

Sociokrati i gymnasiet – det nye gruppearbejde

HEIDI VAN DEN HEIJKANT CHRISTIANSEN

Abstract

Artiklen undersøger, hvordan den sociokratiske proces kan omformes til en pædagogisk tilgang i undervisningen. Metoden, oprindeligt anvendt i ledelseskredse for at give medarbejdere større autonomi, erstatter traditionelle lederroller med faciliterende roller, hvilket også kan anvendes i undervisningssammenhænge. Her fungerer læreren som facilitator, der fremmer elevernes selvstændighed og nysgerrighed ved at lade dem tage ansvar for deres egen læring og udforske emner, der interesserer dem.

Ved at give eleverne større autonomi understøtter den sociokratiske undervisningsform udviklingen af selvreflekterende og kritisk tænkende individer, der selv kan træffe beslutninger. Artiklen argumenterer for, at denne tilgang ikke blot spiller en rolle i indlæringen af kernestof, men også i dannelsen af elevernes personlige forståelse af verden. Det kræver dog en systematisk ændring i undervisningsmiljøet, der understøtter refleksion, kritisk tænkning og elevdeltagelse som centrale læringsmål.

Den sociokratiske tilgang kan fremme en gymnasial uddannelseskultur, der værdsætter innovativ tænkning og elevengagement, og som sigter mod at forberede eleverne til deres fremtidige roller som aktive, kritiske medborgere.

I 2004 blev jeg student fra Rødovre Gymnasium, hvor alle elever boede i villaer på Vestegnen. Vi var en del af Foreningsdanmark, havde været blandt de dygtigste elever i vores respektive folkeskole-klasser og lignede generelt hinanden til forveksling. I dag, når jeg kigger ind i klasserummene på Næstved Gymnasium og HF, kan det stadig på overfladen ligne en ensartet ungdom, især hvis man holder sig til samme studieretning. I en samfundsfag/engelsk studieretningsklasse, som bliver denne opgaves omdrejningspunkt, er billedet tydeligt; pigerne med afbleget hår

og sminkebørster i hånden, drengene med strithår og fodboldsko. Men kigger man bag de umiddelbare indtryk, den del, som eleverne performer for hinanden og for os som undervisere, ser man tydeligt den samme tendens, som viser sig i hele landet: Gymnasieskolen er blevet mangfoldig, eleverne kommer fra forskellige hjem, både hvis man ser på det i et økonomisk, uddannelsesmæssigt og et socialt perspektiv. Med den store tilslutning til gymnasiet, hvor størstedelen af en ungdomsårgang vælger gymnasievejen, ser vi en diversitet i elevernes baggrund, som kan gøre arbejdet som underviser i gymnasiet særligt udfordrende.

Indledning

I lærerplanen for samfunds-fag på A-niveau står der:

”Almendannelsen skal endvidere fremmes ved at give eleverne lyst og evne til at forholde sig til og deltage i den demokratiske debat og gennem undervisningens indhold og arbejdsformer engagere eleverne i forhold af betydning for demokratiet og samfundsudviklingen.” (uvm.dk 2024, s. 1)

Vi påtager os altså et ansvar for at danne de unge samfundsborgere, men møder udfordringer i at skabe den levende demokratiske debat i klasserummet, fordi eleverne kommer med forskellige forudsætninger; nogle elever er allerede træned i at debattere på et rimeligt niveau, nogle kommer med en grundlæggende selvtillid, med gode karakterer og stabilt hjemmeliv fra folkeskoletiden; sådan som det så ud i de fleste gymnasieklasser tilbage i min tid. Andre kommer derimod med sociale problemer, uddannelsesfremmed baggrund og sproglige udfordringer.

Underviserens dannelsesopgave kommer ikke kun til udtryk i de overordnede mål for samfunds-fag, men også i bedømmelseskriterierne:

”Der sker igennem det samlede forløb en udvikling frem mod mere selvstændiggørende og studieforberedende arbejdsformer, således at eleverne selvstændigt kan opstille, undersøge og forklare faglige problemstillinger samt udvikle og diskutere innovative løsningsforslag med brug af fagets viden og metoder.” (uvm.dk 2024, s. 3)

Samfundsfagseleverne bliver altså også bedømt på deres evne til netop at arbejde selvstændigt, undersøgende og fagligt forankret, og i bedømmelsen tages der ikke hensyn til de enkelte elevers sociale, økonomiske og kulturelle baggrund; her bliver alle lige. Derfor sidder vi som undervisere med en stor opgave, både i samfundsfag og i gymnasieskolens øvrige discipliner.

Vores opgave er altså ikke kun at fylde viden på eleverne og håbe, at det meste ikke flyder over, vi har som undervisere et ansvar for at skabe selvstændiggørelsen, medansvar og autonomi. Mit ønske er at have fokus på at få eleverne tilbage i centrum for deres egen og deres klassekammeraters indlærings- og dannelsesproces, hvor de understøttes i deres nysgerrighed og lyst til at udforske emner, som de selv finder spændende, for derigennem at få et større fagligt udbytte, men også forstå meningen og føle ejerskab over deres egen uddannelse. I ledelseskredse og på kommuner har den sociokratiske proces vundet indpas rundt omkring i landet, hvor man trækker sig tilbage fra lederrollen og i stedet agerer facilitator og giver plads til større autonomi hos medarbejdere (Aagaard 2023, s. 21). Denne metode kan også fungere i undervisningen, hvor læreren giver eleverne større autonomi og fokuserer på deres egen indre motivation, så de i samspil med underviseren kan åbne op for faget med udgangspunkt i egne problemstillinger og nysgerrighed på verden omkring dem. Netop samfundsfag egner sig eminent til denne arbejdsform.

Den sociokratiske proces

Følgende opskrift er formuleret med inspiration fra Mette Ågård's bog *Medledelse – når teamet er chef* og kronik udgivet i tidsskriftet *Arbejdsliv* skrevet af Helge Hvid og Tobias Berggren Jensen: "Demokrati gennem Sociokrati?" (ruc.dk). Begge forfattere er forskere ved hhv. RUC og CBS i netop arbejdsmiljø og selvledende teams.

1. Identificér formålet med cirklen

Som underviser skal du klart definere formålet med cirklen. Dette kan være et specifikt undervisningsprojekt, et kursusmodul eller endda ansvarsområder inden for undervisning og læring.

Formålet med cirklerne:

- At eleverne får sat sig grundigt ind i et sociologisk emne
- At eleverne laver en problemstilling, de kan undersøge
- At eleverne udvælger relevant teori til at belyse emnet
- At eleverne finder relevant empiri til at belyse emnet
- At eleverne formidler stoffet som en podcast, præget af dialog og diskussion frem for ”fremlæggelse”.

2. Vælg cirkelmedlemmer

Invitér studerende eller andre relevante interessenter til at være en del af cirklen. Sørg for, at der er repræsentation af forskellige perspektiver og erfaringer for at berige diskussionerne.

3. Definér rollebeskrivelser

Udform tydelige rollebeskrivelser for cirkelmedlemmerne. Dette kan omfatte ansvarsområder såsom projektledelse, materialeforberedelse eller evaluering af undervisningsmetoder.

4. Introducér samtykkebeslutningstagning

Forklar principperne for samtykkebeslutningstagning til cirkelmedlemmerne. Sikr forståelse for, at beslutninger træffes, når der er bred enighed eller accept fra alle, og opmuntr til åben dialog og deltagelse.

5. Planlæg regelmæssige møder

Fastlæg regelmæssige møder for cirklen, hvor medlemmer kan diskutere undervisningsemner, evaluere undervisningsmetoder og træffe beslutninger om forbedringer. Skab et positivt og inkluderende mødemiljø.

6. Implementér feedbackloop

Indbyg en feedbackloop, hvor studerende kan give feedback på undervisningen og underviseren kan reagere på disse tilbagemeldinger. Dette kan bidrage til at forbedre undervisningen over tid.

7. Forbindelse til overordnede cirkler

Hvis det er relevant, kan du overveje at forbinde undervisningscirklen til overordnede cirkler, såsom fakultetsmøder eller skoleudviklingsgrupper, for at sikre overensstemmelse med større undervisningsmål.

8. Evaluér og tilpas undervisningen

Evaluér løbende undervisningsmetoder og materialer i cirklen. Vær åben for at tilpasse undervisningen baseret på cirkelmedlemmernes feedback og resultaterne af beslutningstagninger.

Casebeskrivelse – sociologi og sociokrati i 2. g

I et undervisningsforløb i en samfundsfags A-klasse i 2. g arbejdes der med at øge deltagelsen for alle elever i klassen, på trods af forskellige forudsætninger for at indgå i faglig dialog. Klassen er opdelt i flere små grupper, hvor især en pige-gruppe, der flyttede sammen fra et privat gymnasium i området i slutningen af 1. g, holder sig meget for sig selv. Under klasserumsdiskussioner er særligt tre drenge meget aktive, hvor resten af eleverne holder sig tilbage. De drenge, der er mest fremme i skoene og tør komme med udtalelser i timerne, gør det ofte under mere løse politiske diskussioner, hvor de kan komme med egne holdninger. Eleverne, både piger og drenge, har ofte svært ved at bidrage i plenum, når de føler, at deres egen mening eller deres eget liv skal bruges som eksempel på en tendens. En udfordring, der opstår, når der forsøges at skabe dialog, er, at den hurtigt bliver lærerstyret, og flere elever ender med at sidde og se på deres computer beskæftiget med ting, der ikke knytter sig til undervisningen. Læreren bliver meget styrende for samtalen, og eleverne ender med at miste interessen for undervisningen meget hurtigt.

For at forsøge at øge deltagelsen, engagementet og det faglige udbytte af undervisningen igangsættes et forløb, hvor der er fokus på at arbejde med den sociokratiske proces, som særligt lægger op til autonomi, selvbestemmelse og medejerskab. Underviseren indtager her rollen som facilitator, hvor der primært fokuseres på at opstille rammerne for gruppearbejdet, hvilket giver eleverne frihed til at tage selvstændige beslutninger i grupperne, uden at skulle tænke på at blive vurderet.

I overvejelserne omkring rammerne for processen bliver det særligt vigtigt, at de faglige mål fra samfundsfaget bliver præsenteret, så eleverne kender formålet med undervisningen. Desuden bliver eleverne bedt om at tildele roller til alle i gruppen, sådan som de er beskrevet i den sociokratiske proces. Den nye arbejdsmetode er især anderledes for eleverne, da den også indebærer, at alle i gruppen skal samtykke til en beslutning, før de kan gå videre, og alle skal høres og være involveret i beslutningerne. Rollerne skal være med til at give alle elever en konkret opgave i gruppen og et medejerskab i forhold til at komme i mål med at lave det endelige produkt, som i dette tilfælde er en podcast.

Observation

Første del af observationen her stammer fra første modul i forløbet (bilag 1), hvor den nye arbejdsmetode bliver præsenteret. Til at starte med beder underviseren alle eleverne om at sætte sig op på bordene, så de sidder i en rundkreds. Eleverne bliver bedt om at forestille sig, at de går i 1. g igen og skal beslutte, hvor de vil hen på studietur. Derefter forlader underviseren cirklen og lader eleverne selv styre slagets gang. Uden afstemning eller aftaler tager en pige og en dreng hurtigt styring. De opfordrer til, at folk kommer med forslag til destinationer, og eleverne er gode til at komme med forslag og holde en ordentlig tone. Til sidst foreslår lederen af gruppen at stemme mellem de mest populære valg, og Malta bliver valgt. Efter øvelsen spørger underviseren eleverne, om de følte sig hørt, men flere elever får øje på, at der i virkeligheden var mange, der slet ikke fik deres forslag med, og at det store mindretal, der hellere ville til Paris, følte sig lidt overset.

Efter denne øvelse går læreren i gang med at præsentere en ny måde at træffe beslutninger på – den sociokratiske proces. Her er det samtykkebaserede beslutninger, hvor man ikke kan stemme noget igennem, hvis man ikke har alle med. Eleverne virker generelt åbne over for ideen, men det er stadig de samme, der stiller spørgsmål. Underviseren understreger flere gange, at når rammerne for opgaven er på plads efter dagens undervisning, og eleverne kommer ud i grupperne, så skal de selv lede og fordele arbejdet med udgangspunkt i de roller, der er præsenteret i den sociokratiske proces, og holde hinanden op på at imødekomme de faglige mål og komme igennem kerne stof.

Det er tydeligt i nogle af de følgende undervisningsgange, at underviserens faciliterende rolle, som primært strukturerer skelettet i opstartsfasen, men er mere tilbagetrukket efterfølgende, er vanskelig. Der er meget ventetid for underviseren, og eleverne opsøger ikke særlig meget hjælp. Det er atypisk som underviser ikke at gå ind og blande sig, og selvom eleverne har uploadet et fælles notepapir, som også er tilgængeligt for læreren, bliver underviseren i nogle timer nærmest overflødig.

Når de spørger om hjælp til opgaven i de moduler, hvor der kun er sat tid af til gruppearbejdet, er det oftest til formen og de regler, der er sat op. Eksempelvis kommer facilitatoren fra den ene gruppe og spørger i løbet af andet modul:

Elev: Altså, må vi helt selv bestemme emnet?

Lærer: Ja, bare I holder jer inden for rammen.

Elev: Ja, selvfølgelig.

Lærer: Og I er med på ...

Elev: Ja, sociologi og så de der mål – vælger vi bare et?

Lærer: Et par stykker er også fint, men det kommer jo også an på jeres emne.

Elev: Skal du godkende emnet?

Lærer: Nej, det er ikke nødvendigt, så længe I ikke selv har indvendinger.

Elev: Ok, tak.

Der er ikke mange henvendelser fra eleverne i løbet af processen, og når de er der, foregår de som regel på den skitserede måde; eleverne vil være helt sikre på, at de virkelig har så meget autonomi, som det lader til. Det er tydeligt, at de ikke er vant til den grad af frihed.

Evaluerings

I evalueringen af processen, som ligger i sidste modul i forløbet, bliver eleverne bedt om at lave en Question Jam (Question Jam 2024), her skal de stille hinanden anonyme spørgsmål, som er opstået gennem arbejdet med den sociokratiske proces, eller som de står tilbage med efter endt forløb. Eleverne sidder koncentreret med telefonerne i de syv minutter, der er sat af til at stille og svare på spørgsmål. Slutteligt frembringer det denne wordcloud:

Efterfølgende bliver eleverne spurgt om, hvordan de oplevede processen, og et meget gennemgående tema i evalueringen, både i den indledende Question Jam og den efterfølgende samtale, bliver fokus på den store frihed, eleverne oplevede. Eleverne lægger også vægt på, at selvom de fjollede og havde det sjovt, var de generelt meget opmærksomme på, at der var et produkt, som de skulle i mål med til sidst.

Slutteligt et par udpluk fra elevernes feedback i sidste modul i forløbet:

Elev 1:

"Det var rart, at man selv kunne vælge et emne, der interesserede en, og gå i dybden med det, det gjorde det sjovere, og alle var mere med."



Elev 2:

"Det var fedt, at man i hver time vidste, hvad man skulle gå i gang med, og at man fik lov fra start af. Det var ikke sådan, at vi skulle ind og have læreroplæg, og læreren ville tjekke, hvor langt vi var. Man kunne selv få lov til at strukturere sin tid."

Elev 3:

"Feedback til den overordnede cirkel virkede ikke supergodt. Det blev meget lærerstyret, og så er det svært at sidde og snakke frit foran sin lærer, fordi læreren bedømmer en."

Elev 4:

"Man får meget mere udbytte, fordi man selv vælger emnet, det er meget nemmere at huske det og føle, at teorien giver mening. Også fordi vi skulle anvende det til at lave en podcast, bruger det, så husker man det bedre."

Autonomi i praksis – når underviseren giver slip

Et par måneder efter afslutning af forløbet, som netop er beskrevet i casen, foretog jeg et fokusgruppeinterview med tilfældigt udvalgte elever. En elev udtaler:

"L: Men også den der tillid med, at I regner med, at vi godt kan finde ud af det, og at det bliver færdigt til tiden. Så er man også sådan lidt, jamen hvis de regner med det, så kan vi jo også godt."

Eleven, som står bag dette citat, rammer meget præcist de følelser, som en underviser ønsker at inspirere hos sine elever, når der gives plads til autonomi. Ikke alene føler 'L', at der er tillid til hendes evner, men netop det faktum, at hun er overladt til sig selv i processen sammen med sin gruppe, giver hende

indirekte fornemmelsen af, at hun allerede er kompetent. Den indre motivation styrkes af, at læreren tør indtage den faciliterende rolle og overlade ansvaret til eleverne. En anden elev fortsætter: *"A: Det var ret rart at være selvstændig, at vi ligesom fik lov til at styre det. Og så havde vi fået de roller, så vi ligesom kunne gå efter dem."*

A' beskriver her meget præcist vigtigheden af, at underviseren som facilitator har et stort ansvar for, at undervisningen føles meningsfuld. Det er også netop den pointe, en af eleverne i casen har påpeget. De sætter pris på at få lov til at strukturere deres egen tid, men hvis rammerne havde været for frie, ville der have været en risiko for, at undervisningen ville virke meningsløs. Skelettet omkring processen og det meget autonome gruppearbejde er med til at styre eleverne i retning af undervisningens formål, så de forstår meningen med det, de arbejder med.

Det er også her, lærerrollen kan blive vanskelig i en proces, hvor eleverne skal have meget frihed. Hvad gør man med de elever, som ikke kommer langt, som ikke tager sig sammen og laver noget i modulerne? Bekymringen er selvfølgelig, at det hele falder til jorden. Der ligger et enormt kontroltab i at give undervisningen fri.

Den ene gruppe formår ikke at nå i mål med noget og ender nærmest med at opgive til sidst grundet manglende deltagelse fra nogle elever. Her kan man se vanskeligheden ved gruppearbejdet, men også et element af, at det for mange elevers vedkommende er første gang, de har mulighed for at vælge det helt fra. Man kan argumentere for, at det er et udtryk for subjektifikation, at nogle elever vælger at lave noget andet og ikke går med på præmissen. Professor i pædagogik og uddannelse Gert Biesta mener grundlæggende, at subjektifikation handler om frihed og i særlig grad menneskets mulighed for at være frie til at være aktive eller for den sags skyld inaktive. Den proces, der sker ved socialisation, hvor vi uddanner til bestemte tankemønstre – rigtig og forkert, nødvendigt og unødvendigt m.m., bør vi via subjektifikation blive i stand til at sætte spørgsmålstegn ved;

"... we always have a possibility to say yes or to say no, to stay or walk away, to go with the flow or to resist – and encountering this possibility in one's own life, particularly encountering it for the first time, is a very significant experience" (Biesta 2020, s. 92)

Begrebet indfanger dermed tanken om, at eleven (mennesket) skal lære at se sig selv som et aktivt subjekt i sit eget liv, hvor der er frihed til at vælge. Som underviser må man derfor tage noget af tempoet ud af undervisningen og give eleven plads til at møde verden og gennem dette møde finde ud af, hvor de selv står, og dermed gøre dem i stand til at tage selvstændige beslutninger.

I denne case og med disse elever er det tydeligt, at der har været en refleksion hos eleverne i forhold til det medansvar, de pludselig har, når de selv skal administrere gruppearbejdet og ikke har en lærer, der ånder dem i nakken. Heldigvis oplevede de fleste grupper ikke, at det hele gik i stå og mange meldte sig ud. De fleste grupper nåede til en opdagelse af, at de selv stod til ansvar og havde ansvar for hinanden og gruppen, og mange endte med at arbejde mere hjemme med projektet og dermed tage ansvar.

"L: Men alligevel så det, altså i hvert modul har man jo ikke noget, man sådan skal præsentere, eller vise eller have klar og færdigt, som nogen skal se, så der synes jeg normalt godt, at der kan gå mere sådan fjol i den, fordi ... end ved denne her proces, fordi, overordnet set i hvert fald, der endte man med at lave en masse også ud over modulerne."

Gyngende grund – bagsiden af den autonome medalje

Det er også vigtigt at påpege, at nogle elever foretrak den mere klassiske undervisning, og mange elever havde en fornemmelse af, at de ikke kom lige så langt lige så hurtigt ved den mere projektorienterede, autonome arbejds metode:

"M: På klassisk tavleundervisning, der lærer man mere, hurtigere. Det er måske lidt langtrukket i forhold til, hvor meget vi har lært. Her brugte vi mange moduler på lige at måske genopfriske nogle af de der teorier. [...] og bare en teori på så mange moduler, det føler jeg bare på tavleundervisning at vi kunne have lært på et enkelt modul."

Eleverne kan altså godt sidde tilbage med en følelse af, at de ikke har nået det, som de normalt ville nå. Det er tydeligt for mig, at de er så vant til den mere klassiske tavleundervisning med arbejdsspørgsmål og begreber skrevet på tavlen, at de faktisk bliver lidt utrygge ved denne metode. Det kræver enorm

tillid og en stærk relation mellem lærer og elev at overbevise eleverne om, at de får noget ud af denne undervisningsform. Det er svært for dem at fralægge sig den forståelse, de har opbygget gennem mange års skolegang, af, hvad undervisning er. Eleverne er ikke vant til subjektifikationen; de forventer, at det er underviseren, der har svarene og fortæller dem, hvad der er rigtigt og forkert, ikke at de selv skal finde ud af det sammen med deres gruppe.

Det er en klar ulempe ved processen, at det kræver lang tids træning, hvor eleverne lærer processerne at kende og opdager sammen og for sig selv, hvad de får ud af denne form for undervisning.

Men lærer de overhovedet noget?

Når jeg har fortalt kollegaer om arbejdsmetoden, er jeg ofte blevet mødt med en vis skepsis; 'lærer de overhovedet noget som helst fagligt?' Og det er fair nok at spørge og stille sig tvivlende, for de fleste, som underviser i gymnasiet, kan godt lide at være sikre på, at alle informationer er blevet præsenteret af en underviser. Mesterlærertanken er dybt forankret i den måde, vi selv er blevet undervist på, og der er stadig en gennemgående opfattelse af, at det er den 'rigtige' undervisning. Men når vi ser på meget nyere forskning, bl.a. Biestas syn på undervisningens formål, så er det jo netop ikke meningen, at socialisationen skal være det primære mål, eller at eleverne skal blive kopier af elever før dem, som får fyldt viden på sig af dygtigere mestre af faget. Selvom eleverne også taler om den mere klassiske undervisningssituation som den, hvor de får mest fagligt udbytte, kan de godt mærke på egen krop, at der sker noget andet, når de arbejder med stoffet mere autonomt og baseret på interesse:

"A: Jeg tror også, det kommer meget an på, hvilket emne man har valgt. Fordi at, f.eks. vores emne, der var, det var rimelig interessant for os alle sammen, så derfor kan vi huske det ret godt. Og vi ville godt dykke mere ned i det, fordi vi alle sammen sådan, var virkelig godt tilfredse med vores emne. Så hvis man ikke kan huske det, så kan det være, at man ikke var så interesseret."

Selv i elevernes eget hverdagssprog, rammer de netop essensen af tanken med denne type undervisning. Interessen, selvbestemmelsen og følelsen af ejerskab over både emnet og pro-

duktet, gør eleverne i stand til at huske det – også en måned efter, hvor fokusgruppeinterviewet finder sted. Et par andre elever tilføjer:

”O: Jeg tror jeg kommer til at kunne huske store dele af det, fordi vi brugte det.

L: Ja.

O: ... sådan anvendte det, snakkede om det. Og lige, sådan inden man skal sige, skal man lige tænke det igennem, lige køre det igennem inden i hovedet nogle gange, sådan hvad skal jeg egentlig sige nu. Og efter vi så siger det, at vi også hører det igen. Så tror jeg måske, det sætter sig lidt bedre fast. Jeg kan i hvert fald huske alt det, vi havde om Goffmans teori.”

Det er altså ikke kun det umiddelbare engagement og ejerskab, der gør, at de kan huske det. De faciliterede rammer for processen giver også mening for eleverne, når de reflekterer over, hvad de egentlig kan huske. Selvom der ikke blev sat krav for, hvor meget de skulle øve deres podcast, har mange af eleverne brugt meget tid på at sætte sig grundigt ind i deres valgte materiale, fordi de gerne vil gøre det godt og leve op til den tillid, der er vist dem. De får netop selv forankret deres viden, uden at læreren er nødt til at stille sig ved tavlen og skrive begreberne op. De vælger selv at være grundige og repetere stoffet, de har ejerskab og føler en indre motivation for at komme i mål. Den indre arbejdsproces beskrives også rigtigt godt af ’L’ her:

”L: I forhold til det der med det faglige udbytte, [...] der skal man både sådan, først tænke tanken, så skrive det ned og så også sige det, og man gider ikke sådan der sige noget, man ikke sådan der aner noget om, så man skal lige forstå det først, før man ligesom snakker om det. Jeg kan i hvert fald, vi snakkede om habitus, og vi havde også undersøgt noget om de forskellige kapitalformer, og det kan jeg i hvert fald stadig godt huske nu. Så det fik vi i hvert fald noget ud af.”

Og hvad med dannelsen?

Jeg vil her starte med at vende tilbage til indledningen, hvor jeg henviser til samfundsfags-lærerplanen, som siger:

"Almendannelsen skal endvidere fremmes ved at give eleverne lyst og evne til at forholde sig til og deltage i den demokratiske debat og gennem undervisningens indhold og arbejdsformer engagere eleverne i forhold af betydning for demokratiet og samfundsudviklingen." (uvm.dk 2024, s. 1)

Dannelsesaspektet i uddannelsen kommer i særdeleshed til udtryk her, på side 1 i lærerplanen, som en stor og vigtig del af formålet med samfundsfagsundervisningen. Bliver de demokratisk dannede af denne autonome arbejdsmetode, hvor de bliver sluppet løs og holder sig selv og hinanden til ansvar for udbyttet af læring? Man fornemmer måske den retoriske tone, for det mener jeg bestemt, at de gør. Eleverne siger selv:

"V: [...] der er jo altid, det er jo ikke altid, det er jo ikke alle, der har ret. Der er jo altid en, der ikke har ret. Og så hvis man skal være enig med dem, der ikke har ret, så bliver det jo bare ikke godt. [...]"

L: Man kan jo ikke have ret i holdning.

O: Jo, det kan man altså.

V: Personligt synes jeg selv, at jeg tit har ret. Jeg ved det ikke, det er jo bare, det jo nederen at skulle sidde og lytte til en, som man synes siger noget lort." (Bilag 3, s. 2)

Selvom 'V' i virkeligheden retter en kritik mod processen her og udtrykker utilfredshed, viser det tydeligt, at han har følt sig presset ud af sin komfort-zone og følt sig nødsaget til at gå med på de retningslinjer, han er blevet præsenteret for. Dermed har han, som normalt gerne vil styre og ikke giver plads til andre elevers holdninger, som han er uenig med, været nødt til at træde et skridt tilbage og lytte til klassekammerater, som han ikke normalt giver plads. En af de andre elever fortsætter:

"O: Det kan jeg altså godt følge, hvis det nu er en, hvor man bare tænker; det burde man kunne høre lyder dumt. Så er det irriterende at skulle sidde og diskutere. Det kan i hvert fald være svært at gå på kompromis, hvis man selv synes, at det lyder fuldstændig skandaløst." (Bilag 3, s. 2)

Der sker en bevidstgørelse om, at de normalt kan lukke ned for uenigheder uden konsekvenser, især nogle af drengene, der taler her, er vant til at have mere styrende roller i klasserummet,

hvor de hurtigt kan afvise holdninger, der ikke passer til deres egne. Det skal også siges, at den reaktion, de har, fortæller noget om, at de alligevel har opbygget en samhørighed med gruppen, hvor de føler tilhørsforhold og gerne vil have det til at fungere. Der var tilstrækkelig autonomi i udførelsen af opgaven til, at de godt kunne have valgt at gå imod processen og melde sig ud af fællesskabet. De vil gerne være med, og på sigt kunne man forestille sig, at det også vil gå op for dem, at de træffer et aktivt valg og dermed gennemgår den ønskede subjektifikation. For de elever, der normalt er mere tilbageholdende, er der også et tydeligt dannelsesperspektiv:

”A: Jeg synes også, at der var flere, der kom på, fordi nogle gange plejer det at være sådan, at der er et par stykker, der ikke sidder og laver noget, men nu havde de ligesom en opgave, de skal udføre, så jeg føler, lidt flere kom på banen.” (Bilag 3, s. 3)

Her bliver rammesætningen igen vigtig, en af eleverne fortsætter også med at forklare, at man havde rollerne i baghovedet og derfor gav mere plads og forventede, at folk kom med input. Mange af de elever, som normalt ikke siger meget i plenum, har haft en stærk stemme i gruppearbejdet og i udformningen af podcasts, der er altså en tydelig dannelsesmæssig gevinst, som jeg forestiller mig kan styrkes yderligere ved at træne processen igennem alle tre år i gymnasiet.

Uddannelse: produktion af humankapital eller personligt udviklingsprojekt?

Den demokratiske dannelse i et mangfoldigt klasserum viser sig at have udfordringer, som dog kan imødekommes ved at skabe rammer for dialog, autonomi og deraf skabe subjektifikation hos eleverne. Disse idealer kræver dog en nøje planlægning og tilrettelæggelse i praksis for at være effektive, da samspillet mellem teori og praksis ofte stiller underviserne over for udfordringer. På denne måde imødekommer man som underviser store dele af det overordnede formål med de gymnasiale uddannelser. I § 1 stk. 3 i bekendtgørelsen står der:

”Uddannelserne skal have et dannelsesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed. Eleverne skal

derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden, herunder medmennesker, natur, miljø, klima og samfund, og til deres udvikling. Uddannelserne skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner og kritiske sans.” (Retsinformation.dk, § 1 stk. 3)

Der er et tydeligt fokus på netop den reflekterende og selvstændige medborger, som forholder sig kritisk til sin omverden. Denne kritiske sans og personlige myndighed læner sig op ad Biestas subjektifikationsbegreb, det er eleven selv, der skal være i stand til at træffe beslutninger. Udfordringen opstår, når vi som samfund ikke prioriterer at vurdere eleverne på disse emner i den summative evalueringsproces. I de mundtlige prøver i samfundsfag A oplistes der seks forskellige bedømmelseskrav, som alle har det tilfælles, at de har et fagligt fokus og ikke taler ind i det dannelsesperspektiv, der lægges op til i bekendtgørelsen. Det femte bedømmelseskriterium er det, der nærmer sig mest. Her skal eleven udvise *”færdigheder i at sammenstille, supplere og bearbejde et større materiale til dokumentation af komplekse faglige sammenhænge, herunder tolkning og anvendelse af statistiske mål og sammenhænge”* (Uvm.dk, s. 5). Selvom der her er en tilnærmelse af en mere selvstændig og kritisk tænkende proces, er der stadig i langt højere grad tale om socialisation frem for subjektifikation. Dette kræver en didaktisk nytænkning, hvor der i undervisningen integreres refleksions- og diskussionsbaserede øvelser, der understøtter eleverne i at anvende deres viden i selvstændige scenarier frem for blot at reproducere den. Eleven skal efter tre års samfundsfagsundervisning primært demonstrere en evne til at reproducere viden.

At eleverne kan have svært ved at finde sig til rette i undervisning, hvor de oplever en høj grad af autonomi, er ikke så underligt. Undervisningsminister Mattias Tesfaye udtalte i marts 2023, om uddannelsesparathedsvurderingerne fra folkeskolen:

”- Når man skal ind på en ungdomsuddannelse, så skal det handle om, at man har de faglige forudsætninger. Altså er du dygtig nok til dansk og matematik og de andre fag, vi har i skolen. Det skal ikke handle om, om man er personligt eller socialt klar, siger Mattias Tesfaye.” (Dr.dk)

Hvis vi ikke vil vurdere eleverne på deres personlige og sociale kompetencer, på deres dannelse, deres demokratiske forståelse

og samspil med andre, så er det svært at overbevise dem om, at det er vigtigt i undervisningssituationen. Evalueringsmetoden bør derfor i højere grad balancerer mellem faglige resultater og individuelle dannelsesresultater, eksempelvis ved projektpresentationer og procesorienteret feed-forward. Til trods for ministerens orientering væk fra dannelsen er der mange argumenter for, at det netop er demokratisk dannelse, der giver god undervisning.

”God undervisning er kendetegnet ved gode og lærerige måder at føre samtaler på. I dialogen får vi vigtige input til refleksion, ligesom vi får mulighed for at afprøve, hvad vi har forstået. Det er gennem dialogen, at vi i et dannelsesperspektiv udvikler vores dømmekraft, demokratiske engagement og indre autoritative stemme.” (Beck 2020, s. 20)

Ved at skabe en undervisningskultur, hvor eleverne aktivt engageres i diskussioner, kan man understøtte udviklingen af deres egen autoritative stemme og kritiske sans, hvilket er afgørende for en dybere forståelse og personlig vækst. Her kan praksis inkludere den sociokratiske metodes samarbejdsformer og feedback loops, hvor fokus deles mellem proces og produkt. Steen Becks tanker om en indre autoritativ stemme hænger godt sammen med netop selvbestemmelsesteorien og subjektifikation. Når eleverne taler sammen og skal rumme hinanden, som det også har været tilfældet i den sociokratiske undervisningssituation, så lærer de simpelthen sig selv at kende gennem deres forståelse af stoffet. Når stoffet bliver en del af deres indre stemme, bliver forståelsen det dybere. For at fremme sådan en tilstand kræver det, at undervisningssystemet kontinuert stiller krav til refleksion og aktiv deltagelse, hvor stoffet ikke blot er information, men en del af elevernes forståelse af verdenen. Her kunne læringsmål eksempelvis integrere emner, der kræver etiske overvejelser og løsninger på virkelighedsnære problemstillinger, som opmuntrer til en dannelsesorienteret tilgang.

Hvorfor er undervisningsministeren og kravene til prøverne så på vej i en anden retning? Det kan Biesta måske hjælpe os med at svare på. Han mener, at der foregår en økonomisering af uddannelse, hvor det handler om, hvordan uddannelsen kan gavne samfundet:

"Skiftet fra 'lifelong education' til 'lifelong learning' har betydning i en række forskellige sammenhænge. Først og fremmest er det en orienteringsmæssig ændring fra noget, der har med personlige og demokratiske formål at gøre, til et økonomisk rationale, hvor livslang læring bliver noget, der har at gøre med abstrakt produktion af humankapital, både med hensyn til individer og deres færdigheder og kompetencer og på et mere overordnet plan, hvor livslang læring får karakter af 'en nøglestrategi til at tilpasse humankapital til nye behov.'" (Biesta 2019, s. 263)

Uddannelsen skal ifølge Biesta altså ikke ende med at blive til noget, der har en nytteværdi for samfundet, hvor vi kan måle og veje, om det kunne betale sig at uddanne unge mennesker eller ej. Som uddannelsessektor bør vi gennemtænke, hvordan vi kan udvikle evalueringsprocesser, pensum- og kompetencekrav, der kultiverer elevernes evner til at forholde sig til menneskelige komplekse spørgsmål og understøtter deres moralske og personlige udvikling.

Den danske stat har enorm interesse i at sørge for, at den massive investering i at uddanne op mod 90 % af befolkningen kan betale sig, men Biesta *påpeger, at uddannelse ikke skal være nyttig, uddannelse skal være meningsfuld*: "Det handler ikke om nytte; det handler om, hvordan uddannelsen former en" (Biesta 2013, s. 135). Hvis vi skal væk fra et nytteperspektiv og for alvor vende blikket (tilbage) mod dannelsen, kan vi også i højere grad rumme det mangfoldige klasserum. Elever fra forskellige baggrunde, med forskellige forudsætninger for uddannelse, gennemgår også forskelligartet subjektifikation. Desuden vil et mere dannelsesorienteret uddannelsessystem imødegå den altoverskyggende frygt for, at AI går ind og overtager undervisens domæne og gør eleverne passive med hang til snyd. I et samfund under konstant udvikling, giver det mening ifølge lektor Lars Geer Hammershøj at have øget fokus på dannelse:

"Dannelse bliver vigtigere i fremtiden, fordi samfundets forandringshastighed accelererer. Almendannelse handler om at blive menneske ved at overskride sig selv og involvere sig med større menneskelige verdener. Det åbner for at erfare, at det er muligt at forholde sig på nye måder til sig selv, andre og verden." (Hammershøj 2020)

Hvis vi skal følge med og blive ved med at holde uddannelse relevant, kan det ikke kun handle om, at lærer udenad, blive god til de rette begreber og vente på, at man får sit uddannelsesbevis, som viser de rette kompetencer, hvor den livslange læring bliver med et mål om at få et godt job, tjene gode penge og være en produktive samfundsborger, som er en økonomisk gevinst i sidste ende. Vi bør også overveje, hvordan vi kan indføre læringsmiljøer, der fremmer innovativ tænkning og eksperimentering, hvor eleverne kan lære at tage initiativ og udforske deres interesser. Vi er nødt til at se uddannelse som en subjektifikations- og frigørelsesproces, som handler om at skabe borgere, der selv kan vurdere, tænke kritisk og forholde sig til nye input som et selvstændigt individ. Her til sidst vil jeg igen henvise til Biestas tanker om uddannelsens formål:

”... jeg mener, at vi bør forlade opfattelsen af skolen som et sted, hvor vi tager hen for at lære noget, for i internet-samfundet behøver vi faktisk ikke skoler til det. I stedet bør vi betragte skolen som et sted, hvor vi kan finde noget, vi ikke engang vidste, vi var ude efter, eller som vi ikke vidste fandtes. Det gør underviseren til en person, der underviser de studerende, i stedet for en person, der blot er en ressource i deres læringsproces.” (Biesta 2013, s. 140)

Dette perspektiv udfordrer os til at gentænke lærerens rolle i klasseværelset. Lærere skal fungere som vejledere og facilitatorer, der ikke blot transmitterer viden, men skaber rum for nysgerrighed og opdagelse, hvilket kan styrke elevernes aktive deltagelse i deres egen læringsrejse. Ved at fremme et miljø, der værdsætter refleksion, kritisk tænkning og kollegialt samarbejde, kan vi forberede eleverne på at navigere i en.

Litteratur

- Aagaard, Mette: *Medledelse – når teamet er chef*, Djøf Forlag 2023.
- Beck, Steen: "Dannelse og dialog" i *Lad os tale om almindannelse*, s. 20-21, Gymnasieskolernes Lærereforening 2020.
- Biesta, Gert: "Hvad er uddannelse til for" i *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik og demokrati*, s. 21-38, Klim 2009.
- Biesta, Gert: "Risking ourselves in Education: Qualification, socialization, and subjectification revisited", *Educational theory volume 70*, s. 89-102, 2020.
- Biesta, Gert: "En indvending mod læringens politik" i *15 aktuelle læringsteorier*, s. 257-275, Forfatteren og Samfundslitteratur 2019.
- Biesta, Gert: "Et opgør med nytte-tænkningen" i *Unges motivation og læring*, s. 128-143, Hans Reitzels Forlag 2013.
- Brodersen, Peter: "Fag og fordybelse", 1.udgave, Hans Reitzels Forlag 2019.
- Dr.dk: "Mattias Tesfaye vil droppe at vurdere skolebørn på sociale og personlige evner" <https://www.dr.dk/nyheder/indland/mattias-tesfaye-vil-droppe-vurdere-skoleboern-paa-sociale-og-personlige-evner>.
- Hammershøj, Lars Geer: "Er almindannelse svaret på fremtidens behov?" i *Lad os tale om almindannelse*, s. 6, Gymnasieskolernes Lærereforening 2020.
- Naestved-gym.dk: "Vision" <https://www.naestved-gym.dk/om-ngh/vision/> senest besøgt d.13.05.2024.
- Ravn, Ib: "Den faciliterende undervisning", Hans Reitzels Forlag 2023.
- Retsinformation.dk: "Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser" <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2023/1088>.
- Ruc.dk: "Demokrati gennem sociokrati" https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/97150045/Demokrati_gennem_sociokrati.pdf senest besøgt d.14.05.2024.
- Ryan, Richard M. og Deci, Edward L.: "Self-Determination Theory", The Guilford Press 2017.
- Uvm.dk: "Samfundsfag A – stx august 2017" <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-lae-replaner-2017/stx/samfundsfag-a-stx-august-2017-ua.pdf> senest besøgt d.11.05.2024.
- Question Jam: <https://questionjam.it/jam>, senest besøgt d.11.05.2024.