

Redegørelse

UNGES POLITISKE DANNELSE

Af Jens Marvin Bruun, lektor
Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)
Aarhus Universitet



VALGRETSKOMMISSIONEN

Uddrag fra:

Demokrati for fremtiden – Valgretskommissionens betænkning om unges demokratiske engagement

Valgretskommissionen

c/o DUF – Dansk Ungdoms Fællesråd • Scherfigsvej 5 • 2100 København Ø

duf@duf.dk • www.valgretskommissionen.dk

ISBN: 978-87-87486-23-1

December 2011

Forord

Det følgende skriftlige bidrag til Valgretscommissionen er på den baggrund en blanding af en redegørende og diskuterende tekst, der fokuserer på den demokratiske dannelse som begreb og fænomen ud fra ovennævnte opdeling i henholdsvis faglig og deliberativ undervisning. Det senere oplæg på kommissionens møde i maj vil supplere denne redegørelse med at give en empirisk baseret status for, hvordan det ”står til” med den demokratiske dannelse i den danske grundskole. Til sidstnævnte formål anvendes resultater fra den seneste sammenlignende internationale undersøgelse på området: *International Civic and Citizenship Education Study* (IEA 2009), hvor Danmark har opnået interessante resultater.

Den ovennævnte modsætning mellem en faglig og en deliberativ vinkel på skolens arbejde er også grundlæggende for dette internationale projekt, idet sammensætningen af *Civic Education* og *Citizenship Education* er baseret på en lignende modsætning, hvor *Civic Education* lægger (mest) vægt på det samfundsfaglige perspektiv, mens *Citizenship Education* lægger (mest) vægt på værdier, deltagelse og diskussion. Den dobbelte titel i dette internationale projekt antyder således, at projektet omfatter begge de to perspektiver.

Modsætningen benyttes i det følgende som afsæt, men sættes også ind i en bredere sammenhæng med andre lignende modsætninger. Tankegangen i dette papir er således, at modsætningen mellem de to typer af undervisningspraksis kan relateres til et antal mere eller mindre parallelle modsætninger, der dog i denne tekst mere ansues som en art dilemmaer end som modsætninger. Pointen er at vise, at området for den demokratiforberegende undervisning rummer et antal mere eller mindre umulige dilemmaer, som kan betragtes som konstituerende for demokratiet og for overhovedet at kunne tale om en demokratisk dannelse. Den demokratiske dannelse er ud fra dette essays perspektiv netop kendetegnet ved ikke at kunne (eller skulle) være noget entydigt og bestemt. Af samme grund er det også vanskeligt at pege på, hvordan man med pædagogiske virkemidler kan styrke den demokratiske dannelse, da dannelsen netop vedrører dilemmaet imellem at skulle være noget bestemt og dog samtidig netop ikke være noget bestemt.

Med hensyn til dette papirs status skal det bemærkes, at det i den aktuelle udformning har karakter af et essayistisk arbejdsrapport snarere end at være en videnskabelig artikel. Teksten er ikke skrevet med henblik på at argumentere for eller imod unges stemmeret og/eller valgbarhed. Afståelsen fra den diskussion er primært begrundet i, at det ud fra tekstens argumentation ikke er et pædagogisk anliggende at afklare et sådant spørgsmål. Tankegangen i papiret er nærmere den modsatte, at det tendentielt er problematisk at

anskue det som et pædagogisk anliggende at vurdere, hvilke borgerrettigheder, som bestemte borgere (i dette tilfælde en bestemt aldersgruppe) skal have eller ikke skal have. Det spørgsmål må nødvendigvis være et politisk spørgsmål.

Opdrag

Valgretskommissionen har bedt om henholdsvis en kort redegørelse for den demokratiske dannelse i uddannelsessystemet (i grundskolen) og en efterfølgende præsentation af redegørelsen. Det er blevet anført, at redegørelsen gerne må indeholde en status på, hvordan det står til med den demokratiske dannelse samt gerne et perspektiv på, hvordan den kan styrkes.

Valgretskommissionen har foreslået, at der eventuelt kunne tages afsæt i en distinktion mellem a) en historiefaglig metode med vægt på kundskabsviden og b) en deliberativ metode med vægt på meningsudveksling. Herunder at det kunne være interessant at se på, hvilke demokratiske medborgere de to undervisningsformer hver især er med til at uddanne og danne.

Unge politiske dannelse

Det skal bemærkes, at betegnelsen politisk dannelse anvendes nogle enkelte steder. Politisk dannelse opfattes her som overbegreb for enhver tænkelig form for dannelse af politisk art. Demokratisk dannelse opfattes med andre ord som en undertype af politisk dannelse, der er tænkt som en neutral kategori for den dannelse, der vedrører det politiske, hvad enten dette politiske er demokratisk, udemokratisk eller ikke demokratisk. Politisk dannelse rummer imidlertid samtidig den dobbelthed, at den politiske dannelse på den ene side er den enkeltes fri dømmekraft (den dannelse, der vedrører det politiske), men samtidig er den også resultatet af den givne politiske socialisation, der finder sted af opvoksende generationer i skole og samfund (det politiske, der vedrører dannelsen).

Hvor man kan sige, at der næppe er den store uenighed om, at det er godt, at skolen bidrager til elevernes demokratiske uddannelse og dannelse, så er det samtidig en del af demokratiets træk, at der kan være (og er) mange opfattelser af, hvad det konkret betyder. Derfor er det også et politisk spørgsmål. Det spørgsmål vedrører nemlig det grundlæggende spørgsmål om, hvad det er for en type borger (eller typer af borgere), som det politiske system opfatter som ønskværdigt, at skolen bidrager til at udvikle. Også derfor er dannelsen politisk. Dette politiske spørgsmål om de ønskværdige typer af demokratiske borgere vedrører det endnu større spørgsmål om, hvad det er for en type af demokrati, det måtte anses at være ønskværdigt, at skolen bidrager til at bevare eller udvikle eller forandre eller kritisere. Forskellige borgeridealer (lovlydighed, deltagelse, valgdeltagelse, kritisk sans, ansvar og så videre) relaterer sig ofte til forskellige former og idealer for demokrati (repræsentativt demokrati, direkte demokrati, deltagerdemokrati, konkurrencedemokrati, liberalt demokrati etc.). Forskellige demokratiformer kan desuden have forskellige opfattelser af forskellige sfærer af samfundet (staten, markedet, civilsamfundet, familien, institutioner, arbejdspladser, foreninger etc.). Derfor er det et politisk valg at afgøre, hvad der er det ”mest demokratiske”. Skolen er formodentlig mest demokratisk, når den fungerer på en sådan måde, at den både bidrager til at bevare det givne demokrati, men også bidrager til refleksionen over dette demokrati. Det er med andre ord klart, at skolen som del af samfundet i en eller anden form må afspejle samfundsudviklingen og samtidig forholde sig til udviklingen. Afsluttende gives derfor eksempler på tendenser i aktuelle perspektiver på udviklingen af skolens demokratiforberedende virke. Heller ikke ”samfundsudviklingen” er noget entydigt, men politisk.

Aktuel status

Det er en del af den danske folkeskolelov, at skolen via hele sit virke skal forberede elever-

ne til deres voksne liv som borgere i et demokratisk samfund. I den danske folkeskolelov beskrives det i kapitel 1, stk. 3: ”Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.” Den formulering peger på, at denne forberedelse ikke kun vedrører undervisningen i fag, men også vedrører skolens liv i øvrigt. På baggrund af denne lovtekst anvendes undertiden i det følgende formuleringen ”den demokratiforberedende undervisning” om skolens virke.

Når der tales om demokratiforberedende undervisning internationalt, kan man (med inspiration fra definitioner af livslang læring) skelne imellem forskellige curricula for den demokratiforberedende undervisning. En ofte brugt definition omfatter 1 til 3 af nedenstående, som her er suppleret med yderligere 4 og 5. Listen foregiver ikke at være komplet, men antyder kompleksiteten af feltet.

1. Det formelle demokratiske curriculum:
Den intenderede faglige undervisning, som den er tilrettelagt i definitionen af et eller flere separate fag, tværfag eller integrerede fag, der har mere eller mindre faste faglige målsætninger.
2. Det ikke-fagligt formelle demokratiske curriculum:
Aktiviteter uden for den specifikt faglige undervisning, skolens eksplicite værdier, skolens etos, skoleledelsen, organisationsprincipper, besluttende organer, aktiviteter uden for skolen.
3. Det uformelle demokratiske curriculum:
Ikke planlagte aktiviteter, der rummer læring via samtaler og social omgang med kammerater, medier, familie, uformelle samtaler med lærere.
4. Det tilfældige demokratiske curriculum:
Det, der ”læres” ubevidst, mens man gør noget andet, det ”skjulte curriculum”, erfaringer og læring som biprodukter af andre aktiviteter. Lidt i stil med John Lennons: ”Life is what happens to you while you’re busy making other plans”. Og det er man jo hele tiden.
5. Det selvfølgelige demokratiske curriculum:
De sociale spilleregler, der ikke er formaliserede, da de betragtes som selvfølgelige, den kulturelle ”kode”, de uudsagte regler for social omgang, det ”man” gør.

Det skal bemærkes, at en sådan opdeling naturligvis er analytisk (”kunstig”) og ikke udtryk for, at det ene nødvendigvis er vigtigere end det andet. Undervisning i det formelle curriculum vil altid i nogen grad basere sig på det ikke-fagligt formelle curriculum, inkludere aspekter af det uformelle curriculum og kunne have tilfældige bivirkninger i det sociale livs selvfølgeligheder. Som bekendt er der (heldigvis!) ingen garanti for, at eleverne lærer, hvad læreren siger. Dette ligger også tæt op ad den gamle sandhed, at eleverne ikke

kun lærer af, hvad læreren siger, men også af, hvad hun gør. Når man taler om demokratisk *dannelse*, så er det klart, at der tænkes på andet og mere end den demokratiske ”uddannelse”, der kan siges at ligge i det formelle curriculum, da *dannelsen* netop ikke (kun) er noget formelt, men i vidt omfang netop vedrører forståelsen af det uformelle, tilfældige og selvfølgelige.

Med en kompleksitet som ovenstående er det også klart, at det er vanskeligt at give en entydig kort status over den demokratiforberevende undervisning i Danmark, men nogle vigtige træk kan dog identificeres.

Ad 1) I den danske grundskole kommer faget samfundsfag i sit *faglige indhold* tættest på at være en ”demokratiforberevende undervisning”, da en del af indholdet i samfundsfag er politiske systemer og ideologier samt en lang række andre temaer af sociologisk og politologisk art. Samfundsfag introduceres siden 2006 i 8. klasse (før 2006 i 9. klasse). Ser man på de yngre klasser, optræder faglige aspekter af demokratiforberevende undervisning ikke mindst i faget historie, hvor danmarkshistorien jo typisk vil indeholde elementer om det danske demokratis udvikling. I det omfang man måtte opfatte viden om religion som demokratiforberevende, kan det også nævnes. En række andre fag indeholder også faglige elementer af sprog og kultur og almen dannelse, der kan opfattes som en del af den demokratiske dannelse. Man kan sige, at denne udvikling i fagene, hvor samfundsfag introduceres sent, er afpasset efter den kendsgerning, at fagene og deres indhold naturligvis må introduceres nogenlunde afstemt efter børnenes alder. Det mere uformelle demokrati fylder mest i de små klasser.

Ad 2) Skolens ”virke” kan naturligvis også rumme en række aspekter af mere eller mindre demokratisk art, som er intenderede, men ikke-faglige. Det gælder en række aktiviteter som skolemøder, elevrådsmøder, forældreindflydelse, årsplaner, skoleledelse, feature-dage/-uger, elevplaner, forældremøder, skolens råd og udvalg, skolens eksplicite værdier og mål med videre, hvor mange af disse aktiviteter og dokumenter ofte vil være båret af (eller ikke båret af) forskellige idealer for medindflydelse til forskellige interessenter med legitim interesse i skolens hele virke. Under det formelle kan man også inkludere undervisningens mulige former. Der kan blot nævnes lærerstyret, elevstyret, projektorienteret, problemorienteret, lærebogsorienteret, gruppearbejde, skriftligt/mundtligt arbejde, klasseundervisning, differentieret undervisning, specialundervisning, undervisning efter læringsstile, undervisning efter forskellige typer af intelligens med videre. Sådanne forskellige undervisningsformer antages ofte eksplicit eller implicit at være mere eller mindre ”demokratiske” ud fra forskellige forestillinger om, hvad der er demokratisk. Det er dog ofte temmelig vanskeligt at afgøre. Eksempelvis er det jo ikke entydigt, hvad der er mest demokratisk: kollektiv klasseundervisning med (eksempelvis) et ideal om lighed eller en individualiseret differentieret undervisning med (eksempelvis) et ideal om frihed.

Ad 3) En stor del af den demokratiforberedende del af skolens virke vedrører en række uformelle aspekter. Det vedrører ikke mindst elevernes forhold til hinanden i pauser, frikvarterer, uden for skolen, alle de ting, der sker uintenderet - de seneste historier fra medierne, mobberi og drilleri i klasserne, venskaber, klikker, inklusion og eksklusion, samværsformer etc. Man kan også nævne ting som den sociale sammensætning af elevgruppen, den etniske sammensætning af elevgruppen, sociale værdier i lokalsamfundet, skolens placering i lokalsamfundet.

Ad 4) Med det tilfældige curriculum henvises til helt tilfældige biprodukter af en eller flere af de øvrige aktiviteter. Der findes forskellige metaforer (med lidt forskellig betydning) for dette i form af "tavs viden" og "det skjulte curriculum" eller som her "biprodukter". Nogle gange er "omvejen ad hvilken" eller "den nødvendige omvej" noget, der bibringer en ubevidst erfaring, en ikke intenderet effekt eller lignende.

Ad 5) Alle de holdninger og værdier, der cirkulerer uformelt og tages som selvfølgelige (ikke planlagt, ikke intenderet, det, "man" bare gør, det, der udsagt "forventes"). Det vil sige alle de værdier, holdninger og praksisser, der i en vis forstand slet ikke opfattes som værdier og holdninger – og derfor netop ikke problematiseres som sådanne – da de bare er, som de er. Vaner, traditioner, ritualer med videre.

Som sagt er selve opdelingen ovenfor en fremstillingsteknisk konstruktion, da pointen egentlig er, at skolens demokratiske og demokratiserende virke på forskellige områder altid er "mere eller mindre" formelt og mere eller mindre uformelt, men skolens virke kan per definition naturligvis aldrig kan være fuldstændig intenderet eller fuldstændig tilfældigt.

Kundskaber versus deliberation

Hvis man til en indledning tager afsæt i en overordnet distinktion mellem en faglig (kundskabsformidlende) vinkling og en deliberativ (dialogbaseret) vinkling, så er det vigtigt at være opmærksom på, at de for så vidt begge kan have demokratiets kompleksitet for øje og være demokratisk dannende på hver sin måde.

Den faglige tradition, hvor det gælder om at bibringe eleverne politiske kundskaber, typisk ud fra et ideal om almen oplysning og almen dannelse, kan jo meget vel tage afsæt i fagligt arbejde med *forskellige* politiske ideologier og opfattelser, i at *forskellige* demokrati-idealere fremlægges og diskuteres, at *forskellige* ideologiers selvopfattelser og indbyrdes ligheder og forskelle præsenteres og diskuteres. Genstanden kan altså fint være verdens og de politiske systemers pluralitet og mangfoldighed, både hvad angår mangfoldigheden af

temaer og forskellige opfattelser af temaerne. Genstanden er samfundet som system og livsverden, sådan som samfundet foreligger beskrevet og generaliseret i lærebøger med videre. Et sådan undervisning kan med andre ord hvile på en forestilling om, at udbredelsen af oplysning og viden i sig selv har en (potentiel) demokratiserende funktion.

Man skal dog være opmærksom på, at forestillingen om, at det er godt (og demokratisk) med forskellige perspektiver på de problemer og problematikker, der måtte være den faglige genstand, ikke kan tages som en selvfølge. Ikke alle vil mene, at mangfoldigheden af meninger og holdninger og faglige perspektiver per definition altid er et demokratisk gode – endsige indbegrebet af demokrati. Det modsatte synspunkt er således, at det er bedst med udbredte fælles grundlæggende demokratiske værdier, der er indiskutable, da det styrker den sociale sammenhæng og sociale identitet med fælles opfattelser. Ofte opfattes den type af opfattelse som konservativ, da disse fælles værdier ofte defineres som (en bestemt opfattelse af) den nationale historie og kulturarv, begivenheder i demokratiets og nationens udvikling, national identitet og stolthed, den nationale religion, det nationale sprog, demokratiske principper eller lignende. Dette perspektiv vil således ofte lægge vægt på accepten af det eksisterende demokrati. I princippet kan fælles værdier dog være alle mulige tænkelige værdier og ideologier. Således kan den deliberative tankegang også selv opfattes som grundlæggende. Pointen i den sammenhæng er, at nok kan faglig viden distribueres mere eller mindre demokratisk, men viden som sådan er ikke demokratisk. Ikke al viden er lige relevant eller rigtig.

Den deliberative tradition vil typisk lægge mere vægt på en undervisningsform, hvor eleverne i mindre grad skal lære noget bestemt, idet læringen i høj grad består i elevernes faktiske deltagelse i klassens kommunikation, dialog og praksis. Det vil også sige, at genstanden i højere grad er klasserummet selv, elevernes egne erfaringer, den interne dialog og udveksling i klassen. Her bliver skolen så at sige i sig selv til en slags offentligt rum med dialog og meningsudveksling, hvor eleverne afprøver deres argumenter og dømmekraft med hinanden i klasserummet. Undervisningssituationen erstattes (mere eller mindre) af en kommunikationssituation, der således lægger vægt på den løbende diskussion som en art mål i sig selv, idet målet er opøvelsen af evnerne til at deltage i politisk kommunikation om tidens emner.

I den deliberative demokratiske proces, der kan karakteriseres som hvilende på et ideal om en slags *direkte samtaledemokrati*, er idealet, at alle har lige adgang til at komme til orde, at deltagerne er åbne for hinandens synspunkter, samt at alle tager hinandens indlæg op til seriøs overvejelse. Forestillingen er, at der derved fremkommer en diskussion eller problemløsningsproces, som kan føre frem til om ikke komplet enighed, så dog et kompromis. Idealet er med andre ord en fri proces, hvor deltagerne argumenterer frit og rationelt og løbende afstemmer deres synspunkter i forhold til hinanden, hvilket eventuelt ændrer deres eget oprindelige ståsted.

Tankegangen er samtidig, at dette er et udtryk for demokrati, fordi det angiveligt både

opretholder og udvikler demokratiet, der nemlig ses som defineret ved netop denne dialogbaserede kultur. Målet er ikke mindst at bidrage til denne kultur ved at øge forståelsen mellem deltagerne, styrke legitimiteten af beslutninger, aktivere til yderligere deltagelse og sætte deltagerens argumentation ind i en sfære, hvor den ved at blive forpligtet på at respektere fællesskabets mangfoldighed af synspunkter kan fungere som proces, der mindsker eventuelle tendenser til egoisme.

I et mere kritisk perspektiv kan man sige, at det deliberative ideal hviler på en ideologisk forestilling om demokrati som i sig selv et udtryk for (resultatet af) en oplyst, tolerant og magtfri offentlig dialog. Det kan jo i høj grad betvivles, om det reale demokrati hviler på – eller overhovedet defineres ved – en sådan proces. Selv om det som ideal kan karakteriseres som et smukt ideal, ikke mindst i pædagogiske kontekster, så er det ganske problematisk at hævde, at demokrati (som realitet) defineres ved en løbende dialog, hvor alle er lige og frie. Alle er naturligvis ikke er lige og frie til at indgå i den offentlige debat. I praksis vil det altid være en *politisk magtkamp* at afgøre, hvem der debatterer, om hvad de debatterer, med hvilken hensigt de debatterer, og hvorfor de i det hele taget debatterer. En mere generel kritik ville således være at pege på, at demokratiet tværtimod defineres ved den måde, hvorpå magten deles, uddeles, legitimeres, repræsenteres og udøves. Realpolitisk foregår det ikke (kun) i en deliberativ proces, der realpolitisk ganske ofte betragtes som en forhindring. Den deliberative proces vil i mange sammenhænge kunne opleves som besværlig, langvarig og vanskelig at styre.

Modstillingen mellem den faglige og den deliberative tradition opfattes ofte på den måde, at den *deliberative* er mere *aktiv* og udadvendt (for eksempel i forhold til skolens engagement i lokalsamfundet, skolens brug af ressourcer i lokalsamfundet, elevernes engagement i at løse skolens problemer eller lignende, hvor fokus i høj grad er på aktiviteterne som elevernes aktive deltagelsesprocesser med deraf følgende erfaringer), mens den *faglige* er mere passiv (da den fokuserer mere på arbejdet i klasserummet, det konkrete faglige indhold, brug af lærebøger, mere lærerstyret undervisningsform). I dansk praksis er det dog igen givetvis mest en gradsforskel. En fagligt orienteret undervisning kan godt inkludere aktiviteter, og en deliberativ undervisning vil også inkludere specifikke faglige elementer. Formuleret abstrakt: Et demokratisk fagligt indhold formidles altid i en undervisningsform, og en demokratisk undervisningsform er aldrig noget uden et fagligt indhold.

En styrkelse af skolens demokratiforbereelse?

Med hensyn til ønsket om at give et bud på en styrkelse af *den demokratiforbereende skole*, så den i (endnu) højere grad forbereder eleverne til deres liv som demokratiske borgere, så er det et ganske kompliceret spørgsmål. Det involverer nemlig uundgåeligt

spørgsmålet om, hvad det vil sige, at noget er mere demokratisk end noget andet. Og det involverer det lige så komplicerede spørgsmål om, hvad det vil sige, at en person er mere demokratisk end den anden.

Om de to former for praksis – den faglige og den deliberative – i sig selv udvikler forskellige typer af borgere, er også vanskeligt at sige. Begge kan nemlig igen analytisk opdeles i to varianter:

Ser man først på den faglige undervisning, så opfattes den ofte som lidt synonym med en traditionel opdragelse af eleverne til bestemte mere eller mindre indiskutable værdier, hvor undervisningen har til formål at bibringe eleverne nogle grundlæggende normer og værdiopfattelser, der i høj grad er styret af de anvendte lærebøger. Den faglige undervisning behøver imidlertid ikke at have den orientering, men kan som omtalt netop være baseret på pluralisme af holdninger, der således bevidst undgår (eller i det mindste har som ideal at undgå) at indoktrinere bestemte synspunkter ved altid at fastholde en pluralitet af faglige perspektiver, hvor der således anlægges en ret abstrakt ”akademisk” vinkel.

Tilsvarende kan den deliberative dialogbaserede undervisning være mere eller mindre styret i retning af at udvikle konsensus om normer og værdiorienteringer, idet formen kan være mere eller mindre lærerstyret og mere eller mindre reguleret af bestemte eksplicite eller implicite værdier. Det kan let ske, bevidst eller ubevidst, at bestemte holdninger og værdier tillægges større vægt end andre, hvis målet med dialogen i realiteten er at nå til enighed. Hvis det er tilfældet, kan en faglig undervisning for så vidt være mere demokratisk, da den ofte vil have lettere ved at respektere mangfoldigheden af abstrakte synspunkter, hvor den konkrete dialog i klassen kan tendere i retning af en moralisme. Omvendt fremhæves det ofte som en fordel ved den dialogbaserede, at den tager afsæt i den konkrete mangfoldighed af meninger og værdier, der måtte være i klassen, hvorved den kan udvikle en fælles forståelse for forskellighed, mangfoldighed etc. og styrke den sociale forståelse ved at styrke den gensidige anerkendelse. I en vis forstand forudsættes dog, at den mangfoldighed rent faktisk findes i klassen, hvor eleverne reelt ofte vil være af forholdsvis ens baggrund.

Tankegangen i dette papir er, at hvis man endelig skal give et bud på, hvad der er ”mest demokratisk”, så er det på en måde paradoksalt nok den position, der vedstår sig en række indbyggede paradokser eller modsætninger.

På baggrund af tankerne ovenfor kan man foreløbig opsummere, at der er en række modsætninger på spil i den demokratiforberevende undervisning – uanset hvad det er for en type. Enhver undervisning i et demokratiserende perspektiv udspiller sig i dilemmaet mellem på den ene side at skulle og ville operere med *grundlæggende fælles værdier* og *samtidig anerkende forskellighed* og mangfoldighed af værdier. Forholdet mellem *flertal* og *mindretal* er en konstant udfordring både i demokratisk teori og demokratisk praksis. Og *forholdet mellem universelle værdier og lokale værdier* er et grundproblem for enhver refleksion over, hvad demokrati overhovedet vil sige. Dertil kommer, at man om al un-

dervisning vedrørende normer kan sige, at den vil finde sted i et mellemrum mellem at *tilpasse til givne normer og udøve kritik over for givne normer*. Samtidig er det et løbende dilemma, hvordan man afstemmer *det faglige demokratiske indhold med en deliberativ demokratisk undervisningsform*. Dette spiller sammen med en diskussion om, hvorvidt målet er at danne eleverne til at være *aktive eller passive* deltagere i ovennævnte dilemma mellem accepten af værdier og kritikken af værdier. Der er desuden et dilemma mellem *lærerstyret og elevstyret undervisning*, da det i et demokratiperspektiv ikke entydigt giver sig selv, at den ene form er mere demokratisk end den anden, da ingen af de rene former kan karakteriseres som demokratisk. Dertil kommer hele diskussionen om, hvordan skolens interne formelle demokrati organiseres (elevråd, lærerråd, forældre, skoleledelse etc.). Demokratiet og demokratisk dannelse kan jo både udvikles i forhold til "systemet" og i forhold til "kulturen".

Det er nærliggende og ret udbredt at beskrive ovenstående dilemmaer som sammenhængende i to ret klare typer af undervisning. Det vil sige *faglig-passiv-universel-normtilpassende-lærerstyret* praksis på den ene side og *deliberativ-aktiv-mangfoldig-kritisk-elevstyret* praksis på den anden side. Det er da også klart, at de hypotetisk set kan hænge sådan sammen, da den slags værdier har det med at hænge sammen med hinanden. I den offentlige debat ser man ofte modstillingen fremstillet som en ideologisk modsætning mellem "den sorte skole" på den ene side og "rundkredspædagogik" (reformpædagogik) på den anden side. Problemet er dog, at den fremstilling i sig selv er ideologisk. I praksis udfolder modsætningen sig i mere blandede undervisningsformer, hvor undervisningen mere eller mindre trækker på alle aspekter. Når fremstillingen af modsætningen i sig selv bliver ideologisk, så hænger det sammen med, at det ikke anerkendes, at *demokratiet og den demokratiske dannelse nødvendigvis bliver til i og med disse dilemmaer*. Man kan altså ikke bare "vælge det mest demokratiske". Det mest demokratiske er at forholde sig til dilemmaerne. Demokratiet er, hvad det gøres til. Den politiske dannelse er opøvelsen af en dømmekraft i forhold til disse dilemmaer.

En helt overordnet problematik, hvis man vil vurdere det demokratiske ved en given undervisningspraksis, vedrører i øvrigt det forhold, at et pædagogisk forhold aldrig *i sig selv* kan være demokratisk, da lærer-elev-relationen netop er karakteriseret ved at være et ulige (magt)forhold. Spørgsmålet kan derfor siges at være, hvordan man omgås det forhold på en ikke upassende måde.

Pointen er derfor, at det *i princippet* kan være lige så demokratisk at bedrive en faglig undervisning som en deliberativ undervisning, da det blot er to varianter af det grundlæggende ulige forhold. Derfor er det på en vis måde mest præcist, når det i folkeskoleloven hedder, at undervisningen skal forberede til demokrati, da det pædagogiske arbejde i sig selv aldrig kan være demokratisk. Skolen kan naturligvis være mere eller mindre demokratisk – i en eller flere betydninger af demokrati – men den er grundlæggende karakteriseret ved, at eleverne netop ikke er myndige borgere, men underlagt skolen som offentlig myn-

dighed. Skolens opgave er jo også netop at forberede eleverne til deres liv som borgere, hvori jo ligger en forestilling om, at eleverne skal bibringes en demokratisk dannelse, som de (underforstået) ikke allerede har. Skolens særlige status betyder imidlertid også, at skolen på den ene side kan (vælge at) være mere demokratisk end det omgivende samfund (den kan praktisere former for undervisning, beslutninger, debatter, omgangsformer etc., der er tilrettelagt, så de er mere *direkte* demokratiske end i samfundet generelt – for eksempel i en deliberativ undervisning) og *på den anden side* kan den i en vis forstand kun være udemokratisk, da det pædagogiske forhold aldrig kan ophæve sin principielle ikke-demokratiske karakter. Selv på skoler med direkte elevdemokrati vil der være beslutninger og prioriteringer, der kun kan tages af skolens ledelse. Idealet om mere direkte demokrati har i øvrigt det problem, der også er et problem for idealer om aktiv deltagelse, nemlig at demokrati grundlæggende handler om magtens deling. Derfor handler demokrati lige så meget om alt det, som man som borger (eller elev) enten ingen indflydelse har på, ikke kan deltage i, kun har lille indirekte indflydelse på, kun kan få indflydelse på i bestemte afgrænsede former etc., som det handler om indflydelse. Demokrati i moderne repræsentativ parlamentarisk forstand betyder netop ikke, at alle (direkte) er med til at beslutte alt. Derfor handler den demokratiske dannelse lige så meget om afmagt som om magt.

Den demokratiske stat og det demokratiske civilsamfund

Hele konstruktionen med modstillingen af faglig vidensformidling versus processuel debat kan siges at modsvare den klassiske opdeling af demokratiet i formelt politisk system (stat) og livsform (civilsamfund). Til denne overordnede opdeling knytter sig også en opdeling af borgerens roller og funktioner i henholdsvis statsborger og medborger. I skolen møder eleverne også et formelt system på den ene side (skolens ledelse, love, regler, besluttede organer, uddelegeret magt, forskellige former for medbestemmelse) og en livsform (det sociale liv, som det foregår i klasserne, frikvartererne, traditioner, vaner, praksisser etc.), hvor eleven i metaforisk forstand altså er henholdsvis ”skole-statsborger” og ”skole-medborger”. Den eventuelle elevmedindflydelse vil tilsvarende kunne vedrøre enten skolens formelle demokrati (elevråd, repræsentation i råd og nævn) eller skolens som demokratisk livsform (bidrage aktivt i det sociale liv, debat, dialog, deliberation).

Eftersom den danske folkeskolelov understreger, at skolen *forbereder eleverne til et allerede foreliggende* demokrati, så kommer lovtæksten jo til at signalere, at dette samfund per definition er demokratisk, og at det allerede findes i en forholdsvis præcis betydning, hvorfor skolens opdrag er at praktisere selvsamme demokrati med henblik på at forberede eleverne på deres liv som voksne borgere.

Selv om det naturligvis heller ikke er helt forkert, så tager formuleringen ikke tilsvarende bestik af, at det netop ikke altid er klart, hvordan demokratiet udvikler sig og hvorfor. Lovteksten bærer således lidt præg af, at den er tænkt i forhold til det velfærdsstatslige demokrati sidst i det 20. århundrede, hvor man lettere kunne definere forholdsvis klare mål for en demokratisk dannelse.

Det hænger netop sammen med ovennævnte modsætning mellem stat og livsform (civilsamfund), idet velfærdsstaten/velfærdssamfundet netop funderede sig på en forestilling om, at en demokratisk stat og et demokratisk civilsamfund er to sider af samme sag, hvor den demokratiske medborger i det demokratiske civilsamfund er inkarnationen af den demokratiske stat. I den sammenhæng blev det således opfattet som et demokratisk gode, at skolen var decentraliseret kommunalt, og at friskoler og lilleskoler kunne bidrage til den demokratiske mangfoldighed på institutionsniveau. I en dansk sammenhæng var idealet i en lang periode efter 2. verdenskrig sammenblandingen af demokrati som system og demokratiet som livsform (samtale). Den dobbelthed kendes på borgerniveau som antydning fra dobbeltheden af statsborger (borgerens relationer til systemet) og medborger (borgerens relationer til de andre borgere i civilsamfundet). Selv om det danske sprog kendetegnes ved at rumme denne dobbelte betegnelse, så var ideologien ikke desto mindre, at system og livsverden i et demokratisk samfund er (og bør være) to sider af samme sag. Den gode borger i det gode samfund. Således er forestillingen om foreningslivets demokratiske organisering og demokratiske betydning stadig en levende forestilling i Danmark. Forestillingen om det levende (danske) ord er også fortsat levende (eller i det mindste ikke død). I skolesammenhæng kunne dette ses ned på niveauet for ”klassens time”. I et demokrati skal der være tid til den løbende dialog: Mens man spiser et stykke kage, diskuteres, hvordan kagen skal skæres. Man kan sige, at denne udvikling er ganske typisk for vestlige nationale velfærdssamfund, hvor fokus i høj grad har været på den nationale demokratiske identitet via sprog, kultur og historie, og hvor man typisk konstruerer en ideologi om, at der generelt er et uproblematisk samspil mellem stat og civilsamfund. Selv om den periode på mange måde kendetegnedes ved mere tydelige politiske og ideologiske konfliktakser end i dag (den kolde krig, højre-venstre-opdelingen af politik), så var det demokratiske indhold i fremskridtstanken og velfærdspolitikken det fælles omdrejningspunkt fra den enkelte borger til skoleklassen til statsapparatet.

Tidens tendens

Udviklingen i de seneste årtier har imidlertid på en række punkter betydet, at sammenknytningen mellem demokratisk stat og demokratisk civilsamfund på en række punkter udfordres. For det første er en række af de mest presserende politiske problemer blevet

globale (klimapolitik, anti-terrorpolitik, sundhedspolitik, befolknings sammensætning, kriminalitet, immigration, energipolitik) eller knyttet til globaliseringen (de nye vækstøkonomier, industrisamfundets omlægning til videnssamfund, risikosamfundet etc.). For det andet er en række politiske temaer blevet europæiserede (udvidelsen af EU, euroens udvikling, udvidelsen af europæiske fælles politikområder etc.). For det tredje er immigration og tendensen i retning af mere etnisk sammensatte befolkninger en vigtig politisk udfordring. Som et fjerde punkt kan nævnes digitaliseringen af nyhedsmediernes, nye former for social kommunikation mellem mennesker og anvendelsen af digital vidensdeling i skolerne. Disse aspekter af en aktuel udvikling er naturligvis også af betydning for, hvordan man overhovedet kan definere borgerens demokratiske rolle i en globaliseret verden, hvor beslutninger ofte tages på niveauer over de nationale demokratiske parlamenter. Det har naturligvis også konsekvenser for skolen som institution og for de borgere, som skolen (ud)danner. Skolen har jo til opdrag at forberede eleverne til dette samfund under udvikling.

Det er klart, at også tidligere demokratiske samfund var dynamiske. I den forstand er det naturligvis ikke en ukendt opgave for skolen at forberede eleverne til en ukendt fremtid, men det nye er ikke mindst, at de globale udfordringer er blevet så markante, at de bidrager til at ændre på de nationale staters status og selvopfattelse i sammenhæng med transnationale problemer, hvilket også får betydning for den måde, hvorpå samtidens stat udvikler sine institutioner.

Selv om skolen på en måde altid har været en institution, som på den ene side kan siges netop at have den funktion at fungere på et lidt abstrakt niveau, hvor undervisningen er relativt uafhængig af de konkrete politiske magtkampe til fordel for mere generelle kundskaber, så må skolen omvendt også altid ses som et spejl af samfundet, hvor samfundets politiske, sociale og økonomiske idealer og problemer også er skolens idealer og problemer.

Hvor man kan sige, at der i mange år eksisterede en overordnet konsensus om idealer for skolen som demokratisk rum baseret på værdier som fri debat, ytringsfrihed, åbenhed, ligeværd, socialt samvær, fællesskabsfølelse og sammenhold – udfoldet i en kombination af faglighed og deliberation – så har de senere års reale skolepolitik i mange lande, herunder Danmark, ændret karakter. Der er i en lang proces etableret et nyt fokus på stærkere kundskabsformidling i bestemte nøglefag, indlæring, nationale test, offentliggørelse af karakterer, internationale komparationer, nedtoning af kreative fag, disciplin, klasserumsledelse, stærkere skoleledelse, lukning af små skoler, vanskeliggørelse af oprettelse af friskoler, problematisering af klassens time, nedtoning af klasselæreren, udvikling af standarder for faglige mål for de enkelte fag – i en generel politisk centralisering af skolepolitikken. I denne udvikling ses skolerne typisk som værende i intern konkurrence om deres overlevelse, deres kvalitet, deres synlighed og deres resultater. I de senere år har denne udvikling ikke mindst været underbygget af forestillinger om, at man ud fra internationale sammenligninger kan

implementere det, der tager sig ud som den bedste praksis.

Skolernes interne konkurrence antages i sidste ende at være til gavn for den nationale konkurrenceevne. Den demokratiske vinkel på skolen har det derfor svært i praksis, når skolens opdrag ikke bliver at bidrage til det demokratiske civilsamfund i en demokratisk stat, men i sidste ende får sat sine betingelser af udviklingen i den (ikke-demokratiske) globale markedsøkonomi. Den enkelte elev omtales oftest i kategorier som ansvar for egen læring, ansvar for egen kompetenceudvikling, selvledelse, selvdannelse, selvevaluering, selvfremstilling i elevplaner etc., hvor fokus i høj grad kommer på en individualiseret tilgang, der ikke nødvendigvis er direkte udemokratisk, da den jo finder sted i en demokratisk stat, men fokus skifter fra fællesskab til individ, fra skolen for livet til skolen for deltagelse i den globale konkurrence. Denne tendens er på ingen måde specielt dansk, men kan findes i en lang række sammenlignelige lande.

Målsætningen med skolen er ikke længere, at den skal være demokratisk, men at den skal score mindst i top 5 på internationale rankings på disse rankinglisters betingelser. Det paradoksale er, at det eneste punkt, hvor det allerede er lykkedes, er på området for demokratiske kundskaber og færdigheder. I en verden, hvor mennesker kæmper desperate kampe for frihed og demokrati, burde det være en tanke værd, at Danmark i globaliseringens konkurrenceideologis navn risikerer at smide skolens smukkeste barn ud med badevandet. Den nye verdens borger skulle gerne forblive en demokratisk dannet borger med demokratisk dømmekraft. Måske det endda er en relevant konkurrenceparameter.

I øvrigt er udviklingen naturligvis ikke direkte udemokratisk, men netop den type idealer om demokrati, der kunne opstå i sammenkoblingen af den danske velfærdsstat og det danske velfærdssamfund, har vanskelige tider under den globaliserede økonomi. I denne udvikling er det en udfordring for skolen at definere det aktuelle indhold i en tidssvarende demokratisk dannelse. Pointen er måske også, at det slet ikke er skolen, der definerer den. Samfundet får de borgere, som det fortjener.

Supplerende tabeller til redegørelse h

UNGES POLITISKE DANNELSE
– I ET INTERNATIONALT
PERSPEKTIV

Af Michael Hedelund, chefkonsulent
DUF – Dansk Ungdoms Fællesråd

Om redegørelsen

Nedenstående er en opsamling på den seneste International Civic and Citizenship Education Study fra 2009. ICCS undersøger grundlæggende elevers evne til at forstå, analysere, fortolke, vurdere og forklare forskellige spørgsmål, der omhandler aspekter af det at være borger i et demokratisk samfund. Undersøgelsen baserer sig på svar fra over 140.000 skoleelever i 8. klasse (dvs. 14-15-års-alderen) på over 5.300 skoler. Samtidig er der indhentet svar fra ca. 62.000 lærere og 5.000 skoleledere. Af de 38 deltagende lande er 4 fra Norden, 22 fra det øvrige Europa, 6 fra Latinamerika og 6 fra Asien/Oceanien. Tilsvarende undersøgelser er tidligere gennemført i 1971 i 9 lande og i 1999 i 28 lande.

Herunder gives en kortfattet præsentation af de væsentligste resultater. Fokus er rettet mod de danske elevers politiske dannelse i forhold til lande, som vi normalt sammenligner os med. For en nærmere gennemgang af undersøgelsesmetode og mere fuldstændig sammenfatning af undersøgelsen henvises til DPU's uddybende rapporter.[1]

Samlet resultat

Danske og finske unge er verdensmestre i demokrati. Det er den overordnede konklusion fra forskerne bag ICCS-undersøgelsen. Som det fremgår af nedenstående tabel, er 8. classes elever fra Danmark og Finland de bedst politisk dannede unge. Det er samtidig interessant, at danske 14-15-årige er bedre forberedt til demokratiet end østrigske 14-15-årige, når man tager i betragtning at Østrig (nr. 24) allerede har indført 16-års valgret. Ligeledes ift. Norge (nr. 18), der er langt fremme med planer om at nedsætte valgretsaldere til 16 år.

Tabel 1 ICCS 2009 – Samlet testresultat.

Nr.	Land	Gennemsnit score
1	Finland	576
2	Danmark	576
3	Sverige (9. klasse)	(574)
4	Syd Korea	565
5	Taiwan(Taipei)	559
6	Norge (9. klasse)	(538)
7	Sverige	537
8	Polen	536
9	Irland	534
10	Schweiz	531
18	Norge	515
24	Østrig	503
36	Indonesien	433
37	Paraguay	424
38	Den Dominikanske Republik	380
ICCS gennemsnit		500

Kilde: ICCS 2009. [2]

Køn

Blandt de nordiske lande er Danmark i front, hvad angår kønsforskelle ift. politisk dannelse. Der er således kun 8 procentpoints forskel mellem danske drenge og pigers politiske dannelse. Det skal også ses i sammenhæng med, at de danske drenge opnår det bedste testresultat blandt alle drengegrupper i de 38 lande. De danske piger har det næsthøjeste testresultat, kun overgået af de finske piger.

Tabel 2 ICCS 2009 - Testresultat opgjort efter køn

Placering	Land	Piger	Drenge	Forskel
1.	Guatemala	435	434	-2
2.	Colombia	463	461	-3
3.	Belgien (flamsk)	517	511	-6
4.	Schweiz	535	528	-7
5.	Danmark	581	573	-8
9.	Østrig	513	496	-16
17.	Sverige	549	527	-21
20.	Norge	527	504	-23
25.	Finland	590	562	-28
ICCS gennemsnit		511	489	-22

Kilde: ICCS 2009. [3]

Demokratiopfattelse

Generelt er alle deltagere i ICCS-undersøgelsen positive over for demokratiske værdier.

Tabel 3 ICCS 2009 – Tilslutning til demokratiske værdier.

Placering	Land	Ytringsfrihed	Rettigheder	Frie valg	Protest mulig	Gennemsnit
1.	Finland	99	95	92	94	91
2.	Polen	98	95	97	95	91
3.	Irland	98	96	96	94	89
4.	Litauen	98	97	96	97	89
5.	Danmark	98	97	97	94	89
8.	Sverige	97	95	95	96	88
24.	Østrig	98	91	93	90	85
25.	Norge	98	96	95	95	85
ICCS gennemsnit		98	95	94	92	86

Kilde: ICCS 2009. [4]

Samlet set er 86 procent *for* ytringsfrihed, *imod* nepotisme i det politiske system, *imod* et privat monopol på medierne, *for* sociale og politiske rettigheder, *for* fri kritik af regeringen, *for* frie valg, *for* muligheden for at protestere og *imod* voldelige protester.

Danske elever er femtebedst på dette felt og samtidig det eneste nordiske land, hvor eleverne ligger signifikant over gennemsnittet på alle parametre.

Politisk selvtillid

De nordiske lande scorer generelt lavt, hvad angår de unges politiske selvtillid. Helt i bund er de finske elever, mens de danske elever med den højeste score blandt de nordiske lande lige akkurat lander på gennemsnittet af samtlige 38 lande. Det er imidlertid ikke et prangende resultat taget i betragtning at de – jf. folkeskolens formålsparagraf – skal være forberedte på et aktivt medborgerskab. Selvom de danske unge – sammen med finske unge – er verdensmestre i demokrati, føler de sig alligevel usikre på, om de kan deltage i demokratiet.

Tabel 4 ICCS 2009 - Politisk indre selvtillid.

Placering	Land	Scalacore
1.	Indonesien	56
2.	Thailand	55
3.	Den Dominikanske Rep.	55
4.	Guatemala	55
5.	Grækenland	53
18.	Østrig	50
21.	Danmark	50
28.	Norge	48
30.	Sverige	47
35.	Finland	45
ICCS gennemsnit		50

Kilde: ICCS 2009. [3]

Holdning til valgdeltagelse

Som det fremgår af nedenstående tabel, så forventer et stort flertal af eleverne i alle lande at stemme til nationale valg som voksne. Danske 14-15-årige ligger også her i top og mener i højere grad end unge i de andre nordiske lande, at man skal stemme ved valg. Sammenholdes dette med den forrige tabel, er der tydeligvis en vilje til at ville stemme, men samtidig også en tilstrækkelig lav selvtilid, der potentielt påvirker senere deltagelse i negativ retning.

Tabel 5 CCS 2009 - Holdning til at stemme ved nationale valg.

Placering	Land	Procentdel, der vil stemme
1.	Guatemala	94
2.	Indonesien	92
3.	Colombia	90
4.	Danmark	89
5.	Paraguay	89
14.	Finland	85
17.	Sverige	85
19.	Norge	83
20.	Østrig	82
<i>ICCS gennemsnit</i>		<i>81</i>

Kilde: ICCS 2009. [3]

Litteratur

- [1] DPU: www.dpu.dk/omdpu/centerforgrundskoleforskning/internationaleundersogelser/iccs/
- [2] Bruun, Jens og Lieberkind, Jonas (2011): "Unge politiske dannelse", DPU, Aarhus.
- [3] Bruun, Jens og Lieberkind, Jonas (2011): "Unge politiske dannelse", DPU, Aarhus.
- [4] Bruun, Jens og Lieberkind, Jonas (2011): "Unge politiske dannelse", DPU, Aarhus.
- [5] Bruun, Jens og Lieberkind, Jonas (2011): "Unge politiske dannelse", DPU, Aarhus.
- [6] Bruun, Jens og Lieberkind, Jonas (2010): "De første resultater", DPU, Aarhus.