

VALGRESULTAT

Sæt x i én af afkrydsningsrubrikkerne til højre
for ét partinavn
Sæt kun ét x på stemmesedlen



A. Socialdemokratiet	x	22%	<input type="checkbox"/>
B. Radikale Venstre	x	16%	<input type="checkbox"/>
C. Det Konservative Folkeparti	x	35%	<input type="checkbox"/>
D. Nye Borgerlige		0%	<input type="checkbox"/>
F. SF - Socialistisk Folkeparti	x	3%	<input type="checkbox"/>
G. Veganerpartiet	x	1%	<input type="checkbox"/>
I. Liberal Alliance	x	4%	<input type="checkbox"/>
K. Kristendemokraterne		0%	<input type="checkbox"/>
O. Dansk Folkeparti		0%	<input type="checkbox"/>
V. Venstre, Danmarks Liberale Parti	x	4%	<input type="checkbox"/>
Ø. Enhedslisten - De Rød-Grønne	x	13%	<input type="checkbox"/>
Å. Alternativet		4%	<input type="checkbox"/>

Bacheloropgave 2022 i samfundsfag

SKOLEVALGSPROJEKTETS BIDRAG TIL DEMOKRATISK OG POLITISK DANNELSE

Ditte-Louise Laurvig Nielsen

Studienummer: Z110223

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning.....	2
3.0 Læsevejledning	2
4.0 metodeafsnit	3
5.0 Teoretisk afsæt og afgrænsning	4
6.0 State of the art.....	5
7.0 Analyse.....	6
7.1 Diskurser af demokratisyn i samfundsfagets formål	6
7.2 Elevernes opfattelse af demokrati.....	7
7.4 Elevernes erfaringer med mærkesagerne	12
7.5 Aktionslæring i mærkesagerne	14
7.6 Samfundsfagets dannelseskoblinger.....	15
8.0 Diskussion.....	16
8.1 Demokratisk deltagelse.....	16
8.2 Pluralisme.....	17
9.0 Handleperspektiv	18
9.1 Aktionslæring i rollespil.....	18
9.2 Rollespil i skolevalsprojektet.....	19
9.3 Talerummet.....	19
10.0 Konklusion	21
Litteraturliste	22
Bøger og tidsskrifter	22
Hjemmesider	23
Bilag 1.0 Uddrag af interviewguiden og elevinterviews.....	25
Bilag 2.0 Uddrag af interviewguiden og lærerinterviews	29
Bilag 3.0: Uddrag af lærervejledningen.....	31
Bilag 4.0 Fagdidaktiske modeller til samfundsfaget	34
Bilag 5.0 Interview med initiativtager af demokrati i skolen.....	35

1.0 Indledning

Skolevalg er et tilbud, som skolerne skal tilmelde sig og det er udarbejdet af Folketinget, Undervisningsministeriet og Dansk Ungdoms Fællesråd. Forløbet er tilrettelagt i overensstemmelse med samfundsfagets fælles mål med et omfang på tre uger, hvortil det slutes af med et autentisk valg. I 2019 skrev daværende formand Pia Kjærsgaard og Kasper Sand Kjær, som er formand for Dansk Ungdoms Fællesråd, et debatindlæg i Politiken med overskriften; Unge står i en demokratisk selvtilidskrise: Skolevalget kan sikre folkestyret (Kjærsgaard & Kjær 2019). Tilsvarende står der i Demokratikommissionens betænkning fra 2020, at deres anbefaling til problemstillingen omkring de unges politiske selvtilidskrise, er at skolevalget skal indføres som et obligatorisk projekt på alle skoler. Dertil skal stemmeretten i nogle politiske sager sænkes til 16 år (DUF 2020:15). Dette har motiveret mig til at undersøge skolevalget ud fra et dannelsesteoretisk - og fagdidaktisk perspektiv, og belyse denne demokratiske selvtilidskrise med en kvalitativ undersøgelse af elever i 8. klasse, som er i gang med at udvikle og afprøve sine holdninger til samfundsmæssige problemstillinger. I min anden praktik på læreruddannelsen mødte jeg udfordringer med holdningsarbejdet i mærkesagerne. Skolevalget er bundet op på de fremførte mærkesager, og derfor er mærkesagerne ankeret i opgaven. Aktiviteterne omkring mærkesagerne er også grundlaget for holdningsarbejdet, som i høj grad didaktiseres af samfundsfagslærerne, og derfor foreligger der også empiri af erfaringer i den generelle samfundsfagsundervisning. Dermed er opgaven indsnævret til den udfordring, som ICCS-undersøgelserne peger på - distinktionen mellem unges samfundssind og den politiske dannelse.

2.0 problemformulering

Hvordan kan skolevalgsprojektet bidrage til en demokratisk og politisk dannelse i samfundsfag, med henblik på at medvirke til elevernes politiske selvtilid?

3.0 Læsevejledning

I afsnittet - Metode. 4.0 vil jeg redegøre for dette bachelorprojekts videnskabsteoretiske positionering og begrunde valget af metode til indsamlingen af empiri til undersøgelsesfeltet.

I afsnittet - Teori 5.0 vil jeg kort præsentere de teoretiske bidrag der ligger til grund for analysen af den indsamlede empiri og lægge op til en diskussion af problemfeltet. Hertil vil der både være teoretiske bidrag til den samfundsmæssige debat om de forskellige demokratiopfattelser og opretholdelsen af demokratiet. Hvortil der også vil være fagdidaktiske teorier til at bidrage til undervisningsmæssige debat om demokratisk dannelse og politisk dannelse. De to niveauer af teorier kan læses sammenflettet igennem hele opgaven.

I afsnittet - State of the art 6.0, vil jeg kort præsentere tidligere kvantitative undersøgelses resultater omkring danske unges demokratiske og politiske dannelse. Uddrag fra ICCS-undersøgelsernes hovedresultater fra 2016 (2018), Hansen-rapporten-2017 (2017) med undersøgelsen af elevernes oplevelse og udbytte af Skolevalg 2017, og mit afsæt til undersøgelsen, som bacheloren omhandler.

I analysen 7.0 sættes der fokus på samfundsfagets formål, demokratiopfattelser, didaktisering af holdningsarbejdet i samfundsfag og mærkesagernes aktivitet med holdningsarbejdet.

I diskussionen 8.0 fremhæves de to centrale spændingsfelter “Demokratisk deltagelse” og “Pluralisme”. De er inddelt i hvert et afsnit, selvom fænomenerne er forbundet med hinanden i praksis og leder til politisk selvtillid.

I handleperspektivet 9.0 er ligeledes inddelt tre afsnit. Det ene afsnit 9.1 “Aktionslæring i rollespil”, er en fortsættelse på min egen aktionslæring, på skolen i Københavns kommune. Det andet afsnit 9.2 “Rollespil i skolevalgsprojektet” omhandler inspiration fra Ministorting, som er et rollespil der udføres i norske skoler. Det tredje afsnit 9.3 “Talerummet” omhandler praksiserfaringer i demokratisk deltagelse, i form af demokratisk feltarbejde, som læreren kalder “talerummet”. Empirien er hentet fra skolen i Frederiksberg kommune, hvor der arbejdes med “talerummet”.

I konklusionen 10.0 Her kan der læses en kort besvarelse på problemformuleringen.

I bilagene, viser bilag 1 uddrag af interviewguiden samt elevsvar. Bilag 2 viser uddrag af interviewguiden og svar fra samfundsfagslærerne. Bilag 3, viser uddrag af lærervejledningen omkring mærkesagerne. Bilag 4, viser fagdidaktisk model af holdningsarbejdet og en model med fagdidaktiske dannelseskoblinger i samfundsfaget. Bilag 5, viser uddrag fra interviewet med initiativtageren til demokrati i skolen.

4.0 metodeafsnit

Min problemformulering positionerer sig i den fænomenologiske videnskabsteori, da problemformuleringen skal besvares med elevernes oplevelser af deltagelsen i de demokratiske processer, deres tanker om demokrati og deres sansede erfaring af skolevalget. Afsættet i den fænomenologiske videnskab har det sigte, at undersøge og forstå den mening, hvor fænomenet gennem oplevelser bliver indlejret i ens livsverden og bliver produceret deraf (Mottelson & Muschinsky 2017: 43). Derfor er den fænomenologiske videnskabsteori fundamental forskellig fra naturvidenskaben (Mottelson & Muschinsky 2017: 40). Fænomenet at danske unge har en lav politisk selvtillid er tidligere undersøgt i en positivistisk videnskabsteoretisk tilgang, som fremgår i afsnittet 6.0 “State of the art”.

I den fænomenologiske videnskabelige tilgang, skal mine forhenværende antagelser sættes til side, for at nå ind til selve fænomenet (Mottelson & Muschinsky 2017: 43). Derfor står den kvalitative empiri også i relation med den fænomenologiske videnskabsteori, hvor empirien er indsamlet i den metodologiske ramme, i form af et semistruktureret interviewform.

Den semistruktureret interviewform, med forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål (se bilag 1 og 2) muliggør, at jeg i interviewet søger forklaringer på bestemte fænomener, og med interviewspørgsmålene søger jeg beskrivelser af fænomenet (Brinkmann & Tanggaard 2015: 40-41). Respondenten kan uddybe sit svar, fordi spørgsmålene er formuleret til at åbne en samtale under et tematiseret og et struktureret undersøgelsesfelt.

I den kvalitative undersøgelse, har jeg interviewet otte elever fra 8. klasse og de to tilknyttede samfundsfaglærere. Halvdelen af respondenterne er fra en skole i Københavns Kommune, og det er den samme skole, hvor jeg har en relation til eleverne og læreren. Det er samme skole, hvor aktionslæringen i skolevalget er gennemført. Den anden skole ligger i Frederiksberg Kommune, og skolen arbejder med deltagerdemokrati på skolen, hvortil det vil være interessant, om de havde en anden demokratiopfattelse.

En faldgrube i en fænomenologisk videnskabsteoretisk empiri, er at empirien er min primære kilde, og det er elevernes egne sansede oplevelser, hvilket gør det svært at betvivle deres svar og nogle gange modstridende svar, uden at miskreditere dem (Mottelson & Muschinsky 2017: 44). Det fremgår ved at jeg i undersøgelsesdesignet af det semistruktureret interview, har spurgt ind til det samme fænomen i forskellige formuleringer og under forskellige tematiseringer, hvortil at der i nogle af interviewene er modstridende svar, som ikke er blevet udfoldet.

En kritik af den fænomenologiske videnskabsteoretiske empiri, er at empirien der afstedkommer af elevernes oplevelser og erfaringer ikke kan gøres generaliserbart (Ibid.: 44). Alligevel afstedkommer der en vis validitet i empirien, hvor eleverne og lærerne skildrer det samme fænomen fra de to skoler. Derfor har jeg valgt at sidestille empirien fra de to adspurgte skoler i analysen, i stedet for en komparativ analyse. Ligeledes vil analysen ledes af empirien og belyses med teori, for at komme nærmere en forståelse af fænomenet og besvarer problemformuleringen.

Der foreligger også to aktionslæring, som ikke har et forskningspotentiale. Aktionslæring kan bruges som et refleksionsværktøj, hvor ens egen praksis udvikles med systematisk viden omkring det professionelle arbejde (Canger & Aagaard 2016: 279).

5.0 Teoretisk afsæt og afgrænsning

Jeg har valgt at inddrage relevante teoretiske bidrag, som kan belyse min problemformulering fra flere indgangsvinkler og lægge an til et teoretisk handlingsperspektiv. Opgaven består af teoretiske bidrag til det samfundsfaglige niveau og til det samfundsfagsdidaktiske niveau, som anvendes sammen i analytiske bølger med empirien som genstand.

På det samfundsfaglige niveau i sociologiske teorier, har jeg anvendt Helle Hinges teori om demokrati og værdier (2008), hvor hun forklarer de forskellige demokratiopfattelser; Det liberalistiske demokrati, det republikanske demokrati og det deliberative demokrati, og hvordan de udmøntes i praksis. Teorien er valgt for at besvare forståelsen af, hvilken demokratisk dannelse vi danner til som også ligger i problemformuleringen. Hertil anvender jeg også professor Emeritus i samfundsfagsdidaktik, Trond Solhaug, og hans begrebsafklaringer af konkurrencedemokratiet og deltagerdemokratiet, som står centralt i analysen. Til besvarelsen af elevernes politiske selvtillid, har jeg valgt at anvende den politiske filosof, Chantal Mouffe, og hendes teori om antagonisme og angonistisk demokrati. De nævnte teorier vil stå centralt i analysen på det samfundsfaglige niveau.

I en dannelseseoretisk sammenhæng har jeg anvendt Harald Borgelund (2015) og hans teori om et realistisk demokratisyn og et idealistisk demokratisyn, og opretholdelsen af demokratiets

grundværdier, som vi kender i dag. Et idealistisk demokratisyn er et syn på, hvordan vi drager bestemte tolkninger af demokratiet, mens et realistisk demokratisyn er en kritisk stillingtagen til det eksisterende demokrati (Borgelund 2015: 87). I samme skisma anvendes Gert Biestas (2013) teori om dannelsesaspekter med begreber som kvalifikation, socialisationsfunktionen og subjektifikationen. Jeg har valgt at inddrage begge teorier for at belyse dannelsespotentialiet i skolevalgets mærkesager, som udspringer af min problemformulering.

I besvarelsen af samme spørgsmål, har jeg valgt at inddrage Wolfgang Klafki (1995) med hans teori om den kategoriale dannelse og de epokale nøgleproblemer fra bogen; Dannelsesteori og didaktik (2005), som mærkesagerne i skolevalgsprojektet rammer ind i. Undervisningsmaterialet lægger op til meget didaktisering og dermed lærerens fortolkning af fagopfattelse, hvilket har indledt mig til at inddrage Torben S. Christensen og Anders S. Christensens model af de fire fagopfattelser i samfundsfaget og deres dannelsesteoretiske sammenkobling (2015). De nævnte teoretikere og teorier, vil være centrale i det fagdidaktiske niveau af analysen. Hertil vil der være mindre bidrag af teorier som; Per Mouritsens teori om ikke-affirmativ medborgerdidaktik og Jonas Lieberkinds teori om de unges sindelag og dannelse.

6.0 State of the art

Det vi ved inden for forskningsfeltet omkring unges politiske engagement i demokrati, er at danske unge har en stor erfaring med formel deltagelse i demokrati, som f.eks. elevråd. Alligevel er der 22% af de danske unge der i ICCS-hovedresultater fra 2016, der erklærede at de ikke oplevede stor gavn af at stemme til elevrådet (Bruun, Lieberkind & Schunck, 2018: 173). Derimod viser undersøgelsen, at de unge har en lille erfaring i deltagelsen af de uformelle demokratiske processer, som er aktiviteterne på skolen.

I forhold til samfundsfagsundervisningens aktiviteter og former, der er det aktiviteter i menneskerettigheder og politiske systemer med besøg i en organisation eller i en politisk institution, der anvendes hyppigst i undervisningen. I lavest omfang anvendes kulturbevarende aktiviteter og kampagner i undervisningen (Bruun et al. 2018:201). I samfundsfagsundervisningen bliver der i højt omfang arbejdet med aktuelle sager, men de er udvalgt af samfundsfagslæreren og i lavest omfang, bringer eleverne selv aktuelle sager op i undervisningen (Ibid.: 202).

I forhold til klasserumskulturen, vurderes danske skoler til at have et åbent klasseklima. Eleverne føler at de bliver behandlet retfærdigt, hvor læreren interessere sig for, at eleverne har det godt og lytter til dem. Derudover oplever eleverne, at læreren opmuntrer dem til at tage stilling og opmuntre dem til at sige deres mening (Ibid.: 181). Alligevel viser undersøgelserne også at eleverne i en lille grad tillægger, den involveret borger en værdi (Ibid.: 157).

Hansen 2017-rapporten (2017) viser elevernes gode erfaringer med skolevalg i en kvantitativ undersøgelse, hvor embedsmanden Jonas Hedegaard Hansen fremhæver resultater der viser, at eleverne har nemmere ved politisk stillingtagen. Eleverne føler i højere grad deres holdninger er værd, at lytte til og at de i højere grad føler sig klædt på, til at deltage i politiske diskussioner med venner og familie (Hansen 2017: 22). På baggrund af de tidligere undersøgelsesresultater, vil mit afsæt i opgaven være i spændingsfeltet mellem elevernes manglende politiske selvtillid med holdningsarbejdet, i samfundsfagsundervisningen og skolevalgsprojektet.

7.0 Analyse

7.1 Diskurser af demokratisyn i samfundsfagets formål

Det er interessant at kigge på samfundsfagets formålsparagraf, fordi kompetencemålene skal fortolkes med et sigte til samfundsfagets formålsparagraf. Derfor bør det belyses hvilken demokratiopfattelse der ligger i formuleringerne, så vi får en forståelse af skolevalgsprojektets udformning.

I paragraf 1. står der at *“Eleverne skal opnå kompetencer til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund” (BUVM 2021 §1)*. Aktiv deltagelse, er inspireret af den deliberative demokratiopfattelse. Den deliberative demokratiopfattelse lægger vægt på, at det er gennem en åben samtale, at menings- og viljedannelsesprocessen bliver centrum for den aktive deltagelse. Gennem samtalen vil de forskellige holdninger styrke den fælles identitet og solidaritet (Hinge 2008: 56). Den anden demokratiopfattelse er den republikanske demokratiopfattelse, der kommer til syne i samfundsfagets formålsparagraf stk. 3 *“Eleverne skal forholde sig til demokratiske grundværdier og spilleregler med henblik på deres egen deltagelse i samfundet” (BUVM 2021 §1 stk. 3)*. Her kan man se, at eleverne skal kende til de demokratiske grundværdier. Grundværdierne, skal ses i sammenhæng med spilleregler for deltagelse, som betones af den republikanske tænkning. Dvs. at borgerne har en forpligtigelse overfor hinanden og fællesskabet (Hinge 2008: 55). Det vil også sige at den moralske pligt til at deltage aktivt i det politiske liv, er vigtigere end retten til at stemme (Ibid.: 55).

I samfundsfagets formålsparagraf stk. 2. står der; *“Eleverne skal opnå forudsætninger for udvikling af kritisk tænkning og et værdigrundlag, så de kan deltage kvalificeret og engageret i samfundet” (BUVM 2021, §1 stk. 2)*. Den kritiske tænkning står eksplicit, men det må forstås som en færdighed i kritisk tænkning med demokratiets grundværdier, fordi der i samme formulering står, at eleverne kan *“(.)deltage kvalificeret og engageret i samfundet” (Ibid.)*. De to demokratiopfattelser; det deliberative og republikanske demokratisyn, lægger vægt på et deltagerdemokrati, som samfundsfagets formål forudsættes af.

Alligevel ligger der en anden diskurs i kompetencemålet i politik; *“Eleven kan tage stilling til politiske problemstillinger lokalt og globalt, og komme med forslag til handling” (GSK 2019:4)*. I formuleringen *“(.) tage stilling til politiske problemstillinger” (Ibid.: 4)*, der findes en problemorienteret tilgang til undervisningsplanlægningen. I den sidste del af formuleringen *“(.) og komme med forslag til handling” (Ibid.: 4)*, kan der være en diskussion om hvorvidt handlekompetencen er i spil. Lektor Anders Stig Christensen (2015) påpeger, at eleverne kun skal komme med forslag til handling, fordi vidensområdet ”politik” ikke er i elevens hverdag endnu og sammenligner det med det andet kompetencemål for sociale og kulturelle forhold. Her er formuleringen; *“Eleverne kan tage stilling og handle i forhold til sociale og kulturelle sammenhænge og problemstillinger” (GSK 2019:4)*. Han forklarer det med, at elevernes politiske handlen på mange måder ligger ude i fremtiden (Christensen 2015: 92). Den tanke er også synlig i folkeskolens formålsparagraf stk. 3, hvor det er skolens formål at *“forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre” (BVUM 2021)*. Denne diskurs, kan

medvirke til, at eleverne bliver tilskuere frem for deltagere. Deltagelsen i demokratiet bliver afkoblet fra deres virkelighed (Christensen 2015: 92).

Skolevalgets læringsmål har afsæt i samfundsfagets kompetencemål i politik (Se bilag 3.1) *“Eleven kan redegøre for politiske mærkesagers rolle i en valgkamp”*. Læringsmålet lægger vægt på kundskabssiden, hvor eleverne får en samfundsfaglig viden omkring politiske mærkesager. I det andet læringsmål står der; *“Eleven kan indgå i en samfundsfaglig diskussion og bruge relevante samfundsfaglige begreber hensigtsmæssigt i argumentation for sine holdninger” (Ibid.)*. Her kommer deltagelsesdemokratiet til syne, med den deliberative demokratiopfattelse. I det sidste læringsmål står der; *“Eleven kan diskutere mediernes indflydelse på en valghandling og deltage i en autentisk valghandling” (Se bilag 3.2.2)*. I læringsmålet lægges der op til, at eleverne får en viden om den fjerde statsmagt og kritisk tænkning, men aktiviteten handler om at få en god bedømmelse, ved at argumentere for sin holdning med Toulmins argumentationsmodel.

7. 2 Elevernes opfattelse af demokrati

Valghandlingen er central i skolevalgsprojektet og derfor bliver der også lagt vægt på det repræsentative demokrati. I det empiriske materiale fremgår det, at eleverne også opfatter demokratiet som en styreform, hvor de har frihed til at stemme på et parti. En elev svarer på spørgsmålet omkring hvad demokrati er for hende (se bilag 1.1).

(E) Det er et styresystem der er i størstedelen af verdenen, og for mig har det noget at gøre med, at man selv har frihed til at vælge, hvem man gerne vil have der bestemmer. Ud fra hvad man selv synes der skal gøres ved ting.

Elevens forståelsen af demokratiet, kan antages at være et konkurrencedemokratisk demokratisyn. Kernen i konkurrencedemokratiet, er det frie valg til at stemme på det parti man vil, og at det brede fællesskabs holdninger er repræsenteret gennem partiet. Hvor partiet vinder sig ind på magten med flest stemmer og dermed er det brede fællesskabs interesse repræsenteret. Derfor er politisk konkurrence i en liberal tænkning, grundlæggende for at løse spørgsmål om prioritering og det fælles bedste (Solhaug & Børhaug 2012: 32) I den sammenhæng opfatter samme elev ikke elevrådets beslutningsproces, som demokrati.

(E) Der er vel elevrådet, men det er ikke sådan. Altså den eneste beslutning vi har taget igennem det, det har været hvad for nogle penge der skulle bruges ude i skolegården (pause), men jeg ved ikke hvor meget det har at gøre med demokrati, men det har i hvert fald været vores mening der har bestemt, hvad de penge skulle bruges til (Se bilag 1.2).

Her bliver det eksplicit nævnt, at eleven ikke opfatter beslutningsprocessen i elevrådet, som demokrati. Det kan der være flere grunde til. ICCS-studiet peger på, at en af grundene til den opfattelse. Det viser sig at der er en stor andel af elever, som ikke oplever stor gavn eller værdi af elevrådet, som elevinddragelse i demokratiske processer på skolen (Bruun et al. 2018: 172). Alligevel nævner eleven, at deres mening har været bestemmende for udslaget, så udsagnet kan muligvis forklares med hendes demokratiopfattelse. Eleven har deltaget i en beslutningsproces om skolens fælles bedste ift. en ny

skolegård. Det ligger indenfor en deltagerdemokratisk tænkning, hvori den republikanske og deliberative demokratiopfattelse er repræsenteret. Den republikanske demokratiopfattelse ligger i refleksionen over hvad der er bedst for fællesskabet, som i dette udsagn er skolen med bedst udnyttelse af skolegården. Den deliberative opfattelse fremgår i den dialogiske diskurs, hvor det mest kvalificeret argument fører til en beslutning (Solhaug & Børhaug 2012: 36). I udsagnet må vi formode, at beslutningen er taget efter en deliberativ demokratisk samtale i elevrådet, da skolens formålsparagrafs diskurs ligger i et deltagerdemokratisk demokratisyn. Den demokratiske samtale uden afstemning, kan være en grund til at eleven ikke opfatter beslutningsprocessen som demokrati.

7. 3 Elevernes holdninger

Arbejdet med holdninger, værdier og handlinger har en relevans i skolens generelle liv, men i et samfundsfagsperspektiv, skal man forstå holdninger som en stillingtagen (Christensen 2017:88). Holdninger har flere dimensioner. En kundskabsside med den viden man har og en emotionel side, der lægger sig til ens adfærd. Dvs. at når værdier er internaliseret, vil værdierne påvirke holdninger og handlinger, men omvendt kan handlinger på sigt også påvirke holdninger og værdier (Hunnes, 2015: 124) (se bilag 4.1). Derfor ligger der et potentiale i at arbejde med værdier, holdninger og handlingsmønstre i en kontinuerlig dannelsesproces, i et deltagerdemokratisk perspektiv. Det medvirker til at eleverne kan mestre et liv, som aktive deltagere i samfundet (Ibid.: 126). Målet må være at eleverne kan få et gennemreflekteret værdistandpunkt (Ibid.: 129).

Derfor må vi også tænke en progression ind i holdningsarbejdet, hvor holdninger og værdisyn gradvist gennemtænkes og opkvalificeres. Dvs. at på det laveste niveau må ambitionen være, at eleverne kan sætte ord på deres holdninger og på et højt niveau, kan de argumentere for deres holdninger med en reference til samfundsfaglig viden, hvor værdierne er det gode for fællesskabet og overordnet etiske principper (Børhaug 2015: 163). Til den progression findes der to tilnærmelser i arbejdet med holdninger. Den ene tager udgangspunkt i kundskabssiden med et begrebsstyret og diskuterende holdningsarbejde, hvor holdningerne bliver reproduceret fra lærebogens indhold. Den anden tilnærmelse, tager udgangspunkt i at elever fra en ung alder, har holdninger og værdier af normative spørgsmål. Her ligger arbejdet i, at eleverne ud fra deres synspunkt skal undersøge de faktiske forhold i samfundsfaglig videnskab og kvalificere deres holdninger (Ibid.).

Ifølge ICCS-studiet, er de danske unge i dag, en generation, der er optaget af den verden de lever i og har et ønske om at samle sig om noget der er større end dem selv (Lieberkind 2021: 83). Der peges altså på den sidstnævnte tilnærmelse, hvor de unge har holdninger og værdier i normative spørgsmål, og at de er ret godt demokratisk dannet i det eksisterende demokrati. Derfor er det interessant at undersøge hvorfor begge samfundsfaglærere oplever, at eleverne ikke har en holdning, eller at de har en meget midtsøgende holdning (se bilag 2.1).

(I) Oplever du at klassen har mange forbehold for at sige deres mening højt i klassen?

(L) Altså, jeg oplever at de godt tør sige deres holdning, men altså (pause), men tit har de bare ikke en super skarp holdning, altså. Det er egentlig mit indtryk at de tit sidder og tænker, at jeg ikke ved helt hvad jeg skal sige om det her. Altså et eksempel. "Jeg ved ikke om jeg er

tilhænger af en universel velfærdsstat eller om jeg er tilhænger af en liberal velfærdsstat". De har svært ved at forholde sig til noget af det, ik? Det har de jo selvfølgelig heller ikke. "Jeg har jo ikke prøvet andet og jeg synes det her er fint". Sådan har de det tit med meget. De kommer altså ikke fra hjem hvor man diskuterer meget, tror jeg. Jeg tror ikke de er bange for det, de er trygt nok ved det, men de har ikke så meget på hjertet. Altså. Det er også mit indtryk.

I udsagnet bliver den følelsesorienteret dimension i holdningsarbejdet nævnt; *Det har de jo selvfølgelig heller ikke. "Jeg har jo ikke prøvet andet og jeg synes det her er fint." Sådan har de det tit med meget.* Hertil ligger der også en kundskabsside i den viden de skal have om de to velfærdsstater, hvor tilnærmelsen tager udgangspunkt i kundskabssiden med et begrebsstyret og diskuterende holdningsarbejde. Christensen (2021) peger på fagdidaktikkens placering imellem en normativ samfundsteori, en pædagogisk dannelsesteori, elevforudsætninger og samfundsvidenskabelig viden (Christensen 2021:24). Det vil sige at man må gøre sig klart, hvilke forudsætninger og interesser eleverne har i velfærdsstater. Her skal man også gøre sig overvejelser over hvilke dannelsesmål og samfundsteori der ligger i den samfundsvidenskabelige viden, som velfærdsstater (Ibid.). Hvis dannelsesmålet er at eleverne skal sætte sig ind i ung persons oplevelse af at leve i en liberalistisk velfærdsstat, så vil dannelsesmålet sætte rammen for elevforudsætningerne.

I interviewet af eleverne, oplevede alle eleverne også, at de kunne sige deres holdning højt i klassen, som samfundsfaglæreren også erfarer. Alligevel viste der sig en vis forbeholdenhed til, at sige nogle holdninger højt. I interviewet svarer eleven således på spørgsmålet om det nogle gange er svært, at sige sin holdning til et emne, højt i klassen (Se bilag 1.3)

(E) Nej det synes jeg ikke. Jeg synes ikke der er noget sådan, hvor man ikke kan sige hvad man mener. Men hvis man har en holdning, der måske er sådan lidt... jeg ved ik' (pause). Voldsom? til et emne, så er det måske ikke altid den bedste ide at dele den. Også fordi der er nogen af de der har en holdning omkring, at man ikke kan lide mennesker der ikke ser ud som en (pause)... så er der nogen der kan blive ramt af det eller nogle gange have nogle modargumenter på det. Så det handler også om at vælge hvad man siger og hvad man ikke gør.

Udsagnet vidner om et fænomen, hvor holdninger holdes tilbage for at undgå at andre bliver indigneret. Jonas Lieberkind (2021) forklarer elevernes bemærkelsesværdige figuration, som der findes i den demokratiske dannelse af danske unge. Eleverne har et samfundssind og et normsæt med en konventionel indstilling til fællesskabet, hvor eleverne respekterer andre og udviser respekt for myndighederne (Lieberkind 2021: 84). Hertil peger Per Mouritsen (2021) på et perspektiv ift. at der findes et ideologisk smagsdommeri for nogle levemåder, der er mere værdifulde (Mouritsen 2021:37). I elevens udsagn findes der en kulturfølsom retning, hvor vi kan spørge os selv om, hvor grænsen er mellem det, der er givet og hvad der er rimelig pluralisme i holdningsarbejdet. I en ikke-affirmativ pædagogik, tages der højde for det pædagogiske paradoks. Det gøres ved, at vi reflekterer over hvordan vi underviser med demokrati, men i højere grad også hvordan vi underviser om demokrati. I en ikke-affirmativ pædagogik i demokratisk dannelse, findes der et perspektiv, der rimer mere på Bourdieu end på Habermas. Han mener det er vigtigt at få det sociologiske aspekt med i disse samfundsfaglige samtaler med eleverne, fordi demokratiets fællesskab også har en afgrænsning (Ibid.:37). Eleven med

en anden kulturel baggrund svarer således på spørgsmålet om holdningstilkendegivelser i klassen (se bilag 1.3).

(I) Har du oplevet at dine holdninger er anderledes end resten af klassen?

(E) Ja

(I) Er det noget du har sagt højt? eller noget du har holdt inde for dig selv?

(E) Det er noget jeg har holdt inde i mig selv.

I det empiriske materiale fremgår det ikke, hvilke holdninger der er tale om. Men hvis vi bliver i den ikke-affirmative term, så må vi ikke sonde mellem det rettighedsmæssige og juridiske(statsborgerskab), og deltagelses - og identitetsmæssige(medborgerskab), fordi de er samhörige (Ibid.). Det er i den forbindelse, at undervisningen også skal tematisere intern, medborgerlig grænsedragning og eksklusion heraf. I tematiseringen af demokratiet f.eks. deliberative udmøntning og dens sikring på egne rettigheder, vil eleverne lærer en kritisk tænkning til det eksisterende demokrati, og pluralisme vil ikke i samme grad være en tavshed, iboende i eleven (Ibid.).

I undersøgelsen fremgår det ikke tydeligt, at eleverne erfarer at de i undervisningens debatter skal opnå en konsensus. Der kan dog spores en deliberation i to af elevernes udsagn, der henholdsvis kommer til syne i spørgsmålet, om det er svært at sige sin holdning højt i klassen og i spørgsmålet om, hvilke emner i samfundsfag, hun har fundet særligt spændende (se bilag 1.3).

(E1) (...) Men der er faktisk mange i mine nye klasse, som siger sin mening. Virkelig meget, så det nok midt imellem. Det kommer an på, om der er tid til det og sådan om man lige tør at gøre det i forhold til tiden.

(I) Er det nemmere at sige sin mening, når der er flere i klassen der siger sin mening?

(E1) Ja, det synes jeg selv, fordi så hører man forskellige meninger og så kan man også selv sige sin mening og så bliver der også lyttet til en, fordi vi er i gang med at høre folks meninger.

(I) Opsamler jeres lærer så, ved at fremhæve et argument I kan blive enige om?

(E1) Nogle gange. Nogle gange kan man godt forstå andres argumenter, som man stadig ikke er enig i.

(E2) (...) jeg synes det er meget spændende det der med holdninger og hvordan man kan ændre på samfundet og sådan noget. Det, at høre at der er nogen der har nogle andre holdninger end en selv og argumentere for hvorfor dine egne holdninger er bedre end deres.

Den diskurs udspringer af den deliberative demokratilæring, som filosofen og sociologen Jürgen Habermas (1995) har teoretiseret efter tidligere tanker. Den deliberative demokratilæring der udspringer sig i kommunikation, kalder han deliberation. Deliberation er en demokratisk

beslutningsproces, hvor deltagelsen i demokratiet, er igennem kommunikation med en jævnbyrdig og rationel meningsudveksling, og målet er derigennem at finde en konsensus i det mest fornuftige argument (Aashamar 2021:97). Hertil har Thomas Englund (2007) udformet fem kriterier for deliberation til brug i undervisningen. Det er; 1) *Rum for flere synspunkter*, 2) *Der udøves tolerance og respekt i samtalen*, 3) *samtalen har til mål at opnå konsensus*, 4) *Ingen indflydelse fra læreren* (Ibid.:97). I det empiriske materiale, tyder det på at det er denne form for holdningsarbejde der foregår i samfundsfagsundervisningen.

Den anden samfundsfaglærer erfarer, at eleverne er meget midtsøgende i deres holdninger, men i forhold til Muhammedkrisen har han oplevet kontroversielle holdningstilkendegivelser i undervisningen (se bilag 2.1).

(L) Altså dengang vi havde det der med Muhammedkrisen, som der jo stadigvæk bliver undervist i. Det er jo eksemplarisk, ik'?

(I) Ja...

(L) Men jeg underviste også i samfundsfag dengang det skete. Der kunne der godt komme nogle timer, hvor der var krig på kniven. Hvor der var nogle der... (pause). Jeg ved ikke om det er kontroversielt, men som faktisk synes det var da i orden, at når han har besudlet religionen og at man synes... det var... (pause) Altså det havde man. Der var faktisk nogle der godt kunne sige det. Men det er sådan hvad jeg kan komme på. Æh jeg har ikke rigtig haft nogle... Æh jeg synes de er meget præget af den der sådan lidt midtsøgende holdning, som vi har, mange af os i Danmark.

I skildringen af det konsensusøgende demokrati og pluralisme, opleves de fleste elever til at være midtsøgende. Alligevel har Muhammedkrisen ført til kontroversielle holdningstilkendegivelser i samfundsfagsundervisningen. Til dét ligger der hele dilemmaet med at inddrage Muhammedtegningerne i samfundsfagsundervisningen. Her kan der også refereres til filosofen Chantal Mouffe (1999), som kritiserer den socialiseret demokratiske dannelse, hvor der kan blive rigtige og forkerte holdninger ved et særligt normsæt, og hvor forskellige anliggender udspiller sig i et moralregister. Hvis vi inddrager hendes agonistisk demokratilæring i en dialogbaseret undervisning, så må værdien af uenighed være central. Det er vigtigt, at de konstruktive kræfter i uenigheden, er med til udviklingen af demokratiet og dermed en politisk dannelse. I et demokrati der er defineret af værdier, vil der altid være en udelukkelse af nogen og dermed vil vi aldrig opnå fuldstændig konsensus. Her menes der, at i enhver diskussion vil der være et "os" og "dem", hvor disse diskussioner altid vil danne grupperinger og fjendebilleder (antagonisme) (Aashamar 2021:99). Det handler om at transformere antagoisme til agoisme. Hun mener, at der skal være plads til emotionelle holdninger i relation til en problemstilling, og at de skal adresseres som gyldige følelsesorienteret holdninger. Meningsdanneren skal ses som en reel modstander der deltager i demokratiet, i stedet for at holdningen adresseret, så meningsdanneren bliver et fjendebillede. På den måde kan det demokratiske subjekt blive en del af demokratiet og engagere sig i den demokratiske eksistens (Biesta 2013: 159). Mouffe anser antagonisme, som iboende i samfundet og hendes terminologi er derfor, at med et agonistisk pluralisme i en demokratilæring, er det kun muligt at opretholde demokratiet. Demokratiet skal

udfordres og udvikles, for at det stadig er et demokrati. Derfor skal alle samfundsbeslutninger ikke udelukkende baseres på gensidig konsensus og dermed en udelukkelse af nogle grupper (Ibid.: 100).

7. 4 Elevernes erfaringer med mærkesagerne

I skolevalget skal eleverne arbejde med tyve mærkesager, der vises i små videoklip med en fortæller for mærkesagen. Mærkesagerne er samfundsmæssige aktuelle emner, som svarer til Wolf Klafkis epokale nøgleproblemer (1985), som; fredsspørgsmålet, miljøspørgsmålet, ulighedsspørgsmålet og tekniske styrings-informations-og kommunikationsmedier (Klafki 2005: 79). Klafki mener, at det der er centralt for en dannende diskussion af disse tidstypiske emner, er at sagerne er eksemplariske. Således, at når vi arbejder med emner som epokale nøgleproblemer, så arbejder vi os frem til en indsigt, hvor spørgsmålet om løsninger på problemerne muliggør forskellige svar og er generaliserbart. Dvs. at i en almen dannelse, der skal vi lærer at reflektere over de forskellige perspektiver og intersemodsætninger, der kan være i et emne, som f.eks. økonomiske, samfundsmæssige og politiske interesser (Klafki 2005: 179). I skolevalgsprojektet er mærkesagerne fremført ud fra ét synspunkt, hvor eleven jf. kompetencemålet, skal tage stilling til en politisk problemstilling. Det kræver at eleverne har en forståelse af den givne problemstilling (Christensen, 2015: 92). I det empiriske materiale fremgår det, at læreren didaktiserede mærkesagerne med flere perspektiver til videoerne (se bilag 1.4).

(E) Årh det ved jeg ikke om jeg kan huske. Åh det havde i hvert fald noget med klima og ligestilling i forhold til køn og race at gøre, men jeg kan ikke helt huske hvad for en jeg valgte.

(i) Føler du, at du fik alle perspektiver med i en mærkesag? så du både forstod det der var for, men også det der var imod?

(E) Ja, jeg synes at lærerne var ret gode til sådan at prøve at perspektivere det sådan, at man forstod hvad det var, det gik ud på.

(i) Hvis du kan huske det. Hvis du tænker på videoen, fik du så alle perspektiver med i videoen?

(E) Åh ikke altid. Der var en video, som jeg kan huske vi så, med en der var afhængig af stoffer, tror jeg det var. Og der får man ikke alle aspekter med i forhold til, at det kun var hans mening han fortalte (pause) Ehm altså, hvis man tænker på, at det kun var ham det handlede om, så fik man stort set alt den baggrundsviden man havde brug for (pause). Ja han fortalte ret meget i dybden for hans holdning, men man fik ikke rigtigt den anden del med.

Jonas Lieberkind påpeger at der kan ligge et problem i lærernes pædagogisering af elevernes udsagn ved f.eks. at bede dem om at se en sag fra flere perspektiver. Der ligger altså et paradoks i, at se elevens ytringer, uanset indhold, som et legitimt udsagn. Samtidig med at vi didaktiserer en demokratisk diskussion i en deliberation, for at kvalificere elevernes argumentation. Den didaktisering kan ligefrem tage passionen ud af borgerrollen, fjerne motivation og gøre medborgeren distanceret (Lieberkind 2021: 86).

I lærervejledningen står der, at eleverne skal vælge tre mærkesager, som de er enige i og efterfølgende skal de argumentere for en af disse mærkesager. Hvis eleverne har arbejdet med ideologier før, så kan eleverne inddrage modeller fra det politiske landskab, som f.eks. værdi-og fordelingsaksen (se bilag 3.2.3 trin 5). For at forstå dannelsesaspektet i mærkesagerne og lærervejledningens udformning til skolevalgsprojektet, kan vi sammenholde aktiviteterne med Gert Biestas (2013) tre demokratiske dannelsesforståelser, kvalifikation, socialisation og subjektifikation. Kvalifikation, er hvor eleverne forsynes med viden, færdigheder og forståelser, som gør dem i stand til at udføre opgaver, som f.eks. aktiviteten hvor eleverne skal placere mærkesagerne i værdi-og fordelingsaksen. Socialisation er forbundet med individers tilpasning i en eksisterende socio-politiske orden af en medborgerlig læring (Biesta 2013:144). I forhold til mærkesagerne, ses socialisation i mærkesagernes indhold, hvor holdningerne er udvalgt og samfundsmæssige debatter med kontroversielle emner, er taget fra. Videoerne afspejler ikke hele paletten af den pluralisme der findes i samfundet. Hvis eleverne selv skulle lave en video af en mærkesag, ud fra hvad der optog dem i den samfundsmæssige debat, så vil eleverne være en politisk aktør i en medborgerlig læring med fokus på politisk subjektivitet og handlen (Biesta 2013: 145). Eleverne vil ikke i samme grad blive socialiseret ind i en bestemt kulturel, politisk eller moralsk værdi, men de vil aktivt arbejde med at udvikle en autonom og kritisk tilgang til tænkningen.

I det empiriske materiale, forekommer der også et skisma i hvad samfundsfagslærerne opfatter som kontroversielle holdninger. Det kan også have en betydning for didaktiseringen af mærkesagerne og de samfundsmæssige debatter i samfundsfagsundervisningen. Den ene samfundsfagslærer nævner problemstillingen, legalisering af stoffer, som nærmere er en politisk og moralsk uenighed. En politisk og moralsk uenighed, er grundlæggende de politiske diskussioner der er i samfundet (Christensen 2021:62). I problemstillingen kan man afdække kontroversen med undersøgende arbejde i klassen. Det niveau af kontroversialitet, kan tages op i klassen, fordi man kan gå fagligt undersøgende til værks og det kontroversielle er indenfor rammerne af "åndsfrihed, ligeværd og demokrati" (Ibid.:62). Den anden samfundsfagslærer nævner Muhammedtegningerne, som er en kontroversialitet, der ikke er i overensstemmelse med "åndsfrihed, ligeværd og demokrati" jf. folkeskolelovens formål (Christensen 2021: 68). Det er også et emne man ikke i samme grad, kan afdække med undersøgende arbejde, fordi kontroversen er af etisk og moralsk karakter (Ibid.:64).

Den ene af samfundsfagslærerne svarer således på spørgsmålet, om eleverne var særligt optaget af mærkesagerne, hvortil det kontroversielle bliver nævnt (se bilag 2.2).

(L) Nogle af dem gjorde. Altså de kontroversielle af dem. Ehmm de synes i hvert fald de var sjove ik. Meen det var måske to tre stykker af dem. Altså f.eks. legalisere alle stoffer eller ja, måske en smule med atomkraft. Det ved jeg ikke engang om det rigtig fangede dem. Ja, nogle af dem med højere straf og sådan noget. Det optog nogen ik. Ehmm men de fleste af dem, fik dem ikke rigtig op og støde faktisk. Det gjorde det ikke.

I tråd med det udsagn, skildre Harald Borgelund (2015) mellem et realistisk demokratisyn og et idealistisk demokratisyn i den demokratiske dannelselse. Et idealistisk demokratisyn, som et aktivt medborgerskab, er at støtte op om det eksisterende demokratiske system og de toneangivende værdier i samfundet. Hvor det realistiske demokratisyn, som den kritiske tænkende, udfordrer vi kontinuerligt

den opfattelse af det repræsenteret demokrati vi har i dag (Borgelund 2015: 98). Der ligger et dilemma i, at demokratiet på den ene side skal støttes af medborgerne, for at demokratiet kan opretholdes og være en legitim politisk institution, og samtidig med at demokratiet burde kontinuerligt nytænkes og udfordres, for at beholde tilpasningsdygtigheden. Et idealistisk demokratisyn, er et syn på hvordan vi drager bestemte tolkninger og rettigheder på, som nærmest kommer til at stå som absolutte og uden for kritik (Ibid.).

Der ligger også et idealistisk demokratisyn over mærkesagernes udformning og aktiviteten, hvor eleverne skal undersøge partiernes positionering i forhold til mærkesagen, fordi politikerne ikke bare er objektive lovgivere, som tænker ud fra en bestemt ideologi. Ved at ændre udformningen til et mere realistisk demokratisyn, kunne aktiviteten med mærkesagerne nuanceres ved at koncentrere sig om den potentielle konflikt i en mærkesag, og tale om hvordan politikerne på tværs af partierne, bliver nødt til at indgå kompromis for at beslutningstage nye love eller lovændringer. Den måde at ligge forståelsen af politik til grund, er den vigtigste opgave i demokratiet, og det at koordinere de forskellige politiske interesser i samfundet. Det er en mere realistisk forståelse af hvad politik og demokrati er i praksis (Borgelund 2015: 98).

7.5 Aktionslæring i mærkesagerne

Aktionslæringen skal bidrage til en reflekteret vidensproduktion indenfor komplekse pædagogiske problemstillinger (Canger & Kaas 2016: 282). Under skolevalgsprojektet, oplevede jeg at der ikke var en stor deltagelse i debatterne og alligevel var eleverne årvågen i den dialogbaserede undervisning, der så skete med få elever. Der kan være en række årsager til denne problemstilling, men en af mine aktioner i undervisningsforløbet er baseret på baggrund af den observation.

Observationen afstedkom en problemformulering til min næste aktion; *Hvordan kan jeg skabe lige deltagelsesmuligheder hos eleverne?*

Iværksættelsen af aktionen tog afsæt i en række forbundne hypoteser på baggrund af didaktisk teori.

1) Der vil komme flere perspektiver på mærkesagen, som ikke nødvendigvis var fra et middelklassesyndpunkt. 2) Elevernes politiske socialisering foregår primært i hjemmene. 3) Eleverne kunne påtage deres forældres holdning i stedet for at blotte deres egen.

Derfor didaktiseret jeg aktiviteten således, at eleverne skulle tale med deres forældre om mærkesagen "legalisering af stoffer", som skulle nuanceres med det aktuelle emne i den samfundsmæssige debat, nemlig "legalisering af cannabis". Den efterfølgende dag skulle eleverne stille sig på gulvet i en placering, der argumentere for legaliseringen og en placering, der argumenteret imod legaliseringen. Målet var ikke, at vi skulle komme frem til en enighed, men at debatten blev nuanceret med deres forældres bidrag af perspektiv.

Observationer af aktionen, viste sig at der forekom en deltagelse fra elever, der før var tilbageholdende og debatten blev nuanceret med flere perspektiver. Hertil viste det sig også, at der var elever der placerede sig i forhold til de børnefællesskaber, som de indgår i. Eleverne der placerede sig i forhold til deres kammerater, var de samme elever som ikke havde haft mulighed for at tale om mærkesagen med deres forældre den pågældende dag. Det lykkes dog at få flere perspektiver på mærkesagens problemstillinger, gennem forældrenes bidrag.

Afskrift fra et udsnit fra videooptagelsen: Min mor arbejder sådan et sted, hvor der er autister, hvor de bruger det til at slappe af, fordi det gør dem nervøse med mange mennesker og sådan noget.

I optagelsen fremgår forældres sociokulturelle forhold til den politiske socialisering. Sociologen Pierre Bourdieu (1930-2002) beskriver hvordan individet er betinget af værdier, som individet er vokset op i. Så selvom valget er frit i holdninger og handlinger, så har vi en habitus, der gør at vi positionere os værdimæssigt med dem, vi er vokset op med, og vores handlinger er disponeret for de værdier, uden vi reflektere over det (Christensen 2021: 72).

I det empiriske materiale, fremgår det også klart at eleverne på begge skoler, har været hjemme og tale med deres forældre om enkelte mærkesager (se bilag 1.4).

(I) Var der nogle af mærkesagerne du gik hjem og talte med din familie om?

(E) Æh JA! Den der med hårdere straffe for vold. Æh den gik jeg hjem og snakkede med min familie om, fordi at de har nogle lidt andre holdninger end lige den jeg havde. Så det var fint nok at snakke om det.

(I) JA! føler du at du blev klogere på, at der så var forskellige perspektiver på?

(E) Ja, ja og jeg kunne også godt se at deres mening også gav mening og sådan noget der.

Eleverne bruger sine forældre som resonans til deres holdninger og værdier, hvilket også viser sig i ICCS-studierne. ICCS-studiet viser også, at der er en sammenhæng i forældrenes uddannelsesbaggrund og elevernes politiske samtaler med venner og forældre (Bruun et al.: 74). Derfor er diskussionen af problemstillingen i aktionen, at ikke alle eleverne deltog den i dialogiske undervisning med holdningstilkendegivelser. Der skete altså en eksklusion af eleverne, der ikke havde mulighed for at tale med deres forældre derhjemme og der var ikke tilvejebragt en mulighed for at påtage sig en holdning, hvis eleverne var tilbagestående med at fortælle deres forældres holdning.

Valg af ny aktion, blev til en problemformulering: Hvordan kan rollespil i undervisningen bidrage til deltagelse? Denne aktion med teoretisk afsæt, vil blive udfoldet i afsnittet: Handlingsperspektiv - Aktionslæring i rollespil.

7.6 Samfundsfagets dannelseskoblinger

De adspurgte elever fortæller entydigt, at den mest anvendte arbejdsmetode er læsning af tekster og at de derefter svarer på de tilhørende spørgsmål i et gruppearbejde, med fælles opsamling til sidst. Her er den ene elevs udsagn (se bilag 1.3).

(I)Hvad for en undervisning motiverer dig mest? Det, der får dig til at tænke det var en fed undervisning?

(E) Altså nok politik, fordi at det er spændende at vide, når du bliver 18 år, hvad du kan stemme på og hvordan politik faktisk foregår og alt sådan noget”.

(I) Ja. Hvordan arbejder I så i undervisningen?

(E) Jeg synes det er meget fedt at vi læser og læreren stiller nogle spørgsmål, som vi så kan byde ind med, for ellers så får man ikke lov til at sige meget. Ja man kan jo godt læse tingene på forskellige måder.

I Christensens model over kategorial samfundsfaglig dannelse (2015) (se bilag 4.2), kan vi med udsagnet se, at eleverne tilegner sig en viden, før de skal tage udgangspunkt i samfundsmæssige problemstillinger. Denne form for dannelse kalder Klafki, scientisme, indenfor de materiale dannelseteorier (Christensen & Christensen 2015:55). I elevens udsagn bruger de den samfundsfaglige viden til at være stillingtagen i forhold til stoffet og bearbejder teksten i en dialogisk diskurs. Det fremgår ikke i udsagnet, om eleverne knytter deres holdninger til stoffets indhold eller om det er en samtale om forståelsen af stoffet. Det vigtige i modellen, er at sammenkoble dannelse og kompetence, og ikke have et ensidigt udgangspunkt i eleven eller stoffet (Ibid.: 49). Når det dermed er videnskaben der leverer indholdet til dannelsen, har Klafki en vigtig indvendig i forhold til det. Denne form for dannelse giver videnskaben et *“ahistorisk skær af gyldighed, som man ikke kan stille spørgsmålstejn ved”* (Christensen & Christensen 2015:48). Dermed bliver det også svært for eleverne at stille spørgsmål til den samfundsfaglige videnskab, for at forstå den samfundsfaglige videnskab(ibid.). Derfor modstiller Klafki den materiale dannelse med den formale dannelse, hvor han skelner med funktionel dannelse og metodisk dannelse. Den funktionelle dannelse handler om at træne evner, der er iboende i eleven, som kan trænes og anvendes i forskellige sammenhænge (Christensen & Christensen 2015: 50). Det vil f.eks. være, at eleverne skal træne sig i at være stillingtagen med udgangspunkt i deres livsorientering og nysgerrighed. Det kunne f.eks. være induktive aktiviteter som; rollespil, debatter eller i forbindelse med skolevalgsprojektet, er det stillingtagen til mærkesagerne. Den anden form for formale dannelse, kalder Klafki, den metodiske dannelse. Den metodiske dannelse er hvor eleven skal træne metodiske samfundsfagsmetoder, som f.eks. er arbejdet med argumentation og problemformulering og dermed en problemorienteret tilgang. Hvis eleverne arbejder med bestemte problemstillinger inden for et emne, bliver problemorienteringen vægtet til at være den materiale dannelse. Det skyldes at man oftest tager samfundsmæssige problemstillinger, som er strukturelt eksisterende og med udgangspunkt i fagstof (Ibid.).

8.0 Diskussion

8.1 Demokratisk deltagelse

Analysen af det empiriske materiale, har fremhævet flere spændingsfelter. Det første spændingsfelt ligger i elevernes demokratisyn, hvor det fremgår, at eleverne har en demokratiopfattelse i konkurrencedemokratiet. Den liberale demokratiopfattelse ligger i den ene elevs udsagn, om at hun

har frihed til at vælge hvem der skal have magten. Det udsagn er konkurrencedemokratiets kerne af politisk konkurrence i liberal tænkning (Solhaug & Børhaug 2012:33). I det empiriske materiale fremgår det også, at elevrådsrepræsentanten ikke forbinder beslutningsprocessen i skolegårdsprojektet, som demokrati. En deltagerdemokratisk opfattelse er ikke til syne i elevernes demokratiopfattelse. De to demokratiopfattelser, er en central diskussion i spørgsmålet om de unges demokratiske - og politiske dannelse. Diskussionen om demokratisk dannelse og politisk dannelse starter i samfundsfagets formål, hvor den dominerende diskurs er deltagerdemokratiet med grundbegreber, der refererer til den republikanske og deliberative demokratiopfattelse. Omvendt fremstår formuleringerne i kompetencemålet for politik, som en fremtidig handle. *“Eleven kan tage stilling til politiske problemstillinger lokalt og globalt og komme med forslag til handling”* (GSK 2019:4). Det kan medføre at samfundsfagsundervisningen lægger vægt på samfundsvidenskaben og den normative samfundsfagsteori, uden dannelsesaspektet i elevernes forudsætninger, er inddraget (Christensen 2021:24). Dermed kommer eleverne til at stå i en afventende position til politisk deltagelse i samfundet. Hertil kommer så spørgsmålet om kompetencemålets formulering skal ændres til *“Eleven kan tage stilling og handle i forhold til politiske problemstillinger lokalt og globalt”*, hvor vi også giver eleverne erfaringer med deltagelse i politik. Dannelse til demokrati, som en demokratisk livsform, er også mere synlig i samfundsfagets vejledning, hvor der står at eleverne allerede er påvirket af samfundet og selv kan påvirke det. I indledningen inddrog jeg Demokratikommisionen anbefaling af, at skolevalg skal gøres obligatorisk, for at fremme elevernes dannelsen af demokrati. Dvs. en samfundsfaglig viden, som de først skal anvende, når de bliver myndige.

8.2 Pluralisme

I det empiriske materiale, viser det sig at der er nogle holdninger, som eleverne ikke har lyst til at argumentere for, i samfundsfagsundervisningen. I et af elevernes udsagn, kan vi godt karakterisere holdningen som kulturfølsom og kontroversiel. I arbejdet med holdningstilkendegivelser, peger Odd Ragnar Hunnes (2015) på, at vi skal tænke holdningsarbejdet ind i en kontinuerlig dannelsesproces mellem holdninger, værdier og handlinger. Dvs. at i arbejdet med holdninger, kan vi også langsomt og gradvist ændre vores værdier og handlinger (Hunnes 2015: 124). I den fagdidaktiske og dannelsesteoretiske diskurs stilles spørgsmålet om, hvor meget plads pluralisme skal have i samfundsfagsundervisningen. Derfor kan vi også diskutere om pluralisme skal have en eksplicit plads i samfundsfagets formål, som det er beskrevet i Beutelsbacher-konsensusen. Bautelsbacher-konsensusen bygger på tre principper, som kan bidrage til diskussion.

Princip 1) Samfundsfaglæreren skal ikke hindre en selvstændig meningsdannelse (Christensen 2017: 87). I det empiriske materiale, fremgår det tværtimod at samfundsfaglæreren efterspørger, at eleverne skal have en selvstændig mening. Alligevel viser det sig i nogle af elevinterviewene, at de holder deres mening tilbage. Spørgsmålet er om det konsensusøgende holdningsarbejde i sagens natur, hindre en holdningstilkendegivelse? Hertil peger Lieberkind (2021) på denne pædagogisering der sker i holdningsarbejdet, ved at vi skal se problemstillingen fra flere perspektiver. Denne pædagogisering kan tage passionen ud af ens medborgerindstilling (Lieberkind 2021: 86). Omvendt mener Klafki (1995), at eleverne skal have en forståelse af flere perspektiver i en problemstilling, så eleverne kan få indsigt i strategierne bag og selvstændigt danne sig en mening og træffe velovervejede afgørelser fremadrettet (Klafki 2005: 179).

Princip 2) Det der er kontroversielt i politik og videnskab, skal også fremstå kontroversielt i undervisningen (Ibid.). I det empiriske materiale udtaler samfundsfaglærerne sig om kontroversielle holdninger, men de to kontroversielle holdninger ligger klart på to forskellige niveauer. Essensen er, at de kontroverser der inddrages i undervisningen, har et dannelsespotentiale og betydning for elevens udvikling (Christensen 2021:62). Det læner sig op af et andet argument, som Chantal Mouffe, mener omkring antagonismen. Antagonismen er iboende i samfundet og at demokratiet er konstitueret hegemonisk, hvilket er nødvendigt for at have et stabilt demokrati (Biesta 2011:147). Derfor peger hun også på en agonistisk demokratilæring, hvor pluralisme har plads i samfundsfagsundervisningen og hvor emotionelle holdninger er legitime (Ibid.). Hvis vi sammenholder Mouffes teori med Hunnes model af Holdninger, værdier og handlinger. Det vil være muligt at arbejde med elevernes holdninger, som påvirker deres værdier og som i sidste ende påvirker handlinger. Hertil kan handlinger være konstruktive kræfter til opretholdelsen af et dynamisk demokrati og samfundsfagsundervisningen kan blive en afprøvning i det.

Princip 3) Eleven skal sættes i stand til at analysere og forstå en politisk situation og kunne udøve indflydelse på den ud fra sin egen interessesituation (Ibid.). Princippet rækker ned i diskussionen om hvorvidt eleverne sættes i stand til at udøve politisk indflydelse ud fra de mærkesager, der er fremført i skolevalget. Gert Biesta, peger på dannelsesaspektet subjektifikation, som en del af dannelsesprocessen til demokrati og politisk dannelse. Hvis vi skal identificere os som medborger i samfundet, så skal vi også være med til at skabe værdierne i samfundet. Derfor kan man diskutere om aktiviteten med mærkesagerne, mangler en aktivitet, hvor eleverne har mulighed for at udtrykke deres mærkesag. Subjektifikation kan være et dannelsesaspekt, hvor eleverne bliver i stand til at udvikle en autonom og kritisk tilgang til den eksisterende sociopolitiske orden af en medborgerlig læring (Biesta 2011: 144).

9.0 Handleperspektiv

9.1 Aktionslæring i rollespil

Problemformuleringen: *Hvordan kan rollespil i undervisningen bidrage til deltagelse?*

Aktionen: I forberedelsen til rollespillet, skulle hele klassen undersøge hvilke argumenter der var for genteknologiens anvendelse til designerbørn og de argumenter der var imod designerbørn i fremtiden. Problemstillingen var ikke en del af mærkesagerne i skolevalgsprojektet. Den blev valgt ud fra få elevens nysgerrighed omkring denne problemstilling. Efterfølgende blev klassen delt og vi simulerede Clement Kjergaards debatshow.

Observation: En af eleverne startede med at argumentere for designerbørn i fremtiden, fordi han synes at mænd skulle udstyres med to tissemand. De andre elever grinte og jeg responderede ikke på holdningen. En anden elev, der var fortaler for designerbørn, tog ordet. Den generelle observation var, at det var de samme elever der deltog i debatten, som også deltog i den forhenværende aktion.

Diskussionen: Der findes en risiko ved at elevernes performance i rollespil, kan blive en optræden til at underholde klassekammeraterne (Christensen 2021: 97). Men den vigtigste diskussion tager afsæt i deltagelsesmuligheden i rollespillet. Hertil er det vigtigt, at udvælge en aktuel case med så mange

aktører, som muligt. Der skal være en rolle til hver elev, så alle eleverne har et ansvar for at bidrage med deres påtaget holdning (Kosberg 2021: 215). Aktionen var isoleret til skolebrug og derfor manglede der også legitimitet, som vil styrke elevernes følelse af, at rollespil ikke bare er en leg (Ibid.: 218).

9.2 Rollespil i skolevalgsprojektet

I norske skoler, arbejder man med Ministorting, som er et politisk rollespil. Ministortinget starter, når Stortinget åbner i september og udspiller sig i to hele dage (Kosberg 2021:208). Det væsentlige i dette rollespil, er at de politiske ungdomspartier har en væsentlig rolle. De skal fungere som politiske rådgivere for sit parti, som er dannet af eleverne. Eleverne skal bruge ungdomspolitikere til at udforme deres argumenter og bruge deres viden om sagerne, ved at ungdomspolitikere sætter dem ind i dem (Ibid.:217-218). Her er det centrale, at eleverne lærer, at politik ikke kun handler om at være for og imod en sag. Det handler også om hvordan politikere argumenterer ud fra værdier. Dermed er ungdomspolitikere med til at gøre rollespillet legitimt og der skabes en overfølelsesværdi mellem skolen og livet udenfor (Ibid.). Når eleverne skal påtage sig en bestemt position i en aktuel debat og argumentere for en holdning, så vil de politiske simuleringer skabe reelle følelser hos eleverne (Kosberg 2021:210). I analysen fremgår det også, at elever holder bestemte holdninger tilbage. I rollespillet er synspunktet påtaget og det medvirker til, at eleverne ikke føler sig "angrebet" for synspunktet (Christensen 2021: 96). I f.eks. en politisk paneldebat, vil eleverne opleve politisk adfærd og få erfaringer med at argumentere for deres holdning. Forskning peger på at rollespil, kan give eleverne en politisk mestringsstro. En politisk mestringsstro handler om at man føler, at man mestre argumentation for en sag og organisere aktiviteter til at ændre noget politisk eller samfundsmæssige (Ibid.:2021: 221).

9.3 Talerummet

I analysen associerer eleverne demokrati med en styreform, valghandling og magt. Det må karakteriseres som en oven-ned-forståelse af politik. Men hvis vi i en større grad åbner op for neden-op- forståelsen, kan det åbne op for elevernes egen deltagelse i demokratiet (Mathé 2021: 194). På skolen i Frederiksberg Kommune, har jeg interviewet elevrådskontaktlæreren og initiativtageren af "Demokrati i skolen". Her arbejder skolen med talerummet, som finder sted en til to gange om året. Talerummet har til formål at;

- Give børn mulighed for at sætte ord på deres virkelighed og støtte dem i at gøre det.
- Vise eleverne, at de ikke er alene om at have holdninger, og at deres stemmer er vigtige for at udvikle det fællesskab, de er en del af (Johansen 2022: 5).

Til forberedelse af talerummet skal eleverne forberede en tale med talens princip, som skal være sagsorienteret og ikke personfikseret. Gennemførelsen af talerummet er inspireret af Speakers Corner i hjørnet af Hyde Park (Ibid.). Talerummets gennemførelse foregår i tyve minutter af det store frikvarter, hvor de elever der har forberedt en tale, holder talen for et dommerpanel. Dommerpanelet er elevrådsrepræsentanter og skolelederen. Talerne skal have et efterliv og derfor bliver talerne efterfølgende diskuteret i klasserne. Demokratirådet på skolen består af; Skolelederen, lærere, formandskabet i elevrådet og pædagoger. De har et mandat til at lytte og forandre de problemstillinger der fremgår i talerne.

(I) Hvor fik du inspirationen til "Talerummet"?

(Elevrådskontaktlærer) Jeg har kigget på, hvad mangler der egentlig. Jeg har brugt børnekonventionens ide om, at der skal være et rum, hvor man kan forandre noget. Der skal være nogle der har et mandat til at forandre, som lytter. Og så skal rummet også være trygt. Forstået sådan, at når man stiller sig op og siger noget, så føler man sig tilpas når man gør det. Deraf kom talerummet, som en ide. Hvor man øver sig på en tale. Man skriver den inden, så man ligesom får forberedt sig og så holder man talen. Så det er det samme nedslag, som den nationale kampagne havde, og også ICCS- undersøgelserne om den demokratiske selvtillid og det her med at præge fællesskaber. (se bilag 5.1)

(I) Der står her at principper for talen inden på hjemmesiden. Talen tager afsæt i medborgerindstilling. Hvilke medborgerindstillinger tænker du på at der er tænkt ind i det her talerum?

(Elevrådskontaktlærer) Jamen, den medborgerindstilling jeg tænker på. Det er (pause) Der er forskellige typer af medborgerindstillinger. Man kan være en passiv medborger. En som stemmer til folketingsvalg og en der bare passer sit arbejde, går i skole og passer sine ting og ikke har indflydelse. Eller man kan være en aktiv medborger. Teoretisk så findes der forskellige skoler indenfor det, da det dukkede op i Grækenland og senere blev udviklet i rom og så videre. Der er det meget den her republikanske aktive medborgerindstilling. Ikke blot at de skal være dydige medborger, der skal underlægge sig nogle regler, men de skal også være med til at forandre reglerne. Altså spillereglerne. Det sted de er, det skal de også have indflydelse på. Men de skal også underlægge sig de beslutninger de selv er med til at træffe. Så hvis man gerne vil det her, så må man også selv være med til at skabe det her. (se bilag 5.2)

Årsagen til at "Talerummet" er inddraget i handleperspektivet, er fordi dannelse til demokrati er hele skolens opgave. Som Anders Stig Christensen peger på, så er samfundsfaget centralt for demokratisk og politisk dannelse, men det er ikke uafhængigt af skolens virke (Christensen 2021: 30).

10.0 Konklusion

Valghandlingen er central i skolevalget og derfor er skolevalget præget af det konkurrencedemokratiske demokratisyn, fordi eleverne får erfaring i valghandlingen. Alligevel er lærervejledningen didaktiseret ud fra samfundsfagets formål, hvor det deliberative demokratisyn ligger i selve argumentationsarbejdet i mærkesagerne. Det republikanske demokratisyn kommer til syne i de fremførte mærkesager. Dvs. at skolevalgets aktiviteter også er præget af et deltagerdemokratisk demokratisyn. Ift. dannelsesaspektet, er mærkesagerne aktuelle og epokale nøgleproblemer, som bidrager til det fællesmenneskelige i problemstillingerne, der vedkommer samfundet i helhed. Men hvis vi gerne vil danne eleverne til at være autonome individer, der kan påvirke demokratiet, så mangler der et dannelsesaspekt i subjektifikation. Subjektifikation muliggør, at eleverne kan identificere sig med den medborgerindstilling, der præsenteres i mærkesagerne. Det er også i den sammenhæng, at skolevalget nærmere handler om at undervise om demokrati i stedet for i demokrati. Rollespil, vil være en oplagt aktivitet til skolevalget. Rollespillet muliggør at eleverne indtager en politikerrolle, som både giver dem erfaringer i praksissen i politik, men også empati i holdningsarbejdet. Empatien kommer af, at eleverne skal sætte sig ind i en position, som muligvis ikke er elevens egen position. Med assistance fra ungdomspolitikere, kan eleverne også få et mere realistisk demokratisyn. Det kan de, ved at de skal indgå kompromis i f.eks. beslutningstagning og de skal forholde sig til partiets værdier i deres udsagn. Derudover skal der være en overførselsværdi fra skolen til samfundet, så eleverne kan få en politisk erfaring i, hvordan de kan have indflydelse på samfundet nu og senere i livet. Skolevalget bidrager til dannelse, men kun for de elever der kan identificere sig med værdierne i mærkesagerne. Den primære dannelse må derfor være i deltagelsen af valghandlingen, som er dannelse i konkurrencedemokratiets demokratiopfattelse, og dermed en erfaring de først skal bruge i fremtiden.

Ift. pluralisme og spørgsmålet om dets plads i samfundsfagsundervisningen og skolevalget, så er det i højere grad op til samfundsfagslærerens didaktisering af skolevalget. Jeg tilslutter mig ideen om Chantal Mouffes agonistisk demokratilæring, fordi det også skal være en del af dannelsen til demokrati, at kende til demokratiets afgrænsning. Med en eksplicit plads til pluralisme, vil samfundsfagsundervisningen blive en afprøvning i kontroversielle holdninger, som der kan arbejdes med. Min vurdering er, at rammerne for holdningsarbejdet bliver mere vidde, ved at vi som samfundsfagslærere også tager de svære kontroverser op i samfundsfagsundervisningen. I undersøgelsen fremgår det, at nogle holdninger bliver holdt tilbage, fordi de ikke ville skændes eller såre deres klassekammerater. Her vil en didaktisering af en samfundsfaglig undersøgende tilgang, en samtale om det moralske aspekt eller det etiske aspekt, give holdningen nuancer og eleverne kan stadig bevare deres myndighed.

Litteraturliste

Bøger og tidsskrifter

Aashamar, P.N. (2021) Demokratilæring i praksis - dialogbaseret undervisning i samfunnsfagene. I: Erdal, S.F, Granlund, L og Ryen, E (red.) *Samfunnsfagdidaktik* (s. 92-110). Oslo: Universitetsforlaget.

Biesta, G. J.-J. (2013) Teoretiske overvejelser vedrørende medborgerlig læring: Socialisation, subjektifikation og den uvidende borger. *Demokratilæring i skole og samfund - uddannelse, livslang læring og medborgerskabets politik* (s. 142-162). Århus N: Forlaget Klim.

Borgelund, H. (2015) Demokratisk dannelse: realistisk eller idealistisk demokratisyn. I: Børhaug, K, Hunnes, O. R. & Samnøy, Å (red.) *Spadestikk i samfundsfagsdidaktikken*. Fagbokforlaget. s. 87-101

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015) Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. *Kvalitative metoder - en grundbog* (s. 29-53) (2. udgave) København: Hans Reitzels Forlag.

Bruun, J., Liberkind, J & Schunk, H. B. (2018) Eleverne i klassen og på skolen. *Unge, skole og demokrati; hovedresultater af ICCS 2016* (s. 160-206). Aarhus N: Aarhus universitetsforlag.

Børhaug, K. (2015) Progression. I: Børhaug, K., Hunnes, O.R. & Samnøy, Å (red.) *Spadestikk i samfundsfagsdidaktikken* (s. 159-178). Norge: Fagbokforlaget.

Canger, T. & Kaas, L. Aa (2016). Aktionslæring. *Praktikbogen - didaktik, klasseledelse og relationsarbejde* (s.279-283). (1. udgave 3. oplag) København: Hans Reitzels forlag.

Christensen, A.S.(2021) *Samfundsfagsdidaktik - livsverden, fag og politisk dannelse*. København: Hans Reitzels forlag.

Christensen, A.S. (2015) Forenklede fælles mål i samfundsfag i folkeskolen. I: Christensen, T. S. (red.) *Fagdidaktik i samfundsfag* (s. 87-96). Frederiksberg C: Frydenlund forlag

Christensen, A.S. (2017) Samfundsfag. I: Christensen, A. S., Haakonsen, L, A., Koed, H. K. & Hvithamar, A.(red.) *Kulturfagenes didaktik* (s.82-100). Frederikshavn: Dafolo.

Christensen, A.S., Malich-Bolig, N. & Mouritsen, P. (2021) Medborgerskab og samfundsfag som skolefag. I:Christensen, A.S., Hansen, M., Malich-Bohlig, N & Mouritsen, P.(red.) *POLIS - Tidsskrift for samfundsfagsdidaktik nr. 3* (s. 43-56). København: Columbus

Christensen, A. S. & Christensen, T. S. (2015). Fagopfattelser i samfundsfag - analytiske modeller. *Fagdidaktik i samfundsfag I*: Christensen, T. S. (red.) *Fagdidaktik i samfundsfag* (s. 45-54). Frederiksberg C: Frydenlund forlag

Hinge, H. (2008) Medborgerskabets rolle i nutidens demokratiske traditioner. *Medborgerskab - fra teori til praksis* (s. 47-56). Gyldendals lærerbibliotek. Narayana Press: Gylling.

Hunnes, O. R. (2015) Å undervise verdier og holdninger i samfunnsfag. I: Børhaug, K., Hunnes, O. R. & Samnøy, Å. (red.) *Spadestikk i samfundsfagsdidaktikken* (s. 123-140) Norge: Fagbokforlaget

Klafki, W. (2005) Anden studie - Grundtræk af et nyt almindannelseskoncept. I centrum: Tidstypiske nøgleproblemer. I: Bjørn Christensen(red.) *Dannelsesteori og didaktik - nye studier* (s. 56-98) Århus N: Forlaget Klim.

Kosberg, E. (2021) Ministortinget - et rollespil om politikk. I: Erdal, S. F., Granlund, L. & Ryen, E. (red.) *Samfunnsfagdidaktik* (s.208-238). Oslo: Universitetsforlaget.

Lieberkind, J. (2021) De unges samfundssind og politiske dannelse. *Kvan: Et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen. Årg. 41 (120), 78-89*

Mathé, N.E.H(2021) Samfunnsfag og unges politiske engasjement. I: Erdal, S. F., Granlund, L. & Ryen, E. (red.) *Samfunnsfagdidaktik* (s.208-238). Oslo: Universitetsforlaget.

Mottelson, M. & Muschinsky, L.J. (2017) Forskningsmæssige positioner og traditioner. *Undersøgelser; Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (s. 29-80). Hans Reitzels Forlag.

Mouritsen,P. (2021) Medborgerskab – ikke bare et dannelsesbegreb. Christensen, A.S., Malich-Bolig, N. & Mouritsen, P. (2021) Medborgerskab og samfundsfag som skolefag. I:Christensen, A.S., Hansen, M., Malich-Bohlig, N & Mouritsen, P.(red.) *POLIS - Tidsskrift for samfundsfagsdidaktik nr. 3* (s. 25-43). København: Columbus

Soulhaug, T. & Børhaug, K. (2012) Skolens demokratibegreb. *Skolen i demokratiet; demokratiet i skolen* (s. 29-43). Oslo: Universitetsforlaget.

Undervisningsministeriet, DUF & Folketinget (2021) *Lærervejledning -skolevalg 2021*. Folketinget, Børnene -og undervisningsministeriet & Skolevalg 2021 (s. 2-28)

Hjemmesider

Børne- og Undervisningsministeriet (2021) Folkeskolens formål. Folkeskoleloven. Børne- og Undervisningsministeriet Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. Lokaliseret d. 16. maj 2022
<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Danish University Colleges. Danske Professionshøjskoler. Lokaliseret d. 31. maj 2022
https://www.ucviden.dk/ws/files/124300441/Kompetencer_i_samfundsfag.pdf

DUF(2020) ER DEMOKRATIET I KRISE?; Analyser og anbefalinger til at styrke demokratiet i Danmark. København Ø: Demokratikommissionen c/o DUF – Dansk Ungdoms Fællesråd. Lokaliseret d. 31. maj 2022
https://duf.dk/fileadmin/user_upload/Editor/documents/Maerkesager/Demokratikommissionen/Demokratikommissionens_betaenkning.pdf

GSK(2019) Samfundsfag Fælles Mål. Børne- og Undervisningsministeriet Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. Lokaliseret d. 16. maj 2022 https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Samfundsfag.pdf

Hansen, J. H. (2017) Skolevalg 2017. (s. 1-55). Center for Valg og Partier, Institut for Statskundskab, Københavns Universitet. CVAP Working Paper Series Nr. 2/2017. Lokaliseret d. 31. maj 2022
https://static-curis.ku.dk/portal/files/182828743/Hansen2017_Skolevalgsrapport.pdf

Johansen, M.H(2022) Demokrati i skolen. Lokaliseret d. 31. maj 2022
<https://www.demokratiiskolen.dk/>

Kjærsgaard, P. & Kjær, K. S. (2019) Unge står i en demokratisk selvtillidskrise: Skolevalget kan sikre folkestyret. Debat. Politiken online. Lokaliseret d. 31. maj 2022.
<https://politiken.dk/debat/art6988583/Skolevalget-kan-sikre-folkestyret>

Bilag 1.0 Uddrag af interviewguiden og elevinterviews

1.1 Uddrag af temaet: Demokratiopfattelser

Forskningsbaseret spørgsmål	Spørgsmål til eleven
Opfatter eleverne demokrati, som et konkurrencedemokrati eller et deltagerdemokrati?	Hvad er demokrati for dig?

(E) *Det er et styresystem der er i størstedelen af verdenen, og for mig har det noget at gøre med, at man selv har frihed til at vælge, hvem man gerne vil have der bestemmer. Ud fra hvad man selv synes der skal gøres ved ting.*

1.2 Uddrag af temaet: Elevinddragelse i skolens uformelle/formelle demokrati på skolen.

Forskningsbaseret spørgsmål	Spørgsmål til eleven
Når dannelse forstås som et bredt normativt mål i skolen, uddanner skolen så eleverne i det uformelle demokrati? (Christensen 2017)	Har du oplevet at have en positiv indflydelse på de ting der besluttes på skolen?

(E) *Der er vel elevrådet, men det er ikke sådan. Altså den eneste beslutning vi har taget igennem det, det har været hvad for nogle penge der skulle bruges ude i skolegården (pause), men jeg ved ikke hvor meget det har at gøre med demokrati, men det har i hvert fald været vores mening der har bestemt, hvad de penge skulle bruges til.*

1.3 Uddrag af temaet: Elevens oplevelse af samfundsfagsundervisningen

Forskningsbaseret spørgsmål	Spørgsmål til eleven
<i>Er de danske unge konventionelt indstillet til samfundet? og hvorfor har de et usædvanlig hensyn iff. indignation?</i>	<i>Har du oplevet at det nogle gange er svært, at sige sin mening højt i klassen?</i>

(Udsagn 1)

(E) *Nej det synes jeg ikke. Jeg synes ikke der er noget sådan, hvor man ikke kan sige hvad man mener. Men hvis man har en holdning, der måske er sådan lidt... jeg ved ik' (pause). Voldsom? til et emne, så er det måske ikke altid den bedste ide at dele den. Også fordi der er nogen af de der har en holdning omkring, at man ikke kan lide mennesker der ikke ser ud som en (pause)... så er der nogen der kan blive ramt af det eller nogle gange have nogle modargumenter på det. Så det handler også om at vælge hvad man siger og hvad man ikke gør.*

(Udsagn 2)

(I) *Har du oplevet at dine holdninger er anderledes end resten af klassen?*

(E) *Ja*

(I) *Er det noget du har sagt højt? eller noget du har holdt inde for dig selv?*

(E) *Det er noget jeg har holdt inde i mig selv.*

(Udsagn 3)

(E1) (...) *Men der er faktisk mange i mine nye klasse, som siger sin mening. Virkeligt meget, så det nok midt imellem. Det kommer an på om der er tid til det og sådan om man lige tør at gøre det i forhold til tiden.*

(I) *Er det nemmere at sige sin mening, når der er flere i klassen der siger sin mening?*

(E) *Ja, det synes jeg selv, fordi så hører man forskellige meninger og så kan man også selv sige sin mening og så bliver der også lyttet til en, fordi vi er i gang med at høre folks meninger.*

(I) *Opsamler jeres lærer så, ved fremhæve et argument I kan blive enige om?*

(E) *Nogle gange. Nogle gange kan man godt forstå andres argumenter, som man stadig ikke er enig i.*

(Udsagn 4)

(E2) (...) *jeg synes det er meget spændende det der med holdninger og hvordan man kan ændre på samfundet og sådan noget. Det, at høre at der er nogen der har nogle andre holdninger end en selv og argumentere for hvorfor dine egne holdninger er bedre end deres.*

Forskningsbaseret spørgsmål	Spørgsmål til eleven
<i>Ifølge ICCS-studiet, er den mest hyppigste aktivitet; gruppearbejde og den mindst hyppigst aktivitet, er; Rollespil. Hvilken aktivitet motiverer eleverne?</i>	<i>Hvilken aktivitet, føler du, motivere dig til at deltage i undervisningen?</i>

(I) *Hvad for en undervisning motiverer dig mest? Det, der får dig til at tænke det var en fed undervisning?*

(E) *Altså nok politik, fordi at det er spændende at vide, når du bliver 18 år, hvad du kan stemme på og hvordan politik faktisk foregår og alt sådan noget”.*

(I) *Ja. Hvordan arbejder I så i undervisningen?*

(E) *Jeg synes det er meget fedt at vi læser og læreren stiller nogle spørgsmål, som vi så kan byde ind med, for ellers så får man ikke lov til at sige meget. Ja man kan jo godt læse tingene på forskellige måder.*

1.4 uddrag af temaet: Skolevalgsprojektets mærkesager

Forskningsbaseret spørgsmål	Spørgsmål til eleven
<i>Danske unge, er i højt omfang politisk orienteret og går op i fælles anliggender i den samfundsmæssige debat (Lieberkind,2021). Hvilke værdier går eleverne op i?</i>	<i>I Skolevalg skulle I vælge tre mærkesager, som I skulle arbejde i dybden med. Hvilken tre valgte du?</i>

(E) *Årh. det ved jeg ikke om jeg kan huske. Æh det havde i hvert fald noget med klima og ligestilling i forhold til køn og race at gøre, men jeg ikke helt huske hvad for en jeg valgte.*

(I) *Følte du at vi fik alle perspektiver med i en mærkesag? Så man både forstod det der var for og det der var imod.*

(E) *Ja jeg synes lærerne var ret gode til at perspektivere det, så man forstod hvordan man det gik ud på.*

(I) *Hvis du tænker på video, fik du så alle perspektiverne med i videoen?*

(E) *Æh ikke altid. Der var en video, som jeg kan huske vi så med en der var afhængig af stoffer, tror jeg det var. Og der får man ikke alle aspekter med i forhold til at det kun var hans mening han fortalte (pause) Ehm altså, hvis man tænker på at det kun var ham det handlede om, så fik man stort set alt den baggrundsviden man havde brug for. (Pause) Ja han fortalte ret meget i dybden for hans holdning, men man fik ikke rigtigt den anden del med.*

Forskningsbaseret spørgsmål	Spørgsmål til eleven
<i>I hvilke grad bruger eleverne deres familie til at diskutere politik? og har de samme værdier, som deres forældre?</i>	<i>Var der nogle af mærkesagerne du efterfølgende talte med din familie eller andre uden for skolen om?</i>

(I) *Var der nogle af mærkesagerne du gik hjem og talte med din familie om?*

(E) *Æh JA! Den der med hårdere straffe for vold. Æh den gik jeg hjem og snakkede med min familie om, fordi at de har nogle lidt andre holdninger end lige den jeg havde. Så det var fint nok at snakke om det.*

(I) *JA! føler du at du blev klogere på, at der så var forskellige perspektiver på?*

(E) *Ja, ja og jeg kunne også godt se at deres mening også gav mening og sådan noget der.*

Bilag 2.0 Uddrag af interviewguiden og lærerinterviews

2.1 Uddrag af temaet: Didaktik og klasseledelse i samfundsfagsundervisningen

Forskningsspørgsmål	Spørgsmål til interview
<i>Er de danske unge konventionelt indstillet til samfundet? og hvorfor har de et usædvanlig hensyn ift. indignation?</i>	Oplever du at klassen har en masse forbehold for at sige deres mening højt i klassen?

(Udsagn 1)

(L) Altså, jeg oplever at de godt tør sige deres holdning, men altså (pause), men tit har de bare ikke en super skarp holdning, altså. Det er egentlig mit indtryk at de tit sidder og tænker, at jeg ikke ved helt hvad jeg skal sige om det her. Altså et eksempel. "Jeg ved ikke om jeg er tilhænger af en universel velfærdsstat eller om jeg er tilhænger af en liberal velfærdsstat". De har svært ved at forholde sig til noget af det, ik? Det har de jo selvfølgelig heller ikke. "Jeg har jo ikke prøvet andet og jeg synes det her er fint". Sådan har de det tit med meget. De kommer altså ikke fra hjem hvor man diskuterer meget, tror jeg. Jeg tror ikke de er bange for det, de er trygt nok ved det, men de har ikke så meget på hjertet. Altså. Det er også mit indtryk.

(Udsagn 2)

(L) Altså dengang vi havde det der med Muhammedkrisen, som der jo stadigvæk bliver undervist i. Det er jo eksemplarisk, ik'?

(I) Ja...

(L) Men jeg underviste også i samfundsfag dengang det skete. Der kunne der godt komme nogle timer, hvor der var krig på kniven. Hvor der var nogle der... (pause). Jeg ved ikke om det er kontroversielt, men som faktisk synes det var da i orden, at når han har besudlet religionen og at man synes... det var... (pause) Altså det havde man. Der var faktisk nogle der godt kunne sige det. Men det er sådan hvad jeg kan komme på. Æh jeg har ikke rigtig haft nogle... Æh jeg synes de er meget præget af den der sådan lidt midtsøgende holdning, som vi har, mange af os i Danmark.

Bilag 2.0 Uddrag af interviewguiden og lærerinterviews

2.2: Uddrag af temaet: Skolevalgsprojektets mærkesager

Forskningsspørgsmål	Spørgsmål til interview
Har eleverne en særlig politisk interesse i emner der ligger indenfor deres egen erfaringsverden eller finder de en særlig interesse i politiske orienteringer, som er abstrakte eller som de ikke ser, at de har en direkte betydning for deres livsførelse?	Oplevede du en optagethed af mærkesagerne? Og hvilken mærkesager fandt eleverne interessante?

(Udsagn 1)

(L) Nogle af dem gjorde. Altså de kontroversielle af dem. Ehmm de synes i hvert fald de var sjove ik. Meen det var måske to tre stykker af dem. Altså f.eks. legalisere alle stoffer eller ja, måske en smule med atomkraft. Det ved jeg ikke engang om det rigtig fangede dem. Ja, nogle af dem med højere straf og sådan noget. Det optog nogle ik. Ehmm men de fleste af dem, fik dem ikke rigtig og støde faktisk. Det gjorde det ikke.

Bilag 3.0: Uddrag af lærervejledningen

3. 1 Færdighed - og vidensmål med tilhørende læringsmål

Politiske partier og ideologier (færdigheds- og vidensmål)

Fase 1: Eleven kan identificere ideologisk indhold i politiske udsagn og beslutninger. Eleven har viden om politiske ideologier og grundholdninger.

Fase 2: Eleven kan analysere den aktuelle parlamentariske situation og partiernes indbyrdes placering. Eleven har viden om politiske partier og deres grundholdninger og mærkesager.

Overordnede læringsmål for forløbet i samfundsfag

Læringsmålene er vejledende, og den enkelte lærer kan opstille egne læringsmål, der passer til den enkelte klasse. Under den uddybende lærervejledning for forløbet findes mere specifikke forslag til læringsmål for de enkelte moduler og forslag til evaluering.

- Eleven kan redegøre for politiske mærkesagers rolle i en valgkamp.
- Eleven kan indgå i en samfundsfaglig diskussion og bruge relevante samfundsfaglige begreber hensigtsmæssigt i argumentation for sine holdninger. Desuden skal eleven via interviewformen argumentere aktivt for et udvalgt synspunkt.
- Eleven kan diskutere mediernes indflydelse på en valghandling og deltage i en autentisk valghandling.

3.2 Aktiviteterne omkring mærkesagerne

3.2.1 modul 1

Modul 1: Det uformelle demokrati 27. september - 1. oktober

- Eleverne orienterer sig i mærkesagerne.
- Eleverne vælger tre mærkesager, som de er enige i.
- Eleverne argumenterer for deres valg af mærkesager.

3.2.2 modul 2

Modul 2: Politisk retorik 4.-8. oktober

- Eleverne laver et interview til et nyhedsindslag med udgangspunkt i en af deres mærkesager.
- Når elevernes nyhedsindslag er blevet godkendt af en lærer, kan eleverne uddele stickers til andre elevens interviews. Der er tre forskellige stickers: 1) Interviewet gjorde mig klogere, 2) Interviewet er godt lavet, og 3) Jeg er enig i de synspunkter, der fremhæves i interviewet.

3.2.3 Guide til gennemførelse af modul 1

Læringsmål – modul 1

Eleven kan redegøre for politiske mærkesagers rolle i en valgkamp.

Undervisningsaktiviteter: Læreren introducerer til det formelle og det uformelle demokrati, herunder samtale om begreberne magt og indflydelse og om mærkesagernes rolle i politik. Eleverne orienterer sig i mærkesagerne og vælger tre mærkesager, som de kan støtte op om.

Forslag til evaluering:

- Læreren vurderer elevernes argumentation, eventuelt med stilladsering af argumentationsanalyse i praksis. (Se bilaget "Argumentationsanalyse").

Trin for trin guide til gennemførelse af modulet

Trin 1: Introduktion (i klassen)

- Eleverne får at vide, at de i løbet af dette modul skal vælge tre mærkesager, de skal arbejde videre med.
- Herudover introduceres eleverne til hjemmesiden skolevalg.dk og får at vide, hvordan de opretter en profil via deres unilogin.

Trin 2: Aktivering af forforståelse (i klassen + i makkerpar)

- For at aktivere elevernes forforståelse og i øvrigt sikre, at alle er bekendt med de vigtigste begreber, skrives følgende ord på tavlen: valghandling, mærkesager, argumentation, nyhedsindslag, ungdomsparti, magt, indflydelse, værdier, ideologier, manuskript, bannertekst og uformelt/formelt demokrati.
- Lad herefter eleverne i makkerpar tage stilling til, hvilke begreber de kender/ikke kender, og udfylde bilag A.

Trin 3: Diskussion (i klassen)

- Se nyhedsindslaget "Statsministeren udskriver skolevalg". Diskuter herefter indslaget i klassen. Tag eventuelt udgangspunkt i følgende spørgsmål:
 1. *Hvad vil det sige, at vi har demokrati i Danmark?*
 2. *Hvorfor er det kun statsministeren, der kan udskrive valg?*
 3. *Hvad er en politisk mærkesag? Kan I komme med nogle eksempler?*
 4. *Hvorfor har partier og politikere forskellige holdninger til mærkesagerne? Ligger der ideologiske eller strategiske overvejelser bag?*
 5. *Hvilke samfundsmæssige konsekvenser kan forskellige holdninger til en mærkesag have?*
 6. *Hvordan forløber en valghandling i Danmark i forbindelse med et folketingsvalg?*
 7. *Tjek bilag A – er der begreber, der stadig er uafklarede?*

Trin 4: Valg af mærkesager (i makkerpar)

- Eleverne ser alle mærkesagerne igennem og hjælper hinanden i makkerpar med at vælge tre personlige mærkesager.
- For nogle elever kan det være svært at vælge. Her kan læreren støtte ved at stille opklarende spørgsmål som f.eks.: "Hvad fanger dig mest?", "Hvilke emner, tror du, er vigtige at være opmærksom på i forhold til fremtiden?"

Trin 5: Opsamling (i klassen)

- Læreren tjekker, at alle elever har valgt deres tre mærkesager. De, der ikke har, skal gøre det før næste modul.
- Hvis eleverne har arbejdet med partier og ideologier i samfundsfag, har de en viden om, hvordan partier positionerer sig i forhold til mærkesager. Inddrag f.eks. modeller fra det politiske landskab. Er der tale om værdipolitiske eller fordelingspolitiske spørgsmål?
- Læreren giver en kort introduktion til, hvad det vil sige at argumentere for sin holdning. Har eleverne allerede arbejdet med dette i dansk, kender de allerede til nogle grundlæggende argumentationsknæb. Ellers kan der f.eks. kort tales om appelformerne etos, logos og patos.
- Læreren vælger nogle elever, der fremlægger deres mærkesager. Resten af klassen lytter til deres argumentation. Hjælpe spørgsmål til eleven her kunne være:
 1. *Hvilke forskellige politiske holdninger er der til denne sag?*
 2. *Hvorfor har forskellige partier forskellige holdninger til denne mærkesag?*
 3. *Hvilke konsekvenser for samfundet har det, hvis man gør det ene eller det andet i denne sag (økonomisk, socialt/kulturelt)? Når en elev har fremlagt en mærkesag, tales der i klassen om, hvorvidt der blev argumenteret overbevisende for sagen.*

Bilag 4.0 Fagdidaktiske modeller til samfundsfaget

4.1 Holdninger, værdier og handlingers påvirkning af hinanden



Figur 6.1 Det overordnede niveauet «verdi», mellemniveauet «haldning» og det konkrete niveauet «handling» påvirker kvarandre.

Hunnes,2015:125

4.2 Samfundsfagets dannelsesteoretiske sammenkobling

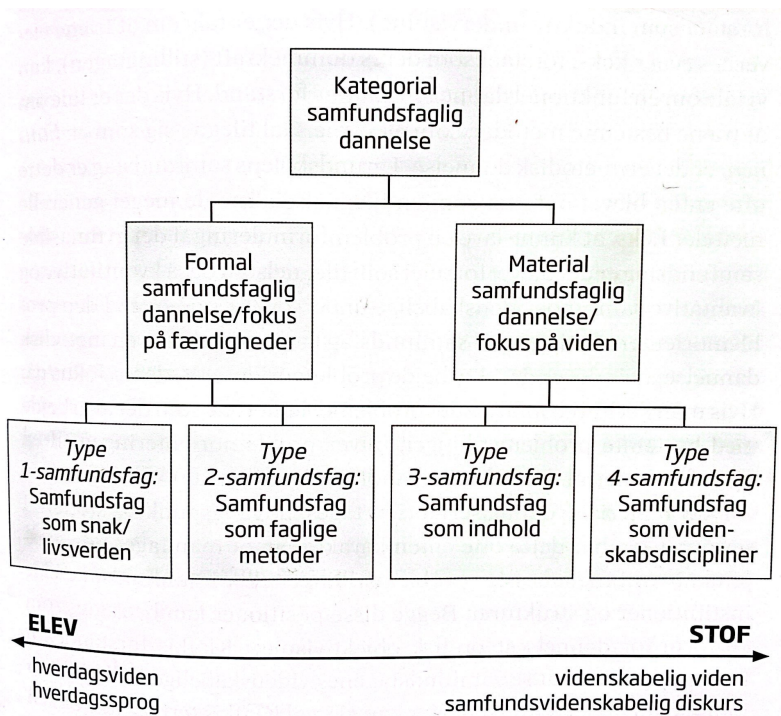


Fig. 2. De fire typer af samfundsfag og deres dannelsesteoretiske sammenkobling.

Christensen & Christensen, 2015: 49

Bilag 5.0 Interview med initiativtager af demokrati i skolen

5.1: Uddrag af tematisering: Grundtanken til "demokrati i skolen"

Forskningsspørgsmål	Spørgsmål til interview
Hvorfor findes der flere skoletilbud i politisk - og demokratisk dannelse i dag?	Hvor kom inspirationen til "demokrati i skolen"?

(Elevrådskontaktlærer) Jeg har kigget på, hvad mangler der egentlig. Jeg har brugt børnekonventionens ide om at der skal være et rum, hvor man kan forandre noget. Der skal være nogle der har et mandat til at forandre, som lytter. Og skal rummet også være trygt. Forstået sådan at når man stiller sig op og siger noget, så føler man sig tilpas når man gør det. Deraf kom talerummet, som en ide. Hvor man øver sig på en tale. Man skriver den inden, så man ligesom får forberedt sig og så holder man talen. Så det er det samme nedslag, som den nationale kampagne havde og også ICCS- undersøgelse om den demokratiske selvtillid og det her med at præge fællesskaber.

5.2: Uddrag af tematisering: Medborgerindstillingen i talerummet

Forskningsspørgsmål	Spørgsmål til interview
Findes der et andet dannelsesaspekt til demokratiet i FN's børnekonvention	<p><i>Er der en årsag til at du refererer til FN's børnekonventionens demokratiopfattelse og ikke til folkeskolens formålsparagraf stk. 3?</i></p> <p><i>Hvilke medborgertyper er det interessant at danne til igennem talerummet?</i></p>

(I) Der står at demokrati i skolen bygger på FN's børnekonvention og der står at talen tager afsæt i medborgerindstilling. Hvilke medborgerindstillinger tænker du på at der er tænkt ind i det her talerum?

(Elevrådskontaktlærer) Jamen, den medborgerindstilling jeg tænker på. Det er (pause)Der er forskellige typer af medborgerindstillinger. Man kan være en passiv medborger. En som stemmer til folketingsvalg og en der bare passer sit arbejde, går i skole og passer sine ting og ikke har indflydelse. Eller man kan være en aktiv medborger. Teoretisk så findes der forskellige skoler indenfor det, da det dukkede op i Grækenland og senere blev udviklet i rom og så videre. Der er det meget den her republikanske aktive medborgerindstilling. Ikke blot at de skal være dydige medborger, der skal underlægge sig nogle regler, men de skal også være med til at forandre reglerne. Altså spillereglerne. Det sted de er, det skal de også have indflydelse på. Men de skal også underlægge sig de beslutninger de selv er med til at træffe. Så hvis man gerne vil det her, så må man også selv være med til at skabe det her.