2011: 70).

Klafki beskriver ved sin teori, at dannelse er almen og dermed for alle i samfundet.

Almendannelse kan således ses som et middel, hvorigennem folkeskolen kan være med til at udvikle demokratiet. Han påpeger, hvordan en almindennende folkeskole skal være med til oplyse og danne medbestemmende, men kritiske elever. Ved at danne medansvarlige elever vil man opnå en større forståelse af samtiden og dermed danne borgere, der tager ansvar for det samfund, de lever i (Ibid.: 74).

Begrebet *dannelse* bliver i Danmark defineret som skolens opgave. Når man skelner mellem *dannelse* og *almendannelse*, bliver *dannelse* et overbegreb til *almendannelse*. Dette skyldes, at *dannelse* kan forstås som et langt mere omfattende begreb, nemlig som en individuel proces. *Dannelsen* kan ske igennem flere forskellige instanser såsom familie og venner, og er derfor ”... *uafsluttet, selvstyret og ikke nødvendigvis afhængig af uddannelsesinstitutioner ...* ” (Graf, Skovmand, 2004: 33). Nogle har betegnet denne proces som socialisering. Dette kan modargumenteres, da socialisering har individet som objekt, ”... *mens dannelse ... betegner en proces, hvor individet skaber sig selv og medskaber sine levevilkår i uimponeret nysgerrig konfrontation med en mangfoldig virkelighed.* ” (Ibid.: 33).

Demokratiteori

I det følgende afsnit vil vi redegøre for tre demokratiteorier. Disse teorier vil vi bruge til at afklare, hvilken betydning uddannelse har for en demokratisk færden i det danske folkestyre. Ydermere vil vi bruge teorierne til at belyse udviklingen af det danske samfund og folkestyre.

Demokratiet har sine rødder tilbage fra det antikke Grækenland. Dog er det først med Jeremy Bentham's beskyttelsesdemokrati fra slutningen af 1700-tallet, at der er blevet sat fokus på udvikling af demokratiteorier (Heywood, 2013: 96-98). Med demokratiets udbredelse i resten af verden har den demokratiske tankegang og forståelse udviklet sig, hvilket har medført flere forskellige demokratiteorier. I det følgende afsnit ønsker vi at belyse enkelte demokratiteorier, der har fokus på demokratisk uddannelse og dannelse i samfundet.

Udviklingsdemokrati

Udviklingsdemokrati er oprindeligt tænkt af den franske filosof Jean-Jacques Rousseau. Grundtanken i udviklingsdemokratiet er, at borgerne skal benytte demokratiet til at skabe en bedre verden. Dette gøres ved at give borgerne mulighed

for at få indflydelse i samfundet (Heywood, 2013: 96). Rousseau opstiller begrebet *general will*, den generelle vilje, der indbefatter en sammensmeltning af befolkningens ønsker og holdninger. Disse kommer til udtryk ved demokratiske deltagelse, hvor igennem den generelle vilje formes. Såfremt ethvert individ agerer uselvsk, er den generelle vilje et udtryk for samfundets bedste (Ibid.: 96-97).

Derfor har valgdeltagelse en væsentlig betydning for kvaliteten af den generelle vilje. Høj valgdeltagelse giver et udtryk for det fælles bedste, ligesom lav valgdeltagelse giver et ringe udtryk af det fælles bedste. (Ibid.: 97). Rousseaus model læner sig i højere grad op ad det direkte demokrati i højere grad end det repræsentative.

John Stuart Mill udvikler senere Rousseaus udviklingsdemokratiteori, så den er mere passende til idéen om det repræsentative demokrati (Ibid.: 97). Denne nyere form for udviklingsdemokrati fokuserer ikke længere på demokrati som en fritstillende kraft. Den fremstiller i stedet demokratiet som en lærende og udviklende styreform, der udvikler individer lige, i samme grad som vi udvikler demokratiet;

"By participating in political life, citizens enhance their understanding, strengthen their sensibilities and achieve a higher level of personal development. In short, democracy is essentially an educational experience" (Ibid.: 97).

Mills tolkning af udviklingsdemokratiet havde dog ikke til hensigt at ligestille borgere demokratisk. Stemmerne i Mills udviklingsdemokrati skulle være fordelt efter uddannelsesgrad. Hvor en ufaglært skulle have én stemme, skulle en akademiker have op til fem eller seks stemmer. Denne fordeling skulle være med til at sikre samfundet mod flertalsdiktatur og for ikke at underminere intellektuelle diskussioner (Ibid.: 98).

Danske eksempler på tanker vedrørende udviklingsdemokratiet findes hos Hal Koch og Alf Ross. Disse er begge kommet med tanker, der kan bruges til at belyse den danske form for demokrati. Disse bruges bl.a. også i forbindelse med folkeskolens demokratikanon (pub.uvm.dk/2006/demokrati/kap02.html).

Hal Koch

Hal Koch var uddannet teolog og blev i 1932 internationalt anerkendt for sin disputats om sit forhold til platonisme. I 1937 blev han ansat på København universitet i kirkehistorie. (www.denstoredanske.dk⁷). Efter anden verdenskrig skrev han bogen

7

www.denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Religion_og_mystik/Danske_folkekirke/Hal_Koch
h. Besøgt d. 14/12/2013

"*Hvad er demokrati?*" hvori han gør sig sondringer om, hvad det ideelle demokrati er (Koch, 1960: 4).

Ifølge Hal Koch skal demokrati forstås som en livsform frem for en styreform. Demokratiet skal ifølge Koch afspejle sig i alle livets aspekter og ikke bare i stemmeboksen. Essensen af demokrati er dialogen, hvor man opnår en bedre og mere rimelig forståelse og heraf kan træffe en afgørelse, som tager hensyn til helheden frem for en enkelt person eller klasse. (Koch, 1960: 17). Beslutninger i form af afstemning er ifølge Koch først legitime, når et givent emne ikke længere konstruktivt kan debatteres. Resultatet heraf bør kun opfattes som en midlertidig konklusion. Afstemningen giver kun et relativt svar, og diskussionen bør i princippet derfor aldrig høre op. (Ibid.: 17-21).

I Kochs optik er demokratiet "*... ikke et system, eller en lære; det er en livsform; men det at leve lader sig ikke lære efter lærebøger og paragraffer og man kan ikke sætte sig hen og lære dem udenad.*" (Ibid.: 55). Derfor er en konstitution ikke nødvendigvis en forudsætning for et velfungerende demokrati. Det er derimod folkets sind, der er den afgørende faktor for at kunne kategorisere et samfund som demokratisk.

Den, hvorpå man bedst lærer at forstå demokratiet, er ifølge Koch, at leve i et demokrati med rettigheder (Ibid.: 47-48). For at sikre en indsigt i af deres demokratiske tilværelse, skal folket opdrages til selvstyre i et demokratisk samfund. Individets demokratiforståelse bliver dannet i en livslang proces, og en væsentlig del af denne proces forekommer i folkeskolen. En anden lige så væsentlig faktor i uddannelsen til forståelse af demokratiet, er det folkelige organisationsliv og det samarbejde, som her udspiller sig (Ibid.: 40-41).

En af de centrale rettigheder i demokratiet er ytringsfriheden, hvilken, gennem offentlig kritik og den frie presse, kan være med til at sætte grænser for truslerne, som politikerne udgør over for styret (Ibid.: 34). Koch påpeger, at politikere ofte går ind i politik på baggrund af egne, snævre interesser og prioriterer disse før, det Koch vil kalde for folkets bedste. (Ibid.: 32).

Kortfattet mener Koch at man i et demokratisk samfund altid skal vælge '*ordet*' frem for '*sværdet*', når det gælder om at løse en konflikt (Ibid.: 10)

Alf Ross

Alf Ross er uddannet jurist og blev i 1934 anerkendt ved Københavns universitet som doktor i jura. (<http://www.denstoredanske.dk>⁸). Alf Ross kritiserer Hal Koch for hans demokratiteori og kommer i bogen *Hvorfor Demokrati*, med sit syn på demokratiet ([uvm.dk](http://pub.uvm.dk)⁹)

Ross ser demokratiet som den styreform, som giver borgeren et "... *maksimum af politisk frihed* ..." (Ross, 1967: 132). Frihed gives her i form af autonomi til borgeren. Med autonomi mener Ross at borgeren ikke uden samtykke er underlagt et fremmed herredømme (Ibid.: 131).

For Ross er det derfor vigtigt at opstille nogle retspolitiske kriterier for demokratiet. Dette er tilfældet, da der ifølge Ross ikke findes naturlige love for menneskelig adfærd, hvorimod der findes betingede regler for ethvert demokratisk regime. Vigtigst af disse er ytrings- og organisationsfriheden, da de sikrer den demokratiske færden. Disse rettigheder sikrer retssikkerhed for borgeren, så dennes frihed ikke kan begrænses af regeringsmagten. Retssikkerheden er for Ross garantien for de førnævnte politiske friheder (Ibid.: 153).

Sammenligning af Alf Ross og Hal Koch

Ross og Koch er i høj grad enige om, at den optimale demokratiske proces er den, hvor man via diskussion kommer frem til den bedste løsning for fællesskabet. Dette mener Ross dog ikke, at man kan formuleres som et retsligt krav. I hans øjne skaber dette et behov for at demokrati baseres på hans *flertalsprincip*, altså at flertallet bestemmer (Ibid.: 139).

Det optimale demokratiske regime er ifølge Ross et repræsentativt/parlamentarisk demokrati. Det repræsentative demokrati åbner muligheden for, at mere veluddannede eksperter kan tage beslutninger på folkets vegne, samtidig med at folket har mulighed for at etablere en ny regering, hvis den forrige ikke længere lever op til befolkningens krav. Dette giver samtidig mulighed for mere specialiserede statslige organer (Ibid.: 215 - 216).

8

http://www.denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Jura/Juridiske_biografier/Alf_Ross?highlight=alf%20ross . Besøgt 14.12.2013

⁹<http://pub.uvm.dk/2006/demokrati/kap02.html>. Besøgt d. 12.12.2013

Ross' demokratiske model er betinget af to ting. Folket skal have et vist minimum af velstand samt et intellektuelt uddannelsesniveau. Hvis man er uvidende eller udsultet, har man ikke evne eller overskud til at deltage i eller tage stilling til en politisk agenda (Ibid.: 134).

Habermas

Jürgen Habermas er en tysk sociolog og filosof, blandt andet kendt som et af de førende medlemmer af Franfurterskolens anden generation.

(<http://www.denstoredanske.dk>¹⁰).

Vi vil i dette projekt bruge Habermas' deliberative demokratiteori samt hans kritiske analyse af den borgerlige offentlighed. Habermas skelner mellem systemverden og livsverden (Andersen, 2013: 393).

Systemverden udgør samfundets økonomiske og politisk-administrative aspekt. Her i finder vi styringsmedierne *penge* og *magt*. Disse bliver styringsmedier for denne verden, grundet et høje krav til effektivitet og funktionsevne (Ibid.: 393). Disse krav resulterer i, at man ser strategisk rationel handling hos aktørerne. Kapitalismen medfører, at aktører handler egocentrisk rationelt. Dette betyder, at de handler for at maksimere deres eget udbytte af de to styringsmedier i en given situation. Individuer i denne verden er derfor underlagt begrebet rationel handling (Andersen, 2013: 393 & 252 - 253). På trods af dette mener Habermas dog, at der er en vis grad af stabilitet og integration i systemverden.

Magtmediet bygger på autoritet hierarkier i bureaukratiet og i politiske systemer, og kan på denne måde bidrage til stabilitet og integration i systemverden. Integrationen han refererer til, kalder han *systemintegration*. Styringsmedierne, fungerer relativt uafhængigt af normer, konsensus om handlingsmål og situationsfortolkninger. Styringsmedier agere altså som forholdsvis anonyme objekter, der under de rette omstændigheder, kan udlede store vidt omfattende handlingsmønstre (Andersen, 2005: 378).

Pengemidlet operer gennem samfundets markedsmekanismer. Disse markedsmekanismer kan eksempelvis være aktivt hos forbrugere, banker og virksomheder (ibid.: 378). Ligeledes kan styringmediet *magt*, opererer gennem embeders hierarkiske orden i bureaukratier og politiske systemer, og er på denne

¹⁰ http://www.denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Filosofi/Filosofi_og_filosoffer_-_1900-t./Filosoffer_1900-t._-_Tyskland_-_%C3%98strig_-_Schweiz_-_biografier/J%C3%BCrgen_Habermas. Besøgt d. 14/12/13

måde i stand til at koordinere handlingsforløb i form af systemkrav (ibid.:378). Stryngsmedierne handler ud fra forventninger om den belønning eller straf, som er resultat af handlingen. Der er altså ikke fokus på kommunikationen og fælles forståelse af normer, hensigter og motiver, hvilket resulterer i en mangel på netop dette (ibid.: 379).

Modsat systemverden, som er styret af *penge* og *magt*, er livsverden bestemt ud fra meningsfulde symboler, som omhandler kultur, sociale normer, morale og menneskers personlige identitet. Disse formidles gennem sproglig forståelsesorienteret kommunikation. I livsverden frembringes meninger, identitet og solidaritet gennem sproglig kommunikation. Når indholdet i en dialog kan gøres til rationel refleksion, som er åben for kritik, forekommer det, som Habermas kalder social integration (Ibid.: 379). Den integration kommer, når individernes handlinger er baseret på en indforståethed. Altså en fælles forståelse af: situationstolkninger, mål med handlingen, morale og selvforståelse. Indforståelsen skal opnås gennem en kommunikativ accept af det sproglige udsagns gyldighed. Man kan altså udlede, at den sociale integration danner handlingsmønstre gennem kommunikation mellem individer(ibid.: 379).

Habermas ønsker gennem sine studier at lave en observation af samfundet. Til dette laver han en kritisk revurdering af Marx Webers ide, om at det moderne samfund nærmer sig hvad Weber definerer som *Raionalitens jernbur*¹¹ (Eriksen, Weigård, 1999: 138). Habermas mener også, at såfremt det formålsrationelle handlings- og tankmønster opnår en dominerende plads i samfundet, vil dette være problematisk. Habermas når frem til denne opfattelse ud fra den samme begrundelse som Weber. Habermas mener dog ikke at den komplette udbredelse af dette er uundgåeligt (ibid.:138). Han ser en store fare ved den distancerende og fremmedgørende måde, som finder sted, når vi handler indbyrdes med styringsmediet *penge* (ibid.: 139). Problemet opstår, når den formålsrationelle tankegang og penge i form af relationer overskrider sine naturlige grænser i systemverden og kolonisere sig over i livsverden (ibid.:139).

11 Weber mente at alle vestlige industrisamfund var karakteriseret ved en eskalerende udbredelse af en formålsrationel tanke og handlemåde, en tankemåde med et resultats orienteret mål. Disse måder at handle og tænke på, ville til sidst opsluge hele samfundet. Denne tendens er efter Webers opfattelse et ambivalent onde. Den har givet os et højt materialistisk niveau samt et velordnet samfund, men har også resulteret i en meningstom tilværelse, grundet mangel på menneskelige relationer og værdiger(Eriksen, Weigård, 1999: 138).

Koloniseringen af livsverden finder sted, når samfundet, grundet disse indbyggede defekter og krisetendenser, tvinges til en konstant forkastelse af livsverdens kommunikative rationalitet til fordel for systemverdens styringsmedier. (Andersen, 2013: 399-401)

Et væsentligt begreb i Habermas' teori om livsverden og hans demokratifortolkninger er *den herredømmefri dialog*. En herredømmefri dialog er bestemt ud fra fire kriterier. Disse indebærer et sæt regler bl.a. omhandlende logik, semantik, procedure og samtalens rammer og forløb. Således skal der være opstillet følgende rammer:

1. ”*Enhver skal kunne deltage i den givende diskussion*”.
2. ”*Enhver må problematisere en given påstand*”.
3. ”*Enhver må frit udtale sig om dennes ønsker og behov*”.
4. ”*Ingen må forhindres i udøvelsen af ovennævnte rettigheder*” (Andersen, 2013: 397-398).

Habermas overtager i sin demokratiteori Joseph M. Bette's model for det deliberative demokrati. Det deliberative demokrati er for ham et ideal, med den vigtige pointe, at opfattelsen af flertallet som en suveræn beslutningstager ikke alene er tilstrækkeligt for et velfungerende demokrati. Borgerne skal også deltage aktivt i politiske debatter, en debat som falder inden for *herredømmefri dialog*s kriterier (Eriksen, Weigård, 2003: 169 - 172). Disse debatter er vigtige for demokratiet, fordi de øger refleksionsniveauet, styrker borgernes informationsgrundlag og optrapper beslutningstagernes ansvarsfølelse. Dialogen blandt borgerne er derfor ikke kun nødvendige for meningsudveksling, men resulterer i en lærende og udviklende proces, som stræber mod at udvikle og danne befolkningen (Ibid.: 169 - 172). Habermas efterstræber at skitsere et samfund, hvor borgerne styrer sig selv gennem aktiv deltagelse i institutionaliserede lovgivningsprocesser, hvor kun argumenter med alles tilslutning bliver accepteret som legitime (Ibid.: 169 - 172).

Habermas laver en skildring af offentligheden i hhv. de statslige beslutningstagende institutioner og den offentlige sfære. Den offentlige sfære skal ses som et rum, hvor samfundets borgere, uafhængigt af staten kan og bør diskutere og forholde sig kritisk til de politiske beslutninger, som staten tager. Disse rum for offentlig debat er vigtige,

da de giver borgerne mulighed for at forholde sig kritisk til statslige tiltag. Den offentlige kritik er vigtig. Den kan bruges til at sikre borgerne mod magtmisbrug. Habermas benytter sig af udtrykket: *Refeudalisering af offentligheden* (Eriksen, Weigård, 2003: 270). Med dette udtryk belyser Habermas problemstillingerne i den offentlige sfære. Det største problem er, at der i nutidens samfund ikke længere er en opdeling mellem den litterære offentlighed og den politiske offentlige. Der er heller ikke en opdeling mellem samfund og stat. Før industrialiseringen blev folket dannet gennem den litterære offentlighed, som var et kulturelt forum, hvor man forholdte sig til højkulturelle emner gennem debat og dialog (Habermas, 2009: 82). Den politiske offentlighed havde sit udspring i den litterære offentlighed, men den litterære offentlighed er i dag blevet erstattet af massemedierne og konsumadfærden. Således findes dette kompetencedannende forum, der går forud for den politiske offentlighed, ikke mere i nutidens samfund. (Habermas, 2009:125 og 293)

Ændringerne i det forbrugsorienterede marked har forandret mediernes og parlamentets karakter, fra at repræsentere folkets mening til at repræsentere den mening som apolitiske organisationer ønsker, at folket skal have (Habermas, 2009:293). Men folket forholder sig ikke kritisk til massemedierne, bl.a. fordi socialstaten har overtaget mange af de ydelser, som før blev varetaget af privatpersoner (Ibid.: 222-229). Dette medfører, at individet kun skal tage ansvar for egne ønsker. Dermed har borgerne ikke nogle fælles definerede behov, som skal varetages af borgerne selv (ibid.: 113).

Habermas kritiserer denne strukturændring mellem samfund og stat, da den resulterer i en nedbrydning af den offentlige debat (Eriksen, Weigård, 2003: 269-270). Det centrale i Habermas' teori er altså behovet for, at borgere udgør en kritisk offentlighed, der er meningsdannende, og agerer i konsensusbaseret dialog med hinanden.

Sammenligning med Ross, Koch og Habermas

Hos Habermas finder man elementer af både Alf Ross' og Hal Kochs tænkning. Habermas' deliberative demokratimodel beskrives til dels som en styreform, hvor borgerne styrer sig selv gennem deltagelse i retslige, institutionaliserede lovgivningsprocesser (Eriksen, Weigård, 1999:154). Denne tænkning læner sig op ad Ross' idé om den demokratiske styreform, hvor disse lovgivningsprocesser danner grundlag for demokratiet (Ross, 1967: 153). I det deliberative demokrati er et krav for

beslutningers legitimitet, at disse er fundet gennem en dialog (Eriksen, Weigård, 2003: 152). Denne tilgang ses også i Hal Kochs teori om demokrati som livsform, hvor dialog med gensidig forståelse fra de involverede parter er central (Koch, 1960: 15). Gennem Habermas' fire regler for den herredømmefri dialog bliver ytringsfrihed et vigtigt element i demokratiet. Individernes ret til at ytre sig frit er påkrævet, da friheden er nødvendig for, at individerne opnår en uhindret dialog, og gennem denne lærer at agere kvalificerede i en rationel diskussion. Borgernes accept af politiske beslutninger kan altså først defineres kvalificerede, når borgerne kan ytre sig frit (Eriksen, Weigård, 2003: 166) (Koch, 1960: 34) (Ross, 1967: 138). Også i Koch og Ross' demokratiteorier er ytringsfriheden essentiel. De tre teoretikere mener, at ytringsfriheden, udover, at sikre, at alle bliver hørt, kan være med til at forhindre magtmisbrug, højne individets ansvarsfølelse og hæve det informationsgrundlag, som ligger til grund for beslutningerne (Eriksen, Weigård, 2003: 169 - 172) (Koch, 1960: 34) (Ross, 1967: 138).

Ifølge Habermas skal beslutninger tages på baggrund af en åben og rationel politisk debat, hvor alle skal have mulighed, for at argumentere, problematisere og forholde sig kritisk til hinandens argumenter (Andersen, 2005:379). Der bør først træffes en beslutning, når de involverede parter, frivilligt accepterer argumenterne i en rationel refleksiv dialog, og konsensus opnås blandt disse (Andersen, 2005: 379)

Medborgerskab

Medborgerskab kan forstås som en kobling af status og identitet. Medborgerskab er ikke et individuelt begreb, men opstår ved en kollektiv følelse. Man kan derfor ikke være medborger alene. Hvis man sammenligner medborgerskab med en dansk demokratiopfattelse, bestræber medborgerskab sig på fællesskabet og dets værdier (Korsgaard mfl., 2008: 17). At være medborger indebærer ikke kun at være borger med rettigheder og pligter, men også at deltage i et fællesskab, hvor man er afhængig af fællesskabet og deltager med andre i samfundet (Korsgaard mfl., 2008:24-26).

Ordet "borger" stammer fra den græsk-romerske idé om byen som det politiske fællesskabs kerne, hvorimod ordet "borgerskab" indebærer at have borgerrettigheder og borgerpligt i byen. Gennem betegnelsen *medborgerskab* er der derfor både et juridisk og en identitetsmæssig side. Den juridiske side indebærer de formelle rettigheder og pligter, som borgeren har opnået ved at være bosiddende i samfundet,

hvorimod den identitetsskabende side indebærer et følelsesmæssigt tilhørsforhold ved medlemskab i samfundet (Korsgaard, 2004: 6).

I Danmark er det muligt at skelne mellem begreberne *statsborgerskab* og *medborgerskab*. Statsborgerskab er en formel status, som indebærer en række pligter og rettigheder, hvor medborgerskab er i højere grad en identifikation med det samfund statsborgeren lever i. Medborgerskab er derfor en betegnelse det enkelte individ selv vælger ved en aktiv, demokratisk deltagelse i samfundet.

Statsborgerskab	Medborgerskab
Status	Identitet
Rettigheder og pligter	Sindelag og tilhørsforhold
Objektivt	Subjektivt

(Korsgaard mfl., 2008: 25)

Filosoffen Charles Taylor påpeger nødvendigheden af forpligtelse fra borgerne i demokratisk samfund således:

”Denne type samfund... kræver en vis grad af forpligtelse fra borgernes side... Samtidig bygger demokratiet altid på en vis grad af deltagelse i samfundets styring. Et frit samfund må nødvendigvis erstatte despotisk tvang med en vis form for selvstyring. Når dette ikke lykkes, er systemet i fare.” (Korsgaard, 2004: 7).

At den danske folkeskole i dag danner til et aktivt medborgerskab, kan ses i folkeskolelovens § 1, da skolen er forpligtiget til at forberede eleverne til *”... deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre.”* (Korsgaard mfl., 2008: 48). Medborgerskab forstås herigennem som evnen til at indgå i et demokratisk samfund. Opfattelsen går således hånd i hånd med dannelse, da paragraffens forestilling ikke kan opnås uden den enkelte borgers indsigt i samfundet og forståelse heraf.

Et demokratisk samfund som det danske har derfor brug for aktive, kritiske medborgere for at sikre: at love overholdes, demokratiske rettigheder ikke overses og at der hver fjerde år indsættes folkevalgte i Folketinget. Demokrati bygger på et folkevælde og dermed borgerne i samfundet. Det fremgår af Charles Taylors’ citat, at en demokratisk styreformens legitimitet ikke kan vedligeholdes uden aktive medborgere.

Skolens position i samfundet

Vi vil benytte Wolfgang Klafkis skoleteori til at belyse vekselvirkningen mellem skole og samfund. Ud fra Klafkis redegørelse i hans andet studie *Skolens samfundsmæssige funktioner og pædagogiske opgaver i et demokratisk samfund* vil vi belyse, hvordan der overordnet set dannes medborgerskab i folkeskolen og hvilke parametre man måler dette på.

Første parameter er skolens kvalificerings- eller uddannelsesfunktion.

”Begrebet »kvalificeringsfunktion« og den deri indeholdte tese siger følgende: I moderne samfund overtager skolevæsenet i tiltagende grad den funktion, hvor man udruster den kommende generation med de evner, færdigheder, erkendelser, kundskaber og holdninger, der er nødvendige eller anses for at være nødvendige, for at de unge senere kan medvirke i den samfundsmæssige produktionsproces og magte deres individuelle reproduktionsproces uden for arbejdslivet.” (Klafki, 2004: 52).

Klafki siger samtidig, at man er nød til at dele dette begreb op i to hovedgrupper: den almendannende og den specialdannende. I henhold til vores problemstilling tager vi udgangspunkt i den almendannende gruppe, da det almendannende organ i Danmark er folkeskolen. Klafki påpeger, at det er de evner, man træner eleverne i, der antages at udgøre et nødvendigt grundlag for senere specialisering. Her påpeger Klafki, at dette drejer sig om historisk formidlede fortolkninger af det, samfundet mener er nødvendigt (Ibid.: 54). I de to organer findes der to typer kvalifikationer; den første type er de funktionelle kvalifikationer, der i folkeskolen er svarende til almene hovedfag såsom dansk og matematik. Den anden type er de ekstrarfunktionelle kvalifikationer. Dette indbefatter evner og erkendelser, som ikke bygger på de overnævnte funktionelle kvalifikationer. Altså at indordne sig efter normer og regler, og yde det som skolen og samfundet forventer af eleverne, hvilket svarer til samfundsbestemte regler og normer. (Ibid.: 54).

Det andet parameter er en selektions- og allokatjonsfunktion, dvs. en udvælgelsesfunktion og en dermed forbundet tildelt funktion. Denne forståelse bygges på antagelsen om, at man i moderne samfund har en specifik arbejdsdeling. En

sådan allokering af eleverne skaber udgangspunkter for individernes fremtidige sociale positioner. Historisk set er disse overnævnte funktioner forstået som progressiv samfundsudvikling. Klafki ser derudover også uddannelsesorganerne som varetager af socialpolitiske opgaver (Ibid.: 55-57).

Det tredje parameter er skolen som en integrations- og legitimeringsfunktion. Denne funktion skal forstås som sammenhængen mellem skolen og det samfundsmæssige politisk-kulturelle system og dets normative grundlag (Ibid.: 58).

”Tesen hævder, at skolen sideløbende og i sammenhæng med de allerede omtalte funktioner også har den funktion at indlemme de opvoksede generationer i det givne samfundsmæssig-politisk-kulturelle system, og denne indlemmelse kan de kun bevirke, hvis den retfærdiggør, legitimerer og begrunder dette system og dets tilgrundliggende normer, i givet fald også ændrede normer, dvs. fremstiller det som et principielt godt og ønskværdigt system, der fortjener tilslutning og støtte” (Ibid.: 58).

Dette udføres på to forskellige måder i grundskolen; den direkte bevidste påvirkning, der bl.a. ses som værende målsætninger, læreplaner og overholdelse af lovgivningen. Dette sker i de konventionelle fag og sætter eleven ind i det pågældende samfunds system og normer. Den anden del, den indirekte faktor, kommer til udtryk i den sociale omgang på skolen blandt lærer og elever og i den pågældende skoles højtider og ritualer. I disse ureflekterede handlinger ligger der også integrations- og legitimeringsformer (Ibid.: 58-60). Klafki hævder, at

”... I parlamentarisk-demokratiske systemer må alle statens forholdsregler, herunder også økonomiske og socialpolitiske forholdsregler såvel som uddannelsespolitiske beslutninger, opfylde en bestemt betingelse, hvis det samlede politiske systems forholdsregler ikke skal føre til svære kriser: Staten er i sidste instans henvist til ”massernes loyalitet” (Ibid.: 62).

Klafki påpeger, at nogle teoretikere mener, at uddannelsesorganet i parlamentarisk-demokratisk styrede, men kapitalistisk orienterede samfund, blindt opretholder ideen om overnævntes nødvendighed. Dette er Klafki uenig i (Ibid.: 62-63). Han mener, at forståelsen af begrebet masseloyalitet ikke skal forstås så snævert og negativt i moderne og demokratiske samfund. Han mener derimod, at integration- og legitimeringsfunktionerne i skolen kan varetages både manipulatorisk, men også med

rational oplysning, differentieret argumentation samt med kritik og selvkritik, hvilket kan resultere i det Klafki kalder *kritisk loyalitet* overfor samfundet (Ibid.: 62-63). Klafki mener, at der her må ”... henvises til endnu et historisk moment: opdragelsens relative autonomi, navnlig også skolens relative autonomi i forhold til samfundet.” (Ibid.: 63). Men netop denne autonomi er tvetydig. Som før nævnt kan det føre til kritisk-rational oplysning, men det kan også have negative følger. I forhold til dette mener Klafki, at

”... den relative autonomi kan nemlig føre til blindhed og til skolens afsondring fra den økonomisk, sociale, politiske, videnskabelige og kulturelle udvikling, til skolens så ofte kritiserbare >>livsfjernhed<<. Den kan føre til, at skolen udvikler selvbevarende mekanismer og netop dermed udløser socialkonservative virkninger, at den opretholder forældede forestillingsmønstre og giver børnene en falsk bevidsthed om virkeligheden uden for skolen, om samfundsforholdene” (Ibid.: 63).

Det fjerde og sidste parameter er skolens kulturoverleveringsfunktion fra samfund til elev. Kulturoverleveringsfunktionen er svær at stille helt for sig selv, da den har elementer fra de tre foregående parametre i sig. Ved kultur i denne sammenhæng hævder Klafki, at det ”... går i denne forstand fra fritidsbeskæftigelse over kunst og dele af videnskaben til verdensanskuelsesmæssige og religiøse fortolkninger af den menneskelige tilværelsesmeningsindhold.” (Ibid.: 65).

Formidlingen af kulturparameteret kan bevidst eller ubevidst: ”... føre til en indlemmelse i og en retfærdiggørelse af det sociale og politiske system.” (Ibid.: 65).

Faglig inddragelse af medborgerskab i folkeskolen

Den politisk bestemte formålsparagraf ønsker, at folkeskolen danner elever, der aktivt kan deltage i samfundet. Begrebet *medborgerskab* bidrager, som en del af skolens dannelsesopgave, til debatten om; for det første hvorvidt skolen forsat kan opretholde et alment dannende sigte i et komplekst samfund, for det andet til, om skolen i stedet udelukkende skal koncentrere sig om at være en læringsinstitution, hvor barnet kan ”lære at lære” (Ibid.: 47). Dog er folkeskolens rolle som dannelsesinstitution forsat bibeholdt. Dels fordi man mener, at skolen ellers vil miste sin legitimitet, og dels fordi samfundet ellers vil miste en vigtig kulturel og demokratisk integrationskraft (Ibid.: 47).

Medborgerskab er ikke et skemalagt fag i den danske folkeskole, men inddrages indirekte igennem almene fag¹² under hele uddannelsesforløbet. Hvis medborgerskab rettes mod en pædagogisk tilgang, kan der her skelnes mellem to forskellige betydninger af medborgerskab; medborgerskab som ”... *perspektiv og mål for skolens virke (A)*... [og red.] ... *medborgerskab som indsigt i og refleksion over, hvad det vil sige at være en del af et politisk fællesskab (B)*.” (Ibid.: 213). Den første betydning (A) omhandler identifikation med den viden samt de færdigheder og holdninger, som et individ behøver for at kunne begå sig i samfundet fremadrettet. Dette kan indebære alt fra basale faglige færdigheder om regnekundskaber og læsning til indsigt i samfundets kultur. Medborgerskab handler ud fra dette synspunkt om indholdet og målet i hele folkeskolens læseplan (Ibid.: 213). Den anden betydning (B) omhandler det, man traditionelt kalder for politisk dannelse. I denne optik handler medborgerskab i højere grad om at tage stilling til, at man som individ er et politisk subjekt i samfundet. Ved politisk dannelse er fokuspunktet i højere grad, hvad man skal og bør gøre som borger i et demokrati såsom aktiv politisk deltagelse i foreninger og partier (Ibid.: 213).

En af de store udfordringer ved, at medborgerskab er så tæt knyttet med folkeskolens undervisning, er at de to betydninger ofte er i spil på samme tid og ofte med henblik på at etablere medborgerskab som et fagligt element i undervisningen (Ibid.: 213-215). Udfordringen bunder i, at medborgerskab er en problematik, som kan danne perspektiv i alle fag på samme måde, som det almene dannelsesbegreb er i dag. I den danske folkeskole er faget dansk f.eks. begrænset af et genstandsfelt som indkredses af de facetter som danskfaget indebærer. Et fag som aktivt medborgerskab indføres derimod, fordi man fra statens side finder, at et givent problem ikke er tilstrækkeligt dækket ind af andre fag på skemaet. Dette kan være problemstillinger som, at unge ikke ved nok om demokratiet eller man ser en lav valgdeltagelse blandt unge. Medborgerskabets faglige inddragelse har henblik på at lære unge om samfundet og dette skal efter hensigten styrke demokratiet og dets legitimitet i befolkningen (Ibid.: 213-215). Det er ikke enestående for medborgerskabets implementering i fagene, at det påvirkes af samtiden og samfundets ændringer, men i modsætning til f.eks. danskfagets afgrænsede genstandsfelt, er medborgerskab direkte afhængigt af, hvilke samfundsproblemer som f.eks. politikere eller forskere anskuer som de mest

¹² Ved almene fag menes der bl.a. fag som dansk, matematik og samfundsfag

presserende (Ibid.: 219). Medborgerskab skal derfor ses som statens bud på inddragelse af samfundsproblemer i folkeskolen. I nogle lande såsom England har "citizenship education" været et fag på skoleskemaet siden 2001 (Ibid.: 219).

Interviews af skoleledere

Vi har interviewet to skoleledere med henblik på, at få afklaret væsentlige spørgsmål vedrørende implementering af den første formålsparagraf i folkeskolerne. Vores begrundelse for at have valgt skoleledere frem for lærere, skal findes i folkeskolelovens anden paragraf, som lyder:

§ 2. Kommunalbestyrelsen har ansvaret for folkeskolen, jf. dog § 20, stk. 3, § 44 og § 45, stk. 2, 2. pkt. Kommunalbestyrelsen har ansvaret for, at alle børn i kommunen sikres ret til vederlagsfri undervisning i folkeskolen.

Stk. 2. Den enkelte skoles leder har inden for rammerne af lovgivningen og kommunalbestyrelsens og skolebestyrelsens beslutninger ansvaret for undervisningens kvalitet i henhold til folkeskolens formål, jf. § 1, og fastlægger undervisningens organisering og tilrettelæggelse.

Stk. 3. Elever og forældre samarbejder med skolen om at leve op til folkeskolens formål. (www.uvm.dk)

Her fremkommer det, at skolelederen har det endelige ansvar for den enkelte skoles implementering af formålsparagraffen i undervisningen. Derfor mener vi, at skolelederen er mere relevant at stille spørgsmål, som vedrører implementering af den første paragraf.

Vi har valgt at interviewe hhv. skoleleder Alexander Osmund fra Susålandets skole i Glumsø og skoleleder Niels Lykke fra Kystskolens to afdelinger i Krogsbølle samt Løkkemark. Susålandets skole har elever fra 0. – 9. klasse, hvor der går 541 elever (susaalandetsskole.dk). Tilsammen har Kystskolens to afdelinger 425 elever (krogsboelleskole.dk). Løkkemark afdelingen har elever fra 0. – 6. klasse og Krogsbølle afdelingen er fra 0. – 9.

Ud fra de to interviews har vi valgt at opstille en række temaer.

Folkeskolens rolle som dannelsesinstitution og forventninger til fremtidens borgere

Begge skoleledere forventer, at deres afgangselever kan deltage aktivt i et demokratisk samfund, og at de kan tage del i den demokratiske debat, som involverer dem og deres samfund. Osmund har en stærk forventning til, at hans elever vil bruge deres stemmeret, og han ville lige frem blive skuffet, hvis han skulle opleve en elev, som senere sagde: "det nytter ikke noget at stemme"(Bilag 1: 6). Lykke ser i højere grad sine afgangselever som et vidensprojekt. Han mener, at hans elever skal have tilstrækkelige viden om demokrati til selv at kunne tage demokratiske beslutninger. Skolen er i hans øjne ansvarlig for at opbygge et primært fundament for den demokratiske deltagelse, men om børnene efterfølgende deltager kan komme an på mange andre faktorer(Bilag 1: 13). Osmund deler denne opfattelse af folkeskolens formål. Det er her eleverne skal lære og motiveres til senere at stemme - også selvom de stemmer blankt(Bilag 1: 2).

Holdninger til demokrati

Lykke ved ikke, om han synes, at der er nogle værdier, som bliver vægtet højere end andre. Han mener selv, at alle demokratiske normer er gode, og at man skal værne om dem(Bilag 1: 14). Alexander Osmund mener, at man godt kan vægte nogle værdier højere end andre, så længe det er noget lærere, elever, bestyrelse etc. finder i fællesskab(Bilag 1: 3).

Skolens tvedelte demokrati

Begge skoleledere mener, at den demokratiske dannelse i folkeskolen kan deles op i to kategorier. På den ene side ses det formelle demokrati i form af elevråd, og på den anden side medindflydelse i klasseværelserne, hvor alle elever kan blive inddraget på et mere lavpraktisk niveau(Bilag 1: 2 - 3)(Bilag 1: 7).

Det formelle demokrati

Elevrådet ses af Alexander Osmund som den formelle implementering af demokratiet i folkeskolen. Elevrådet fungerer ifølge Osmund som en "ønskekanal" fra eleverne til skolelederen, hvor eleverne har direkte kontakt med skolelederen gennem elevrådets to pladser i skolens bestyrelse(Bilag 1: 2 - 3). Også Niels Lykke peger på elevrådet som det formelle organ. Lykke mener, at elevrådet skaber rum for elevernes

demokratiske ytring, og at denne er en træning for eleverne til deltagelse i det repræsentative demokrati(Bilag 1: 7 & 10).

Det praktiske demokrati

I praksis mener Niels Lykke, at demokratiet implementeres i undervisningen gennem medindflydelse og medansvar for de processer, der er. Implementeringen sker ikke ved, at ledelsen udsender et sæt rammer og regler, der beskriver, hvordan denne skal foregå. Ifølge Lykke er dette noget den enkelte lærer skal vurdere afhængigt af fag, elevernes alder etc.. Når det gælder selve organiseringen af arbejdet, tages der eksempelvis også højde for, hvordan eleverne bedst lærer. Lykke mener, at eleverne kun kan have medindflydelse på selve indholdet eller delemner i forhold til emnerne i den læseplan, der skal gennemgås(Bilag 1: 14). Der er nogle fag, som lægger mere op til demokratisk medbestemmelse end andre. Lykke påpeger, at de humanistiske fag er bedre til at rumme disse(Bilag 1: 10). Alexander Osmund nævner også medbestemmelse, når det gælder implementering af demokrati i undervisningen.

Osmund forklarer også at elever skal: *"... have medbestemmelse indenfor det råderum der er. F.eks.: "vi skal læse en novelle, hvad vil I gerne læse for en forfatter"*(Bilag 1: 1). Denne dialog med eleverne mener Osmund er vigtig, da den gør, at eleverne har indflydelse på det de laver, hvilket kan ses som en lavpraktisk demokratiform, hvor alle i klassen kan deltage(Bilag 1: 1-2 & 5).

Udfordringer:

I forhold til det formelle demokrati, altså elevrådet, kommer Alexander Osmund med en kritik. Eleverne, der har pladser i bestyrelsen og hvis ønsker bliver taget med i skolens økonomiske prioritering, varetager ofte kun egne interesser og repræsenterer derfor ikke resten af eleverne. I bestyrelsen har eleverne mest en lyttende position. Osmund mener, at de sjældent svarer repræsentativt, når de bliver spurgt om deres holdning. Dette giver ifølge Osmund, eleverne en idé om, at de bliver inddraget, men i virkeligheden bliver det, hvad Osmund kalder for lidt af et "pseudodemokrati". Eleverne i elevrådet er der kun, fordi styrelsesvedtægterne siger, at de skal (Bilag 1: 2 - 3). Osmund påpeger, at dette dog ikke altid er tilfældet, og at der til tider har været kompetente elevråd, der blev inddraget i beslutninger. Alligevel mener Alexander Osmund, at skolen ikke har været dygtig nok til at lave et system, der fungerer til at hjælpe eleverne med at tale deres sag. Det repræsentative demokrati er simpelthen

for ”tungt”; eleverne har på det formelle plan magten til at lave ændringer, men Osmund mener, at dette ikke fungerer i praksis. Eleverne skal hjælpes til at strukturere et demokrati gennem uddannelse og opdragelse fra skolens side(Bilag 1: 3 - 4).

Osmund er overvejende positiv omkring elevernes medbestemmelse i klasserne, da han mener, at i hvert fald halvdelen af hans lærere tager eleverne alvorligt og inddrager dem i undervisningen (Bilag 1: 5 - 6).

Begge skoleledere mener, at eleverne har mulighed for indflydelse i undervisningen og klasserne. Dog mener begge skoleledere også, at der vil være nogle begrænsninger på elevernes indflydelsesmuligheder i form af læseplan og rammesætning. De kommer med forskellige eksempler på, hvordan det forsøges at inddrage eleverne i undervisningen. Osmund nævner, at de i starten af skoleåret fremlægger årsplanen, så eleverne har mulighed for at kommentere og tilføje (Bilag 1: 1). Osmund siger, at et sted hvor eleverne kan få indflydelse er eksempelvis i forhold til, hvilken forfatter de gerne vil læse en novelle af. Derudover mener Osmund, at eleverne kan være med til at udforme indholdet af klassens time(Bilag 1: 1).

Lykke mener, at eleverne kan have indflydelse på undervisningsformen. F.eks. om der skal være gruppearbejde eller tavleundervisning. Derudover mener Lykke, at eleverne kan have indflydelse på dele af undervisningens indhold(Bilag 1: 13 - 14).

Ud fra de indflydelsesmuligheder, som skolelederne nævner, er det interessant at kigge på elevernes egne oplevelser af medbestemmelse.

Kapitel 4: ICCS og DEMOKRATI FOR FREMTIDEN

I dette afsnit vil vi inddrage rapporten *ICCS 2009 – De danske elever*. Rapporten er en del af et internationalt studie kaldet *The International Civic and Citizenship Education Study*.

Rapporten består af en national og en international del. Vi vil primært beskæftige os med den nationale del, men dog drage paralleller til den internationale, når dette findes relevant. Rapporten har indsamlet kvantitative data fra 193 danske skoler (offentlige og private). I alt har 4.508 danske skoleelever fra 8.klasse deltaget.

Formålet med ICCS rapporten har været at undersøge, hvordan de værdier, der ligges vægt på i 1. formålsparagraf, kommer til udtryk i folkeskolen. Derudover undersøger rapporterne elevernes forventninger til deres deltagelse i samfundet.

Rapporten repræsenterer et udsnit af de danske skoleelever og kan derfor være med til at give en indsigt i, om det er lykkedes at implementere demokratiske værdier i folkeskolen. Dertil vil vi ved inddragelse af bogen *Demokrati For Fremtiden* se om samme tendenser gør sig gældende blandt ungdommen i Danmark.

Undersøgelserne i bogen *Demokrati For Fremtiden* er lavet med henblik på at kortlægge i hvor høj grad unge engagerer sig i demokratiet i forhold til tidligere generationer, og hvilke værdier de unge vægter i demokratiet. Det videre formål har været at valgretskommissionen sammen med DUF¹³ har kunnet lave drøftelser om, hvordan unges engagement i demokratiet kan forbedres.

Kapitlet skal i samspil med overstående interview give et indtryk af, hvorvidt skoleledernes og formålsparagraffernes målsætninger udleveres i praksis blandt de unge. *De unge* er i ICCS rapporten defineret som 8. klasseelever. I *Demokrati For Fremtiden* er *de unge* ikke altid nærmere defineret, men ofte defineret som unge i aldersgruppen 16-25 år.

Klasserumsklima og medbestemmelse

Et af de undersøgte aspekter i ICCS-rapporten er, i hvor høj grad de unge føler, at de har medbestemmelse. Vi inddrager i denne del *Kapitel 7, skolen om Klasserumsklima og Medbestemmelse*. Kapitlet indeholder 2 tabeller, hhv. Klasserumsklima (Bilag 2, tabel 1: 1) og Medbestemmelse (Bilag 2, tabel 2: 1).

Hvis vi ser på *Elevernes medbestemmelse* (Bilag 2, tabel 2: 1), indeholder tabellen 6 spørgsmål, hvor eleverne skal vurderer i hvor høj grad, de føler sig inkluderet i beslutninger ud fra forskellige variabler.

Ved fem ud af de seks spørgsmål vurderer eleverne, at de i mindre grad har medbestemmelse. Blandt de adspurgte svarer mellem 56,8 %¹⁴ og 89,9 %, at de har *Kun lidt* eller *Slet ikke* medbestemmelse på skolens rammer.

¹³ Danske Unges Fællesråd

¹⁴ I vores behandling af ICCS' talmateriale, har vi lagt de forskellige grader af positiv og negativ tilkendegivelser sammen. Det gør, at vi kun har to tal, der henholdsvis beskriver den positive og negative tilslutning i procent. Vi har gjort dette, da det kun var væsentligt for projektet at vide om eleverne var enige eller uenige, og ikke i hvilken grad de var hver af de to ting.

Spørgsmål E, *Klassens regler*, udgør her en undtagelse, da det er det eneste spørgsmål, som har en positiv tilslutning på over 50 %. Her føler 71,7 % af eleverne, at de har medbestemmelse i forhold til klassens regler.

I modsætning til medbestemmelsen føler de danske elever, at de har en bedre oplevelse af klasserumsklimaet. Klasserumsklimaet beskriver i rapporten forholdet mellem den enkelte elev, læreren og klassekammeraterne (Bruun, Lieberkind, 2012: 111). Klasserumsklimaet udgøres af 6 spørgsmål (Bilag 2, tabel 1: 1), hvor eleverne skal vurdere, hvor ofte politiske og sociale spørgsmål tages op i klassen. Hvis man her sammenligner det nationale niveau med det internationale niveau, (Bilag 2, tabel 3: 2) ses det at de danske folkeskoleelever ligger over det internationale niveau i fem ud af seks spørgsmål. I spørgsmål F, *Lærerne fremlægger flere sider af en sag, når de forklarer om den i klassen*, ligger Danmark 1,5 procentpoint under det internationale gennemsnit (Bilag 2, tabel 3: 2).

På den nationale skala (Bilag 2, tabel 1: 1) vurderes alle seks spørgsmål med en positiv tilslutning på over 50 %. Den laveste positive tilslutning ses ved spørgsmål C, *Elever sætter tidens politiske begivenheder til diskussion i klassen*, hvor 59,8 % af de adspurgte svarer *Ofte* eller *Somme tider*. De øvrige 5 spørgsmål har en positiv tilslutning mellem 71 % og 92,5 %.

Særligt spørgsmål, hvor eleverne opfordres til at sige deres mening eller at tage stilling til noget, har en positiv respons. På spørgsmål A, *Lærerne opmuntrer eleverne til selv at tage stilling*, og B, *Lærerne opmuntrer eleverne til at sige deres mening*, svarer hhv. 87,2 % til 92,5 % i den positive ende af skalaen (Bilag 2, tabel 1: 1).

I det følgende vil vi perspektiverer elevernes forhold til medbestemmelse og klasserumsklimaet. Vi vil sætte deres opfattelse af disse to forhold i forbindelse med deres adfærd, når det gælder andre aspekter af deres demokratiske liv. Ved at benytte Hal Koch og Alf Ross' demokratiteorier, kan vi kategorisere forskellige demokratiske aspekter af deltagelse i det demokratiske samfund. Vi legitimerer brugen af den sociale samt traditionelle borger ved at anvende teori fra Alf Ross og Hal Koch i beskrivelsen af deltagelsesformerne.

Den traditionelle og den sociale borger

I ICCS rapporten defineres den traditionelle borger ved at være en statsborger, som har en stærk tilknytning til demokratiets formelle systemer dvs. deltagelse i valg, deltagelse i partiforeninger, politiske diskussioner og stort kendskab til viden om samfundet (Bruun, Lieberkind, 2012: 36). Den traditionelle borger kan forbindes med den konventionelle deltagelse, som nævnes i *Demokrati For Fremtiden*. Den traditionelle borger karakteriseres ved "... valgdeltagelse, deltagelse i politiske møder, partideltagelse samt foreningsdeltagelse." (Torpe, 2011: 174). Den konventionelle deltagelsesform og den traditionelle borger er begge defineret med henblik på de parlamentariske organer. Definitionen på konventionelle deltagelse og den traditionelle borgere er således ens, hvis man ser bort fra, at den traditionelle borger kun omfatter partiforeninger, mens den konventionelle deltagelse indebærer et bredere foreningsperspektiv.

Den traditionelle borger er rettet mod de parlamentariske organer og derved også den formelle, demokratiske deltagelse, hvilket kan holdes sammen med Alf Ross' perspektiv på demokrati som en styreform. Styreformen kommer til udtryk i det repræsentative demokrati, hvis formål er at fremme flertallets interesser gennem folkevalgte repræsentanter. Rammerne for det repræsentative demokrati opstilles gennem juridiske love, der skal sikre individets frihed. Alf Ross ser det repræsentative demokrati som en styreform, hvor borgeren gennem sit valg af ledere, deltager i demokratiet. Borgeren retter altså sin deltagelse mod videregivelse af sin demokratiske ret til en repræsentant. (Ross, 1967: 132). Det samme ses hos den traditionelle borger, der agerer i formelle politiske fora, som retter sig mod at videregive magt til en repræsentant. (Bruun, Lieberkind, 2012: 36)

Repræsentanterne har dog ifølge Alf Ross kun mulighed for at forblive i deres position, så længe borgeren stadig har tiltro til styret (Ross, 1967: 215). Borgeren har derfor en forpligtigelse til at følge med i den førte politik for at sikre, at repræsentanterne lever op til de demokratiske forventninger. Den traditionelle borger vægter ligeledes det at følge med i det politiske liv, hvilket i nogen grad kan ses som et tiltag til at kontrollere politikerne (Bilag 2, tabel 6: 4).

I ICCS-rapporten defineres den sociale borger ved at være aktivt deltagende i højere grad end den traditionelle. Den sociale borger er ligesom den aktive medborger, aktiv

i samfundet og deltager, eller har en forventning om at deltage, i forskellige sociale bevægelser.(Bruun, Lieberkind, 2012: 40). Den ukonventionelle deltagelse er karakteriseret som ”... ikke snævert rettet mod det parlamentariske liv, men bredere mod den politiske offentlighed.” (Torpe, 2011: 174). På denne måde er den ukonventionelle deltagelse mere orienteret mod det politiske indhold end den sociale borger, som ikke nødvendigvis behøver at være politisk. Man kan dog sige, at karakteristikken af den sociale borger også kan bruges på den ukonventionelle. For eksempel er handlingerne ofte enkeltstående og orienteret mod egne interesser. Derudover er de parametre undersøgelseerne måler den sociale borger og den ukonventionelle deltagelse ud fra, stort set de samme.

Hal Koch mener, at ytringsfriheden er vigtig, da den kan bruges til at afsløre propaganda og derved sikre den rene dialog. Ytringsfriheden er en forudsætning for den offentlige kritik, som er vigtigt for at forhindre et system korrumpet af propaganda og magtmisbrug (Koch, 1960: 32).

Offentlig kritik er et vigtigt element af den sociale borgers demokratiske færd. Den udspringer af et udtryk for en kritisk stillingtagen til samfundsproblematikker. Den sociale borger giver udtryk for den demokratiske livsform, da dennes demokratiske deltagelse ikke centrerer sig omkring bureaukratiske eller lovmæssige processer. Det er i stedet interesser og holdninger, der er i centrum, hvilket kommer til udtryk gennem en offentlig fremstilling af disse f.eks. ved demonstrationer, underskriftindsamlinger, boykots etc.. Hvis en stor mængde sociale borgere sætter fokus på et givent synspunkt, kan det være et udtryk for, at en sag ikke er blevet diskuteret ordentligt. Den sociale borger tager aktivt del i demokratiet og sætter fokus på fornyede drøftelser af den givne sag. Man kan i den forbindelse sige, at den sociale borger lever op til Hal Kochs opstillede betingelser for et godt demokratisk samfund, da Hal Koch siger: ”I et demokratisk samfund indrømmer man at alle afgørelser er relative, kun tilnærmelser til det rette, og derfor hører drøftelsen ikke op.” (Koch, 1960: 21). Den sociale borgers metoder virker tilsyneladende som envejskommunikation, men har til formål at skabe dialog ved at sætte et givent punkt på dagsordenen.

Det er væsentligt at pointere, at man ikke fuldkomment kan adskille den traditionelle og den sociale borger, ligesom man ikke fuldkomment kan adskille Alf Ross og Hal

Koch. Der er grundlæggende aspekter af demokratiteoriene og borgertyperne, som betinger hinanden. Et eksempel herpå kunne være, at *“De traditionelle pligter i det repræsentative demokrati forudsætter de sociale pligter og omvendt.”* (Bruun, Lieberkind, 2012: 35).

Sammenligning af ICCS-2009 og “Demokrati For Fremtiden”

I den følgende sammenligning er det værd at bemærke, at ICCS 2009 primært er opbygget ud fra forventninger om fremtidig, demokratisk aktivitet, da en 8. klasseelev endnu ikke er myndig. Man kan ikke forvente, at ICCS rapportens resultater nødvendigvis havde udformet sig på samme måde i praksis. Dette skyldes, at det ikke er en selvfølge for folkeskoleeleverne at deltage i samfundet, selvom de er myndige, og at deres lyst til at deltage i samfundet kan nå at ændre sig. Undersøgelserne i bogen *Demokrati For Fremtiden* bygger derimod på reel deltagelse blandt unge danskere, hvoraf den største andel af disse er myndige statsborgere. Der vil opstå en uoverensstemmelse, hvis man sammenholder dataene direkte, da de er baseret på to forskellige målgrupper. Overordnet kan man sige, at det er lettere at have en forventning eller et ønske om at gøre noget end at udføre det i praksis.

Den traditionelle borger og den konventionelle deltagelse

Valgdeltagelse

I ICCS-rapporten behandles valgdeltagelsen i *kapitel 4, Deltagelse*. Valgdeltagelsen opstilles i tabel 5, og beskæftiger sig med, om eleverne forventer at stemme ved hhv. et kommunalvalg eller et folketingsvalg.

Resultaterne i *Demokrati For Fremtiden* (Bilag 2, tabel 4: 3) viser, at valgdeltagelsen til kommunalvalget i 2009, blandt unge i alderen 18 år var på 53 %, hvilket er en tilbagegang på 7,2 procentpoint fra 1997. De unge i alderen 19-21 år havde i 2009 en valgdeltagelse på 46 %, hvilket er en tilbagegang på 8 procentpoint siden 1997. Tilbagegangen i valgdeltagelsen ved kommunalvalget har været markant større hos den unge del af befolkningen (Bilag 2, tabel 4: 3).

Samme år (2009) er der i ICCS rapporten undersøgt, hvorvidt 8. klasseeleverne forventede at deltage i kommunalvalget. Resultatet var, at ca. 80 % af de adspurgte havde en forventning om, at de ville stemme (Bilag 2, tabel 6: 4).

I denne forbindelse er det påfaldende, at ICCS-rapportens resultater viser, at 30-40 % flere forventer at ville deltage i kommunalvalg i forhold til, hvad stemmeresultaterne reelt har vist. Det er derudover bemærkelsesværdigt, at den reelle valgdeltagelse er højere blandt de 18-årige end blandt befolkningsgruppen, der er mellem 19-29 år (Bilag 2, figur 1: 4). Der kan dog være mange andre faktorer end politisk engagement, der har indflydelse på valgdeltagelsen blandt de 18-årige. Dette kan eksempelvis være nylig myndiggørelse, større påvirkning fra forældre eller, at de har mere stabile rammer i deres liv end de efterfølgende aldersgrupper. De 18-årige menes at have mere stabile rammer i deres liv, da de oftest stadig bor hos forældre (Simonsen, 2011: 128).

Motivationen for valgdeltagelse udspringer primært af vaner og sociale normer, som skabes og opretholdes i individets primære sociale netværk. Her er det især den sociale arv, der spiller en vigtig rolle (Simonsen, 2011: 53-64). Demokratiske normer kan derudover indlæres og fremmes i individet gennem socialisering i foreninger og skolen. Har man eksempelvis en studentereksamen, faglig uddannelse eller en videregående uddannelse, er der større chance for at man stemmer, end hvis man ikke har. Generelt kan man sige, at hvis borgerne føler sig inkluderet i samfundet og har et højt niveau for demokratisk selvtillid er der større chance for, at den enkelte borger bruger sin stemmeret (Simonsen, 2011: 53-64).

Foreningsdeltagelse

I ICCS rapporten er der flere kapitler der beskæftiger sig med foreningsdeltagelse. Kapitel 3, *Borgere* omhandler den traditionelle og sociale borger. Begge tabeller indeholder aspekter af foreningsdeltagelse. Kapitel 4, *Deltagelse* har ligeledes et underkapitel, der omhandler organiseret politisk deltagelse. Det er gennem bearbejdelse af disse to kapitler, at vi vil søge at tegne et billede af de unges foreningsdeltagelse. Til ICCS rapportens *Kapitel 3, Borgere* skal det bemærkes, at elevernes svar på spørgsmålene baserer sig på deres principielle holdning til, hvad der kendetegner en god borger. Det er ikke til deres egne forventning om deltagelse.

Tabellen, *den traditionelle borger*, består af 6 spørgsmål, hvor ud fra eleverne skal vurdere hvor vigtigt pågældende emne er for den traditionelle medborger (Bilag 2, tabel 6: 4). Det ses i tabellen, at 21,6 % prioriterer deltagelse i et politisk parti som væsentligt for at være en god medborger (Bilag 2, tabel 6: 4). Hvis man ser på 8.

klasseelevernes egne forventninger til et fremtidigt medlemskab af et politisk parti eller en fagforening, er den samlede tilslutning på henholdsvis 18,4 % og 59,8 % (Bilag 2, tabel 7: 5). De foreninger, der inddrages i den traditionelle borger, kan defineres som værende politiske orienterede.

I *Demokrati For Fremtiden* ses den reelle foreningsdeltagelse, som et element i den konventionelle deltagelse. Vi har dog valgt at dele den reelle foreningsdeltagelse op i to kategoriseringer. Vi skelner mellem politisk orienterede foreninger og socialt orienterede foreninger. Denne kategorisering, bruger vi da vi mener at flere af foreningstyperne i højere grad er orienteret mod den sociale borger end den traditionelle borger. Den traditionelle borger repræsenteres af de politisk orienterede foreninger, der karakteriseres som foreninger der indeholder aspekter af fagligt og politisk arbejde. Vi har udvalgt 3 foreninger; fagforeninger, faglige foreninger og politiske partier, da vi fandt disse mest repræsentative.

Samlet set har disse foreninger mistet unge medlemmer fra årene 1981-2008 (Bilag 2, tabel 8: 6). I det nedenstående afsnit har vi udregnet udviklingen i tilslutningen til denne (Bilag 2: 14). Fagforeningers tilslutning af unge er faldet fra 55 % til 42 % dvs. et procentfald på 13 procentpoint. Faglige foreninger er faldet fra 20 % til 11 % altså et fald på 9 procentpoint. Dog ses en positiv udvikling ved tilslutningen til politiske partier; disse er gået fra en tilslutning på 4 % til 11 % altså en stigning på 7 procentpoint. Samler vi disse 3 foreningstyper kan vi se, at de unges tilslutning til politisk orienterede foreninger er faldet fra en tilslutning på 79 % i 1981 til en tilslutning på blot 64 % i 2008. De unge er altså overordnet blevet mindre engageret i disse foreninger. Sammenlignes ICCS resultaterne for deltagelse i politisk orienterede foreninger (Bilag 2, tabel 7: 5) med resultaterne fra *Demokrati For Fremtiden* ser man, at forventningerne til at deltage i politisk parti og fagforeninger, er højere end de faktuelle tal.

Umiddelbart er foreningsdeltagelsen ikke en del af den sociale borger og den ukonventionelle deltagelse. Vi har dog valgt at lave en kobling mellem socialt orienterede foreninger og den sociale borger. Dette gør vi da vi mener at begge kan defineres ud fra beskrivelsen af den sociale borger, som er aktivt engageret i sociale aktiviteter og bevægelser og "... rettet mod såvel lokale som globale

problemstillinger: Lokalsamfundet, menneskerettigheder og miljøet” (Bruun, Lieberkind, 2012: 40).

Kategoriseringen af socialt orienterede foreninger, karakteriserer foreninger, der blandt andet indeholder elementer af kultur, fritid, socialt arbejde og miljø. Vi har udvalgt de 3 foreninger i (Bilag 2, tabel 8: 6) med størst repræsentativitet i forhold til den sociale borger og den ovennævnte kategorisering. Disse foreningstyper er hhv. socialt arbejde, kulturelle foreninger og miljøforeninger. Socialt arbejde har haft en udvikling i tilslutningen fra 3 % til 16 %. De kulturelle foreningers tilslutning er steget fra 8 % til 47 % og miljøforeningernes tilslutning er steget med 4 procentpoint fra 10 % til 14 %. Ud fra dette kan man se at kulturelle foreninger, socialt arbejde og miljø foreninger har udviklet sig fra en samlet procenttilslutning på 21 % til 77 %. Foreningsdeltagelsen er altså gået tilbage, når man kigger på politisk orienteret foreninger, men frem når man kigger på socialt orienterede foreninger.

Det er svært at sige om foreningsdeltagelsen blot symboliserer en ustabil deltagelse hos de unge, eller om foreningsdeltagelsen er mere stabil og vedvarende (Simonsen, 2011: 61). Det kan tænkes, at de unge melder sig ind i foreningerne i forhold til deres egen interesse på et givent tidspunkt. De, der er mest aktive i foreningslivet og i det frivillige arbejde, er unge under uddannelse eller unge med et højt uddannelsesniveau. Deltagelse i foreningslivet fører til inklusion i samfundet, politisk interesse og demokratisk deltagelse. Dog er de, der er medlem af en politisk forening mere interesseret i politik end medlemmerne af foreninger, der ikke er politiske (Ibid.: 61).

”Foreninger, uafhængigt af type, fungerer som en platform for træning i demokratiske kompetencer, som f.eks. at kunne forholde sig til andres synspunkter, at kunne deltage konstruktivt i debatter og tage ansvar for andre i fællesskabet.”
(Ibid.: 61).

Foreningslivet har dog også et individualistisk perspektiv: *”... det er i dag alment accepteret alene at være foreningsaktiv, fordi det kan gavne ens professionelle karriere”* (Ibid.: 60).

Den sociale borger

Kapitlet, der omfatter den sociale borger i ICCS rapporten, bygger på resultaterne i (Bilag 2, tabel 9: 7), *Den sociale borger*. Tabellen består af 4 spørgsmål, hvor eleverne skal vurderer, hvad de anser for vigtigt for at være en god social borger.

Vi har valgt at sætte særligt fokus på spørgsmål H, I og J, der omhandler aktiviteter til fordel for *mennesker fra lokalsamfundet, menneskerettigheder og beskyttelse af miljøet* (Bilag 2, tabel 9: 7). For alle tre kategorier gælder det, at over 50 % af de adspurgte elever vurderer det at deltage i disse aktiviteter som hhv. *Meget vigtigt* eller *vigtigt*. Variationen i tilslutningen går fra 56,2 % til 76,7 %.

Det fremgår desuden i *Demokrati For Fremtiden* (Bilag 2, tabel 10: 7) at unge i 2008 i højere grad deltog i underskriftindsamlinger (64 %) og lovlige demonstrationer (37 %) end tidligere. Hvis man lægger tallene sammen fra variablerne *vil måske deltage* og *har deltaget* ser man, at tallene fra 1984 ligger meget tæt op af tallene i 2008 i alle kategorier. Dog er der en enkelt undtagelse i variabelen *besættelse af bygninger og fabrikker*, hvor tallene fra 1984 er næsten dobbelt så høje som i 2008. Dette kan skyldes at denne form for deltagelse i højere grad er forbundet med aktivismen i 68'generationen, da de ønskede at forandre samfundet igennem oprør (Simonsen, 2011: 215).

Ved at sammenligne tallene fra samme kategorier i ICCS-rapporten (Bilag 2, tabel 9: 7) og *Demokrati For Fremtiden* (Bilag 2, tabel 10: 7) ser man, at 43,7 % ønsker at deltage i at *indsamle underskrifter*. I tabel 9, *den sociale borger* (Bilag 2, tabel 9: 7) er der 64 % af unge i 2008, der i forvejen har deltaget i en underskriftindsamling, mens 29 % *måske vil deltage*. I (Bilag 2, tabel 11: 8), *lovlige protestaktioner*, svarer 55,4 % at de kunne ønske at deltage i en *fredelig demonstration*, mens *deltagelse i demonstrationer mod love der opfattes som uretfærdige* har en procenttilslutning 42,9 % (Bilag 2, tabel 9: 7). Her har 37 % af de adspurgte unge i 2008 deltaget i en *lovlige demonstration* og 45 % *vil måske deltage* (se bilag tabel 10:108).

Når man ser på lysten til at *holde op med at købe visse varer* i sammenhæng med lovlige protestaktiviteter svarer 41,7 % af de adspurgte, at de ønsker at ændre adfærd for at opnå politisk debat (Bilag 2, tabel 11: 8), mens 9 % af unge i 2008 har deltaget og 61 % af unge ønsker at deltage. Hvis man kigger på, *ulovlig aktivisme*, (Bilag 2,

tabel 12: 8) svarer 7,8 % af de adspurgte elever at de ønsker at deltage i *besættelse af bygninger*, mens 5 % af unge i 2008 har deltaget og 10 % måske vil deltage.

Overordnet kan man altså se, at den aldersgruppe, der optræder i *Demokrati For Fremtiden*, i 2008 er mere villige til at deltage i den ukonventionelle deltagelse, hvis man sammenligner, vil *måske deltage*, med 8. klasseeleverne i ICCS rapporten.

Politisk interesse

I nedenstående afsnit vil vi belyse, hvorvidt alder har en betydning for tilslutningen til demokratiet hos den enkelte. Generelt kan man sige, at den politiske interesse stiger med alderen, hvilket fremgår af tabel 13, *politisk interesse*. Denne tendens har man set siden 1971. Den politiske interesse blandt unge har generelt været lavere end den resterende del af befolkningens (Bilag 2, tabel 13: 9). Dog er det bemærkelsesværdigt, at interessen for politik for generationen, der blev født i perioden mellem 1985-92, steg til 76 %, i 2007, hvor gennemsnittet af befolkningen lå på 73 %. Den største politiske interesse finder man stadig blandt de ældste i samfundet, hvor der er 74-80 %, der interesserer sig for den politiske udvikling i samfundet. (Bilag 2, tabel 13: 9)

Kapitel 8, Selvopfattelse i ICCS rapporten beskæftiger sig også med elevernes interesse for politik. I tabel 14, *Interesse for politik*, arbejdes der med 5 spørgsmål, hvor eleverne skal vurdere deres interessegrad inden for forskellige emner.

Den positive tilslutning ligger mellem 25,9 % og 41,7 %, hvilket viser, at under halvdelen af eleverne endnu ikke er politisk engagerede. Interessen for *politik i andre lande* er den kategori, der får den laveste tilslutning, mens *sociale spørgsmål i Danmark* er den, der får den højeste tilslutning (Bilag 2, tabel 14: 9).

Dette kan være en af forklaringerne på, hvorfor den politiske interesse er lav blandt 8. klasses eleverne i ICCS-rapporten (Bilag 2, tabel 14: 9). Det tyder på at politisk interesse generelt er højere i "... *kosmopolitiske lande, dvs. lande med et højt uddannelsesniveau, et højt niveau for velfærd, en tradition for demokrati og en åben kommunikation*" (Andersen, 2011: 209). Politisk interesse medfører oftest et politisk engagement og er derfor relevant at arbejde med (Simonsen, 2011: 208). Der er dog ikke noget entydigt resultat af om dette også gælder for de danske unge, da ICCS rapportens undersøgelse om den politiske interesse er meget negativ, mens den

undersøgelse vi ser i *Demokrati For Fremtiden* umiddelbart er mere positiv. Som nævnt tidligere kan man udlede af tabel 13 i bilaget, at interessen for politik stiger med alderen. Da de adspurgte unge i tabellen, er 15-22 år, er størstedelen ældre end 8. klasseeleverne. Hvis man går ud fra den generelle tendens i forhold til udviklingen af den politiske interesse, må man derfor forvente, at de unge med tiden har udviklet en større interesse for politik. Dette fremgår af ovenstående resultater i tabel 13 og 14.

Politisk selvtillid

ICCS rapporten skelner mellem begrebet *indre politisk selvtillid* og *ydre politisk selvtillid*. Begge emner behandles i *Kapitel 8, Selvopfattelse*. I ICCS rapporten defineres indre politisk selvtillid som: "... tro på egne evner til at forstå politiske problemstillinger og at mene noget politisk." (Bruun, Lieberkind, 2012: 129). I modsætning hertil defineres den politiske ydre selvtillid som: "... tro på sig selv i forhold til at kunne gøre sig politisk gældende blandt andre" (Bruun, Lieberkind, 2012: 133).

Indre politisk selvtillid

Den, *Politisk indre selvtillid*, (Bilag 2, tabel 15: 10) behandler 6 emner, hvor eleven skal vurdere, hvor enige de er i forskellige udsagn.

Vi har valgt at inddele indre selvtillid i 3 tilslutningsgrupper: en gruppe med under 50 % tilslutning, en gruppe, hvor der ca. er 50 % tilslutning og en gruppe, der har over 50 % tilslutning.

Gruppen, der har under 50 % tilslutning, er kategorien *at vide mere om politik end de fleste på min alder*. Svarkategorier, der har ca. 50 % tilslutning, er *når politiske sager eller problemer bliver diskuteret har jeg som regel noget at sige, jeg har politiske holdninger som er værd at lytte til* og *som voksen vil jeg deltage i politik*. Kategorierne, der har over 50 % tilslutning, er *jeg har let ved at forstå de fleste politiske sager og problemer* og *jeg har en god forståelse for de politiske sager og problemer som Danmark har*. (Bilag 2, tabel 15: 10)

Ydre politisk selvtillid

Den, *Politisk ydre selvtillid*, (Bilag 2, tabel 16: 11), er opdelt i 6 emner, hvor eleverne har erklæret, hvor enige de er i pågældende udsagn.

Når det omhandler ydre selvtillid ser tallene mere positive ud end på den indre politiske selvtillid. Her kan man konkludere, at de danske elever i højere grad føler, at de har en evne til at udføre politiske aktiviteter. Dette kan konkluderes på baggrund af den positive tilslutning blandt elevernes svar i tabel 16, som alle har en tilslutning på mellem 50,1 % og 66,9 %. Det er bemærkelsesværdigt, at de unge føler, at de kan yde noget politisk, men ikke mener, at de har kompetencer til at forstå og mene noget politisk.

Man kan yderligere supplere med resultater fra *Demokrati For Fremtiden*. Her er den politiske selvtillid hos unge i 16-24-årsalderen under gennemsnittet for hele befolkningen (Bilag 2, tabel 17: 12). Dog er den højere end blandt 90'ernes og 80'ernes unge. Det viser sig, at unge i dag vurderer deres politiske selvtillid ud fra et andet perspektiv end, hvad man generelt ser hos den resterende del af befolkningen. Det generelle billede for hele befolkningen er, at politisk deltagelse vægtes med en betaværdi¹⁵ på 0,269 og medieforbrug om politik og samfund vægtes med en betaværdi på 0,206 i forhold til, hvad der udgør de unges politiske selvtillid. Tallene ligger umiddelbart ikke langt fra hinanden. Men når man derimod kigger på betaværdien for de unge, når det handler om politisk deltagelse, er den på hele 0,381, mens den ved medieforbrug om politik og samfund kun ligger på 0,052. Det skal bemærkes, at denne tabel har en forklaringsfaktor med 1,2 % i variation, derfor er validiteten begrænset.

Analysen af de unges politiske selvtillid viser at de unge ligger langt mere vægt på at opnå politisk selvtillid via aktiv deltagelse i demokratiet end deltagelse igennem medieforbrug, end befolkningsgennemsnittet.

Den demokratiske borger og medier

I nedenstående afsnit ses en proportional sammenhæng mellem medieforbrug og viden om politik, ud fra tabellen om, *politisk selvtillid* (Bilag 2, tabel 18: 12). Både ud

¹⁵ Vi har kontaktet Johannes Andersen, som er forfatter af afsnittet politisk interesse og selvtillid - fordelt på generationer i "Demokrati For Fremtiden" for at få afklaret hvordan betaværdierne som bruges i tabel 18 defineres. Betaværdierne skal ifølge Johannes Andersen forstås som b i en regressionsanalyse.

I statistisk sammenhæng er b en linjes hældningskoefficient i en regressionsanalyse. "*Koefficienten b udtrykker ændringen i den afhængige variabel ved en given ændring i den forklarende variabel, idet den er lig med linjens hældningskoefficient*" (Hansen, 2013:127) Betaværdien er således signifikans fra 0. Hvis værdien afviger fra 0 betyder det at der findes en lineær sammenhæng mellem variablene. Jo større b er, jo større er tilslutningen til de forskellige variable.

fra ICCS rapporten og *Demokrati For Fremtiden* ses det, at de unge opnår mere politisk selvtillid via deltagelse end gennem tilegnelse af viden om politiske emner.

I ICCS rapporten er den ydre selvtillid højest og i undersøgelserne i *Demokrati For Fremtiden*, er betaværdien for handling højest. Grundet dette kan det konstateres, at der tegner sig et mere positivt billede af selvtilliden hos de unge, hvis selvtillidens parametre defineres af de unge selv.

Medierne, de unge benytter, er for det meste internet og tv. Det er igennem medierne, at mange unge opsøger viden og information om politik og samfund. Det viser sig, at der er en sammenhæng mellem brug af medier og vidensniveau, jo mere man bruger medier, jo højere vidensniveau har man (Simonsen, 2011: 89).

Når det handler om sociale medier, bruges de primært til at opretholde deres private eller sociale netværk. Man ser ikke nogen direkte forbindelse mellem brug af sociale netværk og politisk engagement (Hoff, 2011: 265). Der ses dog visse indirekte effekter ved brugen af sociale medier såsom større engagement i civilsamfundet (eks. frivilligt arbejde) og online politik (Hoff, 2011: 265). Det er i høj grad dem, som i forvejen er politisk interesserede, der melder sig ind i politiske grupper på eksempelvis Facebook (Simonsen, 2011: 63). Dermed styrkes den allerede eksisterende politisk interesserede borger.

Særtegn ved de unges demokratiske deltagelse

Når det omhandler institutionaliserede former for politisk deltagelse, som fremgår af tabellen, *gennemsnitlig politisk deltagelse i Danmark 2010*, (Bilag 2, tabel 19: 13) er deltagelsen markant højere hvis man kigger på deltagelse i netværk. Dette måles ud fra deltagelse i underskriftindsamlinger, demonstrationer, aktivitet som politisk forbruger og i Facebook-grupper. De unge medvirker i disse deltagelsesformer med 0,9 point¹⁶ mere end gennemsnittet af befolkningen og hhv. 0,10 og 0,15 point mere end de 51-65 årige og de over 66 år gamle. Når det gælder kontakter - altså *det at tage kontakt til andre*, hvilket her måles på kontakt til medier, at skrive læserbreve, kontakt til politikere og deltagelse i debat på nettet, ligger de unge på gennemsnittet. Dog sakker de unge bagud i deltagelsen i organisationer. Dette måles ud fra medlemskab af en politisk forening, donation af penge til et politisk formål og deltagelse i debatmøder. Her deltager de unge 0,01 point mindre end gennemsnittet af

¹⁶ Point skal her forstås som skalapoint ud fra den skala, der er opgjort i Bilag 2, tabel 18: 13

befolkningen. Hvis man efterfølgende havde inddraget organisationer, der var socialt orienterede, ville et andet billede have tegnet sig, hvis man går ud fra, at den udvikling som man ser i tabel 8, stadig er gældende. Her konstaterede vi, at tilslutningen til socialt orienterede foreninger var langt større end tilslutningen til politisk orienterede foreninger. Vi kan generelt se, at unge i 16-26 års alderen gennemsnitligt deltager mere end resten af befolkningen.

Unge deltagelse gennem netværk er således højere end hos resten af befolkningen. Det er også værd at bemærke, at der ikke er nogen direkte forbindelse mellem brug af sociale medier og politisk deltagelse, men at det derimod har en indirekte påvirkning på engagementet i civilsamfundet.

Delkonklusion

Vi har ved at sammenligne undersøgelsen *ICCS 2009* og *Demokrati For Fremtiden* dannet et grundlæggende overblik over, hvilke demokratiske adfærdsformer, der præger det danske samfund i dag.

Vi kan konstatere, at der i de reelle tal for den konventionelle deltagelse er sket en tilbagegang hos unge borgere, dette gælder eksempelvis deltagelse i kommunalvalg og i politisk orienterede foreninger. Dog har ICCS rapportens adspurgte 8.klasseselever en højere forventning om at deltage i kommunalvalg samt til at blive medlem af politiske partier og fagforeninger.

Når de indsamlede resultater fra de socialt orienterede foreninger inddrages, ser man en stigning i tilslutningen blandt unge borgere. Generelt viser resultaterne en positiv fremgang, når det omhandler områder, der berører den sociale borger og den ukonventionelle deltagelse.

Ud fra undersøgelsens resultater i *Demokrati For Fremtiden* ser man en fremgang blandt unge i den ukonventionelle deltagelse. Såfremt man sammenligner denne positive fremgang med de umyndige 8. klasseelevers testresultater i den sociale borger i ICCS, viser det sig, at 8.klasseseleverne har et mindre ønske om at deltage i samfundet end ældre unge på dette område. Resultaterne viser, at den ydre politiske selvtillid er højere end den indre politiske selvtillid, men dog når ingen af testresultaterne op på et optimalt niveau, hvis man antager, at Danmark er et højtudviklet, demokratisk samfund.

Overordnet set har undersøgelserne vist, at unge baserer deres politiske selvtillid på handling frem for viden. De demokratiske handlinger foregår derfor umiddelbart i forlængelse af den sociale tilslutning til demokratiet og dets deltagelsesmuligheder. Der viser sig endvidere ikke noget entydigt svar på, hvorfor de unge agerer mest som sociale borgere. Et særtegn ved de unge, er at de i høj grad agerer på de sociale medier. Dog bliver de sociale medier ikke brugt til samfundsdebatter, de bruges derimod til at bibeholde ens eget sociale netværk. Brugen af sociale medier har visse indirekte påvirkninger eksempelvis på engagementet i civilsamfundet. Dette kan ses i en forlængelse af mediernes store rolle i det civile liv, som med sin forøgede magt har udviklet sig til at være en ny kommunikationsplatform.

Overordnet set leder resultaterne os hen imod en nytænkning af demokratiet. Udfaldene viser, at unge borgere i højere grad anser demokratiet som en livsform end som en styreform, da tilslutninger er størst til den sociale borger og dermed også til, hvad vi kategoriserer som Hal Kochs demokratitænkning. I forlængelse heraf indgår unge borgere derfor i højere grad i samfundet som sociale medborgere end som traditionelle statsborgere. Den danske stat og skolelederne har store forventninger til, at folkeskolen som dannende institution kan skabe medbestemmende elever, som via et åbent klasserum kan udvikle sig til engagerede, politiske medborgere. Dog har det vist sig, at der er langt fra intentionerne i folkeskolens formålsparagraffer til den faktiske udførsel af de demokratiske mål i klasseværelset. Ideen om demokratisk medbestemmelse i folkeskolen er god, hvis eleverne allerede fra en ung alder skal dannes til at kunne indgå i et demokratisk samfund. Dog ser vi fortsat tydelige mangler ved implementeringen af demokratiske værdier i elevernes i folkeskoleforløb, da medbestemmelse ikke opleves i praksis. Dette kan have den konsekvens, at eleverne ikke føler sig kompetente til at deltage i samfundet senere. Blot halvdelen af eleverne i 8. klasse føler sig rustet til som voksen at deltage i politik (Bilag 2, tabel 15: 10).

Det deliberative demokrati

I følgende afsnit vil vi inddrage Habermas' teori om det deliberative demokrati og den borgerlige offentlighed. Herved vil vi belyse, hvordan de unges demokratiske deltagelsesformer er sammenlignelige med Habermas' ideelle demokrati. Vi vil først påvise, hvorledes de unges demokratiske adfærd stemmer overens med Habermas' teori om systemverdens kolonisering af livsverden. Derefter vil vi belyse, hvordan de

unges demokratiske tilslutning udformer sig i civilsamfundet. Afslutningsvis vil vi undersøge, hvorvidt unge borgere er kompetente til at indgå i et deliberativt demokrati.

Systemverdens kolonisering af livsverden

Habermas opererer med systemverdens kolonisering af livsverden. Princippet i denne kolonisering er, at systemverdens styringsmedier, *magt* og *penge*, overtager livsverdens kommunikation. Samtidig bliver systemverdens rationelle markedsorientering, hvor det er aktørernes egoistiske tankegange, der styrer deres valg, fremherskende i livsverden (Eriksen, Weigård, 2003: 156). I dette afsnit vil vi skitsere de dele af analysen, der kan sættes i sammenhæng med systemverdens kolonisering af livsverden.

Tendensen til at handle med egeninteresser i fokus kan ses i skolelederen Alexander Osmunds udtalelse: ”*For eleverne, der har pladser i bestyrelsen og hvis ønsker bliver taget med i skolens økonomiske prioritering, varetager ofte kun egne interesser og repræsenterer derfor ikke resten af eleverne.*” (Bilag 1: 2). Han peger netop på elevernes egne interesser som udgangspunktet for politisk stillingstagen i elevrådssammenhæng. Habermas ser samme tendenser på en individualiseret tilgang til samfundet, hvilket han mener, er en udvikling, der udspringer af socialstatens overtagelse af mange af de funktioner, som tidligere var forbeholdt privatsfæren (Habermas, 2009: 224). Dette betyder, at privatsfæren og privatpersonen udvikler sig fra en “... *forpligtende rolle som ejendomsbesiddere til rent “personlige” roller*” (ibid.: 244). På den måde bliver det kun de personlige behov mennesket stilles til ansvar for og ikke de behov mennesker tidligere samledes om som ”publikum” for at sikre deres ret som ejendomsbesiddere. Dette, mener Habermas, fører til den borgerlige offentligheds forfald, da borgerne bliver orienteret mod eksempelvis private fritidsinteresser frem for de kollektive interesser. Habermas peger på, at “... *hvis fritiden kun fungerer som et komplement til arbejdstiden, kan man kun fortsætte med at forfølge sine private forretninger inden for denne, og det kan ikke omsættes til kommunikation mellem privatfolk*” (Ibid.: 113). Hermed går den kommunikation tabt, som før fandtes i den litterære offentlighed. Kendetegnet ved denne var bl.a., at den havde en dannende funktion. Den sikrede dermed både offentligheden en stærkt position i forhold til staten samtidig med, at de kompetencer, der blev udviklet i den litterære offentlighed, dannede grundlaget for deltagelsen i den politiske offentlighed.

(Ibid.: 113). Den individualistiske adfærd ses også i den sociale borgers deltagelsesformer, som kan siges at være indrettet fleksibelt sådan, at individet kan deltage når det har et ønske herom. Deltagelsen forpligter ikke, og dermed kan individet komme og gå som det ønsker, eksempelvis er mange af deltagelsesformerne enkeltstående. Vores analyse af *Demokrati For Fremtiden* viste, at mange af de adspurgte deltager enkelte gange i demonstrationer, underskriftindsamlings eller lignende.

De unge optræder mest i foreninger som er socialorienteret. I *Demokrati for fremtiden* peges der på, at der er kommet en større accept af, at man bliver medlem af en forening pga. egne interesser. Det kan tænkes at medlemmer af socialorienterede foreninger, i højere grad end de der er medlemmer af politisk orienteret foreninger, deltager i foreningerne pga. af egne interesser. Man kan antage, at man både deltager i disse foreninger for at hjælpe andre, men også fordi der er fordelagtige gevinster i forhold til jobmarkedet ved at deltage i sådanne foreninger. I modsætning til dette er deltagelse i politiske partier normalt ikke relevant at inddrage i et CV, da man som oftest ønsker at holde dette politisk neutralt. Den sociale borgers foreningsdeltagelse kan altså ses som et udtryk for varetagelsen af egne interesser.

Civilsamfundet som modstykke

For at undgå, at koloniseringen af livsverden bliver altdominerende i den politiske verden, er det vigtigt at udvikle et stærkt civilsamfund. Habermas opererer med en offentlighed der kan stille sig kritisk over for statssystemet, og derved regulere styringsmediernes magt (Eriksen, Weigård, 2003: 157).

I følgende afsnit vil vi skitsere hvilke resultater af vores analyse, der tyder på et stærkt civilsamfund.

Som det også er nævnt tidligere kan den sociale borgers deltagelsesformer være et udtryk for en kritisk stillingtagen til samfundsproblematikker.

Den ukonventionelle deltagelse, som i analysen kobles sammen med den sociale borger, er karakteriseret som værende "... ikke snævert rettet mod det parlamentariske liv, men bredere mod den politiske offentlighed." (Torpe, 2011: 174). Analysen af ICCS 2009 og *Demokrati for fremtiden* fastslår, at tilslutningen til de apolitiske foreninger er stigende. Af disse kan nævnes; kulturelle foreninger, socialt arbejde, og foreninger til gavn for miljøet. I Habermas' forståelse ville disse

foreninger defineres som kommunikative netværk (Eriksen, Weigård, 2003: 272), som netop opererer i den offentlige sfære.

De kulturelle foreninger er i grunden rettet mod egeninteresser, men har samtidig mulighed for at blive meningsdannere i det, at man opnår et kulturelt fællesskab. Herimod er socialt arbejde og miljøforeninger i højere grad fokuseret på at gøre noget for de dårligere stillet og med fokus i et fælles bedste. De omhandler emner, som ikke er direkte relateret til egen person. De unges engagement i civilsamfundet adskiller sig på dette punkt fra det egocentriske perspektiv, som dominerer systemverden (Ibid.: 274).

En anden arena hvor de unge deltager, er i medierne og de sociale medier.

Demokrati for fremtiden viser, at mange unge opsøger viden og information gennem medier som tv og internet. Habermas problematiserer massemedierne eksempelvis tv, da det kan være kanal for reklame, der påvirker vælgernes beslutninger (Habermas, 2009: 311). Efter anden verdenskrig forsvandt, hvad Habermas kalder *partiagitatorer og propagandister*. I stedet finder man partipolitisk neutrale reklamefolk, der er ansat for at gøre politik upolitisk; altså politisk marketing som erhverv. (Ibid.: 307) Reklamefolkene tjener organisationernes interesse, der lever i bedste velgående, grundet konsumadfærden hos borgerne. På den måde mener Habermas, at organisationerne manipulerer med borgerne, så borgernes interesser kommer til at repræsentere organisationernes interesser: ”... deres erklærede mål er at ændre de mange enkeltpersoners private interesser til en fælles offentlig interesse, nemlig en troværdig repræsentation og demonstration af organisationernes interesse som almen interesse.” (Ibid.: s. 286). Det er derfor vigtigt at de unge også erhverver sig viden gennem dialog og diskussion, og ikke kun gennem brug af massemedier.

I forhold til analysen kan dette problematiseres. Meget af den kommunikation, der foregår blandt de unge i den offentlige sfære i dag, udspiller sig på de sociale medier. Men de unge deltager ikke i den politiske debat på de sociale medier, men bruger dem i højere grad til at konsumere kultur (Hoff, 2011: s. 261). Den funktion, som den litterære offentlighed tidligere varetog som meningsdannende i offentligheden, ses i dag ikke at være rekonstrueret i de sociale medier. Netop denne mangel på debatkultur kan ses som et væsentligt problem, hvis man skal følge Habermas’ ideal om at forme en offentlighed, der er i stand til at stille sig kritisk over for statssystemet og organisationerne.

På vej mod et deliberativt demokrati?

Habermas opstiller idealet om et deliberativt demokrati, der indeholder aspekter, der også kan overføres til både den konventionelle og den ukonventionelle deltagelse. Her er opfattelsen, at begge former for demokratisk deltagelse er essentielle for et velfungerende demokratisk samfund. I Habermas' teori vil de konventionelle deltagelsesformer finde sted i systemverden, hvor lov og rettigheder er centrale (Eriksen, Weigård, 2003: 191-192). Dele af de ukonventionelle deltagelsesformer opererer i systemverden. Disse dele af de ukonventionelle deltagelsesformer henvender sig direkte til det politiske system, mens andre tager plads i livsverden. Typer af demokratisk deltagelse som underskriftsindsamlinger og demonstrationer er begge rettet mod det politiske liv, men deres ophav må tænkes at befinde sig i civilsamfundet, idet det er her, politikken er blevet problematiseret.

Forståelsen for, at det er vigtigt at deltage i de konventionelle processer, viser sig også at eksistere hos 8-klasseseleverne i ICCS rapporten, hvor 80 % forventer at deltage i valg senere hen. (Bilag 2, tabel 19: 13)

Hvis vi ser på den ukonventionelle deltagelse, er der dog et væsentligt punkt, hvor det danske demokrati ikke lever op til Habermas' idealdemokrati; De sociale medier bruges ikke som politiske forummer. Som tidligere nævnt er offentlighedens mulighed for at stille sig kritisk over for statssystemet væsentligt i Habermas teori: *"Tesen er, at offentlig debat og kritik forbedrer informationsgrundlaget, højner refleksionsniveauet og øger ansvarligheden hos beslutningstagerne"*. (Eriksen, Weigård, 2003: 170).

Her er begrebet om *den herredømmefri samtale* essentielt (Ibid.: 305-306). Denne kendetegner livsverdens kommunikation, og er det, der adskiller denne kommunikation fra systemverdens styringsmedier. Men den herredømmefri samtale inkluderer alle berørte og kræver et personligt engagement. Det er væsentligt at pointere, at den herredømmefri samtale er baseret på at *skabe* konsensus om et emne frem for på forhånd at have etableret konsensus. Hvis man anskuer den sociale borger ud fra denne synsvinkel, kan man mene, at dens deltagelsesformer ikke udspringer af en skabt konsensus gennem dialog som tidligere antaget. Men derimod at denne

er "... overflødiggjort af konsensus i det samkvem, man har med hinanden" (Habermas, 2009: 44). Dermed kan man udlede, at den sociale borgers deltagelse kan udspringe af en kritisk stillingtagen igennem dialog. Men dette er ikke en selvfølge, da det også kan udspringe af en etableret konsensus.

At der er en lille politisk debatkultur blandt befolkningen, kan hænge sammen med den lave politiske selvtillid som analysen i øvrigt peger på.

De unge deltager næsten i samme grad som resten af befolkningen, når det omhandler debatmøder på nettet og i virkeligheden, men dog i lav grad. På en skala fra 0 til 1 deltager de unge med 0,08 i debatter på nettet og 0,11 i debatmøder i virkeligheden (Bilag 2, tabel 19: 13).

Habermas konstaterer, at de mest politisk interesserede, der er stærke i troen om f.eks. et bestemt politisk udgangspunkt, er mindst tilbøjelige til at indgå i en diskussion om deres synspunkter (Habermas, 2009: 304). Det viser sig nemlig ofte, ifølge Habermas, at "*En én gang antaget mening udvikler sig ... til habituel stivhed hos netop bærerne ...*" (Ibid.: 304). De relativt bedst informerede, lader sig ofte i højere grad end de mest interesserede indgå i diskussioner. Dog sker dette i, hvad Habermas kalder *in groups*, der er fora som bl.a. familie, venner og naboer. *In groups* har ifølge Habermas *et homogent meningsklima*, hvor uenigheden og derfor også debatten er relativt lille. Dette betyder, at de ikke yder et betydeligt bidrag til den offentlige debat. (Ibid.: 304). Ifølge Habermas er det ikke forudsætninger uden for dialogen, som skal være styrende for en dialog (Eriksen, Weigård, 2003: 304-306). Belæg gennem medier, der normalt opererer i systemverden som eksempelvis økonomi, er ikke gældende. Ingen skal derfor kunne argumentere ud fra mere viden eller højere informationsniveau, og alle skal kunne tilegne sig samme informationsniveau gennem diskussionen. Det er derimod rationaliteten, der skal styrer dialogen, da denne er tilgængelig for alle og universel (Ibid.: 304). Dermed skal man også have en tro på egne evner til at kunne forholde sig rationelt, hvilket man ikke ser hos de unge fra ICCS rapporten og *Demokrati For Fremtiden*. Dette kan man eksempelvis se ud fra den indre selvtillid, som omhandler emner som *at have politiske holdninger der er værd at lytte til*. Den indre selvtillid er en forudsætning for at deltage i kommunikationen i den offentlige sfære.

Men den indre selvtillid forudsætter derudover også et fælles vidensniveau. Dette niveau skal danne grundlag for den politiske dialog, og derfor er det også vigtigt at folkeskolen varetager rollen som formidler af viden over for de unge. Herigennem må man forvente, at der opnås en højere grad af selvtillid, der vil styrke de unges evne til at indgå i debatter.

Den ydre selvtillid, der defineres som *elevens tro på sig selv i forhold til at kunne gøre sig politisk gældende blandt andre* (Bruun, Lieberkind, 2012: 133), er hos de unge højere end den indre. Det tyder på, at de unge i højere grad mener, at de vil handle politisk, også selvom de ikke har tiltro til deres viden omkring politik. Dette bekræftes i tabel 17, som illustrerer, at de unge vurderer den politiske selvtillid ud fra politisk handling frem for viden om politik og samfund hentet gennem medier (Bilag 2, tabel 17: 12). Om denne handling kan man sige, at den gør sig gældende hos den traditionelle borger gennem envejskommunikation eksempelvis ved at stemme. Man kan sige det samme om den handling, der gør sig gældende hos den sociale borger, men samtidig udspringer den af det vi tidligere har konstateret i forbindelse med Hal Koch; mangel på kommunikation. Denne mangel på kommunikation kan tyde på tilstedeværelsen af et magthierarki, hvor de magthavende fører en envejskommunikation gennem lovgivning. For at imødekomme søger handlingen blandt de unge at starte en dialog. At indgå i en demonstration vil f. eks. oftest være på det grundlag, at der er udøvet magt, som man ikke finder retfærdig og derefter prøver at problematisere.

Hvis man ser nærmere på deltagelsen i protestaktioner, kan man derudover udlede af tabel 10, at lidt under halvdelen af de danske 8. klasseelever er tilbøjelige til at deltage i aktiviteter, der ikke indeholder personlig kontakt med en politiker, mens kun 24 % vil deltage i denne form for aktivitet. Dette kan ses som en anonym tilgang til politik. Det kan tænkes, at eleverne ikke føler, at de er kompetente nok, som vi også så ved den lave tilslutning til den indre selvtillid. Her tyder det altså på, at der er et magtforhold mellem de to parter. I forhold til idealet om den herredømmefri samtale er magtforhold problematisk. Da det kun er de i forvejen interesserede og vidende, der deltager, dannes et hierarki i debatten som er typisk for systemverdens kommunikation (Eriksen, Weigård, 2003: 272).

Delkonklusion

De unge deltager aktivt i demokratiet, både gennem den traditionelle og den sociale borger. Det kan dog tyde på, at de unges deltagelse udspringer af konsumadfærden, hvor egen gevinst af deltagelse er betydelig. De unge deltager således i høj grad i aktiviteter, der enten er enkeltstående eller som udformer sig gennem envejskommunikation. Dette lever ikke op til de rammer for deltagelse, som Habermas opstiller som ideel. Habermas vil mene, at politisk stillingtagen skal opnås gennem kritisk dialog. De unge deltager ikke meget i de politiske diskussioner, hverken på nettet, de sociale medier, eller i virkeligheden. Til gengæld deltager de unge i civilsamfundet gennem foreningsdeltagelse og den ukonventionelle deltagelse, når det omhandler demonstrationer og underskriftsindsamlinger. Disse deltagelsesformer ønsker ikke kun, at fremme egne interesser, men også de kollektive interesser. Den konsensusøgende dialog kan siges at danne forgrund for de unges politiske deltagelse via den sociale borger.

Kapitel 5: Diskussion

Formålsparagraffen er ikke særligt konkret og implementeringen af den er op til fortolkning. Det er i og for sig ikke negativt, men hvordan skal den danske folkeskole formå at danne fremtidens aktive medborgere?

Hvordan den danske folkeskole skal varetage og videreudvikle skolens demokrati, og i den forbindelse danne individer, der senere skal indgå i et moderne demokrati har længe været under debat.

Kan den danske folkeskole videreudvikle skolens demokrati til at imødegå ændringerne i samtiden? Og kan den i den forbindelse danne individer, der senere skal indgå i et moderne demokrati? Det er disse centrale spørgsmål, som vi vil søge at besvare gennem dette afsnit.

Vi vil benytte både Jürgen Habermas og Wolfgang Klafkis teorier til at belyse den ideelle dannelse og dens tilpasning til fremtidens demokrati. Herunder vil vi diskutere hvilke midler, der vil være optimale tage i brug for at skabe de bedste betingelser for deliberativ demokratisk dannelse. Wolfgang Klafkis tanker om idealdannelsen i folkeskolen bliver inddraget i diskussionen ved hjælp af hans ni teser, der uddyber hans tanker om idealtyper for demokratisk undervisning og uddannelse af eleverne. (Bilag 3: 1). Endvidere benytter vi Jürgen Habermas bud på det ideelle demokrati. En stærk offentlighed og et konsensusbaseret demokrati er to af grundstenene Habermas' teori om det deliberative demokrati (Eriksen, Weigård, 2003: 272).

Det er nødvendigt, at demokratiet tilpasses samtiden og dermed også, at det udvikler sig med samfundets forandringer. I forlængelse hertil må folkeskolens dannelse tilpasses et moderne fællesskab, så nutidens elever kan deltage i fremtidens demokrati. Derfor er det nødvendigt, at undervisningen ikke stagnerer og uddanner eleverne til gårsdagens demokratitænkning.

Vi har i dette projekt en forståelse af folkeskolen som ansvarshavende for den demokratiske dannelse. Folkeskolen er forpligtet til at sikre en fortsat udvikling og nyskabelse af demokratiet. I løbet af denne diskussion vil vi inddrage perspektiver fra vores interviews af skolelederne. Dette vil vi gøre for at forene praksis og teori.

Et led i forberedelse af eleverne til fremover at indgå i et demokrati er, at give eleverne en kritisk tilgang til information såvel som til den demokratiske styreform. Klafki mener, at denne kritisk-rationelle oplysning er mulig grundet skolens relative

autonomi som institution i samfundet (Klafki, 2004:63-64). Denne tilgang til demokratisk dannelse vil vi sige er idealtypisk for at opnå det demokrati, vi vurderer, at vi bevæger os hen imod.

Analysen peger på, at der er dele af de unges demokratiske adfærd, der bevæger sig mod et deliberativt demokrati. Samtidig ser man også tegn på, at unges demokratiske adfærd i højere grad udføres i et individorienteret fællesskab. Vi vil herunder diskutere de vigtigste elementer i det deliberative demokrati, den danske folkeskoles forvaltning af elementerne og med Klafkis teser belyse, hvorledes folkeskolen kan formå at danne til et deliberativt demokrati.

Udviklingsdemokrati

Som overskriften indikerer, er det vigtigt, at udviklingsdemokratiet udvikles af medborgere og stat.

Herigennem anser vi den nødvendige udvikling af demokratiet som et samfundsbaseret paradoks, da kun 60 % af de adspurgte 8.klasseseleverne føler, at de har en god forståelse for politiske sager og udfordringer i samfundet (Bilag 2, tabel 15: 10). Det er en vigtig forudsætning for demokratiet, at borgerne kan forstå den demokratiske proces, især i et udviklingsdemokrati. At kun 60 % føler sig rustet til denne demokratiske forudsætning, er ydermere en problematik i forhold til skoleleder Alexander Osmunds udtalelse om, at der fortsat er plads til forbedringer af demokratiet, hvis ikke alle deltager (Bilag 1: 6) Idet systemverden har overtaget meget af livsverden, bliver det sværere for individerne at begå sig i den offentlige debat på livsverdens præmisser (Eriksen, Weigård, 2003: 156). Ifølge *Demokrati For Fremtiden* kommunikerer de unge i høj grad ved brug af de sociale medier (Hoff, 2011: 250). Dog er det fortsat kun mindretallet, der benytter de sociale medier til offentlig debat, hvilket ikke er givende for det deliberative demokrati. Derimod styrkes det deliberative demokrati gennem aktiv deltagelse, da en sådan deltagelse, ikke blot beriger den demokratiske samfundsstruktur, men også individets politiske selvtilid.

Det er ifølge Klafki nødvendigt for demokratiet, at den udviklingsdemokratiske borger forholder sig kritisk til den viden, der opnås via politiske debatter i medierne. Denne kritiske distance skal borgeren dannes til at opnå i folkeskolen (Klafki, 2004: 62-63).

Med udgangspunkt i forestående er den kritiske loyalitet essentiel i et udviklingsdemokrati, da kritik er en faktor for demokratiet og borgerens udvikling. Man skal med andre ord danne elever i folkeskole ud fra politisk bestemte

formålsparagraffer i den hensigt, at legitimere den demokratiske styreform. Eleverne skal via dannelse være medbestemmende og kritiske, såfremt demokratiet hele tiden skal forbedres og udvikles. Offentlig tilkendegivelse af kritikken igennem ytringsfriheden er ifølge Hal Koch en essentiel del i at modvirke politisk magtmisbrug. (Koch, 1960: 34) I praksis ses dette ved den sociale borgers ubetingede ytringsfrihed, hvor samfundsborgeren ved kommunikation skaber fri og åben dialog i det offentlige rum. Kommunikation og kritisk formidling er essentielt i det deliberative demokrati.

Skolens relative autonomi

Ifølge Habermas kræver det deliberative demokrati: "... *at der er institutioner, der sikrer autonomi og ligeværdighed mellem forskellige livsformer.*" (Andersen, mfl., 2007: 383).

Klafki mener, at skolen skal være relativt autonom i forhold til det omgivende samfund. Skolen skal således integrere samfundet ved hjælp af en kritisk-rationel tilgang, og dermed skabe fundament for, at eleverne kan forholde sig relativt autonomt i forhold til samfundet (Klafki, 2004: 63). Dette forhold uddybes i 4. tese, hvor Klafki pointerer at: "*En skole er (eller vil være) demokratisk, hvis den har et nært forhold til virkeligheden uden for skolen, men samtidig lærer eleverne at bevare en kritisk distance til denne virkelighed.*" (Ibid.: 68).

Dette ser vi som en forudsætning for, at skolen kan danne kritiske elever, der på den måde lever op til Habermas' kriterier for borgeren i et deliberative demokrati. Hvis eleverne via folkeskolen lærer denne form for *kritiske rationalitet*, skabes forudsætningerne for, at de senere kan blive en del af en kritisk offentlighed.

Klafki peger dog på, at der også kan være negative følger af autonomien. Skolen kan ifølge Klafki udvikle såkaldte *selvbevarende mekanismer*, der ved bevarelsen af forældede forestillingsmønstre giver eleverne en ukorrekt opfattelse af, hvordan samfundet uden for skolen egentlig er. Dette kalder Klafki for, at skolen har en *livsfjernhed* (Ibid.: 63). I ICCS 2009 fremkommer det, at skolen kun i ringe grad deltager i lokalsamfundets politiske eller sociale aktiviteter (ICCS, 2012: 109). Altså kan det godt tyde på, at skolen sidder fast i *livsfjernhed*. Skoleleder Niels Lykke refererer i interviewet til regeringsudspillet *Gør en god skole bedre*. Niels Lykkes konstaterer, at regeringens udspil skal sætte fokus på skolens ringe interaktion med lokalsamfundet noget. Via aktivitetstimer har erhvervs- og foreningslivet i

regeringsudspillet nogle timer sammen med eleverne, hvor eleverne dels kan lære, hvad de kan lave uden for skolen i deres fritid, og hvad det er for et arbejdsmarked, der venter på dem efter uddannelsen. I denne forbindelse nævner Niels Lykke også, at regeringsudspillet har aktiviteter, der tager eleverne med ud i lokalsamfundet for derigennem at lære om og af det. (Bilag 1: 12).

I forlængelse af skolen og elevernes autonomi vil skolen samtidig sikre, at eleverne udvikler kompetencer til at forholde sig kritisk til skolen såvel som samfundet.

Politisk selvtillid

Det fremgår i ICCS rapporten, at der er stor forskel på de unges politiske ydre og indre selvtillid.

Vores analyse af de unges politiske selvtillid viser, at kun omkring halvdelen af de unge har en politiske selvtillid, der er højere end gennemsnittet. Hvis man ser dette ift. Habermas ideal om det deliberative demokrati er procentdelen problematisk. I den ideelle konsensussøgende debat er en politisk selvtillid gennemgående for hele befolkningen (Eriksen, Weigård, 2003: 170).

At kun lige omkring halvdelen af de unge føler sig kompetente nok til at deltage, er derfor problematisk, da det kan resultere i en udelukkelse af dele af samfundets borgere. Samtidig tyder denne tendens igen på, at der er et magthierarki i dialogen.

Skoleleder Alexander Osmund er inde på samme problemstilling. Ved spørgsmålet om, hvorvidt der er nogle elever man ikke kan nå, svarer Osmund, at: *“Nej det er der ikke, og hvis vi siger:” ja, det er der”, så har vi givet fortabt.”* (Bilag 1: 6). Osmund påpeger dermed, at den demokratiske dannelse skal sørge for, at få alle elever involveret.

I forhold til elevernes politiske indre selvtillid, hvor spørgsmålene beskæftiger sig med politiske problemstillinger, er deres lave tilknytning et problem i sammenhold med Klafkis 8. tese om den demokratiske skole. Denne siger, at undervisningen skal være: *“... en læring, som i elevernes mere snævre erfaringsverden, opsporer de problemer, konflikter og tilgange, hvorfra man skridtvis kan åbne for et indblik i de store nationale og internationale brændpunkter”* (Klafki, 2004: 69-70).

Det blev konkluderet i analysen at de unge ikke baserer deres politiske selvtillid på den viden, som bl.a. kan opnås igennem undervisningen. Samtidig er den politiske indre selvtillid, som i høj grad er baseret på viden, den, der scorer lavest, af den indre

og ydre selvtillid. Dermed lever elevernes forståelse af eget vidensniveau ikke op til Klafki's krav.

Som det fremkommer i følgende citat prøver folkeskolen på at give eleverne en god forståelse af politiske sager:

“I Danmark er elever i 8. klasse (og 9. klasse) således sikret undervisning i samfundets sociale, politiske og demokratiske forhold. 92 % af de danske skoleledere vurderer, at denne type undervisning ikke kun vedrører samfundsfag, men er delt mellem de humanistiske og samfundsvidenskabelige fag.” (Bruun, Lieberkind, 2012: 109).

En holdning, som også Niels Lykke tilkendegiver (Bilag 1: 10). Undervisningen er altså udformet med formålet om at gøre eleverne i stand til at forholde sig til samfundets problematikker, men i praksis føler eleverne ikke at dette sker.

Hvis man ser på resultaterne i analysen, har vi kunnet konstatere, at elevernes forventning til at deltage som den traditionelle borger er højere end den reelle konventionelle deltagelse blandt unge. Dette kan være problematisk i forhold til det deliberative demokrati. Den sociale borger og den ukonventionelle deltagelse kan anses for i højere grad at udspringe ud af de grundlæggende aspekter af det deliberative demokrati. Begge er således rettet mod ønsket om en stigende grad af dialog. Den sociale borgers deltagelsesformer er oftest et tegn på en kritisk stillingtagen, fordi deltagelsen i f.eks. demonstrationer ofte udspringer af utilfredshed med eksempelvis vedtagne lovgivninger. Både Habermas og Klafki understreger kritisk stillingtagen som et af de mest væsentlige elementer for idealmedborger. Både den sociale og ukonventionelle borger kræver en vis form for politisk selvtillid. Man kan argumentere for, at den sociale borger kræver mere politisk selvtillid. Dette kan begrundes med, at en social borger er nødsaget til at være sat ind en given sags baggrund, hvis f.eks. en underskriftindsamling skal lykkes eller ved et politisk fravalg af bestemte produkter.

I analysen konkluderede vi, at både den sociale og den traditionelle borger er en forudsætning for et velfungerende demokrati. Dog er tilslutningen til den sociale borger, ifølge *Demokrati For Fremtiden* stigende (Bilag 2, tabel 10: 7), hvilket man godt kan undre sig over, da vi har kunnet konstatere, at folkeskolens undervisningsrammer ikke leder op til en udvikling af den sociale borger. I analysen finder vi, at den idealtypiske, sociale borger, kræver en højere selvtillid og politisk forståelse end den traditionelle. Dette skyldes, at de demokratiske aktiviteter, der

ligger til grund for den sociale borgers aktiviteter i samfundet, kræver en større viden end de konventionelle kræver for at f.eks. bruge sin stemmeret.

Sammenlignet med den sociale borgers behov for forståelse af politiske sager og problemer, er det problematisk, at kun 60 % af eleverne føler de er i stand til dette.

Den herredømmefri dialog

En essentiel del af Habermas deliberative demokrati er, at konsensusløsninger og dialog skal være i højsædet. Denne idé finder vi også i Hal Kochs demokratiteori, hvor dialogen kommer forud for en afstemning.(Koch, 1960: 17-21). Uden denne debat vil afstemningen blive en kamp om at få ret. Ifølge Habermas er en herredømmefri kommunikation forudsætningen for en deliberativ, demokratisk dialog (Eriksen, Weigård, 2003: 158).

I Habermas' ideelle konsensusbaserede dialog er et af grundprincipperne, at debatten skal fungere uden forudindtagelser (Eriksen, Weigård: 1999, 317-318). Det er i den forbindelse vigtigt at spørge eleverne om deres holdning og præference, uden at inddrage udefrakommende krav eller betingelser. På denne måde er det muligt senere at forholde elevernes ønsker til skolens funktion som helhed, men dette skal altså først gøres efter konsensus er opnået. Dette kræver også en kompetent "mellemand", som kan styre diskussionen. Her åbnes for, at læreren kan indtage en rolle i diskussionen (Eriksen, Weigård, 2003: 318).

Hierarkiet i klasserummet, hvor læreren fremstår som magtfuld i forhold til eleverne, kan være med til at underminere den herredømmefri dialog. For at komme denne i møde, kunne man tænke sig en situation hvor eleverne bliver opfordret til at komme med ideer til undervisningen. Begrænsningen for udførelsen af denne situation er, at de frie omstændigheder er begrænsede i og med, at læreren arbejder med i forvejen opsatte rammer for undervisningen. Det faktum, at eleverne har lyst til at deltage, men ikke oplever, at der er mulighed for det, kan tænkes at være en årsag til elevernes lave politiske selvtillid.

Klasserumsklima og medbestemmelse

For at sikre elevernes medbestemmelse argumenterer Klafki for at man i skolen må afprøve "... modeller for vellykket medbestemmelse."(Klafki, 2004: 69).

Analysen af ICCS rapporten pegede på et paradoks i elevernes opfattelse af klasserumsklimaet og medbestemmelsen. Kigger man på klasserumsklimaet kan man

se, at eleverne er meget positivt stemt. Især når det kommer til spørgsmål, hvor de skal have en holdning eller tage stilling, mener 87,2 % til 92,5 % af eleverne, at de ofte bliver opfordret til dette. (Bilag 2, tabel 1: 1). Paradokset ligger i, at selvom elever konstant bliver opfordret til at komme med deres holdning, føler eleverne generelt ikke, at de har nogen reel medbestemmelse jf. tabel 2. Dette kan hænge sammen med den lave tilslutning til den sociale borger blandt eleverne, hvis man sammenligner denne med den reelle tilslutning til den ukonventionelle deltagelse. At eleverne ikke føler, de har nogen reel medbestemmelse, kan muligvis udspringe af, at eleverne ikke får lov til at forholde sig kritisk nok til skolens udformning. Skolens rammer er ikke gode nok til at sikre, at eleverne kan give udtryk deres ønske om medbestemmelse. Eleverne mener således selv, at skolen kunne blive bedre, hvis de havde større indflydelse. (Bruun, Lieberkind, 2012: 116). Hvis man ikke giver plads til medbestemmelse og kritisk stillingtagen, vil man ikke kunne modvirke den effekt, Habermas mener, konsumadfærden har på borgerne. Eleverne vil derfor primært orientere sig individualistisk og mod egne interesser frem for fælles interesser. Habermas mener, at man vil kunne forbedre den kritiske stillingtagen, hvis borgerne samles i forummer, som fungerer som meningsdannende for individerne. Hvis eleverne samles i forummer, kan de således forbedre deres muligheder for medbestemmelse. Et sådant forum kan både være klasseværelset, men det kan også ved at indføre såkaldte skolemøder, hvor eleverne kan forholde sig kritisk til skolens officielle rammer/bestemmelser.

I vores interviews med skolelederne påpeger begge, at der er en række praktiske områder, hvor det ikke er muligt at give eleverne indflydelse. Et sted, hvor eleverne rent faktisk formelt set har indflydelse, er igennem elevrådet, der har pladser i skolens bestyrelse. Dog mener Osmund, at elevrådsrepræsentanterne ofte handler ud fra egne interesser frem for at varetage elevernes fælles interesse. Osmund mener, at skolen simpelthen ikke har kunnet formå at danne et velfungerende system, som eleverne kan begå sig i. (Bilag 1: 3). Implicit ligger der i problemstillingen spørgsmålet om elevernes grad af modenhed og evne til at varetage det repræsentative demokrati. Desuden arbejder skolen med en form for lavpraktisk demokrati, hvor det netop gælder elevernes indflydelse på egen undervisning. Her viser det sig, at især læseplanerne og elevernes modenhed i høj grad blokerer for muligheden for at inddrage eleverne. Spørgsmålet er, om det er muligt at skabe en klasserumskultur, der

ikke alene opmuntrer eleverne til at tage del i diskussioner, men i praksis inddrager dem i bestemmelser af undervisningens udformning og indhold.

Mulig forklaring

Et bud på elevernes lave politiske interesse og lave politiske ydre selvtillid kan muligvis skyldes, at eleverne tager demokratiet for givet. Demokrati er en styreform, som de adspurgte elever er vokset op i og aldrig har skullet kæmpe for. ICCS rapporten peger på samme tendens, når de danske elever sammenlignes med andre lande i et internationalt perspektiv:

“Meget tyder på, at eleverne i de såkaldte gamle demokratier - herunder de danske elever - ikke i samme grad som i de nye demokratier opfatter valghandlingen som noget særligt, men snarere tager de nationale valg for givet.” (Bruun, Lieberkind, 2012: 39).

Hvis de unge tager demokratiet for givet, og de derfor vurderer, at det ikke er vigtigt at deltage, kan man argumentere for, at skolen ikke alene kan stilles til ansvar for de unges manglende politiske interesse. Dog skal det bemærkes, at formålsparagraffen siger, at skolen skal forberede eleverne til medbestemmelse og medansvar. (CIVILSTYRELSEN. D. 25.11.2013) Dermed vil skolen altid have en del af ansvaret for de unges demokratiske dannelse. Begge skoleledere peger på problemet i ønsket om at give eleverne medbestemmelse, men samtidig have en række krav og målsætninger, der begrænser den praktiske udførelse af demokrati i klasserummet. (Bilag 1: 8) (Bilag 1: 1). I forhold til dette har Alexander Osmund fokus på en lavpraktisk tilgang til elevernes medbestemmelse: *“... De skal have medbestemmelse inden for det råderum, der er. f.eks.: vi skal læse en novelle, hvad vil I gerne vælge...”*. (Bilag 1: 1).

Begge de interviewede skoleledere konstaterer, at elevernes formelle medbestemmelse ses i form af elevrådet (Bilag 1: 2) (Bilag 1: 7). Osmund sætter dog spørgsmålstegn ved i hvor høj grad elevrådet egentlig varetager fællesskabets interesse og ligeledes spørgsmålstegn ved elevrådsrepræsentanternes reelle indflydelse. Ifølge Osmund virker elevrådet mere som en ønskekanal, frem for et talerør, der er repræsentativt for elevernes behov. (Bilag 1: 2)

Denne form for elevinddragelse virker mere som en demokratisk “checkliste”, som er en minimal opfyldelse af de formelle krav som defineres i formålsparagraffen.

Ud fra analysen kan det antages det, at skolens rammer er begrænsende for elevernes demokratiske dannelse, da den ikke giver yderlig plads til elevernes medbestemmelse. Samme problematik ses i ICCS rapporten, hvor lærere såvel som elever vurderer, at skolen ikke er særligt lydhør i forhold til elevernes medbestemmelse (Bruun, Lieberkind, 2012: 116).

Kapitel 6: Konklusion

Den danske folkeskole har siden 1814 haft funktionen som både dannende og uddannende institution. Folkeskolens rammer og mål for dannelsen af eleverne, har i takt med samfundet udviklet sig. Den sidste ændring af folkeskolelovens formålsparagraffer skete i 1993, og det er i dag disse, der danner rammerne for vores folkeskole. Folkeskolelovens formålsparagraf er i dag en forudsætning for at skabe elever med en lyst til livslang læring, der aktivt kan indgå i et demokratisk samfund. På baggrund af dette klassificerer professor Ove Korsgaard folkeskolen som en moderne uddannelsesinstitution, der som et led af en livslang proces socialiserer individerne ind i samfundets kultur.

Ideen om uddannelse til demokrati er en holdning, der grundlæggende deles af både Hal Koch og Alf Ross. Både Koch og Ross er inspirationskilder i den danske demokratidebat og fortalere for implementeringen af demokrati i uddannelse. Hal Koch, med en ide demokrati som livsform og konsensusbaseret dialog i fokus, og Ross med demokrati som styreform med et retsligt institutionaliseret fokus. Disse to opfattelser er som udgangspunkt forskellige, men begge tankegange betinger hinanden i ideen om at udvikle demokratiet.

Rapporten *ICCS 2009* og bogen *Demokrati For Fremtiden* belyser, at der med tidens demokrati er udviklet to forskellige måder at deltage demokratisk i samfundet; gennem den traditionelle borgers deltagelse fokuserer borgeren mest på pligter og formelle deltagelsesformer, hvorimod en sociale borgers deltagelse i højere grad vægter socialt engagement, i form af dialog og diskussion, højt.

Den demokratiske samfundsform legitimeres ved både den sociale og traditionelle borgers deltagelse i samfundet, da disse som Alf Ross' og Hal Kochs teorier er afhængige af hinanden. Habermas' demokratiteori om det ideelle, deliberative demokrati påkræver endvidere både aspekter fra den konventionelle og ukonventionelle deltagelse, hvis denne demokratiform skal opnås. Ideelt set skal alle borgere have en stemme i de konsensusbeslutninger, der træffes i det deliberative demokrati, da konsensusbeslutninger bør ligge til grunde for de beslutninger, der bliver gennemført i retslige, institutionaliserede processer.

I *ICCS* viser det sig, at 8.klasseseleverne ikke føler, at de har indflydelsesrig medbestemmelse på hverken skolens regler eller rammer. Dette sker på trods af, at eleverne føler, at der bliver spurgt ind til deres mening. Af resultaterne i *ICCS* og

interviewene af skolelederne bekræftes det, at eleverne hverken på formelt plan eller i praksis har nogen videre indflydelse. Dette er problematisk, da folkeskolens formålsparagraf bl.a. foreskriver at eleverne netop skal forberedes til medbestemmelse. Førnævnte paradoks, mellem følelsen af at blive hørt, men ikke at blive inddraget i beslutninger, kan være skyld i den lave politiske selvtillid blandt folkeskoleelever, og er en problemstilling, der skal løses igennem folkeskolens undervisning. Folkeskolens undervisning er udformet med det formål, at gøre eleverne klar til at forholde sig til samfundets problematikker, men reelt føler eleverne ikke at de har en politisk selvtillid, der gør dette muligt. Manglen på den indre politiske selvtillid kan medføre en reduceret grad af identifikation med den sociale borger. Denne udvikling kan være problematisk for demokratiets udvikling, da en social, demokratisk deltagelse i samspil med konventionel deltagelse, skaber Habermas' deliberative demokratiform. En bred, demokratisk deltagelse er derfor essentielt, hvis demokratiet fortsat skal udvikle sig i retningen af et deliberativt demokrati.

Et deliberative demokrati kræver, at alle er i stand til at tage stilling og indgå i en politisk dialog. Dette er ikke muligt, hvis borgerne ikke har den fornødne indre politiske selvtillid. Hvis samfundet og folkeskolen ikke formår at skabe kompetente medborgere, vil demokratisk handling reduceres til handling som udtryksform uden en konkret forståelse for sagens natur. At skolen ikke giver det optimale råderum for udviklingen af tankerne bag den sociale borgers udtryksform, bliver dermed et problem for det deliberative demokrati og ikke mindst fremtidens samfund.

Paradokset mellem elevernes opfattelse af at blive hørt og taget alvorligt kan muligvis imødekommes, hvis man gennem en lovændring udvikler præmisserne for elevernes medbestemmelse. Hvis det danske demokrati for fremtiden skal legitimiseres igennem aktive medborgere, er der dermed behov for forandringer, hvori dannelsen implementeres i en undervisning, der stemmer overens med omverdenens udvikling.

Kapitel 7: Perspektivering

Den danske folkeskole har i det 21. århundrede været under konstant forandring for at kunne følge med globaliseringens stigende krav på viden. Den danske regerings nye folkeskoleudspil *Gør en god skole bedre* repræsenterer de nyeste politiske krav for folkeskolens undervisning. I *Gør en god skole bedre* fokuseres der fortsat på den demokratiske dannelses implementering i undervisningen:

"Folkeskolen skal følge med udviklingen både i verden omkring os og herhjemme i Danmark. Og den skal mere end det: Dagens folkeskole skal gøre vores børn og unge parate til morgendagens samfund." (www.uvm.dk, *Gør en god skole bedre*: 11).

For at fremme den demokratiske dannelse skal der indføres undervisningselementer i form af aktivitetstimer. Aktivitetstimerne skal mindske afstanden mellem skolen og lokalsamfund ved, at lokale foreninger og erhvervsliv få en plads i folkeskolens undervisning. Derudover skal de ældre klasser i højere grad have mulighed for at tage ud i samfundet for f.eks. at besøge virksomheder. (www.uvm.dk, *Gør en god skole bedre*: 35) Her er ideen, at eleverne skal få et tættere forhold til det omgivende samfund, hvilket efter hensigten skal øge den demokratiske integration og dermed dannelsen. (www.uvm.dk, *Gør en god skole bedre*: 7) Det, den nye reform med andre ord vil skabe, er aktive medborgere på et mere praktisk niveau.

Vi håber, at dette kan være med til afhjælpe nogle af de problemstillinger, som vi syntes at have fundet ved folkeskolens nuværende reform. Her kan vores opgave bruges som et bud, på hvilke problemstillinger, der bl.a. skal tages i betragtning, når man snakker om begrebet *demokratisk dannelse* og dets indvirkning på et samfund, der er under evig forandring. Vores opgave kan altså bruges til at sætte fokus på nogle af disse problemstillinger, således at man ville kunne bearbejde disse problemer under den nye reform.

Desuden kan denne opgave anvendes af andre både som empirisk forforståelse og som metodisk udgangspunkt for undersøgelser, der vedrører emnerne didaktik og

dannelse sat i sammenhæng med det omgivende samfund og dets målsætninger, selvforståelse og værdier.

Litteraturliste

Bøger

- Demokrati For Fremtiden. Redigeret af: Arne Simonsen m.fl. 1. udg. Valgretscommissionen c/o Dansk Ungdoms Fællesråd, 2011. (Bog)
- Fylde og form - Wolfgang Klafki i teori og praksis. Redigeret af: Stefan Ting Graf og Keld Skovmand. 1. udg. Forlaget Klim, 2004. (Bog)
- Medborgerskab - et nyt dannelsesideal? Redigeret af: Ove Korsgaard m.fl. 2. udg. Forfatterne og PRF - Religionspædagogisk Forlag, 2008 (Bog)
- Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse. Redigeret af: Ove Korsgaard . 1. udg. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag , 2004. (Bog)
- Andersen, Heine og Lars Bo Kaspersen: Klassisk og moderne samfundsteori. 3,4,5. udg. Hans Reitzels Forlag, 2005,2007,2013. (Bog)
- Andersen, Johannes m.fl.: Kunder i politikken, på sporet af den forbrugeristiske medborger. 1. udg. Hovedland, 2011. (Bog)
- Bruun, Jens og Jonas Lieberkind: ICCS 2009, De danske elever. 1. udg. Aarhus Universitet, 2012. (Bog)
- Eriksen, Erik Oddvar og Jarlie Weigård: Kommunikativt demokrati, Jürgen Habermas\' teori om politik og samfund. 1. udg. Hans Reitzels Forlag, 2003. (Bog)
- Eriksen, Weigård, Erik Oddvar, Jarle: Kommunikativ handling og deliberativt demokrati. 1. udg. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, 1999. (Bog)
- Habermas, Jürgen: Borgerlig offentlighed. 1.. udg. Informations Forlag, 2009. (Bog). Oversat fra: Habermas, Jürgen: Strukturwandel der Öffentlichkeit. 1. udg. Surhkamp Verlag Frankfurt am Main, 1962/1990 (Bog)

- Heywood, Andrew: Politics. 4. udg. Palgrave Macmillan, 2013. (Bog)
- Hermann, Stefan: Magt & oplysning - folkeskolen 1950-2006. 1. udg. Unge Pædagoger, 2007 (Bog)
- Klafki, Wolfgang: - Dannelsesteori og didaktik - nye studier. 3. udg. Forlaget Klim, 2011. (Bog)
- Klafki, Wolfgang: Skoleteori, skoleforskning og skoleudvikling - i politisk-samfundsmæssig kontekst. 1. udg. Hans Reitzels Forlag, 2004. (Bog)
- Koch, Hal: Hvad er demokrati? 2. udg. Gyldendal, 1960. (Bog)
- Nabe-Nielsen, Bent: Undervisning og dannelse, 3. Udgave, NK-Forlaget/Ny kompetence, 1994. (Bog)
- Ross, Alf: Hvorfor Demokrati? 2. udg. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, 1967. (Bog)
- Sigurdsson, Lakshmi og Keld Skovmand: Medborgerskab - et nyt dannelsesideal. 1. udg. Forlaget Klim, 2013. (Bog)
- Trost, Jan : Kvalitative interview. 1. udg. Hans Reitzels Forlag, 1996. (Bog)

Webadresser

- www.dlf.org: Fællesskabets skole. Udgivet af Danmarks Lærerforening. Sidst opdateret: 2000. Internetadresse:
<http://www.dlf.org/media/42824/flskoledenvigtigstesamfinst.pdf> - Besøgt d. 15.10.2013 (Internet)
- Forsidebillede: <http://www.information.dk/450016>, foto: Mini Wolf

- Aau.dk: Ledelse i folkeskolen. Udgivet af Rikke Vejlebo. Sidst opdateret: 2011. Internetadresse:
http://projekter.aau.dk/projekter/files/52317775/RikkeVejlebo_Hovedopgave.pdf - Besøgt d. 17/10/2013 (Internet) (s. 13)

- <http://www.krogsboelleskole.dk> Interview men Niels Lykke
<http://www.krogsboelleskole.dk/Infoweb/Designskabelon8/Rammeside.asp?Action=&Side=&Klasse=&Id=&Startside=&ForumID=> &
<http://www.krogsboelleskole.dk/Infoweb/DynamiskeSider/Skolens%20elevta.asp> - Besøgt 13/11/2013

- www.susaalandetsskole.dk Interview med Alexander Osmund
<http://www.susaalandetsskole.dk/Infoweb/Designskabelon9/Rammeside.asp?Action=&Side=&Klasse=&Id=&Startside=&ForumID=> &
<http://www.susaalandetsskole.dk/Infoweb/DynamiskeSider/Skolens%20elevta.l.asp> - Besøgt 13/11/2013

- <http://dannelse.pbworks.com>: Indføring i samfundsvidenskabelig metode. Udgivet af Thomas Harboe. Sidst opdateret: 2006. Internetadresse:
(<http://dannelse.pbworks.com/f/Harboe,+Thomas+%282006%29+Kvalitative+og+kvantitative+metoder.pdf>) - Besøgt d. 05/12/2013 (Internet)

- www.Retsinformation.dk. Udgivet af Civilstyrelsen. Internetadresse:
<https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=145631#Kap1> - Besøgt d. 25/11/2013 (Internet)

- <http://uvm.dk> (Internet)
 - <http://pub.uvm.dk/2008/demokratikanon/kap30.html> Hal Koch & Alf Ross
Besøgt d. 12/12/2013 - Sidst opdateret: 2008
 - <http://pub.uvm.dk/2006/demokrati/kap02.html> - Besøgt d. 12/12/2013 -
Sist opdateret: 2006
 - <http://uvm.dk/I-fokus/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/130607%20Aftaleteksten.aspx>
[hx](#) Besøgt d. 25/11/2013 Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne,

Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen. 2013

- <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevernes-alsidige-udvikling/Elevens-alsidige-udvikling-i-lyset-af-aendringer-af-folkeskoleloven-siden-2003> - Besøgt d. 6/12/2013 Fælles Mål 2009

➤ Den store danske (Internet)

- http://www.denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Religion_og_mystik/Danske_folkekirke/Hal_Koch Besøgt d. 14/12/2013 Hal Koch - Sidst opdateret: 2013
- http://www.denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Jura/Juridiske_biografier/Alf_Ross?highlight=alf%20ross Besøgt d. 14/12/2013 Alf Ross - Sidst opdateret: 2013
- http://www.denstoredanske.dk/Sprog%2c_religion_og_filosofi/Sprog/Fremmedord/d-dh/deskriptiv - Besøgt d. 14/12/2013 Deskriptiv - Sidst opdateret: 2013
- http://www.denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Filosofi/Filosofi_i_og_filosoffer_-_1900-t./Filosoffer_1900-t._-_Tyskland_-_%C3%98strig_-_Schweiz_-_biografier/J%C3%BCrgen_Habermas - Besøgt d. 15/12/2013 Habermas - Sidst opdateret: 2011
- http://www.denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Sprog/Fremmedord/nl-n%C3%A5/normativ - besøgt d. 14/12/2013 Normativ - Sidst opdateret: 2013