

# Globalt medborgerskab i gymnasiet

Britisk forskning peger på, at undervisningsforløb, der involverer en medborgerskabsdimension, kan være katalysator for, at unge kan oparbejde evner til at deltage aktivt i de fællesskaber og det samfund, de er del af (Osler 2001). Med inspiration herfra udarbejdede lærere og ledere i forbindelse med et skoleudviklingsprojekt (se Korsgaard 2007) og med støtte fra forskere med tilknytning til DPU og Institut for Menneskerettigheder en såkaldt »fire-dimensions-model«, som kan støtte planlægningen og evalueringen af den type undervisningsforløb (Medborgerskabspædagogik 2011)<sup>1</sup>. Modellen består, som navnet afslører, af fire gensidigt forbundne dimensioner af undervisningen i form af viden, identitet, inklusion og kompetence. Den første omhandler opbygningen af viden om det specifikke tema, der arbejdes med, set i lyset af civile, politiske og sociale rettigheder m.m., fx viden om hvordan juridiske processer finder sted. Den anden vedrører udviklingen af identitet forstået som refleksioner over egne tilhørsforhold og holdninger til dilemmaer, konflikter og spændinger gennem mødet med andre positioner og identiteter. Den tredje dimension er inklusion som pædagogisk greb til at skabe medejerskab, engagement og tryghed til at deltage og som politisk greb til at sikre medbestemmelse og lige muligheder for deltagelse. Den fjerde og sidste dimension, kompetencer, be-



**BO LAURITZEN**

Projektleder og pædagogisk konsulent Ungdomsbyen  
[bl@ungdomsbyen.d](mailto:bl@ungdomsbyen.d)



**ANNE METTE W. NIELSEN**

Ph.d. studerende, Københavns Universitet  
[amwn@hum.ku.dk](mailto:amwn@hum.ku.dk)

toner elevernes evner både til at mobilisere, formulere og argumentere inden for de kontekster, de er del af, og til at skabe mulighedsrum for aktivt at deltage i og give form til nye processer. Man kan i den forstand sige, at undervisning, som har til hensigt at danne de unge til aktivt medborgerskab (Osler 2001), med fordel kan involvere et forløb, hvor viden om et felt bygges op omkring en handlingsdimension, som bringer viden i spil gennem den unges holdninger, medbestemmelse og deltagelse. Det er netop det, modellen forsøger at understrege.

## Den globale dimension

Gymnasiebekendtgørelsen §1, stk. 5 forstår de unges dannelse til aktivt medborgerskab som indlejret i lokale, nationale, regionale såvel som globale sammenhænge:

Uddannelsen og skolekulturen som helhed skal forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Undervisningen og hele skolens dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Eleverne skal derigennem opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund og forståelse for mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage til udvikling og forandring samt forståelse af såvel det nære som det europæiske og globale perspektiv.

*(Bekendtgørelse af lov om uddannelsen til studentereksamen (stx) (gymnasieloven)).*

For at give unge adgang til på sigt at kunne håndtere problemstillinger af global karakter må undervisningen derfor også rammesætte muligheder for at udforske og erfare, hvordan lokale kontekster er forbundet gennem komplekse relationer (Castells 1996). Det vil sige gennem hvilke processer, de bliver til, og hvordan de påvirkes, forandres eller udvikles. Der er ikke nogen let opskrift på, hvordan det kan foldes ud i en undervisningspraksis, men der er spændende erfaringer at gøre sig, som de to følgende forløb udviklet inden for netværket Globale Gymnasier viser<sup>2</sup>.

## Menneskerettigheder, lovgivning og kvindesyn

Det første eksempel handler om et undervisningsforløb om kvindehandel eller *trafficking*: I 2010 arbejdede en 1.g klasse tværfagligt i dansk, samfundsfag og engelsk med et forløb om trafficking i en periode på seks uger. Handlen med kvinder til prostitution har som

følge af dens stigende globale karakter sammenkoblet menneskerettigheder, lovgivning, kvindesyn og syn på etnicitet til en kompleks, lokal udfordring verden over – også i Danmark. Temaet havde klassens lærere valgt, men den konkrete vinkel på emnet tog form i en elevcentreret tilgang med udgangspunkt i følgende rammesætning: »I skal forholde jer til en målgruppe (uden for skolen), I skal bestemme jer for, hvad formålet er med jeres produkt (Oplysning? Debatskabende? Give større bevidsthed om problematikken? Påvirke en målgruppes adfærd?)« (fra lærernes evaluering af forløbet på [www.globalegymnasier.dk](http://www.globalegymnasier.dk)). Forløbet faldt i fire faser: Viden, vinkel, produkt og formidling. Den første fase satte fokus på opbygning af elevernes viden om juridiske aspekter og menneskerettigheder, kvindesyn og politiske holdninger i Danmark og inkluderede besøg hos politiet og på Christiansborg. I den anden fase valgte eleverne i grupper deres egen vinkel på emnet og mål med forløbet. Den tredje fase, udviklingsfasen, var den længste. Her arbejdede eleverne i grupper med at indhente yderligere viden om emnet og planlægge deres produkt. Fjerde fases formidlingsdimension omfattede undervisning af 8. klasser på en nærliggende folkeskole over en wikipedia-artikel til debatskabende foldere og en fælles, offentlig oplysningsevent om trafficking på Amager Torv i det centrale København. Forløbets eksplicite kombination af videnstilegnelse og ekstern formidling betød ifølge klassens lærere, at eleverne oparbejdede en ny selvstændighed: »Nogle har selv kontaktet politikere, nogle har været ansvarlige for at søge polititilladelse til deres event i København, de to grupper, der har været ude på folkeskoler og undervise, har selv skaffet kontakterne og selv afviklet undervisningen. De har med andre ord udvist en høj grad af selvstændighed og taget ejerskab for forløbet, hvilket vi mener skyldes, at de fra fase 2 selv har måttet vælge det, de mente var mest meningsfyldt.«<sup>3</sup>

I »fire-dimensionsmodellens« medborgerskabsdidaktiske optik arbejder eleverne i løbet af undervisningen med at indkredse hvilke fattigdomsproblemer, der er bagtæppe for fænomenet trafficking, og oparbejder en forståelse af hvilke menneskerettigheder, der krænkes, og forskellige politiske vurderinger af, hvad samfundet skal stille op med krænkelserne. De sætter sig ind i hvilke sociale og kulturelle sammenhænge, kvinderne kommer fra, og drøfter hvilke menneske- og kvindesyn, der kommer til udtryk i lovgivningen og i deres egen analyse af problemet. I den proces tager de stilling til og udvikler i dialog med sig selv, hinanden, lærere og eksperter holdninger til, hvordan problemet kan formuleres og håndteres. De får en fornemmelse af de politiske institutioner, der kan tage affære, ligesom de får et blik for det personlige, moralske og juridi-

ske ansvar og de handlemuligheder, de og andre har som lokale og globale aktører. Gennem deres formulering af argumenter og mobilisering af konkrete handlinger opbygger og bringer eleverne deres viden i spil inden for en rammesætning. Det bidrager til at give dem den fornemmelse af medbestemmelse og virkekraft, som lærerne peger på.

## Mediebårne forestillinger, ligheder og forskelle

Det andet eksempel handler om et virtuelt baseret udvekslingsprojekt mellem Danmark og Pakistan. I foråret 2009 mailer, skyper, blogger og videoudveksler en dansk gymnasieklasse med en klasse i Karachi, Pakistan. Udvekslingen strækker sig over en del uger af den danske klasses engelskundervisning, hvor klassen samtidig også beskæftiger sig med tekster, der tematiserer kultur og kulturbegreber. I Pakistan er udvekslingen forankret i et mediefag, hvor eleverne arbejder med forskellige medieværktøjer og kreative udtryk. Udvekslingerne cirkler om de danske og pakistanske elevers og læreres forestillinger om hinanden og om præsentationer af eget liv og hverdag. I en indledende øvelse beder den pakistanske lærer sine elever om at fortælle – ikke hvad de har af forestillinger om, hvordan de danske elever er, men hvad de forestiller sig, de danske elever forestiller sig om dem. Perspektivforskydningen igangsætter en refleksion over egne opfattelser hos både de danske og pakistanske elever. Først i det pakistanske klasseværelse, siden mellem de to klasseværelser som afsæt for flere skypesamtaler mellem eleverne og til sidst som katalysator i flere af de danske elevers essays om kulturmøder. De pakistanske elever er inden udvekslingerne enige om, at de danske elever må *hade dem*, fordi Pakistan fremstår så dårligt i medierne (video fra den pakistanske lærer). Under udvekslingerne undrer eleverne i den danske klasse sig over, hvorfor der er løbende konflikter mellem Indien og Pakistan, og hvad Storbritanniens rolle har været i regionen. I de essays, de skriver efter skypesamtalerne og blogudvekslingerne, retter nysgerrigheden sig mod lighederne med de pakistanske elever, mod at identificere konteksten for forskellene mellem dem og mod at placere sig selv i forhold til dem. »*I had imagined the Pakistan youth to be way different from us, and I must confess that I had not expected their world to be this modern and developed almost like our society here in Denmark. (...) Pakistan just got a huge problem with the extreme economical differences between the populations. Some of the people don't even have money enough to live while some are able to send their children in expensive private schools. That results that 40%*

*of the population is unable just to write their own name, which I find pretty extreme», skriver en af de danske elever i det efterfølgende essay i engelsk (materiale fra den danske lærer).*

»Fire-dimensionsmodellens« kompetencer skabes i dette tilfælde gennem afsøgningen af potentialerne i etableringen af og deltagelsen i nye, mediebarne offentligheder. Det sker inden for et sprogligt, visuelt paradigme, som danner modstykke til det medielandskab, både de danske og pakistanske elever og lærere ellers orienterer sig i. Den vekselvirkning mellem egne forestillinger og de indblik, det virtuelle rum foranlediger, sætter sig således ikke kun igennem som ny viden, eleverne oparbejder om Pakistan, men også i den måde, eleverne bliver i stand til at sprogliggøre flerperspektiviske refleksioner på. Her i et essay med en dansk elevs overvejelser over, hvordan viden skabes og mobiliseres på tværs af flere forskellige platforme: *»We also found out, during the exchange, that almost everything we hear in the news about Pakistan is something bad or negative, and the Karachi pupils told us that it's the same the other way around. We only hear about war, problems and that Pakistan may hide secret atomic weapons. In Pakistan the only reason they knew about our country was because of the much discussed Mohammed-paintings that were published in the newspaper Jyllandsposten.«*

Udvekslingen får efterfølgende klassens lærere til på elevernes opfordring at sammensætte et tværfagligt forløb mellem engelsk, samfundsfag og historie med fokus på det britiske kolonistyre, processen frem mod selvstændighed og endelig opdelingen af Pakistan og Indien.

## Medborgerskab i praksis

Når vi begynder at inddrage globale dimensioner i undervisningen, ser det ud til, at en model som »fire-dimensionsmodellen« bliver særlig relevant. Det gør den, fordi den globale dimension har en indbygget tendens til at skabe forskydninger i eksisterende forståelser af perspektiv, identitet, holdninger og handlemuligheder, som gør, at de emner, undervisningen tager op, risikerer at fremstå mere komplekse og mindre tilgængelige end tidligere, hvis ikke forløbet også beskæftiger sig med selve etableringen af dem. De enkelte dele af »fire-dimensionsmodellen« rummer imidlertid potentielle pædagogisk-didaktiske paradokser. En lærer, der underviste på forløbet om trafficking, forklarer fx, hvordan inklusionsdimensionens medbestemmelse også udfordrer dens intention som lighedsskabende element: *»... når de arbejder så meget i grupper så bliver selve gruppedynamikken, og hvordan man styrer et forløb i en gruppe, det bliver ret vig-*

*tigt, og det har vi faktisk ikke rigtig forholdt os til, og det skal vi til at gøre (hjælpe eleverne til at finde roller). Alle skal være lige – men hvordan gør man det?»* En del af svaret ligger uden tvivl i koblingen mellem medbestemmelse og kompetenceopbygning, hvor eleverne ikke blot er med til at bestemme forløbets udvikling, men også oparbejder en opmærksomhed på, hvordan de kan sikre lige adgang til beslutningsprocesser. I praksis bliver dimensionernes gensidige forbundethed del af udfordringens kompleksitet, fordi de i en progression ikke falder som perler på en snor, men sideløbende. En måde at tage højde for det på er ved at skabe progression i erfaringerne gennem gentagne forløb, hvor eleverne hen over gymnasiets tre år får mulighed for at opbygge kompetencerne fortløbende (Dewey 1997).

## Udfordringer ved medborgerskab og potentialer i dets globale dimension

Der er to permanente udfordringer, når vi taler medborgerskab i relation til en samfundsmæssig sfære, som vi også må notere os i arbejdet med medborgerskab i gymnasiet. Mens »fire-dimensionsmodellen« understreger, at undervisning i medborgerskab skal intendere at give eleverne adgang til at forme og deltage i det samfund, de er del af, så peger kritikere på, at medborgerskab for det første ikke blot er inkluderende, men også ekskluderende i kraft af medborgerskabets etablering af *afgrænsede* fællesskaber. For det andet, at det ikke blot har en beskyttende dimension gennem de rettigheder, medborgerskabet giver borgeren, men også en disciplinerende dimension gennem de forpligtelser, borgeren pålægges. Det gælder for medborgerskab i relation til såvel dets juridiske aspekter som dets politiske og kulturelle. Kombinationen af de disciplinerende og ekskluderende aspekter risikerer at give undervisning i medborgerskab et gran af instrumentalisering, når individer socialiseres ind i særlige fællesskaber for at sikre de selv samme fællesskabers legitimitet. Det gælder, hvad enten der er tale om nationale fællesskaber som det danske eller regionale fællesskaber som EU (Biesta 2009).

Eksemplerne ovenfor viser imidlertid, at koblingen af medborgerskab med en global dimension giver et ekstra blik på præcis dette spændingsfelt. Det bliver tydeligt i forløbet om trafficking, når eleverne opdager kompleksiteten i dansk lovgivning, og hvem der har ret til hvad. Men også i udvekslingsforløbet med klassen i Pakistan, hvor eleverne diskuterer forskellige måder at tolke på, hvad rettigheder og pligter i et fællesskab vil sige fx i forbindelse med ytringsfrihed. Her oplever lærerne, at den type undervisning ikke

bare bliver mere meningsfuld for eleverne, men også at de får en mulighed for at identificere og udvikle en større mangfoldighed af holdninger og identiteter. »Fire-dimensionsmodellen« kan i den sammenhæng bruges analytisk af både lærere og elever til også i den lokale og nationale kontekst kritisk at arbejde med at gøre medborgerskab til en dynamisk proces, snarere end en fast defineret enhed.

## Mellem det lokale og det globale i gymnasieundervisningen

Eksemplerne, vi har været inde på, viser forsøg på at opbygge elevernes tillid til at kunne navigere i globalt orienterede samfundsprocesser ved at tænke »fire-dimensionsmodellens« viden, identitet, inklusion og handlemuligheder i et tæt samspil med en række konkrete lokale, globale kortlægninger. Tilgangen fastholder et blik for, at elevernes lokale kontekst giver anledning til at udforske samspil og identificere relativt komplekse globale forandringer, som de til en vis grad også kan foranledige og bearbejde. Den betyder imidlertid også ofte, at de involverede lærere må have mod til at udvikle forløb med den større grad af åbenhed, som er nødvendig, når forløbene skal udvikles sammen med både elever og de potentielle partnere, de samarbejder med. Lige som det implicerer, at de løbende finder måder at gå til de udfordringer på, som ikke sjældent dukker op. I den forbindelse bliver det selvfølgelig afgørende, at undervisning i medborgerskab sammenkobler opbygningen af viden og handlekompetencer og ikke forvrænger forståelsen og ligeværdigheden mellem eleverne.<sup>4</sup>

Afslutningsvis er det vigtigt at understrege, at en sådan planlægnings- og evalueringsmodel aldrig kan sikre, at et forløb udvikler ny viden om og holdninger til rettigheder, ansvar, fællesskab, politisk-demokratisk handling m.m. Men som analytisk redskab er den operationel ved at bidrage til kritisk at vurdere, om det er sandsynligt, at unge får mulighed for at oparbejde en række pejlemærker, de kan navigere efter.

## Noter

1 Modellen lægger også grundlaget for arbejdet i *Skoleledernetværket Medborgerskab gennem Uddannelse*, som består af 51 grund-, ungdoms- og voksenuddannelsesinstitutioner, der

alle arbejder for at kvalificere og fremme arbejdet med medborgerskab i uddannelsessammenhæng. Læs mere på [www.medborger.net](http://www.medborger.net)

2 Globale Gymnasier er et samarbejde mellem 12 danske gymnasier som ønsker at styrke den globale dimension i undervisningen. Skolerne arbejder gennem globale partnerskaber med skoler, erhvervsliv og civilsamfund på at styrke eleverne i at agere som aktive, globale medborgere. Læs mere på [www.globalegymnasier.dk](http://www.globalegymnasier.dk)

3 »Eleverne har fået en nuanceret forståelse for emnet trafficking, og for norges vedkommende har det endda rykket meget ved deres opfattelse af køn, prostitution og global social ulighed. Forløbet har både været kaotisk og sjovt, periodevis givet anledning til frustration hos elever og lærere, og det har været uvant for både elever og lærere at skulle forholde sig til undervisningen og hinanden

på nye måder. Men overordnet set kan vi, lærerne, se, at eleverne har fået nye kompetencer, som vi ikke har kunnet gøre os forhåbninger om at lære dem i de tre fag, hvis de stod alene.« (Fra lærer-evaluering). Forløbet fik i 2010 Undervisningsministeriets Pionerpris for forløbets elevinddragelse samt for at udvikle tilgangen inden for rammen af de humanistiske, kulturbærende fag engelsk, dansk og historie.

4 Ud over de udfordringer, der ligger latent i kraft af begrebets egen dynamik, kan den type undervisning også gå imod strømninger i samfundet som radikal individualisering og relativiserende multikulturalisering. Forhold, som vi dog ikke går yderligere ind i her.

## Litteratur

Bekendtgørelse af lov om uddannelsen til studentereksamen (stx) (gymnasie-loven). Undervisningsministeriet 2010.

<http://medborger.net/medborgerskab/medborgerskabspaedagogik.html>

Biesta, G. (2009). What Kind of Citizenship for European Higher Education? Beyond the Competent Active Citizen *European Educational Research Journal*, 8, 2, 2009.

Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.

Dewey, J. (1997). *Experience and Education* (Originaludgave 1938). New York: Touchstone/ Simon & Schuster.

Korsgaard, O. (red.) (2007). *Medborgerskab – nyt dannelsesideal?* Frederiksberg: RPF – Religionspædagogisk Forlag.

Osler, A. (2001). *Learning for Active Citizenship in Europe*. I Korsgaard, O. (red.) (2001). *Learning for Democratic Citizenship*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.