

NR. 3 OKTOBER 2021

POLIS

Tidsskrift for samfundsfagsdidaktik

COLUMBUS

POLIS – tidsskrift for samfundsfagsdidaktik

Nr. 3, oktober 2021

Redaktion

Mogens Hansen – cand.mag., redaktør og forfatter

Redaktionsgruppe POLIS nr. 3

Anders Stig Christensen

Mogens Hansen

Nadine Malich-Bohlig

Per Mouritsen

Redaktionskomite

Anders Berg-Sørensen, lektor ved Institut for Statskundskab, Københavns Universitet

Mette Burchardt, professor ved Centre for Education Policy Research, Aalborg Universitet

Torben Spanget Christensen, lektor ved Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet

Anders Stig Christensen, lektor ved University College Lillebælt, læreruddannelsen i Odense

Mette Damgaard Jørgensen, lektor ved læreruddannelsen og pædagoguddannelsen på Fyn

Bent Fischer-Nielsen, tidligere fagkonsulent

Anders Hassing, direktør for Forlaget Columbus

Per Henriksen, lektor ved Paderup Gymnasium

Dennis Hornhave Jacobsen, lærer ved Sanderumskolen og formand for Foreningen af lærere i historie og samfundsfag (FALIHOS)

Nadine Malich-Bohlig, adjunkt på læreruddannelsen, UC Syd

Per Mouritsen, lektor ved Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet

Ditte Kirstine Nørtoft Nielsen, fagkonsulent i samfundsfag

Rune Riberholt, lektor ved Københavns Professionshøjskole

Jacob Sinding Skøtt, lektor ved Nyborg Gymnasium og næstformand i Foreningen af Lærere i Samfundsfag (FALS)

Lasse Ørum Wikman, pædagogisk leder ved Silkeborg Gymnasium

POLIS udgives af:

Forlaget Columbus

Østerbrogade 54c

2100 København Ø

www.forlagetcolumbus.dk/polis

Redaktionelle forespørgsler, indlæg og artikler sendes til polis@forlagetcolumbus.dk.

POLIS udgives under open access-licens og kan hentes gratis på forlagetcolumbus.dk/polis

Grafisk tilrettelæggelse og omslag: Klahr

Tryk: Tarm Bogtryk

Printed in Denmark 2021

ISSN (trykt udg.) 2597-2766 *POLIS*

ISSN (online) 2597-2774 *POLIS*

Tidsskriftet udgives med støtte fra Columbus Fond.

	Læsevejledning	7
<hr/>		
Perspektiver på medborgerskab	<i>Mogens Hansen</i> INDLEDNING: Samfundsfag og medborgerskab	9
	<i>Per Mouritsen</i> Medborgerskab – ikke bare et dannelses- begreb	25
	<i>Anders Stig Christensen, Nadine Malich-Bohlig og Per Mouritsen</i> Medborgerskab og samfundsfag som skolefag	43
<hr/>		
Internationale perspektiver	<i>Mogens Hansen</i> Samfundsfag, demokrati og medborgerskab	57
	<i>Tilman Grammes, Sören Torrau</i> Et globalt medborgerskab?	79
	<i>Carsten Linding Jakobsen</i> EU og fremme af medborgerskab	91
<hr/>		
Lærer- uddannelse og medborgerskab	<i>Lotte Rahbek Schou</i> Demokrati i uddannelsen	103
	<i>Tine Brøndum</i> Medborgerskab på læreruddannelsen – mod myndiggørelse eller fremmedgørelse?	119

<hr/> Konkrete erfaringer	<i>Sara Ravnkilde Nielsen</i> Den demokratiske samtale i samfundsfags- undervisningen. En didaktisk analyse i et motivations- og medborgerskabsperspektiv	133
	<i>Klaus Levinsen</i> Demokratisk dannelse gennem Skolevalg	153
	<i>Henrik Smedegaard Larsen</i> Medborgerskab i samfundsfags- undervisningen	165
<hr/> Interviews	<i>Interview med Linda Petersen, formand for FALS</i> Medborgerskab i samfundsfagligt perspektiv	175
	<i>Interview med rektor Maja Bødtcher-Hansen (MBH) og lektor Maja Aasted, Frederiksberg Gymnasium.</i> Medborgerskab i skoleperspektiv	183
	<i>Interview med professor Claudia Lenz</i> Medborgerskab som uddannelsesstrategi – erfaringer fra Norge	193
	Om forfatterne	201

Læsevejledning

POLIS har til hensigt at være relevant for undervisere i samfundsfag på alle niveauer i uddannelsessystemet – fra grundskolen til universitetet. Der kan imidlertid være artikler, som er mere relevante for nogle grupper lærere end andre.

I dette nummer vil særligt følgende artikler være af størst interesse for lærere i grundskolen og for lærere og studerende på læreruddannelserne:

Det europæiske medborgerskab

Carsten Linding Jacobsen

Medborgerskab på læreruddannelsen – mod myndiggørelse eller fremmedgørelse?

Tine Brøndum

Demokratisk dannelse gennem skolevalg – erfaringer og resultater

Klaus Levinsen

De fire hjørner som dialogisk undervisning

Henrik S. Larsen

De øvrige artikler har interesse for alle.

Samfundsfag og medborgerskab

Hvornår er man borger i et samfund?

MOGENS HANSEN

Dette tilsyneladende banale, men i virkeligheden dybt komplicerede spørgsmål er udgangspunkt for dette nummer af POLIS.

I et demokratisk samfund som det danske har det at være borger været knyttet til det at have rettigheder – ret til ytre sig, ret til arbejde, ret til at organisere sig, ret til at stemme, ret til forsørgelse, hvis man ikke kan forsørge sig selv, ret til at vælge sin religion, ret til at udfolde sig seksuelt uanset seksuel orientering osv. osv. Anskuer man hele denne række af rettigheder ud fra en historisk synsvinkel, er de ikke helt så selvfølgelige, som de kan synes ud fra en umiddelbar betragtning. Det er trods alt kun få år siden, at vi kunne fejre hundredeåret for kvindernes og tjenestefolks stemmeret, og helt frem til 1930'erne var det faktisk muligt at fratage stemmeretten for personer, der havde fået fattigforsorg. Ser man ud over de danske grænser skal man ikke se ret langt, før det, vi opfatter som elementære borgerrettigheder, absolut ikke er en selvfølge.

Men når vi ser ned over den lange række af rettigheder, som er nævnt ovenfor, og som vi normalt forbinder med at være en fuldgyldig borger i Danmark, kan den politiske udvikling de sidste årtier alligevel rejse det spørgsmål, hvad det egentlig indebærer at være borger i det danske samfund, og om de grundlæggende borgerrettigheder gælder for alle (Boje 2017). Man kan fremhæve to centrale udviklingstendenser i det politiske

landskab de sidste 20-30 år, som gør, at man med rette kan stille spørgsmålet: Hvornår er man borger i det danske samfund?

Inden for hele området offentlig forsørgelse er udviklingen gået i retning af stadig flere og stadig mere specifikke krav om aktiv jobsøgning og kurser for at oppebære en offentlig forsørgelse. Det er også blevet en helt almindelig praksis, at man kan blive trukket i økonomisk støtte, hvis man ikke lever op til disse krav. Man kan med rette stille det spørgsmål, om denne gruppe borgere har samme borgerrettigheder som andre i samfundet, og om den universelle velfærdstat, som har været betragtet som grundlaget for borgerrettighederne i det danske samfund, er under så kraftig forandring, at det universelle princip er under erosion.

Det andet område, hvor diskussion om borgerrettigheder kan være på sin plads, er flygtninge-/indvandrersområdet. Her oplever man i disse år en kraftig stigning i barriererne for at blive fuldgyldig borger i det danske samfund, ligesom der gennemføres lovgivning, der entydigt har sigte på at begrænse flygtninges og indvandreres rettigheder og muligheder. Også på dette område kan man med rette stille det spørgsmål, om det kraftige fokus på begrænsningerne i at få statsborgerskab med alle de universelle rettigheder, som dette indebærer, også er et udtryk for, at den universelle adgang til grundlæggende borgerrettigheder er under pres.

Adgangen til borgerrettighederne er imidlertid kun én side af diskussionen af medborgerskab. Den anden side er, hvad det egentlig indebærer at være en medborger? Historisk har dette været tæt knyttet til, at den enkelte tog sine forpligtelser alvorligt – med hensyn til selvforsørgelse, med hensyn til sin familie og med hensyn til sit arbejde – samtidig med at man tilsluttede sig de demokratiske værdier og indgik i den demokratiske proces, i det mindste i form af stemmeafgivning.

Den tysk-amerikanske filosof Hannah Arendt (Arendt 1951, 2004) påpegede allerede i begyndelsen af 1950'erne faren ved, at staten i stigende grad blev omdrejningspunktet for det at være medborger. I og med at det er territorialstaten, der skal være den instans, der sikrer borgerne deres rettigheder, ligger det snublende nært at ekskludere mennesker og deres borgerrettigheder uden for territorialstatens rammer og dermed miste fokus på, at borger- eller menneskerettigheder skal være universelle, hvis de skal give mening. Med Arendts ord bliver

staten et redskab for det nationale. Der går en lige linje fra Hannah Arendts bekymring til dagens diskussion om borgerrettigheder og medborgerskab.

Alene disse overvejelser gør det oplagt, at diskussionen om medborgerskab bør være centralt i samfundsfagsundervisningen, da den berører helt grundlæggende problemstillinger som rettigheder og demokrati.

Medborgerskab som selvstændigt begreb indgår ikke eksplicit i målene for samfundsfagsundervisningen, og det er også et omstridt begreb, som der ikke er en entydig opfattelse af (som så mange andre begreber i samfundsvidenskaberne!), men når man læser formålsformuleringerne for samfundsfag på de forskellige niveauer, indgår der på forskellig måde elementer af medborgerskab i disse. Dette bliver der argumenteret for i nedenstående.

I og med at begrebet medborgerskab ikke er et entydigt begreb, vil en række af artiklerne i dette nummer diskutere, hvad der skal menes med begrebet, og hvilke forskellige betydninger dette har. Helt overordnet kan man dog sige, at uanset hvilken opfattelse af medborgerskab man kan have, handler det om det enkelte menneskes muligheder for deltagelse i samfundslivet og er således tæt knyttet til de formuleringer, man finder i læreplanerne (se nedenfor) om demokrati og demokratisk deltagelse.

Med henblik på at introducere det overordnede tema for POLIS nr. 3 kan det være hensigtsmæssigt med en foreløbig og tentativ indkredsning af nogle af de vigtigste problemstillinger, som begrebet medborgerskab rejser. Disse problemstillinger kan formuleres som en række spørgsmål, som bliver belyst på forskellig måde i de artikler, der bringes på de følgende sider:

1. Hvad er forskellen på statsborgerskab og medborgerskab?
2. Hvis uddannelsessystemets opgave er at styrke medborgerskabet, hvad er da formålet med dette? Man kan opstille det spørgsmål som en dikotomi: På den ene side kan man opfatte uddannelse til medborgerskab i et integrerende perspektiv, dvs. et ønske fra statens/samfundets side om at socialisere det enkelte individ til at leve op til de grundlæggende normer i samfundet (forventninger om at deltage i samfundslivet, kønsroller, arbejde etc.).

Vægten lægges her på vigtigheden af de fælles værdier i samfundet. En side af dette kender man fra integrationsdebatten, hvor et integrerende perspektiv vil bevæge sig i retning af assimilation til hvad der opfattes som fælles danske værdier.

På den anden side kan man understrege begrebets konfliktperspektiv. Her lægges der vægt på, at medborgerskab skal lægge op til kritisk stillingtagen, og at formålet med medborgerskabet er at udvikle en ramme for at erkende forskelligheder og uenigheder – en civiliseret ramme for konflikter og uenigheder, også om de grundlæggende normer i samfundet. I denne betydning understreges medborgerskabets kritiske potentiale. Det drejer sig om at uddanne kritiske samfundsborgere, der ikke på forhånd er enige om samfundets grundlæggende normer, men til gengæld er enige om en demokratisk ramme for uenighederne – af nogle kaldet en uenighedskultur.

3. Hvordan har medborgerskab udviklet sig som historisk kategori? I det præmoderne samfund var det enkeltes individs deltagelsesmuligheder helt afhængig af dets samfundsmæssige placering, og udgangspunktet var forskellighed med hensyn til rettigheder. Grundtanken bag medborgerskabsbegrebet kan føres tilbage til oplysningstidens idealer, som de blandt andet kom til udtryk i den amerikanske uafhængighedserklæring og menneskerettighedserklæringen i forbindelse med den franske revolution. I begge erklæringer slås det fast, at mennesket er født lige og frie og med samme rettigheder. Som Piketty (Piketty 2020) har påvist, gik der i både Europa og USA imidlertid mere end 100 år, inden medborgerskabet i praksis blev bredt ud til alle grupper i samfundet. Det kostede mange politiske og sociale kampe, inden medborgerskabet blev udstrakt til alle uanset ejendomsforhold, kvinder, sorte m.m. Pointen med dette er, at medborgerskab og indholdet af dette formes af de historiske, politiske og sociale kampe og omstændigheder.
4. Hvordan forholder medborgerskab sig som begreb til andre samfundsvidenskabelige begreber? Dette kan belyses ved at fokusere på, hvad medborgerskab *ikke* er (Cohen og Ghosh 2019). Inden for sociologien beskæftiger man sig ofte med det enkelte individs sociale identitet med

hensyn til køn, klasse, familietyper og andre sociale karakteristika. Det er centrale sociologiske begreber, men når man taler om medborgerskab, handler det som udgangspunkt i højere grad om rettigheder og deltagelse på tværs af de sociale karakteristika. Selv om det enkelte individ i praksis er præget af de sociale karakteristika og i virkelighedens verden har forskellige muligheder for at deltage i og påvirke samfundet, handler medborgerskab som begreb om, at det er rettigheder til deltagelse for alle – uanset køn, social baggrund m.m. Medborgerskab handler principielt ikke om ens sociale identiteter, men om rettigheder og deltagelse for alle. I den forstand kan man sige, at medborgerskabs-begrebet er et normativt begreb, der hævder, at lige rettigheder for alle er udtryk for en retfærdig samfundsopfattelse. En mere kritisk tilgang til medborgerskabsbegrebet påpeger, at der kan være et misforhold mellem det normative medborgerskabsideale om lige rettigheder og de faktiske forhold, hvor forskelle i uddannelsesniveau, økonomiske forhold m.m. også har konsekvenser for mulighederne for at deltage på lige niveau i politisk aktivitet. Med andre ord: Hvordan er forholdet mellem ideal og realitet, når det drejer sig om samfundsmæssig deltagelse?

5. Hvad ligger der mere præcist i formuleringerne om, at eleverne skal uddannes til at have kompetencer/forudsætninger (jævnfør nedenfor) for at blive aktive og deltagende samfundsborgere? Her er der en klar berøringsflade til diskussionen om forskellige demokratiopfattelser (konkurrencedemokrati, deltagelsesdemokrati, deliberativt demokrati).

Disse problemstillinger rejser et vigtigt spørgsmål hvad angår samfundsfags rolle i relation til medborgerskabsbegrebet. Der er ingen tvivl om, at alle fag og skolen som sådan har en opgave i at uddanne eleverne til aktive medborgere. Men det rejser så spørgsmålet om samfundsfags specifikke rolle. Hvad er det, samfundsfag særligt kan bidrage med, og som gør samfundsfag nødvendigt på alle niveauer i uddannelsessystemet?

Man kan her fremhæve især to forhold:

For det første samfundsvidenskabeligheden. Samfundsvidenskaberne giver en indsigt i og forståelse for samfundsmæssige sammenhænge, som eleverne ikke får i andre sammenhænge. Andre fag inddrager naturligvis også samfundsmæssige betragtninger og forhold, men den specifikke samfundsvidenskabelighed giver et særligt bidrag. Som påpeget af blandt andre Torben Spanget Christensen (Christensen 2020) er fagdidaktikens opgave at bygge bro mellem samfundsvidenskabeligheden med dens særlige metoder og undervisningsfaget samfundsfag.

For det andet pluralismen og den kritiske tilgang. Et af samfundsvidenskabelighedens adelsmærker er at tydeliggøre, at samfundsfag også drejer sig om, at der er forskellige paradigmer. Samfundsfag repræsenterer det modsatte af den såkaldte TINA-tilgang (There Is No Alternative), idet vi betoner mangfoldigheden og pluralismen i forståelsen af samfundsmæssige sammenhænge. Dette gælder også tilgangen til medborgerskabsbegrebet (se ovenfor). Med et dannelsesbegreb kan man hævde, at den samfundsvidenskabelige tilgang til medborgerskabsbegrebet består i, at samfundsfag bidrager til elevernes politiske og demokratiske dannelse, idet samfundsfag kan kvalificere indsigt og stillingtagen, selv om man ikke på forhånd har lagt sig fast på, hvad der mere præcist ligger i begreberne aktivitet og deltagelse, som langt fra er entydige begreber (se nedenfor). Lidt provokerende kan man spørge, om samfundsfagsundervisningen lægger op til eller skal lægge op til en bestemt form for demokratiopfattelse??

Skal samfundsfag som undervisningsfag så forstås som et medborgerskabsfag? Både-og! Som påpeget ovenfor giver samfundsfag nogle specifikke bidrag til at uddanne eleverne til aktivt medborgerskab. Det kan derfor være interessant at se på målene for samfundsfagsundervisningen, som de kommer til udtryk i bekendtgørelserne.

På grundskoleområdet hedder det om samfundsfag blandt andet:

”Eleverne skal i faget samfundsfag opnå viden og færdigheder, så de kan tage reflekteret stilling til samfundet og dets udvikling. Eleverne skal opnå kompetencer til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund ...

Eleverne skal forholde sig til demokratiske grundværdier og spilleregler med henblik på deres egen deltagelse i samfundet.”

På gymnasieområdet hedder det blandt andet:

”... Ved at forbinde den aktuelle samfundsmæssige udvikling med sociologiske, økonomiske og politiske begreber kvalificeres elevernes standpunkter, handlemuligheder ...

Almendannelsen skal ... 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 ...”

Om samfundsfag på læreruddannelsen hedder det:

”Samfundsfag ... (skal udvikle) ... samfundsmæssig indsigt og handlekompetence hos eleverne i folkeskolen samt deres evne til at se hverdagslivet i et historisk og samfundsmæssigt perspektiv ...

Politik, demokrati og deltagelse omhandler politisk og demokratisk dannelse for at styrke elevers kompetencer i forhold til selvstændig kritisk stillingtagen og aktiv deltagelse i samfundslivet.”

I alle tre tilfælde understreges vigtigheden af, at undervisningen i samfund skal styrke elevernes/kursisternes forudsætninger for en aktiv deltagelse i samfundslivet. Der tales om *kompetencer til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund ... lyst og evne til at forholde sig til og deltage i den demokratiske debat (og) at styrke elevers kompetencer i forhold til selvstændig kritisk stillingtagen og aktiv deltagelse i samfundslivet.”*

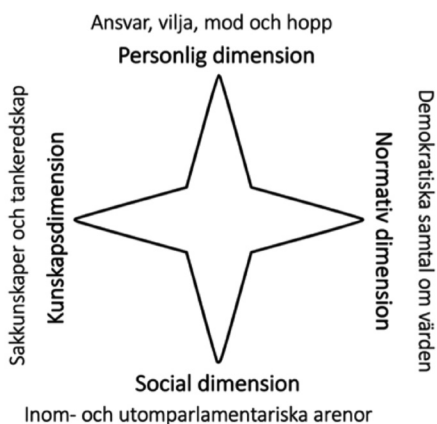
I alle tre tilfælde handler det om at skabe forudsætninger for den aktive deltagelse i form af kompetencer og viden, medens der ikke formuleres et direkte krav om aktiv deltagelse. Det er i øvrigt interessant at bemærke, at der for gymnasiets vedkommende bruges det mildt sagt upræcise begreb lyst, som ikke anvendes i grundskolen og på læreruddannelsen.

Den tyske fagdidaktiker Joachim Detjen (Detjen 2013) skelner mellem fire forskellige borgertyper i relation til politisk aktivitet og deltagelse:

- Den uinteresserede
- Den reflekterende tilskuer
- Den interventionsparate borger
- Den aktive medborger.

I relation til diskussionen om samfundsfags rolle i forhold til medborgerskab kan man stille det samme spørgsmål, som Detjen stiller: Hvad er målet for samfundsundervisningen? Skal alle være aktive medborgere, eller rækker målsætningen for samfundsfag til at uddanne reflekterende tilskuere, der stemmer ved valgene og har en viden om politiske spørgsmål, eller interventionsparate borgere, der i særlige situationer kan træde i karakter i forbindelse med politisk aktivitet? Og et videre spørgsmål er naturligt nok: Hvilke fagdidaktiske udfordringer rejser det for undervisningen i samfundsfag, hvis målet er i det mindste at give eleverne viden og kompetencer til at blive enten reflekterende tilskuere, interventionsparate borgere eller aktive samfundsborgere? Hvordan skal det forplante sig til den konkrete undervisning?

Den svenske fagdidaktiker Maria Olson (Olson 2020) har udviklet, hvad hun kalder en samfundsfaglig stjernemodel:



Hun argumenterer for, at hvis samfundsfag skal leve op til sin forpligtigelse som medborgerskabsfag, er det nødvendigt at inddrage alle fire dimensioner i samfundsfagsundervisningen. Kundskabsdimensionen dækker over nødvendigheden af, at undervisningen i samfundsfag omfatter de grundlæggende faglige begreber, teorier og metoder inden for samfundsvidenskaberne. *Kundskabsdimensionen* er forudsætningen for den *normative dimension*, hvor eleverne sættes i stand til at afkode de værdier og præmisser, som ligger til grund for eksempelvis politiske udsagn og økonomiske teorier. Den normative dimension er således en nødvendig del af fagligheden inden for samfundsfag.

De lodrette spidser i stjernen omfatter *den sociale dimension*, som handler om, at eleverne skal kunne relatere deres eget liv til de samfundsmæssige forhold, de bliver undervist i, hvilket også er forudsætningen for, at den *personlige dimension* bliver en del af udbyttet af undervisningen, dvs. som handlende indvider.

Olsons pointe er, at alle dimensioner er vigtige og nødvendige, hvis samfundsfag skal leve op til at være et fag, der styrker medborgerskabet hos eleverne.

I lighed med Detjen opstiller Olson en typologi over, hvad det indebærer at være en medborger. Hun skelner mellem:

- Den personligt ansvarlige medborger, som er lovlydig og engagerer sig i sine umiddelbare omgivelser
- Den deltagende medborger, som engagerer sig i politiske spørgsmål – men inden for de givne samfundsmæssige rammer
- Den refærdighedssøgende medborger, som forholder sig kritisk til samfundsmæssige problemer og dermed også har samfundsforandringer som et muligt perspektiv.

På hver deres måde sætter både Detjen og Olson en udfordrende dagsorden for samfundsfag:

Lever faget i tilstrækkelig grad op til at uddanne vores elever til aktive, kritiske samfundsborgere – eller svigter faget disse perspektiver ved ikke at lægge tilstrækkelig vægt på det handlingsorienterede og kritiske?

Eller med Olsons begreber: Har vi en tendens til i undervisningen i samfundsfag at behandle eleverne som objekter for læreprocessen, og er vi ikke tilstrækkelig opmærksomme på, at eleverne skal blive handlende subjekter, dvs. aktive medborgere?

Det er velkendt inden for samfundsvidenskaberne, at man empirisk kan påvise en ganske markant uoverensstemmelse mellem det ideale medborgerskab med lige rettigheder og lige deltagelse for alle og den faktiske deltagelse. Masser af undersøgelser viser blandt andet sociale og uddannelsesmæssige forskelle i de reelle muligheder for eksempelvis politisk deltagelse og påvirkning. I et medborgerskabsperspektiv er det interessant at iagttage, at problemstillingen om uoverensstemmelsen mellem de ideale og reelle muligheder ikke tematiseres i bekendtgørelserne for samfundsfag. Sat lidt på spidsen kan man hævde, at samfundsfag beskriver den ideale medborgerskabstankegang i form af deltagelse for alle, men at den samfundsvidenskabelige kendsgerning om de reelle forskelle mellem forskellige befolkningsgrupper ikke afspejler sig i bekendtgørelser og lignende. Hvis denne problemstilling skulle integreres i bekendtgørelser og lignende, vil disse bevæge sig i retning af en mere normativ tilgang til, hvordan undervisnin-

gen i samfundsfag skal bidrage til at realisere medborgerskabsidealerne.

Denne sidste problemstilling hænger sammen med en central diskussion om, hvad der faktisk skal forstås ved medborgerskabsbegrebet. Som det er beskrevet ovenfor, har fokus været på rettigheder og deltagelse for alle. T.H. Marshall (Marshall 1965) hævder, at hvis idealerne om medborgerskabet skal realiseres, skal dette også bygge på sociale rettigheder og økonomisk velfærd og sikkerhed, da det er gennem dette, at forudsætningerne for et reelt medborgerskab for alle skabes. Denne problemstilling afspejler naturligvis en grundlæggende diskussion om, hvad medborgerskab omfatter, og kan med rette siges at være kontroversiel.

Hvis medborgerskabsbegrebet skal ind i samfundsfagsundervisningen i Danmark som andet og mere end ideale beskrivelser i formålsformuleringer, skal det man gøre sig nogle mere præcise fagdidaktiske overvejelser om, hvordan dette kan ske.

Det er med dette udgangspunkt, at bidragene til POLIS nr. 3 skal læses.

Nummeret består af fire temaer:

Tema 1: Perspektiver på medborgerskab

Tema 2: Internationale perspektiver

Tema 3: Læreruddannelse og medborgerskab

Tema 4: Konkrete erfaringer og diskussioner

Tema 1: Perspektiver på medborgerskab

Per Mouritzen forholder sig i artiklen ”Medborgerskab – ikke bare et dannelsesprojekt” stærkt kritisk til den skelnen mellem statsborgerskab og medborgerskab, som findes i meget litteratur om medborgerskab i uddannelsessystemet. Han finder, at det er en både for snæver og uheldig skelnen, da den ikke tager højde for medborgerskabsbegrebets kompleksitet. I stedet diskuterer han, hvordan begrebet kan forstås ud fra et medlemskabsperspektiv, et deltagelsesperspektiv og et rettigheds- perspektiv, da disse perspektiver kan lægge op til en kritisk diskussion af medborgerskab i relation til demokrati og dannelse.

Per Mouritzen, Anders Stig Christensen og Nadine Mahlich-Bohlig fokuserer i forlængelse heraf i artiklen ”Medborger-

skab og samfundsfag som skolefag – bidrag til en demokratisk og ikke-affirmativ didaktik” på, hvordan undervisningen i samfundsfag kan bidrage til medborgerskab. Udgangspunktet er, at medborgerskab er et anliggende for hele skolen, men at samfundsfag har en særlig rolle i uddannelse til medborgerskab. Udgangspunktet for artiklen er det paradoksale i, at undervisningen og opdragelsen til demokrati og frihed sker gennem et uddannelsessystem, der naturligvis indebærer en vis form for tvang: Hvordan opdrager man til demokrati? En anden vinkel, der berøres i artiklen, er, hvordan forholdet er mellem oplysning om samfundsforhold og uddannelse til aktiv deltagelse i samfundslivet.

Tema 2: Internationale perspektiver

Temaet består af tre artikler. I den første redegør Mogens Hansen på baggrund af en stribe interviewundersøgelser for en undersøgelse af elevers og læreres oplevelse af samfundsfagsundervisningen i en række lande (Danmark, Norge, Sverige, England og Tyskland). Artiklen påpeger blandt andet det lidt paradoksale i, at eleverne – på tværs af landene – gennemgående er meget glade for faget, samtidig med at de også giver udtryk for en vis mistillid til det politiske systems evne til at løse de problemer, som står højt på de unges liste over påtrængende samfundsproblemer. Artiklen stiller det spørgsmål, om samfundsfagsundervisningen i tilstrækkelig grad lever op til at være et medborgerskabsfag.

De to tyske fagdidaktikere Tilman Grammes og Sören Torrau tager i deres artikel udgangspunkt i spørgsmålet om, hvorvidt man kan opstille nogle generelle krav til, hvad de kalder det globale medborgerskab: Hvilke krav kan man stille til aktivitet og deltagelse hos borgerne?

Grammes og Torrau diskuterer også, om man med en metaforik hentet fra fodboldverdenen kan tydeliggøre den fagdidaktiske diskussion om uddannelse til medborgerskab, og hvilke krav der generelt kan stilles til et globalt medborgerskabsbegreb i forhold til det multikulturelle samfund.

Carsten Linding Jacobsen diskuterer i artiklen om et europæisk medborgerskab, hvordan dette kan fremmes gennem undervisningen i EU-forhold, ikke mindst set i lyset af EU's stigende betydning for de politiske beslutningsprocesser. I ar-

tiklen er der særligt fokus på, hvordan man kan tilrettelægge undervisningen, så ikke mindst de fagligt svagere elever kan få en forståelse af EU og de komplicerede internationale sammenhænge, som giver dem et grundlag for aktiv deltagelse. Der peges på behovet for at tænke i nye fagdidaktiske og pædagogiske baner, for eksempel i form af grafisk facilitering, tegneserier og rollespil, hvis målet skal nås om, at også elever, der finder samfundsfag udfordrende, skal have mulighed for et aktivt medborgerskab.

Tema 3: Læreruddannelse og medborgerskab

I kraft af indførelsen af faget KLM (Kristendomkundskab, Livsoplysning, Medborgerskab) i den danske læreruddannelse har der været en diskussion om medborgerskabsbegrebet, ikke mindst i relation til den almene dannelse.

Lotte Rahbek Schou præsenterer i artiklen ”Demokrati i uddannelsen” tre forskellige forståelser af demokratibegrebet: det liberalistiske, det kommunitaristiske og det deliberative. Hun argumenterer for, at skolen med udgangspunkt i udviklingspsykologien og det deliberative demokratibegreb skal være med til at udvikle og opøve det enkelte barns evne til at beherske de kommunikative og kognitive forudsætninger for at indgå i den demokratiske samtale.

Dette bliver set som en opgave for alle, selv om samfundsfag har en særlig rolle i at give eleverne viden om samfundsforhold. Artiklen argumenterer også for nødvendigheden af at inddrage udviklingspsykologiske overvejelser i udviklingen af den demokratiske samtale hos eleverne.

Tine Brøndum diskuterer med udgangspunkt i en række interviews med lærerstuderende i artiklen ”Medborgerskab på læreruddannelsen” – mod myndiggørelse eller fremmedgørelse? hvordan et fag som KLM med dets vægt på det nationale, kristne og demokratiske virker på lærerstuderende med forskellig etnisk baggrund. Konklusionen er, at faget kan virke fremmedgørende, og i stedet argumenteres for at etablere et medborgerskabsbegreb, der er bredere end det, man benytter i KLM-faget, og som omfatter flere fællesskaber end det nationale.

Tema 4: Konkrete erfaringer og diskussioner

Sara Ravnkilde Nielsen præsenterer et samfundsfagligt undervisningsforløb, hvor intentionen har været at styrke elevernes mundtlige deltagelse i den demokratiske samtale. Med afsæt i *Dagens debat* i en samfundsfagsklasse vises det – med udgangspunkt i interviews – hvordan fokus på elevers evne og motivation kan være med til at styrke den demokratiske samtale. Undersøgelsen sættes i perspektiv i forhold til at udvikle elevernes self-efficacy som grundlag for styrkelse af elevernes demokratiske dannelse.

Klaus Levinsen gør rede for erfaringerne med Skolevalg, hvor eleverne siden 2015 har haft mulighed for at deltage i en række aktiviteter i forbindelse med folketingsvalg. Artiklen konkluderer, at evalueringerne viser, at deltagelse i Skolevalg har en positiv indflydelse på elevernes politiske selvtillid og motivation. Artiklen peger på, at virkelighedsnære simuleringer af processerne ved et valg kan styrke elevernes lyst til at deltage aktivt i undervisningen. Der peges dog også på, at det ikke er muligt på nuværende tidspunkt at sige noget om langtidseffekterne for den politiske deltagelse.

Henrik Smedegaard Larsen sætter fokus på, hvordan man ved hjælp af elevaktiverende undervisningsmetoder – dialogisk undervisning og CL-øvelser (cooperativ learning) – kan styrke den demokratiske samtale, som er en af forudsætningerne for, at eleverne kan blive aktive medborgere.

Temaet slutes af med uddrag af tre interviews:

Et interview med formand for den faglige forening i samfundsfag i gymnasiet (FALS) Linda Petersen. Her bliver der blandt andet diskuteret forholdet mellem samfundsfag og ønsket om at styrke medborgerskabet hos eleverne og samfundsfags rolle i uddannelsen til demokrati.

Et interview med rektor og en samfundsfagslærer på Frederiksberg Gymnasium, hvor man har gjort medborgerskab til en central del af hele skolens profil. Her bliver der blandt andet lagt vægt på, hvordan skolen gennem konkrete og udadrettede aktiviteter på skoleniveau kan styrke medborgerskabet hos eleverne.

Et interview med professor Claudia Lenz, Oslo Universitet, om den norske skolereform, hvor medborgerskab gøres til en tværgående og integreret del i hele skolesystemet i Norge i alle fag og på alle niveauer. Her bliver blandt andet lagt vægt på, hvordan man gennem efteruddannelse sikrer, at medborgerskab-sundervisningen når ud i alle fag.

En stor tak til Per Mouritsen, Anders Stig Christensen og Nadine Malich-Bohlig, der har bistået med tilrettelæggelsen af dette nummer.

København, august 2021
Mogens Hansen
Redaktør

Litteratur

- Arendt, Hannah (1951, 2004), *The Origins of Totalitarianism*, London, Schocken Books
- Boje, Thomas P. (2017), *Civilsamfund, medborgerskab og deltagelse*, København, Hans Reitzels Forlag
- Chohen, Elisabeth F. og Cyril Ghosh (2019): *Citizenship*, Polity Press
- Christensen, Torben Spanget (2020), *At forbinde aktuelle samfundsforhold med samfundsvidenskab*, POLIS nr. 1, København, Columbus
- Detjen, Joachim: *Politische Bildung – Geschichte und Gegenwart in Deutschland*, de Gruyter Oldenbourg 2013
- Maria Olson (2020), *Fra skolas medborgarbildande mojlighet till samhällskunskaps- ämnets – en väg framåt?*, *Utbildning & Demokrati* 2020, vol 29, nr. 2, 29-61 (<https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2020/nr-2/aria-olson---fran-skolas-medborgarbildande-mojlighet-till-samhallskunskapsamnets--en-vag-framat.pdf>)
- Piketty, Thomas (2020), *Kapital og Ideologi*, København, Informations Forlag

Medborgerskab – ikke bare et dannelsesbegreb

PER MOURITSEN

Abstract

Siden det kom tilbage i sproget omkring årtusindskiftet, har medborgerskabsbegrebet vundet indpas i skoler og gymnasier. At blive medborger, som ligestillet, ansvarligt og aktivt medlem af et samfund, er et stærkt ideal. Det krystalliserer fælles forståelser i det danske skolesystem og dets omgivelser om at forberede unge til livet i et demokratisk samfund. Men de konnotationer, som begrebet tillægges – af identitet, fællesskab, forpligtelse og aktiv deltagelse, og af historisk forankring og national kultur – giver også anledning til positioneringer, der tager opmærksomhed væk fra begrebets fagdidaktiske muligheder, især i samfundsfagsundervisningen. Medborgerskab bør ses som et tredelt begreb, der ikke blot omfatter et deltagelsesaspekt (aktivt medborgerskab), men også et rettighedsaspekt samt et medlemskabsaspekt – hvor kulturelle og identitetsmæssige elementer til gengæld ikke står i allerførste række. De tre elementer hænger sammen: Rettigheder og deltagelse forudsætter medlemskab (statsborgerskab). Effektiv deltagelse fremmes ved, at alle medborgere sikres en lige retslig og social status i samfundet. Og en inklusiv, demokratisk samfundsorden kræver kritisk, magtudfordrende deltagelse. Samfundsfagsundervisning bør ikke 'danne medborgere' i et dansk, politisk-kulturelt integrationsprojekt, men formidle en forskningsbaseret 'medborgerskabets politisk sociologi', der til gengæld klæder elever på til at forstå deres egen plads i samfundet og deres mulighed for at ændre det.

Indledning

Uanset hvad man mener om KLM-faget i læreruddannelsen (Kristendom, Livsoplysning, Medborgerskab) eller om efterskole og gymnasiers brug af 'medborgerskab' eller (som eksempelvis Rysensteen og Frederiksberg Gymnasium (se i øvrigt interviewet på s. 183) 'globalt eller kompetent medborgerskab' i ekstern og intern profilering, er selve orienteringen mod en normativ *dannelse* – forstået som samfundsmæssiggjort sindelag, identitet, adfærd og handlingskompetencer – udtryk for en forkortet og undertiden banaliseret reception af begrebets historie og politiske sociologi.

Det er et provokerende udsagn. Medborgerlig dannelse er naturligvis et vigtigt anliggende for skoler og gymnasier. Skolefolk hverken skal eller kan holde op med at diskutere for eksempel medborgerrollen som kulturtranscenderende, minoritetsfølsomt, kritisk-deliberativt, eller nationalt, identitetshistorisk integrationsprojekt, eller koblinger mellem ansvarliggørende deltagelse på skoleniveau, i lokale civilsamfund og i det store demokrati.

Min pointe er i stedet, at diskussioner af den særligt danske version af *civic* eller *citizenship education* behandler selve fænomenet medborgerskab, og den sociologiske og politologiske viden om det, stedmoderligt. Det skyldes til dels en dansk – værdifuld – idé om medborgerskabsdannelse som noget tværel eller ekstra-fagligt, knyttet til institutionens og lærernes etos og konkrete fællesskaber, snarere end til bøger og teori. Men det skyldes også nogle begrebshistoriske uheld, accentueret efter begrebets re-introduktion i et helt særligt politisk klima efter årtusindskiftet, der blokerer for ordets oprindelige reference til andre aspekter end de identitets-, værdi- og adfærdsmæssige. Hvilke er det? Først og fremmest referencer til retfærdighed, retslig status og statsborgerskab – og dermed også til stat, territorial afgrænsning, magt, konflikt og politisk kamp. Det er alle sammen aspekter, der indgår i både hverdagssproglig og videnskabelig omgang med det engelske *citizenship*, det franske *citoyenneté*, det italienske *cittadinanza* og det svenske *medborgarskap*. På alle disse sprog giver det naturligvis mening i visse sammenhænge – for eksempel i diskussioner om dannelse – at betone medborgerskab som en rolle, identitet, eller normer og værdier om ønskelig adfærd. Men det er et særligt dansk fænomen at sætte et skarpt skel mellem disse aspekter og medbor-

gerskabets retlige, institutionelle, fordelingsmæssige sider, og at ignorere de enkelte elementers meget snævre sammenhæng.

Hvis medborgerskab skal spille en større fagdidaktisk rolle i samfundsfag, bør det ske på en måde, der afspejler tilgængelig international politologisk og sociologisk viden og diskussion om medborgerskab i sin brede betydning. Helt på samme måde som teoribegreber og empirisk forskning om eksempelvis demokratiformer og politisk deltagelse, velfærdstatsregimer, eller klasser og lagdeling igennem tiden er sivet ned fra danske sociologiske og politologiske fagmiljøer gennem lærebøger for gymnasier og seminarier og via uddannelsen af samfundsfagslærere på alle niveauer. Hvis derimod begrebets introduktion udtrykker en ambition om didaktisk main-streaming af faget, kun eller primært som dannelse til *good citizenship* og politisk-kulturel integration, fristes man til at sige ”please, no more *medborgerskab*”,* selv når denne dannelse diskuteres på en reflekteret og pluralistisk måde.

Denne lille artikel, baseret på min egen forskning og syntetisering af andres bidrag, er et bud på en sådan forståelse. Den skitserer kort medborgerskab som et politisk sociologisk begreb med tre grundkomponenter, der gensidigt understøtter, men også indgår i dialektiske spændingsforhold med hinanden – med fokus på begrebets karakter af territorielt afgrænset solidaritet og reciprocitet som betingelse for rettigheder og fordeling, og på de uundgåelige konflikter, dette indebærer. Det første element i medborgerskab er medlemskab af en stat – det, vi af historiske grunde kalder for statsborgerskab (eller indfødsret) i Danmark. Det andet element vedrører det at have (borger)rettigheder, herunder elementer af materiel fordeling og social status, eller det, som vi undertiden kalder ’det sociale medborgerskab’. Det tredje handler om deltagelse, herunder ikke mindst egentlig politisk deltagelse, for eksempel at stemme. Til alle tre elementer knytter der sig aspekter af identitet og identitetsdannelse.

Formålet er at give samfundsfagslærere et overblik over et begreb, der ikke har haft den samme gennemslagskraft i dansk politologi og statskundskab som eksempelvis demokrati, velfærdsstat eller magt. De enkelte komponenter, men også for-

* For at parafasere Steve Sampson, i artiklen “Please: No More Danish-
hed” (Sampson, 1992).

holdet mellem dem, viser frem mod konstitutive udfordringer eller dilemmaer omkring det moderne medborgerskab, hvorfra der naturligt udspringer diskussionsemner og temakredse i undervisningen. Inden da forklarer jeg den historiske baggrund for begrebets særlige danske anvendelse, og problemerne i den.

De tre aspekter – og den danske opsplittning af dem

Medborgerskab er et både nyt og gammelt begreb i Danmark. Gammelt, fordi vi havde det i helstaten og i begyndelsen af det nittende århundrede. Nyt, fordi det, med ret få undtagelser, først kom ind i almindelig sprogbrug omkring årtusindskiftet, først og fremmest gennem sin anvendelse på udlændinge- og integrationsområdet, derefter dels i den kommunale verden, dels i undervisningssektoren. På måder, som endnu ikke er systematisk kortlagt, var det i første omgang en del af den 'medborgerlige vending' (Mouritsen 2008) i Nordvesteuropa og efterhånden det meste af den vestlige verden, hvor stater ved hjælp af aktiv integrationspolitik, hårde betingelser for statsborgerskab, opholdstilladelse og familiesammenføring, og den tilhørende politiske diskurs, søger at fremme indvandrere og efterkommeres evne og vilje til at være gode og nyttige borgere. Tendensen er bedst eksemplificeret i den berygtede *Erklæring om integration og aktivt medborgerskab i det danske samfund og integration* fra 2005, som skal underskrives i forbindelse med ansøgning om permanent opholdstilladelse – altså længe før statsborgerskabet. Indholdet er både 'neoliberalt' ved at handle om selvforsørgelse, sprogfærdighed og beskæftigelse (i forlængelse af aktiverings- og 'ret- og-pligt'-tilgangen i social- og beskæftigelsespolitik), 'politisk liberalt' i accepten af liberale værdier og levemåder (vendt mod muslimer) og 'kommunitært' i sin betoning af frivillighed og deltagelse – men rummer også mere diffuse forventninger om loyalitet og identifikation, der ofte og ikke mindst i Danmark kobles sammen med nationale værdier (Mouritsen et al, 2019)

Mens begrebet på integrationsområdet havde en hård kant som noget, der krævedes og var vanskeligt at lære, forbindes det i kommunerne med inklusion, frivillighed og samskabelse, og i skoleverdenen med demokratisk deltagelse, værdier og ansvarlighed i store og små fællesskaber, men også, ikke mindst via det omstridte KLM-fag (se ovenfor), med aspekter af identitet og tilhørsforhold.

Det karakteristiske ved alle disse anvendelser er, at medborgerskab *ikke* knyttes til borgerrettigheder, og heller ikke til statsborgerskab – dvs. den status, der ikke blot er adgangen til fulde borgerrettigheder, især de politiske, men dermed også til at deltage i samfundsliv og politik på lige vilkår. Den politiske anvendelse af begrebet etablerer en decideret modsætning mellem medborgerskab og rettigheder (som en god medborger ikke hele tiden skal kræve) og forstår undertiden medborgerskab som noget, der skal læres og bevises, for at man fortjener sociale rettigheder (hvis man er under aktivering), eller statsborgerskab og opholdstilladelse (hvis man er indvandrer).

Når begrebet anvendes i undervisning, ses et mindre hårdhændet skel, der dog alligevel ofte gentager stort set samme figur. I Ove Korsgaards indflydelsesrige opdeling, der er reproduceret i talrige foredrag, onlinematerialer, debat- og lærebøger, han har skrevet, redigeret eller inspireret til,^{*} etableres der således et skel mellem 'statsborger' og 'medborger', som to *separate* begreber, hvor det første vedrører en status, forstået juridisk og 'objektivt', der forbindes med rettigheder og pligter. Medborgerskab er derimod noget psykologisk og subjektivt og handler om tilhørsforhold, identitet og sindelag. Det er en normativ rolle, som Korsgaard, der både er inspireret af den kosmopolitiske arv fra helstaten (hvor medborgerskab ikke forudsatte et etnisk tilhørsforhold) og en republikansk læsning af Grundtvig, i høj grad forstår politisk, om end nationalt forankret. Selv om Korsgaard som højskolemenneske naturligvis om nogen er optaget af demokratisk samtale og en politisk-republikansk forståelse af folkelighed, er deltagelse faktisk *ikke* en eksplicit del af den helt overordnede todeling, som det ellers er tilfældet i andre danske fremstillinger (for eksempel Hinge, 2008). Og selv i de didaktiske fremstillinger, der også nævner rettigheder, for eksempel med henvisning til Marshall, omtales de som 'formelle'^{**} (for eksempel Thuge 2015, Hinge, 2008) – og knyttet til statsborgerskab.

* Korsgaard, Sigurdsson & Skovmand (2007: 25), Hinge (2008).

** Sådanne betegnelser er almindelige, men i virkeligheden lidt underlige. Hvis rettigheder kun er formelle, som i Hviderusland og den slags steder, er de ikke reelle. Rigtige rettigheder er snarere *substantielle*, dvs. de har et materielt indhold, som gør deres bærere i stand til at leve i frihed og sikkerhed og handle med konsekvens.

Korsgaards todeling af statsborgerskab og medborgerskab – figuren er fra et foredragsslide, og en modificeret udgave af en figur i Korsgaard, Sigurdsson & Skovmand (2007: 25) – her nævnes 'juridisk – psykologisk' ikke.

Statsborger og medborger	
<ul style="list-style-type: none"> • Statsborger • Status • Rettigheder og pligter • Juridisk • Objektiv 	Medborger Identitet og sindelag Følelse af tilhørsforhold Psykologisk Subjektiv

Denne opdeling mellem statsborgerskab og rettigheder og medborgerskab som følelse, rolle, og eventuelt ansvarlig deltagelse, dominerer fagdidaktisk materiale og danske lærebøger. Den er grundlæggende uheldig, når den løsrives fra at være et indlæg i en helt specifik dannelsesdiskussion. At være medborger er bestemt *også* en følelse og en rolle, men det er ikke det hele, og ikke det vigtigste. Sondringens anvendelse i samfundsfag banaliserer medborgerskabet som fænomen og gør det for vanskeligt at koble begrebet til forskning og international litteratur.*

Begrebshistorisk ignorerer denne sondring, at medborger og medborgerskab (og især det gamle borger og borgerskab, som efter Marx og socialismen fik en anden betydning) på samme måde som det engelske *citizenship*, i slutningen af det attende århundrede, *ikke kun* refererede til aktive aspekter som at kæmpe tappert i krigen og være en driftig og dydig bidrager til statens og nationens vel og identitets- og følelsesmæssige aspekter som fædrelandskærlighed, men *også* til yderligere elementer: dels medlemskab af en stat (indfødsret, og senere statsborgerskab); dels det at være fri ligeværdig bærer af rettigheder (for eksempel retten til ikke at være stavnsbundet) (Mouritsen, 2015: 52-62).

* Korsgaard skriver ikke rettigheder og statsborgerskab ud af ligningen, men behandler for eksempel begge dele i sit indledningskapitel, "Medborgerskab – hvad er nu det" i den meget anvendte bog *Medborgerskab – et nyt dannelsesideal* (Korsgaard, Sigurdsson & Skovman, 2007: 17-46). Men de er bare ikke en del af selve medborgerskabsbegrebet.

Semantisk er opdelingen langt fra dagligsproget: Selv om vi siger 'borgerrettigheder' eller 'liberale frihedsrettigheder' om den civile del af T.H. Marshalls berømte tredeling (Marshall, 2003), betegner 'det sociale medborgerskab' i høj grad en retslig og materiel status i velfærdsstaten, og 'politisk medborgerskab' såvel retten til som den faktiske udøvelse af politiske rettigheder og deltagelse, for eksempel via stemmeretten – selv om vi ved, at begge dele også knyttes til en social og psykologisk status, til en følelse af personlig autonomi og anerkendelse. Og selv om statsborgerskab er den *fulde* ret til at have rettigheder (Arendt, 1951), og man først er sikker på dem som medlem af en stat (i det mindste med lovligt ophold), taler vi jo ikke om 'statsborgerlige rettigheder'* – hvilket også ville være meget unøjagtigt, al den stund at også flygtninge på midlertidigt ophold kan få bistandshjælp, og selv turister nyder de fleste civile rettigheder.

Frem for alt peger Korsgaards opdeling unødigt ensidigt mod helt bestemte medborgerskabsproblematikker og -relationer, mens den helt ignorerer andre, der er fuldstændig afgørende i medborgerskabets politiske sociologi. De to aspekter forbindes således primært som en betoning af en nødvendig følelsesmæssig og moralsk socialiseringsmæssig forbindelse mellem den juridiske status og rollen som medborger, i forhold til mindretal og nye borgere, i et generelt demokratisk dannelsesperspektiv (også Hinge, 2008: 22, 25), og i forhold til nationsbygning, overnationalitet, dansk historie og religion/sekularisering (Korsgaard, Sigurdsson & Skovmand, 2007). Koblingen afspejler langt hen ad vejen en republikansk tankegang om, at demokrati, national solidaritet og forpligtelse først *virker* gennem identifikation og emotion (Viroli 1997, Habermas, 1992) – en tankegang, som jeg i vidt omfang deler (Mouritsen, 2015: 335-361). Det er bestemt vigtigt, at indvandrere føler sig hjemme, og at vi alle (ikke kun skolebørn og unge!) føler os henvist til og forpligtede i et samfund. Medborgerrollen tilbyder et progressivt inkluderende sprog herfor.

Men der er også andre vigtige forhold på spil. Det er ikke blot

* Den eneste forsker, der i dansk sammenhæng mig bekendt har anvendt begrebet (Kaspersen 1994), bruger det faktisk ikke mindst som betegnelse for en identitetsmæssig relation mellem borgere og mellem stat og borgere (og ligesom Korsgaards medborgerskab anvendes det i modsætning til etno-national identitet).

medborgerrollen og fællesskabets integration, der er prekære – og i det kolde politologiske fugleperspektiv er lige netop de to ting faktisk ganske robuste lige her hos os – det er i meget høj grad også rettighederne og det statsborgerlige medlemskab. Den medborgerlige kamp, der pågår om begge dele, bør stå helt anderledes i centrum. Selv det, der i samfunds- og skoledebatten ses som medborgerskabets kerne – forpligtelse over for og identifikation med fællesskabet og aktiv deltagelse – er i øjeblikket udsat for en massiv ideologisk politisering, der kalder på analytisk distance og sociologisk kritik.

Et politisk-sociologisk begreb

Ved siden af T.H. Marshall er en anden britisk sociolog, Bryan Turner (1990; 1993; 1997; 2001) nok medborgerskabets vigtigste moderne teoretiker. For Turner er medborgerskab – på en måde, man skal læse grundigt i Marshall for at se* – grundlæggende baseret på medlemskab (især Turner, 1997) og på den afgrænsede solidaritet, der dels muliggør fordeling af rettigheder og ressourcer, dels – som forudsætning for denne materielle status af sikkerhed og frihed – definerer en vis reciprocitet og hertil et sæt af kulturelt, institutionelt forankrede og historisk forhandlede nationale forståelser om rettighedskonfigurationer og ikke mindst medborgerskabsroller. Roller, der er mere eller mindre passive eller aktive, formet på forskellig vis i forhold til religiøst konservative, liberale eller republikanske struktureringer af offentligt og privat, og bundet for eksempel til familien, stat og embedsværk (Tyskland), til politisk mobilisering og revolutionær almenvilje (Frankrig), til hierarkisk *common law*-fairness (England) eller til privat udøvelse af konstitutionelle rettigheder (USA) (Turner 1990).

Turners analyse, der ikke kan udfoldes her, minder os på den ene side om medborgerskabets historicitet og foranderlighed, og på den anden side om dets 'hårde', transhistoriske karakteristika, der med forskellig betoning er analyseret i sociologien:

* Med god grund: Da Marshall skrev sin berømte tekst, var der ingen indvandrere i Storbritannien, og for de få immigranter fra Commonwealth, der fik sig transporteret til den fjerne tågeø, var statsborgerskabet særdeles nemt at få.

- dets forudsætning om en stat og territorialitet, hvor det sidste indebærer 'external closure' som forudsætning for 'internal inclusion' (Brubaker, 1992), og det første at rettigheder og omfordeling kun sikres gennem politisk-administrativ magt: Stater har brug for at mobilisere borgere til krig, produktion og skattebetaling og gør det dels gennem strategisk tildeling af rettigheder, dels gennem ideologi og nationsbygning (Mann 1987; Bendix, 1964).
- dets intime relation til sociale klasser og klassekamp (og andre sociale kampe), der nok på den ene side muliggør en civilisering af konflikter og en vis afbødning af ulighed (Marshall, 2003). Men på den anden side – både med hensyn til rettighedernes mængde og karakter, hvem der har adgang til dem, og hvilke roller og forventninger ('borgerdyd' og pligter) der knyttes til dem – udtrykker enhver national medborgerskabskonfiguration historiske styrkeforhold mellem sociale klasser (Mann, 1987; Giddens, 1985), herunder den mere eller mindre succesfulde mobilisering og kamp for anerkendelse (med adgang til gamle rettigheder og krav om nye) for nye grupper som kvinder, etniske og religiøse grupper og seksuelle minoriteter (Held 1989).
- dets usikre normative løfte, som vigtigste bærer af modernitetens roledifferentierings-, detraditionaliserings- og universaliseringsprocesser, om en vis grad af symbolsk eller materiel statuslighed og personlig autonomi for 'alle' (for eksempel, Parsons, 1965). Et løfte, der dog til stadighed står i et spændingsforhold til både nye og gamle former for partikularistisk mobilisering (nationalisme, populisme) og til de værdi- og statushierarkier, der synes lige så konstitutive for medborgerskabsrollen som dets naturretslige rettighedsuniversalisme, og som etableres, når vi diskuterer, hvad vil det sige at være en god borger, og hvem der *ikke* kan leve op til kriterierne (Lamont, 2000; Isin, 2002).

For at fastholde disse elementer af medborgerskabets politiske sociologi bør vi både analytisk og didaktisk fastholde en tredeling af 'medborgerskab'* – selv om vi, af ret tilfældige historiske grunde, ikke længere bruger ordet om statsborgerskab eller

* Eller bruge det gamle 'borgerskab', som jeg selv har prøvet det (Mouritsen, 2015).

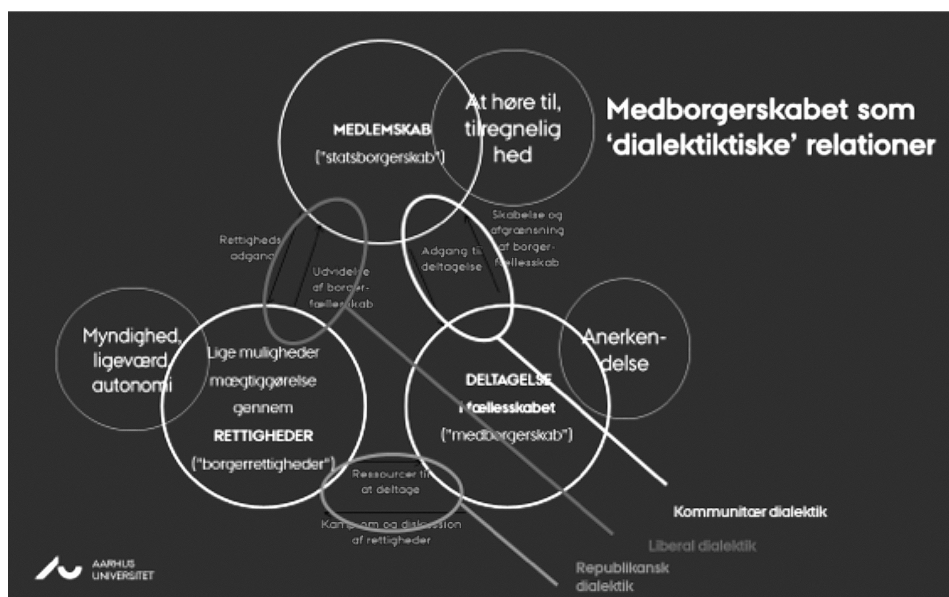
civile rettigheder – som en fænomenologisk enhed af et medlemskabsaspekt, et rettigheds- og fordelingsmæssigt-materielt statusaspekt* og et deltagelsesperspektiv – med identitetsprocesser knyttet til alle delene. Selv om de tre aspekter og relationen imellem betones forskelligt i forskellige generationer og fagområder af *citizenship studies*, udgør de dele af *et* overordnet begreb. Det gør de vel at mærke også i en politologisk forståelse af *concept* (Munck & Verkuilen, 2002): ikke kun som en sprogfilosofisk eller normativ pointe om, at de kan eller bør hænge sammen, men som en empirisk konstatering af at bestemte elementer rent faktisk gør det, med kausale og funktionelle relationer, der kan iagttages – på samme måde som demokrati forudsætter både frie valg, civile rettigheder og *rule of law* (Møller & Skaaning, 2014). Desuden er relationerne mellem dem næsten lige så vigtige som elementerne selv. Ved at iagttage og tænke over disse relationer bliver vi bedre til at forstå kontingenser og konflikter i 'rettigheder', 'medlemskab' og 'deltagelse', og til at analysere, hvordan de tre aspekter forudsætter, betinger og begrænser hinanden, afhængigt af historiske og politiske forhold, både i Danmark og i verden. Lad os gøre det lidt mere konkret:

Medborgerskabets dialektik

Hvad angår medlemsaspektet har den enkeltes medborgerskab som sin første forudsætning det, Hannah Arendt kaldte en 'plads i verden', dvs. et sikkert 'sted at være', og andres accept af at man hører til her som fuldt medlem af et *politisk* fællesskab. Medborgerskabets medlemskabsaspekt har i øvrigt ikke kun en ekstern inklusions-/eksklusionslogik, men også en *intern* – historisk set handlede den faktisk i mindre grad om indvandrere eller nationale mindretals adgang til naturalisering. Selv om kvinder for eksempel var danske retssubjekter – jævnfør det tyske *Staatsangehörigkeit* eller ordet nationalitet – så var de ikke *borgere* i betydningen ligestillede rettighedsbærere. Det er her vigtigt at huske, at den Marshallske medborgerskabsudvikling

* Jeg tøver lidt med at bruge ordet 'status', fordi det både kan betyde den juridiske-institutionelle sikring af (lige) rettigheder, med den frihed og de handlemuligheder, det giver den enkelte, og på den anden side en psykologisk erfaring af anerkendelse og tilhørsforhold, der også knytter sig til de to andre aspekter.

ikke kun handlede om typen af rettigheder (civile, politiske og sociale), men også om hvilke grupper der gradvis fik adgang til dem. Kvindernes kamp for valgret og valgbarhed er et velkendt aspekt af dansk demokratihistorie, men deres medborgerlige historie handler også om en lang kamp for adgang til ejendomsret, arveret, adgang til selvstændigt erhverv, uddannelse og mange andre rettigheder. Og ligesom det er tilfældet for indvandreres vedkommende i dag, var denne status, og kampen for den, både forbundet med juridisk og materielt betingede livsmuligheder og med identitetsmæssige aspekter af individuel myndighed og autonomi.



Det er imidlertid vigtigt, at medborgerskabets medlemsaspekt er mere end blot og bar en følelse af at høre til eller tildeling af normativ anerkendelse – som når flygtninge prøver at overbevise samfundet om, at de også er 'gode medborgere' med eller imod en herskende integrationsdiskurs, eller når vi i dagligdagen minder vore børn om ikke at 'udelukke nogen'. Det er en banalisering af medborgerskabsbegrebet. For en indvandrer er det ikke nok at blive set som 'god nok' eller 'velintegreret', hvis vedkommende ikke har permanent opholdstilladelse og helst statsborgerskab. Det skyldes, som Arendt igen observerede, at en sådan juridisk status ikke blot er en forudsætning for at nyde (fulde) rettigheder, men også, gennem politiske rettigheder, for at kunne deltage med konsekvens.

Statsborgerskab er sjældent en tilstrækkelig forudsætning for at føle, at man hører til, eller deler en national identitet – for eksempel er oplevelse af diskrimination en væsentlig faktor. Dannelsesperspektivets ambition om at skabe en kongruens mellem et allerede givet statsfolk af statsborgere og deres indbyrdes og statsrettede identifikation er udtryk for en lidt gammeldags *nation building*-tankegang, der i samfundsfagsundervisningen er mindre væsentlig end andre spørgsmål. Det er spørgsmål som, hvem der overhovedet er medlem af folket, hvad dette betyder for den enkeltes (u)muligheder for at være lige medborger, hvor vanskeligt det er at blive det, og hvilke krav det egentlig er rimeligt at stille til fastboende udlændinge for at opnå statsborgerskab? I en gennemsnitlig folkeskole- eller gymnasieklasse i de større byer vil der typisk være unge efterkommere, der ikke selv har statsborgerskab, eller som kender nogen, der ikke har det.

Relationerne mellem medlemskabsaspektet (statsborgerskab) og de andre to aspekter sætter disse spørgsmål på spidsen på en måde, der gør diskussioner om 'vores velfærdsstat' eller 'det danske demokrati' mindre uskyldige, mindre modtagelige for ukritisk selvejrning: Selv om også ikkestatsborgere har sociale rettigheder, hvorfor skal deres *brug* af disse rettigheder (for eksempel bistandshjælp og arbejdsløshed) gøre, at det vanskeligere at blive statsborger (beskæftigelseskravet)? Og er eleverne klar over, hvor stor en andel af den fastboende danske befolkning der *ikke* er statsborgere (snart 9 procent) – måske på grund af arbejdsløshed og mangelfulde sprogkunderskaber – og dermed, for de voksnes vedkommende, ikke kan repræsenteres

i politiske beslutninger, der vedrører dem selv, i modstrid med eksempelvis Robert Dahls demokratikriterier (Dahl, 1989)? Har dette demokratiske underskud (ikke i for eksempel unges valgdeltagelse, men i nogle unges ret til overhovedet at deltage i demokratiet) konsekvenser for politikeres beslutninger?

Relationerne går også den anden vej: Måske forholder det sig sådan (det er omstridt), at jo flere for eksempel sociale rettigheder der tilbydes i et land, jo mindre tilbøjelige er man til ikke blot at modtage indvandrere, men også til at give dem statsborgerskab. Hvorfor er lige netop Danmark et af de mest restriktive lande i Europa? Er meget skrappe integrationskrav, der knyttes til opholdstilladelse og statsborgerskab, en realistisk måde at gøre indvandrere bedre til at medfinansiere velfærdsstaten på med produktivt arbejde, og dermed til at fortjene dens frugter?

Også deltagelsesaspektet sættes i kritisk relief, når medlemskab medtænkes i medborgerskabsbegrebet: At være aktiv medborger er ikke en neutral kategori, eller et dannelsesideal, 'vi' er enige om. Netop fordi det i dag forbindes med allehånde samfundsgavnige aktiviteter (for eksempel det at arbejde og forsørge sig selv) og sindelagsforhold, er 'det gode medborgerskab' i lige så høj grad en *adgangsbillet* til medlemskab – både statsborgerskab, opholdstilladelse og identitetsmæssig anerkendelse – som det er et *resultat* af det. Når demokratisk medborgerskab forstås på en analytisk og ikke normativ facon, som noget, der kan være langt fra Hal Koch og Habermas, bliver det hurtigt klart, at det, vi diskuterer som medborgere i offentligheden, ikke kun er politiske beslutninger-for-fællesskabet, men i nok så høj grad selve fællesskabets afgrænsning: hvad der skal til for at være en god medborger, og især hvem der *ikke* er det. Elever bør konfronteres med en sociologisk pointe, der rimer mere på Bourdieu end på Habermas, nemlig at politik og demokratisk samtale ikke kun indgår i en fornuftig symbiose med medborgerskabets rettighedsaspekt. Det er også stedet, hvor der til stadighed fældes ideologiske smagsdomme og drages grænser for, hvilke måder at leve på der er mere værdifulde end andre. Her er det at blive anerkendt som, eller fundet for let til at være, en god medborger, vel at mærke en hel del vigtigere end hvilke tv-serier man ser, eller hvilken bil ens nabo har (eller ville være, hvis hun var en), ligesom de smagsledende klasser ikke nødvendigvis er de samme på de to områder.

Endelig kalder også rettighedsaspektet på et kritisk perspek-

tiv. Receptionen af T.H. Marshall (Loftager, 2003; Mouritsen, 2015) har mindet os om, at både velfærdsstatens sociale rettigheder og de civile og politiske rettigheder, ikke skal ses som et 'normalt' endepunkt i en lineær liberal og socialdemokratisk fornuftsproces, men som altid foreløbige resultater af politisk og social kamp. Selv om rettighederne i ét perspektiv kan ses som understøttende hinanden (Loftager, 2003), er der spændinger mellem enkelte rettigheder (for eksempel mellem sociale rettigheder og retten til beskyttelse af hjemmets fred mod overvågning) og mellem rettigheder og andre samfundsformål, for eksempel kollektiv sikkerhed og retsfølelse (varetægtsfængsling). Forskellige politiske grupper er uenige om, hvad der er vigtigst, og hvad der er råd til, ikke kun med hensyn til sociale rettigheder men også med hensyn til lokale politistationer, der sikrer medborgernes liv og ejendom – især hvis man er ældre og bor i Sønderjylland.

I det hele taget er det vigtigt ikke at løsrive rettighedernes 'hvad' fra deres 'hvem'. Ligesom rettighedsudvikling i Danmarks og andre landes historie ikke kun handler om rettighedernes art og antal, men også *hvem* der kunne have dem, så er det i dag væsentligt at have et klasse- eller socialgruppeperspektiv på medborgerskab. For økonomen Guy Standing, hvis arbejde har bevågenhed i Danmark, giver det mening at sige, at nogle grupper i den del af underklassen, han (med nogen mangel på analytisk skarphed) kalder for prækariatet, er mindre medborgere end andre (Standing, 2019). Han bruger begrebet *denizens*, der ellers oftest betegner indvandrere uden statsborgerskab. Den gradvise *interne* inklusion af flere grupper som myndige rettighedsbærere (arbejdere, kvinder, indsatte i fængsler) er i dag – nok mere i USA, hvor for eksempel hundreder af tusinder mister deres stemmeret ved at have siddet i fængsel, end i Danmark – afløst af *intern eksklusion*: Arbejdsløse har mindre adgang til, eller sanktioneres mere for at anvende deres sociale rettigheder, end middelklassen. Og flere og flere rettigheder, for eksempel til lang ferie, hurtig hospitalspleje og advokatbistand, er ved at blive korporative professionsrettigheder for dem med de rigtige uddannelser og erhverv, snarere end medborgerlige rettigheder.

Medborgerskabets statsrelation og vigtigheden af en ikke-affirmativ medborgerskabsdidaktik

I det ovenstående har jeg prøvet at demonstrere, at medborgerskabets tre aspekter indebærer et sæt af 'dialektiske' relationer, som samfundsfagsundervisere med fordel kan have for øje, selv om det nok er en pædagogisk *non-starter* at bruge lige det ord i undervisningen. Gennemgangen demonstrerer forhåbentlig også, at medborgerskab, hvis man vil bruge det, har et ganske omfattende fagstrukturerende potentiale: Det peger naturligt mod emnekredse om politisk deltagelse og demokrati, rettigheder og velfærdsstatens udvikling, og ikke mindst om integration og statsborgerskabskrav, men også mod spørgsmål om klasse- og gruppekonflikter (i både marxistisk og Bourdieusk forstand) og lagdeling.

I et politisk-sociologisk perspektiv er der dog endnu en dialektisk relation, nemlig mellem medborgeren og staten. Både adgang til statsborgerskab og tildeling af rettigheder er i vidt omfang udtryk for moderne staters funktionelle interesser og styringsforsøg – og ikke kun kamp 'nedefra'. Men den vigtigste dialektik vedrører selve *rollen* som medborger og dens mere eller mindre tvangsfri internalisering. Hvis man udelukkende taler om aktivt medborgerskab og deltagelse i et dannelsesperspektiv, kommer man nemt i problemer her. Til dels fordi aktivt medborgerskab *både* kan ses fra statens side (som den adfærd og det sindelag, der er funktionelt for velfærdsstaten eller økonomien) og fra borgerens side (som et forsøg på at fremme bestemte interesser og krav). Men især fordi medborgerskab som sindelag og forpligtelse simpelthen ikke er neutralt, på samme måde som begreber som almeninteressen og det fælles bedste ikke er det. Det er begrebet ikke, fordi der er nogle grupper, der har mere magt til at definere den gode medborger, og fordi rollen i den politiske diskurs især forventes udfyldt af nogle grupper, mens andre kan slippe af sted med mindre (trods lejlighedsvis lyde om *corporate citizenship* og sjældnere, om den økonomiske overklasses *noblesse oblige*).

Der er en uundgåelig ambivalens i forholdet mellem en republikansk eller for den sags skyld grundtvigiansk besindelse på det enkelte menneskes eller elevs samfundsmæssiggørelse som ansvarlig medborger, der i frihed med andre handler som han eller hun bør; og på den anden side et mere magtkritisk fokus på medborgerskab som disciplinering og *subjektivering*.

Man kan kalde det sidste perspektiv 'Foucauldiansk', selv om den franske teoretiker mente, at subjektivering både var et udtryk for magt og autonomi, og at magt var noget diffust noget, der flød rundt mellem os alle sammen. Man må spørge andre end Foucault, når man vil skelne mellem den nødvendige og ikke-nødvendige, undertrykkende og frisættende, rigtige og ikke-rigtige dannelse.

Denne normative diskussion kommer samfundsfaget og dens didaktik ikke uden om. Det kommer heller ikke uden om at konfrontere, hvad man kunne kalde medborgerskabets u-selvfølgelighed, dets konstitutive spændinger og konflikter. Det gælder, uanset om diskussionerne i klassen handler om 'vores velfærdsstat', om minoriteters accept af liberale eller danske værdier og normer, eller om nødvendigheden af at være en god medborger. Den slags spørgsmål skal kvalificeres empirisk med sociologisk, politologisk og historisk viden, men kalder også på etiske og politiske diskussioner, og på den enkelt elevs stillingtagen. Vi er *ikke* enige om medborgerskabet som ideal – hverken med hensyn til rettigheders karakter og udstrækning, betingelserne for medlemskabets afgrænsning, eller hvilken grad og type aktiv deltagelse det er nødvendigt og rimeligt at forlange. Forskellige politiske synspunkter muliggør forskellige svar på medborgerskabets udfordringer – for eksempel i forhold til diagnoser om rettighedserosion, tilbagetrækning i det politiske medborgerskab, muligheder for medborgerskabets inter- og transnationale udvidelse, nødvendige eksterne eksklusion (Kivisto & Faist), eller statens rolle som opdrager og disciplinerende instans.

Det bedste sted at klæde elever på til disse diskussioner, i skolen og i det store samfund – og i *den* robuste forstand faktisk netop at danne dem som demokratiske medborgere – er at tage udgangspunkt i en mere politisk-sociologisk bestemmelse af medborgerskabet som empirisk fænomen og samfundsvidenskabeligt begreb, med dets sammenhængende aspekter, relationer og uundgåelige dilemmaer i en moderne verden.

Litteratur

- Arendt, Hannah (1951). *The Origins of Totalitarianism*. New York: Schocken Books
- Bendix, Reinhard (1964). *Nation-building and Citizenship: Studies of our Changing Social Order*. New York: John Wiley & Sons
- Brubaker, Rogers (1992). *Citizenship and Nationhood in France and Germany*. Cambridge: Harvard University Press
- Dahl, Robert (1989). *Democracy and its Critics*. New Haven: Yale University Press
- Giddens, Anthony (1985). *The Nation-State and Violence*. London: Polity Press
- Habermas, Jürgen (1992). "Citizenship and National Identity: Some Reflections on the Future of Europe," *Praxis International* 12(1): 1-19
- Held, David (1989). "Citizenship and autonomy, s. 162-84 i David Held og John Thompson (red.), *Social Theory of Modern Society: Anthony Giddens and His Critics*. Cambridge: Polity Press
- Hinge, Helle (2008). *Medborgerskab – Fra teori til praksis*. København: Gyldendals lærerbibliotek
- Inin, Engin (2002). *Being Political: Genealogies of Citizenship*. Minneapolis, MN: University of Minnesota
- Kaspersen, Lars Bo (1994). Stat og statsborgerskab under forandring i Vesteuropa. *Politica*, 26 (2): 180-198
- Kivisto, Peter & Thomas Faist (2007). *Citizenship: Discourse, Theory, and Transnational Prospects*. London: Wiley-Blackwell
- Lamont, Michèle (2000). "The Dignity of Working Men: Morality and the Boundaries of Race, Class, and Immigration". Harvard University Press, Cambridge
- Mann, Michael (1987). "Ruling Class Strategies and Citizenship", *Sociology* 21 (3): 339-354
- Munck, Gerardo & Verkuilen, Jay. (2002). "Conceptualizing And Measuring Democracy: Evaluating Alternative Indices", *Comparative Political Studies* 35 (1): 5-34
- Møller, Jørgen og Svend-Erik Skaning. *Demokrati: Opfattelser, udviklinger, årsager og virkninger*. København: Hans Reitzels Forlag
- Korsgaard, Ove, Lakshmi Sigurdson & Keld Skovmann (2007). *Medborgerskab – Et nyt dannelsesideal*. København: Religionspædagogisk Forlag
- Loftager, Jørn (2003). "Forord" til T.H. Marshall, *Medborgerskab og social klasse*. København: Hans Reitzels Forlag
- Marshall, T.H. (2003). *Medborgerskab og social klasse*. København: Hans Reitzels Forlag
- Mouritsen, Per (2008). "Political responses to cultural conflict: Reflections on the ambiguities of the civic turn", s. 1-30 i Mouritsen, Per og Jørgensen, KE (eds) *Constituting Communities: Political Solutions to Cultural Conflict*. New York: Palgrave Macmillan, s. 1-30.
- Mouritsen, Per (2015). *En plads i verden – Det moderne medborgerskab*. København: Gyldendal
- Mouritsen, Per; Faas, Daniel; Meer, Nasar; Witte, Nynke de (2019). "Leitkultur debates as civic integration in North-Western Europe: The nationalism of 'values' and 'good citizenship,'" *Ethnicities* 19 (4), s. 632-653
- Parsons, Talcott (1965). "Full Citizenship for the Negro American? A Sociological Problem," *Daedalus*, 94 (4): 1009-1054

- Sampson, Steven (1992). "Please: No More Danskhed", s. 225-237 i Uffe Østergaard (red.) *Dansk Identitet?* Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Standing, Guy (2017). *Prekariatet*. København: Informations Forlag
- Thuge, Stine (2015). "Medborgerskab", opslag på undervisnings-hjemmesiden Folkedrab.dk. <https://folkedrab.dk/artikler/medborgerskab>
- Turner, Bryan S. (1990). "Outline of a Theory of Citizenship," *Sociology* 24 (2): 189-217
- Turner, Bryan S. (1993). "Contemporary Problems in the Theory of Citizenship", s. 1-18 i Bryan S. Turner (red.), *Citizenship and Social Theory*. London: Sage
- Turner, Bryan S. (1997). "Citizenship studies: A general theory", *Citizenship Studies*, 1 (1): 5-18
- Turner, Bryan S. (2001). "The Erosion of Citizenship", *The British Journal of Sociology* 52 (2): 189-209
- Viroli, Maurizio (1997). *For Love of Country: An Essay on Patriotism and Nationalism*. Oxford: Clarendon.

Medborgerskab og samfunds-fag som skolefag

– bidrag til en demokratisk og ikke-affirmativ didaktik

ANDERS STIG CHRISTENSEN, NADINE MALICH-BOHLIG
OG PER MOURITSEN

Abstract

I denne artikel stilles spørgsmålet: Hvad kan samfundsfag bidrage med i forbindelse med udviklingen af medborgerskab? Med udgangspunkt i en forståelse af en demokratisk opdragelses paradoksale karakter (at opdrage til frihed gennem tvang) og et udtrykt normativt grundlag om en ikke-affirmativ didaktik diskuteres forskellige spørgsmål i forholdet mellem medborgerskab og samfundsfaget. Herunder forhold mellem at oplyse og at forberede til deltagelse, og hvordan samfundsfaget relateres til dimensioner i medborgerskabet; medlemskab, deltagelse og rettigheder. Folkeskolefaget samfundsfag diskuteres med udgangspunkt i ændringerne i faghæftets formuleringer fra 2004 til 2019, og uden at give entydige konklusioner opstilles en række spørgsmål for samfundsfagsdidaktikken, som det er nødvendigt at forholde sig til, hvis samfundsfaget skal bidrage til udviklingen af medborgerskab.

Hvad kan samfundsfag som skolefag bidrage med i udviklingen af medborgerskab? I denne artikel tager vi udgangspunkt i, at medborgerskab er et omstridt begreb, som ofte anvendes på en for begrænset – og rigeligt systembevarende – måde i den pædagogiske praksis. En didaktisk læsning af begrebet kræver derfor både en gen-diskussion af, hvad medborgerskab betyder, og en diskussion af de didaktiske implikationer og muligheder i medborgerskabsbegrebet.

Fordi medborgerskab i bred forstand, jævnfør folkeskolelovens formålsparagraf, er en opgave for hele skolen, har den didaktiske tolkning af begrebet betydning for alle fag. I denne artikel koncentrerer vi os dog om dets betydning for samfundsfagsdidaktikken – og specifikt om samfundsfagets betydning for medborgerskabet. De to ting er ikke nødvendigvis sammenfaldende: Selv om dannelse til medborgerskab er en bunden opgave, er det ikke entydigt, at dette forudsætter en undervisning *om* medborgerskab som fænomen (endsige som teoretisk begreb), ligesom for eksempel forløb om borgerrettigheder ikke *nødvendigvis* er begrundet i forhold til specifikke idéer om medborgerlig dannelse. I hvert fald kræver disse koblinger refleksion: I hvilket omfang indgår medborgerskabsundervisning faktisk i samfundsfag? Hvilken betydning har skolens undervisning i samfundsfag for udviklingen af medborgerskabet? Og i hvilket omfang er svaret på begge spørgsmål afhængigt af, hvad vi som samfund – eller politikerne – mener med 'medborgerskab'?

Vi prøver i det følgende at relatere disse spørgsmål og tilhørende diskussioner til de specifikke retningslinjer, der er udstukket i Samfundsfags-faghæftet for folkeskolen fra 2019 (Undervisningsministeriet, 2019).

Tre dilemmaer genbesøgt

Diskussioner af medborgerskab i forhold til undervisningen i samfundsfag involverer en række dilemmaer, der både er filosofiske og praktisk-didaktiske.

Et af dem refererer til det velkendte paradoks, at pædagogikken er rettet imod at opdrage til frihed, men samtidig er en form for tvang: "Hvordan opdrager jeg til frihed gennem tvang" (Oettingen, 2001), eller når det drejer sig mere specifikt om demokratisk opdragelse: Kan vi tvinge børn og unge til at blive demokratiske, gode, osv. medborgere? Republikanske tænkere nedtoner paradokset med et argument om, at friheden (demokratiet) er et indlysende fælles gode, som borgerne sammen er nødt til at beskytte og pleje, og at det dermed både er moralsk rimeligt og individuelt rationelt at acceptere at skulle være en god medborger (Viroli, 1988). Det løser bare ikke altid motivationsproblemet. Der kommer ikke noget godt ud af at tvinge nogen til noget, og også i folkeskolen rejser der sig spørgsmål om, hvordan man kan motivere til udøvelse af aktivt med-

borgerskab. Er det for eksempel et resultat af faglig viden om medborgerskabets nødvendighed? En funktion af, at eleverne har tilstrækkelig politisk kompetencefølelse og selvtillid? At der sker en effektiv moralsk internalisering af forpligtelsesfølelse? Er det bedre med pragmatisk italesættelse af deres egne interesser – for eksempel generationsinteresser (Thunberg og klimaet)? Eller skal medborgerskabsforpligtelse og -motivation kobles til narrativer om det nationale fællesskab, der ofte kan både samle og splitte?

Det første dilemma peger i virkeligheden mod et andet dilemma, der er endnu større, der er definerende for det liberale demokrati. Et er at motivere, med følelse eller med fornuftens tvangsløse tvang, til sammen at ville en fælles frihed, som alle er enige om – for eksempel et minimum af primært negative frihedsrettigheder, retsstatsgarantier, og demokratiske procedurer – og som ingen liberale stater er neutrale om. Sværere er det at acceptere den uundgåelige, ja ”rimelige” (Rawls, 1993) pluralisme i, hvad der mere specifikt kan kæmpes for og menes om frihed og demokrati – for eksempel indholdsudfyldelsen af medborgerskabets rettigheder og pligter i en mere eller mindre venstreorienteret eller højreorienteret, national eller kosmopolitisk, farveblind eller kulturfølsom retning (Mouritsen, 2015: 37-49). Eller hvor grænsen går mellem, hvad der er ’givet’, og hvad der er ’rimelig pluralisme’!

Dette dilemma – mellem demokrati og mål- og værdipluralisme – peger mod en ikke-affirmativ pædagogik, som formuleret af blandt andre Dietrich Benner (Benner, 2005), der ikke retter sig imod ét bestemt ideal om et menneske eller en borger – eller et samfund. Det moralske dilemma er også et pædagogisk paradoks: Hvis man accepterer, at målet i et demokratisk samfund er dannelse til demokrati, forstået som fri og kritisk stillingtagen, må demokratiet også selv være til diskussion. Selv om nogle værdier og rettigheder i grundloven er ’givne’, bør de til stadighed udsættes for deliberation og spørgsmål; de kan begrundes på forskellig vis, og kræver i hvert fald legitimering af deres særlige form og forudsætninger. *Hvilke rettigheder, hvem kan være med, og ikke mindst hvad* – om noget – er det egentlig rimeligt og muligt at forvente af hinanden i et pluralistisk samfund? En ikke-affirmativ pædagogik, der tager højde for dette pædagogiske paradoks, giver ikke entydige svar på, hvordan skolen og fagene skal forholde sig til disse udfordringer, men

lægger op til at diskutere selve retningen for dannelse til medborgerskab i et demokratisk samfund.

Et tredje dilemma er måske snarere et trade off. Det handler om forholdet mellem at oplyse om demokrati og samfundsforhold og at forberede til deltagelse i et demokratisk samfund. Fokuserer man på oplysningssiden, kan man diskutere, hvilket specifikt indhold om demokrati og medborgerskab der er vigtigt – for eksempel historiske, institutionelle, filosofiske og værdimæssige aspekter – og hvordan undervisningen tilrettelægges, så eleverne bedst tilegner sig de ønskede kompetencer. Hvis man derimod fokuserer på forberedelse til demokratisk deltagelse, vil der komme mere vægt på træning i og erfaringer med demokratiske deltagelsesformer. Vi kan tale om skellet mellem at undervise *om* demokrati (demokratisk oplysning) og at undervise *med* demokrati (træning i demokratisk deltagelse) – uagtet at både det oplysningsmæssige og det praxeologiske aspekt er nødvendigt. Skellet handler ikke om viden versus færdigheder, men om hvor praksisnær en type viden og færdigheder der vægtes – for eksempel analytisk-kritiske færdigheder i forhold til politiske problemstillinger versus deltagelsesrettede færdigheder i at lave SoMe-kampagner eller debattere.

I folkeskolelovens formålsparagraf er det formuleret således, at skolen skal forberede til ”deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati”. Her sættes der lighedstegn mellem en demokratisk hverdag og skolens forberedelse til demokratisk deltagelse. Men det er ikke ganske entydigt i forskningen, at en demokratisk undervisningsform er den bedste, endsige en tilstrækkelig forberedelse til demokratisk medborgerskab (se ICCS – (International Civics and Citizenship Education Study) med mere). En for ensidigt praxeologisk – træningsorienteret – vægtning er nok en måde at imødegå det første dilemma på: Det er motiverende og fællesskabsunderstøttende at deltage, få ansvar, lave aktioner og være ’aktiv’. Men den løser ikke det andet dilemma – at friheden til deltagelse også er en henvisning til en pluralistisk værdihorisont. Viden, analyse og kritik kan måske forsinke handlingen og forstyrre dens fællesskab, men den kvalificerer og ansvarliggør også den demokratiske deltagelse og giver den retning.

Medborgerskabets dimensioner

Medborgerskabet kan defineres på mange måder. Mouritsen (se forrige artikel i dette nummer; Mouritsen, 2015) skelner mellem tre hovedaspekter. Medlemskab handler om at høre til et politisk fællesskab (for eksempel som statsborger) – med anerkendelse fra andres side af at være en person med ret til ligebehandling og adgang til deltagelse – en legitim stemme. Deltagelse handler om den enkeltes adgang til at kunne deltage i fællesskabet og er knyttet til både forventninger om at være 'aktiv' og 'frivillig', og have diverse 'borgerdyder', men også adgang til at kritisere magten og påvirke samfundet politisk. Rettigheder er både politiske, civile og sociale rettigheder, og måske kulturelle, digitale eller miljømæssige – diskussionen af rækkevidden af rettigheder er uafsluttet – ligesom diskussionen af de pligter, som modsvarer rettighederne.

I danske fagdidaktiske og dannelseseoretiske diskussioner sondres der ofte mellem på den ene side det rettighedsmæssige og juridiske og på den anden side det deltagelses- og identitetsmæssige (jævnfør Korsgaard 2007: 25). Denne opdeling har uhensigtsmæssige konsekvenser ved at henvise spørgsmål om selve fællesskabets og demokratiets afgrænsning (statsborgerskab), men også forståelse af værdikonflikt, ulighed og interesser (rettighedsaspektet) til medborgerskabsdannelsens perifer (Mouritsen, forrige artikel i dette nummer). Men både deltagelse og identitet er naturligvis vigtig i et dannelsesperspektiv. Det sidste, følelsen af, og selvidentifikationen som medborger, ses ofte som separat (fjerde) dimension. Men ligesom det er uheldigt at adskille identitet og deltagelse fra rettigheder og statsborgerskab, er der grund til at se det identitetsmæssige (Mouritsen, *ibid.*) som et aspekt af *alle* medborgerskabets tre dimensioner. Følelsen af at høre til, være til-regnelig – inden for et fællesskab grænser, hvor man er fuldgyldig (stats)borger eller medlem af en nation – en følelse, der er prekær og politisk omstridt. Den psykologiske myndiggørelse, mægtiggørelse og klasse-udligning, der kommer af at nyde lige rettigheder – og af at have viden om disse rettigheder, og hvordan man får adgang til dem. Og endelig oplevelsen af anerkendelse og ansvar ved at leve op til fælles normer om 'godt medborgerskab' i fællesskabet – og den selvfølelse og selvtillid, der skal til, hvis disse normer skal udfordres og udvides i nye politiske problemstillinger og deltagelsesformer.

At være en god borger, at have en stemme, at høre til

Hvis vi begynder med den sidste – andre borgeres, og ikke mindst statens anerkendelse af, at en person fylder sin rolle ud som en 'god medborger' – så har skolen traditionelt været et redskab for at dyrke patriotisme eller fædrelandsfølelse (Dams-holt, 2000) og de 'borgerdyder', der passer ind i det til enhver tid herskende politiske systems ramme (Mouritsen 2015: 394-396). Skolen er en institution for subjekt-gørelse i en dobbelt Foucaultsk betydning af både disciplinering og samfundsmæssiggjort autonomi. Men i det sidste aspekt er der også et potentielt rum for subjektivering i Gert Biestas forstand, som kritisk dannelse eller "at komme i kontakt med [sin] egen frihed", som han formulerede det i et interview.* Spørgsmålet er, om skolen opdrager til en tilpasning til et eksisterende system eller også til kritik og forandring af det? Der er mange formuleringer af dette i pædagogikken, for eksempel Jon Hellesnes, der opstiller en modsætning mellem dannelse og tilpasning (Hellesnes, 2004), og der er et vist skel mellem dem, der ser dissens som den egentlige demokratiske deltagelse (for eksempel Biesta) og andre (for eksempel Joachim Detjen, Detjen, 2016), der betoner mere systembevarende deltagelse og opslutning – for ikke at tale om aspekter af aktivt medborgerskab som alment samfundssind og frivillighed, der er rettet mod civilsamfundet snarere end det politiske system.

Historisk svarer sondringerne til en bevægelse fra at være loyal undersåt til at være selvstændig tænkende, aktiv borger – hos Torben Spanget beskrevet som 'the loyalist' og the 'self-governor'(Christensen, 2011). I politologisk systemteori skelnes der mellem diffus opslutning og det at stille krav (Easton, 1953). Traditionen med at se tidlig politisk socialisering med liberaldemokratiske værdier og normer som en forudsætning for politisk tillid (Ankersen, 2006; Easton, 1969) findes også i samfundsfagets selvforståelse, men sidestillet med dets opgave i at udvikle kritisk stillingtagen. Men er der overhovedet en modsætning mellem den kritiske stillingtagen og socialisering til tillid til det politiske system? Når dette spørgsmål må stilles (dets smag af kritisk teori og 1970'erne er ikke nødvendigvis dårlig), skyldes det en offentlig diskurs om unge, der ikke gider stemme, og efterkommere der, med Bertel Haarders ord,

er ”demokratiblinde”. Den demokratiske medborgersubjektivitet, som samfundsfaget skal tilbyde eleverne, skal være mere end en rituel opslutning om ’demokratiske værdier’ og fejring af folkestyret på valgdagen – især for de elever, der ikke oplever, at folkestyret er møntet på dem (Simonsen, 2021).

Fra en mere filosofisk position har den amerikanske filosof Martha Nussbaum argumenteret for, at de politiske følelser er nødvendige, netop for at borgerne kan føle en tilknytning til det politiske system, men at det godt kan lade sig gøre samtidig med at ’kultivere’ de politiske følelser, som hun formulerer det, og give rum for en kritisk stillingtagen (Nussbaum, 2013). Den samme diskussion findes i den empiriske nationalismeforskning: Er national identitet nødvendigvis forbundet med national selvhævdelse, eller er fædrelandskærlighed – som en særlig reflekterende ”kritisk patriotisme” – faktisk en forudsætning for at ville lave ’sit’ samfund bedre (Chua & Sim, 2016; Miller & Ali, 2014)?

Et andet, om end relateret aspekt, af sondringen mellem kritisk subjekt eller en opstøttende undersåt, handler om følelsen af at have en stemme eller oplevelsen af egen politisk kompetence: at man rent faktisk forstår politik og evner at deltage. Her burde der være gode muligheder for at udvikle samfundsfaget. Hvis vi ser på elevernes oplevelse af, at de har muligheder for at udtrykke sig i skolen, viser data fra ICCS (International Civics and Citizenship Education Study), at eleverne i den danske skole faktisk oplever, at der er gode muligheder for at udtrykke sig i skolen, og de scorer i top sammenlignet med andre lande i ”åbenhed i klasserummet” (Bruun, Lieberkind, & Schunck, 2018 s. 180).

Selv om dette alt andet lige er positivt for den demokratiske dannelse, har Jonas Lieberkind påpeget et problem i, at lærere ’pædagogiserer’ elevernes udsagn ved for eksempel at bede dem om at se en sag fra flere sider, hvis de fremfører en holdning (Lieberkind, 2020 s. 34). Det lægger op til en relevant diskussion for samfundsfaget: Ses en ytring fra elever som et eksempel på politisk deltagelse, hvor ytringen uanset indhold er et legitimt udsagn, eller ses det som en del af undervisningen, hvor eleven har mulighed for at udvikle og skærpe sin argumentation og egen holdning, netop ved at blive udfordret til at udvikle den? Med andre ord: Kan en didaktisk anvendelse af ’demokratisk diskussion’ i klasseværelset ligefrem tage passio-

nen ud af borgerrollen, fjerne motivationen og gøre medborgere til distancerede ironikere – eller er denne fare simpelthen prisen for en demokratisk dannelse, der er reelt kvalificerende og myndiggørende?

I forhold til disse aspekter – subjektive og objektive – af en demokratisk borgerrolle, der knytter sig til dannelse mod deltagelse og politik, er den (fag)didaktiske diskussion af medborgerskab siden 2000'erne også på godt og ondt blevet koblet til nationale og kulturelle aspekter af det at 'høre til' og 'have en identitet' (Haas, 2008; Mouritsen & Haas, 2021), om end meget mere i fag som historie og kristendom. Spørgsmålet er, hvilken form for tilhørsforhold der promoveres i samfundsfag? Fagets bevægelse over fagområder fra det politiske mod det sociale, det kulturelle, og det internationale giver ganske god mulighed for at tematisere det nationale fællesskab – måske som mere politisk-medborgerligt eller flerkulturelt, eller som åbnende sig ud mod koncentriske cirkler af europæisk eller globalt medborgerligt skæbnefællesskab. Især de sidste elementer – tænk på flygtninge, *global justice movements* og klimadagsordenen – er vigtige og måske kritisk motiverende.

Mens disse velkendte forskydninger af det traditionelt 'nationale' er væsentlige – og i øvrigt standardvarer i international litteratur om *civic education* (Mouritsen & Jaeger, 2018) – er der dog grund til også at holde fast i, at det nationale medborgerskab rummer sit eget ganske konkrete tilhørs- eller medlemskabsaspekt. Selve forudsætningen for at kunne deltage og gøre sin stemme gældende – i bogstavelig forstand, ved folketingsvalgene – er, at man er statsborger. Det er der en stor og voksende andel af elever i 8. og 9. klasse i danske folkeskoler der *ikke* er. Nogle har god udsigt til at blive det, når de fylder 18, men ikke alle.

Selv om Danmark er en del af det nationale og nationalstaternes tilbagekomst, bliver debatter om medborgerlig national identitet, multikultur, EU og kosmopolis ikke lige pludselig *so last year*. En ikke-affirmativ medborgerskabsdidaktik for samfundsfag kan med fordel gøre fællesskab og *belonging* helt nærværende. Ikke kun som et spørgsmål om fællesskabets kulturelle farverighed eller et løfte om en åben verden for danske unges solidaritet – men som en tematisering af intern, medborgerlig grænsedragning og eksklusion her hos os. I øvrigt handler det ikke kun om indvandrere og efterkommeres statsborgerskab.

Men også om generel social ulighed og rettigheder i velfærdsstaten, ja om sammenhængen mellem inklusion/eksklusion og klasse (Marshall 1950), både materielt og psykologisk – om medborgerskab for de fattige, de hjemløse, de handicappede og de psykisk syge (Aarup, 2017).

Faghæfte 2019: En udvikling i samfundsfagets borgerroller – og medborgerskabsforståelse generelt?

Er der nogen resonans for nogle af disse betragtninger i fagets målbeskrivelse?

Hvis vi ser på, hvad der er formuleret i Fælles Mål for samfundsfag i folkeskolen, falder to ændringer i formålet fra 2004 over 2009 til 2014 i øjnene: Det drejer sig om henholdsvis *lysten* til at deltage og kravet om *aktivt* at deltage og tilslutte sig demokratiske værdier. I 2004 hed det, at eleverne skulle udvikle *”lyst og evne til at forstå hverdagslivet i et samfundsmæssigt perspektiv og til aktiv medleven i et demokratisk samfund”* (FM 2004). I 2009 blev det til, at eleverne skulle *”opnå viden om samfundet og dets historiske forandringer”*, og faget skulle *”forberede eleverne til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund”* og herunder bidrage til, at *”eleverne kender til og i praksis respekterer samfundets demokratiske spilleregler og grundværdier”* (FM 2009).

I 2014 justeredes disse mål. Således at eleverne i dag skal *”opnå viden og færdigheder, så de kan tage reflekteret stilling til samfundet og dets udvikling”* og *”opnå kompetencer til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund”*. De skal endvidere *”forholde sig til demokratiske grundværdier og spilleregler med henblik på deres egen deltagelse i samfundet”*.

Der er således en bevægelse fra lyst og evne til aktiv deltagelse, over *”forberedelse til aktiv deltagelse”* og *”i praksis respektere samfundets demokratiske spilleregler og grundværdier”*, til at kunne *”tage reflekteret stilling”*, *”opnå kompetencer til aktiv deltagelse”* og *”forholde sig til demokratiske spilleregler”*.

Er det en overfortolkning at se en udvikling hen mod mere aktiv – og mere kritisk – demokratisk medborgerskab? Eller går man derimod væk fra *”forberedelse til aktiv dannelse”* og hen til opnåelse af *”kompetencer til aktiv deltagelse”*, som man eventuelt aldrig bruger, fordi man forholder sig til *”demokratiske spilleregler”* og nøjes med reflekteret stillingtagen på for ek-

sempel sin Facebook-side? Formuleringen fra 2004 er nærmest kommunitaristisk – et demokratisk samfund er også noget hverdagsagtigt, der skal give lyst til aktiv deltagelse – formuleret som *”medleven”*. I 2009 er det mere legalistisk – og moralistisk – på en måde, der nok afspejler 2000’ernes værdikamp: Lær at respektere spillereglerne, sådan som de *er* (og er blevet til historisk) hos os!

Men i 2014/2019 er der nye betoning. Her åbnes der for *”plads til at diskutere og tage stilling til, hvad et demokratisk samfund betyder og indebærer”*. Selv om *”[ikke] alt er tilladt og acceptabelt”* inden for de rammer, der sættes af *”åndsfrihed, ligeværd og demokrati”*, tales der om *”reflekteret stillingtagen”*, *”kritisk tænkning”* og at *”efterprøve argumenter for et synspunkt og at stille spørgsmål og reflektere over givne sandheder og den måde, samfundet er indrettet på”*. Det ligner en deliberativ demokratiopfattelse (Christensen, 2015), for et åbent, heterogent samfund, som eleverne skal hjælpe til at give retning, til forskel fra 2009-tekstens mere rigide henvisning til faste grundværdier (Mouritsen 2015: 406-407). Eleverne er nok aktører i demokratiet med et *”værdigrundlag”*, men faghæftet betoner, at samfundet udgøres af sociale og kulturelle strukturer og former, som eleverne *”vokser op i og præges af”*, men som de også kan og opfordres til at forme og påvirke – for eksempel mod *”en kultur præget af åndsfrihed og ligeværd”* (Undervisningsministeriet, 2019: 17-18).

Medlemskab, fællesskaber

Hvis vi vender blikket imod den objektive side af medborger-skabet generelt, hvad siges da i faghæftet om, hvad samfundsfaget kan og skal oplyse om? Hvad angår medlemskabsaspektet tematiserer kompetenceområdet *”sociale og kulturelle forhold”* eksplicit begrebet fællesskaber, men det sker under overskriften *”socialisering”* (*”eleven kan redegøre for sociale grupper og fællesskabers rolle i socialiseringen”* (Undervisningsministeriet, 2019 s. 10)), *ikke* i forbindelse med inklusion, medlemskab eller grænse-dragning. Disse begreber bruges heller ikke direkte i definitionen af læringsmål og uddybende forklaringer af vidensområderne kultur og social differentiering, selv om nogle elementer kommer tættere på: Der er fokus på identitetsdannelse, interkulturel forståelse (*”interagere på tværs af sociale og kulturelle forskelle på en ligeværdig måde”*), meget specifikke *”integrationsbegreber”*

(*"assimilation"* og *"pluralistisk integration"* – men ikke multikulturalisme) og, vigtigt, begreberne *"fattigdom, ulighed og sociale klasser"* (s. 25). På det økonomiske område er der et tema om velfærdsstatstyper (med mulighed for at tale om skandinavisk universalisme og lighed versus residualisme osv.).

Rettigheder

På det politiske område er det slående, hvordan det politiske fællesskabs eksterne konstitution og afgrænsning *ikke* tematiseres. Der er ikke et ord om nationsbygning eller statsborgerskab; der er fokus på demokrati, men ikke på hvem *demos* er, eller hvordan demokratiet har formet retsstaten. Derimod er medborgerskabets rettighedsaspekt – og de tilhørende pligter – omfattet af et ret fyldigt og bindende område, der hedder *"Det politiske system, retsstat og rettigheder"*, hvori det hedder: *"Eleven kan diskutere sammenhænge mellem demokrati og retsstat (for eksempel rettigheder og pligter for borgere i Danmark, borgernes retssikkerhed i et demokrati og menneskerettigheder mv.)"* (Undervisningsministeriet, 2019 s. 10). Rettigheder kobles 'indad' og 'opad' til retsstat og demokrati, dog også 'udad' ("menneskerettigheder"), men der er ikke nogen tematisering af rettighedernes deliberative tilblivelse og udmøntning, på den (vanskelige) sikring og udøvelse af egne rettigheder, eller, igen, på det forhold at nogle grupper har flere rettigheder end andre. Og den uddybende tekst nævner kun politiske og civile rettigheder. Alligevel må der siges at være vidtgående muligheder for at inddrage medborgerskabets rettigheds- og ligebehandlingsaspekt i undervisningen.

Deltagelse

Forberedelsen til deltagelse i samfundet er i Fælles Mål beskrevet i formålet som at *"Eleverne skal opnå kompetencer til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund"* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019 s. 7), og vi så ovenfor, at en kritisk-deliberativ politisk medborgerrolle er ganske ambitiøst beskrevet. Kompetencer indeholder som bekendt både viden og færdigheder, og spørgsmålet er, hvordan samfundsfaget kan bidrage til disse kompetencer til aktiv deltagelse, og til hvilke? Og – igen – hvilke kompetencer er umiddelbart sammenhængende med medborgerskabsforståelsen?

Det enkle svar er, at eleverne i samfundsfaget kan tilbydes en ganske grundig viden om, hvilke muligheder der er for at deltage og påvirke i det formelle politiske system, om beslutningsprocesser og politisering af samfundsmæssige problemer, om administrative og politiske beslutningsniveauer fra det kommunale til det europæiske og globale, om mediernes rolle, og om hvilke partier og ideologiske positioner de selv kan identificere sig omkring i deres kritiske stillingtagen. Der lægges også op til forståelse af mere uformelle deltagelsesmuligheder i kulturelle og civilsamfundsmæssige sammenhænge. Også deltagelse i markedet (som bevidste og politiske forbrugere) kan være et aspekt. Alt dette er ganske omfattende foregrebet i fagets bestemmelser – om end man kan frygte, om to års samfundsfag, der også skal levne plads til metodeforståelse, informationssøgning og statistik, er nok!

Alligevel er der tilsyneladende et paradoks mellem, at danske skoleelever *ved* meget om samfundsforhold og demokrati, og samtidig er mindre tilbøjelige til at angive, at de er *villige til at deltage* (Riise, 2020). Det kan tolkes således, at eleverne får viden i skolen, men ikke tilstrækkelig engagement, motivation eller begejstring. Og måske heller ikke tilstrækkelig effektiv formidling af *nødvendigheden* af deltagelse, eller af muligheden for at ændre på tingene (noget, der dog afhænger af forhold i demokratiets og magtdistancens udvikling, som skolens lærere ikke har nogen indflydelse på!). En anden tolkning vil være, at eleverne, relativt set, har ganske god viden og måske også 'teoretisk' engagement. Men de har så meget viden, at de ikke hovedløst har tænkt sig at kaste sig ud i deltagelse for deltagelsens egen skyld. Måske har danske børn, i forhold til dem, der bor i mindre stabile demokratier, en kritisk tillid til, at det bestående ikke er så dårligt. Eller måske snarere en realistisk viden om vanskeligheden ved at ændre noget grundlæggende. Hvis det sidste er tilfældet, foreligger der muligvis en dilemma for samfundsfagsundervisningen, eller i hvert fald en vis spænding: Undervises der til en håbløshed, fordi der oplyses om, hvor meget der skal til, før ens stemme rent faktisk bliver hørt? På den anden side – skal skolen give en overdreven forestilling om, hvad man kan udrette som individ, blot for at bevare begejstringen, og så overlade det til samfundet at slå igen med de barske realiteter?

Konklusion

Vores tilgang i denne artikel lægger mere op til spørgsmål end entydige svar – også i konklusionen:

Skal samfundsfag i højere grad være rettet imod at formidle en følelse af at høre til et fællesskab? Og i givet fald hvilket? Hvordan kan faget være med til at udvikle og formidle et inkluderende medlemskab, der ikke lukker sig inde i en snæver opfattelse af medborgerskabet – eller værre, ligefrem tilslører medborgerskabets eksterne og interne eksklusivitet?

Rammer samfundsfaget i sin nuværende form den rette balance mellem at oplyse om rettigheder, diskutere deres indhold og udstrækning – og at give eleverne mulighed for at udøve disse rettigheder? Bør samfundsfaget lægge mere vægt på aktivisme end på kritisk stillingtagen og diskussion?

Med hensyn til deltagelsen: Er samfundsfaget her også for 'oplysende' på en måde, der begrænser elevernes mulighed for at udvikle evner og lyst til deltagelse? Eller er den faktuelle, analytiske tilgang, med dens tydelige rod i udvalgte temaer fra samfundsvidenskaben, en styrke?

Samfundsfaget er grundet dets politiske natur et omstridt fag, ligesom medborgerskabsbegrebet er et omstridt begreb. Det er kun godt i et demokratisk samfund, og derfor vil de spørgsmål, der er præsenteret i denne artikel også være del af diskussionen om samfundsfagets rolle fremover.

Litteratur

- Aarup, K. (2017). *Fra udenforskab til fællesskab – Seks bud på et bedre velfærdssamfund*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag
- Ankersen, P.V. (2006). *Den politiske legitimitets oprindelse: En fodnote til easton: Ph.d.-afhandling* (1. udgave, 1. oplag ed.). Århus: Politica
- Samfundsfag faghæfte 2019, (2019). Retrieved from <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK.%20Fagh%C3%A6fte.%20Samfundsfag.pdf>
- Benner, Dietrich (2005) *Tekster til Dannelsesfilosofi* Aarhus: Klim
- Bruun, J., Lieberkind, J., & Schunck, H. B. (2018). *Unge, skole og demokrati: Hovedresultater af ICCS 2016*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Christensen, T.S. (2011). Educating citizens in late modern societies. In B. Schüllerquist (Ed.), *Patterns of research in civics, history, geography and religious education* (). Karlstad: Karlstad University Press

- Christensen, A.S. (2015). Demokrati- og medborgerskabsbegreber i grundskolens samfundsfag i Danmark, Norge, Sverige og Tyskland. *Nordidactica*, 2015(1), 64-92
- Damsholt, T. (2000). *Fædrelands-kærlighed og borgerdyd. Patriotisk diskurs og militære reformer i Danmark i sidste del af 1700-tallet*. København: Museum Tusulanum Press
- Easton, D. (1953). *The Political System. An Inquiry into the State of Political Science*. New York: Knopf
- Easton, D. (1969). *Children in the political system : Origins of political legitimacy*. New York: McGraw-Hill
- Hellesnes, J. (2004). En uddannet mand og et dannet menneske. In E.L. Dale, & K. Krogh-Jespersen (Eds.), *Uddannelse og dannelse* (). Aarhus: Klim
- Korsgaard, Ove (2007) Medborgerskab – Hvad er nu det? I Korsgaard, O, Sigurdsson, L. og Skovmand, K. (red) *Medborgerskab – et nyt dannelsesideal*
- Lieberkind, J. (2020). *Nordiske unge – politisk fællesskab og engagement*. København: Foreningen Norden
- Marshall, T.H. (1950). *Citizenship and Social Class*. New York: Cambridge University Press
- Miller, D., & Ali, S. (2014). Testing the national identity argument. *European Political Science Review*, 6(2), 237-259
- Mouritsen, P. (2015). *En plads i verden – Det moderne medborgerskab*. København: Gyldendal
- Mouritsen, P. & Jaeger, A. (2018). *Designing Civic Education for Diverse Societies – Models, Trade-offs, and Outcomes*. Brussels: Migration Policy Institute Europe
- Mouritsen, P. & Haas, C. (2021). “Civic Education in Denmark”. Bundeszentrale für Politische Bildung, under udgivelse
- Nussbaum, M. C. (2013). *Political emotions: Why love matters for justice*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press
- Oettingen, A. v. (2001). *Det pædagogiske paradoks: Et grundstudie i almen pædagogik*. Århus: Klim
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press
- Riise, A. B. (2020) *Forsker; samfundsfaget klæder ikke eleverne på til at engagere sig aktivt i demokratiet*, Folkeskolen.dk
- Simonsen, K. (2021). Politics Feeds Back: The Minority/Majority Turnout Gap and Citizenship in Anti-Immigrant Times. *Perspectives on Politics*, 19(2), 406-421. doi:10.1017/S1537592720002431
- Shuyi C. & Sim, J.B.Y. (2017) “Rethinking critical patriotism: a case of constructive patriotism in Social Studies teachers in Singapore”, *Asia Pacific Journal of Education*, 37:1, 1
- Undervisningsministeriet. (2019). *Samfundsfag faghæfte 2019*. København: Undervisningsministeriet
- Viroli, M. (1988). *Jean-Jacques Rousseau and the Well-Ordered Society*. Cambridge: Cambridge University Press.

Samfundsfag, demokrati og medborgerskab

Skal eleverne blive tilskuere eller deltagere?

MOGENS HANSEN

Abstract

Hvad er formålet med at undervise i samfundsfag? Et måske lidt banalt, men også vanskeligt spørgsmål. Når man læser de forskellige formålsformuleringer for faget, indgår der med forskellig vægt og med forskelligt ordvalg begreber som viden om samfundsforshold, aktiv stillingtagen til samfundsspørgsmål og aktiv deltagelse i demokratiske samfund. I bred forstand kan man med rette identificere samfundsfag som et helt centralt fag for at udvikle det medborgerskab, som der også er stor enighed om er et vigtigt fundament for demokratiet. Dette gælder – hvis man tager udgangspunktet i de forskellige formålsformuleringer – både hvad angår viden, stillingtagen og deltagelse.

*Men i hvilken grad lever undervisningen op til både at inspirere til at tilegne sig viden, tage stilling og ikke mindst medvirke til, at eleverne blive aktive samfundsborgere? Dette spørgsmål er udgangspunktet for denne artikel, der baserer sig på en lang række interviews med lærere og elever i Danmark, Norge, Sverige, England og Tyskland.**

Konklusionen på artiklen er, at der er en vis uoverensstemmelse mellem de officielle formålsbeskrivelser, og hvordan eleverne oplever undervisningen i samfundsfag og tilsvarende fag i de forskellige lande. Når lærerne skal formulere deres opfattelse af formålet

* Jeg har gjort rede for en række andre resultater af min undersøgelse i Samfundsfagsnyt nr. 220 fra december 2020.

med undervisningen, ligger deres opfattelse i høj grad i forlængelse af de officielle læreplaner, men når eleverne udtaler sig, viser der sig en tankevækkende modsætning. Eleverne er gennemgående glade for undervisningen, og de oplever, at de får et solidt indblik i samfundsmæssige forhold, og er også glade for de teoretiske sider af faget. Til gengæld er det et gennemgående træk – på tværs af lande og de forskellige udformninger af faget – at eleverne ikke udviser særlig stor tillid til politikerne og det politiske system. Tilsyneladende omsættes den større viden om samfundsforhold ikke til, at eleverne opnår tiltro til, at det eksisterende politiske system kan løse de problemer, som de unge opfatter som de væsentligste samfundsproblemer som miljø, klima og social ulighed, som er gennemgående temaer, når de unge bliver spurgt om, hvad de opfatter som de største samfundsproblemer.

På denne baggrund formuleres det spørgsmål, om undervisningen i samfundsfag i praksis lever op til formålsformuleringerne om at uddanne de unge til aktive samfundsborgere, og om der er behov for en fagdidaktisk diskussion af, hvordan faget praktiseres for at leve op til de flotte formålsformuleringer.

Indledning

Udgangspunktet for denne artikel er et projekt, hvor jeg har interviewet lærere og elever i en række forskellige lande om at undervise og blive undervist i samfundsfag. I efteråret 2019 og foråret 2020 besøgte jeg en lang række skoler (se nedenfor om antal og type) i Danmark, Sverige, Norge, Tyskland og England.* På alle skoler overværede jeg undervisning og talte med både lærere og elever om undervisning i samfundsfag** og tilsvarende fag.***

* Projektet er finansieret af Columbusfonden.

** Jeg anvender ordet samfundsfag som et generelt begreb om undervisning i samfundsfaglige problemstillinger. Dette bliver naturligvis kaldt forskellige ting i forskellige lande, men for overskuelighedens skyld anvendes her kun begrebet samfundsfag.

*** I Samfundsfagsnyt nr. 220, december 2020 har jeg skrevet en artikel på basis af interviewmaterialet, hvor fokus i højere grad er på de fagdidaktiske udfordringer i samfundsfagsundervisningen.

Jeg besøgte i alt cirka 20 skoler i Danmark, Norge, Sverige, England og Tyskland og talte med cirka 40 lærere og cirka 400 elever (som regel i grupper på 6-8 med en varighed på 30-40 minutter). Der har i alle tilfælde været tale om skoler med almene ungdomsuddannelser, dvs. elever fra cirka 16 til 20 år, der er blevet undervist i samfundsfag og tilsvarende fag (se note 3).

Fokus for denne artikel er at lægge op til en diskussion om samfundsfag som medborgerskabsfag. Lever faget og undervisningen op til målsætningerne om at bidrage til uddannelsen af unge mennesker til aktive og deltagende borgere i et demokratisk samfund?

Diskussionen i denne artikel handler primært om samfundsfag i Danmark. Med hensyn til de interviews, jeg har haft med lærere og elever i de andre lande, er det særdeles interessant, at både de samfundsproblemer, der peges på blandt eleverne, og holdningerne til det politiske system og politikerne er meget parallelle i alle landene. Set fra en fagdidaktisk synsvinkel er det helt klart en fælles udfordring for undervisningen og for lærere i samfundsfag og tilsvarende fag (se note 3) at realisere intentionerne om, at faget skal udvikle og styrke elevernes deltagelse i demokratiet.* Fra elevernes synsvinkel er det tilsvarende interessant at kunne iagttage, at der er rigtig mange paralleller i den måde, de opfatter både fagets indhold og de udfordringer, de møder i faget, på.**

Denne artikel har fokus på danske forhold, men de fælles træk, der er så tydelige i undersøgelsen, peger på nogle bredere fagdidaktiske udfordringer for uddannelsessystemet og ikke mindst samfundsfag og tilsvarende fag, først og fremmest hvilken rolle uddannelsessystemet generelt og samfundsfag har i at uddanne aktive, deltagende, demokratisk sindede medborgere i det senmoderne samfund. Undersøgelsen peger tydeligt på, at dette er en fælles udfordring i alle de involverede lande.

* Jeg har skrevet en sammenfatning til alle de lærere i de forskellige lande, som har deltaget i undersøgelsen, hvor jeg gør mere ud af de fælles fagdidaktiske udfordringer.

** Der vil blive offentliggjort artikler om dette i engelsksprogede fagdidaktiske tidsskrifter, blandt andet JSSE (Journal of Social Science Education).

Artiklen har to hovedafsnit:

Et afsnit, hvor fokus er på en diskursanalyse af den *intenderede** undervisning i samfundsfag, som den kommer til udtryk i formålsformuleringerne for faget. Med udgangspunkt i formålsformuleringerne for samfundsfagsundervisningen i Danmark foretages en kort sammenligning af disse med formuleringerne for tilsvarende fag i Norge, Sverige, England og Tyskland.

Et afsnit, hvor fokus er på , hvorledes lærere og elever formulerer både deres forståelse og oplevelse af formålet med den *realiserede* undervisning. Materialet, der ligger til grund for analysen af lærernes og elevernes forståelse og oplevelse af den realiserede undervisning, er elev- og lærerinterviews. I forbindelse med interviewene har jeg også overværet undervisning, men disse observationer er kun indgået som baggrundsmateriale for analysen af interviewene.

Med hensyn til lærerne er fokus på, dels hvordan de forstår formålet med faget, dels de udfordringer, der er forbundet med at realisere dette formål. For elevernes vedkommende er fokus på, dels hvad de opfatter som det vigtigste formål med faget, dels hvilke udfordringer de oplever med dette i den realiserede undervisning.

Både elev- og lærerinterviews er foregået på basis af en på forhånd fremsendt interviewguide.

Fremgangsmåden i det følgende er derfor:

- En kort diskussion af forholdet mellem medborgerskab og samfundsfag
- En undersøgelse af den officielle diskurs om formålet med samfundsfagsundervisningen i forskellige dele af uddannelsessystemet (grundskole, ungdomsuddannelser og læreruddannelsen)
- En perspektivering til formålet med samfundsfag og lignende fag (se note 2) i ungdomsuddannelserne i Norge, Sverige, Tyskland og England

* Se for eksempel Gymnasiepædagogik, Hans Reitzels Forlag, 2020, s. 132ff.

- Herefter sker der et perspektivskifte til det væsentligste i undersøgelsen, nemlig hvordan lærerne og eleverne oplever at undervise og blive undervist i samfundsfag og lignende fag i Danmark og de andre lande, der er nævnt ovenfor.

Om medborgerskab og samfundsfag

Som det fremgår af de øvrige artikler i dette nummer af POLIS, er der langtfra enighed om, hvad der ligger i begrebet medborgerskab, men sagt med al mulighed forsigtighed er der trods alt en vis enighed om nogle grundlæggende træk, der kort kan sammenfattes på følgende måde:*

- Borgernes aktive deltagelse i demokratiet er vigtigt. Det er ikke tilstrækkeligt at deltage i formelle valghandlinger. Demokratiet kan kun fungere, hvis borgerne er aktive og engagerede. I den forstand hælder de fleste opfattelser af begrebet i retning af en deltagerdemokratisk og deliberativ holdning.
- Forudsætningen for borgernes aktive deltagelse er viden om og forståelse af samfundsmæssige sammenhænge. Derfor er viden og information en grundpille, hvis borgerne skal kunne indgå i en dialog, hvor det er argumenter, der tæller.
- Demokratiet forudsætter, at individet kender sine rettigheder og pligter som aktiv samfundsborger.

* Se blandt andet Per Mouritsen: En plads i verden. Det moderne medborgerskab, Gyldendal 2015, Henry Milner: Civic literacy. How informed Citizens Make Democracy Work, Tufts University 2002, Elisabeth F. Chohen og Cyril Ghosh: Citizenship, Polity Press 2019, Torben Spanget Christensen (red.): Fagdidaktik i samfundsfag, Frydenlund 2017, Lotte Rahbek Schou: Deliberalistisk demokratiforståelse, Et bidrag til skolens demokratiopfattelse, in Kognition og pædagogik nr. 108 (2018), Peter Brøndum (red.): Samfundsdidaktik, Columbus 2018, Anders Stig Christensen: Kompetencer i samfundsfag: en undersøgelse af elevers verbalsproglige og multimodale samfundsfaglige kompetencer i 8. klasse i folkeskolen (ph.d.-afhandling), <https://www.ucviden.dk/en/publications/kompetencer-i-samfundsfag-en-undersogelse-af-elevers-verbalsproglige-udvikling>, Thomas P. Boje: Civilsamfund, medborgerskab og deltagelse, Hans Reitzels Forlag 2017.

Men inden undersøgelsen går i gang nogle ganske få betragtninger om forholdet mellem samfundsfag, demokrati og medborgerskab. Det er ikke hensigten at gå ind i debatten om forskellige medborgerskabsbegreber (om dette, se 25ff i dette nummer af POLIS), så her skal blot præciseres, hvilket udgangspunkt der bliver taget i denne artikel.

Det er artiklens udgangspunkt, at samfundsfaglig viden og forståelse er en forudsætning for at forstå og agere i den samfundsmæssige virkelighed. Uden en elementær viden om og forståelse af en samfundsfaglig tilgang til det samfund, den enkelte lever i, får man store vanskeligheder med at fungere som borger i et moderne samfund. Med andre ord kræver et aktivt medborgerskab, at den enkelte er i besiddelse af en grundlæggende samfundsfaglig forståelse og er i stand til selvstændig og kritisk stillingtagen til samfundsmæssige spørgsmål.

Som påpeget af adskillige fagdidaktikere* er samfundsfaglig viden og forståelse resultatet af, at der bliver bygget bro mellem samfundsvidenskabelig viden og den daglige pædagogiske praksis blandt eleverne og de studerende. Dette indebærer også, at samfundsfaglig viden, som eleverne møder i klasseværelset, er et resultat af samfundsvidenskabelig indsigt og didaktiseringen af denne i den konkrete undervisning. Ligesom det kræver nogle særlige faglige forudsætninger at formidle kemisk viden og forståelse, kræver det naturligvis også en specifik samfundsvidenskabelig viden at formidle samfundsfaglig viden. Dette indebærer naturligvis også, at samfundsfag som *selvstændigt* fag og selvstændig undervisningskompetence har en central funktion i forbindelse med demokratisk dannelse og medborgerskab. Den samfundsfaglige viden og forståelse skal formidles af uddannede samfundsfagslærere. Samfundsfaglig viden og forståelse er en forudsætning for den selvstændige og kritiske stillingtagen, der er en uadskillelig del af den demokratiske dannelse og det aktive medborgerskab.

Når det bliver sagt, at samfundsfaglig viden og forståelse er nødvendigt for at fungere som (med)borger i et demokratisk samfundsfag, er det samtidig sagt, at samfundsfaglig viden ikke

* Se blandt andet Göran og Linda Ekström (2015); mellem ämne och didaktik – om ämnesteoriers roll inom samhällkunskapsdidaktiken, Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education 2015:1. En online-version kan findes på: www.kau.se/nordidactica

er en tilstrækkelig forudsætning for medborgerskab. I uddannelsessammenhæng er det vigtigt at understrege, at et moderne medborgerskab kræver viden om og forståelse af humanistiske, samfundsvidenskabelige og naturvidenskabelige forhold. Et moderne medborgerskab fordrer, at disse vidensområder kompletterer hinanden – ingen af dem kan undværes, heller ikke det samfundsvidenskabelige. Desuden har samfundsfag den helt særlige rolle at formidle viden om og forståelse af substansen af de demokratiske processer i samfundet, hvilket kan skabe grundlaget for, at eleven kan tage kvalificeret stilling og agere i den samfundsmæssige væren.* Genstandsområdet for samfundsfag er de samfundsmæssige processer, der skaber demokratiet.

Diskursanalyse af formålsformuleringer i samfundsfag**

Inden for demokrati-forskningen skelner man mellem den liberale, den kommunitaristiske, den republikanske og den deliberative opfattelse.*** Uden at gå ind i en egentlig diskussion af forskellige demokratibegreber er konklusionen på analysen af formålsformuleringerne for den danske samfundsfagsundervisning, at disse primært er præget af den republikanske og den deliberative demokratiopfattelse. Dette gælder samfundsfagsundervisningen på alle niveauer i uddannelsessystemet.****

* Se en uddybning af dette i indledningen.

** Se Lars E.F. Johannesen, Tore Witsø Rafoss og Erik Børve Rasmussen: Hvordan bruke teori. Nyttige verktøy i kvalitativ analyse, Universitetsforlaget, Oslo 2018.

*** Anders Stig Christensen: Kompetencer i samfundsfag: en undersøgelse af elevers verbalsproglige og multimodale samfundsfaglige kompetencer i 8. klasse i folkeskolen (ph.d.-afhandling), <https://www.ucviden.dk/en/publications/kompetencer-i-samfundsfag-en-undersogelse-af-elevers-verbalsprogl>

**** De følgende citater er alle taget fra de officielle læreplaner – se UVM.dk

På grundskoleområdet hedder det blandt andet om samfundsfag:

”Eleverne skal i faget samfundsfag opnå viden og færdigheder, så de kan tage reflekteret stilling til samfundet og dets udvikling. Eleverne skal opnå kompetencer til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund ...

*Eleverne skal forholde sig til demokratiske grundværdier og spilleregler med henblik på deres egen deltagelse i samfundet.”**

På gymnasieområdet hedder det blandt andet:

”... Ved at forbinde den aktuelle samfundsmæssige udvikling med sociologiske, økonomiske og politiske begreber kvalificeres elevernes standpunkter, handlemuligheder ...

*Almendannelsen skal ... 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 ...”***

Om samfundsfag på læreruddannelsen hedder det:

”Samfundsfag ... (skal udvikle) ... samfundsmæssig indsigt og handlekompetence hos eleverne i folkeskolen samt deres evne til at se hverdagslivet i et historisk og samfundsmæssigt perspektiv ...

*Politik, demokrati og deltagelse omhandler politisk og demokratisk dannelse for at styrke elevernes kompetencer i forhold til selvstændig kritisk stillingtagen og aktiv deltagelse i samfundslivet.”****

I alle tre tilfælde understreges vigtigheden af, at undervisningen i samfund skal styrke elevernes/kursisternes forudsætnin-

* <https://emu.dk/grundskole/samfundsfag/formaal?b=t5-t11>

** <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>

*** <https://www.ug.dk/uddannelser/professionsbacheloruddannelser/enkeltfag/laerer-i-folkeskolen-enkeltfag-og-tompladsordning/samfundsfag-undervisningsfag-laereruddannelsen>

ger for en aktiv deltagen i samfundslivet. Der tales om ”kompetencer til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund ... lyst og evne til at forholde sig til og deltage i den demokratiske debat (og) at styrke elevernes kompetencer i forhold til selvstændig kritisk stillingtagen og aktiv deltagelse i samfundslivet”.

Inspirationen fra den republikanske demokratiopfattelse kan især spores i formuleringer som ”... demokratiske grundværdier” ... ”forhold af betydning for demokratiet ...” mens formuleringer som ”... egen deltagelse ...”, ”... handlemuligheder ...”, ”... aktiv deltagelse ...” og ”... deltage i den demokratiske debat ...” læner sig op ad en mere deliberativ demokratiopfattelse. Bag disse formuleringer ligger også et ideal om den rationelle, oplyste borger, der på et kvalificeret grundlag kan tage stilling til samfundsmæssige spørgsmål. I forhold til den klassiske dikotomi mellem konkurrence- og deltagelsesdemokrati ligger de officielle formålsformuleringer tydeligt i retning af et deltagelsesdemokratiske ideal.

Med diskursteoretiske begreber kan man sige, at nodalpunktet i formålsformuleringerne er demokrati, som bliver forbundet med ord og begreber som ”reflekteret stillingtagen”, ”aktive deltagelse”, ”... kvalificeres standpunkter og handlemuligheder”, ”engagere sig”, ”samfundsmæssig indsigt og handlekompetencer” og ”kritisk stillingtagen”.

At begrebet demokrati er et godt eksempel på en flydende betegnelse, fremgår tydeligt af de forskellige demokratiopfattelser, der er nævnt ovenfor. Ud over den rent denotative betydning af ordet (folkestyre) er det først, når det bliver forbundet med begreber som deltagelse, stillingtagen m.m., at begrebet får en reel betydning. Men det indikerer naturligvis også, at begrebet er flertydigt, og at indholdet kan skifte.

Ud fra en diskursteoretisk analyse kan man konkludere, at den dominerende diskurs om demokrati i en dansk sammenhæng bliver forbundet med en overvejende republikansk og deliberativ demokratiforståelse,* idet begge lægger vægt på at udvikle

* Anders Stig Christensen: Kompetencer i samfundsfag: En undersøgelse af elevernes verbalsproglige og multimodale samfundsfaglige kompetencer i 8. klasse i folkeskolen (ph.d.-afhandling), <https://www.ucviden.dk/en/publications/kompetencer-i-samfundsfag-en-undersogelse-af-elevers-verbalsproglige-udvikling>

demokratiske værdier og styrke deltagelsen i de politiske processer. I den forstand kan man sige, at den dominerende diskurs i formålsformuleringerne for samfundsfag lægger sig op ad en idé om, at eleverne skal uddannes til et aktivt og deltagende medborgerskab.

Men hvad indebærer det?

Den tyske fagdidaktiker Joachim Detjen* har opstillet en typologi over borgertyper. Han skelner mellem:

- Den uinteresserede borger
- Den reflekterede borger
- Den interventionsparate borger.
- Den aktive borger

Detjens pointe er, at undervisningen som mindstemål skal have til hensigt at uddanne den reflekterede borger. Det karakteristiske ved denne borgertype er, at vedkommende har en viden om og forståelse af samfundsmæssige forhold, som gør vedkommende i stand til at træffe reflekterede beslutninger om politiske forhold, typisk ved valg.

Omvendt er maksimalmålet for undervisningen den aktive borger, som er karakteriseret ved selv at deltage i politik ved at engagere sig i partier, bevægelser eller organisationer, eventuelt også lade sig vælge. Midt mellem finder vi den interventionsparate borger, som har den tilstrækkelige viden om og forståelse af samfundsmæssige sammenhænge til at engagere sig i politiske spørgsmål, når vedkommende finder det relevant.

Når man læser formålsformuleringerne, fremgår det klart, at målet med samfundsfagsundervisningen i det mindste er at undgå den uinteresserede borger, men til gengæld er det ikke klart, hvilke af de øvrige borgertyper der er idealet for samfundsfagsundervisningen.

* Joachim Detjen: Politische Bildung – Geschichte und Gegenwart in Deutschland, de Gruyter Oldenbourg 2013.

Uddrag af formålsformuleringer i andre lande*

Politik/England:

Formålet er at udvikle ... *en informeret forståelse af politiske strukturer og problemstillinger ... udvikle evnen til kritisk analyse ... og kunne foretage vurderinger (og) udvikle interessen for og engagementet i politik.*

Sociologi/England

... sociologi skal inspirere og engagere eleverne ... Eleverne skal udvikle kritisk tænkning og undersøge og diskutere aktuelle sociale spørgsmål, så de kan udfordre dagligdags opfattelser af sociale fænomener ... (de skal) blive bedre til at spille en positiv, aktiv og informeret rolle i samfundet.

Politik/Tyskland:

Den vigtigste kompetence ... er at udvikle politisk myndighed i form af kompetence til at orientere sig, analysere, vurdere og handle i spørgsmål, der vedrører ... politik i en globaliseret verden.

Samfundsfag/Norge:

Samfundsfag er et centralt fag for at eleverne skal udvikle sig til engagerede og kritisk tænkende deltagere i samfundet ... Således skal samfundsfag bidrage til at styrke elevernes forståelse af det samfund, de lever i, og hvorledes samfundet former dem som mennesker. Eleverne skal forstå, at de kan bidrage til en bæredygtig samfundsudvikling ved at være aktive medborgere ...

Samfundsfag/Sverige:

Undervisningen i samfundsfag skal sigte på, eleverne ... fordyber sig og udvikler viden om menneskers livsvilkår ... Desuden skal undervisningen bidrage til at skabe forudsætninger for en aktiv deltagelse i samfundslivet.

Pladsen levner ikke mulighed for at gå i dybden med en grundig analyse af formålsformuleringerne for samfundsfagsundervisningen i forskellige lande, men et kort blik på de citerede formålsformuleringer viser tydeligt, at når man taler om det *intenderede* formål med at undervise i samfundsfag, er der en næsten bemærkelsesværdig overensstemmelse. Formuleringer

* Egne oversættelser.

som *"interessen for og engagementet i politik"*, *"en positiv, aktiv og informeret rolle i samfundet"*, *"vurdere og handle"*, *"at være aktive medborgere"* og *"skabe forudsætninger for en aktiv deltagelse i samfundslivet"* understreger alle den samme intention, nemlig at samfundsfagsundervisningen skal skabe forudsætningerne for en aktiv deltagelse i samfundslivet.

Det er interessant at iagttage, at den kritiske dimension ikke optræder eksplicit i den danske formålsformulering. Det gør den til gengæld både når det drejer sig om politik og sociologi i det engelsk A-level-fag. Sat lidt på spidsen kan man forfægte den hypotese, at den officielle danske diskurs for formålet med samfundsfagsundervisningen lægger mere vægt på at integrere eleverne i den danske demokratiforståelse end på at udvikle deres kritiske sans over for det samfund, de skal være borgere i.

For at sætte problemstillingen i perspektiv er det interessant at iagttage, hvordan formålsformuleringerne har ændret sig i samfundsfag. I 1987-bekendtgørelsen hed det blandt andet:

"at eleverne kan afdække forudsætninger for egne og andres synspunkter og handlinger og gøre rede for, hvilke værdiopfattelser der ligger til grund ..."

Dette fokus på at afdække forudsætningerne for politiske holdninger og udsagn, som i høj grad lægger op til en kritisk analyse, er væk i senere bekendtgørelser og erstattet af formuleringer om deltagelse i demokratiet og styrkelse af de demokratiske værdier.

Vægten er forskubbet fra at fremme elevernes evne til at afdække forudsætningerne for egne og andres synspunkter til at styrke de demokratiske værdier, uden at der lægges op til en analyse og diskussion af disse værdier.

I 1993-bekendtgørelsen hedder det som en del af formålet med samfundsfagsundervisningen:

"Undervisningen ... skal sikre eleverne en større forståelse af omverdenen, give dem samfundsfaglig fantasi og således styrke deres muligheder for at fungere som engagerede samfundsborgere."

Den samfundsfaglige fantasi er i dagens bekendtgørelse væk som selvstændig målsætning, og det er da også interessant at bemærke, at det nu er forhold af betydning for demokratiet, der er i centrum, ikke det generelle samfundsperspektiv, som det fremhæves i 1993-bekendtgørelsen.

Det er også interessant at bemærke, at det kun er i bekendtgørelsen for samfundsfag i læreruddannelsen, at vigtigheden af den *kritiske* stillingtagen bliver understreget. Det er ikke umiddelbart muligt at finde et svar på, hvorfor denne dimension ikke figurerer i bekendtgørelserne i samfundsfag på de øvrige uddannelser, men man kan forfægte den hypotese, at den stadig større vægt på de lidt udefinerlige danske værdier har skubbet den kritiske dimension i baggrunden.

Helt parallelt med formålsformuleringerne for den danske samfundsundervisning kan man med Detjens begreber konkludere, at undervisningen i alle de involverede lande har som minimalmålsætning at undgå den uinteresserede borger. Men også parallelt med Danmark er der ikke formuleringer, der peger på, hvilke af de andre borgertyper der er idealet for samfundsfagsundervisningen.*

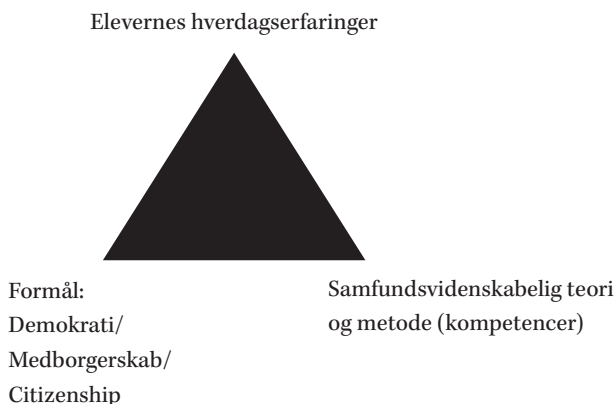
I konklusionen vil jeg vende tilbage til dette spørgsmål: Skal undervisningen i samfundsfag have et eksplicit formål med hensyn til hvad der menes med at uddanne aktive samfundsborgere?

Lærernes oplevelse af at undervise i samfundsfag

Interviewene med lærerne tog udgangspunkt i nedenstående model om forholdet mellem elevernes hverdagserfaringer, uddannelse til demokrati og samfundsvidenskabelige kompetencer. Lærerne blev bedt om at reflektere over fagets praksis i forhold til modellen.

* Det er interessant at konstatere, hvor mange lighedspunkter der er både mellem formålsformuleringerne for samfundsfagsundervisningen i de forskellige lande og i ret høj grad også i indholdsbeskrivelserne. Det ville være en selvstændig, men interessant undersøgelse at undersøge fagernes historie for at spore det helt tydelige fælles ophav.

Model: Den fagdidaktiske trekant*



Når lærerne selv formulerer, hvad de ser som det vigtigste formål med undervisningen i samfundsfag, er der en klar tendens til, at formålet om undervisning til demokratisk dannelse og aktivitet bliver formuleret som det vigtigste mål for undervisningen. Der er imidlertid også en tendens til, at indholdet i den demokratiske dannelse står mindre klart, når lærerne skal formulere sig om, hvordan målsætningen om den demokratiske dannelse skal omsættes i den faglige og didaktiske praksis. I forhold til de to øvrige elementer i figuren kan man sammenfatte de fleste læreres udsagn på følgende måde:

De fleste lærere finder det vigtigt i et eller andet omfang at tage udgangspunkt i elevernes hverdagserfaringer og tage sigte på at udvikle den demokratiske dannelse og medborgerskab.

* Modellen er en videreudvikling af den klassiske didaktiske trekant, hvor »hjørnerne« består af elev, lærer og stof. I sammenhæng med diskussionen om samfundsfag som medborgerskabsfag er »elevhjørnet« erstattet af elevernes hverdagserfaringer, »lærerhjørnet« erstattet af den samfundsvidenskabelige teori og metode, idet lærerne er eksponent for denne, og »stoffhjørnet« erstattet af formålet med undervisningen, nemlig demokrati og medborgerskab. Modellen er også inspireret af Olson (2020).

... mit udgangspunkt for ethvert emne er elevernes liv og meninger, deres idéer og værdier ... og jeg synes, det er en god måde at udtrykke sig på, når eleverne siger, de mister deres uskyld ... det er så vigtigt at være en kritisk tænker og stille spørgsmål ... en af mine største bekymringer er politisk apati ... (engelsk lærer)

*... lære dem værdien af demokratiet og gøre dem klar – at de vil deltage og have engagement – lære dem at stille kritiske spørgsmål – at lære dem tolerance og respekt for andre meninger ...
(tysk samfundsfagslærer)*

*Det er demokratibegrebet, der er den store overskrift
(norsk samfundsfagslærer)*

Tilegnelsen af samfundsvidenskabelig teori og metode ses af lærerne som et nødvendigt og ønskværdigt middel i processen mod at give eleverne forudsætningerne for at blive aktive samfundsborgere, selv om mange også ser en stor fagdidaktisk udfordring i faktisk at få dette til at lykkes, jævnfør følgende citater.

... de bliver ikke aktive af det ... det synes jeg er udfordringen fra at være skolefag til en helt naturlig interesse for ting, der måske relaterer sig til faget, men også noget, der breder horisonten ud ... (dansk lærer)

*Vigtigste fagdidaktiske udfordringer
... at få dem til at orientere sig og få dem til at tilegne sig og få dem til at interessere sig for samfundet også når det ikke er undervisningsrelevant – at det ikke bare er et fag ... (dansk lærer)*

... selv om der er et akademisk aspekt i at lære om forskellige sociologiske studier, forsøger jeg at relatere det til, hvordan de lever nu, deres erfaringer og deres daglige liv ... du kan ikke undervise i sociologi uden at have et medborgerskabsperspektiv ... (engelsk lærer)

Set fra lærersynsvinkel er det helt klart en målsætning at koble elementerne i den fagdidaktiske trekant sammen, men som det både fremgår af ovenstående lærerudsagn og analysen nedenfor, er det i virkelighedens verden netop her – i spændingsfelterne mellem trekantens spidser – at de vigtigste og største udfordringer også ligger.

Sat lidt på spidsen kan man hævde, at den dominerende diskurs blandt lærerne er, at de betragter faget som et fag, der skal fremme elevernes viden om, forståelse for og deltagelse i demokratiet, men samtidig kan man konkludere, at disse målsætninger bliver formuleret på et ret overordnet niveau. Det sidste hænger måske også sammen med, at bedømmelseskriterierne, evaluerings- og eksamensformerne kun i meget begrænset omfang lægger op til at vurdere, hvorvidt de overordnede målsætninger faktisk bliver realiseret (denne problemstilling bliver tydeliggjort i interviewet med Claudia Lenz, se s. 173). Det er med andre ord vanskeligt at vurdere, om det realiserede indhold i undervisningen lever op til intentionen.

Eleverne

Eleverne peger i deres udsagn i meget høj grad på kendskab til og forståelse af samfundsforhold og demokrati som det helt centrale i faget. På den måde kan man sige, at der er overensstemmelse mellem lærernes intentioner med undervisningen i faget og elevernes oplevelse af faget.

*Det vigtigste er viden om demokrati ...
(svensk elev)*

*Det vigtigste – at forstå samfundet – hvordan det foregår –
hvordan landet styres
(norsk elev)*

*Om undervisning i sociologi/samfundsfag
... vi ser ting, som vi har en tendens til at overse ... du begynder at kunne gennemskue al ting, selv ting fra fortiden ... når jeg ser nyhederne, kan du gennemskue dem ... vi kan gennemskue film som Askepot ... nu kan vi se undertrykkelsen fra mænd ... det ændrer den måde, du tænker på, og styrker*

den kritiske tænkning og ændrer de ting, du har lært at tro på ... det udfordrer, hvad du grundlæggende har troet på, og du tænker på en helt anden måde, end du har gjort før ... det fjerner din uskyld og styrker din opmærksomhed i situationer ... man bliver faktisk lidt stolt af sig selv ...
(engelsk elev)

Det sidste citat må siges at være en ønskesituation for enhver underviser i faget!

Til gengæld må man konstatere, at ambitionen om at uddanne aktive samfundsborgere til en vis grad står som et postulat. Meget få elever er politisk aktive, mens de går på en ungdomsuddannelse. Det er selvfølgelig ikke nødvendigvis udtryk for, at eleverne ikke bliver aktive samfundsborgere, når de har forladt uddannelsessystemet, men måske alligevel en indikator på, at den aktiverende del af samfundsfagsundervisningen ikke står tilstrækkelig stærkt i undervisningen. Set i forhold til, at selve fagets eksistensberettigelse handler om at give eleverne forudsætningerne for at blive aktive samfundsborgere, kan man med en vis forsigtighed godt tillade sig at stille spørgsmålet, om faget lever op til denne målsætning? Det er i øvrigt at interessant at bemærke, at både elever og lærere i stor udstrækning udtrykker sig meget abstrakt, når de taler om vigtigheden af, at samfundsfag skal uddanne eleverne til demokrati og ofte i vendinger, ingen kan være uenig i. Man kan i forlængelse af ovenstående stille det spørgsmål, i hvilken grad de har internaliseret den samfundsfaglige viden på en sådan måde, at de bliver aktive deltagere i det politiske liv, jævnfør Detjens typologi over borgertyper ovenfor.

Jeg bliver vældig træt af politik generelt, men jeg kan godt lide samfundsfag – det er vældig spændende
(norsk elev)

... politisk aktiv – det er vigtige er, at man er medlem af frivillige organisationer og sådan noget ... men der er simpelthen for meget i gymnasiet til at være medlem ...
(dansk elev)

...jeg synes, det er, som om der bliver læst over de almindelige formål – og så er vi nede i de faglige mål og kernestoffet lynhurtigt ... det er, som om det bliver dækket automatisk. Der er ikke meget refleksion over, hvordan man aktivt arbejder med de ting ...
(dansk lærer)

Konklusion

Med Detjens begreber kan man stille det spørgsmål, om samfundsfagsundervisningen – både set fra et lærer- og elevperspektiv – når længere end til at uddanne eleverne til at blive reflekterede tilskuere.

Lidt skarpt kan man formulere det på den måde, at både lærere og elever er enige om, at forståelsen af demokratiet er et af de vigtigste formål med faget, men at det kun i begrænset omfang lykkes at omsætte den interesse for faget, som helt tydeligt kommer til udtryk i rigtig mange elevudsagn, til konkret politisk aktivitet hos eleverne og til konkret interesse for politik i det hele taget. *Med andre ord kan man problematisere, om undervisningen i tilstrækkeligt omfang uddanner interventionsparate og aktive samfundsborgere.*

Denne problemstilling bliver yderligere sat i relief af, at det er et gennemgående træk i elevudsagnene, at de ikke har ret stor tillid til politikere og det politiske systems evne til at løse de problemer, som de unge ser som de væsentlige i samfundet, ikke mindst klimaproblemerne. Det skal bemærkes, at denne manglende tillid til det politiske system kan spores i andre undersøgelser.* Det tyder på, at der er en vis modsætning mellem elevernes interesse for faget og deres tiltro til, at det demokrati, de lærer om i undervisningen, faktisk kan løse de problemer, de opfatter som væsentlige. Uden at gå ind i en egentlig diskussion af dette tyder dette på den mere generelle legitimitetskrise, som mange forskere peger på er en udfordring for det politiske system i mange lande.

I betragtning af fagets intention om at være et fag, der bidrager til elevernes medborgerskab, bør denne modsætning blive taget mere alvorligt af underviserne i faget, end det fremgår af

* Se for eksempel DUF (Dansk Ungdoms Fællesråd): Er demokratiet i krise (2020). Findes på <https://duf.dk>

de lærerinterviews, der er gennemført. Det er ikke et tema, der spiller nogen væsentlig rolle, når lærerne omtaler de fagdidaktiske udfordringer i faget.

Hvis vi igen vender tilbage til Detjens typologi over borgertyper, kan man stille det spørgsmål, hvordan undervisningen skal føre frem til, at eleverne bliver interventionsparate eller aktive borgere, hvis de mangler tillid til det politiske system?

En forsigtig hypotese i relation til samfundsfag som medborgerskabsfag er derfor

- at intentionen om demokratisk dannelse i form af både kendskab til og forståelse af aktuelle samfundsforhold i høj grad ser ud til at blive formuleret af lærerne. Det intendede formål med samfundsfagsundervisningen bliver helt klart afspejlet i lærernes opfattelse af faget.
- Til gengæld kan man godt hævde, at intentionen om at uddanne aktive, deltagende og engagerede medborgere står lidt som et postulat, da dette kun i begrænset omfang afspejler sig i lærernes og elevernes oplevelse af undervisningspraksis i faget. Man kan godt stille det spørgsmål, om undervisningen i tilstrækkelig grad skaber motivation og tillid til egne evner i forbindelse med deltagelse i de demokratiske processer. Dette kræver naturligvis også en diskussion af, hvorledes elevernes forskellige forudsætninger imødekommes, og hvorledes samfundsfagligheden knyttes an til elevernes livsverden, jævnfør den fagdidaktiske trekant (se s.).

På denne baggrund kan man – jævnfør overskriften på artiklen – stille det retoriske spørgsmål, om samfundsfag uddanner eleverne til at blive *tilskuere* til den demokratiske proces, eller om de bliver uddannet til at blive *deltagere* i den demokratiske proces.

Som en slags konklusion kan man formulere følgende spørgsmål:

Bør man på baggrund af hypotesen ovenfor overveje, hvordan samfundsfagsundervisningen i højere grad kan inspirere de unge til politisk og samfundsmæssig aktivitet

i bredeste forstand – dvs. blive aktive deltagere og ikke tilskuere – og bør man diskutere, hvordan undervisningen kan tilrettelægges, så der indgår flere udadvendte og aktiverende undervisningsformer, ikke blot som enkeltstående begivenheder, men som en mere systematisk indsats for, at samfundsfag kan blive et fag, der i praksis er med til at uddanne vores elever til et *aktivt og kritisk medborgerskab*?

Litteratur

- Brøndum, Peter (red.) (2018): Samfundsdidaktik, Columbus
- Boje, Thomas P (2017): *Civilsamfund, medborgerskab og deltagelse*, København, Hans Reitzels Forlag
- Christensen, Anders Stig: *Kompetencer i samfundsfag: En undersøgelse af elevers verbalsproglige og multimodale samfundsfaglige kompetencer i 8. klasse i folkeskolen* (ph.d.-afhandling), <https://www.ucviden.dk/en/publications/kompetencer-i-samfundsfag-en-undersogelse-af-ellers-verbalsprog>
- Chohen, Elisabeth F. og Cyril Ghosh (2019): *Citizenship*, Polity Press
- Christensen, Torben Spanget (red.) (2017): *Fagdidaktik i samfundsfag*, Frydenlund
- Dale, Lars Erling (1998), *Pædagogik og professionalitet*, København: Klim
- Detjen, Joachim: *Politische Bildung – Geschichte und Gegenwart in Deutschland*, de Gruyter Oldenbourg 2013
- DUF (Dansk Ungdoms Fællesråd) (2020): *Er demokratiet i krise* (2020). Findes på <https://duf.dk>
- Dolin, Jens, Gitte Ingerslev og Hanne Sparholt Jørgensen m.fl. (2020): *Gymnasiepædagogik*, Hans Reitzels Forlag
- Ekstrøm, Göran og Linda (2015); *Mellem ämne och didaktik – om ämnesteorins roll inom samhällskunskapsdidaktiken*, Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education 2015:1. En online-version kan findes på: www.kau.se/nordidactica
- Hansen, Mogens (2020): *Fagdidaktiske udfordringer*, Samfundsfagsnyt nr. 220, december 2020
- Johannesen, Lars E.F., Tore Witsø Rafoss og Erik Børve Rasmussen: *Hvordan bruke teori. Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*, Universitetsforlaget, Oslo 2018
- Milner, Henry (2002): *Civic literacy. How informed Citizens Make Democracy Work*, Tufts University
- Mouritsen, Per (2015): *En plads i verden. Det moderne medborgerskab*, Gyldendal
- Olson, Maria (2020), *Från skolans medborgarbildande möjlighet till samhällskunskaps- ämnets – en väg framåt?* Utbildning & Demokrati 2020, vol. 29, nr. 2, 29-61 (<https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2020/nr-2/maria-olson---fran-skolans-medborgarbildande-mojlighet-till-samhallskunskapsamnets--en-vag-framat.pdf>)
- Schou, Lotte Rahbek: *Deliberalistisk demokratiforståelse, Et bidrag til skolens demokratiopfattelse*, i *Kognition og pædagogik* nr. 108 (2018),
- Undervisningsministeriet: <https://emu.dk/grundskole/samfundsfag/formaal?b=t5-t11>
- Undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>
- Undervisningsministeriet: <https://www.ug.dk/uddannelser/professionsbacheloruddannelser/enkeltfag/laerer-i-folkeskolen-enkeltfag-og-tompladsordning/samfundsfag-undervisningsfag-laererruddannelsen>

Et globalt medborgerskab?

Brug af metaforik i undervisningen i medborgerskab

TILMAN GRAMMES, SÖREN TORRAU

Abstract

Artiklen tematiserer spørgsmålet om, hvordan man kan undervise i medborgerskab ved hjælp af sproglige billeder. For at eksemplificere dette introduceres en metafor, som er anvendt i den tyske politikdidaktik, og som sigter mod emnet medborgerskab ved at arbejde med forskellige borgertyper i relation til det demokratiske samfund. Desuden bliver det diskuteret, hvordan en transnational multi-identitet forholder sig til det nationalt-etniske-kulturelle tilhørsforhold, ligesom det diskuteres, hvordan der kan undervises i forskellen mellem det politisk-retslige og det emotionelle tilhørsforhold. I forlængelse af dette bliver der introduceret nogle praktiske undervisningsgreb, hvor metaforen bruges til at give eleverne en livsverdensorienteret og produktiv tilgang til medborgerskabsundervisningen.

Tyskland – mit land

”Hvorfor er hun så dum at sige hun er tysk, når hun faktisk er en udlænding!”

”Jeg beholdt mit somaliske pas og bruger aldrig det tyske!”
Jeg vil dræbe mine børn, hvis de siger, at de er tyske!”

(Gemeinschaftsschule Campus Rütli, Berlib-Neukölln)

Dette er tre uddrag af elevudsagn fra undervisningen i en Gemeinschaftsschule/Community Schule Berlin-Neukölln.* Multi-identiteter og identifikation med det fremmede hører til hverdagen i mange undervisningssammenhænge. Disse uddrag af nogle elevudsagn fra et transnationalt klasseværelse tydeliggør klart, hvilke udfordringer den politiske dannelse af børn og unge kan stå over for i den praktiske hverdag. Hvordan kan de forskellige mennesker, der lever i én verden, lære at leve fredeligt sammen?

Dette fagdidaktiske spørgsmål, som sætter fokus på, hvordan man lærer medborgerskab, stiller lærerne over for den både interessante og ansvarsfulde opgave, som det er at udvikle elevernes demokratiske medborgerskab. Hvilken form for medborgerskab er nødvendigt og tilstrækkeligt i demokratiske samfund? Kan man undervise i modeller for medborgerskab, som ikke udelukkende er knyttet til nationalstaten? Hvorledes kan man tematisere den transnationale multi-identitet i forhold til det nationalt-etniske-kulturelle tilhørsforhold, og hvorledes kan man tematisere forskellen mellem det politisk-retslige og den emotionelle tilhørsforhold?

Vi vil i denne artikel besvare disse spørgsmål i tre skridt: For det første giver vi med udgangspunkt i en metaforik, der anvendes i den tyske politikdidaktik, et overblik over forskellige opfattelser af, hvad det vil sige at være borger, og over retningslinjerne for de demokratiske dannelsesprocesser.

For det andet diskuterer vi, hvordan disse modeller kan differentieres i forhold til et nationalt-etnisk-kulturelt tilhørsforhold.

For det tredje formulerer vi nogle undervisningspraktiske forslag, som gør det muligt ved hjælp af metaforik at skabe nogle refleksioner over, hvordan man kan diskutere opgaven med at skabe medborgerskab i det politiske klasseværelse.

Tilskuere eller borgere?

I den politiske teori er der tradition for at bruge tilskuerbegrebet som et tilbagevendende sprogligt billede, når man skal

* Tak til Melisa Schneegans, der har bidraget med disse observationer og refleksioner i forbindelse med sin undervisningspraktik på en Neuköllnscole.

tematisere medborgerskab i demokratiske samfund (Trimcev 2020). Dette gælder for eksempel Hannah Arendt,* der som illustration af den politiske dømmekraft henviser til tilskuernes rolle i det antikke amfiteater. Jacques Rancière nævner den betragtede borger i den form for performance-teater, hvor tilskuerne træder op på scenen og bliver en del af denne.

I den tyske politikdidaktik udviklede politologen Wilhelm Hennis i 1957 en særdeles produktiv metafor. Det var nærliggende dengang at tage eksemplet fra fodbold. Tyskland var på det tidspunkt ikke kun i begyndelsen af det såkaldte "Wirtschaftswunder", men følte sig også efter "miraklet i Bern" (verdensmesterskabet i fodbold i 1954), igen som en del af det internationale samfund. Han spørger:

"Hvad skal den ideale tilskuer bringe med sig til en fodboldkamp?"

Vil han have glæde af det, der sker på banen, må han i det mindste kende reglerne. Han må vide, hvad det handler om. Han må vide noget om den evne, det er at spille, så man kan opnå sejren. Men derudover er det ikke en forudsætning for at få et tilfredsstillende udbytte af spillet, at man selv er i stand til på forhånd at vide, hvad den ene eller anden spiller lige nu må gøre. Men skulle der falde et særligt vellykket skud, og der bliver spillet særlig eminent, må han være i stand til som en kyndig kender at anerkende, hvad de aktive netop har udført.

Hvis man ikke kan skelne mellem ekspertise og amatørisme i en god fodboldkamp, er man gået forkert. Men det er ikke kun indsigten i spillet, i reglerne og i teknikbeherskelsen, der gør en til en god tilskuer. Det er også nødvendigt at kunne engagere sig følelsesmæssigt, at kunne glæde sig, at kunne ærgre sig, at kunne begejstres, at kunne klappe og at kunne pifte, hvis man bliver skuffet eller oprørt. Eksperten, der ikke kan blive lidenskabelig, er et fremmedlegeme på tribunen og kan sammenlignes med dem, der råber op, uden at der er noget at råbe for (Hennis 1999, 32).

* Oversætterens henvisning: Se Richard Halpern: Theater and Democratic Thought: Arendt to Rancière, *Critical Inquiry* Vol. 37, No. 3 (Spring 2011), s. 545-572.

Denne metafor dækker over, at egenskaberne hos den gode demokratiske medborger kan sammenlignes med den „gode tilskuer“ til en professionel fodboldkamp. Hennis tydeliggør dette, når han taler om kompleksiteten i medborgerrollen. Borgerne skal bruge tid og energi, udvikle indsigt, have motivation, involvere sig følelsesmæssigt, modstå kontroverser, overtage perspektiver og forholde sig kritisk for at kunne repræsentere og forsvare de demokratiske værdier. Hennis betragter den stabilitet, der er indeholdt i den frivillige repræsentative orden som en skrøbelig ligevægt. Med dette sproglige billede angiver Hennis retningslinjerne for den „reflekterende tilskuer“. Han forudsætter, at *”deltagelse gennem iagttagende erfaring og deltagelse gennem aktiv medvirken i politiske beslutningsprocesser er to entydigt adskilte ting“*.

Ved første øjekast synes den borgerrolle, der er beskrevet ovenfor, at være ubevægelig, nærmest statisk. Under alle omstændigheder peger Hennis på nødvendigheden af en emotionel deltagelse hos borgerne: *„Den nøgterne iagttager uden evnen til lidenskab er et fremmedelement på tribunen.“* Tilskuerne bliver godt nok placeret et bestemt sted på tribunen, men det skal ikke forveksles med, at de ikke har en betydning for det, der sker på banen. Tilskuerne udløser en responsiv dynamik, da aktørerne også er emotionelt engagerede. De er afhængige af opfattelsen hos tilskuerne.

Det har været meget givende at diskutere denne metafor i læreruddannelsen. I et didaktisk perspektiv kan vi stille spørgsmålet: Er det muligt at deltage som tilskuer i de politiske processer? Hvilke muligheder findes der for deltagelse? Hvad med dem, der ikke har fået billetter eller ikke har råd? Hvilke strukturelle former for diskriminering forhindrer mennesker i at deltage i ”spillet”? Er manglende interesse i fodbold socialt acceptabelt? I overført forstand handler det om det generelle spørgsmål, hvilke erfaringer børn og unge gør sig i skolen om medborgerskab: Hvilke former for aktivitet vil vi forlange i et demokratisk samfund?

Udtrykt i metaforer bliver der i den tysksprogede fagdidaktiske diskurs analytisk skelnet mellem fire idealtyper for medborgerskab (Autorengruppe 2021):

- Den **informerede, reflekterende og beslutningsdygtige tilskuer** interesserer sig for politik og har viden og indsigt i politiske og samfundsmæssige sammenhænge. Han eller hun er sjældent aktiv ud over ved valg og afstemninger, men lader sig heller ikke diktere af andre. Den reflekterende tilskuer er informeret, kender politiske sammenhænge og er i stand til at træffe egne begrundede synspunkter
- Den **handlingsparate borger**. Ud over den viden og de færdigheder, som tilskueren er i besiddelse af, har den handlingsparate borger kendskab til de faktisk eksisterende indflydelseskanaler og deltagelsesmuligheder i forhold til de politiske processer. Han/hun har evnen til rationel stillingtagen og besidder et principielt handleberedskab. Dertil kommer, at han eller hun har et kendskab til de demokratiske processer og besidder kommunikative evner, der kan bruges offentligt.
- Den **aktive borger** vil være aktivt medstemmende i samfundet, for eksempel ved at være aktiv i civilsamfundsorganisationer eller ved lade sig vælge til et politisk hverv på kommunalt, regionalt, nationalt eller internationalt niveau.
- Den **politik-utilfredse/politiker-utilfredse**. Også i demokratierne findes der et betydeligt antal mennesker, der af forskellige grunde ikke interesserer sig for politik. De politisk uinteresserede, som er en meget heterogen gruppe, er ubeslutsomme med hensyn til det faktuelle indhold i politiske spørgsmål og reagerer mere på stemninger. De har ofte fordomme om den politiske elite, har mistro til det politiske system og hælder imod populistiske holdninger. Politisk og dannelsespolitisk bliver der derfor formuleret det mål at inddrage og aktivere denne gruppe i de demokratiske processer og det demokratiske medborgerskab.

Medborgerskab – hinsides nationalstaten

I et historisk perspektiv er demokratierne rodfæstet i nationalstaterne. Nationalstaten er et „lighedsredskab“ (Richter 2020), som skaber retslig og emotionel tilknytning. Det spiller ingen rolle, om man optræder som håndværker, landmand eller professor på fodboldtribunen. Man har noget til fælles. Men tilskuerne er trods alt danskere, australiere eller peruvianere.

Nationalstaten giver en „fællesfølelse“; nationalstaten er den „nutidigt eksisterende hegemoniale samfundsmæssige organisation“ (Hauschild 2016, 50). Den politiske socialisationsforskning har ofte vist, at man allerede fra barnsben opfatter nationalstaten som en selvindlysende og på en måde „naturgiven“ størrelse.

Forudsætter medborgerskab/citizenship på denne baggrund kun en retslig eller er det også nødvendigt at have en emotionel tilknytning? I forhold til medborgerskab/citizenship *opfattes* „statsborgerskab‘ i den liberale forståelse som et afgørende konstitutions- og integrationselement i de pluralistiske samfund“ (Eis 2020, 46). I de demokratiske samfund bliver medborgerskabet ofte forstået som aktiv deltagelse i de politiske processer. Det er imidlertid uklart, hvad der forstås ved deltagelse. Ser man på de repræsentative demokratier i lyset af den metaforik, som Hennis har introduceret, kan det for eksempel forstås som at deltage ved valg, at være informeret eller være reflekteret tilskuer. Der findes også en ret til ikke at deltage – man skal ikke interessere sig for fodbold. Det handler om, at borgernes stemmer „kan høres på ideernes markedsplads“ (Glaser 2007, 158). Denne liberale forståelse omfatter altid forskellige modeller for deltagelse og forskellige deltagelsesmuligheder.

Ud fra disse idealtyper kan man udskille forskellige borgerroller. Som forskellige borgerroller nævner „borger-håndbogen“ (Ackermann/Müller 2015, 13) statsborgerskab (den valgberettigede borger), nationalborgerskabet og verdensborgerskabet. Adskillelsen bygger på afstammings- og territorialprincippet. Statsløse bliver ikke nævnt og forbliver usynlige. Demokratiske rettigheder med hensyn til deltagelse er umiddelbart knyttet til spørgsmålet om tilknytning/ikketilknytning. I et aktuelt tysk ungdomsstudium bliver unge mellem 15 og 25 år delt ind i fire grupper: de kosmopolitiske, de ikke umiddelbart placerbare, de tendentielt populistiske og de nationalpopulistiske. I hvilket omfang unge er åbne for transnationale perspektiver, hænger sammen med deres selvopfattelse. På den måde korrelerer uddannelsesambitioner positivt med kosmopolitiske holdninger (Shell 2020, s. 81). Man kan stille det spørgsmål, om verdensborgerrollen bliver for uddannelseseliten, mens ”randgrupperne” som i Neukölln-klasseværelset forsvare ”deres eget”?

I den sociologiske forskning skelnes der mellem „aktive borgere“ og „aktivist-borgere“. „Aktive borgere“ bevæger sig inden

for de eksisterende strukturer og reproducerer disse. Medborgerskab bliver forstået som en fast størrelse uden aktivt at skabe noget nyt. Anderledes er det med „aktivist-borgeren“. Medborgerskabet bliver opfattet som en „skabende, kreativ praksis“ (sml. Hauschildt 2016, 51). Det kommer ikke kun an på at have rettidigheder og pligter. Det kommer an på gennem „medborgerskabsaktiviteter“ hele tiden at skabe sit medborgerskab. „Medborgerskabsaktiviteterne“ er handlinger, som Hennis tydeliggør med sin foldboldmetaforik: Medborgerskabet må „leves“ kontinuerligt – uanset om man er på banen eller står på tilskuerpladserne.

Man kan også tænke på disse „medborgerskabsaktiviteter“ på en anden måde og overveje, om demonstrationer foran stadion, det at diskutere med andre efter kampen eller om sociale bevægelser, som kritiserer sportens kommercialisering også kan medregnes som „medborgerskabsaktiviteter“. „Aktivister“ er grundlæggende af den opfattelse, at man skal overveje, hvordan mennesker selv kan udvikle deres medborgerskab.

Hvad kan borgerne gøre for at udvikle en „fællesskabsfølelse“? Det er et spørgsmål om fælles interesser og fælles værdier. De tager det alvorligt, at borgerne skal tage ansvar som ”aktører”, og forudsætter, at alle mennesker bliver anerkendt som ligeværdige med eksempelvis lige frihedsrettigheder og ”ret til at have rettigheder” (H. Arendt). Dette fører i det politiske klasseværelse til, at man italesætter et emne som menneskerettigheder og disses udformning som åbne ”retfærdighedsnormer”. Globale problemer kan ligeledes blive til undervisningstemaer, da de sætter fokus på interkulturelle og internationale sammenhænge og ikke kun på det nationalstatslige niveau.

4. Undervisningspraksis: At gøre medborgerskab til et tema i klasseværelset

Medborgerskab er et variationsrigt begreb, et „flydende begreb“ (Earls 2011, 10). Hvordan kan elever lære at blive demokratiske medborgere i skolen? Børn og unge mennesker er som regel (stats)borgere; mange får dobbelt statsborgerskab eller andre tilknytningsmodeller. I den forstand befinder fagdidaktikken sig i en slags naturlig metodologisk nationalisme, som bliver forstærket af valget af materiale og kilder. Dette fungerer ofte ubevidst som en ”skjult læreplan”.

Hennis' metafor får en reflektiv kvalitet, når den sammen med eleverne bliver gjort til genstand for undervisningen i medborgerskab. Hvordan kan en undervisning, der inddrager den metodologiske nationalisme som en produktiv størrelse, sætte denne på dagsordenen i udformningen af læreprocesserne? Hvordan kan lærerne – jævnfør Hennis' metafor om linjedommerens røde flag – gøre denne offside-fælde synlig? Hvordan kan man med udgangspunkt i det danske eller tyske statsborgerskab åbne perspektivet for et europæisk medborgerskab eller et verdensborgerskab?

Dette kræver, at man stiller det generelle spørgsmål: *"Hvis alle mennesker ville gøre det?"* når man arbejder med forskellige problemstillinger.

I undervisningen og i læreruddannelsen begynder vi forsøgsvis at bruge metaforen på en anden måde:

Didaktisk øvelse

Prøv med udgangspunkt i Hennis' metaforik at vælge synsvinkel:

- Hvilken rolle har dommere, trænere, officials eller journalister?
- I hvilke situationer er samhørighedsfølelsen problematisk (for eksempel hooligans)?
- Hvilke konsekvenser har det, når tilskuerne under en pandemi ikke mere findes på tribunerne?
- Er der en synlig forskel på, om spillet foregår i superligaen eller i Champions League? Eller om der skiftes fra professionel sport til klubsport?
- Hvilke tolkninger giver metaforikken mulighed for, når det drejer sig om fritidssport i stedet for konkurrencesport?

Metaforikken kan hjælpe, når man skal forstå medborgerskab som mere end „besiddelse af et pas“ (Banks 2020, 67). Metaforikken giver mulighed for i undervisningen at spørge, hvad de identitetsskabende markører kan bestå i?

- Spillerne og tilskuerne kan have forskellige nationaliteter, og de kan også fortolke deres roller forskelligt og udfylde dem på forskellige måder. Tilskuerne kan være højtråbende eller tavse, spillerne kan hviske med træneren om det næste træk i spillet eller gøre dommeren opmærksom på en fejlbeslutning. Spillet kan også foregå i et internationalt regi, som skaber en global offentlighed.
- Hennis' forståelse af medborgerskab drejer sig først og fremmest om handling. Medborgerskab bliver altid udviklet i en social sammenhæng. Denne proces omfatter også, at mennesker, der er uden for stadion, kan blive tilskuere. Derved bliver kriteriet ikke nationalt tilhørsforhold, men spørgsmålet om at involvere sig samt vilje og evne til at deltage. Det afgørende er ikke et »lidenskabsløst« tilhørsforhold. Det afgørende bliver, at man viser et tilhørsforhold, som er rettet mod et konkret indhold (billedlig talt fodboldspillet) – det er det, der skaber medborgerskab. Det fagdidaktiske perspektiv i »**Doing/Making citizens**« er at undgå fastlåste forestillinger og tage bedre hånd om forskellige transnationale tilknytninger, som eleverne medbringer i et heterogent politisk klasseværelse.

Man kan skabe en bevidsthed om den metodologiske nationalisme ved bevidst at arbejde på et meta-niveau. I undervisningen skal man igen og igen stille spørgsmålet: Hvem taler ud fra hvilken position? Hvem siger hvad ud fra hvilket perspektiv? For at blive i fodboldsproget: Hvilke briller har du på? Optræder du som tilskuer, spiller, journalist osv.? Hvilken plads har du på tribunen? Hvordan bliver billederne udvalgt i mikserpulten? Hvilke billeder bliver synlige i den valgte kameravinkel og det valgte billedudsnit?

Denne måde at stille spørgsmål på kan understøttes med den metode, der er udviklet af Edward de Bono, hvor man benytter tænkehatte, tænkestole eller ”molekyler” (yMind/SPI Research 2018, 21ff). Et foto, der viser fans, der bruger flag til at vise deres sympati for landshold, klubber og enkelte spillere, kan være et udgangspunkt for samtalen. Med denne metode kan man tydeliggøre, ud fra hvilken rolle og hvilken position man taler. En sådan refleksion opbygger et samfundsvidenskabeligt iagttagerperspektiv i undervisningen, og gør det muligt at diskutere både gruppetilhørsforhold og identitetsskabende markeringer.

5. "At udvikle medborgerskab« eller "blive hængende ved det gamle"

Ændringen og videreudviklingen af undervisningspraksis gør det muligt at sætte fokus på medborgerskab som et spændingsfelt mellem processen ("doing citizenship") og den retslige status.

Medborgerskab i snæver forstand har en retslig-politisk dimension, nemlig statsborgerskabet: Hvilket pas er jeg i besiddelse af (nationalitet)? Men også denne nationale identitet er mangfoldig. Den omfatter:

- En kommunal valgret: Københavner eller borger i Nordfriesland
- Et regionalt aspekt: Nordjylland eller Bayern
- Et nationalt aspekt: Dansk eller tysk statsborgerskab
- Et EU-perspektiv: Borgere i Den Europæiske Union

Dertil kommer dobbelt statsborgerskab (dansk og tysk og EU-borger), statsløse (flygtninge, udokumenterede, Dreamers) og de, der har en særlig formidlerrolle (diplomater, civilsamfundsaktive som eksempelvis Læger uden Grænser).

Medborgerskab i bredere forstand har et kulturel-samfundsmæssigt aspekt, en "borgereksistens", som kan variere med situation og tid (multipel identitet). Det kan være som livspartner/ægtefolk/ven (med internationale relationer), familiemedlemskab (med migrationshistorie og internationale adresser), erhvervstilknytning (i internationale virksomheder), religiøst tilhørsforhold, som naboer i grænseregioner eller i formidlerroller, for eksempel de dansk-tyske civilsamfundsorganisationer. I Hennis' metaforik vil dette betyde, at tilskuerne hele tiden skifter iagttagerpositioner, som både omfatter forskelle og forskellige kombinationer. Hvordan kan flygtninge i medlemslandene i Den Europæiske Union føle sig som "tilhørende" (dvs. komme ind på stadion) politisk, retsligt og civilsamfundsmæssigt?

Den politiske dannelse i de 16 forbundslande i Tyskland indeholder derfor først og fremmest sociologi og politik. Loyaliteten lapper over mellem det lokale, det nationale og det europæiske, mellem det menneskeretsmæssige eller kosmopolitiske perspektiv og mellem religiøse og andre verdensanskuelser. Udvekslingsprocesserne mellem de transnationale

tilhørsforhold, som kultursociologer som oftest betegner som identitetspolitik.

Elevernes forestillinger om medborgerskab og national-etnisk-kulturelt tilhørsforhold er et godt udgangspunkt for i det politiske klasseværelse at få en forståelse af forskellen mellem det retslige og det emotionelle. Med Hennis' metaforik kan (transnational) civilsamfunds- og erhvervstilknytning adskilles fra de nationalstatslig-garanterede rettigheder.

Med udgangspunkt i eleverne kan den sociale mangfoldighed gøres tydelig: Alle er direkte eller indirekte en del af den statsborgerlige og civilsamfundsmæssige mangfoldighed.

Metaforikken kan gøre det muligt over for eleverne at tydeliggøre kompleksiteten og de forskellige tilgange til medborgerskab, så de ikke forfalder til "forsimplede løsninger". Eleverne kan på denne måde iagttage processen "doing/making citizenship" og blive anerkendt for deres forskellige tolkninger af dette. I elevernes udsagn kan man registrere deres oplevelse af at "høre-til-noget". Lærerne kan med metaforikken operationalisere disse oplevelser og på den måde gøre medborgerskab til et permanent tema: *„I demokratiet findes der en række forskellige legitime borgerroller ... Politisk dannelse har til opgave at understøtte mennesker til hver for sig at finde sin egen borgerrolle“* (Sander 2008, 49) og tænke medborgerskab som alternativ til den national-etniske-kulturelle forståelse.

Literatur

- Ackermann, P., & Müller, R. (2015). *Bürgerhandbuch. Politisch aktiv werden – Öffentlichkeit herstellen – Rechte durchsetzen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- Autorengruppe Fachdidaktik (Anja Besand, Tilman Grammes, Reinhold Hedtke, Peter Henkenborg, Dirk Lange, Andreas Petrik, Sibylle Reinhardt og Wolfgang Sander). (2016). *Hvad er god politisk dannelse?* Kopenhagen: Columbus 2021
- Banks, A. (2020). Citizenship, Culture, and Race in the United States. In M. Drinkwater, F. Rizvi, & K. Edge (Hrsg.), *Transnational Perspectives on Democracy, Citizenship, Human Rights and Peace Education* (S. 65-89). London [u.a.]: Bloomsbury
- Bundeszentrale für politische Bildung: Deutschland. Mein Land? Entscheidung im Unterricht, Heft 2. Bonn 2009
www.bpb.de/shop/lernen/entscheidung-im-unterricht/163389/deutschland-mein-land
- Earls, F. (2011). Children: From Rights to Citizenship. *ANNALS, AAPSS*, (633)
- Eis, A. (2020). Citizenship. In S. Achour, M. Busch, P. Massing, & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 46-48). Frankfurt am Main: Wochenschau
- Glaser, J. (2007). Erziehung zu Staatsbürgerschaft und sozialer Gerechtigkeit. In E. Masal, T. Dobashi, B. Weber, & F.G. Lund (Hrsg.), *Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter*. (S. 155-167). Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang
- Hauschild, A. (2016). Von der Kunst, Bürger_in zu sein. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 29(2), 50-60.
- Hennis, W. (1957). Das Modell des Bürgers. In W. Hennis (Hrsg.), *Regieren im modernen Staat* (S. 24-36). Tübingen: Mohr Siebeck
- Richter, H. (2020). *Demokratie. Eine deutsche Affäre*. München: C.H. Beck
- Salomon, D. (2010). Elemente neuer Bürgerlichkeit. Bourgeois und Citoyen in der postdemokratischen Elitenherrschaft. *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, (3), 311-323
- Sander, W. (2008). *Politik entdecken – Freiheit Leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung* Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- Shell Deutschland Holding. (2020). *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Trimcev, R. (2020). Zuschauerdemokratie revisited. Kann es demokratiepädagogische Bürgerleitbilder jenseits des Aktivbürgers geben? In H. Berkessel, W. Beutel, S. Frank, M. Gloe, T. Grammes, & C. Welniak (Hrsg.), *7. Jahrbuch Demokratiepädagogik* (S. 45-60). Frankfurt am Main: Wochenschau
- yMind/SPI Research (2018): Raus aus der Schublade! Diversity Training in Schulen: Berlin
https://www.spi-research.eu/wp-content/uploads/2018/12/yMIND_Diversity_Training_SPI-Forschung.pdf

EU og fremme af medborgerskab

– gennem grafisk facilitering og rollespil

CARSTEN LINDING JAKOBSEN

Abstract

I denne artikel tages der afsæt i den kendsgerning, at EU som international organisation er kommet for at blive, og at et aktivt europæisk medborgerskab bør fremmes på lige fod med et nationalt medborgerskab med afsæt i demokratisk dannelse. Mere og mere beslutningskompetence flytter "ned til EU", og eleverne – også de fagligt svagere – bør kunne handle nu og fremover i en tid, hvor overstatslige institutioner får voksende magt. Det betyder, at afsættet for artiklen vil være mere hvordan end hvorfor man kan fremme elevers viden om og deltagelse i forhold til EU. Læreruddannere bør sammen med lærere i grundskolen have et langt stærkere fokus på EU-undervisningen, som ligeledes vil give et mere solidt afsæt for undervisningen i ungdomsuddannelserne efterfølgende. I andre lande er fokus mere på fremme af en europæisk identitet og EU som "historisk fremskridt", en mere normativ tilgang. Der vil i denne artikel mere være fokus på de dimensioner ved demokratisk dannelse, hvor der umiddelbart er de største udfordringer generelt, men særligt for elever med svagere social baggrund, i forhold til viden, analytiske færdigheder og handlen; fremme af sammenhængsforståelse, forstået som årsag-virkning-konsekvens, kritisk tænkning forstået som strukturel bevidsthed, og fremme af tro på eget værd i den politiske proces gennem aktiv deltagelse og anerkendelse i undervisningen. Skal alle elever – og borgere – have bedre mulighed for reelt at kunne handle, bør lærere have et særligt blik for de elever, som særligt

finder visse elementer ved samfundsfag udfordrende. Der er således både en generel fagdidaktisk udfordring, men i særdeleshed for elever med svagere faglige forudsætninger.

Konklusionen er, at gennem reflekterede valg af cases og ”alternative arbejdsformer” i EU-undervisningen vil nødvendige kompetencer og dimensioner ved demokratisk dannelse blive fremmet til understøttelse af et europæisk medborgerskab. Undervisningen bør tilrettelægges, så der både er fokus på relevante politiske sager/indhold (policy), politiske konflikter (politics) samt institutioner og procedurer (polity), som er relevante for problemstillinger og EU’s beslutninger. Der er flere relevante tilgange til dette arbejde, men i artiklen vil blive fremhævet to: grafisk facilitering, ”tegneserier”/”tegninger” og rollespil med afsæt i flere cases, blandt andet EU’s flygtningepolitik, EU og dyrevelfærd, EU og forbrugerbeskyttelse, EU og selskabsskatter og håndtering af retsstatsprincipper i Central- og Østeuropa.

EU i samfundsfagsundervisningen i skolen har nogle centrale formulering som er væsentlig og et kompas i arbejdet med EU som indhold og dimension; ”Eleven kan diskutere aktuelle europæiske politiske problemstillinger i forhold til EU” og ”Eleven kan redegøre for samspil mellem beslutningsprocesser i EU og i Danmark” (Fælles Mål for Samfundsfag 2019) og tidligere for Fælles Mål for 2009; ”... reflektere over Danmarks deltagelse i det europæiske samarbejde i EU i et demokratisk perspektiv”. Fokus i nedenstående vil være på, hvilke problemstillinger som er relevante, og hvordan eleverne får en forståelse af problemers årsager, konsekvenser og løsninger samt gennem denne forståelse og arbejdet med disse problemstillinger får den nødvendige viden samt færdigheder og tro på egne evner til at handle (Koritzinsky 2014, Young og Lambert 2014, Andersen 2004).

Inden forslagene til handlemuligheder og konkrete anbefalinger – grafisk facilitering og rollespil – vil der indledningsvis kort blive redegjort for *udfordringer* i EU-undervisningen og begrundelser for valg af bestemte *dimensioner ved demokratisk dannelse* (Fællesmål Samfundsfag 2019, Klafki 2001, Biesta 2013, H.J. Kristensen 1979, Richter 2013).

Udfordringer i EU-undervisningen I – institutionslære, dobbelt kompleksitet og nye begreber

Arbejdet med EU i skolen i Danmark er et indhold, som lærerne i skolen finder særligt udfordrende, og det gælder også i andre af vores nabolande (Wall 2011, Oberle og Forstmann 2015, Weissemo 2004). I særdeleshed bærer undervisningen i et vist omfang præg af ”institutionslære” (*polity*), hvor fokus er på EU’s institutioner, hvilket ville svare til, at vi i arbejdet med dansk politik kun belyser tredelingen af magten og formelle beslutningsprocesser, og dermed sluttede undervisningen i dansk politik. Der mangler således for det første et fokus på, hvad de europæiske lande er uenige om (*politics*) med afsæt i nationale interesser og stater løsninger af europæiske problemstilling.

Derudover kan problemstillinger for det andet også anskues i et ideologisk perspektiv (*politics*), med afsæt i den traditionelle venstre-højre konfliktlinjer (skatter, velfærdsrettigheder, (*policy*)) og værdipolitik (holdningen til indvandring, til seksuelle rettigheder, ligestilling, abort, (*policy*) etc.). Partierne er i Europa-Parlamentet delt efter ideologi og ikke efter statstilhørsforhold* En form for *dobbelt kompleksitet*, nationale interesser og ideologiske konflikter, som ofte kan gå på tværs. Udover et manglende fokus på problemstilling og konflikter kan særligt nævnes, at nye begreber, som er komplicerede kommer til; bl.a. suveræniteten, interdependens, statsinteresser, indre marked og EU regulering (Klafki 2001, Juchler 2008, Brøndbjerg og Jakobsen 2016) som alle er meget centrale, men også meget svære at forstå og anvende.

Og for at øge sværhedsgraden og kompleksiteten yderligere findes flere forskellige europæiske institutioner, hvis betegnelser lyder mere eller mindre ens, men er forskellige, blandt andet er Det Europæiske Råd ikke det samme som Europarådet.

* Ofte er der dog en vis kontakt mellem hjemlandets politiske ønsker og de overvejelser, som parlamentarikere i Europa-Parlamentet gør sig. Men ofte ønsker Europa-Parlamentet at ville gå videre i EU integrationen end national-staterne og opfattes ligeså som mere ”progressive”, grønnere, og liberale i relation til rettigheder.

Udfordringer i EU-undervisningen II – mindre forståelse af sammenhænge og manglende systemtillid og motivation for politisk deltagelse

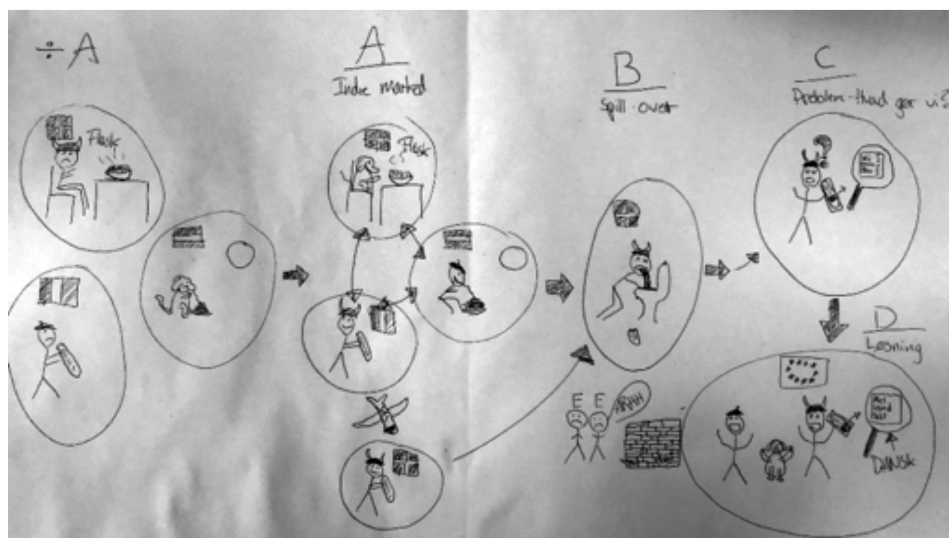
Ud over det forhold at EU undervisningen i forvejen *generelt* er udfordrende grundet fokus på institutionslære, dens høje grad af kompleksitet i relation til typer af konflikter og mange nye begreber, har der vist sig mindst en yderligere udfordring, når formålet med undervisningen i skolen er, at flest mulige elever skal være aktive EU-borgere. Børn med svagere social baggrund (målt ved kulturel kapital) har sværere ved at forstå, hvorfor EU udvikler sig i en bestemt retning med mere og mere integration og fortsatte diskussioner i relation til suverænitet (Hedegaard og Jacobsen 2016). Blandt andet hvorfor det kan fremstå meningsfuldt, at EU vedtager fælles regler/love i relation til forureningsbekæmpelse når vand og luft ikke kender til grænser eller regler/love for niveau af (gift-)stoffer/kemikalier i legetøj i lyset af EU's indre marked og fremme af mere fair konkurrence (Branner 2017, Wind m.fl. 2012). Desforuden har nogle elever generelt lavere tillid til det etablerede politiske system (Jacobsen m.fl. 2011 og Brøndbjerg, Christophersen, Jacobsen og Sørensen 2014) og dermed risiko for svagere politisk engagement og åbenhed i forhold til blandt andet mere EU-integration, fx i relation til arbejdskraftens mobilitet (Hansen 2020 og Liberkind m.fl. 2016).

For at imødegå ovenstående udfordringer har der gennem de seneste år ved læreruddannelsen i Aarhus været arbejdet med tre tiltag. For det første har der gennem praksissamarbejde (Lunde 2016), været fokus på afprøvning af rollespil^{*} på skoler og for det andet været et bevidst fokus på grafisk facilitering, ”EU tegneserier” i samarbejde med lærere i skolen og studerende. Og slutteligt og for det tredje foretaget større undersøgelser af EU undervisningen i skolen (Hedegaard og Jakobsen 2016). Alle elementer, der både har haft fokus på generelt at fremme alle elevers muligheder for deltagelse i samfundet, men ligele-

* I forbindelse med udvikling af læreruddannelsen i VIA har der flere gange været praksissamarbejder - såkaldte professionscirkler - med skoler i relation til indsatsområder i samfundsfag, bl.a. udvikling og afprøvning af rollespil. Et arbejde der blev påbegyndt i 2010 og fortsat pågår. Der er en artikel under udarbejdelse i relation til rollespil og praksissamarbejde bl.a. med afsæt nogle af denne artikels pointer.

des adresseret det forhold, at visse grupper af elever har særlige udfordringer i EU undervisningen.

Anbefaling I – grafisk facilitering – tegne problemstillinger, årsager, konsekvenser og løsninger



I relation til "at tegne EU"/grafisk facilitering har der vist sig flere positive tegn i relation til fremme af bestemte dimensioner ved demokratisk dannelse blandt andet med afsæt i variation i undervisningen og substantielt engagement* (EVA 2020 og Dyste 1997). De fleste elever får en viden om, og analytisk færdighed, til at forstå, at når man har sagt ja til EUs indre marked og de åbne grænser kræves ofte *mere fælles* EU lovgivning**. Det gælder blandt andet i forbindelse med, hvordan staterne skal håndtere flygtningekrisen, dyrevelfærd, fødevarerikkerhed (tegningen) arbejdsforhold etc., som alle er relevante problemstillinger, jf. blandt andet den tyske didaktiker Wolfgang Klafkis fokus på arbejdet med såkaldte epoketypiske problem-

* At studerende og elever ikke bare laver tegningen/tegneserien, men faktisk forholder sig til tegneserien og engagerer sig i dens historie/pointe.

** Dog under forudsætning af at man antager og accepterer at nationalstaterne reelt har miste suveræniteten i lyset af det indre marked og afledte effekter (spill-over) og den stigende sårbarhed i verden (bl.a. klimaudfordringer) og dermed en interdependens, som ikke tidligere er oplevet i verden.

stillinger (Klafki 2001). Den argumentationsrække, som eleverne (og studerende) skal tegne som tegneserie, går som følger i forsimplet form (se model 1, inspireret af integrationsteorien og neo-funktionalismen); *minus A*, situationen før EU's indre marked og med *lukkede grænser* (før 1993), *A*, oprettelse af EU's indre marked og Schengen-samarbejdet og *åbne grænser* (fra 1990'erne), *B*, grænseoverskridende problemer/spill-over-efekt i forlængelse af det indre marked, *C*, aktører; blandt andet interesseorganisationer, borgere og stater når frem til, at nye problemstillinger, som går på tværs af landegrænser, kræver *fælles overstatslig* EU-lovgivning for at være mere effektiv i løsningen af problemer, "mere EU", og foreslår ny lovgivning, *D*, EU vedtager endnu flere love/mere regulering*. At arbejde med at tegne denne sammenhæng med afsæt i hverdagsproblemstillinger – dyrevelfærd, forbrugerbeskyttelse (se tegningen), kemikalier i sminke, som kan købes i en grænsebutik, arbejdsforhold i relation til fritidsjob – vil alle elever gennem grafisk facilitering få mere viden og fremme færdigheden sammenhængsforståelse, og videre vil flere fagligt (umiddelbart) svagere elever gennem andet arbejde end at "læse" få tro på egne evner til at forstå sammenhænge og en mere kritisk strukturel bevidsthed (forholdet mellem indre marked, problemstillinger og regulering/EU-lovgivning), og dermed sluttelig større sandsynlighed for aktiv deltagelse.

* Eksempelvis fødevarer sikkerhed, hvor der med indførelse af det indre marked og dermed åbne grænser, var fødevarer i EU med meget forskellige "sikkerhedsniveauer". Danske borgere vil så kunne komme i en situation, hvor man kom til at spise noget som ikke var af samme standard som man var vant til. EU traktaten giver mulighed for at lovgive(-Maastricht-traktaten) og senere er der blevet vedtaget lovgivning som skal sikre, at der både er mere sikre fødevarer og at der ikke opstår unfair konkurrenceforhold mellem virksomheder og stater. En diskussion som også har fyldt en del i relation til den handelsaftale som er indgået med UK i december 2020, hvor UK ønskede at sætte egne standarder.

Minus A - primært nationale økonomier – lukket. Fra 1957 til 1987/1993

Told er afskaffet mellem staterne, men barriere for den fri bevægelighed.

A - EU's indre marked og fri bevægelighed – åben. Fra 1987/1993

Fri bevægelighed af arbejdskraft, virksomheder, kapital (penge) og tjenesteydelser

B - Grænseoverskridende problemer - spill-over.

Eksempelvis ulige konkurrenceforhold mellem virksomheder og stater i forhold til arbejdsforhold, miljøbeskyttelse, forbrugerbeskyttelse osv.

C - Aktører i EU's medlemslande,

eksempelvis partier, interesseorganisationer, stater og regionale aktører, fremfører ønsker om fælles EU-lovgivning – eksempelvis højere krav om fødevarerikkerhed, miljøbeskyttelse, naturbeskyttelse, dyrevelfærd ved transport osv.

D - EU-Kommissionen

fremsetter forslag til ny EU-lovgivning og (Minster-)Rådet og Europa-Parlamentet vedtager.

Det er dog langt fra sikkert, at alle forslag vedtages med afsæt i kommissionens forslag. Og der er forskellige procedurer, alt efter hvilket politikområde (policy) der er tale om.

Anbefaling II – Rollespil – konflikter og løsninger

Som en del af det stigende praksissamarbejde med skolerne har fokus været på udvikling af mere ”hands on”-udvikling af læremidler, og her har vi de seneste tre-fire år haft fokus på *rollespil* i samfundsfag jf. ovenstående i relation til variation, men også med det formål at flere elever bliver aktive, også de fagligt udfordrede.* Afsættet har som udgangspunkt været en problemstilling, som kunne være eksemplarisk i forhold til EU’s indre marked og afledte problemstillinger jævnfør ovenstående, hvor der vil opstå grænseoverskridende problemstillinger, blandt andet flygtningekrisen eller ”kapløb mod bunden”, blandt andet diskussionen om en fælles mindste-selskabsskab i EU. Rollespil kan naturligvis også tage afsæt i problemstillinger, som ”bare” er relevante, blandt andet diskussion om krænkelse af retsstatsprincipper i Polen og Ungarn eller klimaudfordringer, eksempelvis diskussion om EU’s reduktionsmål i relation til CO2-udslip. Disse problemstillinger har givet anledning til, at eleverne som oftest er blevet delt op i stater, som har skullet finde fælles løsninger. Og her har de studerende/læreren typisk skullet agere EU’s formandskab/formand eller kommissionsformand, som har fremlagt en given problemstilling og et udkast til løsning. Dette har også ud over det indholdsmæssige, en eksemplarisk problemstilling (policy), også klargjort konflikter (politics) og fremmet elevernes forståelse af mere institutionelle forhold (polity) og her bl.a. EU-institutioners opgaver og beslutningsprocedurer, eksempelvis forskellen mellem enstemmighed og kvalificeret flertal i Rådet (Ministerrådet) eller Det Europæiske Råd. Eleverne har fået tildelt rollekort, hvor de stilladseres i relation til xx-lands faktuelle forhold og statsinteresser. Der er blevet holdt tale af EU’s formandskab for at beskrive ”situationens alvor” i forbindelse med at træffe beslutninger, lavet ”breaking news”, lavet ”time-out” i forhandlingerne og slut-

* Rollespillene er tilrettelagt således, at alle elever i vidst muligt får en rolle og ikke kun der person som skal være statsminister eller præsident. Endvidere arbejder der med at stilladseres således at eleverne har rollekort, som kan hjælpe i deres diskussioner, og således også støtte fagligt svagere elever. Og dermed anerkendes for også deres bidrag i undervisningen, jf. Olga Dystes pointer om anerkendelse gennem positivt optag og fremme af substantielt engagement. Her er det vigtigt at læreren ”leder slagets gang” med øje for at alle bidrag anvendes aktivt i rollespillet i den udstrækning det giver mening.

telig stemt om løsningsforslag/lovgivning. Elever tilkendegiver, at de forstår, at det ”er svært at blive enige og finde løsninger”, og forstår også, at der arbejdes under et pres i lyset af både indre og ydre forhold. Og lærerne tilkendegiver – meget vigtigt i relation til aktivt medborgerskab – at flere elever motiveres og er aktive, og tør sige noget, selv om det er som en ”rolle”, eksempelvis Polens udenrigsminister eller Tysklands kansler. Og som central pointe, jævnfør lærerudsagn, så deltager også de fagligt udfordrede elever mere og bidrager desforuden med faglige pointer.



Konklusion og afrunding

I lyset af ønsket om at fremme elevernes *reelle* europæiske medborgerskab har de to beskrevne læremidler, grafisk facilitering og rollespil, søgt at fremme elevernes motivation og tro på egne evner, faktisk viden, forståelse af årsager og konsekvenser, og handlemuligheder, for særligt stater i EU, i relation til eksemplariske problemstillinger, hvor EU's indre marked har givet anledning til grænseoverskridende udfordringer, hvor de også har betydning for elevernes hverdag. Det være sig dyrevelfærd, kemikalier i sminke, arbejdsmiljøforhold osv. Alle disse cases/eksempler har haft det til fælles, at det også har fremmet en kritisk strukturel bevidsthed blandt eleverne om, at det indre marked er en struktur med et konkurrenceelement, og at EU ligeledes er en anden struktur, som vil kunne regulere det indre marked. Men at der er både statsinteresser og ideologiske hensyn, som spiller ind i forholdet mellem EU's indre marked og regulering, EU's lovgivning. Der er tale om komplicerede problemstillinger og analyser, men faktisk noget, som eleverne forstår, hvis "tegnaserier", den grafiske facilitering og rollespil rammesættes og simplificeres på en måde, så pointerne ikke forsvinder. Sluttelig har denne alternative ikke-tavle-undervisning med klar rammesætning kunnet bidrage til, at flere elever – også de fagligt svagere – er kommet til "orde" som aktører – statsministre, udenrigsministre etc. og i tilvejebringelsen af tegninger og tegneserier. At arbejde på denne måde kræver, at lærergruppen på skolerne arbejder sammen og udvikler "alternative" læremidler, da det ellers kan være tidskrævende alene*. Men er et rollespillet udviklet, kan det løbende forfines og anvendes igen og igen.

* Eller tager kontakt til læreruddannelsen som ligger tættest på egen skole og udvikler undervisning sammen med lærer uddannere og studerende. Et praksissamarbejde, som i den grad er efterspurgt.

Litteratur

- Andersen, J.G. (2003). *Et ganske levende demokrati*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Biesta, G. J.J. (2013). *Demokratilæring i skole og samfund – uddannelse, livslang læring og medborgerskabets politik*. Aarhus: Klim
- Branner, Jens (2017): *Det politiske Europa*, Columbus
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019): *Fælles mål, samfundsfag*
- Brondbjerg, L., Christophersen, J., Jakobsen, C. L., J, Sørensen, K. (2014). *Ligner vi hinanden? En dansk-norsk undersøgelse af samfundsfag og samfunnskunnskap i skolen*. VIAsysteme
- Dale, E.L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Aarhus: Klim
- Danmarks Evalueringsinstitut (2020). *Elementer i god undervisning – En vidensopsamling med fokus på lærerens almindidaktiske arbejde*. Vidensnotat
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Aarhus: Klim
- Eliasson & Rudnert (2009). *Klassrummet och Cirkeln*. Malmö Stad
- Goodson I.F. (2007). *Professionel viden – professionelt liv*. Frederiksberg: Frydenlund
- Hansen, Kasper Møller (2020): *Valgdeltagelsen ved Folketingsvalget 2019*, Center for Valg og Partier, CVAP Working Paper Series, Københavns Universitet
- Hedegaard, K.M. & Jakobsen, C.L. (2013). *Undersøgelser- og udviklingskompetence i professionsdidaktisk perspektiv*. Projektbeskrivelse, Videncenter for didaktik, VIAUC
- Hedegaard, K.M. & Jakobsen, C.L. (2016): *EU-undervisning i samfundsfag*. Projektrapport. Videncenter for didaktik. Via University College
- Hedegaard, K.M. & Jakobsen, C.L. (2016): "Professionscirkler – samarbejde om undersøgelse og udvikling i skole og læreruddannelse". I Frederiksen og Hedegaard (red.) *Veje til professionel udvikling*. Aarhus: Klim
- Holmström, O. (2009). *Perspektiver på karta och terräng*. Malmö Stad
- Jakobsen, C. Linding., Brondbjerg, L., Sørensen, K., m.fl. (2011). *Samfundsfag i skolen*. VIAsysteme
- Juchler, Ingo(2008): Politische Begriffe der Aussenpolitik i Weissemo, George: *Politikkompetenz*, VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Klafki, W. (2001): *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Aarhus: Klim
- Kristensen, Hans Jørgen (1979): *Politisk dannelse og samtidsorientering*, i Pædagogisk Orientering, PLO
- Korotzinsky, Theo(2014): *Samfunnskunnskap – fagdidaktisk innføring*, Universitetsforlaget
- Lambert, David, Young, Michael (2014): *Knowledge and the future school. Curriculum and social justice*. Bloomsbury.
- Richter, Dagmar, "Politische Kompetenz fördern" (2013): I Frech, Siegfried og Richter, Dagmar(red.). *Politische Kompetenz fördern*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Oberle, Monika og Forstmann, Johanna (2015): "Förderung EU-bezogener Kompetenzen bei Schüler/innen – zum Einfluss des politischen Fachunterrichts". I *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln: Perspektiven der politischen EU-Bildung heute* (red. Oberle, Monika). Springer-Verlag.
- Persson, Sven (2010): "Forskningscirkler – en vejledning". Gjallerhorn, nr 12: 4-16

- Petrik, A. & Rappenglück, S. (red) (2017). *Handbuch planspiele in politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Undervisningsministeriet (2009): "Fællesmål, Samfundsfag, faghæfte 5."
- Wall, Peter (2011): "EU-Undervisning: En jämförelse av undervisning om politik på nationell och europeisk nivå". I *Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik. nr. 11*. Karlstad Universitet.
- Weisseno, Georg (Red.) (2004): *Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung Schriftenreihe Band 423.
- Weisseno, George og Landwehr, Barbara (2015): "Effektiver Unterricht über die Europäische Union – Ergebnisse einer Studie zur Schülerperzeption von Politikunterricht". I *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln: Perspektiven der politischen EU-Bildung heute* (red. Oberle, Monika) Wiesbaden. Springer-Verlag.
- Wind, Marlene, Kelstrup, Morten, Sindbjerg, Dorte Martinsen (2012): *Europa i forandring*. Gyldendal.

Demokrati i uddannelsen

LOTTE RAHBEK SCHOU

Abstract

Der skal ifølge folkeskoleloven undervises i demokrati i den danske folkeskole. Mens mange gerne ser undervisningen her intensiveret, er andre mere forbeholdne over for i hvert fald visse former for demokratiundervisning: Der kan her let blive for megen "legen rundkredspædagogik" til ugunst for formidlingen af det faglige indhold i fagene.

Det er synspunktet i artiklen, at en stor del af uenigheden her bunder i en mangel på forståelse af demokratibegrebet. I artiklen præsenteres tre synspunkter i den internationale filosofiske debat om begrebet: et liberalistisk, et kommunitaristisk og et deliberativt. Med overvejende støtte i det deliberative demokratibegreb argumenteres der i artiklen for, at demokrati-overvejelser bør indgå i undervisningen i fagkredsen generelt, men at det ikke nødvendigvis betyder, at undervisningen skal være demokratisk anlagt i rundkredspædagogisk forstand.

Artiklen angår den danske folkeskole. Overvejelserne er dog også relevante for undervisning generelt.

Indledning

Det er et centralt krav, at der bliver undervist i demokrati i den danske folkeskole. I 'Lov om Folkeskolen' indgår i formålsformuleringen, at det er skolens opgave at forberede eleverne til, som det står, "medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre", og at denne forberedelse skal ske gennem en undervisning og en dagligdag præget af "åndsfrihed, ligeværd og demokrati". Vores børn skal med andre ord lære, hvad demokrati og demokratisk indstilling er. Og hvad der er nok så vigtigt: I det omfang medbestemmelse, medansvar, rettigheder, pligter, åndsfrihed og ligeværd

indgår i demokratibegrebet, skal disse ting også praktiseres i undervisningen i den danske folkeskole.

Denne undervisning i demokrati ser mange gerne intensiveret. Man henviser her til det moderne voksenlivs fordringer: Den tekniske revolution og de heraf afledte forhold på arbejdsmarkedet har nødvendiggjort omstillingsparathed og fleksibilitet. I årene fremover vil egenskaber efterlyses, der i højere grad forbinder sig med overordnede dannelsesforestillinger end med faguddannelse og professionalisering i snæver klassisk forstand. Hertil kommer, at de nye teknologier i stigende grad vil kalde på en flad og åben organisationsform, hvilket øger efterspørgslen efter mere 'bløde', 'overordnede' og 'fritsvævende' kvalifikationer, heriblandt evnen til at praktisere et demokratisk sindelag.

Men der er også visse, der har stillet sig skeptisk an over for ønsket om intensiveret undervisning. Ikke fordi de mener, at der ikke skal undervises i demokrati i skolen, men fordi, som de fremfører, en overdreven dyrkning af demokratitanken let vil kunne stå i vejen for fagligheden i skolen. Ifølge skeptikerne bør man nedtone den alt for megen »legen demokrati og medbestemmelse i skolen«, som i virkeligheden er et misforstået levn fra 1980'ernes og 1990'ernes såkaldte progressive pædagogik, og i højere grad bestræbe sig på at give de danske elever så tilstrækkeligt solide færdigheder og kundskaber, at de, den dag de står på arbejdsmarkedet, kan tage konkurrencen op med unge fra andre nationer. Som støtte for synspunktet har flere henvist til rækken af internationale vurderinger, der viser, at eleverne i "verdens bedste skole" på centrale kundskabsområder ligger et anseeligt stykke efter den internationale top.

Nu kan man over for de to modstridende synspunkter stille sig mere flegmatisk an og alene se uenigheden mellem synspunkterne som en uenighed om stofvalg. Eller man kan vælge en mere dramatisk holdning og se tilhængerne af mere demokratiundervisning som en kamp mellem "de gode demokrater" og de "de onde antidemokrater" som i 1970'erne og 1980'erne eller som en kamp mellem "de naive flippere" over for "de saglige og velovervejede", sådan som man kan se det i den tungere del af erhvervslivet.

Men man kan også vælge at se begge indstillinger som for overfladiske og undersøge, om ikke uenigheden skulle dække over realiteter, der i virkeligheden er en mere tilbundsående

diskussion værd. Jeg tror det sidste. Under alle omstændigheder mener jeg, det må være en forudsætning for en fornuftig debat om undervisningen i demokrati, at man gør sig dette underliggende begreb klart. I overensstemmelse hermed vil undersøgelsen i næste afsnit – afsnit 2 – forme sig som en præsentation og diskussion af *tre fremherskende demokratiopfattelser*, sådan som de flourer i den aktuelle internationale politisk-filosofiske debat. Her vil jeg koncentrere mig om hovedpunkterne. I et sidste afsnit – afsnit 3 – vil jeg se på, hvilken betydning hver af de tre demokratiopfattelser synes at kunne få for undervisningen i demokrati. Også her vil jeg vælge at koncentrere mig om hovedpunkterne. Det vil være en konklusion, at valget mellem mere eller mindre undervisning i demokrati er et pseudovalg. At valget vil være langt vanskeligere at foretage, end tilhængerne og modstanderne umiddelbart tror.

Demokratibegrebet

Demokratibegrebet er ikke noget enkelt begreb. Spørgsmålet er, om man gennem en begrebsafklaring kan give det et mere præcist indhold og i hvert fald undgå nogle af de vagheder, der knytter sig til begrebet.

Demokratibegrebets vaghed skyldes først og fremmest vagheden i de komponenter, det er sammensat af. Demokrati betyder folkestyre, dvs. styre gennem folket eller ved folket, hvilket forekommer tilforladeligt. Men det er kun, til man begynder at ride i lakken. For hvad skal vi egentlig forstå ved »folket«? Er det alle folk i hele verden? Alle mennesker inden for en given nation eller given institution? Er det kun personer, der ikke er slaver, som i oldtidens Grækenland, ikke er kvinder, tyende og uformuende, sådan som i demokratiets spæde start i Danmark, eller ikke er børn, sådan som det stadig gælder den dag i dag? Eller er det blot en lille, udvalgt klike? Og hvad menes egentlig med »styre«? Bestemmer alle eller kun en lille kreds? Og hvad er det, man i givet fald bestemmer? Er det alt mellem himmel og jord, inklusive den jord, vi går på, og den luft, vi indånder? Eller er det kun nogle ganske få afgrænsede forhold?

Spørgsmålet er vigtigt at få styr på, hvis man vil nå frem til et afklaret begreb om demokrati, set i forhold til ikkedemokratiske styreformer som eksempelvis oplyst enevælde eller diktatur. Men det er frem for alt også vigtigt, når man én gang

har accepteret den demokratiske styreform som overlegen set i forhold til spørgsmålet om, at diskutere hvorvidt der inden for begrebet findes udformninger, der er andre overlegne. I 1940'erne udspandt der sig en debat mellem teologen Hal Koch og juristen Alf Ross om, hvorvidt det danske, repræsentative demokrati blot skal opfattes som en nødforanstaltning, fordi det er teknisk umuligt at organisere direkte valg, selv om det ideelt set bør være en livsform (Hal Kochs standpunkt, jævnfør Koch 1945), eller om det skal opfattes som udtryk for et mere principielt ønske om via valgte repræsentanter at sikre demokratiet et vist mål af ekspertise, saglighed og stabilitet (Alf Ross' standpunkt, jævnfør Ross 1946). Men her er det vigtigt, at man når til kernen i en sådan uenighed netop med hensyn til "hvem der skal styre", "hvordan der skal styres", "hvor meget styret skal angå" og "hvordan styret i sidste instans skal finde sin begrundelse". For eksempel indebærer repræsentativt demokrati en betragtelig indskrænkning af den enkelte samfundsborgers muligheder for at øve indflydelse. Men kan det forsvares og begrundes, og i givet fald hvordan?

Lad os gå et spadestik dybere: Demokratiet kan ses som et af flere mulige svar på spørgsmålet om samfundsindretningen, dvs. hvordan vi i almindelighed kan indrette os med hinanden. I den forstand er spørgsmålet i virkeligheden et særspørgsmål inden for det filosofiske studium af moralen, etikken. Med udgangspunkt i, at demokratibegrebet *mindst* må rumme en forestilling om alles (i et nærmere defineret fællesskab) middelbare indflydelse på i det mindste de væsentlige dele af fællesskabets anliggender, har man i de senere år især diskuteret *følgende tre grundlæggende demokratiopfattelser*. Dem vil jeg kort skitsere i det følgende:

Den første grundlæggende demokratiopfattelse er en opfattelse, hvor man med udgangspunkt i den filosofiske tradition fra Hobbes, Locke og Kant ser demokratiet som en *samfundsordning* tilvejebragt af frie og selvstændige personer, der alle har indset det fornuftige i gennem en *kontraktlig forpligtelse* at afgive en del af deres suverænitet til fordel for fællesskabet. Denne opfattelse er i dag især forsvaret af den amerikanske filosof John Rawls (2005 (1971)), der har givet et såkaldt spilteoretisk bevis for opfattelsen: Hvis vi antager, at der foreligger en *oprindelig position*, hvor de individer, der skal etablere samfundsordningen er uvidende om, hvordan det konkret vil

gå dem i deres fremtidige liv, er det ifølge Rawls muligt på matematisk vis og spilteoretisk at beregne sig frem til, hvordan de skal indrette sig i samfundet.

Det, der udmærker Rawls demokratibegreb, er, at det understøtter en fastlæggelse af demokratiet, der er universalistisk (den gælder alle berørte parter), principledet (den er i meget ringe grad præget af undtagelsesklausuler) og kontraktualistisk (den bygger på forestillingen om normer som gensidige løfter).

Ofte omtales Rawls' demokratiopfattelse som *liberalistisk*, da den som udgangspunkt bygger på deltagernes frie valg i den oprindelige position. I Rawls version er opfattelsen givet en socialliberal udformning ud fra en antagelse om, at vi i den oprindelige position vil vælge det sikre frem for det risikobetonede. Inkluderes denne antagelse i beregningerne, kan et socialliberalistisk demokrati udledes, hvor princippet om *justice as fairness* – dvs. som lige fordeling af goder og lige udgangspositioner for handlen – vil gælde, men hvor der også tillades en vis grad af ulighed, nemlig hvis denne ulighed kan retfærdiggøres ved, at den gavner den mindst begunstigede mere, end den ville have gavnet ham eller hende, hvis uligheden ikke eksisterede.

Inden for liberalismen er samfundets grundvold den frie og myndige privatperson, som gennem frivillig deltagelse definerer sig dels til markedet som en kontraktligt-forpligtende sammenhæng for udveksling af goder, dels til en diskuterende (presse) og besluttende offentlighed (parlament), hvoraf et forvaltningsapparat efterhånden vokser frem.

Med den liberale demokratiopfattelse kræves der respekt omkring visse uomtvistelige frihedsrettigheder (ejendomsret, forsamlingsfrihed, ytringsfrihed), men der stilles ikke noget overordnet krav om participation og udøvelse af konkret ansvarlighed.

Den anden demokratiopfattelse er en opfattelse, hvor man med udgangspunkt i traditionen fra Aristoteles og Hegel og ikke mindst den sidstes begreb om sædelighed 'Sittlichkeit' betoner, at det enkelte individ, snarere end at være defineret gennem et sæt normer, hvis gyldighed fastsættes en gang for alle (jævnfør Rawls oprindelige position), defineres ved dets placering i et net af lokale samværsformer og værdiopfattelser, der tilsammen tegner konturerne af, hvad man i det givne samfund vil betragte som henholdsvis et godt eller et dårligt liv. Denne opfattelse er blandt andet forsvaret af englænderen Alasda-

ir MacIntyre (2007 (1981)) og amerikanerne Michael Sandel (1982) og Martha Nussbaum (2001 (1986)). Ofte omtales denne demokratiopfattelse – på grund af den kraftige betoning af fællesskabet – som *den kommunitaristiske demokratiopfattelse*.

Den kan findes dels i visse socialistiske varianter, hvor klas-sesolidariteten betones, dels i en mere konservativ variant med betoningen af dyder som patriotisme og respekt for autoriteterne (Gud, konge og fædreland). Det fælles for såvel den socialistiske som den konservative kommunitarisme er, at de i modsætning til den liberalistiske opfattelse kan tildele staten en egentlig aktiv og intervenserende rolle til forsvar for fællesskabet. Her får den diskuterende og besluttende offentlighed og civilsamfundet ikke blot tildelt en regulerende funktion, men får egentlig strategisk betydning med henblik på at sikre, at statsborgerens forståelsespraksis vinder i integrationskraft.

Med den kommunitaristiske demokratiopfattelse stilles der krav om participation og udøvelse af konkrete former for ansvarlighed, defineret gennem fællesskabet, og der er til en vis grad åbnet mulighed for relativisering af samfundsmedlemmernes grundrettigheder såsom retten til liv, retten til et privatliv, religionsfrihed eller forenings-, forsamlings- og ytringsfrihed.

Den tredje demokratiopfattelse er en opfattelse, der hverken kan forliges med den liberalistiske forestilling om samfundet som sammenslutning af frie lovgivere eller med den kommunitaristiske opfattelse af det lokale miljø som uomgængelig baggrund for interaktionen og kommunikationen i samfundet. Over for liberalisten, der ifølge denne tredje demokratiopfattelse havner i en intellektuel konstruktions tyranni, uden følsomhed for det nærværende i dets mangfoldighed, og over for kommunitarismen, der omvendt synes at havne i en idiosynkratisk traditionalisme og stammetænkning – ”vi over for de andre” – åbner denne demokratiopfattelse for muligheden af en overlappende konsensus mellem de til enhver tid eksisterende konkrete fællesskaber. Denne opfattelse, der har fundet en ikke ringe inspiration i Deweys begreb om patriotisk demokrati (Dewey 2005 (1916)), er blandt andet forsvaret af amerikanerne Michael Walzer (1983) og Seyla Benhabib (1992), samt af tyskeren Jürgen Habermas (1996 (1983), 1995 (1992), 2001 (1971)). Opfattelsen opererer såvel med forestillingen om det lokale fællesskabs uomgængelighed qua kommunikationsfællesskab

i udgangspunktet, som med forestillingen om muligheden af (fornuftsbegrundet) konsensus mellem forskellige lokalkulturer gennem samtale. Man omtaler derfor ofte denne opfattelse som *den kommunikative demokratiopfattelse*.

Ifølge denne opfattelse udgør samtalen et universelt medium for beslutningstagen. Her består samfundet af individer, der gennem *offentlig samtale* er i stand til at træffe fornuftige afgørelser om de materielle goders distribution (ejendomsret), om statens rolle og om allehånde andre forhold i livsverdenen.

Især den sidste – kommunikative – opfattelse har på det seneste tiltrukket sig en ikke ringe opmærksomhed. I realiteten dækker den over flere opfattelser. Nogle trækker i retning af kommunitarismen. Vi kan, delvis efter Walzer, kalde dem de *indholdsorienterede* eller *tykke* kommunikative demokratiopfattelser, fordi de altid allerede indbefatter inddragelsen af konkrete holdninger og værdier, sådan som hos kommunitaristerne. Andre opfattelser – det gælder for eksempel Habermas' kommunikative demokratiopfattelse – trækker mere i retning af liberalismen. Opfattelserne her kan vi kalde de *procedureorienterede* eller *tynde* eller – som Joseph Bessettes (1980) var den første til at kalde dem – de *deliberative* demokratiopfattelser. Som liberalisterne opererer man nemlig her med noget, der minder om liberalisternes antagelse om en oprindelig position. Dog er der en forskel, der på et væsentligt punkt trækker i hvert fald Habermas' demokratiprincip i retning af kommunitaristerne: Mens liberalisternes udgangspunkt er *det ensomt handlende enkeltindivid*, der ud fra individuel overvejelse ser sin fordel i at indgå i et kontraktuelt forhold med andre enkeltindivider, er Habermas' udgangspunkt, som han deler med kommunitaristerne, *fællesskabet*. Men mens kommunitaristernes kommunikationsfællesskaber alene er *lokale*, bundet som de er til en konkret gruppe, for eksempel en familie, en ungdomsgeneration, et bysamfund eller en nation, er Habermas' kommunikationsfællesskab *universelt*. Med Habermas' kommunikationsfællesskab henvises til en universel proceduresammenhæng, hvor det vil være muligt at overskride enhver lokal livsform. Denne proceduresammenhæng udleder han af menneskets evne til at kommunikere – dvs. udføre og vurdere gyldigheden af ytringer vedrørende (a) ytringernes forståelighed ("Er det, du siger, sproglig korrekt?"), (b) deres relation til den empiriske verden ("Er det, du siger, sandt?"), (c) deres relation til det menneske-

lige handleliv ("Er det, du siger (i teknisk og praktisk-etisk forstand), rigtigt?") og (d) deres relation til den indre verden af følelser og indstillinger ("Er du vederhæftig og autentisk, når du siger det, du siger?"). Hvad selve de fire proceduresammenhænge angår, peger Habermas her på eksistensen af fire forskellige måder at frembringe argumenter på i en samtale, af Habermas kaldet *diskurser*, nemlig en *hermeneutisk-analytisk diskurs*, en *empirisk-teoretisk diskurs*, en (*i teknisk og etisk forstand*) *praktisk diskurs* og en *æstetisk diskurs*. De danner ifølge Habermas samlet den universelle baggrund for forvaltningen af den menneskelige fornuft, som igen kan vises at være styret af et overordnet etisk princip om, at man i en diskurs altid skal sikre, at alle deltagere får fri og lige adgang til at problematisere og gyldiggøre enhver fremsat ytring. Dette retfærdighedsprincip for diskursen omtales af Habermas som *symmetriprincippet* (eller princippet for den lige fordeling af samtaleroller).

I en vis forstand danner den kommunikative eller deliberative demokratiopfattelse en slags mellemproportional mellem de to mere radikale, men – som vi også har kunnet se det – mere problematiske demokratiopfattelser, den liberale og den kommunitaristiske: Mens den liberale demokratiopfattelse for ensidigt sætter individet før fællesskabet, og den kommunitaristiske demokratiopfattelse for ensidigt sætter fællesskabet før individet, søger den kommunikative eller deliberative demokratiopfattelse at skabe en mere harmonisk balance mellem individ og fællesskab ved specielt at fokusere på den menneskelige samtale og den mulighed, der ligger i den for at føre de ovennævnte fire forskellige former for diskurs.

Alt dette betyder dog ikke, at den deliberative demokratiopfattelse ikke også rummer problemer: Habermas søger – især i Habermas (2001 (1971)) – at udvide sit symmetriprincip fra alene at være et diskursprincip til også at skulle gælde som ideal for den menneskelige livsverden i almindelighed (sådan som Kants kategoriske imperativ (jævnfør Kant 1999 (1785))). Det er fra forskelligt hold blevet kritiseret for at være for uklart, blandt andet fordi det ikke af symmetriprincippet fremgår, hvordan vi skal nå frem til denne foreslåede realisering af livsverden (cf. her specielt Apel 1988).

Demokratiet i skolen

Lad os nu med baggrund i vores analyse af ovenstående tre demokrati-begreber gå over til at se på, hvad de undersøgte demokratiopfattelser vil kunne betyde for en vurdering af folkeskolens formålsparagraf og de argumenter, der er fremført for eller imod demokratiundervisning i skolen.

Som jeg indledningsvis har været inde på, har interessen for at diskutere demokrati og uddannelse i de senere år været stigende. Jeg refererede her til to argumenter i debatten om demokratiundervisningen i skolen: Mens det ene argument lægger vægt på at gøre demokratiundervisningen *sindlagsorienteret* (Hal Koch), lægger det andet argument vægt alene på det *kundskabsmeddelende* (Alf Ross).

Set i lyset af de demokratiopfattelser, vi har stiftet bekendtskab med i forrige afsnit – dvs. liberalismen, kommunitarismen og deliberativismen – mener jeg, vi vil kunne kvalificere debatten om demokratibegrebet yderligere.

Lad os begynde med at se på, hvad man inden for de respektive demokratiopfattelser i deres idealtypiske form mener at kunne bidrage med til undervisningen i demokrati:

Liberalismen: På grund af individets grundbestemmelse før samfundet må det enkelte individ frit kunne vælge sin skæbne under hensyntagen til andre individers lignende ret – det sidste som udtryk for liberalismens kontraktuelle element – hvilket for skolens vedkommende betyder, at barnet som det frie individ, det er, har *ret, men ikke pligt*, til at være demokratisk. Dette syn på pædagogikkens rolle kendes i sin mest radikale form inden for den antiautoritære pædagogik (jævnfør for eksempel Neill 1960; Braunmühl 1989; synspunktet kan føres helt tilbage til Rousseaus *Emile* fra 1762), men kan også findes som udtryk for en bestræbelse på at styrke barnets kompetencer i konkurrence med andre.

Kommunitarismen: Her betones de samfundsbærende institutioners betydning for individets selvforståelse, hvilket for skolens vedkommende betyder, at det enkelte barn skal indføres i de traditioner og skikke, der gælder i samfundet. I den forstand er kommunitarismen udtryk for et krav om participation – og i det omfang en demokratisk omgangsform værdsættes, også participation i og dermed tilpasning til demokratiet. Dette

synspunkt kendes som den dannelsesorienterede skoles synspunkt.

Som vi har set, er der interne vanskeligheder med at begrunde såvel det liberalistiske som det kommunitaristiske demokrati-begreb – det liberalistiske på grund af en urealistisk idealisering af mennesket *før* dets møde med medmennesket, og det kommunitaristiske på grund af dets iboende relativisme og manglende henvisning til gyldiggørelse ved universelle standarder. Over for de to demokratibegreber synes deliberativismen at have bedre kort på hånden:

Deliberativismen: Her består demokrati i at skabe mere viden, mere etisk reflekterende og mere selvberoende mennesker gennem en stadig henvisning til og insisteren på samtaleens rationaliserende kraft via etablering af empirisk-teoretiske, tekniske, praktisk-etiske og æstetiske diskurser. Det betyder set i relation til skolen, at det vil være opgaven at udvikle og opøve det enkelte barns evne til at indgå i denne form for samtale, med alt hvad det indebærer af disciplinering og kultivering af barnet. Demokratiet stilles centralt, men kun som betingelse for samtalen.

Som vi har været inde på, er det af vigtighed, at man undgår, at retfærdighedsprincippet for den fornuftige samtale udstrækkes til også umiddelbart at gælde vores livsverden i almindelighed. Den menneskelige livsverden skal ikke – ja, kan ikke – være præget af symmetri og ligeværd. Den omfatter mange forskellige samhandlingsformer, deriblandt samhandlingsformer kendetegnet af dominans og hierarkisk organisering, sådan som det gælder for eksempel inden for arbejdslivet. Det betyder ikke, at den problematiserende og gyldiggørende samtale, diskursen, ikke skal kunne være rettesnor for, hvad der skal foregå i vores livsverden. Men det er vigtigt, at diskursen holder sig åben over for denne verden: Diskursen må ikke a priori påtvinge livsverden sin form.

Deliberativismen stiller som kommunitarismen fællesskabet *over* individet. Dermed installeres en saglig alvor, samtalen og diskursen, som individet må underlægge sig. Denne saglige alvor er uafviselig, da den er universel. Derfor kan den voksne

påtvinge det opvoksede barn denne alvor, dvs. optræde som *lærer* over for barnet som *elev* med henblik på forvaltning af denne alvor. Skolen etablerer sig som hierarkisk ordning. Spørgsmålet er imidlertid, hvad vi nærmere skal forstå ved samtale og diskurs. Der er tale om udveksling af ytringer, og der er tale om problematiserende og gyldiggørende diskurser, ja. Men hvad indeholder de nærmere? Hvad ved diskurserne bemyndiger læreren til at undervise eleven? Og hvad består denne undervisning egentlig i?

Habermas har i en række bøger og artikler fra 1971 og frem til i dag sammen med en række internationale filosoffer og kommunikationsforskere søgt at belyse, dels hvad det nærmere vil sige at samtale, dels hvad det vil sige at problematisere og gyldiggøre samtalen gennem argumentative diskurser. Som vi allerede har været inde på, mener Habermas at kunne opstille fire forskellige diskurstyper, hvor det selvfølgelig er den indre opbygning i disse diskurser, der tiltrækker sig interesse i en undervisningssammenhæng (jævnfør Schou 2004). Her fokuseres på argumentationsstrukturerne bag fremførte ytringer. Alle diskurser involverer nemlig altid slutningsmæssige begrundelser, som for at være gyldige også altid må skulle adlyde logikkens love og antagelser (for eksempel "Man må ikke sige noget selvmodsigende"), metafysikkens love og antagelser (for eksempel "Det kræves, at angivelse af årsager til fysiske begivenheder selv er af fysisk karakter, og ikke for eksempel menneskelige hensigter eller almenbegreber") og den empiriske og teknisk-praktiske verdens love og antagelser (for eksempel "Jeg har åbnet vinduet, fordi det altid er godt undertiden at få frisk luft ind i stuen"). Det er så disse love og antagelser, man har bestræbt sig på at belyse.

Evnen til at beherske alle disse love og antagelser er som sagt universel, og derfor eksisterer evnen til at operere med sådanne universelle love og antagelser hos det opvoksede barn. Det er klart, at det i starten kun findes i kimform. Men det er så her, læreren kommer ind i billedet. Ikke for at fortælle barnet om dem; men for at sørge for, at barnet træner i at beherske dem. Det er i virkeligheden ifølge deliberativisterne lærerens centrale opgave, når det gælder undervisningen i skolen. Selvfølgelig er det klart, at skolen også bliver nødt til at formidle stof, der er mere lokalt og faktaorienteret, for eksempel fysiske lovmæssig-

heder som ”Vand koger ved 100 grader celsius under en atmosfæres tryk” eller ”Jorden er ikke helt rund ved polerne”, normer som ”Det er sundt at spise grønt” eller ”Man må ikke mobbe andre i skolen” og lokale æstetiske vurderinger som ”Denne Eric Clapton-solo er fantastisk”. Men set ud fra et deliberativistisk perspektiv vil alt dette kun kunne figurere *som øvemateriale*. Det egentlige – universelt gyldiggjorte – undervisningsindhold vil for deliberativismen i stedet være opøvelsen af det opvoksende barn i beherskelsen af de kommunikative og kognitive forudsætninger, der ligger bag beherskelsen af de pågældende ytringer. Det er i virkeligheden det, der er det egentlige lærestof ifølge deliberativisterne, og som læreren derfor grundlæggende bør koncentrere sig om. Det vigtige lærestof for deliberativisterne er ikke facts og leveregler, men procedurerne og tanke-mønstrene.

Det er velkendt, at udfoldelsen af de kommunikative og kognitive kompetencer bag barnets ytringer og handlinger er et produkt dels af modning, dels af erfaring, og at modningen kan beskrives som et gennemløb af forskellige kognitive udviklingsstadier fra mere *egocentriske* stadier til stadier kendetegnet af tiltagende *decentrering*, sådan som udviklingspsykologiens store nestor, Jean Piaget, var den første til at sætte fokus på og undersøge (jævnfør Piaget 1936), og sådan som tusindvis af forskere siden har bidraget til studiet af i Piagets ånd. Inden for den naturvidenskabelige fagkreds (matematik, fysik, kemi og biologi) står studiet af kontrafakticitetsbegrebet – afspejlende strukturen i ethvert eksperimentelt design – særlig centralt, og kan derfor siges at danne grundlaget for studiet af strukturen i den empirisk-teoretiske diskurs; men begrebet kan også findes i de øvrige diskurser, hvor de dog er suppleret med yderligere grundbegreber.

Særlig vigtig for vores diskussion af demokratibegrebet er udviklingen af den kommunikative og kognitive kompetence inden for den praktisk-etiske diskurs. Med udgangspunkt i Piagets tanker (Piaget 1932) er nogle vigtige milepæle passeret i studiet af den kognitive moraludvikling (Kohlberg 1981, 1984; Nucci 2003 (2001); Nucci & Narvaez 2008 – jævnfør oversigt på dansk ved Schou & Widell 2013. Specielt hvad retfærdighedsbegrebet angår, som med sit symmetriprincip kan siges at være indbygget i demokratibegrebet, er det blevet vist, at det har et langt udviklingsforløb, der først kan afsluttes ved 20-års-alde-

ren. Rent faktisk har undersøgelser vist, at ikke mange når hele vejen gennem forløbet.

Den senere tids diskussion i pressen og på de sociale medier om identitetsspørgsmålet og debatten om coronakrisen viser med al ønskelig tydelighed, at undervisning er påkrævet. Her kniber det i særlig grad med den kognitive empati og med opgaven i at holde forholdet mellem på den ene side det pligtetiske med dets betoning af retfærdigheden og på den anden side det konsekvensetiske med dets betoning af ansvaret lige i munden.

Afslutning

Hvor bringer alt det os nu hen set i forhold til demokratibegrebet og til undervisning i det? Ja, først og fremmest indebærer det deliberative demokratibegreb og de udviklingspsykologiske undersøgelser, der knytter sig til retfærdighedsbegrebet, at moralundervisning må være et omfattende projekt, som ikke blot kan afgrænses til et enkelt fag, men må disciplineres frem og kultiveres gennem opøvelse af de diskursinterne argumentationsstrukturer i sammenhæng med forvaltningen af læsestof fra alle fag, fra matematik over dansk, fysik, kemi, biologi og historie til samfundsfag og kristendomskundskab. I den forstand skal undervisningen i skolen ikke bygge på demokrati – den har sine paternalistiske træk – hvorfor man kun kan understøtte, at vendingen »bygge på demokrati« i de to nyeste versioner af folkeskoleloven er blevet erstattet af vendingen »være præget af demokrati«: Demokrati skal læres og kan derfor ikke forudsættes. Når det er sagt, skal det tilføjes, at demokratibegrebet også – i skolens ældste klasser – skal gøres bekendt for eleverne gennem eksplicit omtale. Her vil det så egentlig være passende at reservere undervisningen i begrebet til timerne i samfundsfag.

Hvordan man ud fra en deliberativ demokratiopfattelse generelt skal formulere sit curriculum, har jeg sammen med Peter Widell redegjort for i en artikel fra 2013, hvor artiklen afsluttes med følgende fire pinde, her gengivet i let modificeret form:

- Moralundervisning må stimulere til moralsk ræsonnement i skolehverdagen og i det omgivende skolemiljø som helhed; ellers vil moralundervisningen være virkningsløs (altså: ikke nok med temahæfter i ny og næ).

- Det er vigtigt som underviser i moral at kunne skelne teoretisk mellem de abstrakt ret færdighedsmæssige – alle skal behandles lige – de kommunikative – alle skal i lige grad have adgang til at deltage i moralsk diskurs – og de empatiske – alles værdier og interesser skal i lige grad tilgodeses – af de forskellige moraldomme. Endvidere er det vigtigt at kunne holde disse pligtetiske aspekter ude fra de rent konsekvensetiske aspekter.
- Moralundervisningen skal så vidt muligt integreres i eksisterende fagområder, for eksempel i litteraturundervisningen, hvor den litterære eksemplifikation af et moralsk dilemma mange gange vil kunne sikres højere overbevisningskraft end tør, skolastisk gennemgang af principper.
- Læreren skal i højere grad være konsulent end egentlig lærer, hvilket må indebære en anti-docerende holdning, men også gerne en holdning, der vil kunne provokere til yderligere ræsonnement og stillingtagen hos eleverne. Det sidste kræver stor teoretisk indsigt hos læreren om det moralske ræsonnements struktur og om selve moraludviklingen hos eleverne.

Litteratur

- Apel, Karl-Otto (1988), *Diskurs und Verantwortung: Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral*, Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag
- Benhabib, Seyla (1992), *Situating the Self: Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*, New York & London: Routledge
- Bessette, Joseph (1980), *Deliberative Democracy: The Majority Principle in Republican Government. I: How democratic is the constitution?* Washington, D.C. [u.a.]; American Enterprise Institute for Public Policy Research, s. 102-116
- Braunmühl, Ekkehard von (1989), *Antipädagogik: Studien zur Abschaffung der Erziehung*, Weinheim: Beltz
- Dewey, John (2005 (1916)), *Demokrati og uddannelse*, Aarhus: Klim
- Habermas, Jürgen (1995 (1992)), *Tre normativa demokratimodeller: om begreppet deliberativ politik. I: Habermas, Jürgen, Diskurs, rätt och demokrati: Politisk-filosofiska texter i urval av Erik Oddvar Eriksen och Anders Molander*, Göteborg: Daidalos, s. 75-92
- Habermas, Jürgen (1996 (1983)), *Diskursetik*. Frederiksberg: Det Lille Forlag.
- Habermas, Jürgen (2001 (1971)), *Forberedende bemærkninger til en teori om den kommunikative kompetens, I: Henriksen, Carol (red.), Can You Reach the Salt? Pragmatikkens klassiske tekster*, Roskilde: Roskilde Universitetsforlag, s. 137-170
- Kant, Immanuel (1999 (1785)), *Grundlæggelse af sædernes metafysik*, København: Hans Reitzels Forlag
- Koch, Hal (1945), *Hvad er demokrati?* København: Gyldendal
- Kohlberg, Lawrence (1981), *Essays on Moral Development: The Philosophy of Moral Development*, New York: Harper & Row
- Kohlberg, Lawrence (1984), *Essays on Moral Development: The Psychology of Moral Development*, New York: Harper & Row
- MacIntyre, Alasdair (2007 (1981)), *After Virtue: A Study in Moral Theory*, Notre Dame: Notre Dame University Press
- Neill, Alexander Sutherland (1968 (1960)) *Summerhillskolen*, København: Hans Reitzels Forlag
- Nucci, Larry P. (2003 (2001)), *Moral på skemaet: Om at undervise børn i moralske spørgsmål*, København: Gyldendal
- Nucci, Larry P. & Narvaez, Darcia (2008), *Handbook of Moral and Character Education*, New York & London: Routledge
- Nussbaum, Martha (2001 (1986)), *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, Cambridge: Cambridge University Press
- Piaget (1953 (1936)), *The Origin of Intelligence in Child*, London: Routledge and Keegan Paul
- Piaget (1972 (1932)), *Barnets Moralvurderinger*. Oslo: Cappelen
- Rawls, John (2005 (1971)), *En teori om retfærdighed*, Frederiksberg: Det Lille Forlag
- Ross, Alf (1946), *Hvorfor demokrati?* København: Munksgaard
- Rousseau, Jean-Jacques (2003 (1762)), *Emile, eller Om opdragelsen*, København: Borgens Forlag
- Sandel, Michael (1982), *Liberalism and the Limits of Justice*, Cambridge: Cambridge University Press

Schou, Lotte Rahbek (2004), Jürgen Habermas: Det bedre arguments ejendommelige tvangløse tvang. I: Kjetil Steinsholt og Løvlie, Lars (red.), *Pedagogikkens mange ansigter: Pedagogikkens idehistorie fra antikken til det postmoderne*, Oslo: Universitetsforlaget

Schou, Lotte Rahbek & Widell, Peter (2013), Forslag til moralcurriculum i skolen. I: Borchmann, Simon et al. (red.), *Gode ord er bedre end guld. Festskrift til Henrik Jørgensen i anledning af 60-årsdagen*, Aarhus: Aarhus Universitet, s. 429-464

Walzer, Michael (1983), *Thick and Thin: Moral Argument at Home and Abroad*, Notre Dame: Notre Dame University Press.

Medborgerskab på læreruddannelsen

– mod myndiggørelse eller fremmedgørelse?

TINE BRØNDUM

Abstract

Den danske folkeskole skal, ifølge folkeskolelovens formålsparagraf, ”forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettighe-der og pligter i et samfund med frihed og folkestyre”^{*}. Det skal den gøre med afsæt i værdier som ”åndsfrihed, ligeværd og de-mokrati”^{**}. Det er således klart, at den danske folkeskole ikke er værdineutral, men fremhæver en række værdier for såvel den enkelte elev som samfundet som et hele. Formålsparagraffen betoner vigtigheden af en fælles, demokratisk dannelse af den enkelte elev og betydningen af, at eleverne udvikler kompeten-cer til at tage stilling og handle. Om end selve begrebet med-borgerskab er fraværende i formålsparagraffen peger indhol-det af folkeskolens første kapitel altså klart mod dels en række dannelsesmæssige værdier, dels en række idealer for, hvad der udgør en kompetent og deltagende medborger.

Det er der ikke noget overraskende i. Det er ikke nyt, at sko-lens virke hverken kan eller skal ses som et værdineutralt anlig-gende. Hvad der snarere bliver interessant er, hvordan lærere og elever så tænkes (og selv forestiller sig, kunne man tilføje), at skulle arbejde med at udvikle disse værdier. Medborgerskab nævnes – som også nævnt i denne udgivelses indledning – ikke eksplicit i hverken læreplan eller faghæfte for samfundsfag eller andre oplagte fag i hverken grundskolen, gymnasiet eller læ-

* Folkeskoleloven 2006

** Ibid.

reruddannelsen. Snarere byder læreplanerne for disse fag på en række begreber og kompetencer, der må anses som centrale at erhverve sig, for at kunne regnes som en aktiv medborger*. Mens selve medborgerskabsbegrebet er fraværende, er centrale indholdselementer, der kan hjælpe med at indkredse en medborgerskabsforståelse, således klart repræsenteret.

Læreruddannelsen

Anderledes forholder det sig imidlertid, hvis man i stedet ser til de bredere dannelsesfag, der på læreruddannelsen har til formål at styrke lærernes grundfaglighed. Her blev der i 2007 for første gang i Danmark udviklet et fag, der netop eksplicit indeholdt begrebet medborgerskab i sin titel, nemlig i fagmodul Kristendom, livsoplysning og medborgerskab. Medborgerskabsbegrebet var dengang en specifik tilføjelse på det tidligere fag Kristendomskundskab/livsoplysning, der i 1997 var vokset ud af det en gang mere teologisk orienterede kristendomsfag, der i forskellige former har været en del af læreruddannelsen siden uddannelsens start (Kjeldsen 2016, 102). Argumenterne bag initiativet kan bl.a. findes i læreruddannelseslovens bemærkninger. Det fremgår heraf, at der siden arbejdet med ændringen i 1997 figurerede forskelligrettede ambitioner med faget, der både gik i retning af at sikre de studerendes (fortsatte) fortrolighed med danske og kristne værdier – og ”vore egne rødder”. Og i en retning, der i højere grad åbnede sig for andre kulturer og religioner end den kristne og i højere grad betonedde etiske og filosofiske spørgsmål. Som led i den ny læreruddannelse blev faget ændret igen allerede i 2007, hvormed det dels medtog medborgerskabsbegrebet, dels indoptog elementer fra faget Skolen i samfundet, der nu blev nedlagt. Medborgerskabsbegrebets indtog på den danske uddannelsespolitiske scene var – ifølge Claus Haas – oprindeligt initieret af Margrethe Vestager, der med to uddannelsespolitiske udgivelser i 1999

* ‘Reference Framework of Competences for Democratic Culture’ (RFCDC) er udarbejdet af Europarådet på tværs af de europæiske lande, og har til formål at understøtte og udvikle demokrati hos europæiske unge. RFCDC indebærer 20 kompetencer, der er delt op i fire kategorier.

og 2000* satte begrebet på dagsordenen og i forbindelse med datidens identitetspolitiske debat. Det var denne, som bl.a. undervisningsminister Bertel Haarder siden videreførte i en mere borgerlig værdipolitisk debat**, der her – i lighed med andre uddannelsespolitiske debatter på denne tid – blev begrundet bl.a. med den øgede demografiske diversitet i Danmark.

Fagændringen gik ikke stille af sig – hverken i 2007 eller da faget kort efter – i 2013 gennemgik en række ændringer. I bølgegangen mellem holdninger for og imod faget var det klart, at medborgerskabsbegrebet er omstridt og komplekst – og at begrebet ofte ledsages af identitetspolitiske normer for, hvad der falder inden for definitionen af *godt medborgerskab*. Dette gælder selvsagt ikke mindst, når begrebet aktiveres i en statsligt reguleret ramme, der udstikker retningslinjerne for den danske læreruddannelse og folkeskole. Placeringen i KLM var samtidig interessant i den forstand, at modulet – udover at være obligatorisk for alle studerende – specifikt markeres som havende en tæt forbindelse til folkeskolens formål og derudover til den kommende lærers håndtering af mangfoldighed i et globaliseret samfund. Dette fremgår af bekendtgørelsen om faget:

”Almen dannelse (KLM) omhandler fortolkning af folkeskolens formål, udvikling af professionsetik samt håndtering af komplekse udfordringer af lærerarbejdet i et globaliseret samfund præget af kulturel, værdimæssig og religiøs mangfoldighed”***

Fagkonstruktionen i 2007 skal ses i lyset af en bredere udvikling i den danske læreruddannelse, der historisk har haft en tæt relation til den danske folkekirke. Mens faget således på den ene side, med de to førstnævnte begreber, *Kristendomskundskab/livsoplysning*, fortsat markerede en kristen tradition som centrale elementer for den almene dannelse for den kommende lærer, signalerede tilføjjelsen af medborgerskabsbegrebet et nyt behov for at placere en politisk dannelsesambition inden for

* Margrethe Vestager introducerede medborgerskabsbegrebet i publikationerne *Uddannelse og fællesskab* (1999) og *Værdier i virkeligheden* (2000). Se endvidere Kjeldsen 2016, 105.

** Se bl.a. Haarders udgivelse *Undervisning i demokrati* (2006).

*** Referer til bekendtgørelse.

denne ramme*. Således – påpegede flere debattører såvel som bl.a. historiedidaktikeren Claus Haas, der fulgte udviklingen – måtte man forstå det ny fag som en eksplicit form for kulturpolitik, der udlagde særlige forståelser af relationen mellem netop begreber som kristendom og medborgerskabsidealer i et tiltagende flerkulturelt Danmark. Fagudviklingen på læreruddannelsen blev i dette lys altså et indlæg i en bredere samfundsmæssig diskussion om, hvordan man bedst forholdt sig til et tiltagende flerkulturelt samfund under forandring (Haas 2008, Brøndum 2016).

Som led i min Ph.d (2016) undersøgte jeg relationer mellem læreruddannelsens – og særligt KLM-modulets dominerende kulturforståelser – og de studerendes selvfortællinger om bl.a. motivation for at blive lærere, og oplevelser af læreruddannelsen og det specifikke fag.

Mens det må nævnes, at fagets målkrav kan tolkes på ganske forskellige måder fandt jeg i min ph.d. en potentiel udfordring i at medborgerskabsbegrebet blev tilføjet – som det tredje bogstav i forkortelsen KLM. Som også bl.a. Haas er inde på, kan dette læses som en hierarkisk balancerings i fagets indholdsområder, der på sin vis synes at lægge medborgerskabsbegrebet ind under det afsæt, der er etableret med det første indholdsområde, kristendomskundskab. I en sådan læsning kan indførelsen af medborgerskabsbegrebet i det tidligere KL-fag (frem for at indføre et egentligt selvstændigt medborgerskabsfag) forstås som en (gen)politiserings af religionen i den danske læreruddannelse. Fagets kernebegreber er karakteriseret af, at de er brede og flertydige begreber, der kan opfattes på ganske forskellig vis. Derfor er det relevant at se på, hvordan begreberne præsenteres i bekendtgørelsen. Her stod der om indholdsområdet religion og kultur (som det første ud af tre færdigheds- og vidensområder, at indholdet er:

- a) Kristendommens fortællinger, grundbegreber og virkningshistorie med vægt på danske forhold.
- b) Jødedommen og islam som europæiske minoritetsreligioner.
- c) Religion og menneskerettigheder i et kulturmøde- og skoleperspektiv.

- d) Forholdet mellem religion, kultur og politik i aktuel belysning.
- e) Evangelisk-luthersk kristendoms betydning for demokrati, velfærdsstat og skole i Danmark.*

Det er her tydeligt, at én religion, nemlig kristendommen, skal kendes i sin egen ret og egne fortællinger, men jødedommen og islam skal studeres i et minoritetsperspektiv, og dermed i relation til en majoritet, dvs til det danske. Således bliver det især i bekendtgørelsen af 2007 klart, at islam og jødedommen primært skal behandles i et minoritets- og kulturmedeperspektiv, hvilket bidrager til at fastholde fagets perspektiv på den danske folkeskole som en arena primært for majoriteten. Når et sådant majoritetsperspektiv læses i relation til fagets øvrige indholdsområder, så er det nærliggende at etablere sammenhænge mellem fagets øvrige betegnelser, således at kristendommen, og demokratiske dannelses- og medborgerskabsbegreber definerer det nationale og velkendte, mens minoritetsperspektivet i højere grad bliver repræsentanter for det ikke-danske, og dermed for dem, der i højere grad har behov for medborgerskab-sundervisning.

Netop fordi medborgerskabsbegrebet så at sige kan ses som værende underlagt et indre hierarki i forhold til fagets øvrige fokus på kristendom og livsoplysning er det nærliggende at forstå tilgangen til medborgerskabsbegrebet ud fra et integrerende perspektiv, hvor et aktivt medborgerskab netop tænkes at finde sted inden for den danske nation, og hvorfor der dermed kan konstateres et fokus på en socialisering mod en særlig national identitet. En konsekvens heraf kan være, at faget på det formelle niveau privilegerer en implicit majoritetsnorm defineret ved det kristne og det velkendte, og at også de øvrige fagbegreber tolkes og bringes i spil inden for denne ramme. Et sådant perspektiv kan siges at stå i modsætning til et mere interkulturelt eller globalt medborgerskab, der i højere grad kan knytte sig til forskellige variable, såsom lokale eller globale fællesskaber.

I forlængelse af den ovenstående læsning kan man imidlertid argumentere for, at faget har til formål, at 'inddæmme eller tøjle det flerkulturelle' for derved at betone en national (og evt.

* BEK nr 219 af 12/03/2007: <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2007/219>

kristen) majoritetskultur som fagets og dermed lærergerningens centrale afsæt (Brøndum 2016).

Mens analyser af bekendtgørelser og læreplaner kan sige noget om de faglige og politiske ambitioner og formål for et fag, så siger sådanne analyser dog ikke meget om, hvordan et fag faktisk praktiseres af undervisere – eller hvordan de i sidste ende opfattes af de studerende. En række fagdidaktiske forskere har beskæftiget sig med denne afstand mellem dét, som bl.a. curriculumforskeren John Goodlad (1979) betegner som henholdsvis den *ideologiske* (dvs. politisk bestemte) og den (af de studerende) *erfarede* læreplan. Andre igen betoner den *skjulte* læreplan, som en betegnelse for de ikke-faglige og ikke-sprogliggjorte kræfter, som ligeledes er i spil, når særligt indhold eller særlige undervisningsformer socialiserer elever og privilegerer nogle adfærds- og vidensformer frem for andre (Jackson 1968, Bauer & Borg, 1986). Begge forståelser er her relevante ikke mindst idet de fordrer en særlig opmærksomhed på, hvad det er for komplekse samspil og kontekstuelle forhold, der griber ind i elever og studerendes opfattelser af fag og emner, og hvordan sådanne opfattelser rummer langt mere end blot erhvervelsen af konkrete indholdsemner eller kompetencer.

Når fag skaber identitet

I forlængelse af ovenstående afsøgte jeg i min ph.d., hvordan en række lærerstuderende oplevede KLM-faget, og herunder hvordan de studerende i deres refleksioner over disse oplevelser relaterede dem sig til deres forskellige etniske eller nationale baggrund. Et centralt spørgsmål i undersøgelsen var derfor at udforske, hvordan fagets indholdsområder, og herunder italesættelsen af henholdsvis medborgerskab og kulturel mangfoldighed i en skolekontekst subjektiverede og positionerede de studerende på forskellig vis.

Med begrebet subjektivering henvises her til den ovenfor nævnte forståelse, at fag ikke kun indvirker på elever og studerendes faglige udvikling, men at skolen – med alt hvad den indebærer af møder med andre elever, undervisningsformer, fagligt indhold m.m. – samtidig virker skabende på den enkeltes elevoplevelse af, hvem han eller hun er og kan blive. I den forstand kan man fx ved hjælp af uddannelsesforskeren Gerd Biesta (2011) sige, at uddannelse – og fagenes indhold – på én gang

kvalificerer, socialiserer og subjektiverer eleverne. Dette vil naturligt altid ske inden for en særlig ramme, konstitueret af bl.a. de fagforståelser og bredere normer, der kommer til udtryk i et klasserum. At uddannelse subjektiverer eleverne medfører for Biesta, at et helt centralt element i god undervisning må være, at den skal medvirke til at eleverne bliver myndige subjekter – og at de skal støttes i at erhverve sig og anvende viden (Biesta 2011). En sådan subjektivering står ligeledes centralt for den svenske uddannelsesforsker Thomas Englund (2007), der betoner vigtigheden af, at fagundervisning skal give eleverne mulighed for at tage aktivt del i det, han betegner meningskabende aktiviteter. Ved i undervisningen at møde og få kompetencer og mulighed for aktivt at deltage og anvende faglig viden i fagene får eleverne redskaber til meningsfuldt at anvende og forholde sig kritisk til den viden, der skabes i klassen. I en sådan optik kan klassen ses som et fællesskab, som eleven socialiseres ind i og som via tildelingen af en ny faglig identitet der – potentielt – kan myndiggøre eleverne. Det bliver her imidlertid afgørende, at fagenes indhold og undervisning faktisk giver en sådan plads til fællesskab og kritisk tænkning, og til at eleverne reelt og på lige fod kan deltage meningsgivende i en fælles vidensproduktion. For at skoleaktiviteter skal være meningskabende skal de ifølge Englund være kommunikative, sociale og dialogiske. Inden for en sådan forståelse skabes viden, mening og identitet i en interpersonel, social interaktion, der tilstræber gensidig forståelse (Brøndum et al., 2021).

Hertil er det imidlertid afgørende, at der er tale om undervisning, der har mere end én mulig konklusion og der anlægger et vidensfelt, der er tilgængeligt for alle. Dette kan ses som centralt for, at elever generelt vil opleve skolen som meningsfuld og lykkes med at udvikle en konstruktiv elev-identitet. Men eftersom aktiv deltagelse, medbestemmelse, kritik og fællesskab samtidig er blandt de centrale kompetencer inden for medborgerskabsbegrebet, så er der også i denne henseende grund til at interessere sig for, hvorvidt medborgerskabsundervisning reelt inviterer til sådanne former for ligeværdig deltagelse.

Mellem det faglige og det personlige

Det var bl.a. med en sådan interesse for samspelet mellem det faglige indhold og de studerendes perception, at jeg i 2013-2015

interviewede en række lærerstuderende på deres 1. år på læreruddannelsen mens de fulgte modulet Almen dannelse: KLM (Kristendom, livsanskuelse og medborgerskab)*. Afsættet var en antagelse om, at studerendes oplevelse af og engagement i fag og skolekultur vil afhænge af deres baggrund og hidtidige læringshistorie. Dertil finder jeg netop lærerstuderende interessante, da de både selv er lærende subjekter, og samtidig er kommende aktører i en central kulturoverleverende institution som den danske folkeskole.

Det empiriske afsæt for undersøgelsen udgjorde 14 lærerstuderende af forskellig social, religiøs og etnisk baggrund. Ligeledes opholdt jeg mig i kortere perioder på to forskellige KLM hold på to forskellige uddannelsessteder. Via de narrative biografiske interviews fik jeg adgang til de studerendes fortællinger om egen selvforståelse, skoleerindringer, motivationer for at blive lærere og ikke mindst til deres fremtidsforventninger i relation til lærerprofessionen. Derudover muliggjorde observationerne et blik, der gav mig adgang til klasserummets praksisser og dynamikker og viste, hvordan nogle ytringer eller forståelser blev anerkendt som selvfølgelige og legitime, mens andre ikke gjorde.

Jeg vil her tage fat i to fortællinger fra nogle af de studerende, der selv definerede sig som 'anderledes' (end majoriteten), og der delte en erfaring af ikke at passe ind i de normer og kulturelle for forståelser, der indrammes af fagets tematikker om kristendom og danske normer. Jeg møder de to studerende Yasmin og Nikolaj på det samme hold, men det er fra både observationer og interviews klart, at de to nok deler eksklusionshistorie, men at de oplever og forvalter eksklusionserfaringen meget forskelligt.

Den studerende Yasmin er praktiserende muslim med rødder i Tunesien, og hun oplever faget som personligt udfordrende og til tider stødende. Som konsekvens heraf forklarer hun, at hun ofte afstår fra deltagelse, og generelt afskriver faget som "utroligt kedeligt". Omvendt er det tydeligt, at Nikolaj, der er kristen med en serbisk mor og dansk far, udtrykker en markant anderledes og meget tydelig interesse i KLM-faget i forhold til samtlige af de andre studerende. Positionerne er markante og kan ses som to yderpoler i de studerendes perceptionen af faget

mere generelt. Samtidig finder jeg, at positioneringerne må forstås i relation til de to studerendes selvforståelse og læringshistorie. Eksempelvis viser Nikolajs fortælling ganske tætte koblinger mellem hans personlige erfaringer med religion og søgen efter tilhørsforhold på den ene side, og på den anden side af et stærkt fagligt engagement netop i begreber som medborgerskab og kristendom. Hvor han i fortællingen om sine tidligere skoleår erindrere at føle sig udstødt og opleve en radikal mangel på tilhørsforhold og medborgerfølelse, så er det tydeligt, at han i særligt dette fag finder et sprog for sine erfaringer, der matcher hans livsbane væk fra de marginaliserede fællesskaber, og der ved selve hans identifikation med kristendommen og (det nationale) medborgerideal giver ham legitimitet og adgang til et dansk (kultur)kristent fællesskab. På den måde kan man se, at faget dels bliver adgangsgivende for en ny danskhedsfølelse, og at han samtidig her lykkes med at skabe en meningsgivende faglig identitet og mere privilegeret platform at tale fra, fordi han formår at anvende og trække på sine egne tidligere erfaringer af at stå uden for fællesskabet. Ved spørgsmålet om hvad det er ved faget, han kan lide svarer Nikolaj:

Alt! Hele KLM, jeg kan lide det hele. Om det er kristendommen, livsoplysning, demokrati, medborgerskab, globalisering, Europa, eller verden, jeg kan godt lide det. [...] De [andre i klassen] synes bare jeg er en nørd, og det har jeg aldrig været. Jeg har jo altid været en gangster, smart... men nu er jeg en nørd! For de spørger mig, kan du ikke lige nævne de fem søjler? Hvornår kom reformationen... så nævner jeg det. Jeg kan jo godt lide det (Nikolaj, lærerstuderende).

Ganske omvendt udtrykker Yasmin, ikke at kunne finde de kulturelle koder til at tilegne sig faget på en meningsgivende måde, der giver redskaber til at handle og skabe viden. Snarere synes en effekt af fagets tematikker såvel som uddannelsens overordnede didaktik at medføre, at hun ikke oplever en myndiggørelse via fagets medborgerbegreb, men at hun snarere skubbes længere og længere væk fra idealbilledet af en (dansk) lærer. Fra interviewet er det klart, at dette dels kommer til udtryk i relation til udtalte undervisningspraksisser med gruppearbejde og (korrekt doseret) personligt engagement og deltagelse i diskus-

sioner, men også i de måder, hvorpå særligt henholdsvis kristne og islamiske værdier fremstilles i faget. Yasmin fortæller:

Jeg føler det er mig, hun peger på, eller det er mig, hun sviner, eller ikke sviner, men det er som om, at det er mig, hun prøver at frustrere... Øh... Og så er der også nogle holdninger, der kommer frem, her og der, når vi diskuterer, tror jeg. Altså jeg ved ikke rigtig, hvor jeg får lyst til at være med i diskussionen, som fx det her med krig, ikke? Men hvor jeg så tænker, nej, det gider jeg alligevel ikke [...] Det er bedst, jeg holder kæft, ikke?! For det er meget følelserne, det er jo meget subjektivt, og det skal det jo ikke være (Tasneem, lærerstuderende)

Det er vigtigt her at understrege, at den samlede empiri ikke giver et grundigt fundament for rent faktisk at afdække, hvad der over tid faktisk siges og gøres i timerne. Det er derfor alene de studerendes egne oplevelser, vi hører. Tekla Canger konstaterer dog, med afsæt i en tilsvarende analyse af minoritets- og majoritetsnormativer på læreruddannelserne og i lighed med mine analyser, at det ikke kun er ”*seminariets arbejdsform, der konnoterer danskhed på en særlig måde, men også det, der undervises i, og måden indholdet fortolkes og forstås på, [der] er indlejret i en nationalkulturel kontekst og forståelse*” (Canger, 2008, 220-221).

Begge deler står tydeligt frem i Yasmins fortælling. I forhold til uddannelsens arbejdsform udtrykker hun en generel undren og fremmedgørelse over de udtalte normer, der netop når man står udenfor normen springer i øjnene: “[...] jeg spørger hele tiden mig selv, hvorfor er det sådan? Hvorfor skal vi gøre sådan? Hvorfor er det hele tiden gruppearbejde? Og... Jeg bliver sådan lidt frustreret, fordi jeg bare ikke har haft den samme opvækst som de andre, jeg er jo ikke opvokset med det dér, sådan er det bare” (Brøndum 2016, 261).

Men også fagets indhold marginaliserer i den forstand at det – ifølge Yasmins perception – tydeliggør hvem, der hører til i det fællesskab, der udgør fagets ”vi” – og hvem der ikke gør:

”*Hun [underviseren] gav ikke os lov til at sige, hvordan vi så det [...] og det var meget skåret ud i pap, hvordan danskere er, og hvordan muslimer er, og det irriterede mig voldsomt*” (Brøndum 2016, 279).

Sideløbende læsninger af de to studerendes selvfortællinger viser, at personlig baggrund og læringshistorie har stor betydning i studerendes tilgang til fag. Når Nikolaj udtrykker en markant anderledes interesse for faget, og ikke mindst for spørgsmålet om, hvad det vil sige at være en god medborger, så finder jeg, at dette hænger sammen med, at praktiseringen af faget giver ham mulighed for at integrere personlige erfaringer som *kulturelt relevant viden* på en måde, der virker myndiggørende, og der bidrager til at den faglige tilegnelse bliver en meningskabende aktivitet.

Dermed subjektiverer faget Nikolaj til at tale med en mere privilegeret stemme, hvilket så at sige skaber ham som en ny slags person også i de andre studerendes øjne. Det er netop denne oplevelse af at kunne trække på erfaringer, der er kulturelt relevante, som ikke synes at lykkes i Yasmins fortælling.

Afsluttende bemærkninger

[H]vis man ikke føler, at man ejer og forstår den viden, man skal videreformidle, så vil man hele tiden blive marginaliseret” skrev Henrik Sommer i relation til KLM-debatten (Sommer, 2010). at forstå og eje en given viden fordrer, at man oplever det konkrete stof som kulturelt relevant og at undervisningens indhold er tilpas åbent til at tilbyde den eller de studerende en faglig identifikation. Det er en sådan åbenhed jeg anser som fraværende i Yasmins læringshistorie, og der medvirker til, at hun afstår fra faglig deltagelse og i stedet dømmes faget provokerende – eller blot kedeligt. Der kunne i den forbindelse argumenteres for et behov for et medborgerskabsbegreb, der i højere grad udvider rammerne for hvad der tæller som en god medborger, og for hvilke rammer de studerende gives til at opnå identifikation og tilhørsforhold også i andre fællesskaber, der ikke blot er bundet op på det nationale. Mens meget pædagogisk arbejde med demokratisk medborgerskab netop er funderet i antagelsen om, at det er muligt – og ønskeligt – at definere hvad den gode medborger er, så man bedst muligt kan uddanne til netop dét, så foreslår Biesta, at anlægge en medborgerskabsforståelse, der fremfor at socialisere individer ind i en given eksisterende orden, er funderet i en mere åben og uafsluttet proces (Biesta 2011b). Fremfor et medborgerskab, der socialiserer eleverne ind i pre-definerede identiteter foreslår Biesta således en eks-

perimental processuel tilgang til elevers demokratiske dannelse, hvor det snarere er lysten til fællesskab og demokrati, der definerer elevernes politiske og demokratiske subjektivering.

Referencer

- Bauer, M., & Borg, K. (1986). Den skjulte lærerplan. Skolen socialiserer - men hvordan? . Unge pædagoger.
- Biesta, G. J. J. (2011). Learning democracy in school and society. Education, lifelong learning, and the politics of citizenship. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers
- Biesta, G. J. J. (2011b) The Ignorant Citizen: Mouffe, Ranciere, and the Subject of Democratic Education i Stud Philos Educ 30:141–153
- Brøndum, Tine. 2016. "Fortællinger mellem erindring og forventning: selvfortællingen som meningsforhandling, forskelsmarkør og uddannelsesmotivation blandt kommende lærere : ph.d.-afhandling." S.l: Syddansk Universitet, Uddannelsesvidenskab.
- Brøndum, Hobel og Meisner (2020): Interkulturel didaktik. Frydenlund.
- Englund, T. (2007). Utbildning som medborgerlig rättiget. Skilda traditioner och uttolkningsmöjligheter. In T. Englund (Ed.), Utbildning som kommunikation. Göteborg, Daidalos.
- Goodlad, John I. (1979): Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice. McGraw-Hill, University of Michigan
- Haas, Claus (2008). Citizenship education in Denmark: Reinventing the nation and/or conducting multiculturalism(s)? London Review of Education, 6(1). Routledge.
- Kjeldsen, K. (2016). Kristendom i folkeskolens religionsfag. Politiske og faglige diskussioner, repræsentation og didaktisering. (Doctoral Dissertation), Syddansk Universitet
- Sommer, Henrik (2010): Læreruddannelsens etos. I Andersen og Pøhler (red.): Læreruddannelsen i fokus. Dafolo.

Den demokratiske samtale i samfundsfagsundervisningen.

En didaktisk analyse i et motivations- og medborgerskabsperspektiv

SARA RAVNKILDE NIELSEN

Abstract

*En del af formålet med gymnasieskolens samfundsfagsundervisning er at give eleverne lyst og evne til at forholde sig til og deltage i den demokratiske debat. Samfundsfagsundervisningen kan dermed ses som et centralt element i den demokratiske dannelse, der løbende udfordres og aktualiseres af blandt andet en hård debat-tone i medierne. Denne artikel undersøger, hvordan et samfundsfagligt undervisningsforløb kan bidrage til at styrke elevernes evne til og motivation for at deltage i den demokratiske samtale. Da artiklens formål er at bidrage til udvikling af undervisning med hensyn til elevers demokratiske deltagelse, bygger artiklen på en didaktisk analyse af data fra forfatterens egen undervisningspraksis med henblik på at formulere anbefalinger til pædagogisk og didaktisk udvikling.**

* Artiklen bygger på forfatterens afsluttende eksamensopgave i teoretisk pædagogikum som del af gymnasiepædagogikumuddannelsen. Forfatteren ønsker at takke pædagogisk leder og kursusleder Janne Toftgaard for værdifuld sparring gennem hele pædagogikumforløbet. Forfatteren vil også gerne takke gymnasielektor og pædagogikumvejleder Ulrik Büchert for den inspiration, der førte til Dagens Debat i artiklens undervisningsforløb. Sidst men ikke mindst en stor tak til alle de involverede gymnasieelever for engagement, åbenhed, skønt samarbejde og berigende bidrag i forløbet. Eleverne har givet samtykke til artiklen, men elevcitater og mere detaljerede beskrivelser er alligevel fravalgt i artiklen af hensyn til eleverne. Uddybende beskrivelser, supplerende refleksioner og yderligere materiale om undervisningsforløbet og artiklens analyser kan fås ved henvendelse til forfatteren.

Artiklen fokuserer på faglig mundtlighed i den demokratiske samtale og opstiller en teoretisk ramme bestående af en medborgerskabsdidaktik kombineret med et motivationsteoretisk fokus på elevernes self-efficacy. Den teoretiske ramme danner afsæt for en præsentation af og argumentation for et samfundsfagligt undervisningsforløb med særligt fokus på aktionen Dagens Debat gennemført i en samfundsfaglig 1. g stx-klasse. Den efterfølgende analyse bygger på observationer og semistrukturerede elevinterviews for at opnå forståelse for, hvordan undervisningsforløbet kan styrke elevernes evne og motivation for mundtlig deltagelse i den demokratiske samtale. Analysen åbner for en refleksion over styrker og svagheder ved forløbet og muliggør slutteligt anbefalinger for didaktisk udvikling af samfundsfagsundervisningen med hensyn til demokratisk deltagelse.

Artiklen konkluderer, at samfundsfagsundervisningen gennem blandt andet undervisning i den demokratiske samtale kan styrke elevernes forudsætninger for at indgå dannet og fagligt kvalificeret i den demokratiske debat, og at aktionen Dagens Debat som en stilladseret demokratisk samtale kan træne og motivere eleverne til at deltage mundtligt. Særligt pardebatter med bundne holdninger og efterfølgende opsamlende klassedialog kan dels give tryghed og mestningsoplevelser, og dermed potentielt øget self-efficacy og motivation, dels muliggøre nuancering og faglige kvalificeringer af elevernes argumenter. Artiklen anbefaler en høj lærerstyring med fokuseret faglig og emotionel støtte i form af blandt andet bundne holdninger i pardebatter. Artiklen anbefaler desuden fokus på samhørighed i klassen og plads til elevernes refleksion over egen deltagelse i den demokratiske samtale.

Indledning

Når demokratiet udfordres af fake news og shitstorme (Mehl- sen og Hendricks 2019) og den hårde debattone afholder mange fra at udtrykke deres mening og deltage i offentlige debatter (Zuleta og Burkal 2017), synes det relevant at skærpe opmærksomheden omkring den demokratiske dannelse. Og særligt for samfundsfaglærere i gymnasieskolen er det væsentligt at fokusere på demokratisk deltagelse, da en del af fagets formål er at give eleverne *”lyst og evne til at forholde sig til og deltage i den demokratiske debat”* (www.uvm.dk). Faget har dermed et særligt ansvar for elevernes demokratiske dannelse i form af en

handlekompetence for demokratisk medborgerskab og deltagelse (Fischer-Nielsen 2018). Formålet kan blandt andet forstås ud fra Detjens (2000) skelnen mellem borgertyperne den uinteresserede, den reflekterende tilskuer, den interventionsparate borger og den aktive medborger.

Således bliver det relevant for gymnasieskolens samfundsfagslærer at danne og uddanne eleverne til ikke bare at *forholde sig til* den demokratiske debat, som eksempelvis en reflekterende tilskuer, men også muliggøre *aktiv deltagelse i* den demokratiske debat, som for eksempel en interventionsparat eller aktiv medborger.

Formålet med denne artikel er at bidrage til en forståelse for, hvordan der i samfundsfagsundervisningen kan arbejdes med elevernes demokratiske dannelse og demokratiske deltagelse for dermed at bidrage til udvikling af samfundsfagsundervisningen. Med udgangspunkt i ovennævnte citat fra samfundsfagets formålsparagraf fokuserer artiklen på evne til og motivation for at deltage i den demokratiske samtale. Den demokratiske samtale forstås i artiklen som en samtalebaseret meningsudveksling (jævnfør Fischer-Nielsen 2018). Så med hensyn til evne til deltagelse i den demokratiske samtale fokuserer artiklen især på, hvordan man indgår og argumenterer (jævnfør Høegh 2018). Begrebet *lyst* fra samfundsfagets formål kan forstås som en indre motivation (jævnfør Ågård 2015). Men da alt læringsarbejde kan være udfordrende og indeholde aktiviteter og opgaver, eleverne ikke nødvendigvis har en umiddelbar lyst til, er det i undervisningssammenhænge hensigtsmæssigt også at fokusere på ydre motivation, der er forbundet med ydre forhold i form af for eksempel belønning (ibid.; Ryan og Deci 2000). Anvendelsen af begrebet *motivation* frem for *lyst* kan dermed muliggøre nuancering med et større teoretisk fundament for analysen og et udvidet handlerum for læreren. Denne artikel tager således afsæt i motivation for deltagelse frem for læreplanens betoning af lyst til deltagelse. Artiklen fokuserer både på motivation og evne som ramme for analysen, da det sociale/motivationsmæssige og det faglige understøtter hinanden og åbner for elevernes mulighed for at lære, hvordan man i en demokratisk proces kvalificerer argumenter og bliver klogere sammen (Høegh 2018).

Artiklen afgrænser med hensyn til evne og motivation til at fokusere på faglig mundtlighed i den demokratiske samtale, fordi

eleverne skal opnå *"et reflekteret forhold til, hvor grundlæggende den mundtlige kommunikation er for det at være til og kunne tage aktiv og kritisk del i det demokratiske samfund"* (Haugsted 2013: 499). Mundtligheden kan dermed ses som forudsætning for demokratisk deltagelse dels uden for klasserummet, dels via andre udtryksformer. Artiklens fokus på mundtlighed er relevant for den fagdidaktiske diskussion i samfundsfaget, for selv om mundtlighed fremhæves i læreplanen, står den systematiske undervisning i mundtlighed svagt (Haugsted 2013).

Det leder til artiklens problemstilling:

Hvordan kan et samfundsfagsforløb styrke elevernes evne til og motivation for at deltage mundtligt i den demokratiske samtale?

Da artiklens formål er rettet mod udvikling af undervisning, bygger artiklen på en didaktisk analyse, hvor problemstillingen undersøges og diskuteres i relation til forfatterens egen undervisningspraksis. Med afsæt i centrale didaktiske grundspørgsmål (*hvorfor, hvad, hvordan, hvem og hvor*) undersøges forfatterens egen undervisningspraksis med henblik på at formulere anbefalinger til pædagogisk og didaktisk udvikling (jævnfør Hobel og Aarup Schjørring 2018). Disse anbefalinger vil være knyttet til en konkret undervisningskontekst, men med en ambition om at analysen og anbefalingerne kan bidrage til refleksioner og diskussioner om undervisningsudvikling i forbindelse med gymnasieelevers demokratiske deltagelse. I næste kapitel opstiller artiklen en teoretisk ramme, der danner udgangspunkt for undervisningsforløbet og den efterfølgende analyse og diskussion.

Teoretisk ramme: Medborgerskabsdidaktik og self-efficacy i den demokratiske samtale

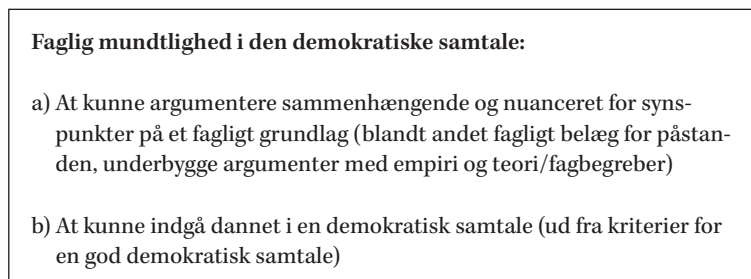
Grundet problemstillingens fokus på både evne til og motivation for deltagelse i den demokratiske samtale retter undervisningsforløbet læringsteoretiske tilgang opmærksomheden mod samspillet mellem individer og i den forbindelse i høj grad mod både faglig og emotionel støtte til eleverne. Vygotsky (1930) tilbyder et sprogorienteret sociokulturelt perspektiv på

læring, der i forløbet kan oversættes til, at eleverne tilegner sig evnen til at deltage i den demokratiske samtale gennem et samspil med lærer og klassekammerater, hvor de gennem sproglig kommunikation blandt andet internaliserer kriterier for en god demokratisk samtale. Med begrebet nærmeste udviklingszone rettes fokus på afstanden mellem det aktuelle udviklingsniveau, hvor eleverne kan på egen hånd, og det potentielle udviklingsniveau, hvor de kan med hjælp fra andre (Vygotsky 1978). Herved bliver det i praksis centralt at stilladsere elevernes læringsprocesser i sociale rum, hvor eleven støttes til at kunne klare mere end på egen hånd (Beck 2016). Denne stilladsring rettes dels mod det faglige indhold, og dermed en læringsorienteret tilgang, dels mod motivationen, og dermed de emotionelle processer (jævnfør Dolin og Kaspersen 2017).

Forløbets fagdidaktiske ramme udgøres af en medborgerskabsdidaktik med fokus på faglig mundtlighed i den demokratiske samtale. Denne medborgerskabsdidaktik tager udgangspunkt i tre grundlæggende kompetencer for en god demokratisk borger: *”Man skal have forståelse for det politiske og demokratiske systems indretning og funktion (politisk dannelse), man skal være motiveret for engagement og deltagelse (demokratisk læring), og man skal have det ’rette’ sindelag som udgangspunkt for sit engagement og deltagelse (demokratisk dannelse)”* (Ellebæk et al. 2008: 265). Det kan med inspiration fra Pedersen et al. (2018) kategoriseres til at omhandle tre faser: *Mens vidensfasen* giver eleverne kendskab til centrale teorier/begreber og viden om demokrati og det politiske system, tilstræber *trænings- og motivationsfasen* at træne og motivere eleverne til at træde aktivt ind i rollen som demokratisk medborger og over tid opleve at kunne bidrage med faglige pointer i kraft af deres faglige viden. Endelig udfordrer *deltagelses- og handlingsfasen* eleverne til at tage aktiv del i blandt andet samfundets debatter (Pedersen et al. 2018).

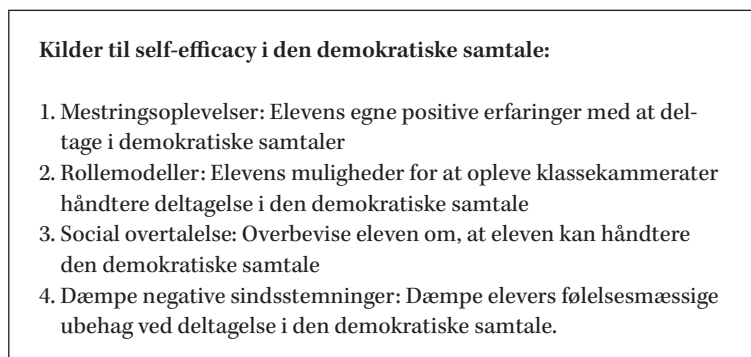
Da deltagelses- og handlingsfasen lægger op til at kunne deltage kvalificeret ud fra både faglig viden og kriterier for en god demokratisk samtale, definerer artiklen faglig mundtlighed i den demokratiske samtale ud fra både en faglig dimension og en dannelsesdimension. Den faglige dimension bygger på læreplanens faglige mål om, at eleverne skal ”på et fagligt grundlag argumentere sammenhængende og nuanceret for egne synspunkter, placere disse i en teoretisk sammenhæng og indgå i

en faglig dialog” (uvm.dk). Dannelsesdimensionen bygger på kriterier for en god demokratisk samtale, som eleverne anbefales selv at være med til at udforme (jævnfør Haugsted 2013). I denne artikel forstås faglig mundtlighed i den demokratiske samtale derfor således:



Figur 1: Faglig mundtlighed i den demokratiske samtale.

Forløbet har et motivationsteoretisk fokus på at øge elevernes oplevede self-efficacy i den demokratiske samtale, da problemstillingen lægger op til et fokus på elevernes selvopfattelser. Oplevet self-efficacy forstås her som elevens tiltro til egne evner til at klare en bestemt opgave eller situation og er central for problemstillingen, da overbevisninger om self-efficacy netop har betydning for elevernes motivation og adfærd (Bandura 1997). Inspireret af Bandura (1994) og Krogh og Andersen (2017) opstiller denne artikel fire kilder til self-efficacy i den demokratiske samtale. Forløbets motivationsteoretiske fokus er således at øge elevernes self-efficacy gennem:



Artiklens teoretiske ramme er sammenfattende illustreret i nedenstående tabel 1. Med operationaliseringen af *evne til at deltage* og *motivation for at deltage* kan rammen anvendes til forløbsudvikling og -evaluering. I denne artikel udgør rammen grundlaget for artiklens didaktiske analyse af undervisningsforløbet.

	Mål	Eksempler på indikatorer
Evne til at deltage	At kunne argumentere sammenhængende og nuanceret for synspunkter på et fagligt grundlag	– Kender og anvender eleven empiri og begreber/teori fra kernestoffet til at underbygge argumenter?
	At kunne indgå dannet i en demokratisk samtale	– Kender og opfylder eleven kriterier for en god demokratisk samtale?
Motivation for at deltage	Mestringsoplevelser: Elevens egne positive erfaringer med at deltage i demokratiske samtaler	– Deltager eleverne i debatter? Og virker de tilfredse efterfølgende?
	Rollemodeller: Elevernes muligheder for at opleve klassekammerater håndtere deltagelse i den demokratiske samtale	– Kan eleverne iagttage klassekammeraters mestringsoplevelser i klassesamtaler?
	Overtalelse: Overbevise eleverne om, at de kan håndtere den demokratiske samtale	– Modtager eleverne opmuntring og formativ feedback?
	Dæmpe negative sindstemninger: Dæmpe elevens følelsesmæssige ubehag i forbindelse med deltagelse i den demokratiske samtale	– Ser eleverne glade og rolige ud? – Opleves der en god kontakt med eleverne?

Tabel 1: Teoretisk ramme med operationalisering af "evne til at deltage" og "motivation for at deltage" i den demokratiske samtale.

Undervisning i faglig mundtlighed i den demokratiske samtale

Undervisningsforløbet blev gennemført i en samfundsfaglig 1. g stx-klasse i foråret 2019. Da vidensfasen ifølge medborgerskabsdidaktikken er forudsætning for motivation og kvalificeret deltagelse, er forløbet udarbejdet inden for temaet ”Magt og demokrati” med fokus på blandt andet magt- og demokratiopfattelser samt det danske politiske system. Tabel 2 nedenfor skitserer, hvordan forløbet stilladseres som en tretrinnsraket ud fra medborgerskabsdidaktikken. I dette kapitel præsenteres og argumenteres for den udvalgte aktion *Dagens Debat* fra motivations- og træningsfasen.

	Fokus	Mål
Vidensfasen	Undervisning i kernestoffet inden for temaet ”Magt og demokrati”. Herunder blandt andet et undervisningsmodul om mundtlighed i den demokratiske samtale med inddragelse af den herredømmefri dialog (Habermas 2012) og fælles udarbejdelse af kriterier for en god demokratisk samtale.	Politisk dannelse
Motivations- og træningsfasen	Udvalgt aktion: Mundtlighedstræning i ’Dagens Debat’ med fokus på self-efficacy	Demokratisk læring
Deltagelses- og handlingsfasen	<i>Af praktiske og etiske grunde bevæger forløbet sig ikke ud af klasserummet. Men der er forventning om overførselsværdi fra øvrige faser.</i>	Demokratisk dannelse

Tabel 2: Medborgerskabsdidaktikken for undervisningsforløbet.

Dagens Debat er struktureret som en form for stilladseret demokratisk samtale, hvor eleverne systematisk trænes for at motivere og øve dem i at træde aktivt ind i rollen som demokratisk medborger. Tidligere fagkonsulent Bent Fischer-Nielsen anbefaler at styrke elevernes demokratiske medborgerskab ved at eleverne selv deltager i en demokratisk samtale (Fischer-Nielsen 2018), og af hensyn til elevernes nærmeste udviklingszone og self-efficacy gøres det i dette forløb i stilladseret form. Sekvensen gentages som fast opstartsøvelse i resten af forløbet for at øge muligheden for mestringsoplevelser.

Sekvensen indledes med, at en elev får 1 minut til at præsentere en selvvalgt samfundsfaglig problemstilling, som eleven

har forberedt hjemmefra. For eksempel: *"Skal der være rygeforbud i skoletiden?"* Eleven opridser kort baggrund og relevans for problemstillingen for at muliggøre, at klassen kan argumentere sammenhængende og på et fagligt grundlag, idet resten af klassen ikke på forhånd har forberedt sig på problemstillingen. Ved at eleverne selv udvælger og præsenterer problemstillinger, er der mulighed for, at de oplever ejerskab og medansvar, mens resten af klassen har mulighed for at opleve en klassekammerat som rollemodel med hensyn til at formulere forskellige perspektiver på en problemstilling.

Dernæst debatterer eleverne nogle minutter med sidemakkeren med bundne modstillede holdninger, hvor læreren ud fra et tilfældighedsprincip lader den ene elev være for og den anden imod (for eksempel for og imod rygeforbud). Parformen kan give den enkelte elev mere taletid og dermed mere træning end gruppeundervisning. Hermed forventes parformen at aktivere mere fagligt afventende og socialt tilbageholdende elevtyper (jævnfør Beck og Paulsen 2011). De bundne holdninger kan udgøre en emotionel stilladsering, idet eleverne ikke bringer sig selv i spil på samme måde som ved en debat ud fra egne holdninger. Forventningen er også, at de bundne holdninger styrker elevernes evne til at argumentere nuanceret, idet de tvinges til at sætte sig ind i og argumentere for holdninger, de ikke nødvendigvis er enige i. Undervejs i pardebatterne kan læreren cirkulere og give positiv feedback og opmuntring til eleverne for at overbevise dem om, at de kan håndtere situationen.

Slutteligt i en kort opsamlende klassedialog byder elever ind med ét argument for og ét argument imod det pågældende spørgsmål, hvorefter eleverne i en klassedialog forsøger at kvalificere de to argumenter yderligere med relevante fagbegreber og viden. Med den fælles kvalificering er det muligt at arbejde med den faglige argumentationsdimension af mundtligheden inden for elevernes, nærmeste udviklingszone, hvilket muliggør mestringsoplevelser for de aktivt deltagende elever og rollemodeller for alle, ligesom læreren via sin feedback kan overbevise eleverne om, at de kan håndtere situationen.

Dagens Debat har således en høj lærerstyring i form af en fast struktur og bundne synspunkter, men hvor den omfattende stilladsering forventes at kunne overflødiggøres i deltagelses- og handlingsfasen. Forløbet bevæger sig dog af praktiske og etiske grunde ikke ud af klasserummet, så deltagelse uden støtte må

primært ses som symbolsk endemål i form af samfundsfagets handlingskompetence (jævnfør Fisher-Nielsen 2018). Det er vanskeligt at måle på en sådan handlingskompetence (Kristensen 2017), og om denne for eksempel udmønter sig som en reflekterende tilskuer, interventionsparat borger eller aktiv samfundsborger (jævnfør Detjen 2000), ligger uden for forløbets og artiklens rammer. Men forventningen er en overførselsværdi på sigt, hvor det, eleverne lærer i videns- samt motivations- og træningsfasen, kan overføres til deltagelses- og handlingsfasen, så stilladset overflødiggøres, og eleverne er både motiverede og evner at deltage i den demokratiske samtale (jævnfør Pedersen et al. 2018).

Analyse: Tegn på hvordan undervisningen kan styrke evne til og motivation for deltagelse i den demokratiske samtale

For at kunne reflektere over styrker og svagheder ved forløbet og dermed muliggøre teori- og empiribaserede anbefalinger for pædagogisk og didaktisk udvikling, inddrages elevernes opfattelser og reaktioner i dette kapitel. Den didaktiske analyse bygger på løbende observationer i klassen samt efterfølgende semistrukturerede interviews med tre formålsudvalgte elever. Observationerne og elevinterviewene tager udgangspunkt i en række opstillede indikatorer (se eksempler i tabel 1). På baggrund af et indledende spørgeskema til klassen er de tre elever udvalgt, idet de repræsenterer forskellige, men typiske, positioner med hensyn til graden af henholdsvis motivation for og evne til deltagelse i den demokratiske samtale. Interviewdata blev i forfatterens eksamensopgave i teoretisk pædagogikum analyseret via meningsfortolkende displays for at opnå en forståelse for den mening, eleverne tillægger forløbet og deltagelsen i den demokratiske samtale (jævnfør Dahler-Larsen 2007), og dermed en forståelse for, *hvordan* forløbet kan styrke deres motivation og evne. Af etiske hensyn udfolder artiklen ikke den kvalitative analyse, der danner baggrund for de pædagogiske og didaktiske anbefalinger, da denne i høj grad omhandler klasseudvikling og elevernes individuelle læringsstrategier. I stedet fremhæver dette kapitel de vigtigste analysepointer.

Elevernes evalueringer fulgte i høj grad forventningerne med hensyn til de didaktiske overvejelser bag Dagens Debat. Det

drejer sig overordnet om, at der blev skabt et trygt træningsrum, hvor eleverne i kraft af den høje grad af lærerstyring fik mulighed for og turde øve sig i den mundtlige deltagelse.

De bundne holdninger kan på forskellige måder styrke elevernes evne til og motivation for deltagelse. For det første har det et dannende og fagligt kvalificerende element, at de øver sig i at sætte sig ind i andres synspunkter. Både elevinterviewene og observationer i klasserummet viser tegn på øget bevidsthed om bedre at forstå andres perspektiver. For det andet kan det begrænse utilpashed og dermed øge self-efficacy og motivation, da eleverne på forskellig vis udtrykker, at de bundne holdninger kan fungere som et personligt skjold, hvor de spiller en anden rolle frem for personligt at skulle stå på mål for holdningerne. Eleverne nævner ubehag i forskellige grader ved at sige noget i klassen, og her kan bundne holdninger stressreducere, fordi det opleves som mindre personligt. Elevernes bekymringer for, at debatter med egne holdninger bliver for personlige, hvor de kan blive sat i bås eller hakket ned på, kan ses som udtryk for de unges identitetsudvikling (Ziehe 2014), der kan gøre dem ekstra sårbare med hensyn til at opleve, at mundtligheden sætter deres selvopfattelse og identitet på spil (Beck 2017).

Debat i par eller mindre grupper evalueres også positivt og kan styrke motivation på forskellige måder for forskellige elevtyper ved at stressreducere og give mestringsoplevelser. I par er der større tryghed og mindre risiko for frembrusende adfærd, og her oplever eleverne at kunne støtte hinanden før en klassedialog. For veltilpasse elever, der alligevel kan være fagligt ambivalente over for mundtlig deltagelse, kan pardebatterne således give tryghed og dæmpe negative sindsstemninger, hvilket kan øge deres self-efficacy og motivation for deltagelse i andre samtaler. For de mere fagligt og socialt tilbageholdende elever kan debatterne i par være en unik mulighed for at opnå små mestringsoplevelser, da de ofte er tilbageholdende i klassedialog. Samtidig kan læreren i pardebatterne fokusere på overtalelse og positiv feedback til netop de mere tilbageholdende.

I interviewene identificeres også tegn på, at de opsamlende klassedialoger efter pardebatterne kan styrke både evne til og motivation for deltagelse. For det første kan det styrke deres blik for forskellige perspektiver og nuancering af argumenter,

hvilket særligt kan styrke evnen til deltagelse. For det andet fremhæver to elever, at klassedialogen muliggør en feedback med faglig kvalificering af argumenterne, ved at disse i fællesskab suppleres med relevante begreber. Hermed er der for det andet mulighed for overtalelse og rollemodeller, der kan inspirere mere ambivalente elever til brugen af fagbegreber samt mere engagerede elever til deltagelsen generelt. Dette kan bidrage til elevernes self-efficacy. Og denne kan styrkes yderligere af klassedialogernes mulighed for at give eleverne mestringsoplevelser og derved øge bevidstheden om, hvad det vil sige at deltage fagligt mundtligt.

Interviewene viser tegn på, at Dagens Debat har givet eleverne en bevidsthed om netop den faglige mundtlighed i den demokratiske samtale. De er alle bevidste om, at argumenterne skal have belæg for eksempel med anvendelse af fagbegreber. Undervisning i den demokratiske samtale i vidensfasen med opstilling af kriterier for en god demokratisk samtale kan således styrke elevernes refleksion over mundtlig deltagelse. Det gælder både de mere usikre og tilbageholdende og de mere veltilpasse elever. Samtidig fremhæver en elev, at de opstillede kriterier har medført en mere respektfuld debat. På den måde kan styrket refleksion også indvirke på motivationen i form af mindre ubehag og større mestringsforventning.

Det ligger uden for artiklens og undervisningsforløbets rammer at identificere en eventuel overførselsværdi til demokratisk deltagelse uden for klasserummet, da fokus er på motivations- og træningsfasen. Men interviewene giver en forståelse for, hvordan forløbet kan have betydning for fremtidig deltagelse. Alle tre elever udtrykker, at forløbet har styrket dem med hensyn til at debattere, og at de har mod på at deltage uden for klassen, hvilket kan tolkes som udtryk for styrket evne og øget self-efficacy til at deltage kvalificeret. For eksempel siger en elev, at denne efter forløbet er bedre rustet til at deltage uden for klassen i emner, som eleven er sikker på og har nogle klare holdninger til, mens eleven er tilbageholdende, hvis denne ikke er oplyst nok om emnet eller er ambivalent i sin holdning til emnet. Elevens udsagn bekræfter, hvordan bundne holdninger kan styrke deltagelsen, men er også et eksempel på, hvordan både evnen til at deltage fagligt kvalificeret og self-efficacy i forbindelse med den mundtlige deltagelse også afhænger af, i hvor høj grad eleven har viden om debattemnet. Dette kan

forstås som at eleven ikke i tilstrækkelig grad oplever sig som kompetent til at debattere alle emnerne, hvilket kan have betydning for motivationen (jævnfør Deci og Ryan 1985). Viden fremhæves af alle tre elever som væsentlig for at deltage kvalificeret og kan derfor også ses som en forudsætning for at opnå mestringsoplevelser. Det tyder således på, at man kan styrke både evne til og motivation for at deltage, hvis eleverne oplever at have større viden om debattemnerne, hvilket netop er i tråd med medborgerskabsdidaktikkens udgangspunkt i vidensfasen.

Samlet giver analysen en forståelse for, hvordan særligt de lærerstyrede og stilladserende elementer i aktionen Dagens Debat i form af bundne holdninger i små overskuelige grupper samt opsamlende klassedialog med fælles kvalificering kan styrke elevernes indlevelsessevne og nuancering i argumentationen samt deres self-efficacy med hensyn til deltagelse i den demokratiske samtale. På den måde kan aktionen Dagens Debat danne grundlag for elevernes evne til og motivation for mundtlig deltagelse i den demokratiske samtale.

Diskussion og anbefalinger for pædagogisk og didaktisk udvikling

Analysen giver en forståelse for, hvordan Dagens Debat gennem de bundne holdninger, pardebatter og de opsamlende klassedialoger kan bidrage til at styrke elevernes evne til og motivation for mundtlig deltagelse i den demokratiske samtale. Både elevinterviewene og de løbende observationer efterlader det indtryk, at disse elementer muliggør dels self-efficacy, blandt andet fordi eleverne ikke oplever at have deres egen identitet på spil, dels en mere nuanceret og respektfuld argumentation, fordi de trænes i at sætte sig i andres sted. Dog kan der argumenteres for, at forløbet har den begrænsning, at eleverne ikke altid oplever sig kompetente med hensyn til at have tilstrækkelig viden om de elevvalgte emner, der skal debatteres. Gennem undervisningsforløbet og elevpræsentationer er debattemnerne forsøgt stilladseret i tråd med medborgerskabsdidaktikkens tretrinsskema med vidensfasen som forudsætning for en kvalificeret deltagelse. Men da alle tre elever fremhæver, at deres deltagelse afhang af deres viden om debattemnerne, tyder det på, at elevens ene minut til præsentation ikke i alle tilfælde er

tilstrækkeligt til at give et grundlag for kvalificeret deltagelse og mestringsoplevelser. Der blev i vidensfasen fokuseret bredt på viden inden for temaet 'Demokrati og magt', men betydningen af elevernes oplevede utilstrækkelige viden om specifikke elevvalgte debatmner er muligvis blevet undervurderet. Den faglige støtte ses derfor som en væsentlig komponent i styrkelse af elevernes self-efficacy og dermed motivation for deltagelse i den demokratiske samtale.

Vidensfasen med opstilling af kriterier for en god demokratisk samtale giver eleverne nogle tydelige rammer og normer for den mundtlige deltagelse, hvilket ses som en styrke med hensyn til at kvalificere deres bidrag og muliggøre mestringsoplevelser. Men selv om der i analysen er positive ændringer at spore i elevernes deltagelse, så giver interviewene indtryk af, at den hårde debattone omtalt i artiklens indledning også kan findes blandt gymnasieelever. Det kan ifølge en elev opleves intimiderende, hvilket vil kunne have negativ betydning for elevernes motivation i form af negative sindsstemninger og manglende rollemodeller og mestringsoplevelser. Det kan derfor ses som en svaghed for forløbet, at det undervurderes, *hvem* man debatterer med, og at der dermed ikke nødvendigvis i tilstrækkelig grad bliver skabt et trygt miljø for alle. Når der opleves tilbageholdenhed over for den mundtlige deltagelse, kan det blandt andet skyldes, at nogle elever kan opleve andre elever som frembrusende, fordi disse elever er meget engagerede og har stærke holdninger. Så for at styrke evne til og motivation for at deltage fagligt mundtligt i den demokratiske samtale, er det ikke tilstrækkeligt med et særligt fokus på støtte til de fagligt og socialt tilbageholdende. Der er i mindst lige så høj grad behov for at rette opmærksomheden mod selve klassekulturen, og dermed også meget engagerede elever, der eventuelt risikerer at frembringe en utryg stemning for elever med lavere self-efficacy.

Analysen og refleksionerne over forløbets styrker og svagheder åbner for potentialer for pædagogisk og didaktisk udvikling, hvoraf der her fremhæves to centrale pointer.

For det første vurderes de lærerstyrede og stilladserede elementer i Dagens Debat givende for at styrke elevernes evne til og motivation for mundtlig deltagelse i den demokratiske samtale. Det anbefales derfor at bevare en høj lærerstyring i det vi-

dere arbejde i motivations- og træningsfasen. Det gælder især den emotionelle støtte med bundne holdninger i pardebatter, der kan dæmpe negative sindsstemninger og give mestringsoplevelser trods elevernes identitetsarbejde. For et uddybende arbejde med den emotionelle støtte kan identitetsperspektivet inspirere i forbindelse med sigtet om at give de unge muligheder for at udvide horisonter (Ziehe 2014), mens der i praksis kan prioriteres mere nærhed i lærerrollen og implementeres flere rollespilslignende sekvenser. Der vurderes dog at være behov for en højere grad af faglig stilladsering også, fordi de elevvalgte debattemner formentlig ikke altid rammer elevernes nærmeste udviklingszone tilstrækkeligt med hensyn til faglig viden om emnerne. Af hensyn til elevernes motivation anbefales det at fastholde medindflydelsen på debattemner, men den faglige stilladsering kunne for eksempel bestå af, at eleverne kun må vælge debattemner inden for det igangværende undervisningsforløb.

For det andet vurderes det, at forløbet med fordel kan suppleres med et større fokus på klassekulturen generelt. Da en lav motivation for deltagelse for nogles vedkommende kan hænge sammen med, at det opleves som svært at sige noget foran andre elever, kan en styrkelse af motivationen gennem klassekulturen med inspiration fra selvbestemmelsesteorien fremmes ved at arbejde med elevernes samhørighedsfølelse (jævnfør Deci og Ryan 1985). I et elevinterview efterlyses der rollemodeller, og en elev nævner, at undervisningen har øget refleksionen over, hvad man selv kan gøre for at ændre på sin mundtlige deltagelse. Det anbefales derfor at give rum til refleksion over egen mundtlige deltagelse for alle elever, herunder både mere tilbageholdende og meget engagerede elever. Der kan for eksempel efter hver debat være en *"tid til eftertanke"* (Høegh 2018) med en helt kort refleksionsskrivning over elevens egen deltagelse ud fra kernemålsætninger for faglig mundtlighed (jævnfør figur 1), for blandt andet at øge alles bevidsthed om at være eller støtte rollemodeller i klassen. Denne refleksion over deltagelse kan samtidig være et skridt på vejen til større selvstændighed og oplevelse af autonomi og øget motivation (jævnfør Ryan og Deci 2000) samt demokratisk dannelse ved at rette fokus på medborgerskabsdidaktikkens deltagelses- og handlingsfase.

På baggrund af den didaktiske analyse og de ovenstående diskussionspunkter er artiklens anbefalinger til pædagogisk

og didaktisk udvikling af undervisningen i faglig mundtlighed i den demokratiske samtale således:

Anbefalinger til pædagogisk og didaktisk udvikling i forbindelse med deltagelse i den demokratiske samtale:

1. Bevar høj lærerstyring med fokuseret faglig og emotionel støtte
2. Opprioriter fokus på samhørighed og rum til refleksion over egen deltagelse

Figur 3: Anbefalinger til pædagogisk og didaktisk udvikling i forbindelse med deltagelse i den demokratiske samtale.

Konklusion

Denne artikel har analyseret og vurderet et undervisningsforløb i en 1. g stx-klasse for at opnå forståelse for, hvordan et samfundsfagsforløb kan styrke elevernes evne til og motivation for at deltage mundtligt i den demokratiske samtale. Den opstillede teoretiske ramme var en medborgerskabsdidaktik kombineret med self-efficacy som motivationsteoretisk fokus, mens aktionen Dagens Debat har været artiklens omdrejningspunkt som en stilladseret demokratisk samtale.

Artiklen argumenterer for, at undervisning i den demokratiske samtale kan bidrage til elevernes forudsætninger for at kunne indgå dannet og fagligt kvalificeret i den demokratiske samtale, og at Dagens Debat kan træne og motivere eleverne til at deltage mundtligt. Analysen viser, at særligt den høje lærerstyring i Dagens Debat med bundne holdninger i pardebatter kan give en tryghed, der kan dæmpe negative sindsstemninger og muliggøre mestringsoplevelser og dermed motivere gennem øget self-efficacy. De opsamlende klassedialoger kan gennem feedback, rollemønstre og mestringsoplevelser også øge motivationen, og samtidig muliggøre en faglig kvalificering af den mundtlige deltagelse, der supplerer pardebatternes potentiale for indlevelsesevne og nuancering.

Den didaktiske analyse giver således en forståelse for, hvordan et samfundsfagsforløb på forskellige måder vurderes at kunne styrke elevernes evne til og motivation for mundtlig deltagelse i den demokratiske debat. I aktionen Dagens Debat vurderes den faglige stilladsering dog ikke i alle henseender til-

strækkelig til at sikre kvalificeret deltagelse og mestringsoplevelser, ligesom der er potentiale til at gøre mere for at skabe en tryk klassekultur med rollemodeller for både meget engagerede og mere tilbageholdende elever.

Diskussionen danner grundlag for at anbefale, at der i undervisningen bevares en høj lærerstyring med faglig og emotionel støtte, og at der opprioriteres fokus på samhørighed i klassen og rum til elevernes refleksioner over egen mundtlige deltagelse. Disse anbefalinger er knyttet til forfatterens konkrete undervisningskontekst. Men artiklens teoretiske ramme og didaktiske analyse kan forhåbentlig bidrage til refleksioner og diskussioner om udvikling af samfundsfagsundervisning, der kan styrke gymnasieelevernes demokratiske deltagelse og demokratiske dannelse.

Litteraturliste

- Bandura, Albert (1994), Self-efficacy, I: V.S. Ramachaudran (red.). *Encyclopedia of human behavior*. Vol. 4, s. 71-81, New York: Academic Press
- Bandura, Albert (1997), *Self-efficacy: The Exercise of Control*, New York: W.H. Freeman and Company
- Beck, Steen (2016), *Pædagogikum mellem teori og praksis – en brugsbog til de almindidaktiske moduler*, 1. udgave, 2. oplag, Frederiksberg: Frydenlund
- Beck, Steen (2017), Læring og psykodynamik, I: Dolin, Jens, Ingerslev, Gitte Holten og Jørgensen, Hanne Sparholt (red.), *Gymnasiepædagogik – En grundbog*, 3. udgave, 1. oplag, København: Hans Reitzels Forlag
- Beck, Steen og Paulsen, Michael (2011), Mangfoldighed og fællesskab – en etnodidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på HF og VUC, *Gymnasiepædagogik*, Nr. 80. Syddansk Universitet
- Dahler-Larsen, Peter (2007), Kvalitativ metode: status og problemer, *Politica* 3 (39) s. 317-335.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York: Plenum Press
- Detjen, Joachim (2000), Die Demokratiekompetenz der Bürger, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 55
- Dolin, Jens og Kaspersen, Peter (2017), Læringsteorier, I: Dolin, Jens, Ingerslev, Gitte Holten og Jørgensen, Hanne Sparholt (red.), *Gymnasiepædagogik – En grundbog*, 3. udgave, 1. oplag, København: Hans Reitzels Forlag
- Ellebæk, Jens Jakob, Ulrich, Jens, Bækgaard, Birgitte og Sigurdsson, Lakshmi (2008), Medborger- skab i skolens fag, I: Korsgaard, Ove, Sigurdsson, Lakshmi og Skovmand, Keld (red.), *Medborger- skab – et nyt dannelsesideal?* 2. udgave, Frederiksberg: RPF-Religionspædagogisk Forlag
- Fischer-Nielsen, Bent (2018), Fagdidaktik og faglige kompetencer i samfundsfag, I: Brøndum, Peter (red.), *Samfundsfagsdidaktik*, 3. udgave, 1. oplag, København: Columbus
- Habermas, Jürgen (2012), *Borgerlig offentlighed*, København: Informations Forlag
- Haugsted, Mads T. (2013), Mundtlighed, kommunikation og undervisning, I: Damberg, Erik, Dolin, Jens, Ingerslev, Gitte Holten og Kaspersen, Peter (red.), *Gymnasiepædagogik – En grundbog*, 2. udgave, 1. oplag, København: Hans Reitzels Forlag
- Hobel, Peter og Aarup Schjørring, Maren (2018), Teopædagogik – som produkt og proces, I: *Teoretisk pædagogikum 2018-2019 KOMPENDIUM: Indeholdende tekster til de almindidaktiske moduler, forår 2019* (s. 474-480)
- Høegh, Tina (2018), *Mundtlighed og fagdidaktik*, 1. udgave, 1. oplag, København: Akademisk Forlag
- Kristensen, Jens Erik (2017), Skolen – en dannelsesanstalt eller uddannelsesinstitution? *Kvan – Et Tidsskrift for Læreruddannelsen Og Folkeskolen*, Vol. 37 (108), s. 7-23

- Krogh, Lars Brian og Andersen, Hanne Møller (2017), *Motivation*, I: Dolin, Jens, Ingerslev, Gitte Holten og Jørgensen, Hanne Sparholt (red.), *Gymnasiepædagogik – En grundbog*. 3. udgave, 1. oplag, København: Hans Reitzels Forlag
- Mehlsen, Camilla og Hendricks, Vincent F. (2019), *Kære Lille LIKE*, I: Mehlsen, Camilla og Hendricks, Vincent F. (red.), *LIKE*. 1. udgave, 1. oplag, København: Center for Information og Boblestudier (CIBS), Københavns Universitet
- Pedersen, Jacob, Rasmussen, Thomas B., Brøndum, Peter og Studstrup, Tine (2018), *Medborgerskab og demokratisk dannelse – FIP-kurserne, foråret 2018*, Link: <https://emu.dk/sites/default/files/2019-09/Thomas%20Rasmussen%20Demokratisk%20medborgerskab.pdf>
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2000), Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), s. 54-67
- Vygotsky, Lev (1930), *Værktøj og Symbol i Barnets Udvikling*, I: Knud Illeris (2012), *49 tekster om læring*, Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Vygotsky, Lev S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press
- Ziehe, Thomas (2014), *Betydningen af orienteringen mod selververden*, I: Illeris, Knud (red.), *Læring i konkurrencestaten. Kapløb eller bæredygtighed*, Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Zuleta, Lumi og Burkal, Rasmus (2017), *Hadefulde ytringer i den offentlige online debat*, København: Institut for Menneskerettigheder
- Ågård, Dorte (2015), *Motivation*, 1. udgave, 1. oplag, Frederiksberg: Frydenlund.

Internetsider

- Læreplan Samfundsfag A – stx 2017: www.uvm.dk
 URL: <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>

Demokratisk dannelse gennem Skolevalg

Erfaringer og resultater

KLAUS LEVINSEN

Abstract

Elever og lærere fra danske folkeskoler har siden 2015 haft mulighed for at deltage i det landsdækkende Skolevalg, der arrangeres i et samarbejde mellem Undervisningsministeriet, Folketinget og Dansk Ungdoms Fællesråd. Med inddragelse af evaluerings- og forskningsresultater fra undersøgelser af skolevalg i de skandinaviske lande vises, at deltagelsen i skolevalg umiddelbart har en positiv indflydelse på elevernes politiske selvtillid og motivation til at deltage i valg senere i livet. Herved kan skolevalg spille en rolle for unges demokratiske dannelse og aktive medborgerskab. Artiklen diskuterer desuden undersøgelsernes begrænsninger og de mulige læringsmæssige potentialer som findes ved deltagelsen i skolevalg.

Indledning

I liberale repræsentative demokratier spiller borgernes deltagelse i parlamentsvalg en helt central rolle. Det er her, vi vælger de politikere, som skal lede samfundet gennem parlamentarisk arbejde og lovgivning, og det er frem mod selve valget, at vi har mulighed for at følge og deltage i de debatter og diskussioner, som er en del af valgkampen. At være medborger betyder, at man er en del af et socialt og et politisk fælleskab, at man har de samme sociale og politiske rettigheder, og – normativt set – at man som medborger deltager aktivt i disse fællesskaber. Set ud fra et demokratisk medborgerskabsperspektiv kan valg-handlingen i sig selv siges at være en minimalistisk form for de-

mokratisk handling, men de sociale og politiske processer omkring og under de parlamentariske valg er ganske vidtrækkende og åbner mulighed for en række andre individuelle og sociale lærings- og deltagelsesformer. Folkeskolen og ungdomsuddannelserne spiller en vigtig rolle for elevernes demokratiske dannelse, og det er især undervisningen i fag som historie og samfundsfag, der skal bidrage til, at eleverne udvikler viden og færdigheder til at kunne deltage i demokratiet og samfundslivet. Et vigtigt spørgsmål er derfor, hvordan undervisningsforløb med fokus på demokratiske processer kan bidrage til at fremme elevernes aktive deltagelse i demokratiet?

Det landsdækkende projekt Skolevalg, der siden 2015 er blevet tilbudt som undervisningsforløb for danske folkeskolelærere 8., 9. og 10. klasser, bygger på idéen om, at virkelighedsnære praksiserfaringer har en positiv indflydelse på elevernes demokratiske dannelse, og at deres erfaringer herfra kan styrke de unges deltagelse i rigtige kommunalvalg, folketingsvalg og europaparlamentsvalg, når de opnår stemmeret. Selv om simulationer af valg* anses for at være et godt redskab til at fremme elevernes viden om demokrati (se for eksempel Gould et al. 2011), så findes der imidlertid begrænset forskningsmæssig viden på området (de Groot 2018; Borge 2016).

I det følgende fremhæves først samfundsfagernes målsætninger om at danne eleverne til demokratisk deltagelse og potentialerne ved anvendelse af simulationer og skolevalg i undervisningen. Herefter fremlægges resultaterne fra empirisk funderede evaluerings- forskningsresultater fra de norske, svenske og danske skolevalg, og afslutningsvis diskuteres og sammenfattes det mulige faglige og demokratiske udbytte ved deltagelse i skolevalg.

* I den internationale forskning kaldes denne type valg typisk 'mock elections', 'election trials' eller 'shadow elections'. I nordisk sammenhæng er de også kaldet 'prøvevalg'. Prøvevalg har tidligere har været arrangeret af Dansk Ungdoms Fællesråd i samarbejde med Kommunernes Landsforening (Kjær og Levinsen 2013).

Dannelse til deltagelse

Ambitionen om at bidrage til elevernes demokratiske dannelse indgår som en central komponent i både folkeskolens og gymnasiernes formålsbestemmelser for samfundsfagsundervisningen. Samfundsfag i folkeskolen skal ikke blot fremme elevernes viden og kundskaber om nationale, regionale og globale forhold, men også bidrage til, at eleverne kan tage ”reflekteret stilling til samfundet og dets udvikling”, og til at de opnår ”kompetencer til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund” (Undervisningsministeriet 2019). Samstemmende står det i læreplanen for samfundsfag i gymnasiet (stx), at eleverne som en del af almindannelsen skal gives ”lyst og evne til at forholde sig til og deltage i den demokratiske debat”, og at undervisningens indhold og arbejdsformer skal ”engagere eleverne i forhold af betydning for demokratiet og samfundsudviklingen” samt ”fremme elevernes selvstændighed og tillid til at kunne diskutere og tage stilling til samfundsmæssige problemstillinger på et fagligt kvalificeret niveau” (Undervisningsministeriet 2017: Stx-læreplaner).

I internationale sammenligninger er der meget, der tyder på, at disse ambitioner indfries for unge i Danmark (Bruun, Liberkind og Schunk 2016). Danske elever ligger angivelig i toppen, når det gælder kundskaber og færdigheder i forståelsen af politik, samfundsforhold og demokrati, deltagelse i diskussioner om politik med venner og familie, og forventningen om at stemme ved kommunale, nationale og europæiske valg som voksne. Alligevel er der også indikationer på udfordringer, når det handler om de unges politiske selvtillid – dvs. deres egen tro på, at de er værd at lytte til og er ”gode nok” til at deltage, idet mange unge, ifølge nylige undersøgelser foretaget af Dansk Ungdoms Fællesråd, har lav politisk selvtillid (DUF 2020).

Viden og kundskaber om politik og samfund er nødvendige for at handle og træffe beslutninger på et informeret og oplyst grundlag, men i et demokratisk dannelsesperspektiv kan det ikke stå alene. Det er vigtigt, at unge også opnår tillid til deres egne evner til at kunne deltage i demokratiske processer, og tro på, at det herigennem er muligt at få indflydelse på det omgivende samfund. Ikke mindst derfor er der grund til at rette blikket mod undervisningsformer, hvor der kan etableres et frugtbart samspil mellem kundskaber, praksis og erfaringsdannelse.

Simulationer og rollespil i samfundsfag

I de forskellige dele af undervisningssystemet, hvor der undervises i samfundsfag, er der god tradition for at integrere mange forskellige typer af undervisningsformer – både inden for og uden for klasseværelset (for eksempel besøg af politikere, studieture og besøg i virksomheder, museer og demokratiske institutioner, for eksempel Folketing, rådhus og domhuse mv). Simulationer og rollespil har siden 1970'erne været velkendte undervisningsformer og findes i mange varianter, herunder også træningsinstrumenter i forskellige dele af erhvervslivet og den offentlige sektor, for eksempel i sundhedsvæsenet og militæret (Levinsen 1998). I samfundsfag benyttes simulationer og rollespil i undervisningen i økonomi, menneskeretslige dilemmaer, international politik og diplomati, og – som denne artikel har fokus på – i undervisningen i politik og valg. Set ud fra et pædagogisk og fagdidaktisk perspektiv er styrken ved simulationer og rollespil, at de kan bidrage til at stimulere andre former for læring end dem, der alene knytter sig til undervisning med tekster, audiovisuelle medier, diskussioner i klasselokalet og ekstra curriculære aktiviteter.

Simulationer og rollespil er kendetegnet ved, at eleverne praktiserer nogle roller inden for en fiktiv, men typisk virkelighedsnær ramme, som kan være skabt af eleverne selv eller af underviseren. Simulationer og rollespil kan foregå digitalt og/eller fysisk på bestemte lokaliteter, og de er kendetegnet ved, at eleverne på baggrund af forberedelse, instruktioner og opgaver opnår erfaring med forskellige valg- og praksissituationer. Nogle simulationer indeholder elementer af både samarbejde og konkurrence i et univers, hvor elevernes handlinger gensidigt påvirker hinanden.

Selv om der er store forskelle på indhold, form og varighed i disse undervisningsformer, så kan de have nogle særlige læringsmæssige potentialer: 1) Eleverne kan få et mere håndgribeligt indtryk af, hvordan givne institutionelle rammer og regler påvirker deres individuelle og sociale adfærd; 2) eleverne udvikler deres færdigheder i at handle, kommunikere og træffe valg – både selvstændigt og kollektivt og under forskellige sociale betingelser (Levinsen 1998).

Med reference til den amerikanske pædagogiske og politiske filosof John Dewey, kan man sige, at undervisning med simulationer af parlamentariske valg er ét eksempel (blandt

flere mulige) på forløb, hvor eleverne gives mulighed for 'learning democracy by doing democracy'. Gennem praktiske handlinger får eleverne mulighed for at erfare parlamentariske valgs virkemåde og funktion. Dewey er i sin pædagogiske tænkning netop optaget af, hvordan eleven gennem sin problemløsende praksis gradvis udbygger sine erfaringer. Færdigheder opnås gennem meningsfulde handlinger og danner grundlaget for kundskaber. Uddannelse handler ifølge Dewey ikke kun om, at eleverne skal overtage de kundskaber, som allerede findes i fagene, men også at de skal gives mulighed for at danne og udvikle deres egne erfaringer gennem praktiske aktiviteter. Det at lære noget nyt forudsætter, at der kan etableres forbindelser mellem praktiske eksperimenterende erfaringer og de begreber og kundskaber, som findes i fagene. Opgaven for skolen og lærerne er derfor at bidrage til at skabe rammer og forudsætninger for, at dette kan ske (Dewey 1916; 1938).

Skandinaviske erfaringer med skolevalg

Skolevalg, eller 'mock elections', som det typisk kaldes på engelsk, har en vis udbredelse i demokratiske landes skole- og uddannelsessystemer (Gould et al. 2011). I det følgende inddrages eksempler og erfaringer fra Norge, Sverige og Danmark, hvor skolevalg er blevet institutionaliseret som en fast tilbagevendende begivenhed og et undervisningstilbud, der tilrettelægges i et samarbejde mellem undervisningsministerium, parlament, politiske partier og ungdomsorganisationer. Skolevalg indgår typisk som en integreret del af længere undervisningsforløb, hvor eleverne i undervisningen frem til selve valget arbejder med demokrati og politiske rettigheder, aktuelle politiske temaer, politiske partier og medier m.m., og efter valget har mulighed for at analysere og diskutere valgresultaterne.

Skolevalg i Norge

I Norge har man erfaringer med skolevalg siden anden verdenskrig. Dermed er Norge også det land i verden, hvor man i længst tid og i størst udstrækning har erfaringer med skolevalg (Borge 2017). Landsdækkende skolevalg har været gennemført siden 1989, og i dag har stort set alle ungdomsuddannelser mulighed for at deltage i det norske Skolevalg finder

sted hvert andet år, cirka en uge før valg til Stortinget og ved kommunalvalg.*

I tilknytning til skolevalget er der siden 1995 blevet gennemført en national spørgeskemaundersøgelse blandt de norske elever,** hvor data efterfølgende gøres tilgængelige til undervisningsformål i samfundsfagsundervisningen og til forskning. Julie A.Ø. Borge (2017) har på baggrund af skolevalgsdata fra 2013 leveret nogle interessante analyser og bidrag til forskningen på området.*** Hun har især interesseret sig for, hvilken rolle skolevalg spiller for unges motivation til politisk deltagelse, og herunder deres vilje til at deltage i senere valg. Resultaterne fra Borges analyser viser, at der er en positiv sammenhæng mellem unges deltagelse i skolevalget og deres intentioner om at stemme ved senere valg. Som det også er dokumenteret i en række andre studier, spiller de unges sociale baggrund også en rolle for deres demokratiske deltagelse (Niemi & Junn 1998; Levinson og Yndigegn 2015): Unge med højtuddannede forældre er mere tilbøjelige til at være motiverede for at stemme end unge med lavtuddannede forældre. Ligeledes finder Borge, at unge, der er i gang med en gymnasial uddannelse, er mere motiverede for at stemme end unge, der går på en erhvervsrettet ungdomsuddannelse (Borge 2017). Samfundsfag og demokratisk læring tillægges givetvis ikke lige stor betydning i de forskellige typer ungdomsuddannelser, men der er også grund til at fremhæve, at det langt fra alene er aktiviteter i tilknytning skole og uddannelse, der spiller en rolle her – noget, der også er værd at være opmærksom på som underviser.

* Dermed kan det norske skolevalg også give en pejling på stemmefordelingen, selv om den partimæssige fordeling ved skolevalget typisk er noget mere polariseret end ved kommunal- og stortingsvalg (Rommetvedt 2017).

** Spørgeskemaundersøgelserne gennemføres af NSD – Norsk Center for forskningsdata <https://www.nsd.no/skolevalg/>

*** Julie Ane Ødegaard Borges forskning i skolevalg er blandt andet publiceret i ph.d.-afhandlingen *Creating democratic Citizens? An Analysis of Mock Elections as Political Education in School* (2016).

Skolevalg i Sverige

I Sverige har man haft nationalt koordinerede skolevalg (skolval) siden 1998, som alle gennemføres forud for rigsdagsvalget (i 2014 også europaparlamentsvalget). Skolevalget er dermed, ligesom i Norge, en etableret institution, der løbende videreudvikles med henblik på at understøtte kommende generationers demokratiske værdier og deltagelse. Deltagelse i skolevalg tilbydes til både grundskoler (7.-9. klasse) og gymnasier. Evalueringerne af skolevalgene i Sverige er hovedsagelig foretaget på skole-niveau (ikke individ-niveau), men nogle af evalueringerne inddrager fokusgruppeinterview med elever, undervisere og skoleledere. I evalueringerne af de kvalitative interview med skoleeleverne nævnes, at det især er de tilhørende politiske debatter og diskussioner, der er det mest lærerige og positive ved skolevalgsforløbet. Skolevalg er som nævnt 'kun' simulationer eller 'efterligninger' af rigtige valg, hvilket kan have den konsekvens, at eleverne er tilbageholdende med at ytre sig politisk, fordi deres stemmer jo ikke tæller med. Derfor skal det nævnes, at selve mødet mellem elever, ungdomspolitikere og politikere faktisk bidrager til elevernes oplevelse af en vis realisme. Blandt de mere kritiske bemærkninger i en af evalueringerne er, ifølge Ungdomsförbunden, at man på mange skoler forsøger at efterligne mediernes underholdningsformat i debatterne, som dermed risikerer at blive "mer av en show än en möjlighet till fördjupning", og at debatterne indeholder for mange emner og deltagere (Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågor 2014, s. 32).

Skolevalg i Danmark

De danske landsdækkende skolevalg er i høj grad dannet efter norsk forbillede. Siden 2015 har Undervisningsministeriet i samarbejde med Folketinget og Dansk Ungdoms Fællesråd hvert andet år arrangeret skolevalg for danske folkeskoleelever i 8.-9. klasse.* De danske deltagere i skolevalg er dermed lidt yngre end eleverne fra ungdomsuddannelserne i Norge. Som ved folketingsvalg er det statsministeren der udskriver valget,

* Landsdækkende Skolevalg i Danmark har været afholdt i 2015, 2017 og 2019. I lyset af de seneste covid-19-restriktioner har Folketinget, Børne- og Undervisningsministeriet samt Dansk Ungdoms Fællesråd besluttet, at Skolevalg 2021 bliver udskudt til næste skoleår.

og herefter følger et treugers undervisningsforløb, der afsluttes med, at eleverne går til valg og følger afstemningen og offentliggørelsen af valgresultaterne i landsdækkende medier* og på Folketingets tv-kanal.**

Som en del af det danske skolevalg deltager de politiske partiers ungdomsorganisationer, og hvert parti kan prioritere tre mærkesager som del af deres valgprogram for skolevalget. Herudfra kan eleverne vurdere, hvilket parti der bedst repræsenterer deres egne holdninger, og hvilke partier de har lyst til at stemme på. Herudover er det muligt for de medvirkende skoler at invitere ungdomspartierne til debat på skolerne. Som ved de rigtige valg får eleverne også udleveret valgkort og stemmeseddel, og skolerne stiller stemmebokse og valgurner op.

Det faglige og pædagogiske formål med skolevalg er at styrke elevernes demokratiske kompetencer ved at lære om politik, valg og valgkamp på en ny måde, således at de ikke blot tilegner sig mere viden om, hvordan et valg foregår, men også styrker deres politiske selvtillid.

I forbindelse med det første landsdækkende Skolevalg i 2015 blev der gennemført en evaluering af elevernes udbytte af projektet, hvor formålet var at undersøge, hvorvidt Skolevalg bidrog til at øge elevernes lyst til at engagere sig, deres politiske viden, og deres politiske selvtillid (Hansen, Hansen og Levinsen 2015).*** Evalueringen var baseret på spørgeskemaundersøgelser, som inkluderede 1) elever fra tilfældigt udvalgte skoler, som havde svaret på spørgsmål før og efter deres medvirken i skolevalg, og 2) et felteksperiment, hvor svarene fra elever fra deltagende skoler kunne sammenlignes med svarene fra elever fra tilfældigt udvalgte skoler, som ikke deltog i skolevalget (N=3179). Sammenlignet med den ovenfor nævnte norske undersøgelse er fordelene ved dette undersøgelsesdesign, at det giver større sikkerhed i påvisningen af, om skolevalg gør en forskel eller ej.

* Resultaterne fra Skolevalg 2015 blev vist på DR Ultra. Udsendelsen kan ses her: <https://www.dr.dk/ultra/ultranyt/video-se-hele-skolevalg-2015-lige-her>

** Folketingets udsendelse om Skolevalg 2019 kan ses her: <https://www.ft.dk/aktuelt/webtv/video/20181/upl/tv.5836.aspx>

*** Evalueringen blev gennemført af Jonas Hedegaard Hansen, Kasper Møller Hansen og Klaus Levinsen og kan tilgås her: https://cvap.polsci.ku.dk/publikationer/arbejdspapirer/2015/Skolevalg_samlet_rapport_final_24061015.pdf

I spørgeskemaundersøgelsen fik eleverne blandt andet spørgsmål om omfanget af deres deltagelse i projektet, deres interesse for en række politiske mærkesager, deres viden om politiske partier og ideologier, politiske deltagelse og politiske selvtillid (Hansen, Hansen og Levinsen 2015, s. 8-16). Erfaringer med forløbet var ganske positive, og de fleste elever gav udtryk for, at det havde været et både brugbart og spændende forløb. Flertallet af eleverne svarede, at de havde ”lært noget nyt om valg og politik”, og at de efterfølgende følte sig mere sikre på, ”hvordan man stemmer til valg i Danmark”.

Resultaterne fra før og efter undersøgelsen viste, at elevernes politiske selvtillid var blevet højere, efter at de havde deltaget i skolevalgsprojektet, at deres politiske tillid samlet set også var styrket. Der var således en højere andel af eleverne, der havde en opfattelse af, at ”politikere løser vigtige problemer”.

Blandt de positive resultater var også, at skolevalg ser ud til at have positiv indflydelse på elevernes ”politiske kompas”. Analyserne viste, at eleverne generelt var blevet bedre til at placere partierne efter deres ideologiske tilhørsforhold i henholdsvis rød og blå blok (ibid, s. 34). Derimod var der ingen klare indikationer på, at eleverne samlet set havde opnået en større viden om faktuelle politiske forhold (antal medlemmer af Folketinget, alder for stemmeret og medlemskab af politisk parti, hvem der vedtager lovene, partier i regering) (ibid, s. 35).

Sammenfatning og diskussion

Sammenfattende må det siges, at erfaringerne med skolevalg har været ganske positive. De giver anledning til, at eleverne opnår kendskab til og personlige erfaringer med, hvad det vil sige at deltage i et valg. Undersøgelserne indikerer desuden, at denne form for virkelighedsnær simulering af processerne omkring et valg styrker elevernes motivation for og lyst til at deltage aktivt i samfundsfagsundervisningen. Et vigtigt resultat er også, at skolevalg ser ud til at styrke elevernes politiske selvtillid og motivation for senere politisk deltagelse. Som det er fremgået, står afstemningsdelen ikke alene, men suppleres af en lang række andre aktiviteter og læringsformer (debatter, møder med politikere, fordybelse i mærkesager og forberedelse af kampagner mv.). På tværs af de deltagende skoler, skoleklasser og elever vil der selvsagt være store forskelle på, hvor mange

ressourcer og hvor meget tid der investeres i disse forløb og deres forskellige indholdselementer. Det betyder også, at det kan være vanskeligt at sige noget mere præcist om betydningen og de isolerede effekter af de forskellige dele af undervisningsforløbet.

Et andet væsentligt forbehold er, at det endnu er vanskeligt at påvise langtidseffekterne af at have deltaget i skolevalg. Har unge, der tidligere har deltaget i skolevalg, for eksempel en højere stemmeprocent end dem, der ikke har deltaget, og er unge, som har deltaget, mere tilbøjelige til at deltage i andre politiske aktiviteter og diskussioner senere i livet? Selv om det selvsagt er interessant af få afklaret disse spørgsmål, så er det værd at være opmærksom på de mange andre faktorer, som er på spil, ikke mindst de socioøkonomiske ressourcemæssige forhold og de sociale netværk, som de unge indgår i senere i livet.

I et repræsentativt demokrati handler det om at følge demokratiske procedurer for opstilling af kandidater, stemmeafgivning, stemmeoptælling og regeringsdannelse. I sammenligning med andre former for politiske deltagelse er valgdeltagelse måske den mindst krævende, fordi der jo blot skal sættes et kryds på en stemmeseddel. På den anden side betyder institutionaliseringen og reguleringen af valgets mange aktiviteter, at det kan være vanskeligere at forstå i sin helhed. Hvilke holdninger og værdier repræsenterer partierne? Hvordan foregår og kontrolleres selve stemmeoptællingen? Hvad betyder forholdstalsvalg, og hvad er forskellen på sideordnet og prioriteret opstillingsform? Og hvad betyder repræsentativt demokrati? Dette kan være nogle af de spørgsmål og emner, som skolevalg kan være med til at give en bedre forståelse af. Med skolevalg tilbydes også en overordnet ramme, hvor undervisere og elever får mulighed for at supplere med forskellige former for indhold og aktiviteter. Den aktive involvering i skolevalg betyder ideelt set, at der bør arbejdes med en bred vifte af forskellige individuelle og sociale læringsaktiviteter, som understøtter og faciliterer elevernes involvering og engagement i mere bred forstand. Erfaringer med deltagelse i parlamentariske valg kan således bidrage til at understøtte forberedelsen til politisk medborgerskab og åbne for en forståelse af demokratisk deltagelse som noget, der er langt mere vidtrækkende end blot at sætte et kryds på en stemmeseddel.

Litteratur

- Borge, Julie Ane Ødegaard (2016), *Creating democratic Citizens? An Analysis of Mock Elections as Political Education in School*. Dissertation for the degree of philosophiae doctor (PhD) at the University of Bergen
- Borge, Julie Ane Ødegaard (2017), Tuning in to Formal Politics: Mock Elections at School and the Intention of Electoral Participation among First Time Voters in Norway. *Politics*, 37(2), 201-214. <https://doi.org/10.1177/0263395716674730>
- Jens Bruun, Jonas Lieberkind og Heidi Bay Schunck (2016), *Unge, skole og demokrati. Hovedresultater af ICCS 2016*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-07/ICCS_2016_National_Report_DNK.pdf
- De Groot, Isolde (2018), Political Simulations: An Opportunity for Meaningful Democratic Participation in Schools. *Democracy and Education*, 26(2), 1-11
- Dewey, John (1938/1961), *Experience and Education*, NY: Collier Books
- Dewey, John (1916/1997), *Democracy and Education*. Free Press
- Gahner Larsen, Erik, Klaus Levinsen & Ulrik Kjær (2016), Democracy for the youth? The impact of mock elections on voting age attitudes. *Journal of Elections, Public Opinion, and Parties*, 26(4), 435-451. <https://doi.org/10.1080/17457289.2016.1186031>
- Hansen, Jonas Hedegard, Kasper Møller Hansen og Klaus Levinsen (2015), *Skolevalg 2015: En kvantitativ evaluering af elevernes oplevelse og udbytte af Skolevalg*. CVAP Working Paper Series Nr. 3, Københavns Universitet
- Gould, Jonathan, Kathleen Hall Jamieson, Peter Levine, Ted McConnell, and David B. Smith (eds.) (2011), *Guardian of Democracy: The Civic Mission of Schools*. Philadelphia, PA: Leonore Annenberg Institute for Civics of the Annenberg Public Policy Center at the University of Pennsylvania
- Kjær, Ulrik & Klaus Levinsen (2013). 'Prøvevalget for 16-17-årige'. I Jørgen Elklit & Ulrik Kjær (red.), *KV09. Analyser af kommunalvalget 2009* (s. 365-383), Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Levinsen, Klaus (1998), Rollespil i samfundsfag: Ekspressivitet, strategi og kommunikation i undervisningen. *Historie & Samfundsfag*, (4), 23-28
- Levinsen, Klaus & Yndigeegn, Carsten (2015), Political discussions with family and friends: Exploring the impact of political distance. *The Sociological Review*, 63(S2), 72-91. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12263>
- Rommetvedt, Hilmar (2017), Valg, skolevalg og meningsmålinger. *Norsk Statsvitenskapelig Tidsskrift*, 33 (3-4), 314-317
- Ungdomsstyrelsen (2010), *Ett val i sig. Utvärdering av Skolvalet 2010*
- Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågor (2014), *Öva och ta ställning En utvärdering av arbetet med skolvalen 2014*
- Myndigheten för ungdoms och civilsamhällesfrågor (MUCF) 2020, *Skolval 2018/2019. Slutrapportering av uppdraget*.

Medborgerskab i samfundsfagsundervisningen

De fire hjørner som dialogisk undervisning

HENRIK SMEDEGAARD LARSEN

Abstract

Denne artikel sætter fokus på, hvordan man i skolen kan sætte fokus på det demokratiske medborgerskab i en senmoderne tid. Målet er her, at lærerstuderende skal lære at invitere eleverne med til at reflektere over deres egne umiddelbare personlige værdier i forbindelse med forskellige typer fællesskaber. Elevernes umiddelbare udsagn: "Det føler jeg" anerkendes, samtidig med at det udfordres både samfundsfagligt og af klassekammeraternes bidrag i den fælles samtale.

Artiklen handler om, hvordan man i undervisningen i samfundsfag konkret kan skabe et dialogisk rum, hvor eleverne tager stilling til faglige og værdimæssige spørgsmål med både kroppen og med det talte sprog. Artiklen kombinerer to undervisningsmetoder, dialogisk undervisning og CL-øvelsen "de fire hjørner" med det formål at styrke den demokratiske samtale, det sker både ved at give eleverne bedre mulighed for at indgå i kvalificerede diskussioner og ved at skabe et klasserum, hvor alle inviteres til at deltage.

Vedkommende problemstillinger

Inden vi når frem til at kombinere de to metoder dialogisk undervisning og CL-øvelsen "de fire hjørner", er det vigtigt, at eleverne først er blevet præsenteret for et fagligt indhold, som belyses gennem, for eleverne, vedkommende problemstillinger.

I eksemplet her er emnet ”Mine forskellige identiteter”, og det bliver belyst ud fra problemstillinger, som består af fire forskellige spørgsmålstyper (Holm Larsen, 2014):

- *Viden- og dataspørgsmål*
- *Forklarings- og forståelsesspørgsmål*
- *Holdnings- og vurderingsspørgsmål*
- *Handlings- og løsningspørgsmål*

I dette eksempel kunne de fire spørgsmål, som er listet i taksonomisk orden, være:

Viden- og dataspørgsmål: Hvilke forskellige typer identiteter kender du?

Forklarings- og forståelsesspørgsmål: Hvad betyder ”forestillede fællesskaber?”

Holdnings- og vurderingsspørgsmål: Hvad interesserer dig mest, VM i fodbold/håndbold eller Champions League i fodbold/håndbold?

Handlings- og løsningspørgsmål: Hvordan kan vi nedbryde fordomme om hinanden?

Begrundelsen for at bygge undervisningen op omkring de forskellige spørgsmålstyper er at sikre, at undervisningen ikke bliver rent vidensformidling, men at den også bliver diskuterende og handlingsrettet. Samtidig hermed skal eleverne lære at skelne mellem de forskellige måder at spørge på, så de selv kan lave kvalificerede problemstillinger.

De identitetsspørgsmål, som eleverne bliver udfordret på, er blandt andet spørgsmål om deres egen/egne identitet(er) i forhold til især to livssyn, hvor ydre punkterne er ”verdensborger” og ”national-konservativ”. Til at folde begrebet verdensborger ud inddrages Peter Kemps syn herpå (Kemp, 2013) og til at folde det national-konservative syn ud inddrages amerikaneren Allan Blooms tanker herom (Hansen, 2004). De to syn kan suppleres med Amartya Sens tanker om, at vi alle har flere forskellige identiteter, for eksempel familiestatus, fritidsinteresser, ideologi, køn, nationalitet, religion og seksualitet (Jensen, 2007).

Holdnings- og vurderingsspørgsmålet om ”Hvad interesserer dig mest, VM i fodbold/håndbold eller Champions League i fodbold/håndbold?” er med for, at eleverne kan reflektere over betydningen af begrebet ”forestillede erindringsfællesskaber”, banker for eksempel fodboldhertet for fodboldlandsholdet – det danske, det tyrkiske, eller hvilken nation man nu føler sig knyttet til – eller er nationalfølelsen ikke afgørende, og er det i stedet en tilknytning til det, Maffesoli kalder neo-tribale fællesskaber (Bundsgaard, 2007), hvor identifikationen i stedet er kastet på en klub som Silkeborg IF, FC Barcelona eller Liverpool FC.

Kombination af to metoder

CL-øvelsen ”de fire hjørner” har mange samfundsfagslærere afprøvet i deres klasser. Selv om øvelsen er meget lærerstyret i modsætning til eksempelvis et projektarbejde, så har den også sine helt klare kvaliteter med hensyn til at give plads til, at eleverne får talt og diskuteret mere. I modsætning til eksempelvis en traditionel tavleundervisning, hvor læreren spørger ud i klassen og én elev kan svare ad gangen, så kan alle elever her indgå i en samtale samtidig. Det at eleverne skal rejse sig fra deres stol og gå hen i det hjørne, hvor deres synspunkt er repræsenteret, giver også lidt bevægelse. Selv om det ikke er den store fysiske udfordring for eleverne, så er det alligevel nok til, at deres opmærksomhed skærpes, da der sker noget andet, og ved at placere sig et bestemt sted tager de også stilling til en sag. Marianne Poulsen taler om at skabe erindringsspor hos eleverne: ”Hvis man til gengæld har oplevet noget ’særligt’ eller udført et særligt stykke påskønnet arbejde, hægter det sig i hukommelsen, og indholdet følger med. De to ting fæstner sig i erindringsspor, hvor de henviser til hinanden” (Sirikka 1999). Erindringsspor opstår altså ikke kun på grund af et spændende emne men også fordi der sker nogle brud i undervisningen. I dette tilfælde inviteres eleverne til både at bruge kroppen og det talte sprog, når de deltager i øvelsen ”de fire hjørner”. Ud over det, som vil blive uddybet nedenstående, så vil de forskellige typer samtaler, som indgår i øvelsen, forhåbentlig også skærpe elevernes engagement.

I dette eksempel med ”de fire hjørner” skal eleverne placere sig i det hjørne i klassen, hvor deres synspunkt/følelse er bedst repræ-

senteret. De må dog også gerne stille sig mellem to hjørner, for eksempel ”dansker” og ”skibonit” eller ”dansker” og ”europæer”.

Hvad føler du dig mest som:

- Verdensborger
- Europæer
- Dansker
- Skibonit (eller hvor du nu bor)

Når eleverne placerer sig ved et af hjørnerne eller imellem to hjørner, så tager de fysisk stilling med kroppen. I første omgang skal de ikke bruge det talte sprog, og de behøver heller ikke at forholde sig til deres samfundsfaglige kundskaber. Deres placering er blot udtryk for en følelse: ”Jeg føler mig som ...” Når eleverne har placeret sig efter, hvor de synes, de hører til, skal de to og to (de elever, som står tættest på hinanden går sammen) forklare hinanden, hvorfor de har valgt at placere sig der, hvor de nu står. Når eleverne har begrundet deres placering over for hinanden, spørger læreren en eller to elever fra hvert hjørne om, hvad deres begrundelser var for deres placeringer.

Indtil nu er denne lille seance afviklet som så mange andre øvelser med ”de fire hjørner”. Udfordringen nu er at kombinere ”de fire hjørner” med Olga Dysthes tanker om autentiske spørgsmål og at anerkende elevernes bidrag.

Dysthe lægger vægt på klassens flerstemmighed og ikke kun lærerens monolog: ”Flerstemmighed kræver, at forskellige synspunkter efterprøves i forhold til hinanden i et dialogisk klasserum, hvor ingen stemmer dominerer” (Dysthe, 2020). I eksemplet med ”de fire hjørner”-øvelsen vil Dysthes tanker kunne inddrages, når læreren spørger til begrundelserne for elevernes valgte placeringer. Læreren skal lytte opmærksomt, vise hver enkelt respekt, gentage vigtige pointer fra eleverne og gerne bygge videre på dem. (Dysthe, 2020) To eksempler herpå kunne være: ”Anders fortæller, at han føler sig mest som dansker, da han kun taler dansk.” ”Hvad tænker I andre om det?” og ”Line siger, at hun føler sig som en blanding af at være dansker og europæer, da hun synes, at danskere, tyskere og italienere stort set ligner hinanden. Er det noget, I andre kan genkende, at vi ligner hinanden, eller tænker I, at der er flere forskelle end ligheder?” I begge eksempler bliver elevernes udsagn gentaget,

og de bliver ikke bedømt som hverken rigtige eller forkerte. Anerkendelsen af at få gentaget sit eget udsagn og at andre bliver inviteret med til at forholde sig til det, kan give eleverne en oplevelse af værdsættelse og en tryghed i at deltage i diskussionen. I det sidste eksempel åbner læreren for, at hvis man har et andet syn, så kan man også byde ind. Der er naturligvis plads til at mene noget forskelligt, og som lærer må man heller ikke undertrykke de emner, som kan indeholde potentielle konflikter. Eleverne skal opleve, at det er okay og naturligt at være uenige, og at vi har forskellige interesser – men vi lytter naturligvis altid til, hvad den anden siger. I diskussionen er det også lærerens ansvar, at de faglige begreber, som har været en del af undervisningen, bliver en del af elevernes sprog, når de diskuterer. I dette eksempel kunne det for eksempel være: forestillede erindringsfællesskaber, gensidig afhængighed, globalisering, moderne samfund, nationalisme, neostammer, senmoderne, verdensborger etc. For eksempel kunne læreren spørge ind til: ”Vi har nu hørt, hvorfor I har placeret jer, hvor I har. Sidste gang talte vi om globalisering, som er et begreb, der blandt andet dækker over, at der er sket en øget udveksling af varer og kultur mellem verdens lande. Hvordan ser I på globaliseringen? Ser I det som noget godt eller som noget, vi skal bekymre os om?” Og efterfølgende kan spørgsmålet følges op med ”Hvordan passer din placering sammen med din holdning til globaliseringen?”

Når den fælles diskussion er afsluttet, kan læreren spørge: ”Efter den debat, vi har haft nu, er der måske nogle af jer, som vil placere jer i et andet hjørne?” Eleverne har nu mulighed for at placere sig et nyt sted. Hvis nogle elever har valgt et nyt sted at placere sig, får de mulighed for at fortælle hvorfor.

Til det videre arbejde

I denne artikel har jeg kun givet et eksempel på en øvelse med ”de fire hjørner” og inddragelse af Dysthes tanker om dialogisk undervisning. Hvis du har mod på det, kan du selv prøve, ud fra ovenstående, at tænke denne øvelse igennem:

Hvad er en dansker?

- En som er født i Danmark
- En, som taler dansk
- En, som stemmer til folketingsvalg
- En, som har et dansk pas

Konklusion

Denne artikel har haft fokus på, hvordan man rent praktisk kan arbejde med elevernes medborgerskab i skolen. Jeg vil ikke her gå ind i en dybere diskussion af de forskellige udlægninger, der er af begrebet medborgerskab – det gøres så fint af andre bidrag i dette nummer af Polis. I stedet vil jeg slutte af med at stille spørgsmålet: ”Medborgerskab i forhold til hvad?” Som læseren nok har gennemskuet, så er min forståelsesramme for medborgerskabsbegrebet normativt og har ikke kun fokus på det nationale; mit fokus er også lokalt, europæisk og endnu længere ud i den store verden. Vi skylder eleverne, at de selv på et oplyst grundlag og sammen med ligesindede får mulighed for i en fri debat at diskutere og reflektere over det senmodernes store spørgsmål om, hvem og hvad identificerer jeg mig med.

Den artikel, du lige har læst, er et resultat af nogle øvelser, som jeg har afprøvet med mine lærerstuderende i samfundsfag. At artiklen er skrevet til et undervisningsforløb for elever og ikke lærerstuderende, er netop for at få lærerstuderende og lærere til selv at prøve ovenstående idéer af og reflektere over dem. Måske kan forløbet bruges som beskrevet eller endnu bedre, måske kan man lade sig inspirere og selv udvikle et forløb med afsæt heri.

Litteratur

- Bundsgaard, Richard og Skov, Oliver. (2007). Maffesoli – Retraditionalisering og stammekrig. *Hooligan. I'm fuckin' lovin' it!* (s. 39-43). Columbus
- Dysthe, Olga m.fl. (Red.). (2020). Lærers betydning og rolle i dialogisk pædagogik – casestudie fra en præstationsorienteret skolevirkelighed. *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. (s. 143-175). Aarhus: Forlaget Klim
- Hansen, Camilla Nordstrøm og Gormsen, Ditte. (2013). Undervisningsideer med Cooperative Learning. *Historie & Samfundsfag* (nr. 4.) (s. 22-23). FALIHOS
- Holm-Larsen, Signe og Sverrild, Ulla (2014). Projektkompetencer – mål og midler i skolens projektarbejde (s. 42-43). Dafolo
- Jensen, Jesper Vind. (25. maj 2007) Vor tids gift. *Weekendavisen*, Sektion 1
- Kemp, Peter. (2013). Verdensborgeren. Pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede. Hans Reitzels Forlag
- Ahonen, Sirkka m.fl. (Red.). (1999). Poulsen, Marianne. Dannelse af personlige erindringsspor. *Historiedidaktikk i Norden* 7 (s. 219-227). Trondheim: PLU
- Thorndal, Morten Hansen. (2004). Modernitetens politiske teoretikere. (s. 40-41 og 48-49). Kbh.: Columbus.

Interviews

På de følgende sider bringes der tre interviews, der ud fra hver sin synsvinkel diskuterer, hvordan medborgerskab er en central del af uddannelsen og hvordan samfundsfags rolle er i denne sammenhæng.

I interviewet med formand for den faglige forening i samfundsfag i gymnasiet (FALS) Linda Petersen diskuteres forholdet mellem samfundsfag og medborgerskab ud fra en *faglig synsvinkel*.

I interviewet med rektor og en samfundsfaglærer på Frederiksberg Gymnasium diskuteres både medborgerskab som en *samlet skolestrategi*, og hvilke konsekvenser dette har for samfundsfag.

I interviewet med professor Claudia Lenz, Oslo Universitet, fokuseres der særligt på medborgerskab som en *national uddannelsesstrategi*, og hvordan medborgerskab kan gøres til en tværgående og integreret del i hele skolesystemet i Norge i alle fag og på alle niveauer.

Interview – medborgerskab i samfundsfagligt perspektiv

INTERVIEW MED LINDA PETERSEN (LP), FORMAND FOR FALS

*Interviewet er gennemført i uge 8 i 2021 af Mogens Hansen (MH)
Der er foretaget en moderat sproglig bearbejdning af interviewet*

Indledning

Linda Petersen er formand for FALS (Foreningen af Lærere i Samfundsfag). Interviewet har fokus på, hvordan sammenhængen er mellem samfundsfag som en del af gymnasiets fagrække og medborgerskab. Hvilken rolle skal samfundsfag spille i at udvikle medborgerskabet, og hvilke konsekvenser har det for fagets indhold og didaktik?

Interview

MH: Jeg starter med at citere sådan den overordnede formålsformulering for samfundsfag i gymnasiet. *”Man skal forbinde den aktuelle samfundsmæssige udvikling med sociologiske, økonomiske og politiske begreber. Kvalificere elevernes standpunkter. Almendannelse skal fremmes ved at give eleverne lyst og evne til at forholde sig til at deltage i den demokratiske debat og gennem undervisningens indhold og arbejdsformer engagere sig – engagere eleverne i forhold af betydning for demokratiet.”* Og hvis du sådan med dine egne ord skulle sige, hvad betyder den her formålsformulering?

LP: På den ene side, så har vi nogle elever, som meget, meget gerne vil have samfundsfag, måske fordi de er engagerede i politik, måske fordi det er et fravalg af noget andet, måske fordi de håber på at lære noget om politik, men så nogle gange finder

eleverne ud af, at den der samfundsfaglige vinkel – det samfundsfaglige engagement – i vores tilfælde støder sammen med en didaktik og en teoretisk tilgang, som faktisk er meget svær, og som er meget abstrakt, og for dem meget svær at få folk på i forhold til hvad deres begrundelse for at vælge faget var. Så jeg opfatter det faktisk som en vigtig mission, vi som samfundsfagslærere skal få koblet sammen, sådan at vi får lært dem de her begreber, får lært dem, at samfundsfag er svært, uden at vi får dem skræmt væk, uden at vi ligesom får taget lysten til at engagere sig, lysten til at deltage og diskutere fra dem. ... Det giver den problematik for nogle lærere, at det bliver ... de kommer til at fravælge debatten og de unges engagement, fordi det bliver så vigtigt for dem at eleverne skal lære de faglige begreber.

MH: Det, du siger, er, at den demokrativinkel, som vi også kan kalde medborgerskab i en eller anden forstand, at den har svært ved at nå ud i klasseværelserne? Fordi at man har travlt med at bygge faget op og bygge teorierne op?

LP: De er blevet ret gode til at kunne se, at okay, de faglige begreber, de kvalificerer mig til at have min egen holdning. Men jeg synes faktisk, at det, vi støder imod, det er nogle unge mennesker, som er meget engagerede og meget gerne vil, men som på mange måder faktisk ikke føler, at de kan give udtryk for deres egen holdning fra starten af. At de er – og jeg ved ikke, hvordan jeg skal formulere det, om jeg skal sige autoritetstro, fordi det afhænger lidt af, om de har tillid til autoriteten eller ej ... Så jeg synes egentlig, at vi klarer det godt, at det er under forudsætning af, at lærerne formår at fastholde, at der også skal være plads til den her diskussion, fordi det er jo et samspil mellem begreberne, diskussionen og elevernes interesse, vi skal finde begge dele på en eller anden måde.

MH: Når man sådan diskuterer medborgerskabsbegrebet, kan man sige, at man har de to yderpunkter, hvor medborgerskab, det er måder at integrere, og det er måder at gøre til danske og støtte danske værdier, sådan lidt firkantet sagt. Og så den anden opfattelse er, hvor medborgerskab mere handler om at skabe en ramme for uenighed eller en ramme for diskussion. Hvor ligger samfundsfag henne i den – det er jo sådan et slags kontinuum, de to holdninger dér.

LP: Altså, jeg vil jo faktisk mene, at vi ligger rimelig langt i den anden ende. Fordi jeg vil jo faktisk mene, at vi har gjort en dyd ud af, at vi ikke skal tage stilling, men at vi skal lære de unge at tage stilling selv og deres egen synsvinkel. Men jeg vil faktisk mene, at den diskurs kommer under pres i højere grad nu her. Måske ikke kun på grund af islam eller andre religioner, men måske også på grund af internt pres, altså her tænker jeg også på antidemokratiske kræfter ... Og det tænker jeg, at vi er nødt til at forholde os til i et eller andet omfang som samfundsfagslærere inden for de næste par år. Men som tingene er nu, så vil jeg stadigvæk mene, at vi ligger rimelig langt i retning af, at det bare skal skabe en ramme om en mission, og at vi så egentlig ud fra den og ud fra vores ageren, vores lærdom, kan vise eleverne, at der er nogle ting, der har nogle uhensigtsmæssige konsekvenser. Ja.

MH: På nogle af de skoler, jeg har besøgt i Tyskland, havde man et obligatorisk emne i samfundsfagsundervisningen, der hed, at man skulle have et forløb om demokratiets fjender. Skal samfundsfag have en mere normativ dimension i forhold til demokrati, værdifællesskaber og hele medborgerskabsdiskussionen? Skal det være et mere demokratinormativt fag? Vi har jo altid gjort en dyd ud af, at vi var teoripluralister, og at vi ikke tog ikke stilling, men er man i en situation, hvor vi også i den danske samfundsfagsundervisning skal undervise i demokratiets fjender?

LP: Jeg tror faktisk, vi kommer til at gøre antidemokratiske bevægelser en tjeneste, hvis vi går ind og begynder at pådutte, hvad der er rigtigt og forkert, så jeg tror i højere grad, vi skal kvalificere debatten ved at opstille nogle retningslinjer for, hvad er forskning, og hvad er ikke forskning? Hvad er konspirationer, hvad er ikke konspirationer? Altså i højere grad klar-gøre for de unge mennesker, jamen I skal være opmærksomme på, hvor I har jeres viden fra. Jeg tror, vi skal forsøge at beholde det i den arena, hvor meninger mødes, men at vi er nødt til at lære dem om baggrunden for meninger. Altså, hvad er det for en baggrund? Hvad er det for en forskning? Hvad er det for en undersøgelse? Hvad er det for en ideologi? Hvad er det for en teori, der ligger til grund for det her?

MH: Og det må så være ud fra en antagelse om, og den er selvfølgelig velbegrundet – en eller anden antagelse om, at en samfundsfaglighed i sig selv er en vaccine imod antidemokratiske mennesker?

LP: Det er i hvert fald en del af det ... Jeg tror måske, at jeg efterlyser en større respekt for viden ... Men min tanke er faktisk, at viden er nødvendigt for at kunne være en god medborger. Og den viden skal ikke bare være specialiseret inden for det fag, man selv har – det skal være forholdsvis bredt ...

Og vi er nok nødt til at vægte holdninger og sige, jamen hvad er det, de holdninger er baseret på? Er det fakta, er det viden, eller er det konspirationer, er det mistillid, er det noget, som ikke er underbygget, eller er det bare min egen holdning? Og så kommer vi jo også ind på en svær diskussion, fordi ens egen holdning er jo egentlig også relevant, og den skal man også give plads til, fordi det tit er holdninger, der gør, at man – eller følelser, der gør – at man stemmer, som man gør. Og der er det jo, samfundsfag er vigtigt, fordi vi kan analysere baggrunden for, hvorfor nogle har den holdning, og nogle andre har den holdning.

MH: Har vi opfyldt vores mission som medborgerfag, hvis eleverne bliver – får en viden om – bliver tilskuere til den politiske proces og går ind og stemmer hver fjerde år – er det nok? Har vi så opfyldt vores mission? Eller skal vi, som jo lidt er antydnet i formålsformuleringen, også uddanne til aktivt, altså deltagende – skal vores elever være tilskuere, eller skal de være deltagere, når de er færdige hos os?

LP: De skal være deltagere. Det kan vi overhovedet ikke på noget tidspunkt være uenige om. De skal være deltagere. Og jeg synes, vores fornemmeste opgave, det er at give dem det, jeg kalder for en samfundsfaglig eller politisk selvtillid. Jeg synes, det er det, vi mangler. Jeg synes, de mangler en tillid til, at deres stemme rykker, og det er også derfor, oplever jeg, at de har sådan en mistillid til demokratiet, fordi de siger jo tit: ”Jamen det nytter jo ikke noget.”

MH: Lægger samfundsfag for meget op til, at eleverne skal være tilskuermedborgere?

LP: Ja. Og det er jo den, jeg gerne vil have dem væk fra, fordi jeg synes jo, at samfundsfags fornemmeste opgave, det er at få dem gjort til aktive medborgere. Og der er vi simpelthen nødt til at udfordre dem i faget, for ellers så bliver de det ikke. Vi er nødt til at udfordre dem og sige: ”Hvis du gerne vil lave det her om, hvordan vil du så gøre det?” Og der synes jeg faktisk, at vi bliver lidt for instrumentelle.

MH: Hvordan vil du karakterisere i store vendinger fagets udvikling? Altså, er der blevet mere eller mindre plads, for nu at sige det en lille smule firkantet, til det, du efterlyser? At gå ud at spørge nogle mennesker, gøre noget aktivt, slå dig lidt løs. Hvordan oplever du det, både som lærer og som FALS-formand, i den diskussion, om er faget blevet en oppustet hamburgerryg?

LP: Ja, det synes jeg faktisk. Jeg synes faktisk, der er blevet mindre plads, og det er jo også derfor, jeg efterlyser lidt, man måske gentænker den skriftlige opgave, fordi jeg ser en tendens blandt mine kolleger til, at det meget kommer til at handle om at lære nogle helt faste genrer og måder at gøre tingene på. Og jeg synes, det er lidt selvmodsigende, fordi når man ser på, hvordan den mundtlige prøve foregår, så er det jo faktisk en meget selvstændig opgave.

MH: Hvis du sådan ud fra det, der er sket med faget også i de år, du har arbejdet og i de senere år, har fagets udvikling været med til at styrke medborgerskabs idéen eller det modsatte? Eller er der ikke sket noget?

LP: På nogle punkter synes jeg jo, det har, fordi der jo stadigvæk er den her vægt på det diskuterende og det undersøgende, men på den anden side synes jeg også, at vi bliver slemme til hele tiden, i lyset af at vi gerne vil hjælpe dem, at vi så også får dem frataget muligheden for at tænke selv. Hvis man kan sætte det lidt på spidsen, ikke? At man får frataget den, deres egne kritiske, deres egen kritiske sans og deres egen fantasi. ... Så man kan sige, der er ting, der trækker i den ene retning, og ting, der trækker i den anden retning. Personligt synes jeg, det er lidt en skam, at vi ikke, at vi ikke giver dem mulighed for at tænke selv lidt mere.

MH: Jeg har lagt mærke til det i forbindelse med noget andet, jeg er i gang med at skrive, at begrebet kritisk analyse, kritisk sans, det sådan er gledet ud – det eneste sted, det står i – hvis vi sådan kigger de forskellige niveauer af uddannelsessystemet igennem – det er faktisk i læreruddannelsen. Der står, at man skal lægge op til en kritisk stillingtagen. Det gør der ikke hverken i folkeskolen eller gymnasiet.

LP: Ja. Men jeg tænker måske også, at det kan være, at det er dér, vi skal hen. Fordi jeg synes jo netop, at med det, vi ser med fake news og misinformation og konspirationsteoretikere, at vi måske kommer længere ved netop at påtage os den her normative rolle med at vise de unge, hvornår man tager kritisk stilling, og hvornår man bare tager stilling ud fra alt muligt.

MH: Vi diskuterer ... er vi blevet sådan et fag, hvor vi er rigtig gode til at lære eleverne om styringsmekanismer og politik og beslutningsgang og så videre, så videre? Men der er vi sådan på vej til at blive et pænt fag?

LP: Det ved jeg faktisk ikke, om jeg synes. Jeg synes, nogle ting trækker i den retning, men nogle andre ting gør ikke. Jeg tror faktisk, at vi som lærere måske skal give hinanden og os selv lov til at lade eleverne være kritiske ... Jeg tror bare, mange lærere føler sig pressede af, at de føler, de har meget, de skal nå. Og jeg føler, at mange lærere måske tænker, at denne her stilladsering gør, at der ikke er plads til at give los en gang imellem. Altså, jeg føler også, at – og det er jo ikke nødvendigvis kun samfundsfag, men det er jo også vores accelerationssamfund, som Rosa nok ville sige, at vi har så travlt med at nå alting, så vi ikke giver plads til den der undren over, jamen hvor er eleverne egentlig henne? Hvad er det, eleverne vil? For jeg synes faktisk, jeg oplever mange elever, som har en masse ting, de gerne vil, og som rigtig gerne vil være gode medborgere, men som ikke helt ved, hvordan de skal få det ud. Og dem skal vi have, vi skal jo have dem aktiveret, og vi skal have dem engageret.

MH: Hvis vi nu sådan lige skulle slutte af med, Linda, at sige, hvis du sådan fra hoften skulle sige dine tre største ønsker til fagets udvikling i forhold til medborgerskab, i forhold til hvordan du gerne vil have faget udvikler sig.

LP: Det er et svært spørgsmål, for jeg synes jo egentlig, at der er rigtig mange gode ting, som det er. Men jeg kunne faktisk godt tænke mig, at vi ... turde give lidt mere slip og lytte lidt mere til eleverne, at vi inddrog dem noget mere. Men det kræver også, at eleverne får lidt mere selvtillid til at mene, hvad de, til at sige, hvad de har lyst til. Og det kræver jo også, at eleverne måske er mere kritiske fra folkeskolen i forhold til, hvor de får deres viden fra, fordi det kan godt være svært for os at få dem engageret i undervisningen, når de ikke ved, hvad de kan engagere sig i ... Jeg kunne tænke mig, at vi blev bedre til at kaste os ud i at udfordre eleverne mere, fordi jeg tror, at de kan meget mere, end vi giver udtryk for.

MH: Så har du flere ønsker, vi skal have med?

LP: Ja, jeg kunne tænke mig, at politikerne også begyndte at anerkende, at der skal være plads til den der medborgerskabsting, fordi problemet er jo også, at i og med vi hele tiden har skullet forsvare vores eksistens, så har vi jo hele tiden skullet vise, hvad vi kunne. Og der forsøger jeg jo egentlig lidt at få vist politikerne, at vi kan jo sådan set også noget i forhold til den her medborgerskabsting ... Vi lever i et demokrati, der er under angreb fra flere forskellige sider, og så synes jeg jo faktisk, at vi burde være stolte af, der er så mange unge, der rent faktisk søger viden til at kunne bidrage til demokratiet og kunne deltage. Så det synes jeg egentlig ville være rart, hvis politikerne ville anerkende i højere grad og give mulighed for det, ikke?

Interview – medborgerskab i skoleperspektiv

INTERVIEW MED REKTOR MAJA BØDTCHER-HANSEN (MBH) OG LEKTOR MAJA AASTED (MAA), FREDERIKSBERG GYMNASIUM.

*Interviewet er gennemført i uge 40 (2020) af Mogens Hansen (MH)
Der er foretaget en moderat sproglig bearbejdning af interviewet*

Indledning

Udgangspunktet for interviewet er det arbejde, der foregår på Frederiksberg Gymnasium med udgangspunkt i begrebet ”kompetent medborgerskab”. Det er således et eksempel på, hvordan der i skoleverdenen konkret er arbejdet med begrebet kompetent medborgerskab som en samlet profil for et gymnasium. I interviewet diskuteres både kompetent medborgerskab som generel skolestrategi, og hvilke konsekvenser denne strategi har for samfundsfag.

Interview

MH (Mogens Hansen): Først til dig Maja Bødtcher-Hansen. Selve begrebet ”kompetent medborgerskab” – det er jo et nyt begreb, som man normalt ikke sådan støder på. Men hvad forstår I ved det, og hvordan er idéen opstået? Og hvorfor kæder I de to begreber sammen? Kompetencebegrebet har været anvendt i mange forskellige sammenhænge, men nu kobler I det til medborgerskabet – hvad er idéen?

MBH: Ja, det er netop sammensat, fordi vi stod med en skole med nogle udfordringer. Vi syntes i virkeligheden, at den hverdag, vi havde, og det grundlæggende formål, som gymnasieskolen har, ikke fungerede så godt, som vi ønskede det på skolen.

Nogle af de ting, som normalt fungerer på et gymnasium, hvor man tænker: "Nå, jamen det skaber nærmest sig selv" – det så vi simpelthen ikke her på skolen. Og det tror jeg egentlig gjaldt både lærere, ledelse og elever. Så vi måtte spørge: "Hvad er det, der er en udfordring for os – hvad er det, der er svært? Hvorfor er vi i den situation?" Kompetent medborgerskab blev svaret, fordi der i de to begreber ligger to ting. Det kompetente er, at man med gymnasiets fagrække opnår viden om et område – og har kompetencer til at løse noget. I dét følte vi, at vi koblede til hele gymnasiets fagrække og vores kompetenceuddannelse, som det jo også er. Samtidig inddrog vi medborgerskabet, hvor vi prøvede at se vores skole som et lille samfund, hvor man skal indgå som medborger. Det var et forsøg på at definere: "Hvad er det egentlig, vi mangler at gøre? Hvad er det, der ikke fungerer her?" Faktisk fungerer det her lille samfund ikke. Og svaret på det var medborgerskab, som jo så også spejler ud i den store verden, hvor vores elever skal ud bagefter og agere. Vi vil gerne klæde dem på i det her lille samfund til at møde det store samfund. De skal blive en del af det, og blive en aktiv og prægende del af det samfund. Så det var egentlig vores antagelse, at vi ligesom havde et lille eksperimentarium her på skolen, vi kunne arbejde med. Og samtidig kunne vi koble til det kompetente.

MH: Hvad er det, I har oplevet, der er anderledes end på andre gymnasier – hvad var det, I kunne fremanalysere, I manglede i forhold til det?

MBH: Vi har en kulturelt en meget divers gruppe. Vi har nærmest hele striben af forskelle. Vi har børn af forskere fra Københavns Universitet, og vi har børn af rengøringsassistenter. Især spørgsmålet om majoritets- og minoritets elever, etnisk set, skilte skolen ad. Vi oplevede, at den adskillelse prægede undervisningsmiljøet rigtig meget. Men også, at det blev et problem socialt både kontaktmæssigt imellem eleverne og kontaktmæssigt mellem lærere og elever, at man ikke havde greb om, hvordan går vi egentlig til det her? Min oplevelse er, at man i gymnasiesektoren simpelthen bare har fortsat, som om alt var, som det plejede, og ikke har set på og mødt de elever, der faktisk kom ind ad døren, og hvad vi egentlig skal stille op med dem?

MBH: Vores bud på at løse problemerne var, at vi systematiserer, ekspliciterer, tydeliggør: Hvordan er man elev i det her lille samfund? Hvordan indgår man i det her lille samfund, som skolen er? Hvordan får man indflydelse, hvordan agerer man over for hinanden? Både på fysisk adfærd, i samtaler i klasserummet, ude i forhallen, til fester, til alting.

MAa (Maja Aasted): Altså, der var helt klart opstået en meget stor elefant i rummet. Både lærere og ledelse havde en opfattelse af at arbejde på et sted, som var meget anderledes end det sted, som vi faktisk arbejdede på. Der var opstået sådan en ”Vi leger, at vi har en anden slags skole, end vi har.”

MH: Hvad var det, der gjorde, at I, også over for elevgruppen og forældregruppen, introducerede, at det her, det handler om medborgerskab? Hvad var det, der gjorde, I introducerede en ny strategi – og at italesætte det med andre ord?

MBH: Gymnasieuddannelse er en meget normativ uddannelse. Vi vil faktisk have dem til at være på en bestemt måde. Og den store pind, og det, som vi alle sammen, lærere og ledelse i fællesskab, egentlig bygger vores oplevelser af vores egen uddannelse på, den var ikke eksplicit nok.

MH: I har taget formålsparagraffen alvorligt, kan man sige.

MAa: Præcis. Vi har jo hevet det op af formålsparagraffen, som er fuldstændig fundamentalt for alle borgere i det her samfund, nemlig medborgerskabet, og det, som vores uddannelse handler om, nemlig at gøre dem kompetente. Eleverne skal være dygtige – de skal kunne analysere og spejle en hvilken som helst begivenhed historisk, kulturelt og med viden om naturen. Det er hele dannelsesbegrebet. Når vi tydeliggør, hvad det i virkeligheden er, så får de også nogle rettigheder, men de får også nogle pligter, og de rettigheder og pligter har slet ikke været tydelige nok for os. Det har været udefineret, hvad de gjorde forkert eller ikke gjorde, fordi det var bare noget, vi forventede i sådan en implicit akademiker-venstreorienteret verden, hvor vi bare har haft et lidt uklart billede af, at ”Sådan her bør man være.”

MH: Ja, formålsparagraffen lå implicit.

MBH: Fuldstændig. Den forstod vi alle sammen. Og vores egne børn forstod den, når de spadserede ind i gymnasiet og satte sig ned og deltog i festen uden problemer. Og så får vi altså Ahmed og Fatma ind ad døren, og de forstår det faktisk ikke. Der var først i slutningen af 2. g, at de forstod, hvad lærerne egentlig mente. Så det var noget af det allerførste, vi snakkede om: "Hvordan kan vi få det her på banen langt tidligere?" Det er jo også uretfærdigt, at man først forstår i slutningen 2. g, hvad det er, skolen egentlig mener.

Men det med medborgerskabet tror jeg egentlig ligger i, at det jo også er en udfordring for vores samfund. Vi har tit snakket om, at vi sidder jo med sådan et lille koncentrat af et af samfundets rigtig store problemer. Det var også for at give os selv lidt mod på, at det har et større perspektiv, det arbejde, vi laver.

MH: Så har I koblet det til begrebet social innovation. Altså hvad er strategien, tænkningen bag ved både medborgerskab og social innovation? ...

MBH: Social innovation har til forskel fra fagene det element, at man handler. Der er noget skabende i social innovation, og så har det den anden ting, som er det fælles tredje. Du og jeg, vi kan være meget forskellige – herude er et problem fra samfundet, som vi løser, så får vi et fælles tredje, og det giver os to sammen en følelse af, at vi hører til i det her samfund. Vi skaber noget for nogen. Og det her fælles tredje har også været en gennemgående ting for os. Vi udsletter faktisk nogle af de forskelle, der er mellem os to, og vi kan bidrage med det, vi har. Det fælles tredje er utrolig vigtigt, og i social innovation får man lov til at handle på det. Vores elever kunne læse nok så mange tekster i samfundsfag eller i det moderne gennembrud i dansk om, hvordan det her samfund er, men der er meget stor forskel på at sidde og læse om det herude og analysere det, og så på selv at prøve at gå ind og prøve at påvirke noget. Og social innovation er jo et forsøg på at påvirke noget omkring os for at skabe en bedre verden sammen.

MH: Og når I siger *social* innovation, altså som er et bredere begreb end innovation. Hvorfor har I inddraget begrebet social innovation?

MBH: Fordi vi var optaget af den innovation, vi ville arbejde med skulle være nogen til nytte. Det skulle have et almennyttigt formål, fordi det skulle indeholde medborgerskabsdimensionen. Det skulle give dem oplevelsen af at få noget til at lykkes og møde nogle rigtige mennesker derude, som værdsætter det, de handler på. Der er en meget stor forskel på det og så at læse en tekst.

MAa: Jeg tror, at vores elever med en anden etnisk baggrund stadigvæk er spydspidser i forhold til deres egen baggrund, selv om de er i en svær position her eller der er noget, de har svært ved at have adgang til her at forstå. De skal have en fornemmelse af at være i besiddelse af agency, så de kan gå hjem og lave en fodboldturnering eller blive en del af beboerdemokratiet, ungdomsklubben eller sportsforeningen. Vi skal give dem nogle redskaber til at gå hjem og blive en ressource i de miljøer, de selv kommer fra, i stedet for at føle, at "Nu er jeg rykket et eller andet sted hen, hvor jeg igen er nederst i hierarkiet". De skal sige: "Nu er jeg kommet et sted hen, hvor jeg kan fylde min rygsæk op med nogle kompetencer, som jeg bruger til at tage hjem og være med til løse nogle problemer, jeg selv har oplevet i min opvækst".

MH: Kan du give nogle eksempler på det der social innovation? Jeg synes, det er spændende i forbindelse med, hvordan det kan være med til at uddanne en gruppe medborgere. Hvad har I konkret gjort for at sige, at nu kan de faktisk føle sig som gode medborgere på Frederiksbergs Gymnasium?

MBH: Vi havde lavet en progression, så de har social innovation i 1. g, 2. g og 3. g. Og i 1. g er det et lillebitte projekt. Det er et hel-dagsprojekt, hvor de laver noget for en eller anden sag for tiden – lige i den her omgang har det været, at de har lavet lommefilm for Kræftens Bekæmpelse. Det er et lille projekt, hvor man bare begynder at få nogle små værktøjer og en anden måde at tænke på. I 2. g arbejder de en uge for Frederiksberg Kommune, som stiller nogle opgaver til dem, for eksempel hvordan man kan bruge en park bedre eller hvordan man får unge til at stemme.

I 3. g har vi flagskibet, som er et meget stort og besværligt projekt, og som måske også er det, der mindst ligner den klassiske gymnasieundervisning. Alle vores 3. g'ere skal ud at arbejde for en NGO – en eller anden frivillig organisation i en uge, hvor de stiller en opgave. Det kan være Kræftens Bekæmpelse, Dansk Blindesamfund eller en tredje. De skal ud i små grupper og arbejde for dem i en uge. På den måde prøver de at gå ud at lave noget frivillighedsarbejde eller civilsamfundsarbejde, som jo er en del af det danske samfund og samtidig en adgang til det danske samfund.

MH: Er eleverne glade for det?

MBH: De er rigtig glade for det. De synes også, at det er svært, nogle af dem. Det er jo klart, at jo sværere man har det med at mestre projektledelse eller organisering, jo hårdere er sådan en opgave. Det er en anden måde at arbejde på, og det har også krævet utrolig meget af de lærere, der har stået for det. Men det er jo ekstremt meningsfyldt, og vi gerne give eleverne nogle oplevelser af at gøre noget, som er ægte og autentisk.

MAa: Når man når til 3. g, så er man jo faktisk på vej ud i den virkelige verden, og så synes jeg også, det er på tide at prøve at stifte bekendtskab med, hvad det så vil sige at gøre det i praksis, og også hvor lavpraktisk det er at forandre verden. Det kan også bare være oppe i den lokale kvindeklub og lave kaffe og arrangere en julebasar.

MH: Jeg stiller spørgsmålet – jeg ved ikke, om det er rigtigt i forhold til den måde, I havde tænkt på, men altså, når man læser sådan den mere teoretiske litteratur om medborgerskab, specielt noget af den engelske og tyske, så kan man ligesom ane de der to spor. En mere kommunitaristisk måde at tænke på: ”Vi har et fælles værdisæt, og vi skal på en eller anden måde sørge for, at det kommer til at fungere” – det er vel sådan, meget groft sagt, den ene hovedposition. Og den anden siger: ”Den der kommunitarisme, den tror vi ikke rigtig på. Vi tror på, at vi skal skabe et rum for uenighed, for at civilisere uenighed.”

MBH: Jeg accepterer ikke præmissen, for jeg tror, det er en kombination af de to. Forstået sådan, at vi jo hele tiden har nogle status quo-værdier, men de er til forhandling hele tiden. Og det går meget hurtigere, end man skulle tro. Man kan jo se på hele sexismedebatten – også spørgsmålet om racisme og Black Lives Matter, hvad det jo rykker ved lige nu i vores samfund og vores medborgerskabsforståelse. Er dét vores værdier, så rykker det sig ret hurtigt, men der vil til enhver given tid være nogle værdier, som ligesom er herskende diskursivt over de andre. Så på den måde er det jo begge dele. Der findes ikke faste, uforanderlige værdier, men der er nogle til enhver tid, som dominerer. Og de værdier, der dominerer – hvis vores minoritets elever skal have en chance i det her samfund, så skal de kende dem og forstå dem. De må gerne udfordre dem, og vi kan godt diskutere dem, og vi kan også ændre på dem – langsomt – det er jo det, der sker hele tiden nu. Men de skal kende dem, for det er deres adgang til at få indflydelse i det her samfund, og det ville virkelig være at stikke nogen blår i øjnene at påstå, at de ikke var der. Jeg oplever, at mange af vores elever med minoritetsbaggrund har et meget overfladisk forhold til de her værdier. Forstået sådan, at de kan sige det herude, men at inderliggøre det og egentlig at tage det til sig – der er meget lang vej.

Redaktionel bemærkning: De næste spørgsmål drejer sig om samfundsfag i forhold til det kompetente medborgerskab.

MH: Mit første spørgsmål er: Hvordan ser du sammenhængen mellem det kompetente medborgerskab, som ligesom er jeres flagskib, og så det at være samfundsfaglærer og undervise i samfundsfag?

MAa: Det er jo svært at sige noget, som ikke er banalt i den sammenhæng, for det er jo det, faget går ud på. Det er jo derfor, det er kommet ind i fagrækken. Det bliver næsten banalt at sige, men det, at vi har fået den her profil, har måske skærpet vores egen selvforståelse af, hvad faget skal kunne. Vi har prøvet at have en samtale i faggrupperne, men også på tværs af faggrupperne om spørgsmål som: Hvad skal man vide? Hvad skal man kunne? Hvilke værdier skal vi have til fælles, for at det kan lykkes at blive en kompetent medborger i et demokratisk samfund? Og så prøve at kigge på, hvad fagene hver især kan

bidrage med af viden, evner eller handlekompetence. Der er det jo klart, at alt, hvad man laver i samfundsfag, bidrager jo til projekt medborger.

Der har været en tendens til i en lang årrække at akademisere faget meget, også i gymnasiet, hvor det selvfølgelig skal være akademisk. Men det er blevet lidt ildeset, eller man har haft berøringsangst over for handle-aspektet. Jeg tror, at faget får en fornyet forpligtigelse til at bringe dem ud i virkeligheden. Det tænker jeg man skal tage mere ind i fagene, og det er jo så også det, vi har fået lov til i nogle år her på stedet. Vi har sagt: Hvad er læreplanen? Det er fint nok – der er alt muligt, vi skal. Men før vi overhovedet kan komme hen til dét, skal vi have nogle oplevelser sammen og nogle minder sammen og nogle ting, vi gør ude i verden. Altså have lidt mere fokus på dét, og så selvfølgelig gøre det på en faglig måde.

Vi skal møde nogle mennesker, der er engagerede i deres omgivelser. Vi skal møde nogen, der arbejder i NGO'er – nogle ildsjæle. Eleverne skal opleve: ”Sådan kan man jo også være til i verden.”

Jeg har i hvert fald personligt fået noget mere fokus på dette, og så er der lidt mindre Foucault og lidt mere Ungdomshuset. Men jeg synes også, der er sket det med vores læreplan i faget. Det er blevet meget udpindet, hvad vi skal, hvad er det, man skal gennemgå, og hvor mange sider man skal man læse. Dette gælder især den skriftlige dimension, hvor der et klart fokus på, hvilke discipliner de skal de kunne til eksamen, og hvordan besvarelsen skal stilles op. Det er blevet meget mere skabelonagtigt, og vi bruger utrolig meget tid på at gøre dem klar til eksamen på bekostning af nogle andre ting.

Man må bare sige, at vi er meget optaget af vidensdelen, dvs. at klæde dem på med viden og dermed ikke har så meget fokus på handle-delen eller agency-delen. Og det er lidt en skam.

MH: Hvis nu du skulle sætte den her diskussion lidt på spidsen, hvordan ville du vægte forholdet mellem samfundsfag som et studieforberedende fag og som et medborgerskabs-demokrati-fag? Hvordan skal vi håndtere det dilemma? Og hvad er vigtigst?

MAa: Begge dele er vigtige, men jeg synes ikke, der er noget modsætningspar i det. De temaer, vi beskæftiger os med i faget, er alle sammen vigtige i dannelsesperspektiv. Når man har som mål, at eleverne skal være medborgere i vores samfund og forstå det og agere i det, kan man sagtens gribe det an på en måde, som også er studieforberedende. Balancen er hele tiden at gøre det på en måde, som er faglig og saglig. Hvordan kan vi åbne vores elever op for at have dialoger i uenighedsfællesskaber, at debattere og alt det der, uden at vi forfalder til sniksnak.

MH: Der er lille finurlighed, når man læser formålsformuleringen. Der står, at man skal give eleverne forudsætningerne og kompetencerne til at handle. Der står ikke, at I som lærere skal gøre dem til handlende. Der står, at I skal give dem kompetencerne til at handle. Mit spørgsmål er så: Den undervisning, I nu laver, lever den i højere grad op til at give kompetencerne til at handle?

MAa: Ja, ja, altså det synes jeg da helt entydigt, det gør i den forstand. Det synes jeg, at profilen som helhed gør. Det er ikke samfundsfag, der alene gør det. Men jeg tror også, at det er, at vi er blevet lidt mere modige i samfundsfagsgruppen til at gøre nogle sådan nogle lidt mere crazy ting med dem.

MH: Mit sidste spørgsmål – i hvilken grad skal samfundsfag være et normativt fag? Hvad er din holdning til det – skal samfundsfag være et mere normativt fag, end vi måske gerne har villet være?

MAa: Ja, jeg tror godt det kan være mere normativt, men det skal være mere politisk. Men normativt – altså ja. Du spurgte også om, hvad vores opfattelse af medborgerskab er, og om man skal integrere et bestemt værdisæt. Det synes jeg er helt entydigt. Selvfølgelig er der nogle ting, vi ikke kan gå på kompromis med, demokrati og kønnenes ligestilling og humanismen og individets ukrænkelighed. Der er da helt klart nogle værdier, hvor man kan sige, de er mere rigtige end nogle andre værdier i et demokratisk samfund. Men selvfølgelig er vi jo også pædagoger, og man kan jo ikke tvinge værdier ned i halsen på folk.

Medborgerskab som uddannelsesstrategi – erfaringer fra Norge

INTERVIEW MED PROFESSOR CLAUDIA LENZ (CL)

*Interviewet er gennemført i uge 8 (2021) af Mogens Hansen (MH)
Det har blitt foretatt en moderat språklig bearbeiding av intervjuet.*

Indledning

Interviewet tager udgangspunkt i, at medborgerskab er blevet en del af den nationale uddannelsesstrategi i Norge. I interviewet diskuteres, hvilke konsekvenser dette har for undervisningen generelt og for samfundsfag specielt. Desuden diskuteres det, hvordan medborgerskab som national uddannelsesstrategi kan implementeres i praksis, og hvilke udfordringer det har for eksamensformerne.

Interview

CL: Mitt navn er Claudia Lenz. Jeg bor og jobber i Oslo, som professor i samfunnsfag, ved Vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn. Der har jeg et professorat med spesiell vekt på forebygging av rasisme og antisemittisme. Så det er ett av mine forskningsfelter, men så har jeg også jobbet i mange år med demokrati og medborgerskap. Blant annet har jeg siden 2009 jobbet ganske tett med Europarådet, der jeg har vært med i ekspertgruppen som utformet referanseverket "Competences for Democratic Culture" – som ble lansert i 2018, og som nå rulles ut i Europa.

MH: Hva er bakgrunnen for, at medborgerskap har fått en så sentral plassering i det norske læreverk?

CL: Ja, man kan jo si at det har en ganske lang tradisjon, at demokrati og medborgerskap har en stor betydning i det norske læreplanverk. Men så er spørsmålet: Hvilken funksjon oppfyller demokrati og medborgerskap til enhver tid? Noen forskere har sammenlignet de forskjellige læreplanreformene over tid. Og de viser, at et eksplisitt fokus på demokrati og medborgerskap kom først i de nyere læreplanreformene. Man kan kanskje si, at det har foregått et skifte fra et nasjonsbyggende prosjekt med fokus på tilpasning til et aktivt deltakelsesprosjekt. Alttså et fokus på det å være en aktiv deltaker, og det å være en kritisk og selvstendig tenkende samfunnsborger. Så man kan identifisere forskjellige tolkninger eller vektlegginger, men at demokratiaspektet har stått sterkt hele veien. Men så er jo også spørsmålet: Står det sterkt i teorien og i retorikken, eller operasjonaliseres dette helt konkret, for eksempel i fagplanene eller i kompetansemålene?

MH: Ja. Men du sier at det har gått fra en nationbuilding-prosess til mer et sånt demokratideltakelses-aspekt?

CL: Ja, og du kan jo argumentere at også deltakeraspektet, eller det deliberative – argumentering, forhandling – også inngår i en slags *nation building*. Altså, hvilket samfunn vil vi ha? Men det er klart at vektlegging av selvstendighet, og det kritisk reflekterende har blitt mer fremtredende.

Videre er det interessant å se et individ-fellesskapsperspektiv i det hele. Altså, vektlegger egentlig demokrati i læreplanene et individfokus – som jo i nyere tid også kan kobles til nyliberalismen – eller et fellesskapsperspektiv, som kan fokusere på nasjonen, men også forskjellige former for solidaritet.

MH: Hvis du skulle prøve å karakterisere det arbeidet og de meldinger fra Stortinget og politikere; hva karakteriserer det utspillet i forhold til medborgerskap-tanken og demokratiet?

CL: Utdanningspolitikken tidlig på 2000-tall var jo et veldig tydelig produkt fra ”PISA-sjokket”. Reformen fra 2006 fikk tittel *kunnskapsløftet* – altså, nå skulle *kunnskap* inn! Dette bidro til

en vektlegging på grunnleggende ferdigheter, målet var å komme seg opp på de internasjonale PISA-målingene. Men det har jo også blitt møtt med kritikk: Er egentlig den type orientering og kunnskapsorientering *det*, som trenges i et samfunn for å møte utfordringene – som kommer? Så det er jo noe av bakgrunnen for opprettelsen av Ludvigsen-utvalget (utvalg nedsatt af den norske regering med uddannelsesforsker Sten Ludvigsen som formand – red.) som har blitt satt i gang til å utrede: Hva trenger skolen for å møte utfordringene i en verden, som befinner seg i endring?

Utvalget kom med NOUen (Norges offentlige utredning) *Fremtidens skole*. Utvalget konkluderte med, at man trenger egentlig en annen type inngang, som er orientert mot å gi elevene den kompetansen, som de trenger til være med å løse fremtidens utfordringer – og ikke bare målbare ferdigheter og kunnskaper. De konkluderte med at det var for mye kunnskapsstoff i læreplanene. altså det de kalte for ”stofftrengsel”. Og at dette egentlig burde erstattes med dybdelæring. Men hva gir da retningssansen i dybdelæringen? Jo – det skulle være de store, samtidssrettede utfordringene. Og Ludvigsen-utvalget identifiserte tre sånne utfordringer. Den ene var bærekraft. Altså utfordringer relatert til miljø og bærekraftig utvikling. Den andre var folkehelse og livsmestring, som omfatter blant annet psykisk helse. Og den tredje utfordringen var det flerkulturelle, et økende kulturelt mangfold i samfunnet. Så det var de tre områdene, hvor Ludvigsen-utvalget mente at her kommer vi til å møte store samfunnsendringer, og elevene må utstyres med den kompetansen, som de trenger for å bli aktive deltakere i disse endringsprosessene. Og bare i dette ligger jo et veldig sterkt medborgerskaps-element. Elevene skal altså ikke bare gjøre det bra i PISA-testene – de skal være med og løse fremtidens utfordringer.

(Redaksjonel kommentar: Ludvigsen-udvalget blev nedsatt under en Arbejderpartiregering, men skolereformen blev gennemført under en højreregering).

De tre foreslåtte temaene, som Ludvigsen foreslo, skulle inngå på tvers av fagene, også gjennom undervisning, som er tverrfaglig i utgangspunktet. Men det flerkulturelle ble ikke fanget

opp i Stortingsmeldingen, som ble grunnlag for fagfornyelsen, det ble erstattet med ”Demokrati og medborgerskap”. Samtidig som stortingsmeldingen gir uttrykk for, at det flerkulturelle aspektet skal inngå i Demokrati og medborgerskap.

”På tvers av fag” kan tolkes på ulike måter, og det ble en ordentlig omkamp om, i hvilken grad disse tre temaene i skulle inngå i de forskjellige læreplanene i fag. Jeg satt i en gruppe, som skulle bidra med å integrere disse tverrfaglige i arbeidet til de forskjellige læreplangruppene. Noen var veldig innstilt på, at alle tre temaer skulle inngå inn hvert fag, men noen syntes, at bare noen få fag burde ha ansvar for hvert tema. Det ble en mellomløsning, men i dag er resultatet faktisk, at demokrati og medborgerskap en del av mattefaget også.

...

Altså, utgangspunktet har en slags *visjon*: at man burde legge om utdanning til å være orientert disse fremtids-utfordringene. Dette kan man koble til dannelsesstenkning og Klafkis tanke om danning til autonomi, medbestemmelse og solidaritet med utgangspunkt i ”wicked questions”. Så helhetlig ble det ikke, men som resultat inngår ”Demokrati og medborgerskap” som tverrfaglig tema i vel elleve fag i grunnskolen. Og det er jo ikke verst.

MH: Så det vil si; man har egentlig gjort ganske mye – som du sier – for å operasjonalisere medborgerskap – de der overordnede målsetninger – så det ikke bare blir, holdt på å si en intenderet læreplan.

CL: Til å begynne med, så var det et uttalt ønske fra myndighetene, at den overordnede del ikke bare skal være sånn typisk søndagspreken – sånne fine ord som alle nikker til – ”å ja, det var fint!” – og så husker man egentlig ikke det i sin hverdagslige praksis i skolen. I stedet skal Overordnet del også være et arbeidsredskap. Så den har blitt betraktelig mer praksisrettet. Mye mer konkret.

Videre er bedre sammenheng mellom overordnet del og læreplanene i fag. Med tanke på arbeidet med demokrati og medborgerskap i skolen betyr dette, at det er bedre sammenheng mellom et undervisningsrettet fokus, og en helhetlig, skoleomfattende tilnærming – en “Whole school-approach” som vi jobber mye med i Europarådet. Det vil si, at demokratiet må

gjennomsyre skolens virksomhet, og når overordnet del og læreplanen i fag er koblet sammen på det punktet, så er det jo større sannsynlighet for, at faktisk disse perspektivene virkelig gjennomsyrrer praksis. Og lærer er jo en del av begge deler. Alt-så, læreren er ansvarlig for å lage undervisning, men samtidig bidrar læreren hele tiden til å skape et inkluderende læringsmiljø, konstruktiv samhandling og deltagelse.

MH: Hva har man gjort – altså et lite sidesprang kanskje; hva har man gjort for å – har det vært en kompetanseutvikling hos lærerne, eller ... hva har man gjort for å etterutdanne og kompetanseutvikle ...?

CL: Parallelt med læreplanutviklingen og i etterkant har det foregått en del kompetanseheving i forskjellige type fagnettverk, som har forberedt seg på implementering av fagfornyelsen. Mye av ansvaret for implementeringen ligger hos den enkelte skole. Utdanningsdirektoratet har utviklet en del nettbaserte støtteressurser, og skolene kan ta i bruk en hel digital kompetansehevingspakke. Videre finnes en satsing, som heter Desentralisert kompetanseutvikling. Her kobles skoler sammen med kompetansemiljøer fra lærerutdanningen, og det hele administreres av skoleeierne, altså kommunene for grunnskolen og fylkeskommunene for videregående opplæring. Det er skolene, som må melde behov for kompetanseheving, og jeg må si, at jeg er litt skeptisk at faktisk nettopp disse ”myke” temaene, sånn som demokrati og medborgerskap, kan forsvinne litt, når skolene må prioritere elementer i denne omfattende reformen, som de vil fordype seg i. Fordi det er et så stort og omfattende kompetansehevingsbehov.

MH: Ja. Det er også mitt poeng der ...

CL: ... En utfordring kan ligge i formuleringen av kompetansemålene. Siden en del demokratirelatert kunnskap ikke er spesifisert i kompetansemålene – det indikeres kunnskapsområder, men ikke alle de spesifikke kunnskapselementer – finnes en viss risiko, at det kan bli noe tilfeldig, om noen helt grunnleggende elementer av demokratikunnskap blir formidlet eller ikke. Og derfor tenker jeg, det finnes et ganske stort behov for å jobbe seg inn i en ny type læreplanlogikk, og fylle den med liv.

Altså tanken om å utdanne for å kunne delta i å løse de store samfunnsutfordringene.

Og da er vi jo også tilbake til spørsmålet, jeg stilte innledningsvis: Hva innebærer egentlig et demokrati- og medborgerskapsfokus i læreplanverket?

Læreren rolle endres jo fra å være den som sitter med fasitsvarene til en tilretteleggerlæring. Demokratilæring innebærer, at læreren skal gi elevene rammer, slik at de kan bli selvstendige både i sin tenkning og handling.

Og når vi leser omtale av demokrati og medborgerskap i Overordnet del, så vektlegges erfaringsdimensjonen. Gjennom ord som ”å erfare”, ”å kunne delta og påvirke”, eller ”erfare og bli lyttet til”. Sånne ting. Og dette krever en viss type læreridentitet og lærerprofesjonskompetanse. Det betyr jo ikke, at kunnskapsformidling erstattes eller faller bort. Men det må jo på en annen måte sees i sammenheng med en prosessdimensjon, altså det, som læres gjennom samhandling og aktiv deltagelse i undervisningen.

...

MH: ... Er det skjedd noen endringer i eksamensformer, eksamensinnhold? For også at fremme de overordnede målsetninger om medborgerskap – altså avspeiler det seg i eksamen?

CL: Nei – det har ikke fått så store utslag på eksamensformer. Man vil jo fortsatt bli bedre på de målbare resultatene og i internasjonale studier som PISA. Men samtidig vil man altså ha en større dannelsorientering. Når det kommer til vurderings- og eksamensformer kan dette jo også stå på kollisjonskurs.

Men i de nye læreplanene finner vi en del føringer på vurderingsformer. Så det finnes jo mange måter å vurdere på – og da ligger noen ganske interessante ting, som peker mer mot det formative, som for eksempel samhandlingsorienterte vurderingsformer. Slik at det individualiserende og kompetitive dempes ned noe. Men som sagt: Så lenge eksamensformen står, så blir det en spenning der.

MH: Det vil sige, at fx samarbeide inngår det i den løpende, formative evaluering?

CL: Ja. Men altså poenget er alltid, at hvis undervisvurderingene ikke inngår i sluttkarakteren, så er det jo fint, det bidrar til elevenes utvikling. Men hvorfor blir det kun den ene og individualiserte eksamensform, som kommer til å avgjøre, hva slags sluttkarakterer eleven får? Og når det er karaktersnittet, som er utslagsgivende, når elevene skal søke seg til en videregående skole etter ungdomsskolen, så kan dette virkelig undergrave de gode intensjonene.

All den sosiale og samhandlingskompetansen skal jo ikke karaktersettes, det ville jo være ødeleggende. Men når du har karaktersetting av de målbare tingene, så svekkes fort betydningen av det, som ikke kan måles. Så her er det noen dilemma.

MH: Det er et stort dilemma. Det å ... og så lenge man ikke endrer eksamensformer – og det er en veldig vanskelig prosess – det vet jeg, jeg har selv arbeidet i det danske undervisningsministeriet og som fagkonsulent, så jeg vet, hvor vanskelig det er å endre den slags ting. Men det er jo en spennende problemstilling, at du liksom sier: Utvikle fagene og utvikle skolen, men eksamenssystemet faktisk ... hvis du kan si; nesten er kontra-produktivt.

CL: Ja, ja – vi får altså en økende spenning, mellom disse elementene. Ikke sant. Ja.

Redaksjonell bemerkning: I det følgende diskuteres de norske læreplaner i forhold til de overordnede formål med undervisningen.

CL: ... Den nye Overordnede delen av læreplanen har en sånn dobbelthet mellom bevaring og endring. Språket i dokumentet peker fortsatt på tradisjoner, videreformidling, bevaring – men så er det også et annet aspekt, det at for at kultur blir alltid påvirket og alltid dynamisk. At den enkelte må finne sitt ståsted. Det har beveget seg litt fra bevaring til endring. Også kan man beskrive et skifte fra en fellesskapsorientering til en individorientering. At nasjonen er ikke den ene overbærende referanseramme, men at den *enkelte* må finne sitt ståsted i disse kulturelle forskyvningene. Det forutsetter, at den enkelte må *få lov* til å finne sitt ståsted, og ikke bare skal sosialiseres inn i noe, som er kollektivt forhåndsdefinert.

MH: Legger du også noen deliberative elementer i din måte å beskrive det på?

CL: Ja, og spesielt når man ser på, hvordan overordnet del og læreplane i fagene snakker sammen, så står deliberasjonen ganske sterkt. Demokrati-idealet har beveget seg fra en implisitt konsensusorientering, til en eksplisitt orientering mot det, vi kan kalle *uenighetsfelleskap*. Det er mange steder i overordnet del og i læreplanene, at det rettes fokus på det å kunne stå i å være uenig. Du skal kunne stå i konflikt – og du skal fortsatt respektere hverandre. Og her ser jeg en åpning for en *diversity* – eller kunne man sagt pluralitetsorientering. At det å være og tenke forskjellig er normalt.

Læreplanverket som helhet preges i større grad en før av en anerkjennelse at samfunnet blir mer og mer mangfoldig og flerkulturelt, og at det er viktig at skolen utdanner til å kunne forholde seg til dette mangfoldet på en kompetent måte. Slik at elevene skal dannes til å bli deltakere i dette – *aktive* deltagere.

MH: Hvordan ser du koblingen mellom disse tanker om medborgerskap? Altså samfunnsfagets rolle i det – har det en særlig rolle?

CL: Samfunnsfaget har fått alle de tre tverrfaglige temaene inn i sin læreplan. Også at det inngår demokrati og medborgerskap i fagets kjerneelementer. Dette er ennå et nytt element i læreplanverket ... Altså, for hvert fag har det blitt identifisert det, som omtales som fagets grunnleggende *begreper, metoder og tenkningsmåter*. Det omtales som kjerneelementer. Og demokrati og medborgerskap er et av kjerneelementene i samfunnsfag. Så du ser, at dette er tungt innarbeidet, samfunnsfaget har fått et tungt ansvar for dette perspektivet. Det, som blir veldig interessant og følge med på, det er jo, hvordan kan samfunnsfag etablere et tverrfaglig samarbeid, med andre fag – som også har fått dette temaet? Altså hvordan ser spennende demokratilærings-opplegg ut, der matte, kroppsøving og samfunnsfag inngår ...?

Om forfatterne

Maja Aasted

Underviser i samfundsfag og historie på Frederiksberg Gymnasium. Har været ansat på stedet i 15 år og er desuden tilsynsførende på pædagogikum og oplægsholder på teoretisk pædagogikum. Har været medlem af og formand for Pædagogisk udvalg på Frederiksberg Gymnasium i en årrække samt formand for Pædagogisk Råd og er nu kursusleder. Har deltaget i at formulere skolens profilansøgning og i meget af arbejdet med at implementere denne i skolens liv gennem temadage, højskoleophold, efteruddannelse af medarbejdere m.m.

Tine Brøndum

Tine Brøndum, cand.mag. i religionssociologi fra Københavns Universitet 2008 og ph.d. i pædagogik fra Syddansk Universitet i 2017. Ansat som post doc ved Institut for Kommunikation, sektion for Pædagogik, Københavns Universitet. Arbejder aktuelt på projektet *Refugee stories about war and welfare* under FKK-projektet RESTORE, og interesserer sig derudover bl.a. for spændingsfeltet mellem pædagogiske kategoriseringspraksisser, didaktik og identitet. Væsentlige publikationer er: *Educating for diversity: A balancing act*, 2021 (Forthcoming) i Hellesdatter Jacobsen, G m.fl. (red.): *Rethinking education in light of global challenges: Scandinavian perspectives on culture, society and the Anthropocene*, Routledge, *Interkulturel didaktik* (2020) med Hobel, Peter og Meisner, Morten, Frydenlund, samt *Narrativ analyse: lærerstudenternes skoleerindringer og selvfortællinger som eksempel* (2018) i Bøttcher, L. m.fl. (red.): *Kvalitative analyseprocesser: med eksempler fra det pædagogisk psykologiske felt*. Samfundslitteratur.

Maja Bødtcher-Hansen

Maja Bødtcher-Hansen blev rektor på Frederiksberg Gymnasium i 2016. Hun har siden stået i spidsen for en omfattende udvikling af skolen profil med støtte fra BVUM, A. P. Møller Fonden og Villum Fonden. Det fælles arbejde med lærere og ledelse om ”Kompetent medborgerskab” har resulteret i nytænkning af undervisningens indhold og form, det sociale liv, frivillighed, samarbejde med højskoler og social innovation. Tidligere var Maja Bødtcher-Hansen leder af den pædagogiske læringsenhed TEACH på Københavns Universitet Humaniora, og hun har en baggrund som fagbogsforfatter, leder af fagdidaktik i dansk og har været lektor på Sankt Annæ Gymnasium. Maja Bødtcher-Hansen sidder i bestyrelsen for Danske Gymnasier, Ungdomsbureauet, Københavns Professionshøjskole, WeGrow og Center for Ungdomsforskning

Anders Stig Christensen

Lektor ved læreruddannelsen og anvendt forskning i pædagogik og samfund ved UCL. Cand.mag. fra Københavns Universitet i filosofi med samfundsfag 1998. Underviser i samfundsfag ved læreruddannelsen i Odense siden 1999, ph.d. i uddannelsesforskning fra SDU 2018, på afhandlingen *Kompetencer i samfundsfag*. Forfatter til læremidler i samfundsfag (Samfundsfag 8, 2011, 2. udgave 2019, Samfundsfag 9, 2012, 5. oplag 2019). Formand for arbejdsgruppe nedsat af Undervisningsministeriet til fælles mål i samfundsfag i folkeskolen 2014 og revision af læreplaner og undervisningsvejledning i 2018/2019. Formand for foreningen af undervisere i samfundsfag ved læreruddannelserne (FLSL).

Tilman Grammes

Professor i uddannelsesvidenskab ved Universität Hamburg med fokus på samfundsvidenskabernes didaktik. Har tidligere varet lærer ved forskellige slags skoler. Forskningsområder: Didaktik inden for teori- og kulturhistorie, klasserumsforskning, sammenligning af uddannelser, curriculumudvikling.

Medredaktør af Journal of Social Science Education (www.jsse.org).

Mogens Hansen

Mogens Hansen er cand.mag. i samfundsfag og dansk. Han har været fagkonsulent i samfundsfag 1995-1999, undervisningsinspektør 1999-2001 samt rektor ved Rungsted Gymnasium 2001-2018.

Han er forfatter og redaktør af en række lærebøger i samfundsfag, blandt andet 50 Samfundstænkere (Gyldendal 2009), Krisens Økonomi (Gyldendal 2011) og Økonomiske teorier – fra klassikere til klimakrise (Columbus 2020), og har siden 2018 været redaktør af POLIS.

Carsten Linding Jakobsen

Lektor, cand.scient.pol. et mag. VIAUC, Læreruddannelsen i Aarhus

Udvikling af særligt praksissamarbejde med fokus på fagdidaktisk udvikling og faglig identitet samt EU i undervisningen.

Særlige publikationer: Jakobsen, C. Linding., Brondbjerg, L., Sørensen, K., m.fl. (2011). *Samfundsfag i skolen*. VIA-systeme, Hedegaard, K.M. & Jakobsen, C.L. (2016): *EU-undervisning i samfundsfag*. Projektrapport. Videnscenter for didaktik. Via University College.

Henrik Smedegaard Larsen

Henrik Smedegaard Larsen (født 1964). Lektor, cand.pæd. i historie og samfundsfag ved Læreruddannelsen i Skive (VIA). Underviser i undervisningsfagene historie og samfundsfag samt specialiseringsmodulet ”Krop og læring”. Medlem af rådgivningsgruppen i historie for Undervisningsministeriet og medlem af den nationale faggruppe for samfundsfag under Læreruddannelsens Ledernetværk. Har deltaget i flere udviklingsprojekter i forhold til fagenes didaktik (LULAB) og udgivet en række artikler om historie- og samfundsfagsdidaktik og læremidler til folkeskolens historieundervisning.

Claudia Lenz

Claudia Lenz er professor i samfunnsfag med vekt på forebygging av rasisme og antisemittisme ved MF Vitenskapelig høyskole for religion, teologi og samfunn og forsker I. ved senter for studier av Holocaust og livsynsminoriteter i Oslo. Hun vært med i utviklingen av Dembra (Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme) og er for tiden prosjektleder for Dembra for lærerutdannere. Lenz er en av ekspertene, som står for utviklingen av Europarådets kompetanserammeverk "Competences for democratic culture" (RFCDC) og har siden 2018 bidratt til implementering av rammeverket i Europarådets medlemsland.

Klaus Levinsen

Ph.d. i statskundskab. Lektor i politisk sociologi og viceinstituttleder ved Institut for Sociologi, Miljø og Erhvervsøkonomi, SDU. Hans forskningsinteresser omfatter politisk holdningsdannelse og adfærd, unges sociale og politiske engagement, civilsamfund og foreningsliv, og han har publiceret bredt inden for disse områder. Klaus Levinsen er medlem af redaktionen for tidsskriftet *Dansk Sociologi* og medvirker som forsker i de danske værdiundersøgelser.

Nadine Malich-Bohlig

Nadine Malich-Bohlig er lektor på læreruddannelsen, UC SYD, Haderslev. Hun er uddannet Magistra Artium (M.A.) fra Christian-Albrechts-Universität i Kiel/Tyskland i fagene socialvidenskab, nordiske sprog og engelsk. I 2008 blev hun dr.phil. med afhandlingen "Politische Bildung vor dem Hintergrund der Globalisierung – Samfundsfag in Dänemark". Hendes særlige forskningsinteresser gælder samfundsfags fagdidaktik og mindretalspædagogik.

Per Mouritsen

Per Mouritsen, cand.scient.pol. og ph.d. er lektor ved Institut for Statskundskab ved Aarhus Universitet. Han har i en årrække beskæftiget sig med medborgerskab, såvel begrebsmæssigt og teoretisk som empirisk, med hensyn til blandt andet politisk deltagelse, integrationspolitik, statsborgerskab og spørgsmål om citizenship education. Han udgav i 2015 bogen ”En plads i verden – Det moderne medborgerskab” (Gyldendal). Forskningsmæssigt arbejder han blandt andet med integrationspolitik i Danmark og Sverige, nationalisme og national identitet, efterkommeres integration i skolesystemet, muslimske friskoler, holdninger til statsborgerskab samt integrationseffekter af statsborgerskabsregler. Hans seneste publikationer omfatter blandt andet ”Roadblocks to citizenship: selection effects of restrictive naturalisation rules” (med K.K. Jensen, E.C. Bech og T.V. Olsen) og ”Medborgerlig integration og trivsel i friskoler med muslimske elever.” Rockwool Fondens arbejdspapir nr. 60, 2021. <https://www.rockwoolfonden.dk/publikationer/medborgerlig-integration-og-trivsel-i-friskoler-med-muslimske-elever/>

Sara Ravnkilde Nielsen

Sara Ravnkilde Nielsen er ph.d.-studerende ved Institut for Statskundskab, Syddansk Universitet, hvor hun siden 1. april 2021 har forsket i offentlig ledelse og psykisk arbejdsmiljø med fokus på social kapital. Hun er uddannet cand.soc. i samfundsfag og matematik fra Syddansk Universitet i 2015 og har været gymnasielærer i samfundsfag og matematik på Odense Katedralskole fra 2015 til 2021. På Odense Katedralskole har hun som medlem af gymnasiets undervisningsudvalg været med til at forme et udviklingsprojekt om evaluering og feedback samt arbejdet med trivsel og faglig tryghed i overgangen til gymnasieskolen. Desuden har hun som gymnasiets arbejdsmiljørepræsentant arbejdet med professionel kapital. Sara Ravnkilde Nielsen udgav i 2013 sammen med Lærke Bonnesen den videnskabelige artikel ”How Gender Neutral are the Nordic Countries Really? Father-Friendliness in Leave Schemes for Families with Children” i *European Journal of Social Security*.

Linda Petersen

Linda Petersen er cand.mag. i samfundsfag og historie på Rosborg Gymnasium og HF og formand for FALS gennem en længere årrække. Gennem foreningsarbejdet og den daglige undervisning har hun deltaget i og implementeret forskellige udviklingsprojekter om eksempelvis innovation og samspil mellem henholdsvis matematik/tysk og samfundsfag. Derudover fylder det politiske arbejde med at sikre samfundsfagslærernes vilkår en del i hendes arbejde, hvorigennem hun selv har kunnet iværksætte projekter, som styrker samfundsfags position. Hendes store interesseområde er digital dannelse og sikring af medborgerskabet i en digitaliseret verden. I den sammenhæng sidder hun også i TjekDets bestyrelse og samarbejder med Mandag Morgen og Camilla Mehlsen/Vincent Hendricks om deres materiale.

Lotte Rakbek Schou

Lotte Rahbek Schou er ph.d, lektor emerita på DPU, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse – Generel Pædagogik, Aarhus. Hun har forskningsmæssige interesser inden for pædagogisk filosofi, specielt inden for dannelsesfilosofi samt historieundervisningens og moral- og demokratiundervisningens filosofi og didaktik. Desuden har hun været involveret i forskningsprojekter til afdækning af evalueringskulturens – herunder de nationale tests – indvirkning på læreres undervisning. Hun arbejder for tiden på en sprogfilosofisk belysning af undervisning som sokratiske dialog: den sokratiske dialogs imperativ og begrænsning. En bogudgivelse om den danske skoletradition, herunder de traditioner, der med succes og effekt har præget det danske skolesystem – og som stadig er gangbare, men måske ikke så udtalte – er undervejs.

Sören Torrau

Sören Torrau, dr.phil., professor og leder af departementet for Didactics of Social Studies ved Friedrich-Alexander-University Erlangen-Nuremberg. Forskningsområder: Uddannelse til medborgerskab, klasserumsforskning, curriculum-udvikling inden for samfundsvidenskaberne.

Publikationer: 2020: *Wie Präsentationen Wissen formen*. Zur Entwicklung von Lernerdidaktiken im Fach Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS., 2020: Exploring teaching and learning about the Corona crisis in social studies webinars – a case study. In: *Journal of Social Science Education (JSSE)*. Vol. 19, Special Issue, s. 15-29, 2019: "I mean, everybody is kinda racist." Power-Point presentations in social-studies classrooms in Germany. In: *Journal of Social Science Education (JSSE)*. Vol. 18, No. 2, s. 49-66.