

Den deliberative samtale i samfundsfag

LENE NIBUHR ANDERSEN

Abstract

Denne artikel er skrevet på baggrund af min masterafhandling fra masteruddannelsen i gymnasiedidaktik på SDU i august 2022. I artiklen undersøges den deliberative samtales rolle i samfundsfag, samt hvordan eleverne oplever samtalerne deliberative formål. Artiklen vil kort begrunde, hvorfor der er brug for den deliberative samtale i samfundsfag på alle niveauer og uddannelser. Herefter præsenteres en teoretisk diskussion af de deliberationskriterier, der er arbejdet ud fra. De data, som undersøgelsens konklusioner bygger på, er indsamlet på Nyborg Gymnasium i skoleåret 2021-2022 og består af observationer af samtaler blandt to 3. g-klasser med samfundsfag på A-niveau, et spørgeskema til alle skolens samfundsfagsklasser og interview med tre 3. g-elever, der er blevet observeret, og som har samfundsfag på A-niveau. På baggrund af analysen af de indsamlede data kan elevernes erfaringer med deliberative samtaler opdeles i tre hoveddiskurser: en kumulativ konsensusdiskurs, en disputativ og ikke-argumenterende diskurs og en sagsdeliberativ diskurs. Især i sidstnævnte diskurs er de deliberative kriterier opfyldt, mens der i de øvrige diskurser er problemer med at inddrage faglige argumenter og med at udfordre hinandens argumentation. Sidst i artiklen gives et bud på, hvordan man kan ritualisere og øve den deliberative samtale i samfundsfag.

Hvorfor skal vi samtale i samfundsfag?

Den demokratiske samtale udfordres i disse år, i takt med at flere får mere personligt målrettede informationer på de sociale medieplatforme. Samtidig er tonen i debatten ofte barsk, og det indbyder ikke til argumentation. Det kan betyde, at samfundet

bliver mere polariseret, at argumentationen bliver mere ensidig, og at der opstår ekkokamre, fordi man blot bekræftes i sit eget verdensbillede.

Disse samfundstendenser kan også spores i klasselokalet. På trods af at læreplanen i samfundsfag på alle niveauer og uddannelser lægger vægt på samtale, argumentation og kritisk refleksion (UVM, 2017), udfordres vi dagligt af elever, der ikke vil debattere og argumentere. En del elever tør ikke deltage i klassedebatten af angst for klassekammeraternes reaktion, og når det endelig lykkes at have en debat, vil eleverne hellere give hinanden ret end at være kritiske over for hinandens argumentation.

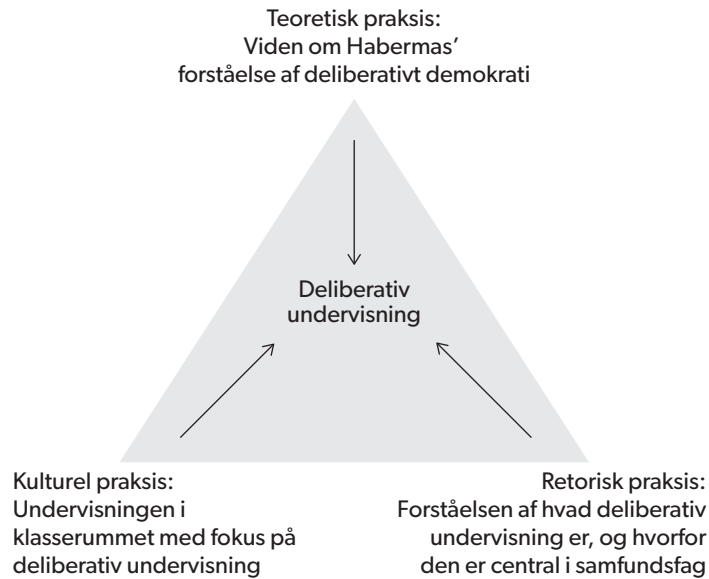
Undervisning med fokus på deliberative samtaler, forstået som samtaler, hvor der er fokus på stillingtagen på baggrund af argumentation og evaluering af argumentation, kræver en anden undervisning, end vi er vant til. Forskningen viser, at det stadig er den traditionelle undervisning med fokus på IRE-samtaler, dvs. *Initiativet* udgår fra læreren, der stiller et spørgsmål; der gives *Respons* fra en elev, hvorefter læreren *Evaluerer* elevsvaret (Dysthe et al. 2021, s. 11; Laursen, 2021, s. 77). Dialogen bliver på denne måde meget asymmetrisk, idet læreren taler op til 70-80 % af undervisningstiden, og elevernes bidrag er reduceret til overhøringsagtige og korte svar. Spørgsmålene er ikke autentiske, da læreren primært stiller spørgsmål, hun selv kender svaret på (Laursen, 2021, s. 78).

Der er derfor brug for at sætte fokus på den deliberative samtale i samfundsfag og beslægtede fag. Igennem samtalen, og ikke mindst den måde, man argumenterer på, kan man lære noget om andre menneskers syn på verden og derigennem måske også blive klogere på egne synspunkter. At lytte til andre og respektere andres holdninger, også selvom disse kan være meget forskellige fra ens egne holdninger, kan både føre til et mere ægte demokrati, hvor der er respekt for hinanden, men det kan også understøtte en klasserumskultur, hvor der er plads til alle. Hvis eleverne både er i stand til at forstå andres holdninger, argumentere for egne holdninger samt være i stand til at reflektere over disse, må dette alt andet lige føre til, at eleverne bliver mere dannede, fordi de i højere grad er i stand til at foretage bevidste og kritisk informerede valg (Beck, 2021, s. 24-37; McAvoy & Hess, 2013, s. 20).

På den baggrund spørger jeg om følgende i min undersøgelse: *Hvilken rolle spiller den deliberative samtale i samfundsfag, og kan eleverne identificere samtalernes deliberative formål?*

Undersøgesdesign og dataindsamling

Undersøgelsen tager udgangspunkt i Ellen Kroghs kommunikationsteoretiske model, der bygger på Bakhtins tænkning, hvor alle ytringer er dialogiske, idet nogen udtrykker sig om noget til nogen i en kæde af tidligere og kommende ytringer.



Figur 1. Operationaliseret udgave af Ellen Kroghs kommunikationsteoretiske model (Krogh, 2011, s. 42).

Den teoretiske praksis er ifølge Ellen Krogh tæt forbundet med basisdisciplinerne i faget og dermed det, der anerkendes som viden i faget (Krogh, 2011, s. 43). Der vil f.eks. være en vis enighed om, hvordan Habermas' demokratiteori med fokus på det deliberative demokrati skal forstås.

Den kulturelle praksis omhandler de kulturelle strømninger, der har indflydelse på det, der sker i klassen (Krogh, 2011, s. 44), og i undersøgelsen her handler det derfor om, hvordan den deliberative samtale foregår, og ikke mindst hvordan den modtages og opfattes af eleverne, og dermed hvordan samtalen er med til at udvikle en måde at være sammen om noget fagligt i klassen. Modellens sidste hjørne, *den retoriske praksis*, er de diskussioner, der er blandt fagets aktører om fagets identitet og selvforståelse (Krogh et al., 2018, s. 81-83). I nærværende undersøgelse er der imidlertid kun fokus på samspelet mellem den teoretiske og kulturelle praksis.

Den indsamlede empiri tager udgangspunkt i mixed methods og er en kombination af kvalitative og kvantitative data,

nærmere bestemt observation, interview og spørgeskema. Årsagen til, at der vælges flere metoder, er et ønske om at skabe mere dækkende viden om deliberation i en undervisningssammenhæng. De tre datasæt kan ses som tre forskellige strenge i designet. Jeg har arbejdet ud fra et iterationsdesign, idet indsamlingen af data er foregået i en bestemt rækkefølge, og hvert datasæt er planlagt efter udfaldet af det forrige (Frederiksen, 2020, s. 265).

Det første datasæt, observationerne, blev indsamlet som afslutning på et længere forløb i to 3. g-klasser med samfundsfag på A-niveau. Forløbet omhandlede parti- og vælgeradfærd og politisk kommunikation. Undervejs havde de to klasser overværet politiske debatter, som bl.a. fik eleverne til at stille sig tvivlende over for den måde, den politiske kommunikation foregår på. En af konklusionerne fra forløbet var bl.a., at politisk kommunikation, som Debatten på DR2, ikke er fordrende for demokratiet, fordi der i for høj en grad er fokus på at fremstille uenigheder frem for at forstå deltageres argumentation. Formålet med observationerne var derfor at se, om eleverne kunne samtale på en anden måde, som i højere grad havde fokus på argumentation og villighed til at forstå hinandens argumentation. En samtaletype, der i form minder mere om den, eleverne kender fra Sara og Monopolet på DR.

Samtalerne foregik i mindre grupper af 4-5 personer sammensat på tværs af de to klasser. For at undersøge, om fagligt niveau og køn havde indflydelse på evnen til at deliberere, var grupperne sammensat ud fra disse kriterier. Efter transskribering og gennemlæsning af observationerne var det tydeligt, at det deliberative formål ikke var klart blandt eleverne. Derfor blev andet datasæt planlagt, bl.a. med henblik på at undersøge, hvad eleverne siger om samtalens formål, kriterier og udfordringer i samfundsfag. Spørgeskemaet blev distribueret blandt alle elever med samfundsfag på A-niveau, det vil sige 170 elever, og svarprocenten var på 88 %. I tredje datasæt blev tre elever, to piger og en dreng, interviewet. Kriteriet for udvælgelsen af de tre elever var, at de skulle have deltaget i forløbet om den demokratiske samtale og dermed i observationerne samt have svaret på surveyen. I interviewet indgik uddrag fra observationer fra to grupper og henvisning til resultater fra spørgeskemaet som noget, eleverne skulle forholde sig til.

De deliberative kriterier i en teoretisk ramme

I det følgende afsnit vil der være en kort præsentation af de fem deliberationskriterier, der er i fokus i undersøgelsen. Deliberationsforskerne er ikke enige om, hvad der skal til for at kunne tale om deliberation, og disse uenigheder har også præget udvælgelsen og udformningen af de fem kriterier. Undersøgelsen tager udgangspunkt i Tomas Englunds definition af deliberation, som i høj grad er inspireret af Habermas.

Englund definerer deliberation som:

”Deliberative communication can be understood as an endeavor to ensure that each individual takes a stand, by listening, seeking arguments, and evaluating, while at the same time there is a collective effort to find values and norms on which everyone can agree.” (Englund, 2006, s. 503)

De fem deliberationskriterier, der er i fokus i undersøgelsen, er: Deliberation forudsætter konsensus og uenighed.

- Deliberation forudsætter samfundsfaglig argumentation og dokumentation.
- Deliberation forudsætter respekt for den konkrete anden og et ligeværdigt forhold mellem deliberationsdeltagerne.
- Deliberation sikres ved, at læreren har en central rolle.
- Deliberation om kontroversielle emner under forskellige grader af sensitivitet.

Det første kriterium handler om, at deliberation kan fokusere på både *konsensus og uenighed* som mål. Englund pointerer f.eks., at der skal være elementer af kollektiv viljedannelse til stede, hvilket vil sige et mål om at nå konsensus eller i det mindste en midlertidig enighed. Deliberationen kan ende med den konklusion, at konsensus ikke kan nås, og i det tilfælde bør man søge efter et fælles udgangspunkt for en ny deliberation (Englund, 2006, s. 512-513). Stromer-Galley mener derimod, at man i stedet bør stræbe efter at få uenigheder belyst. Uenighed er central for at kunne se forskellige løsninger på et problem og derigennem sikre, at der ikke opstår et ekkokammer, hvor en bestemt argumentation ikke udfordres (Stromer-Galley, 2007, s. 5).

I det andet kriterium omhandlende *faglig argumentation* er der blandt forskere bred enighed om, at der skal sættes tid af til, at eleverne forbereder og lærer at argumentere. Ifølge Wegerif er det dog ikke helt ligetil, da forskningen viser, at villigheden

til at argumentere hænger sammen med ens menneskesyn. Wegerif peger på, at det vil munde ud i tre typer af dialog: den kumulative, hvor målet er anerkendelse og konsensus, den disputerende, hvor målet snarere er uenighed, og den eksplorative dialog, der som den eneste dialogform indeholder en egentlig argumentation (Wegerif, 2021, s. 95-96). Sandahl peger endeligt på, at argumentationen skal være samfundsfaglig, dvs. den skal henviser til viden, begreber og teorier fra samfundsvidenskaben (Sandahl, 2014, s. 21).

Tredje deliberationskriterium, *respekt for den konkrete anden og et ligeværdigt forhold mellem deliberationsdeltagerne*, handler om, at man skal være i stand til at lytte til andres argumenter samt respektere disse, dvs. der skal være en form for dialogisk rummelighed, hvor man skal være sig bevidst om, at man på den ene side påvirker andre med de argumenter, man fremstiller, og at man samtidig selv må forventes at blive påvirket af andres argumentation. Der er imidlertid uenighed om, hvorvidt der kan være en symmetrisk samtale mellem deliberationsdeltagerne. Mens Englund ser den symmetriske samtale som et ideal, pointerer Backer, at det ikke er muligt, da man aldrig kan undslippe den position, man taler ud fra. Man tilhører forskellige kollektiver, hvis verdenssyn kan afvige så meget fra andres, at det kan være svært at lytte til argumenter fra mennesker, der tilhører et andet kollektiv. Denne asymmetri forstærkes, hvis den ene af samtaleparterne kommer fra en traditionelt undertrykt gruppe. Backer eksemplificerer sin kritik ved at sige, at det i nogle dele af befolkningen vil være svært for en mand at lytte til en kvinde, for en hvid at lytte til en sort eller for en cisperson at lytte til en transperson (Backer, 2017, s. 3).

Det fjerde kriterium handler om *lærerens rolle* før og under deliberationen. Der er imidlertid uenighed om, hvorvidt *læreren* skal være til stede under deliberationen. Englund fraråder, at læreren er til stede, da hun vil blive opfattet som en autoritet og dermed er med til at svække kriteriet om den symmetriske samtale (Englund, 2006, s. 512). Hvis læreren ikke må være til stede eller ikke blande sig, er det ekstra vigtigt, at kriterium 2 og 3 er opfyldt, altså at eleverne lærer at argumentere fagligt og med respekt for den konkrete anden. Hvis dette ikke sker, vil deliberationen kun forstærke f.eks. nedsættende kommentarer og ureflekterede argumenter (Arneback & Englund, 2020, s. 9).

34 Ifølge den amerikanske samfundsfagsdidaktiker Hess er lære-

ren overordentlig vigtig for, at deliberationen skal kunne foregå i overensstemmelse med de tre førstnævnte kriterier, idet læreren skal være med til at sikre, at eleverne bliver klædt fagligt på til at kunne deliberere (Hess, 2002, s. 37).

Det femte kriterium fokuserer på, hvorvidt man kan samtale om *kontroversielle emner*. Det kunne f.eks. være etiske emner som abort og aktiv dødshjælp eller mere politiske emner som f.eks. spørgsmålet om, hvad man skal gøre med flygtninge, der ikke kan få opholdstilladelse. På den ene side kan kontroversielle emner vække mange følelser blandt deliberationsdeltagerne (Samuelsson, 2016, s. 7), men på den anden side er det måske i virkeligheden meget vigtigt for et samfunds sammenhængskraft, at man også tør samtale om emner, der deler befolkningen, da vi på den måde kan undgå ekkokamre og splittelser i familier og befolkningen (Hess, 2002, s. 11). Teoretikerne synes her at være fremme ved noget essentielt; hvis der delibereres om særligt kontroversielle emner, som samtidig er særlige sensitive for eleverne, må deliberationen alt andet lige antages at være vanskeligere. Man kan således sagtens deliberere om emner, der ikke er kontroversielle, og i så fald kan man ikke kalde det et kriterium. Man kan imidlertid konkludere, at når både kontroversialitet og sensitivitet er til stede, vil det sætte nogle særlige betingelser for deliberationen.

Deliberation i praksis blandt eleverne på Nyborg Gymnasium

I dette afsnit sammenholdes svarene fra de tre datasæt med de fem kriterier med henblik på at se, hvordan eleverne oplever deliberationen som ideal og i praksis.

Kriterium 1: Deliberation som både konsensus og uenighed

På baggrund af de indsamlede data ses det, at 97 % af eleverne er enige om, at konsensus skal være et ideal for samtalen, og de er således på linje med Englund (Andersen, 2022, s. 24). I praksis er der dog stor uenighed om, hvorvidt konsensus og uenighed opnås på baggrund af egentlig argumentation.

Den observationsgruppe, der lykkedes bedst med at opnå en form for konsensus, eller som anerkender, at de ikke kan nå konsensus grundet for stor uenighed, består af de fagligt stærkeste elever, som samtidig har en dybdetilgang til læring. For dem er

læring i høj grad knyttet til forståelse og til personlig mening (Entwistle & Peterson, 2004, s. 415). Denne gruppe fremlægger deres synspunkter i samtalen, og i flere tilfælde skifter eleverne standpunkt, i takt med at de oplever, at andres argumentation er mere brugbar.

I to af observationsgrupperne, der begge har en overfladetilgang til læring, er der derimod en tendens til, at drengene dyrker uenigheden, altså den disputative dialog, når de kommunikerer. Dette bemærkes også af en af informanterne, som siger "(...) i uddrag 2 handler det mere om at demonstrere, hvor uenig man er, uden at argumentere" (Andersen, 2022, s. 26). Pigerne er derimod mere konsensusøgere, da de går op i at holde den gode tone og ikke udfordre hinanden for meget, men tværtimod at virke anerkendende og inkluderende. En informant peger på konsensuskulturen "... ofte accepterer vi nok også andres holdninger og argumenter uden at spørge ind (...) det kan let blive noget med, at vi godtager første og bedste argument" (Andersen, 2022, s. 25). Den kumulative og konsensusprægede dialogtype er dermed i fokus, og denne tendens er også synlig i spørgeskemaet, hvor ca. 46 % i høj eller i nogen grad er enige i, at de bedst kan lide, hvis der er enighed. Dette bakkes yderligere op, når 78 % af respondenterne i spørgeskemaet udtrykker, at en udfordring ved klassediskussioner er, at mange ikke tør sige noget af frygt for, hvad de andre i klassen tænker (Andersen, 2022, s. 25). Det vidner om, at klasserumskulturen spiller en rolle for udfaldet af samtalerne. Især pigerne giver i spørgeskemaet udtryk for, at de bliver påvirket af denne situation, og det er helt i tråd med, hvad moderne sociologer peger på, nemlig at piger i højere grad end drenge bekymrer sig om, hvad andre tænker om dem.

Kriterium 2: Deliberation forudsætter samfundsfaglig argumentation og dokumentation

Det kan ses, at eleverne er meget enige i, at argumentation bør være et ideal i den deliberative samtale, men at der viser sig nogle modsatrettede tendenser i praksis, som minder lidt om dem, der var i fokus i forrige kriterium. De stærkeste elever bruger i høj grad argumentation, når de samtaler, de henviser til faglige begreber og teorier undervejs. De fagligt svagere elever har sværere ved at argumentere fagligt, og når der henvises til noget, er det ofte i form af personlige oplevelser (Andersen, 2022, s. 28).

De tre informanter er alle i stand til at identificere forskellen mellem de uddrag, de læser fra to forskellige observationsgrupper, og her fokusere på graden af faglighed, jf. Sandahl. F.eks. siges det: *"Altså, der bliver vel ikke brugt faglige argumenter i uddrag 2"* og *"man bør holde sig til argumenter og arbejde på de belæg, der er for argumenterne (...)".* En af informanterne lægger også mærke til sammenhængen mellem sætninger og argumentation, når hun siger: *"De har f.eks. mange korte sætninger i uddrag 2, så det viser jo også, at de ikke prøver at argumentere for deres holdning"* (Andersen, 2022, s. 28).

Kriterium 3: Deliberation forudsætter respekt for den konkrete anden og et ligeværdigt forhold mellem deltagelserne

Igen er der stor enighed om idealet for samtalen, nemlig her at lytte til hinanden og at respektere hinanden. Informanterne bemærker imidlertid, at det ene af de to uddrag, de læser, udfordrer disse idealer. En informant siger f.eks.: *"Det er jo lidt trist, fordi det viser mig noget om, at de (observationsgruppe 4) ikke rigtig gider at lytte til hinanden"* (Andersen, 2022, s. 29). Informanterne lægger også mærke til, at sprogbruget i den fagligt svage drengegruppe ikke er inkluderende. Habermas taler om et ordentligt sprogbrug som værende både respektfuldt og fordomsfrit, som en underliggende præmis for den deliberative samtale, og den får her visse ridser i lakken.

En ting er at lytte til hinanden, en anden ting er at opleve samtalen som ligeværdig og herredømmefri. 67 % svarer i spørgeskemaet, at der er nogle få, der dominerer samtalerne, og 78 % siger, at mange ikke tør sige noget af frygt for, hvad de andre i klassen tænker. En af informanterne problematiserer også det faktum, at samtalerne ikke er herredømmefri: *"I samfundsfag er det jo de samme 6-7 stykker, der siger noget og er med i snakken, og jeg ved ikke, om det er, fordi de er bange (...), eller fordi de ikke lige har et fagbegreb, de kan bruge"* (Andersen, 2022, s. 30).

Det, der opfattes som en udfordring i klassediskussionerne, viser sig imidlertid at falde eleverne lettere ind, når samtalen foregår i mindre grupper, og det skyldes måske også, at deltagerne her er sat sammen på baggrund af fagligt niveau og motivation, dvs. det symmetriske forhold er etableret før samtalen.

Magtkonstellationerne i klasserne, som også hænger sammen med præstations- og performancekulturen, kan måske

forklare, hvorfor alle, uanset fagligt niveau, har store udfordringer med at gå i rette med de andres argumentation. De spørger f.eks. ikke ind til, hvorfor deres kammerater mener dette eller hint, men udfordrer måske mere sagsargumenter. Kun den ene af de to kvindelige informanter har blik for dette i sin indledende refleksion over de to uddrag fra henholdsvis observationsgruppe 1 og 4: *"altså jeg ser ikke rigtig, at der i nogle af uddragene er nogen af personerne, der er interesserede i, hvorfor de andre mener, som de gør. Selvom uddrag 1 får mange argumenter på bordet, er det nok mere sagen"* (Andersen, 2022, s. 31).

Kriterium 4: Deliberation sikres ved, at læreren har en central rolle

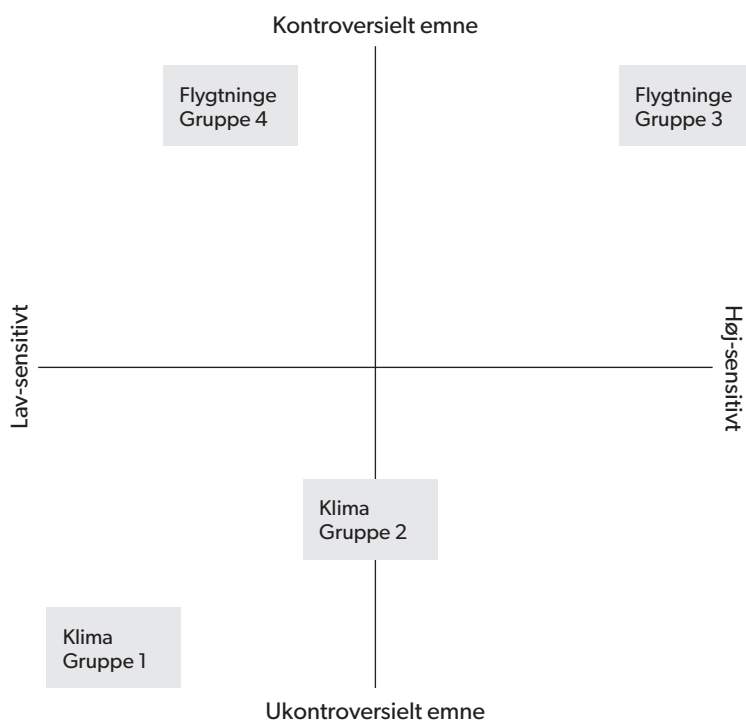
Lærernes tilstedeværelse og didaktiske greb ser ud til at spille en stor rolle for eleverne, modsat hvad Englund pointerer. En af informanterne siger f.eks.: *"Lærerne er gode til ligesom at udvælge nogle forskellige elever, så der hele tiden kommer sådan noget ping-pong (...), og de er også bedre til at få uenighederne frem i lyset. (...) Lærerne får måske også i højere grad spurgt ind til, hvorfor vi har den holdning, vi har, altså det, som vi før snakkede om, manglede i begge uddrag"* (Andersen, 2022, s. 32). Der er således en klar tråd til Hess, som påpeger, at læreren er med til at sikre, at der argumenteres fagligt, og at alle stemmer i klassen har en plads i samtalen. Trods denne enighed om lærerens rolle er der alligevel en tendens til, at det især er de stærke elever med dybdetilgang, der er mest positive ift. lærerens tilstedeværelse, mens elever med overfladetilgang ikke mener, at læreren er central i samtalen. Når de fagligt stærke elever er særligt positive over for lærerens tilstedeværelse, skyldes det måske, at de har en strategisk tilgang. De vil gerne vise læreren, hvad de kan, og performer derfor for i sidste ende at få en god karakter. De svage elever vil til gengæld skjule faglige mangler og fejl og har omvendt en "fear of failure"-kultur. Det skal dog her bemærkes, at jeg ikke kan sige noget sikkert ud fra de tre datasæt om dette, men at det blot kan være en forklaring på, hvorfor elever agerer forskelligt.

Kriterium 5: Deliberation om kontroversielle emner under forskellige grader af sensitivitet

Eleverne er uenige om, hvorvidt alle emner er egnede til debat i samfundsfag. Især den observerede pigegruppe giver udtryk

for, at nogle emner kan blive for følelsesladede. En af pigerne siger f.eks.: ”jeg fik helt ondt i maven, da vi så det klip, hvor bussen begynder at køre, og aktivisterne sidder foran”, og en anden fortsætter: ”ja, hvis jeg havde set det alene, tror jeg, at jeg ville have været begyndt at græde. Det vækker nogle stærke følelser i mig” (Andersen, 2022 s. 34). En af informanterne påpeger, som Hess, at følelsesladede emner, som deler befolkningen, også kan være der, hvor man i virkeligheden møder en anden argumentation end i de ekkokamre, man normalt befinder sig i, og dermed bliver argumentationen pludselig meget central.

En anden informant får koblet graden af sensitivitet til de to cases om henholdsvis klima og flygtninge, når han siger: ”det kan jo være vildt relevante emner, men der er måske bare en risiko for, at tonen kan blive ophedet, hvis man diskuterer flygtninge (...) Det er jo et emne, der kan få sindene i kog (...) Men det andet emne, klima, som uddrag 1 handler om, det er måske ikke noget, der får sindene så meget i kog. Det er måske ikke noget, der bliver så personligt” (Andersen, 2022, s. 34). Citatet indrammer meget fint, at både graden af kontroversialitet i emnevalg og graden af sensitivitet kan have indflydelse på graden af deliberation.



Figur 2. Graden af deliberation afhænger af kontroversialitet og sensitivitet (egen model).

Denne sammenhæng er søgt illustreret i figur 2.

Observationsgruppe 1 samtaler om klima som et relativt ukontroversielt emne. Mens observationsgruppe 1 slet ikke er personligt berørt af emnet, synes især én fra observationsgruppe 2 at give udtryk for en middel grad af sensitivitet. Casen om flygtninge vækker mere højsensitive reaktioner, og det kan måske skyldes, at eleverne alle kender flygtninge, der har været i risiko for at blive udvist af landet. Deliberationen er mest synlig i gruppe 1, og det kan derfor konkluderes, at kontroversielle emner ikke er et deliberationskriterium, og at deliberationen snarere synes at være betinget af graden af sensitivitet.

De tre deliberationsdiskurser

Det kan ud fra de tre datasæt konkluderes, at eleverne i et vist omfang kan identificere de deliberative kriterier i de samtaler, de har i samfundsfag. Den stærkeste identifikation ses i de datasæt, der viser elevernes perciperede udsagn, og måske mest blandt de tre informanter, mens det er svagere i det datasæt, hvor der observeres, mens der samtales. Som vi har set ovenfor, betyder det ikke, at deliberationskriterierne følges en til en. Man kan snarere udlede tre deliberationsdiskurser:

I den *kumulative konsensusdiskurs* er der fokus på den gode stemning og personlige referencer, når der argumenteres. Der stilles derfor ikke spørgsmålstejn ved andres argumentation, da det vil skabe en aggressiv stemning. Istedet inviteres alle ind i samtalen, og deltagerne er meget opmærksomme på den interaktion, der er i gruppen. Man oplever i denne diskurs, at det kan være "farligt" at tale om for sensitive emner, der berører personligt. Det er læreren, der med gruppedannelsen skal sikre, at harmonien og den gode stemning opretholdes.

I den *disputative og ikke-faglige diskurs* dyrkes uenigheden. Uenigheden bygger imidlertid ikke på argumentation, men på personlige synsninger uden dokumentation eller faglige be-læg, samtidig med at der kan spores en aggressiv tilgang, da hovedformålet i denne diskurs er at vinde og få ret frem for at respektere andres argumenter. Man kan i denne diskurs sag-tens undvære læreren og dennes forventninger til at inddrage faglige argumenter.

I den tredje og sidste diskurs, der kan identificeres ud fra de analyserede data, *den sagsdeliberative diskurs*, lever man i høj grad op til de fem kriterier med fokus på samfundsfaglig argu-

mentation. Det er imidlertid primært sagsargumenterne, der udfordres, og ikke hvorfor man mener, som man gør. I denne diskurs er der respekt for hinanden, og man vil gerne blive klo- gere af samtalen og accepterer dermed, at andres argumenter er stærkere. Der kan her delibereres uden lærerindblanding, men læreren er central for at sikre en gruppesammensætning, der repræsenterer forskellige holdninger.

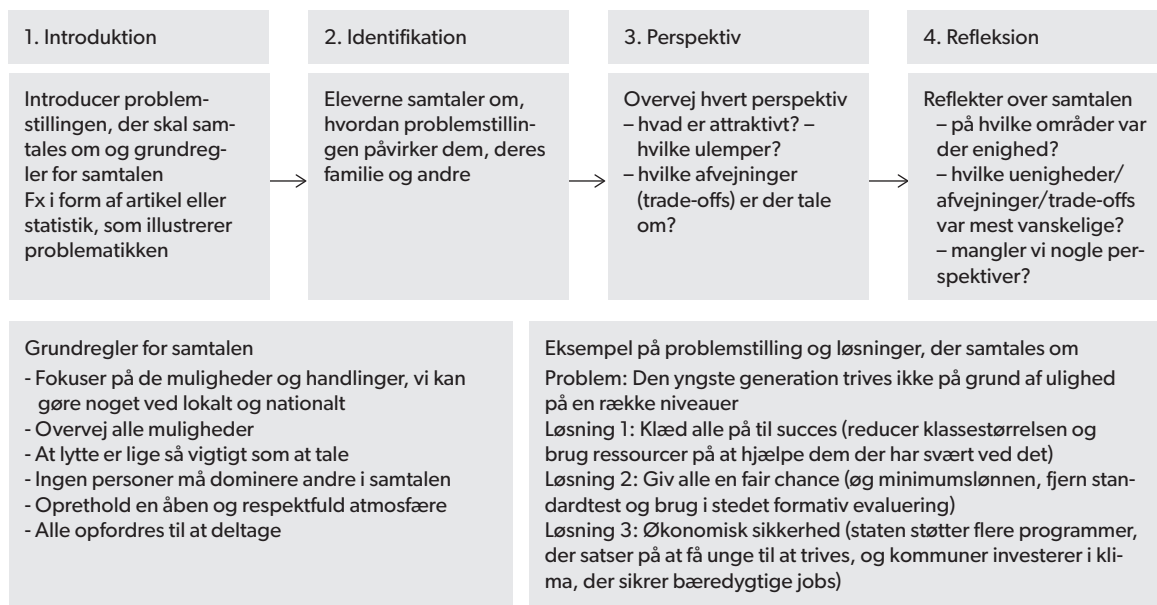
Hvad skal vi som samfundsfaglærere gøre, for at eleverne kan deliberere?

Som samfundsfaglærere bør vi i højere grad have fokus på argumentation i samfundsfagsundervisningen. Det stiller imidlertid krav til en anden form for didaktisering og fokus på autentiske spørgsmål, end vi måske har været vant til, samt en ritualisering af metoden, så eleverne bliver fortrolige med må- den at debattere på.

For at modvirke den høje grad af positionering, som er peget på som en udfordring, skal man sørge for en tryk atmosfære i klassen, så alles stemmer opleves som lige vigtige. Man kan starte med debatter i små grupper, indtil eleverne bliver mere fortrolige med formen. Alle skal desuden være klædt ordent- ligt på til debatten, så det ikke kun er dem, der på forhånd har indsigt i et emne, eller som er vant til debatformen hjemmefra, som kan være med. Som skitseret i figur 3 kan man med for- del vælge nogle emner, som eleverne kan identificere sig med, f.eks. trivsel blandt unge.

I stedet for at starte modulet med gennemgang af begreber og teorier for måske at nå til en kort debat til sidst, kan man starte med et autentisk spørgsmål, som man skal finde svaret på i løbet af timen og tilmed lære at kunne argumentere for. I tilknytning til figur 3 kunne et autentisk spørgsmål gå på, hvor- dan man kan komme mistrivlsen blandt unge til livs. Man skal præsenteres for forskellige perspektiver/løsningsforslag på det autentiske spørgsmål, og der skal være tid til, at alle elever kan forberede argumenter for og imod en given sag for til slut at kunne argumentere for, hvorfor det ene perspektiv er vigtige- re end det andet. Dette eksemplificeres i figurens trin 3. Efter samtalen bør der endelig afsættes tid til at reflektere over, på hvilke områder der var enighed/uenighed, samt hvornår det var let eller vanskeligt at nå enigheden. Det er trin 4 i figur 3.

Selvom der ovenfor er peget på forskellige udfordringer ifm.



Figur 3. De fire trin i deliberationsprocessen (egen model).

Note: Modellen er ikke en del af min masteropgave, men udviklet efterfølgende.

den deliberative samtale, synes mulighederne at veje tungere. Med deliberationen lærer eleverne at samtale om en sag, argumentere for forskellige synspunkter, respektere andres synspunkter og afveje, om nogle argumenter er bedre end andre. Det betyder, at de udfordres på den måde, de ser verden på. Det må alt andet lige føre til mere demokratiske medborgere, der i bedste fald bliver bedre i stand til at foretage bevidste og kritiske valg.

Gennem de deliberative samtaler bliver eleverne klar over, at de skal have viden for at kunne argumentere og deltage i dialogen, og man kan derfor sige, at det understøtter det, Biesta kalder uddannelsens kvalificerende funktion, fordi deliberationen bidrager til tilegnelsen af viden, færdigheder og værdier. Og man kan i den sammenhæng også argumentere for, at det at lære at indgå i en deliberativ samtale er en kvalifikation i sig selv, idet det kan ses som et deltagelsesredskab. Biesta peger også på, at uddannelsen har to andre funktioner, nemlig en socialiserende funktion og en subjektificeringsfunktion (Biesta, 2014, s. 5), og det er måske mere i de to sidstnævnte, at deliberationen for alvor har nogle muligheder. Når gymnasiet har en socialiserende funktion, handler det om, hvordan eleven

man argumentere for, at den deliberative samtale netop har en socialiserende funktion, idet eleverne gennem samtalen lærer nogle grundlæggende spilleregler for, hvordan man samtaler, herunder respekten for andres holdninger. For Biesta handler det også om at blive subjekt i eget liv med det ansvar, der følger af det (Biesta, 2014, s. 5). Eleven skal således arbejde for aktivt at udvikle en selvstændig og kritisk tilgang til tænkning og handling, hvilket er i overensstemmelse med det, der står i formålet i læreplanen for samfundsfag. Noget, som i høj grad synes at kunne lade sig gøre med den deliberative samtale, på trods af

de udfordringer, der er skitseret ovenfor (Andersen, 2022, s. 41).

Litteratur

- Andersen, L. N. (2022). *Den deliberative samtale i en samfundsfaglig gymnasiekontekst* (Diss.). Institut for Kulturvidenskaber, SDU.
- Arneback, E. & Englund, T. (2020): Teachers' deliberation on communicative potentials in classrooms when students express racism. *Reflective Practice*, 21(1), 28-40. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1708304>
- Backer, D. I. (2017). The Critique of Deliberative Discussion. A Response to "Education for Deliberative Democracy: A Typology of Classroom Discussions". *Democracy and Education*, 25(1), 1-6.
- Beck, S. (2021). *Dialog og dannelse: samtalens kunst i undervisning og faglige læreprocesser*. Frydenlund.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Klim.
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: a pragmatist Proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), 503-520. <https://doi.org/10.1080/00220270600670775>
- Entwistle, N. J. & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research* 41(6), 407-428. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.08.009>
- Frederiksen, M. (2020). Mixed methods-forskning s. 257-277. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder – en grundbog* (s. 257-277). Hans Reitzels Forlag.
- Hess, D. E. (2002). Discussing Controversial Public Issues in Secondary Social Studies Classrooms: Learning from Skilled Teachers. *Theory & Research in Social Education*, 30(1), 10-41.
- Krogh, E. (2011). Undersøgelser af fag i et fagdidaktisk perspektiv. *Cursiv* (7), 33-50.
- Krogh, E., Qvortrup, A. & Christensen, T. (2018). *Almendidaktik og fagdidaktik*. Frydenlund.
- Laursen, P. F. (2021): Næste didaktiske revolution bliver dialogisk. I O. Dysthe, I. J. Ness & P. O. Kirkegaard (red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring* (s. 74-93). Klim.
- McAvoy, P. & Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization by The Ontario Institute for Studies. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14-47.
- Samuelsson, M. (2016). Education for Deliberative Democracy – A Typology of Classroom Discussions. *Democracy & Education*, 24(1) s. 1-9.
- Sandahl, J. (2014). Preparing for Citizenship: Second Order Thinking Concepts in Social Science Education. *JSSE – Journal of Social Science Education*, 14(1), 19-30. <https://doi.org/10.4119/jsse-732>
- Stromer-Galley J. (2007). Measuring Deliberation's Content: A Coding Scheme. *Journal of Public Deliberation*, 3(1), 1-21. <https://doi.org/10.16997/jdd.50>
- UVM (2017). *Læreplaner i samfundsfag A, B og C*.
- Wegerif, R. (2021): Undervisning som åbning, udvidelse og uddybning af dialogisk(e) rum. I O. Dysthe, I. J. Ness & P. O. Kirkegaard (red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring* (s. 93-112). Klim.