Livsduelig og demokratisk dannende samfundsfagsundervisning af elever med generelle indlæringsvanskeligheder

Et bachelorprojekt om samfundsfagets realiseringsmuligheder for elever med generelle indlæringsvanskeligheder med fokus på demokratisk dannelse og livsduelighed

Peter Dan Barfod
Laer175191

Vejledere: Lennart Ravn Heerwagen & Michelle Mari Laage Sommer

Anslag:
64.958

Indholdsfortegnelse

Indledning og læsevejledning……s. 3
Problemfelt…….... s.3
Problemstillinger……s. 4
Problemformulering……...s. 4
Operationalisering af problemformulering……..s. 4
Metode……..s. 5
Skitsering af kontekst for empiriindsamling……s. 5
Opgavens videnskabsteoretiske baggrund……...s. 5
Observation……..s. 6
Videobservation……...s. 7
Det semistrukturerede interview……..s. 7
Fejlkilder……..s. 8
Almendidaktiske overvejelser som undersøgelsen skal ses i lyset af…….s. 9

Opgavens teoretiske referenceramme…….s. 10
Problemstilling I…….s. 10
Problemstilling II……...s. 11
Problemstilling III……..s. 12
Fremstilling af den indhentede empiri……s. 13
Analyse……...s. 15
Problemstilling I……s. 15
Problemstilling II……..s. 17
Problemstilling III……s. 20
Fortolkning……s. 22
Diskussion……s. 23
Kritiske perspektiver på demokratisk dannelse og livsduelighed……s. 23
Delkonklusion…….. s. 26
Konklusion……... s. 27
Perspektivering…… s. 28
Litteraturliste……...s. 29
Bilag……..s. 31
Bilag A: Semistruktureret interviewguide – lærerinterview……s. 31
Bilag B: Semistruktureret interviewguide – elevinterviews…….s. 32
Bilag C: Lærerinterview – uddrag af transskribering……s. 33
Bilag D: Elevinterview I – uddrag af transskribering……s. 34
Bilag E: Elevinterview II – uddrag af transskribering……s. 36
Bilag F: Uddrag af PowerPoint fra egen undervisningsgang vedrørende demokrati…… s. 38

Indledning & læsevejledning

Dette bachelorprojekt vil omhandle samfundsfagets realiseringsmuligheder for elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Projektet vil yderligere beskæftige sig med begreberne livsduelighed og demokratisk dannelse.
Konkret leder problemfeltet an til tre problemstillinger, der yderligere leder an til problemformuleringen.
Hernæst operationaliseres tvetydige begreber, hvorefter undersøgelsens videnskabsteoretiske, metodiske og empiriske grundlag præsenteres. Analysen vil være tredelt, hvor hver delanalyse har til hensigt at besvare én problemstilling hver. Besvarelsen af problemstillingerne fører til en samlet besvarelse af problemformuleringen.
Efterfølgende vil opgaven fortolke resultaterne. Slutteligt følger en kritisk diskussion af begreberne livsduelighed og demokratisk dannelse.

Problemfelt

"Over halvdelen af eleverne, der gik i 9. klasse i et specialtilbud i skoleåret 2012/2013, har fire år efter hverken taget eller er i gang med en ungdomsuddannelse, og kun 20 % af den gruppe er i job" (Jakobsen, 2020). Dette viser en analyse fra 2020 foretaget af KL. Samtidig viser tallene, at knap 30.000 børn går på specialskole eller i en specialklasse – et tal der er stigende. Som kommende skolelærer med stor interesse for specialområdet finder jeg denne udvikling bekymrende. Tallene vidner om et uddannelsessystem, der står overfor en stor opgave i forhold til at give elever, der er henvist specialområdet, de rette kompetencer og den rette ballast, der skal til for at kunne begå sig i et samfund som det danske, hvor kompleksiteten er støt stigende.

Jeg har et stort ønske om at bidrage positivt til elever med særlige udfordringers læring og udvikling. Det er gennem dette ønske, at min motivation for denne undersøgelse skal findes. Samtidig er jeg meget optaget af samfundsfaget og dennes relation i forhold til at bidrage til elevernes demokratisk dannelse og livsduelighed.
I vejledningen for samfundsfaget står der, at *"Fagets kompetencemål skal forstås som komponenter i elevernes demokratiske dannelse"* (UVM, 2018). Samfundsfaget optræder således som en essentiel komponent til at opnå folkeskolens formål, der netop har til hensigt blandt andet at " *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"* (Folkeskolens formål). Jeg er af den overbevisning, at livsduelighed er tæt forbundet med

demokratisk dannelse, da livsduelighed forudsætter en aktiv stillingtagen og kritisk refleksion til det omkringliggende samfund, man er en del af.

Problemstillinger

I: Hvilke didaktiske faktorer er essentielle at bringe i spil, for at samfundsfaget kan åbne sig for elever med generelle indlæringsvanskeligheder?

II: Hvad er livsduelighed, og hvordan kan samfundsfaget bidrage positivt til denne proces på trods af elevgruppens udfordringer?

III: Hvad er demokratisk dannelse, hvilke potentialer ligger der i begrebet, og kan undervisning med fokus på demokratisk dannelse bidrage positivt til elever med generelle indlæringsvanskeligheders læring og udvikling?

Problemformulering

Hvordan kan samfundsfaget realiseres for elever med generelle indlæringsvanskeligheder, og hvilken indflydelse kan undervisning med fokus på livsduelighed og demokratisk dannelse få for denne gruppe elever?

Operationalisering af problemformulering

Demokratisk dannelse refererer i denne opgave til det *"at have viden om og begreber til kritisk at forstå og forklare de overordnede samfundsmæssige strukturer og disses politiske, sociale, økonomiske, kulturelle og historiske forudsætninger i et demokrati- og magtperspektiv – at have et argumenteret værdigrundlag ud fra hvilket der handles – at have bevidsthed om egne og andres muligheder for at realisere en ønsket tilværelse og at besidde et demokratisk og etisk blik"* (Jakobsen et al., 2011, s. 45)

Livsduelighed anses i denne opgave som *" (...) noget mere end trivsel, robusthed og livsmestring. Det handler om personlige egenskaber, sociale kompetencer og kognitive kompetencer. I begrebet er indbygget en forståelse for menneskelig agens, idet det for den enkelte person såvel som for fællesskabet handler om dels at være duelig til livet, men også om, at livet duer for personen og fællesskabet"* (Tidmand, 2020).

Med generelle indlæringsvanskeligheder menes der elever, der typisk *" (...) har koncentrationsbesvær, forsinket social udvikling, sen sprogudvikling og*

kommunikationsvanskeligheder. De har svært ved at tilegne sig nyt stof, og lærer langsomt. De kan have svært ved at huske det indlærte (...) " (Praktikskolens hjemmeside).

Den Danske Ordbog definerer 'realisere' som 'gøre til virkelighed; føre ud i livet'. Realisere skal således i denne kontekst forstås som at gøre samfundsfaget til virkelighed for den undersøgte elevgruppe.

Indflydelse refererer i denne henseende til, hvorvidt begreberne livsduelighed og demokratisk dannelse bidrager til realiseringen af samfundsfaget for den undersøgte elevgruppe.

Metode

Dette afsnit vil præsentere de metoder, der har dannet grundlag for empirigenereringen. Først vil jeg kort redegøre for den kontekst, som empiriindsamlingen er opstået i. Dernæst vil opgavens videnskabsteoretiske baggrund blive præsenteret. Derefter følger en beskrivelse af metoderne observation, video-observation og kvalitative interviews. Efterfølgende vil jeg diskutere metodernes mulige fejlkilder. Slutteligt vil afsnittet reflektere over empirigenereringen.

Skitsering af kontekst for empiriindsamling

Den indsamlede empiri udspringer af et 6 ugers praktikforløb som led i min læreruddannelse. Praktikken foregik i en 7.-8. klasse på en specialskole nordvest for København. Empirien består af tre kvalitative interviews – to elevinterviews samt et interview af klassens samfundsfagslærer, der ligeledes fungerer som klasse- og praktiklærer. Interviewene er foretaget på baggrund af observation og video-observation – dette af både klasselæreren og vores egen undervisning.

Opgavens videnskabsteoretiske baggrund

Denne opgave har baggrund i socialkonstruktivismen, som kan siges at ligge i grænselandet mellem filosofi og samfundsvidenskab (Collin, 2015, s. 325). Den bærende antagelse indenfor denne videnskabsteoretiske tradition er, at diverse ting og fænomener som ellers kunne betragtes som naturligt eksisterende, i følge socialkonstruktivismen kun er*" (...) frembragt af og opretholdt igennem samfundsmæssige praksisser"* (Ibid.). Den sociale praksis som fænomenerne er indlejret i, udgør således fundamentet for dets eksistens. At den sociale kontekst er så stærkt betonet indenfor socialkonstruktivismen, gør, at flere fænomener er *" (...) blevet erklæret for sociale konstruktioner"* (Ibid.). Eksempler på dette kunne være køn, følelser, teknologiske systemer og sygdom.
Der findes i midlertidig flere forskellige former for socialkonstruktivisme, der øver indflydelse på, hvordan verden anskues. Overordnet kan vi skelne mellem epistemologisk og ontologisk

konstruktivisme (Ibid., s. 326). Ontologi som begreb refererer til læren om det værende – *"Det vil sige de grundlæggende antagelser om virkelighedens beskaffenhed"*, mens begrebet epistemologi beskæftiger sig med erkendelsen af verden – *"Læren om og undersøgelsen af, hvordan viden opnås"* (Nedergaard, et al., 2015, s. 21). Denne sondring mellem epistemologi og ontologi er vigtig, da henholdsvis epistemologisk og ontologisk konstruktivisme anskuer verden forskelligt. Den epistemologiske konstruktivisme hævder, at det er selve *erkendelsen* af verden, der er socialt konstruereret, mens den ontologiske konstruktivisme mener, at *" (...) selve virkeligheden er en konstruktion"* (Collin, 2015, s. 326).

Jeg abonnerer i denne henseende på den erkendelsesteoretiske konstruktivisme, der anser den samfundsmæssige virkelighed som et produkt af *" (...) samfundsmæssige omstændigheder"* (Ibid.). Denne anskuelse har direkte implikationer på måden, hvorpå jeg opfatter læring og kommer således til udtryk i min kommende lærergerning. Læring er gennem socialkonstruktivistiske øjne et resultat af menneskeligt samspil og samvær. Jeg læner mig således op ad Vygotskys teori om læring, der netop betoner, at læring sker gennem samarbejde, at læring finder sted i elevens nærmeste udviklingszone, og at denne proces forudsætter stilladsering (Johansson et al., 2012, s. 30).

Observation

"Observation er en måde at producere data på, som er baseret på iagttagelse". Vi skelner endvidere mellem flere forskellige typer af observation – deltagende og ikke-deltagende observation. Ikke-deltagende observation kan defineres som den form for observation, *" (...) hvor observatøren ikke er til stede på den lokalitet, hvor den iagttagede praksis foregår"* (Mottelson et al., 2017, s. 125). I forbindelse med min empirigenerering har jeg primært benyttet mig af deltagende observation, der kan defineres som *" (...) en række forskellige måder at observere på, hvor observatøren på den ene eller den anden måde er i kontakt med den eller de personer, som observeres"* (Mottelson et al., 2017, s. 125). Indenfor deltagende observation skelnes der yderligere mellem graden af deltagelse, hvoraf denne kan være af mere eller mindre aktiv karakter. Da empirien er indsamlet som led i min tredje og sidste praktik, har observationsprocessen haft skiftende udtryk. Jeg benyttede den første uge af praktikken til at observere bagerst i klassen. Hensigten med dette var at minimere den indflydelse min tilstedeværelse havde på elevernes adfærd så meget som muligt. Observationsudtrykket ændrede karakter, da den første uge af praktikken var overstået. Den samfundsfagsundervisning jeg varetog, udsprang blandt andet af mine tidligere observationer.

Video-observation

"Lydbånd- og videooptagelser har i princippet to hovedfordele i observationssammenhæng. Den største er nok, at optagelsen formår at fastholde observationer fra et pædagogisk øjeblik, der ellers ville være blevet glemt – eller aldrig være blevet registreret" (Bjørndal, 2003, s. 83). I forlængelse af dette har videooptagelser den fordel, at sekvenserne kan genses flere gange (Ibid.). Der kan ofte mangle en refleksion i nuet, hvorfor det netop kan være hensigtsmæssigt at gense optagelsen flere gange med henblik på at opnå en dybere forståelse for det pædagogiske øjeblik, man undersøger. I praktikken arbejdede jeg ud fra aktionslæringens principper, der repræsenterer en konkret og struktureret tilgang til professionsudvikling (Canger et al., 2016, s. 279-280). Her bidrog video-observation af egen praksis til udviklingen af denne. Her oplevede jeg netop muligheden for at gense aktionerne flere gange som værende særligt hensigtsmæssig.

Det semi-strukturerede interview

Som tidligere nævnt foretog jeg en række kvalitative interviews af to af klassens elever samt af klassen samfundsfagslærer. Jeg valgte en semistruktureret tilgang, da denne har *" (...) en række temaer, der skal dækkes, såvel som forslag til spørgsmål. Men på samme tid hersker der en åbenhed over for ændringer af spørgsmålenes rækkefølge og form, således at man kan forfølge de svar, interviewpersonerne giver, og de historier, de fortæller"* (Kvale, 2009, s. 129). Jeg fandt denne tilgang særlig hensigtsmæssig qua mit undersøgelsesfelt, da jeg forinden interviewsituationen var opmærksom på de mulige faldgruber, der er forbundet med at stille spørgsmål til mangetydige begreber såsom livsduelighed og demokratisk dannelse. Jeg var særligt opmærksom på, at interviewsituationen omhandler respondenternes forståelse af et given fænomen, hvorfor jeg var særlig interesseret i at forsøge at forstå deres livsverden. Jeg var her inspireret af fænomenologien, der er optaget af at forstå et givent fænomen ud fra vedkommendes egne oplevelser (Ibid.). Denne fænomenologisk-inspirerede tilgang til interviewsituationen skal yderligere ses i relation til opgavens socialkonstruktivistiske tilgang, da socialkonstruktivismen har rødder i blandt andet fænomenologien (Collin, 2015, s. 336-337). Konkret udformerede jeg en interviewguide forud for interviewene. Jeg udformede én guide til elevinterviewene og én til lærerinterviewet. Min primære udfordring ved elevinterviewene var at forsøge at forstå, hvad samfundsfagsundervisningen gav dem i forhold til demokratisk dannelse og livsduelighed, uden at jeg benyttede mig af de begreber. Jeg var således nødsaget til at forsøge at indkredse min egen forståelse af begreberne og spørge ind til emner, jeg mener relaterer sig til begreberne. Interviewguiden kan ses i bilag B.

Som det fremgår af bilag A, er interviewguiden til læreren udarbejdet med henblik på at forsøge at forstå lærerens forhold til samfundsfaget, demokratisk dannelse, livsduelighed og dennes relation til hinanden.

Fejlkilder

Der er flere potentielle fejlkilder forbundet med min metodiske tilgang.
Jeg er opmærksom på, at min socialkonstruktivistiske tilgang blot er én ud af mange forståelsesapparater til at forsøge at forstå verden. At jeg abonnerer på denne tilgang, er ikke ensbetydende med, at det er den skinbarlige virkelighed.

Ligeledes er der ved observation en række potentielle fejlkilder, jeg er bevidst om. Vi mennesker kan ofte have forskellige oplevelser af den samme situation, hvilket resulterer i, at det ikke nødvendigvis er virkeligheden, jeg observerer (Bjørndal, 2003, s. 35-36). For at forsøge at imødekomme denne problematik, var jeg forud for observationen opmærksom på min egen forforståelse, og forsøgte derved at gå ind til observationen uden forudindtagede holdninger om elevgruppen. Det er udfordrende entydigt at svare på, om dette lykkedes.
Foruden dette forsøgte jeg som tidligere nævnt at sætte mig strategisk i klassen med det formål at tiltrække så lidt opmærksomhed som muligt. På trods af dette er det ikke usandsynligt, at min tilstedeværelse har påvirket de observerede, og at det dermed har skævvredet mine observationer.

Ovenstående pointe gør sig ligeledes gældende ved video-observation. Her forsøgte jeg at placere kameraet strategisk, men det kan samtidig antages, at kameraets tilstedeværelse har haft en indflydelse på elevgruppen. Dette kan være en kilde til bias. På trods af dette er jeg af den overbevisning, at effekten af kameraets tilstedeværelse er aftagende over tid. Jeg benyttede mig af video-observation gennem hele praktikken, hvorfor jeg antager, at dennes effekt har været mindre hen mod slutningen af praktikken.

Der er yderligere en række potentielle fejlkilder forbundet med interview. Som hovedregel skal man ikke *" (...) spørge direkte til det, som er undersøgelsens spørgsmål eller hypotese"* (Mottelson et al., 2017, s. 132). Udfordringen bliver således at stille konkrete spørgsmål som inviterer til en udfoldelse af respondentens oplevelser og erfaringer, men som samtidig kredser om undersøgelsens spørgsmål. Det er således udfordrende entydigt at svare, hvorvidt det lykkes at indfange det, som man gerne vil have indfanget. Konkret kan denne problematik eksemplificeres ved, at det ikke er usandsynligt, at jeg har en anden forståelse af eksempelvis demokratisk dannelse, end praktiklæreren har. Hvis intervieweren og respondenten har forskellige forståelser af et begreb, vil

dette kunne skævvride de svar, der senere vil blive gjort til genstand for analyse. Ligeledes er det ved elevinterviewene svært at vurdere, om jeg formår at stille spørgsmål, der indfanger begreberne livsduelighed og demokratisk dannelse på en hensigtsmæssig måde. I interviewsituationer er der yderligere forbundet det, der er kendt som 'social desirability bias'. Dette betyder, at respondenten svarer i henhold til det, respondenten tror, intervieweren gerne vil høre (Kilde). Dette kan ligeledes være en kilde til bias.

Som opgaven senere vil beskæftige sig med i den samlede vurdering af undersøgelsen, er det vigtigt at forholde sig til begreberne reliabilitet og validitet. Validitet refererer til *" (...) om en undersøgelse viser det, den påstår at vise"*, mens reliabilitet *" (...) refererer til undersøgelsens pålidelighed"* (Mottelson et al., 2017, s. 147).

Almendidaktiske overvejelser som undersøgelsen skal ses i lyset af

Dette afsnit vil præsentere de bagvedliggende tanker, der ligger til grund for min empirigenerering. Jeg anser ikke empiri som værende et uafhængigt fænomen, der ligger 'derude' og venter på én. I stedet er det min antagelse, at empirien formes af det undersøgelsesapparat, hvorved jeg undersøger et givent fænomen.

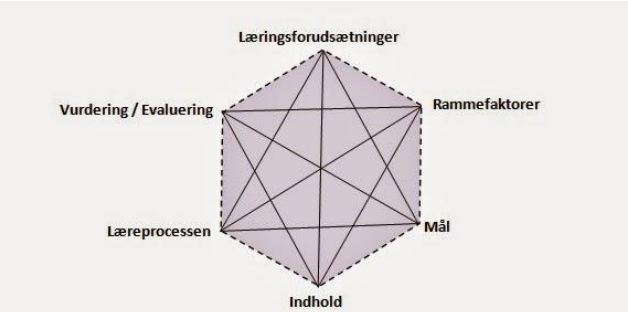
Jeg er som kommende lærer kraftigt inspireret af den australske genrepædagogik. Den australske genrepædagogik *" (...) kan siges at hvile på tre ben: Vygotskys teori om læring, Hallidays teori om sprog samt Martin og Rotherys pædagogiske model"* (Johansson et al., 2012, s. 30). Denne tilgang repræsenterer en normativ måde at forholde sig til undervisning på. Vygotskys teori om læring indeholder en antagelse om, at læring bedst sker gennem samarbejde, og at læreren bør stræbe efter at undervisningen retter sig mod elevens nærmeste udviklingszone (Ibid.). Begreber som stilladsering og modellering står således centralt. Ligeledes er der iboende i genrepædagogikken en teori om sprog, der udspringer af Michael Hallidays systemisk funktionelle lingvistisk.
Ligeledes hviler genrepædagogikken på Martin og Rotherys pædagogiske model, der også er kendt som The Teaching Learning Cycle (Ibid., s. 32). Her er dekonstruktion, fælles konstruktion, selvstændig konstruktion og opbygning af viden essentielt. Denne model er videreudviklet og fortolket på flere forskellige måder – eksempelvis i bromodellen og i Beverly Derewiankas sneglemodel (Thise et al., 2019, s. 19). Genrepædagogikken er således funderet i en række markante principper for undervisningen – en række principper jeg ligeledes abonnerer på, og som jeg forsøger at praktisere gennem min undervisning. Det er i dette lys, min empiriindsamling skal

ses gennem.

Opgavens teoretiske referenceramme

Dette afsnit vil præsentere den litteratur, der i samspil med den indsamlede empiri vil blive gjort til genstand for analyse og diskussion senere i opgaven. Litteraturen relaterer sig til opgavens problemfelt, problemstillinger og ikke mindst problemformulering. Afsnittet vil yderligere præsentere eksempler på forskning, der har relevans for min undersøgelse. Afsnittet vil primært have en redegørende karakter, da hensigten i afsnittet er at introducere litteraturen.

Problemstilling I



Figur 1: Didaktisk relationsmodel

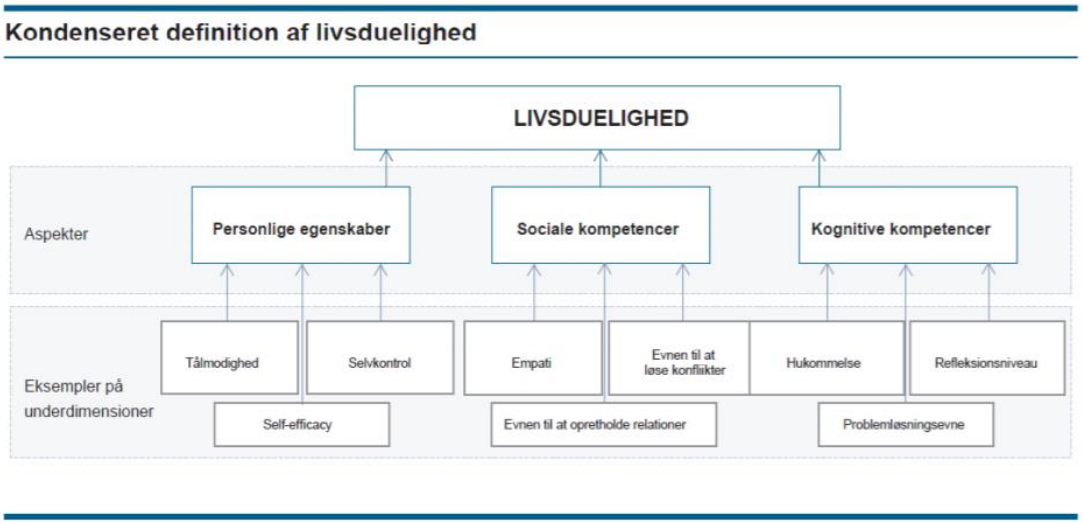
Jeg vil til besvarelse af problemstilling I beskæftige mig med Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel. Modellen har almendidaktisk karakter og kan benyttes i planlægnings- og analysesammenhænge af undervisning. Modellen præsenterer seks gensidigt afhængige og ligeværdige kategorier, der ikke kan studeres isoleret (Canger at al., 2016, s. 20). Med dette menes der, at kategorierne øver indflydelse på hinanden – elevernes læringsforudsætninger har eksempelvis en indflydelse på de læreprocesser, som læreren kan igangsætte. Læringsforudsætningerne har således en relation til læreprocessen, som kan have en relation til målet, etc. (Ibid.). De didaktiske kategorier i modellen er således foranderlige og dynamiske.
Jeg har valgt at benytte denne model, da jeg mener, at den kan vise kompleksiteten ved en given undervisningssituation. Modellen angiver yderligere hverken noget start- eller sluttidspunkt, som netop understreger pointen om, at undervisningssituationer er komplekse og må være genstand for konstant og kritisk refleksion. Modellen forsøger således at indfange alle de elementer af undervisningen, som læreren bør være opmærksom på, hvilket ses som en styrke. Foruden dette har jeg benyttet mig af modellen i min praktik, der som tidligere nævnt har dannet rammen om min empirigenerering. Jeg har hermed aktivt haft modellen i spil, når jeg har planlagt undervisningssituationer.

Problemstilling II

Jeg har i opgavens operationaliseringsafsnit beskæftiget mig med begrebet livsduelighed, der står som et centralt begreb i denne opgave. Livsduelighed har karakter af et mudret begreb, forstået som *" (...) at der ikke hersker enighed om, hvad termen livsduelig egentligt betyder"* (Böwadt, 2019, s. 11). Begrebets mangetydighed gør termen til genstand for flere spørgsmål. Hvad vil det sige at være livsduelig, og ikke mindst, hvor er ansvaret placeret i forhold til at gøre børn livsduelige? (Ibid.). Begrebet er yderligere interessant at beskæftige sig med, da begrebet har hjemme i mange skolers værdigrundlag, men ikke er repræsenteret i hverken formålsparagraffen eller i folkeskoleloven (Ibid.). Det var først med Ny Nordisk Skole manifestet i 2012, at livsduelighed *" (...) blev defineret ud fra et ønske om, at skolen skal uddanne livsduelige børn og unge, der har vilje og evne til at skabe værdi for de fællesskaber, de indgår i under deres opvækst og uddannelse og senere, på arbejdsmarkedet og i deres civile liv"* (Tidmand, 2019, s. 23).

Jeg har i denne opgave valgt at læne mig op ad Louise Tidmands definition. Tidmand har skrevet Ph.d.-afhandlingen '*Livsduelighed på skoleskemaet – hvad, hvorfor og hvordan?'*, hvori hun definerer livsduelighed bredt og til at omhandle mange aspekter af den enkelte person (Tidmand, 2020).

Nedenfor præsenteres en model, der optræder i hendes Ph.d.-afhandling. Modellen er udarbejdet af Det Nationale Forskningscenter for Velfærd og indeholder tre aspekter af livsduelighed – personlige egenskaber, sociale kompetencer og kognitive kompetencer. Yderligere præsenterer modellen eksempler på underdimensioner. Tidmand argumenterer yderligere for, at livsduelighed anno 2019 ligeledes omfatter trivsel og robusthed (Tidmand, 2019, s. 24). Netop trivsel og robusthed optræder som vigtige begreber, da for mange unge ifølge Tidmand *" (...) føler et socialt pres, et forventningspres, et præstationspres, et digitalt pres og et samfundsmæssigt pres"* (Tidmand, 2019, s. 105). Tidmand bruger denne indgangsvinkel til at besvare spørgsmålet om, hvorfor det er vigtigt at sætte livsduelighed på skoleskemaet.



(Model hentet fra Tidmand, 2019, s. 25)

Jeg vil foruden denne definition inddrage bogen *'Livsduelighed – Fra Grundtvig til konkurrencestat'* af Pia Rose Böwadt. Bogen bidrager med interessante perspektiver på livsduelighedsbegrebet.

Problemstilling III

Begrebet demokratisk dannelse repræsenterer det andet af to store begreber, der er essentielle for denne opgave. Demokratisk dannelse er på samme vis som livsduelighed et bredt begreb, der kan rumme flere betydninger (Jakobsen et al., 2011, s. 45-46). Som følge heraf er der uenighed om, hvad demokratisk dannelse præcist dækker over, samt hvordan begrebet skal defineres. Også her har jeg jf. operationaliseringen valgt at læne mig op ad en bred definition, da jeg mener, dette er mest hensigtsmæssigt i forhold til undersøgelsens fokus. Med dette mener jeg, at den valgte definition angiver fire specifikt udvalgte *" (...) dimensioner, som giver vigtige pejlemærker i forhold til elevernes demokratiske dannelse"* (Ibid., s. 46). På baggrund af disse pejlemærker har forfatterne til bogen *'Samfundsfag i skolen – en undersøgelse af samfundsfag med fokus på demokratisk dannelse'* konstrueret et indeks over dimensionerne af begrebet. Her indgår *"politiske kundskaber, aktiv deltagelse i klassens 'lille demokrati', tillid til demokratiet og til demokratisk valgte politikere og kildekritiske færdigheder"* (Ibid.). Definitionen rummer således en række konkrete evalueringsværktøjer, jeg kan analysere på samt angiver et mere overordnet bud på, hvad demokratisk dannelse er for en størrelse. Forfatternes operationalisering og indeksering vidner som

tidligere nævnt om et omdiskuteret og bredt begreb med vidtrækkende forgreninger. På trods af at undersøgelsen er fra 2011, er det min overbevisning, at undersøgelsens konklusioner vil kunne bidrage positivt til denne opgaves forståelse og indsnævring af begrebet demokratisk dannelse. Foruden denne undersøgelse vil opgavens undersøgelse af demokratisk dannelse blive suppleret af bogen '*Ustyrlighedens paradoks – demokratisk (ud)dannelse til debat'* af Herdis Toft og Dion Rüsselbæk Hansen. Bogen præsenterer en række interessante refleksioner om demokratisk dannelse og forholder sig kritisk til det, bogen kalder en *neoliberal ideologi*, der gennemsyrer samfundet og dets uddannelsesinstitutioner.

Fremstilling af den indhentede empiri

Som nævnt i mit metodiske afsnit er empirien indhentet med henblik på at metodetriangulere. Ligeledes nævnte jeg, at de forskellige metoder indeholder styrker og svagheder. Som et forsøg på at imødekomme denne problematik, og hermed triangulere, valgte jeg at beskæftige mig med flere forskellige måder at belyse min problemformulering og mine problemstillinger med. Fra interviews *" (...) får vi belyst virkeligheden gennem interviewpersonernes oplevelser og forståelser, mens vi fra observationer får belyst aktiviteter og handlinger, som de kan iagttages gennem de observationsredskaber, der bliver anvendt"* (Mottelson et al., 2017, s. 105). Det er mit indtryk, at denne triangulering har bidraget positivt til min undersøgelse.

For at angive en kronologisk tidsrækkefølge startede jeg som tidligere nævnt ud med at observere. Denne observation tilvejebragte vigtig information vedrørende elevgruppen samt den samfundsfagsundervisning, de blev præsenteret for. Praktiklæreren benyttede sig meget af samtale, dialogisk undervisning, små konkrete opgaver relateret til elevernes livsverden samt understøttede denne undervisning visuelt i form af billeder eller video.

Som følge af de erfaringer observationen gav mig, valgte jeg at læne mig op ad den undervisningsstruktur, da jeg selv skulle varetage undervisningen. Jeg var opmærksom på, at jeg havde seks uger, hvoraf mandagen var afsat til samfundsfag. Jeg havde med andre ord blot seks mandage til at undersøge, hvordan samfundsfaget kunne realiseres for elever med indlæringsvanskeligheder. Som følge af dette besluttede jeg mig for at forsøge at undervise i de tre kompetenceområder indenfor samfundsfaget i folkeskolen. Disse er politik, økonomi og sociale og kulturelle forhold (EMU). To mandage gik med undervisning i politik, to med fokus på økonomi og to med fokus på sociale og kulturelle forhold. Undervisningen med fokus på politik omhandlede undervisning i demokrati, hvor jeg foretog et didaktisk valg om at undervise i ytringsfrihed,

religionsfrihed, forsamlingsfrihed, adgang til frie og lige valg samt kritisk presse. Undervisningen i økonomi omhandlede udbud/efterspørgsel, prissætning og budget, mens undervisningen med fokus på sociale og kulturelle forskelle omhandlede, at eleverne skulle opnå en dybere forståelse for, hvem de er, og ikke mindst hvorfor de er, som der er. Jeg valgte at filme udvalgte sekvenser af undervisningen – dette som led i en aktionslæringsproces, samt med henblik på senere analyse.

Som supplement til mine observationer og min egen undervisning valgte jeg som tidligere nævnt at foretage tre kvalitative interview. Disse fandt sted cirka midtvejs i praktikken og gav mig mulighed for at spørge mere direkte ind til den undervisning, jeg havde set samt få et elevperspektiv på undervisningen, samt på begreberne demokratisk dannelse og livsduelighed.
Som det fremgår af min interviewguide til lærerinterviewet, var jeg interesseret i at undersøge lærerens syn på samfundsfag, livsduelighed og demokratisk dannelse (jf. bilag A). Mere specifikt ville jeg forsøge at afdække, hvad samfundsfagslæreren ser i samfundsfaget – hvad det betyder, og hvad der for læreren er det vigtigste ved faget. Efterfølgende spurgte jeg ind til begrebsafklaringer – eksempelvis *"Hvad betyder livsduelighed for dig"* og *"Hvordan indtænker du demokratisk dannelse i din samfundsfagsundervisning"*. Den semistrukturerede interviewform muliggjorde her, at jeg kunne forfølge de svar, læreren kom med. Jeg var yderligere interesseret i at vide, hvordan samfundsfagslærerens syn på demokratisk dannelse og livsduelighed blev praktiseret i undervisningen. Slutteligt var jeg særligt optaget af at høre, hvad praktiklæreren oplevede virkede hensigtsmæssigt i forhold til elevens læring og udvikling.

Opsummerende italesatte læreren vigtigheden af, at samfundsfagsundervisningen skulle sigte efter at udvide elevernes verden. At undervisningen skulle have en instrumentel vinkel, hvor det at kunne begå sig i samfundet var essentielt. Yderligere at repetition, visuel understøttelse og små konkrete opgaver relateret til elevernes livsverden virkede for denne elevgruppe.

Jeg var samtidig interesseret i at få et elevperspektiv på samfundsfagsundervisningen og på begreberne demokratisk dannelse og livsduelighed. Jeg har tidligere italesat, at særligt perspektivet på begreberne demokratisk dannelse og livsduelighed var særligt udfordrende at frembringe.
Jeg nævnte i mit metodeafsnit, at det som hovedregel ikke er hensigtsmæssigt at stille spørgsmål direkte til det, man er interesseret i at undersøge (Mottelson et al., 2017, s. 132). Jeg var derfor nødsaget til selv at tage stilling til min egen forståelse af begreberne, forinden jeg kunne stille spørgsmål, der forsøgte at indfange begreberne. Konkret spurgte jeg ind til elevernes holdning til samfundsfaget. Dette for at danne mig et indtryk af deres motivation for samfundsfaget. Hernæst

forsøgte jeg at indkredse demokratisk dannelse ved at spørge ind til elevernes demokratiforståelse. Eksempelvis *"Hvad er demokrati?"* og *"Hvad handler demokrati ellers om"* (jf. bilag B). Ligeledes spurgte jeg ind til livsduelighed ved at stille spørgsmål til deres drømme og skolens relation til dette. Eksempelvis *"Hvad vil det sige at have det godt?", "Hvad vil det sige at klare sig selv?"* og *"Er det din opfattelse, at samfundsfagsundervisningen hjælper dig med at lære dig, hvordan man klarer sig selv"* (jf. bilag B). Jeg ville her afdække, om eleverne var reflekterede over en sammenhæng mellem samfundsfagsundervisningen og det at kunne begå sig i livet fremadrettet. Opsummerende viste elevinterviewene, at eleverne har drømme, ambitioner og er vidensbegærlige – de vil gerne skolen. De er reflekterede over de muligheder, skolen giver dem, men den reelle samfundsfaglige viden er yderst begrænset.

Analyse

Problemstilling I

Observationsprocessen understregede, at den undersøgte elevgruppes læringsforudsætninger afveg markant fra den gængse folkeskoleelev. Elevens læringsforudsætninger var således dér, jeg tog mit udgangspunkt, da jeg indledende skulle planlægge undervisningen. Elevens læringsforudsætninger er karakteriseret ved de *" (...) følelser og holdninger, færdigheder og forståelser som eleven til enhver tid møder undervisningen med"* (Hiim & Hippe, 2007, s. 77). Læringsforudsætninger er således repræsenteret ved noget foranderligt – noget dynamisk snarere end statisk. Elevernes kognitive læringsforudsætninger som følge af deres indlæringsvanskeligheder er i midlertidig karakteriseret ved noget uforanderligt og statisk. Alligevel er læringsforudsætninger individuelle og omhandler flere ting – en elev kan godt have forudsætninger for én type undervisning, men samtidig mangle forudsætninger for en anden (Ibid.). Observationsprocessen bidrog med viden om, hvilken type undervisning eleverne havde forudsætninger for at være en del af. Denne type undervisning var karakteriseret ved en lærerstyret og dialogisk undervisning, hvor visuel understøttelse og et udgangspunkt i elevernes egen livsverden var essentielt. Mit interview af samfundsfagsunderviseren understøtter denne pointe. Læreren forklarer til spørgsmålet *"Hvad oplever du virker for dine elever?"*, at det handler om, at det faglige stof skal tage udgangspunkt i dem – at gøre stoffet nærværende for eleverne, at sammenligne ved hjælp af eksempelvis billeder (jf. bilag C).

Elevernes læringsforudsætninger øvede direkte indflydelse på de læreprocesser, der var mulige at igangsætte. Læreprocessen *"vil sige, hvordan selve læringen skal foregå"* og relaterer sig til arbejdsmåderne (Ibid., s. 80). Observationsprocessen bidrog i kombination med samtaler med

praktiklæreren med viden om, at eleverne var udfordrede ved gruppearbejde. I stedet var begreber som stilladsering, modellering og en vekselvirkning mellem samtale og små konkrete, individuelle opgaver det, som eleverne responderede positivt på. Differentieringen skete på baggrund af dette i høj grad i forbindelse med samtalen, hvor det var op til mig at stille de rigtige spørgsmål, der kunne udfordre eleverne indenfor deres nærmeste udviklingszone.

Læreprocessen havde ligeledes en indflydelse på valget af indholdet. Indholdet er i modellen repræsenteret ved det *" (...) undervisningen handler om, og hvordan dette vælges og tilrettelægges"* (Hiim & Hippe, 2007, s. 79). Jeg forsøgte her at vælge et indhold, der var tilpasset de læreprocesser, der var mulige. Med dette mener jeg, at det valgte indhold skulle kunne understøttes visuelt, at der skulle drages en parallel til elevernes egen livsverden, samt at undervisningen skulle suppleres af små, konkrete opgaver. Ligeledes var jeg optaget af at vælge et indhold, der relaterede sig til det at kunne begå sig.

Det valgte indhold har yderligere en direkte relation til målet for undervisningen. Som tidligere nævnt er eleverne dispenseret fra at gå til afgangsprøve, men arbejder stadig ud fra fælles mål (praktikskolens hjemmeside). Denne dispensation muliggør blandt andet, at undervisningens indhold kan tilpasses den individuelle elevs behov. Målet for undervisningen må således ses i relation til det valgte indhold. Relateret til samfundsfagsundervisningen italesætter praktiklæreren i interviewet vigtigheden af, at undervisningen må centrere sig omkring det at kunne begå sig i livet – *"Det overordnede mål i A-rækken er, at de kan få sig et værdigt liv"* (jf. bilag C). Målkategorien i Hiim & Hippes didaktiske relationsmodel er således repræsenteret ved, at undervisningen skal bidrage til, at eleverne kan få et værdigt liv.

Målet for undervisningen er yderligere relateret til de *rammefaktorer*, der *" (...) begrænser eller gør læring mulig"* (Hiim & Hippe, 2007, s. 78). Rammefaktorerne er karakteriseret ved flere ting, eksempelvis tid, kommunikation og samarbejde, økonomi og det kulturelle og sociale lokalmiljø (Ibid.). Qua elevernes udfordringer er det bevilget flere penge og hænder til klassen. Yderligere virkede samarbejdet og kommunikationen til at være god. Det er med andre ord ikke mit indtryk, at rammefaktorerne havde en negativ påvirkning på elevernes læring og udvikling. For Hiim & Hippe kan selve læreren være en del af rammefaktorerne. Jeg oplevede her, at klassens elever var omgivet af dygtige og kompetente lærere.

Vurdering og evaluering repræsenterer den sidste dimension i modellen. Denne kan forstås *" (...) i forhold til selve undervisningsprocessen og i forhold til elevernes læring"* (Hiim & Hippe, 2007, s.

81). Observationsfasen bidrog her med en viden om, at læreren startede hver samfundsfagstime med at spørge klassen *"hvad lærte vi sidst"* og sluttede timen med *"hvad har vi lært om i dag"*. Dette taler ind i den fornævnte pointe om, at repetition er vigtigt for de her elever. Yderligere forklarer praktiklæreren i interviewet, at gentagelser og samme struktur er givtigt for denne type elev. Jeg fulgte samme struktur, som jeg havde set, hvilket virkede hensigtsmæssigt.

Opsummerende har denne delanalyse understreget pointen om, at undervisningssituationer er komplekse, og at lærerens praksis må være underlagt konstant refleksion.
Stilladsering og modellering optræder som kernekompetencer hos læreren i forsøget på at understøtte den enkelte elevs læring og udvikling. Yderligere er en samtalebaseret undervisning med fokus på elevernes egen livsverden givtig for samfundsfagets udfoldelse for eleverne. Dette suppleret med små, konkrete opgaver samt visuel understøttelse lader til at bidrage med denne proces.

Problemstilling II

Louise Tidmand beskriver i sin Ph.d.-afhandling, at livsduelighed er et komplekst begreb, der har ændret sig gennem tiden (Tidmand, 2019, s. 23-24). Begrebet er helt frem til 2012 knyttet til begrebet livsoplysning, der er defineret ved, at det er skolens opgave at *" (...) uddanne til livet, og ikke specifikt til hverken uddannelse eller arbejder"* (Ibid.). Som det fremgår i teoriafsnittet, er det først ved Ny Nordisk Skole manifestet i 2012, at denne opfattelse ændrer sig, således at skolens opgave bliver at uddanne børn til at skabe værdi for de fællesskaber, børnene indgår i og kommer til at indgå i – både på arbejdsmarkedet og i deres civile liv. Det interessante bliver i den forbindelse, hvordan læreren bør forholde sig til denne opgave. Tidmand agiterer for, at *"Hensigten med undervisning i livsduelighed er således at bevidstgøre mennesket om deres egen agens både personligt såvel som fællesskabet agens i forhold til livet"* (Tidmand, 2019, s. 24). For Tidmand er livsduelighed således noget, der skal praktiseres i hele skolen og forbeholder sig ikke kun til ét fag. Jeg er i midlertidig interesseret i, hvad samfundsfaget kan bidrage med i forhold til livsduelighed.

Der er iboende i livsduelighedsbegrebet en dimension, der omfatter kognitive kompetencer. Eksempler på underdimensioner heri er hukommelse og refleksionsniveau (jf. teoriafsnittet). Den undersøgte elevgruppe er qua deres indlæringsvanskeligheder udfordret ved denne dimension, da de jf. operationaliseringen er udfordret ved hukommelsesudfordringer, lærer langsomt og er dårligt begavede. Denne erkendelse kan i midlertidig virke nedtrykkende, da elevernes kognitive udfordringer er statiske snarere end dynamiske. Alligevel anser jeg livsduelighed som et kontinuum

og en proces fremfor et sort/hvid billede – jeg er således ikke af den opfattelse, at man enten er livsduelig eller ikke-livsduelig. Opgaven må i stedet være, at jeg som lærer skal bidrage mit yderste til at gøre eleverne så livsduelige som muligt, ud fra de forudsætninger eleverne har. Praktiklæreren forklarer i interviewet, at livsduelighed relaterer sig til det at kunne begå sig i samfundet. Praktiklæreren forklarer, da jeg spørger til samfundsfaget rolle i forhold til at lære eleverne at begå sig:

"Jeg synes faktisk, det handler om, at de får lært, at de både har rettigheder, men også pligter (…) at man har en forpligtelse, uanset hvor mange diagnoser, man har, uanset hvor svært dit liv er, hvor dårligt begavet du er, så kan du godt yde noget til det samfund, du lever i" (jf. bilag C).

Citatet antyder, at praktiklæreren mener, at samfundsfagets rolle i forhold til livsduelige kompetencer blandt andet relaterer sig til at lære eleverne at tage aktiv del i samfundet samt bidrage til det. Praktiklæreren ser med andre ord en tæt relation mellem livsduelighed og demokratisk dannelse. Livsduelighed omhandler for samfundsfagslæreren at *kunne begå sig* i samfundet, hvilket blandt andet kræver viden om rettigheder og pligter. De rettigheder og pligter er ikke opstået ud af et vakuum, men er indlejret i vores repræsentative demokrati, hvorfor demokratisk dannelse ligeledes spiller en essentiel rolle. Samfundsfaget kan hermed siges at spille en vital rolle for dette. Konkret oplevede jeg læreren implementere disse tanker i undervisningen ved, at praktiklæreren blandt andet insisterede på at stille uddybende spørgsmål til eleverne, så oftest som det var muligt. Praktiklæreren understregede, at samfundsfagsundervisningen handler om, at eleverne skal kunne '*mene noget om noget'* – at eleverne er i stand til at argumentere, og at man skal *vide noget for at kunne spørge om noget*.

Jeg vil hermed argumentere for, at samfundsfagslæreren ser en tæt relation mellem samfundsfaget og livsduelighedsbegrebet. Konkret forsøgte jeg i min egen praksis at undervise i samfundsfaglige elementer, jeg vil argumentere for bidrager til elevernes livsduelighed. Min undervisning i eksempelvis demokrati omhandlede nedbrydningen af dette. Målet var, at eleverne skulle opnå en vished om, at demokrati ikke kan tages for givet, at det indeholder nogle rettigheder, men også nogle pligter. Undervisningen var centreret omkring deres demokratiske rettigheder, men også det ansvar eller den borgerdyd, der følger med disse rettigheder. Den teoretiske baggrund skal her findes i spørgsmålet om demokrati som livs- eller styreform repræsenteret ved Hal Koch og Alf Ross (Just, 2007, s. 135). Jeg indtager et midterperspektiv i denne debat, da jeg anser et demokratisk sindelag med fokus på deliberation som efterstræbelsesværdigt, samtidig med at jeg mener, at en mere statsretlig opfattelse af demokratiet som styreform, hvor demokratiet anses som

en formel procedure ligeledes er et lødigt standpunkt.
Dette vil blive uddybet i diskussionen.

Ovenstående refleksioner er vigtige som teoretisk ballast for samfundsfagslæreren, da det alt andet lige vil have en indflydelse på den undervisning, læreren præsenterer. Samtidig er det min opfattelse, at den undersøgte elevgruppes kognitive udfordringer har den effekt, at det at kende og kunne definere demokrati isoleret set repræsenterer et mål for deres skolegang. Praktiklæreren fortæller i denne forbindelse:

"altså jeg griner jo altid lidt, når jeg får nye samfundsfagselever, og når jeg siger til dem: det vigtigste ord, I skal kende er demokrati. Hvis de skal have lov til at gå ud af skolen, skal de vide, hvad demokrati betyder" (jf. bilag C).

Inddrager vi elevinterviewene står det klart, at dette mål fra praktiklærerens side er en proces. Dette illustreres i nedenstående uddrag af interviewet I:

"kan du huske, hvilket ord, Dorthe altid siger, I skal kunne for at få lov til at gå ud af skolen?" – "nåår, er det ikke et eller andet med, ej jeg er helt væk.. det er det der med demokrati?" – "Præcis! Og hvad er det nu, demokrati er?" – "øh, det er hvis der er nogle, der vil noget andet, og nogle der gerne vil noget helt andet, så stemmer man om, hvad man skal" (jf. bilag D).

Jeg vil argumentere for, at eleven udviser en begyndende demokratiforståelse, da eleven beskriver, at demokrati har noget med '*stemme at gøre'*. Alligevel mener jeg, at der er lang vej fra denne forståelse til et egentligt demokratisk sindelag. Dette vil blive uddybet i næste delanalyse.

Det samme mønster viser sig ved elevinterview II, hvor jeg som interviewer er nødsaget til at hjælpe eleven, før at eleven finder frem til ordet demokrati. Da jeg spørger ind til, *"og hvad er demokrati?"*, svarer eleven *"det er sådan noget stemme-agtigt, og ja… snakke sammen og sådan nogle ting"* (jf. bilag E). Jeg mener, at dette understøtter pointen om, at samfundsfagsundervisningen relateret til livsduelighed er en proces. Dette på trods af, at jeg mener, at begge respondenter udviser begyndende demokratiforståelse.

Opsummerende har denne delanalyse vist, at samfundsfagsundervisningen spiller en ikke-uvæsentlig rolle i forbindelse med at bidrage til processen om at skabe livsduelige børn. Konkret kan en samfundsfagsundervisning med fokus på demokratiets rettigheder og pligter være hensigtsmæssig i denne forbindelse.
Yderligere viste analysen, at livsduelighed i samfundsfaget er stærkt forbundet med demokratisk dannelse og dannelse i al almindelighed, da viden om eksempelvis rettigheder og pligter både bidrager til livsdueligheden, men samtidig til den demokratiske dannelsesproces. Slutteligt har

analysen peget på, at særligt elevgruppens kognitive udfordringer sætter en række begrænsninger for undervisningen og forventningerne til denne – begrænsninger man som lærer må anerkende og acceptere. Livsduelighed er kontinuum og en proces – det er op til læreren at skubbe eleverne så langt hen ad dette kontinuum som muligt.

Problemstilling III

Jeg har i opgavens teoriafsnit beskrevet, hvordan forfatterne til undersøgelsen *Samfundsfag i skolen – en undersøgelse af samfundsfag med fokus på demokratisk dannelse* har udarbejdet et indeks, hvorved de forsøger at indkredse og måle graden af demokratisk dannelse. Disse dimensioner ved demokratisk dannelse er som tidligere nævnt politiske kundskaber, aktiv deltagelse i klassens "lille demokrati", tillid til demokratiet og til demokratisk valgte politikere samt kildekritiske færdigheder (Jakobsen et al., 2011, s. 46). Den undersøgte elevgruppes kognitive udfordringer manifesteret ved deres indlæringsvanskeligheder synes at gøre disse dimensioner svære at indfri. Med udgangspunkt i den første dimension omhandlende *politiske kundskaber* er denne defineret ved *" (...) en slags samfundsfaglig mini-kanon i politik"* (Ibid.). Dette afkodes gennem flere vidensområder, der er relateret til *politiske ideologier, magtens tredeling* og *læsning og fortolkning af valgbudskab*. Den skolevirkelighed jeg mødte på specialskolen manifesterede sig ved en praksis, der afveg markant fra en almindelig folkeskole. Samfundsfagsundervisningen centrede sig om mundtlighed og det at træne eleverne i *at synes noget om noget*. Det var med andre ord yderst svært, om end umuligt, at undervise i den dimension af demokratisk dannelse, der relaterer sig til politiske kundskaber, som forfatterne beskriver. Denne pointe afspejler sig i de andre dimensioner omhandlede demokratisk dannelse, hvilket i midlertidig kan synes nedslående. Jeg er dog af overbevisning, at demokratisk dannelse er en proces, og at min undervisning altid bør tage udgangspunkt i elevens forudsætninger. Jeg mener derfor ikke, at det ville være lødigt at afskrive denne elevgruppe fra at kunne blive demokratisk dannede borgere. Demokratisk dannelse er et kontinuum, hvor min opgave som kommende samfundsfagslærer bør være at bidrage så meget til denne proces som muligt. Det er således muligt, at undervisningen for de undersøgte elever ikke kommer til at omhandle eksempelvis ideologier og magtens tredeling, men i stedet omhandler demokrati og viden herom. Konkret forsøgte jeg i min egen praksis at nedbryde demokratibegrebet for eleverne. Undervisningens didaktiske omdrejningspunkt var det, der er beskrevet i den første delanalyse. Jeg forsøgte således at træne elevernes mundtlighed, give dem viden om rettigheder og pligter, tage udgangspunkt i deres livsverden, understøtte det visuelt via en PowerPoint samt supplere med små konkrete opgaver. Uddrag af PowerPointen kan ses i bilag F. Jeg vil argumentere for, at

undervisningen bidrog til elevernes demokratiske dannelse, da der iboende i dimensionen *politiske kundskaber* ligeledes er et element af viden om demokratiet. En analytisk pointe er derfor, at realiseringen af den undersøgte elevgruppes demokratiske dannelse bør tage udgangspunkt i elevernes niveau, og det er ud fra dét, undervisningen bør bedømmes. Elevernes indlæringsvanskeligheder har således den effekt, at dimensionerne ikke kan indfries til fulde, men at eleverne ved hjælp af den rette undervisning kan rykke sig på kontinuummet.

Denne pointe er ligeledes gældende ved en anden dimension af demokratisk dannelse, nemlig *aktiv deltagelse i klassens "lille demokrati"*. Den undervisning jeg observerede samt min egen praksis tog udgangspunkt i at opmuntre til aktiv deltagelse i undervisningen og til skolens virke. Strukturen for undervisningen eksemplificeret ved en lærerstyret, dialogisk undervisning stillede store krav til elevernes egen deltagelse. Det var ikke ualmindeligt, at undervisningen bar præg af klassesamtaler, der varede op mod halvanden time. Yderligere prægede medbestemmelse den undervisning, jeg observerede samt min egen praksis. Eksempelvis stemte vi ofte om, hvad vi skulle lave i frikvarterne, hvor vi skulle på tur, etc. Det er med andre ord ikke sikkert, at den undersøgte elevgruppe ville score højt på *"Jeg kommer ofte med forslag til elevrådsrepræsentanten",* men skoledagen var gennemsyret af en demokratisk praksis (Ibid., s. 47).

Denne pointe om, at klassens virke var gennemsyret af en demokratisk praksis eksemplificeres yderligere i nedenstående uddrag fra et interview, jeg foretog med én af klassens elever.

"*Er der nogle ting i samfundsfag, du lærer, som du kan bruge til at klare dig selv med?" – "ja, det synes jeg. Ja, fordi at øhm. Man får af vide alt det dér med demokrati og alle de der ting, og så også sådan noget med… nok sådan.. ej jeg havde det lige før.. Jo at man har lov til at sige sine egne ting, ja" – "så du har lov til at sige din egen mening?" – "Ja, sådan og man må jo godt stemme og sådan nogle ting. Når man bliver ældre og sådan noget"* (jf. bilag E).

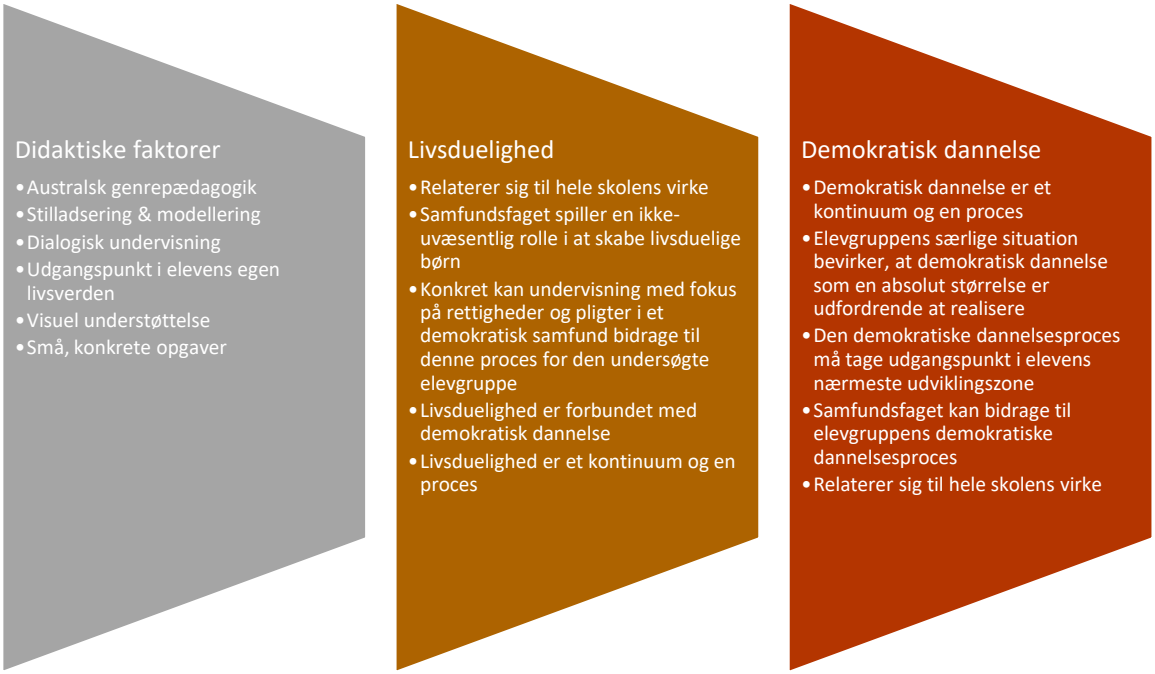
Jeg lægger særlig vægt på sætningen *"man har lov til at sige sine egne ting"*. Respondenten illustrerer her, at der iboende i demokratiet er en ret til at sige sin egen mening, at det man siger har værdi og at det er op til én selv, hvad man vil mene om noget. Dette relaterer sig til ytringsfrihed, som er en vigtig komponent af det repræsentative danske demokrati.

Opsummerende har denne delanalyse vist, at demokratisk dannelse er et mangesidet og komplekst begreb, der forgrener sig til hele skolens virke. Med udgangspunkt i undersøgelsen fra 2011 og de beskrevne indekseringer og dimensioner mener jeg ikke, at den undervisning jeg observerede samt

den praksis jeg selv var en del af, kan indfri de mål, der er beskrevet. Jeg mener samtidig, at denne pointe spiller en ikke-væsentlig rolle, da demokratisk dannelse er en proces og skal opfattes som et kontinuum snarere end en sort/hvid-opfattelse. Undervisningen bør altid tage udgangspunkt dér hvor den enkelte elev er, og jeg mener, at samfundsfaget kan bidrage positivt til den undersøgte elevgruppes demokratiske dannelsesproces.

Fortolkning

Jeg har i nedenstående model forsøgt at skabe et overskueligt og tilgængeligt overblik over konklusionerne fra de tre delanalyser, der relaterer sig til de tre problemstillinger.



Jeg nævnte i afsnittet vedrørende undersøgelsens fejlkilder, at jeg ville benytte begreberne validitet og reliabilitet til at vurdere de resultater, som min undersøgelse er kommet med. Validitet omhandler som nævnt *" (...) om en undersøgelse viser det, den påstår at vise"*, mens reliabilitet omhandler *" (...) undersøgelsens pålidelighed"* (Mottelson et al., 2017, s. 147).
Det er udfordrende entydigt at svare på, hvorvidt undersøgelsen viser det, den påstår at vise. Projektet repræsenterer en lille undersøgelse, der har fundet sted på baggrund af en seks ugers praktikperiode, hvor det empiriske grundlag udgøres af observation, video-observation, to elevinterviews og et lærerinterview. Som følge af opgavens omfang er det min overbevisning, at undersøgelsen kan bidrage til at forstå den ene specifikke klasse, jeg beskæftigede mig med.

Generaliserbarheden vurderes som følge af dette til at være lav. På trods af dette mener jeg samtidig, at undersøgelsen og de erfaringer, jeg har gjort mig, har været medvirkende til at styrke min lærerfaglighed – jeg vil således kunne benytte erfaringerne i min fremtidige lærergerning.

I forhold til reliabiliteten er det min opfattelse, at undersøgelsen har høj reliabilitet. Det er altid udfordrende at vurdere, hvorvidt ens målinger og registreringer er genstand for unøjagtigheder, hvorfor det er svært at konkludere noget entydigt. Alligevel er det min antagelse, at reliabiliteten er høj, da jeg som tidligere nævnt har forsøgt at metodetriangulere. De unøjagtigheder der kunne tænkes at være forekommet, er forhåbentlig blevet udvasket eller formindsket i kraft af, jeg undersøgt fænomenet ved hjælp af flere forskellige metoder.

Diskussion

Kritiske perspektiver på demokratisk dannelse og livsduelighed

"Når det er relevant at tale om demokratisk dannelse, skyldes det i al sin enkelhed, at demokrati ikke er selvfølgelig givet, men må kunne legitimere sin selvfølgelighed i en tid, hvor alt og alle skal måles og styres" (Toft et al., 2017, s. 186). Citatet fordrer en diskussion af demokratibegrebet. Forfatterne argumenterer for, at det repræsentative demokrati har en tendens *" (...) til at gå neoliberalismens ærinde ved hovedsageligt at tjene oligarkers og plutokraters interesser, hvorved risikoen for at underminere demokratiet indefra øges"* (Ibid.). Den neoliberale ideologi er kendetegnet ved, at alle samfundets institutioner underlægges en økonomisk tankegang. Det er således en *homo economicus* tilgang til hele den menneskelige eksistens, der gennemsyrer den neoliberale ideologi, mener forfatterne (Ibid., s. 42-44). Antagelsen er således, at hvis det repræsentative demokrati går neoliberalismens ærinde og ikke tjener flertallets interesser, bliver demokratisk dannelse noget ikke-efterstræbelsesværdigt for de deltagere, der ellers skulle blive demokratisk dannede. Dette ville medvirke til at undergrave demokratiet indefra (Ibid., 188).

Dette er en række interessante perspektiver på demokratiets tilstand, der øver direkte indflydelse på skolen og den type af demokratisk dannelse, der foregår. Forfatterne forholder sig ligeledes kritiske til den læringsmålsstyrede undervisning, som de kalder for *" (...) fremmedbestemt på udemokratisk vis"* (Toft et al., 2017, s. 179). Jeg abonnerer som kommende lærer ikke på den tilgang, som forfatterne gør, men jeg mener samtidig, at perspektiverne er interessante og kan bidrage til en øget forståelse for et komplekst og mangetydigt begreb som demokrati og demokratisk dannelse.

Da demokrati som tidligere nævnt ikke er givet på forhånd, er det interessant at undersøge, hvilken demokratiforståelse forfatterne abonnerer på. Forfatterne udpeger tre demokratiske kernedyder,

frihed, lighed og fællesskab/broderskab – det er ligeledes disse grundsten, der *" (...) hele tiden kommer i en ubalance, vi linedanseragtigt må forsøge at korrigere for, uden nogen sinde at lykkes endeligt med det"* (Ibid., s. 216). Dette fremstår for forfatterne som en demokratisk udfordring – demokratiske dannelsesprocesser skal som følge af dette bidrage til denne korrektion.

Frihed, lighed og broderskab er et politisk slagord, der kan dateres tilbage til den franske revolution. Slagordet blev senere overtaget af arbejderklassen, hvilket antyder et specifikt ideologisk standpunkt. Forfatterne beskriver, at demokratiske dannelsesprocesser er mangetydige og eksperimenterende fremfor entydige og målrettede. Demokrati må forstås som et kollektivt selvstyre, hvorfor disse dannelsesprocesser må tage udgangspunkt i en legende tilgang. Legen er karakteriseret ved, at reglerne og rollerne er til forhandling (Toft et al., 2017). Særligt idealet om et kollektivt selvstyre, hvor dannelsesprocesserne er selvregulerende, kan sige at indeholde anarkistiske undertoner. Det er her værd at nævne, at sammenligningsgrundlaget mellem denne samfundsanalyse og den begrebsforståelse, jeg har lagt mig op ad i analysen, ikke kan vurderes som ligeligt. Bogen repræsenterer en samtidskritik, mens undersøgelsen jeg løbende har refererer til, er en mere deskriptiv beskrivelse af samfundsfaget i skolen.

Som samfundsfagslærer finder jeg disse betragtninger interessante, da de bidrager til flere refleksioner vedrørende demokratiet i almindelighed, men i særdeleshed også den rolle, jeg som kommende lærer får gennem min undervisning. Samtidig bidrager bogen med et andet blik for demokratisk dannelse, der udfordrer den forståelse af begrebet, jeg har lagt mig op ad i analysen. Det er interessant at udfordre den forståelse af demokratisk dannelse, jeg har anlagt, da en implementering af ovennævnte tanker formentligt ville ændre den eksisterende skolevirkelighed, jeg kender. Særligt idéen om den legende dannelsesproces, hvor eleverne eksperimenterer, og hvor den læringsmålsstyrede didaktik træder i baggrunden, er et interessant tankeeksperiment at forfølge. På trods af dette er jeg opmærksom på, at bogens ideologiske standpunkt og klare samfundskritik blot er ét perspektiv ud af mange. Jeg forholder mig ikke i samme omfang negativt til læringsmål og samfundet i al almindelighed, som forfatterne gør.

I forbindelse med at indkredse begrebet livsduelighed er vi ifølge Böwadt først og fremmest nødt til at reflektere over, hvilket liv der er tale om. *"Hvilket liv skal man du til? Der er nemlig stor forskel på, om det anvendes som et biologisk, psykologisk, pædagogisk, eksistentielt eller livsfilosofisk begreb"* (Böwadt, 2019, s. 17-18). Ligeledes er det vigtigt at forholde sig til, hvilken stat skolen refererer til, når vi taler om, at livsduelighed skal være et formål for skolen. Er det nationalstaten *"*

(...) som vi ser hos Grundtvig? Eller er det velfærdsstaten som vi ser hos Løgstrup? Eller er det konkurrencestaten, som Når Holm eller "Ny Nordisk Skole" taler om livsduelighed?" (Ibid., s. 18). En af opgavens analytiske pointer var, at livsduelighed er tæt forbundet med demokratisk dannelse. Denne pointe illustreres i *Ustyrlighedens paradoks*, hvor Jakob Mark taler om *" (...) hvor vigtigt det er, at børn og unges livsduelighed fremmes, så de kan fungere i et forpligtende fællesskab. Det er vigtigt for mig, at de kan forholde sig kritisk i samfundet, og at de forstår nogle af de demokratiske principper, vi har bygget vores samfund op på"* (Toft et al., 2017, s. 200). Hvis livsduelighed er tæt forbundet med demokratisk dannelse, og den demokratiske dannelse ifølge bogens tese sker på baggrund af en neoliberal ideologi, der gennemsyrer samfundet og kun tilgodeser de få, hvad sker der så med livsduelighedsbegrebet og de mennesker, der ellers skulle blive livsduelige? Dette er et spændende tankeeksperiment at følge, og noget tyder på, at livsduelighed kan forstås ud fra et konkurrencestatsligt perspektiv, hvilket kan ligge i tråd med den samtidskritik *Ustyrlighedens paradoks* repræsenterer.

Opgaven har tidligere beskæftiget sig med, at det først var med daværende undervisningsminister Christina Antorini i spidsen i 2012, ved projektet Ny Nordisk Skole, at livsduelighed blev en eksplicit del af skolens formål. Ordet *Ny* indikerer, at de nuværende uddannelsesinstitutioner ikke var gode nok, hvilket kan siges at bidrage til det konkurrencestatslige perspektiv på livsduelighed. Böwadt argumenterer for, at det er karakteristisk, at begrebet *" (...) bruges i en kontekst, hvor det handler om at gøre eleverne fagligt dygtige med henblik på arbejdsmarkedet"* (Böwadt, 2019, s. 109). Projektet har i midlertidig mødt kritik fra mange fagpersoner, der netop argumenterer for, at en sådan opfattelse af livsduelighed indeholder en konkurrencestatslig pædagogik, og dermed underlægger skolen en konkurrencelogik (Böwadt, 2019, s. 110).

Jeg mener, at dette perspektiv på livsduelighed er særlig interessant at beskæftige sig med, da det er den daværende regerings forståelse af begrebet. Regeringen sætter retningslinjerne for den skolevirkelighed, der eksisterer, hvorfor en konkurrencepræget logik på livsduelighedsområdet ligeledes vil forgrene sig til resten af skolens virke. Det er samtidig min opfattelse, at Louise Tidmand har en anden forståelse af livsduelighedsbegrebet – hun italesætter netop, som tidligere nævnt, at baggrunden for at arbejde med livsduelig i skolen er, at flere børn og unge føler sig pressede på flere parametre (jf. teoriafsnittet). Samtidig tilvejebringer dette perspektiv på livsduelighed i samspil med diskussionen vedrørende demokratisk dannelse refleksioner hos mig som samfundsfagslærer og kommende lærer i forhold til demokratiets og statens rolle.

Det bidrager med perspektiver på samfundets indvirkning på den skolevirkelighed, jeg vil møde i fremtiden og på min egen rolle som folkeskolelærer.

Delkonklusion

Det er svært at svare entydigt på, hvorvidt forfatterne til de to bøger, diskussionen har inddraget, har ret i deres kritik. *Livsduelighed* fremstår mere beskrivende end eksplicit kritisk, hvorimod *Ustyrlighedens paradoks* bidrager med en egentlig samtidskritik. Det er min opfattelse, at tesen om en neoliberal ideologi, der gennemsyrer samfundet og uddannelsesinstitutionerne ville udmærke sig i en konkurrencelogik på skoleområdet. Perspektiverne kan således siges at ligge i tråd med hinanden. Jeg forholder mig i midlertidig tvetydig overfor særligt de antagelser, der kommer til udtryk i *Ustyrlighedens paradoks*, hvor særligt idéen om den legende dannelsesproces fritaget den læringsmålstyrede didaktik forekommer konfliktende med min egen opfattelse og holdning til skolen. Jeg er derimod mere tilbøjelig til at genkende den konkurrencelogik, livsduelighedsbegrebet er underlagt i forbindelse med Ny Nordisk Skole manifestet.

Skolen består i midlertidig af en række aktører – eksempelvis i form af læreren, og de elever processerne omhandler – læreren har et stort medansvar i implementeringen og opnåelsen af demokratisk dannede og livsduelige børn. Aktørperspektivet på begreberne er således essentielle at medtænke, når demokratisk dannelse og livsduelighed er til debat.

Konklusion

Dette bachelorprojekt har beskæftiget sig med samfundsfagets udfoldelse for elever med generelle indlæringsvanskeligheder samt med begreberne demokratisk dannelse og livsduelighed. Konkret har opgaven undersøgt: *Hvordan kan samfundsfaget realiseres for elever med generelle indlæringsvanskeligheder, og hvilken indflydelse kan undervisning med fokus på livsduelighed og demokratisk dannelse få for denne gruppe elever?*

Baggrunden for problemformuleringen er tre problemstillinger, der er identificeret via et problemfelt.
Undersøgelsens videnskabsteoretiske baggrund er socialkonstruktivistisk, hvilket havde en direkte indflydelse på empirigenereringen. Empirigenereringen skal ses i lyset af den australske genrepædagogik, som er en almendidaktisk tilgang, der udmærker sig i en række markante principper for undervisningen. Undersøgelsen har gjort brug af observation, video-observation og kvalitative semistrukturerede interviews af relevante aktører. Yderligere har opgaven reflekteret over de potentielle fejlkilder, der er forbundet med de benyttede metoder. Opgavens teoriafsnit anlagde den teoretiske referenceramme for analysen og diskussionen.

Analysen var tredelt med det formål, at hver delanalyse besvarede én problemstilling. Rationalet for denne tilgang var, at dette skulle munde ud i en samlet besvarelse af problemformuleringen. Analysens pointer blev sammenfattet i et indeks. Konkret viste analysen, at samfundsfaget kan realiseres for elever med generelle indlæringsvanskeligheder gennem en række didaktiske dimensioner. Implementeringen af udvalgte elementer af genrepædagogikken i kombination med en dialogisk undervisning med udgangspunkt i elevens egen livsverden og visuelt understøttede små, konkrete opgaver, viste sig at være hensigtsmæssig i denne proces.
Yderligere pegede analysen på, at undervisning med fokus på livsduelighed og demokratisk dannelse kan have en positiv indflydelse på den undersøgte elevgruppes læring og udvikling. De to begreber er komplekse, mangetydige og forgrener sig til hele skolens virke. Realiseringen af begreberne anses som en proces på et kontinuum. Analysen pegede endvidere på, at elevernes kognitive udfordringer udmønter sig i en vanskeliggørelse af at opnå demokratisk dannelse og livsduelighed i absolut forstand. Der er med andre ord et loft, der betinger hvor langt op ad kontinuummet den undersøgte elevgruppe kan komme. Dette betyder ingenlunde, at elevgruppen ikke har gavn af undervisning med fokus på begreberne, snarere tværtimod. Undervisningen bør i stedet tage udgangspunkt i elevgruppens læringsforudsætninger, hvor forventningen til begrebernes

indfrielse ligeledes bør justeres. Det er lærerens opgave at skubbe eleverne så langt op ad kontinuummet som muligt.

Diskussionen anlagde en mere teoretisk vinkel på livsduelighed og demokratisk dannelse. Ønsket var at bidrage med anderledes perspektiver på de to begreber end dem, opgaven har lagt sig op ad. Her bidrog bogen *Ustyrlighedens paradoks – demokratisk (ud)dannelse til debat* med kritiske perspektiver på demokratisk dannelse. Ligeledes bidrog bogen *Livsduelighed – Fra Grundtvig til konkurrencestat* med interessante refleksioner vedrørende livsduelighedsbegrebet. Førstnævnte bogs tese er, at samfundet og uddannelsesinstitutioner er gennemsyret af en neoliberal ideologi, der tjener fåtallet fremfor flertallet. Den demokratiske dannelsesproces bør i stedet sættes fri samt fritages for den læringsmålstyrede didaktik. Diskussionen forholdte sig kritisk til denne samfundskritik. *Livsduelighed* beskrev, hvordan Ny Nordisk Skole manifestet har underlagt forståelsen af livsduelighedsbegrebet til en konkurrencestatslignende pædagogik og logik. Dette perspektiv anså diskussionen som et legitimt synspunkt, men reflekterede samtidig over aktørperspektivet i form af lærerens og elevens rolle, når demokratisk dannelse og livsduelighed er på skoleskemaet.

Perspektivering

Det er min opfattelse, at dette bachelorprojekt angiver et eksempel på, hvordan livsduelig og demokratisk dannende samfundsfagsundervisning af elever med generelle indlæringsvanskeligheder *kan* udfolde sig. Opgavens empiriske grundlag gør det i midlertidig udfordrende at udlede noget generelt om undersøgelsesemnet. Jeg mener derfor, at det kunne være interessant at udarbejde en større undersøgelse med henblik på at opnå en mere dybdegående viden om samfundsfagets realiseringsmuligheder for elever med generelle indlæringsvanskeligheder.

Litteraturliste

Børne- og Undervisningsministeriet (2006). *Folkeskolens formål*.

Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Samfundsfag Fælles Mål*.

Böwadt, P. R. (2019). *Livsduelighed. Fra Grundtvig til konkurrencestat*. Hans Reitzels Forlag.
Thise, H. & Vilien, K. (2019). *Broen til fagsproget – 32 idéer til at styrke sproget i alle fag*. 1. udgave, 3. oplag 2020. Forfatterne og Samfundslitteratur 2019.

Canger, T. & Kaas, L. A. (2016). *Praktikbogen: Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde*. Hans Reitzels Forlag.

Cato, B. (2003). Video- og lydbåndoptagelse som vurderende øje. I: C. Bjørndal, *Det vurderende øje* (s. 82-100). Århus. Klim.

Collin, F. (2015). Socialkonstruktivisme. I: L. Jacobsen., K. Lippert-Rasmussen: & P. Nedergaard, *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning* (s. 325-365). 3. udgave. Hans Reitzels Forlag.

Fibiger, J. & Jørgensen, M. (2014). *Tæt på sprog. Håndbog i dansk sprog og sprogdidaktik.* Hans Reitzels Forlag.

Hiim, H. & Hippe, E. (2007). Videnskabsfilosofisk udgangspunkt for en kritisk-humanistisk didaktik. I: H, Hiim. & E, Hippe, *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling* (s. 67-84). Gyldendal.

Jakobsen, C. L., Brondbjerg, L., Sørensen, K., Poulsen. & T. R., Johansen, J. K. (2011). *Samfundsfag i skolen – en undersøgelse af samfundsfag med fokus på demokratisk dannelse*. Viborg: Viasystime.

Jacobsen, L., Lippert-Rasmussen, K. & Nedergaard, P. (2015). Hvad er videnskabsteori? I: L.

Jacobsen., K. Lippert-Rasmussen: & P. Nedergaard, *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning* (s. 13-37). 3. udgave. Hans Reitzels Forlag.

Johansson, B. & Ring, A. S. (2012). Indledning, hvad er genrer, hvad er genrepædagogik? I: B. Johansson & A. S. Ring, *Lad sproget bære: genrepædagogik i praksis* (s. 19-39). København: Akademisk Forlag.

Just, S. (2007). Samfundsfag – ansatser til samfundsfagets didaktik. I: J. C. Jacobsen & B. Steffensen, *Læreruddannelsens didaktisk* (s. 129-145). 1. udgave. Århus. Klim.

Kvale, S. (2009). Interviewsituationen. I: S. Kvale, *Interview: introduktion til et håndværk* (s. 129-149). Hans Reitzels Forlag.

Mottelson, M. & Muschinsky, L. J. (2017). *Undersøgelser. Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. 1. udgave. Hans Reitzels Forlag.

Tidmand, L. (2019). *Livsduelighed på skoleskemaet – hvad, hvorfor og hvordan?* Aarhus.

Tidmand, L. (2020). Ph.d.-folder. Lokaliseret 21. maj 2021 på: https://phd.arts.au.dk/fileadmin/phd.arts.au.dk/AR/PhD_dissertations/Louise_Tidmand__phd_folder_-_2020_-_EDU.pdf

Toft, H. & Hansen, D. R. (2017). *Ustyrlighedens paradoks – demokratisk (ud)dannelse til debat*. 1. udgave. Aarhus. Klim.

Undervisningsministeriet (2018). *Vejledning for faget samfundsfag*.

Bilag

Bilag A: Semistruktureret interviewguide – lærerinterview

1) Hvad betyder samfundsfaget for dig?

2) I din optik, hvad er så det vigtigste i samfundsfaget for dig?

3) Hvad betyder livsduelighed for dig?

4) Hvordan ser du relationen mellem samfundsfaget og det at kunne begå sig i samfundet?

5) Ifølge dig, hvad kan samfundsfaget give elever med indlæringsvanskeligheder i forhold til demokratisk dannelse og livsduelighed?

6) Hvordan indtænker du demokratisk dannelse i din undervisning?

7) Hvordan praktiserer du det syn, du har på livsduelighed og demokratisk dannelse i din undervisning?

8) Hvordan ser din typiske samfundsfagsundervisning ud?

9) Hvad oplever du virker for dine elever?

10) Hvordan måler du læringsudbyttet?

11) Hvordan udvælger du materiale til din samfundsfagsundervisning

Bilag B: Semistruktureret interviewguide – elevinterviews

1) Hvad synes du om samfundsfag?

2) Dorthe nævner ofte et ord, I skal kunne for at få lov til at gå ud af folkeskolen. Kan du huske dette ord?

3) Hvad er demokrati?

4) Hvad handler demokrati ellers om?
NB: kom rundt om ytringsfrihed, forsamlingsfrihed, religionsfrihed, frie og lige valg. Kritisk presse, hvis det giver mening.

5) Hvad vil det sige at have det godt?

6) Er det din oplevelse, at skolen hjælper med at lære dig, hvordan man får et godt liv?

7) Hvad vil det sige at klare sig selv?

8) Er det din oplevelse, at samfundsfagsundervisningen hjælper med at lære dig, hvordan man klarer sig selv?

9) Har du nogle drømme i dit liv?

10) Føler du, at skolen kan hjælpe dig med at nå dine drømme?

Bilag C: Lærerinterview – udsnit af transskribering

1) De kan godt lide, når de får stillet en eller anden opgave, der handler om dem selv. Hvad ville du have gjort hvis… øhh, find et billede, der viser forskellen på dig og et barn i Afrika. Måske lidt basic, men det her med, at de får brugt dem selv er vigtigt. Eller noget de kender. Så de kan godt tale om Donald Trump, fordi de alle sammen ved, hvordan han ser ud, men hvis jeg begynder at snakke om Macron nede i Frankrig, så bliver det for mærkeligt – det er ikke sådan én de kender. Det skal komme i nye bider, hvis de skal introduceres til nye personer. Så det handler om at få brugt dem selv

2) Det overordnede mål i a-rækken er, at de kan få sig et værdigt liv. Og hvad er et værdigt liv, men det er i hvert fald – målet er måske at kunne klare sig selv, målet er måske at kunne begå sig på en arbejdsplads – det behøves måske ikke være en ordinær arbejdsplads, det kunne måske være et beskyttet værksted, eller noget andet, hvis det er der, det er. Men det der med at kunne begå sig i den verden og kunne klare sig og forstå systemet og forstå, når jeg er mig, hvad kan jeg så få lov til eller hvad kan jeg vælge, eller hvad er reglerne for mig og det er meget svært for vores børn.

3) Altså det har du jo selv oplevet, det med at måle det. Gentagelser er godt i vores klasse. Måden… hvis vi for eksempel har arbejdet med Ultranyt, så foregår det lidt på samme måde hver gang. Så ser vi det, så skal de fortælle om det, de har set, måske hvis det er helt vildt, skal de fortælle det til hinanden i stedet for til mig.

4) Ja men… jeg synes faktisk, det handler om, at de får lært, at de både har rettigheder, men også pligter. Altså at man ikke bare kan sætte sig ned i sin sofa og tænke – ja… der må komme nogle til mig med mit arbejde – at man selv har en forpligtelse, uanset hvor mange diagnoser, man har, uanset hvor svært dit liv er, hvor dårligt begavet du er, så kan du godt yde noget i det samfund, du lever i.

5) Altså jeg griner jo altid lidt, når jeg får nye samfundsfagselever, og siger, det vigtigste ord I skal kende er demokrati. Hvis de skal have lov til at gå ud af skolen, skal de vide, hvad demokrati betyder.

Bilag D: Elevinterview I – uddrag af transskribering

1) I: Ja okay.. Kan du huske hvilket ord, Dorthe altid siger, I skal kunne?

I: Det hun siger: for at gå ud af folkeskolen, så skal I kunne det her ord

R: *Nåår, er det ikke et eller andet med – ej jeg er helt væk.. det er det der med demokrati.*

I: Præcis! Og hvad er det nu, demokrati er?

R: *Øh, det er hvis det er nogle der vil noget andet, og nogle der gerne vil noget helt andet, så stemmer man om, hvad man skal.*

2) I: Jaaer, har det også at gøre med noget andet end at stemme?

R: *Øhh.. hvad mere. Også sådan med regler?*

I: Med regler?

R: *Ja*

I: Ja, kan du huske – når jeg har undervist – det her fine ord, der starter med y?

R: *Ytringsfrihed*

I: Ja, hvad er det nu, det er?

R: *Det er, at man må gøre, hvad man vil udenfor*

I: Jaa? Sige ikke også?

R: *Jo, sige*

I: Og kan du også huske vi har talt om det her ord 'fooor…'

R: *Fatningsfrihed?*

I: Forsamlingsfrihed?

R: *Ja*

I: Som var hvad?

R: *At man sådan. Man må godt sådan gå ud, men nogle gange skal man også sige det til folk*

I: Hvem skal man sige det til?

R: *Politiet, hvis man gerne vil have en demonstration*

I: Lige præcis, lige præcis

Bilag E: Elevinterview II – uddrag af transskribering

1) I: Yes, fedt. Føler du at samfundsfaget sådan hjælper dig med at… er der nogle ting i samfundsfag, du lærer, som du kan bruge til at klare dig selv med?

R: *Ja, det synes jeg. Ja, fordi at øhm. Man får af vide alt det der med demokrati og alle de der ting, og så også sådan noget med.. nok sådan… ej jeg havde det lige før.. Jo at man har lov til at sige sine egne ting, ja.*

I: Så du har lov til at sige din egen mening?

R: *Ja, sådan og man må jo godt stemme og sådan nogle ting. Når man bliver ældre og sådan noget.*

2) I: Deeeee mooooo

R: *Demokrati?*

I: Demokrati ja!

I: Og hvad er demokrati?

R: *Det er sådan stemme-agtigt og ja, snakke sammen og sådan nogle ting*

I: Ja, så stemme-agtigt, snakke sammen og sådan nogle ting.

R: *Ja*

I: Ja, er det også andre ting?

R: *mm ja, man har forskellige valg om man ja. Øm.*

I: Når, vi kom til det her med demokrati, og du sagde noget med stemme, og du sagde noget med nogle valg. Hvad kunne det ellers handle om?

R: *Øhm, altså sådan… sådan… jeg vil sådan sige at.. jeg ved ikke helt præcis hvad det hedder, men forskellige grupper-agtige, hvis man kan sige det. Der er forskellige. Det er svært at forklare.*

I: Tænker du partier?

R: *Ja, partier sådan*

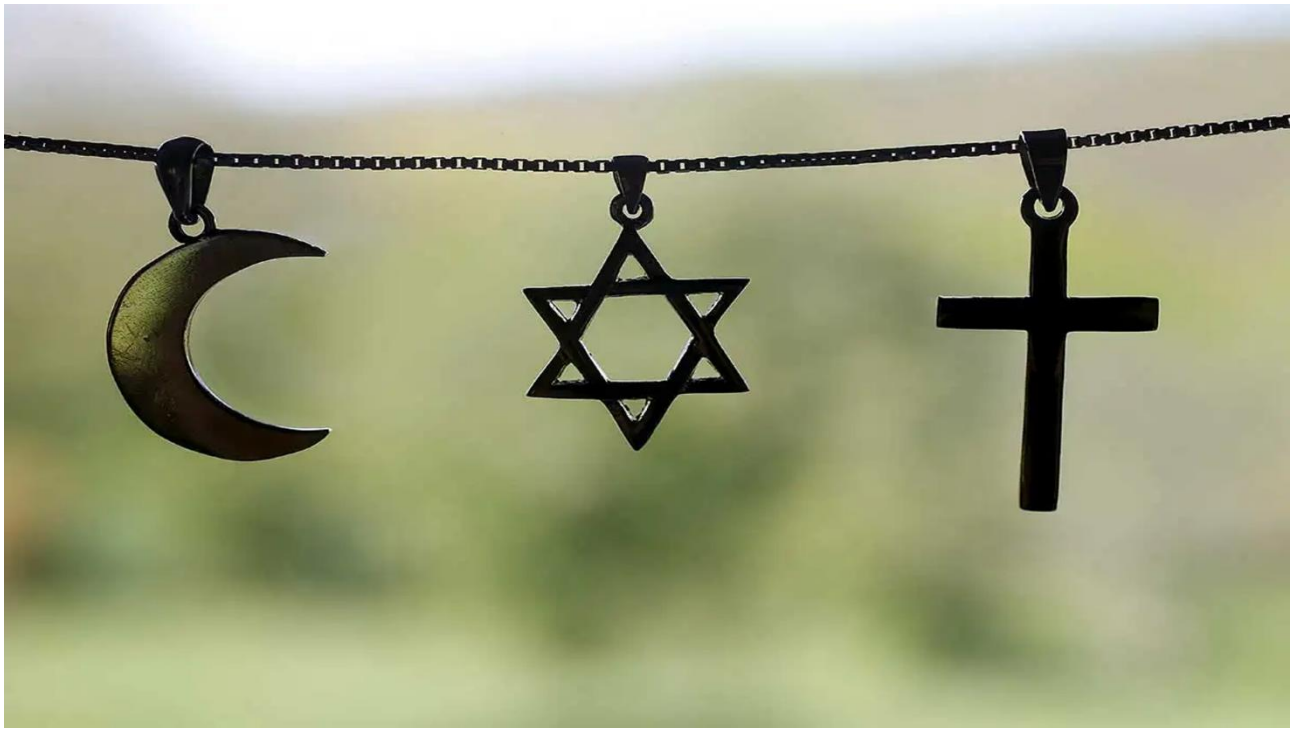
I: Ja, sådan forskellige mennesker, der synes forskellige ting om alle mulige ting.

R: *mhmh ja*

I: Hvad med sådan noget som, det med hvor man kan sige, man har lyst til – næsten. Kan du huske hvad det hed?

R: *hmhm… altså det der…. Ytringsfrihed?*

Bilag F: Uddrag af PowerPoint fra egen undervisningsgang vedrørende demokrati



Jeg synes...