

Standardtitelblad til opgaver på Læreruddannelsen Campus Roskilde.

Elektronisk aflevering

Navn og studienummer:

Rasmus Grønkjær Carlsen Aage - Ir12v027

Nina Mejer Møller - Ir12v040

Fag/hold:

Bachelor – Samfundsfag

Titel på opgaven:

Individ, fællesskab og demokratisk dannelse

Vejleder/underviser:

Niels Erik Borges

Antal sider/anslag:

35 / 89.759

Afleveringsdato:

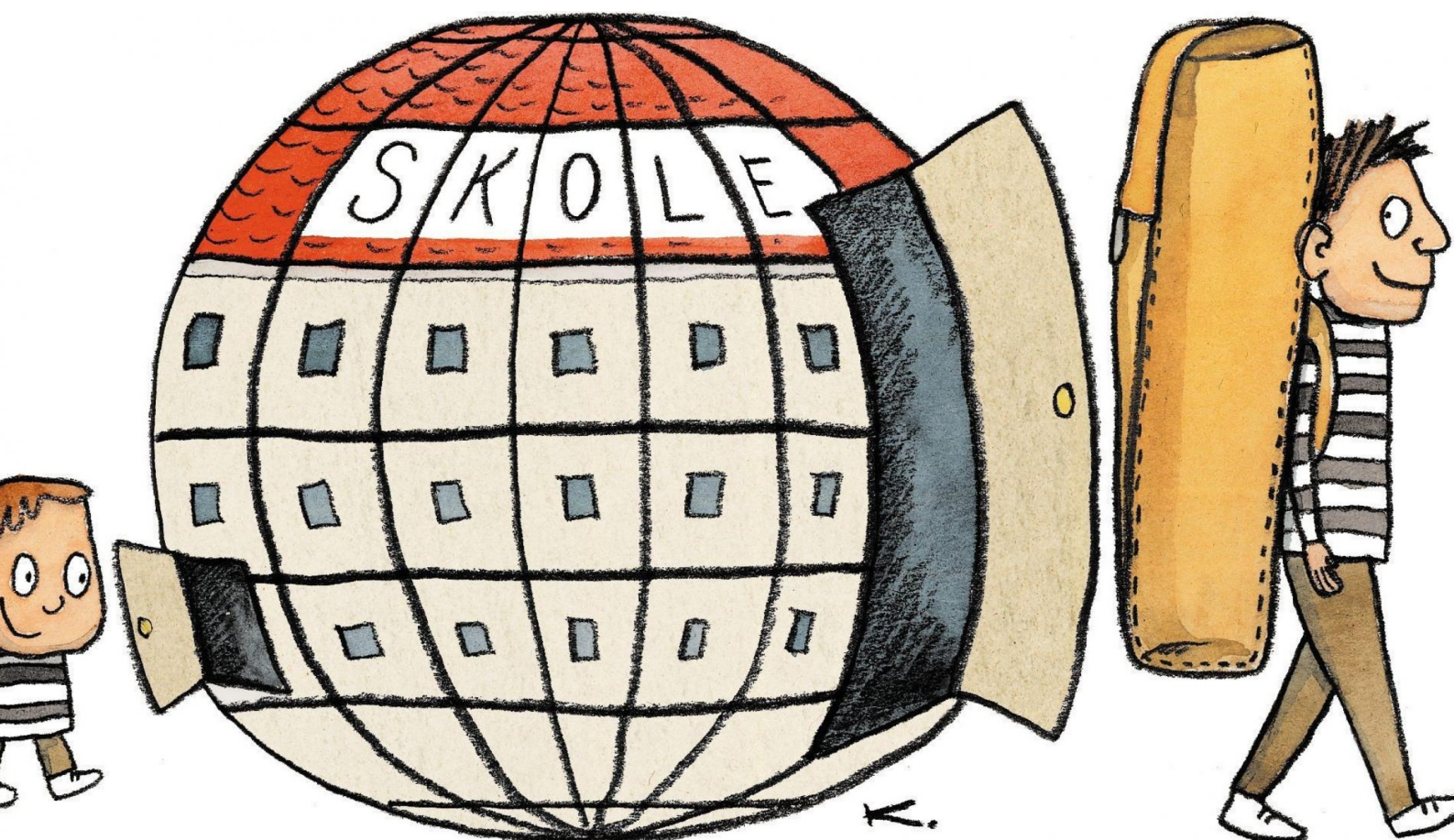
18. januar 2017

I henhold til Bekendtgørelse om prøver og eksamen i erhvervsrettede uddannelser (BEK nr. 1016 af 24/08/2010) skal den studerende ved aflevering af skriftlige opgaver bekræfte, at opgaven er udfærdiget uden uretmæssig hjælp.

Det betyder, at opgaven udelukkende er skrevet af afleveringspersonen/personerne og med de ifølge studieordningens tilladte hjælpemidler.

Når eksamensopgaven er uploadet har ovenstående studerende samtidig bekræftet, at opgaven er udformet uden uretmæssig hjælp jf. BEK nr. 1016 af 24/08/2010.

Individ, fællesskab og demokratisk dannelse



Indholdsfortegnelse

1. Indledning	4
1.1. Problemformulering	5
1.2. Afklaring i forhold til problemformulering	5
2. Metodisk tilgang	5
2.1. Empirisk metode	5
2.2. Teoretisk metode	9
3. Demokrati	11
4. Teori	14
4.1. Jürgen Habermas	14
4.2. Wolfgang Klafki	17
4.2.1. Kategorial dannelsesteori	18
4.3. Thomas Ziehe	19
4.4. Det liberale- og republikanske demokrati	20
4.4.1. Det liberale demokrati	20
4.4.2. Det republikanske demokrati	21
5. Empiri	22
5.1. Korrelation i empirien	23
6. Dannelse	26
7. Analyse	30
7.1. System og livsverden	30
7.2. Den kategoriale dannelse og almendannelsesbegrebet	34
7.3. Subjektivisering og informalisering i samfundsfag	37
7.4. Korrelationen mellem den demokratiske dannelse og sofavælgerne	39
8. Diskussion	44
9. Konklusion	46
10. Metode kritik	48
11. Perspektivering	49
12. Litteraturliste	51

Indledning

I Danmark har der siden den første grundlovs ikrafttrædelse i 1849 været en demokratisk styreform.¹ Demokratiet er ikke statisk, og har været i udvikling siden 1849. Dette betyder, at borgerne i et demokrati har ansvar for at tilegne sig demokratiet, såvel som at videreudvikle det. Mennesket er ikke født med demokratiske evner, hvorfor disse må tilegnes.² Skolen har i den forbindelse en væsentlig rolle. Skolens dannelsesopgave ses i folkeskolens formålsparagraf, stk. 3:

“Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.”³

Skolens dannelsesopgave har de seneste år været udfordret af en stigende individualiseringstendens hos de unge i samfundet.⁴ Denne tendens kan ses i korrelation med forældrenes stigende efterspørgsel efter en undervisning, der er indrettet efter børnenes individuelle evner, interesser og behov.⁵

Den stigende individualiseringstendens, der ses i samfundet kan have en negativ effekt på demokratiet, da man som medborger i et demokrati indgår i et fællesskab, og man derfor har pligter overfor samfundet og sine medborgere.⁶

I en demokratisk styreform er det et problem, hvis borgerne vælger at stå udenfor ved ikke at deltage. “Et demokratisk system, der mangler aktiv opbakning fra sine borgere, kan stå over for alvorlige legitimitetsproblemer, og i sidste ende kan dets overlevelse være truet.”⁷

¹ Aarhus Universitet (08.08.2012)

² Jacobsen (2004), s. 9

³ Alanin (10.08.2015)

⁴ Pedersen (17.05.2013)

⁵ Hansen (17.11.2010)

⁶ Hansen (2010), s. 253

⁷ Elklit (2005), s. 19

Det er i samfundsfag, at der stiftes bekendtskab med samfundets demokratiske institutioner, og “eleverne skal opnå forudsætninger for udvikling for kritisk tænkning og et værdigrundlag, så de kan deltage kvalificeret og engageret i samfundet.”⁸

Gennem samfundsfagets kompetencemål skal eleverne dannes til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund.⁹ Vores hypotese er, at den stigende individualiseringstendens i samfundet er en udfordring for den demokratiske dannelse i samfundsfagsundervisningen. Derfor er det interessant at undersøge individets og fællesskabets vigtighed for den demokratiske dannelse i samfundsfagsundervisningen.

Dette leder os til følgende problemformulering:

1.1. Problemformulering

Hvilken betydning har individ og fællesskab for den demokratiske dannelse i samfundsfagsundervisningen?

1.2. Afklaring i forhold til problemformulering

Med ordet betydning menes, hvilken vigtighed og relevans individ og fællesskab har i forhold til den demokratiske dannelse.

2. Metodisk tilgang

2.1. Empirisk metode

I forbindelse med besvarelsen af problemformulering har vi besøgt Trekronerskolen ved Roskilde. Her har vi interviewet en lærer, og delt spørgeskemaer ud til elever i en 8. klasse. Der er tale om en kvalitativ undersøgelse overfor læreren, og en kvantitativ undersøgelse med spørgeskemaerne. Ved brug af både kvalitativ og kvantitativ metode sikres undersøgelsens metodetriangulering. Disse to undersøgelsesformer rummer hver især fordele og ulemper.

Den kvantitative metode er oftest kumulativ. Med dette menes, at der bygges videre på arbejde, der allerede er foretaget før - dette kan være at bygge videre på undersøgelser, men ligeledes kan der være teoretiske ræsonnementer. Vores undersøgelser bygger videre på undersøgelserne fra *Den*

⁸ Larsen (13.12.2016) (1)

⁹ Larsen (23.12.2016) (2)

*vordende demokrat.*¹⁰ “I kvantitativ metode kan forskere forsøge at teste teoretiske antagelser, eller hypoteser, der tager udgangspunkt i teori.”¹¹ Disse teorier er ofte udarbejdet med udgangspunkt i observationer eller kvalitative undersøgelser. Herefter kan forskeren bruge den kvantitative undersøgelse til at validere sine teser i forhold til teorien.¹² Med dette forstås, at kvalitative og kvantitative undersøgelser ikke er modsætninger, men snarere kan bruges i en større sammenhæng. I vores undersøgelse bruger vi interviewet med læreren til at formindske usikkerheden omkring vores resultater fra den kvantitative undersøgelse i form af spørgeskemaerne. “Hvis resultaterne fra mange undersøgelser peger i samme retning, bliver der mindre usikkerhed omkring fundene, og hypoteserne bliver bestyrket.”¹³

Den kvantitative metodes ophav er i naturvidenskaben. Dette betyder ikke, at metoden udelukkende kan bruges til at belyse noget objektivt. “Mange forskere, der bruger kvantitativ metode, forsøger at sætte sig ind i og forstå elevernes tanker og motivation.”¹⁴ Tidligere blev metoden forbundet med “instrumentalisme, behaviorisme og mål-middel-pædagogik.”¹⁵ I dag ses metoden snarere som et supplement til en kvalitativ undersøgelse, eller til at validere teori.

I forhold til vores undersøgelse er det relevant at sammenligne denne med andre lignende undersøgelser. Resultatet af undersøgelsen kan være påvirket af sammensætningen af elever på Trekronerskolen. Læreren gjorde os opmærksomme på, at det var en samarbejdsvillig klasse, med børn fra øverste middelklasse. Det vil sige, at eleverne kommer fra familier, der ligger over gennemsnittet. Ved at foretage undersøgelsen på en skole fra den øverste middelklasse er der ikke observationer fra andre sociale grupper, hvorfor det er relevant med både et kvalitativt interview og sammenlignelige undersøgelser. “Det kan være interessant at sammenligne gennemsnittet af variabler som skoletrivsel på tværs af aldersgrupper, køn, klasser, skoler, eller land og over tid.”¹⁶ Herudover kunne det have været interessant at undersøge om, der for eleverne sker en ændring over

¹⁰ Jacobsen (2004)

¹¹ Danielsen (2014), s. 156

¹² Ibid., s. 156

¹³ Ibid., s. 156

¹⁴ Ibid., s. 156

¹⁵ Ibid., s. 156

¹⁶ Ibid., s. 160

tid. “De fleste spørgeskemaundersøgelser er tværsnitsstudier, som kun kan opfange et øjebliksbillede, og som derfor ikke kan sige noget om ændringer over tid.”¹⁷

Når vi ønsker at undersøge, hvordan individ og fællesskab kan have betydning for den demokratiske dannelse, bliver den demokratiske dannelse den afhængige variabel. Da individ og fællesskab er de to variabler som vi fokuserer på som havende betydning for demokratisk dannelse, bliver disse to uafhængige variabler.¹⁸ Derfor har udarbejdelsen af spørgeskemaet fokus på disse variabler, for på den måde at sikre at indsamle relevant information omkring sammenhængen mellem disse variabler. Vi er opmærksomme på, at de korrelationer vi måtte finde i vores spørgeskemaundersøgelser ikke er tilstrækkelig grundlag for at drage nogen form for konklusion.¹⁹ Vores undersøgelse stilles komparativt op overfor undersøgelserne i *Den vordende demokrat*²⁰ og *Samfundsfag i skolen*.²¹ Dette for at sikre vores undersøgelses reliabilitet, og validitet.²²

Vi valgte at benytte os af et spørgeskema, der bestod af lukkede spørgsmål og åbne svaralternativer, da vi ingen svaralternativer havde på spørgeskemaet.

På den måde nuanceredes svarene fra respondenterne, da de var frie til at skrive, hvad de følte var rigtigt ved de givne spørgsmål. En anden fordel der førte med den åbne svarmulighed er, at svarene rummede mere information, end hvis de havde besvaret et spørgeskema med lukkede svaralternativer. Derfor fik vi svar fra respondenterne, vi ikke selv havde tænkt mulige.

Ulempen ved denne type spørgeskema er, at det er tidskrævende at behandle, og det kan være problematisk at sammenligne respondenternes svar.²³

Når der foretages en undersøgelse er der visse etiske overvejelser. Blandt disse finder man respondenternes alder, anonymitet, og at de er velinformeret omkring undersøgelsens formål. Dette

¹⁷ Ibid., s. 160

¹⁸ Ibid., s. 160

¹⁹ Ibid., s. 161

²⁰ Jacobsen (2004)

²¹ Jakobsen (2011)

²² Danielsen (2014), s. 165

²³ Bjørndal (2014), s. 110

kom vi omkring gennem samtale med læreren omkring, hvilke forudsætninger eleverne havde for at svare på spørgsmålene.²⁴

I vores søgen i at finde ud af, hvilken betydning individ og fællesskab har for den demokratiske dannelse i samfundsfag, benyttes den kvalitative forskningsmetode interview.

I et interview er der god mulighed for at få indblik i den interviewedes perspektiv, samt få øje på de detaljer som ellers kunne blive overset.²⁵

Interviewmetoden kan ikke bruges til at udvikle generaliseringer, samt finde endelige svar på et spørgsmål. Interviewmetoden kan dog blandt andet bruges til at udforske et tema, samt frembringe empiri der kan belyse et teoretisk felt.²⁶ I arbejdet bruges denne kvalitative metode til at få indblik i, hvordan læreren på Trekronerskolen ser dannelse, og hvordan hun bestræber sig på at sikre dannelse i sin undervisning. Dermed søges at udforske hendes syn på dannelse. Denne information er blevet bearbejdet ud fra relevant teori.

Der findes forskellige opfattelser af, hvad et interview er. Et interview kan opfattes som daglig samtale, der er relativ ustruktureret. Et interview kan dog også være af en mere struktureret karakter, hvor spørgsmål og tid er planlagt.²⁷ Bjørndal beskriver fire typer interview med forskellig grad af struktur. Alle interviewtyperne indeholde styrker og svagheder, og det handler om, at man skal finde den rigtige interviewtype.²⁸

I undersøgelsen benyttede vi os af et standardiseret interview med åbne spørgsmål og svar. De åbne spørgsmål, som vi havde forberedt forinden, gav læreren mulighed for at svare ud fra hendes perspektiv. På den måde fik vi den information som vi efterspurgte.

Ved at vi har benyttet os af denne struktur, er der dog en risiko for, at vi er gået glip af anden relevant information, som vi ikke havde formuleret spørgsmål til.²⁹

Grundet tidsknaphed foregik interviewet over mail. Fordelen er reducerede tilfældige påvirkninger fra interviewerens. Ulempen er begrænset mulighed for at stille opfølgende spørgsmål.

²⁴ Danielsen (2014), s. 161

²⁵ Bjørndal (2014), s. 100

²⁶ Solud (2014), s. 142

²⁷ Bjørndal (2014), s. 101

²⁸ Ibid., s. 102

²⁹ Ibid., s. 103

2.2. Teoretisk metode

Først indkredses det liberale demokrati på det teoretiske plan, for at skabe en overordnet ramme for grundlaget for demokratisk dannelse i samfundsfag. Et kort historisk rids af det liberale demokratibegreb indgår foruden en diskussion af centrale udfordringer for demokratiet.

Begrebet dannelse teoretiseres, og dannelsesbegrebets indflydelse i folkeskolen beskrives. Herefter afgrænses begrebet demokratisk dannelse ud fra folkeskolens formålsparagraf. Den demokratiske dannelses institutionaliserede rolle i folkeskolen analyseres ud fra Jürgen Habermas' diskursetik. Herefter vil der med udgangspunkt i Wolfgang Klafkis almindelsesbegreb blive analyseret på skolens demokratiske dannelsesopgave. Klafkis almindelsesbegreb bliver i denne forbindelse brugt til at validere den demokratiske dannelse i folkeskolens formålsparagraf.

Habermas' teori om system og livsverden benyttes til at problematisere, at skolen under den statslige sfære fører til en mangel på solidaritet gennem en formålsrationel handleform.

Konsekvensen af skolens position i systemverdenen bliver belyst ved brug af det empiriske materiale.

Kommunikationen i Habermas' livsverden bruges til at analysere udtalelser fra vores kvalitative interview, og i forlængelse heraf argumenteres for vigtigheden af kommunikation i forhold til demokratisk dannelse.

Efterfølgende problematiseres Habermas' livsverden, og dens mangel på konkrete løsningsforslag. Dette leder til diskursetikken, der belyser elevernes evne til at sætte sig ind i andre menneskers liv, og belyser hvordan individets solidaritet for fællesskabet, skabes uden for det kendte.

For at belyse hvordan relationen individ - fællesskab spiller ind på den demokratiske dannelse i samfundsfagsundervisningen medtages Wolfgang Klafkis teori om den kategoriale dannelse. De empiriske undersøgelser analyseres ud fra Klafki; hvordan dannes eleverne materialt og formalt i samfundsfagsundervisningen. I forlængelse heraf vil der ved brug af Klafkis almindelsesbegreb undersøges og vurderes, hvordan undervisningens indhold og klassens rummelighed kan have betydning både på elevernes generelle almindelse og specifikt den demokratiske dannelse.

Thomas Ziehes begreber subjektivering og informalisering bruges i korrelation med det empiriske materiale, for at analysere hvordan elevernes indre verden og deres søgen efter plausibilitet i indholdet i samfundsfagsundervisningen har en indvirkning på fagets emner og elevernes identitetsdannelse.

Ud fra teorien om for tidlig identitetslukning bliver elevernes behov for subjektivering problematiseret. I forlængelse heraf vil Ziehes teori om god anderledeshed blive benyttet til at analysere, hvordan man kan undgå elevernes identitetslukning.

Herefter analyseres korrelationen mellem den høje valgdeltagelse i Danmark og den demokratiske dannelse i folkeskolen. Dette ud fra den rationelle teori og teorien om den sociale integrations betydning, samt den kollektive mobiliserings betydning.

I denne del af analysen bruges indledningsvis Jürgen Habermas' diskursetik og Wolfgang Klafkis almindannelsesbegreb i relation til teorierne om valgdeltagelse fra *Sofavælgerne*. Habermas benyttes til at validere solidaritetens betydning for valgdeltagelsen ud fra teorien om den sociale integrations betydning.

Klafkis almindannelsesbegreb benyttes i relation med teorierne om valgdeltagelse, for at belyse sammenhængen mellem elevernes grundlæggende evner selv-, medbestemmelse og solidaritet og valgdeltagelsen.

Det empiriske materiale holdes korrelativt op mod det liberale demokratis menneskesyn. Med udgangspunkt i det liberale demokratis menneskesyn bliver der argumenteret for en samrelation mellem menings- og ytringsfrihed og den rationelle teori.

Korrelationen mellem fællesskabsfølelsen i folkeskolen og elevernes demokratiske dannelse bliver analyseret med udgangspunkt i det empiriske materiale.

Afslutningsvis bliver korrelationen mellem de marginaliserede elever i folkeskolen og sofavælgere belyst ud fra det empiriske materiale.

Opdelingen af individ og fællesskab i den demokratiske dannelse problematiseres og diskuteres ud fra Wolfgang Klafkis kategoriale dannelse, Thomas Ziehes tanke om, at individet lever med en ambivalens og Jürgen Habermas' tanke om betydningen af den sociale kontekst.

3. Demokrati

Denne opgave har til formål at belyse betydningen af individ og fællesskab for den demokratiske dannelse i samfundsfagsundervisningen. For at kunne danne til demokratiet må der først gøres tanker omkring, hvad demokratiet indebærer. Demokratiet fremstår på forskellige måder verden over, og en definition over begrebet er problematisk at frembringe. “Definitionen af demokrati som politisk lighed med flertalsstyre og politisk frihed er uklar som overordnet værdi, som procedure og som afgrænsning.”³⁰

Den demokratiske styreform er af FN’s Menneskerettighedserklæring fra 1948 ophøjet som værende en menneskeret, dog uden nærmere definition.³¹ I 1951 publicerede UNESCO en undersøgelse, hvor samfundsforskere fra hele verden skulle forsøge at definere demokratiet.³² “Det eneste, de alle var enige om, var at demokrati er noget godt. Hvad det egentlig er, og hvad det er godt for, var der ingen enighed om.”³³

Med dette i mente, vil der i dette afsnit forsøges at komme med en definition af demokratiet.

Demokrati betyder folkestyre, og begrebet er første gang anvendt af grækerne 500 år f.Kr.³⁴

I dag er demokratiets kerne, at der ved frie valg, afholdt med års mellemrum vælges hvem der skal varetage et lands politiske institutioner.³⁵

Den mest dominante form for demokrati er det liberale demokrati.³⁶ Denne form ser stat og samfund som værende opdelte, og “som en metode til bedst mulig samordning og opfyldelse af individuelle præferencer.”³⁷ Økonomien skal i høj grad styres af markedskræfterne, og staten skal holde sig til at sikre retsorden inden for landets grænser, samt sikre borgernes rettigheder i samfundet. “Folket opfattes først og fremmest som en sum af individer, ikke som et fællesskab.”³⁸

³⁰ Aage (2005), s. 1

³¹ Hansen (2010), s.11

³² McKeon (1951)

³³ Hansen (2010), s. 11

³⁴ Redaktionen (27.12.2016)

³⁵ Hansen (2010), s. 7

³⁶ Ibid.

³⁷ Aage (2005), s. 1

³⁸ Hansen (2010), s. 7

Dette betegnes som værende de overordnede træk i det moderne liberale vestlige demokrati.³⁹ Grundtrækkende skal udelukkende forstås som et ideal. I den virkelige verden blander statsmagten sig også i økonomiske anledninger, hvilket finanskrisen i 2008 er et eksempel på. Grundlæggende fokuseres der med det liberale demokrati på det enkelte individ i samfundet, men sammenhængskraften i et samfund er afhængigt af at fællesskabet dyrkes.⁴⁰ Den danske velfærdsstat, og de værdier der hersker i den, er yderst afhængig af fællesskabet.⁴¹

I den vestlige verden ses demokrati, frihedsrettigheder og menneskerettigheder som værende tæt forbundne, og demokratiet “anses som en forudsætning for menneskerettighedernes overholdelse.”⁴² Demokratiet er lovfæstet i Den Europæiske Menneskerettighedskonvention, og der er konsensus om, at “troen på, at de demokratiske idealer fremmes af de demokratiske politiske institutioner mere end af nogen anden statsform.”⁴³

At vi mennesker har en interesse i demokrati skyldes, at der i verden findes meningsforskelle og deraf konflikter. Disse forsøges at blive løst gennem demokratiet. Alternativt kunne man følge Marx og Engels, der mente at problemerne ville blive løst af privatejendommens afskaffelse. “Når nutidens udbyttede, proletarer, tager magten, vil al udbytning ophøre, fordi ingen anden udbytende klasse vil træde i bourgeoisiets sted. Efter en periode af proletariatets diktatur vil staten, der blot er udbytternes magtapparat, som Engels udtrykte sig, dø bort.”⁴⁴

At Marx her er inddraget er fordi, at han på linje med liberale tænkere mente, at der ikke var værdier, der vægtede højere end hensynet til den enkelte - “Al frigørelse består i at føre menneskets verden, dets vilkår, tilbage på mennesket selv.”⁴⁵

Det interessante ved det er, at det ikke kun er fortalere for det liberale demokrati, der finder menneskets frihed signifikant. I dag er det hovedsageligt gennem det liberale demokrati, at menneskets frihed kommer til udtryk.⁴⁶

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Ibid., s. 8

⁴¹ Ibid.

⁴² Ibid., s. 7

⁴³ Ibid., s. 8

⁴⁴ Rasmussen (1973), s. 53

⁴⁵ Sørensen (1952), s. 50

⁴⁶ Hansen (2010), s. 9

I nutidens vestlige verden kan det argumenteres, at selve statsbegrebet er blevet normativt. Dette betyder, at selve demokratiet opfattes som et krav. Friheds og menneskerettigheder står centrale heri.⁴⁷

Efter Berlinmurens fald i 1989 og med opløsningen af Sovjetunionen i 1991 var opfattelsen i den vestlige verden, at demokratiet som styreform nu definitivt havde sejret. Dette bekræftes af Francis Fukuyama i *The End of History and the last Man* fra 1992.⁴⁸ Heri opfattes det liberale demokrati, som den endelige regeringsform.⁴⁹ Fukuyamas opfattelser står i kontrast til den af Karl Marx, der mente, at kommunismen ville erstatte kapitalismen.⁵⁰

Fukuyamas værk over det liberale demokratis sejr på verdensplan kan dog ikke skjule, at den demokratiske styreform til stadighed har problemer. I et demokrati vil der altid opstå uenigheder, hvorfor mindretallet i befolkningen er tvunget til at føje sig for flertallet - "i praksis bliver demokratiet derfor et flertalsstyre."⁵¹ Ligeledes kan demokratiet ikke tage patent på alle beslutninger, hvorfor man som samfund må kunne sondre mellem, hvad der kan afgøres demokratisk, og hvad der ikke kan. Tyngdeloven ville ikke blive taget til afstemning i folketinget. Her har flere eksperter allerede afgjort, hvordan det forholder sig.

Ligeledes vil der i en liberal demokratisk velfærdsmodel, som den danske opstå det "retfærdige fordelings problem".⁵² Hvem har gjort sig fortjent til velfærdsstatens goder? Hvor meget har det enkelte individ gjort sig fortjent til? I følge den amerikanske filosof Michael Walzer eksisterer der ikke noget princip eller nogen regler for en retfærdig fordeling af samfundets goder. "...forskellige slags sociale goder bør fordeles af forskellige grunde, efter forskellige principper og af forskellige agenter; og alle disse forskelle stammer fra forskellige opfattelser af, hvad de sociale goder indebærer."⁵³

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ Fukuyama (2006)

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ Rasmussen (1973), s. 53

⁵¹ Hansen (2010), s. 10

⁵² Gustavsson (1998), s. 228

⁵³ Ibid., s. 22

For Walzer indebærer fordelingen, at individet må føle et reelt behov, og føle sig som en del af et større fællesskab. “Fordelingen af goder må ske på grundlag af begge.”⁵⁴ Som en del af et demokratisk samfund må individet kunne erkende, at forskellige mennesker har forskellige behov. Hermed må egne behov kunne tilsidesættes for fællesskabets bedste.

Til slut har demokratiet en ny udfordring i form af globaliseringen. Globalisering har på få årtier ændret magtfordelingen i verden. Nationalstaterne mister betydning, hvilket kan ses som en trussel overfor demokratiet i de enkelte nationer. “Som politisk system er demokratiet en statsform, og uden stat ingen statsform.”⁵⁵ I stedet har multinationale koncerner og internationale politiske organisationer fået mere magt.

De langsigtede konsekvenser af dette er svære at gennemskue. “Det nationale demokratis dage er måske talte”.⁵⁶ Omvendt ser man i disse år, at de nationalistiske partier i vesten vinder frem. Kulminationen ses med eksempler som Brexit og valget af Donald Trump som USA’s kommende præsident. Disse valg taler i høj grad mod globaliseringen, og forsøger i sin retorik at samle nationen og værne om de gamle dyder. “Make America great again”.⁵⁷

Vesten befinder sig i et paradoks med nationalistiske partier på én side, og en globalisering, der ikke står til at stoppe på den anden.

Det er ud fra disse forudsætninger, at der i faget samfundsfag skal dannes til deltagelse i demokratiet.

4. Teori

4.1. Jürgen Habermas

I Habermas’ arbejde er det de sociale betingelser for handling, der er i fokus. Med dette menes, at en lærers arbejde skal forstås i den samfundsmæssige og institutionelle kontekst, som læreren befinder sig i. Læreren er kvalificeret til at handle overfor eleverne i den kontekst, som er skolen,

⁵⁴ Ibid., s. 229

⁵⁵ Hansen (2010), s. 10

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ Poole (13.11.2016)

hvorimod elevernes forældre handler ud fra en anden social kontekst i hjemmet. Lærer såvel som forældre er ligeledes påvirket af den samfundsmæssige kontekst.⁵⁸

Jürgen Habermas har en meget omfangsrig historik af udgivelser. I dette afsnit har vi valgt hovedsageligt at have fokus på indhold fra *Teorien om den kommunikative handlen*.⁵⁹

Det moderne samfund er modsat det traditionelle uddifferentieret.⁶⁰ Med dette menes, at der eksisterer en række delsystemer, med hver deres måde at fungere på - "og hver deres samfundsmæssige funktion."⁶¹ Opgaver der tidligere blev løst i familien bliver nu varetaget af forskellige delsystemer i samfundet. Disse delsystemer bevæger mennesket sig i - i sin hverdag. Habermas deler disse elementer ind i tre sfærer: *staten* som er alt indenfor den offentlige sektor. Delelementerne under denne sfære er styret af politikerne, gennem landets love. Ligeledes er der en faglighed til stede ved de enkelte delelementer. Eksempelvis er læreren på skolen underlagt de love, der eksisterer på skoleområdet, men læreren har også selv en professionel dømmekraft. Hele denne sfære kaldes af Habermas for "magt".⁶²

Herefter følger *markedet*, hvilket indeholder penge kredsløbet og arbejdsmarkedet. Denne sfære kaldes for "penge".⁶³

Sidst finder vi *civilsamfundet*. Dette omfatter alt det som ikke hører under de foregående sfærer - "altså de dele af det sociale liv som hverken er styret af regler, faglighed eller markedsmekanismer."⁶⁴

Ved *markedet* og *staten* handles der rationelt, hvor der i civilsamfundet handles kommunikativt, med det mål at opnå størst mulig indbyrdes forståelse. De tre sfærer indeholder alle forskellige dilemmaer. *Staten* besidder en magt til eksempelvis at bestemme hvem, der kan gå på specialskole. *Markedet* står i et konstant dilemma mellem udvikling og ulighed. Globaliseringen og den medfølgende øgede konkurrence giver udvikling, men samtidig fører dette til en øget ulighed, da flere arbejdspladser risikerer at blive flyttet eller automatiseret.

⁵⁸ Pedersen (2010), s. 146

⁵⁹ Habermas (2005)

⁶⁰ Pedersens (2010), s. 147

⁶¹ Ibid.

⁶² Ibid.

⁶³ Ibid.

⁶⁴ Ibid., s. 148

“*Civilsamfundet* er præget af dilemmaet mellem en opfyldelse af individets behov contra fællesskabets behov.”⁶⁵

Habermas’ fokus er i høj grad på, “sondringen mellem formålsrationel handlen og kommunikativ handlen”⁶⁶ - Ligeledes beskrevet som rationel og kommunikativ handlen.

For Habermas er problemet, at staten handler med en instrumentel fornuft. Med dette bliver problemer, som ellers burde være løst kommunikativt, i stedet forsøgt løst med formelle kasser og rationelle metoder. “Prisen er klientgørelse, umyndiggørelse og formynderi.”⁶⁷ Habermas mener, at denne koloniserede livsverden fører til en normløshed for det enkelte individ. For Habermas har det politiske system derfor nået grænsen for, hvad det kan løse i samfundet. “Nok kan staten løse den materielle side af problemerne, men når det gælder den symbolske reproduktion af ressourcerne identitet, solidaritet og mening, må staten melde pas. Kun kommunikative handlinger i livsverdenen kan klare denne opgave.”⁶⁸ “Mening er en knap ressource, som bliver stadig knappere.”⁶⁹

I forhold til emnet individ og fællesskab og demokratisk dannelse er Habermas interessant, da den formålsrationelle handleform har været i fremmarch. Dette har betydning i forhold til individets ageren overfor fællesskabet. “Man prøver at forudsige, hvad andre vil gøre, og vælger det, der bedst kan betale sig ud fra ens eget mål.”⁷⁰

Habermas har udarbejdet teorien om diskursetikken. Motivet bag denne er solidaritet.⁷¹

Diskursetikken er et forsøg fra Habermas på at påvise, hvordan man “ud fra en mængde uensartede gruppeinteresser når frem til det universelle standpunkt, som kan danne grundlaget for tolerance og solidaritet?”⁷² Diskursetikken er relevant, da den forudsætter, at individet kan vise solidaritet

⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ Andersen (1996), s. 125

⁶⁷ Pedersen (2010), s. 158

⁶⁸ Ibid.

⁶⁹ Habermas (1975), s. 84

⁷⁰ Andersen (1996), s. 126

⁷¹ Gustavsson (1998), s. 226

⁷² Ibid.

overfor fællesskaber, der ligger uden for den hverdag og de fællesskaber som individet normalt færdes i.

4.2. Wolfgang Klafki

Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktive teori om den kategoriale dannelse, kan betragtes som en dannelsesteoretisk funderet didaktik. Klafki mener, at det er relevant at bruge begrebet dannelse, når man taler om de centrale mål for eleverne i folkeskolen.⁷³

Ifølge Klafki må dannelsestænkningen orientere sig mod et demokratisk, konsekvent frit og socialt samfund. Eleverne i folkeskolen skal opdrages til at kunne tage vare på deres borgerrettigheder. Klafki har ud fra denne overbevisning formuleret et almindelsesbegreb der tager hensyn til to dimensioner. Det individuelle og det fælles.⁷⁴

Klafki argumenterer for, at dannelse i dag må ses som en sammenhæng mellem tre grundlæggende evner. Evner som man arbejder sig frem til, og personligt er ansvarlig for:

- *Selvbestemmelse*. Evnen til at bestemme over individuelle levevilkår og meninger.
- *Medbestemmelse*. Alle mennesker har krav på, samt mulighed og ansvar for udformningen af det fælles kulturelle, politiske og samfundsmæssige forhold.
- *Solidaritet*. Det individuelle krav om selv- og medbestemmelse kan kun retfærdiggøres gennem en anerkendelse af andre mennesker, der ikke har samme selv- og medbestemmelsesmuligheder som en selv. I solidaritetsevnen skal man være villig til at gøre en indsats for, og samarbejde med de grupper, der ikke er stillet som en selv.⁷⁵

På den anden side ser Klafki, at dannelse må ses som almindelse i tredobbelt betydning:

- Almindelse må være *dannelse for alle*. For at sikre at alle mennesker kan opnå demokratisk borgerret og selvbestemmelse skal, der være lige muligheder for udvikling af menneskelige evner for alle.⁷⁶

⁷³ Graf (2013), s. 33

⁷⁴ Ibid., s. 34

⁷⁵ Klafki (2011), s. 69

⁷⁶ Ibid., s. 70

- Almendannelse må være *dannelse i det almenes medium*.⁷⁷ ”Hvis medbestemmelses- og solidaritetsprincippet konkret skal opfyldes, må ’almendannelsen’ have en forpligtende fælles kerne og således være dannelse inden for et almenhedens formidlende element”.⁷⁸ Almendannelse skal opfattes som tilegnelse af de relevante problemstillinger og spørgsmål iboende i vores samtid samt den kommende fremtid (Epoketypiske nøgleproblemer).⁷⁹
- Almendannelse som *dannelse inden for alle grunddimensioner af menneskelige interesser og evner*.⁸⁰ Ved at medtage alle grunddimensionerne af menneskelige interesser og evner i almindelsen må der ”skabes adgang til forskellige muligheder for menneskelig selv- og verdensopfattelse samt til forskellige kulturelle aktiviteter”.⁸¹

4.2.1. Kategorial dannelsese teori

Wolfgang Klafkis kategoriale dannelsese teori forsøger at identificere en åben og aktiv tilegnelsesproces, hvor det subjektive og det objektive er indbyrdes afhængige.⁸²

Med udgangspunkt i de materiale dannelsese teorier, hvor der er fokus på det stof der skal læres (objekt), og de formale dannelsese teorier, hvor fokus er på at videreudvikle individets iboende evner (subjekt) udviklede Klafki den kategoriale dannelse.⁸³ I Klafkis kategoriale dannelsese teori skaber mødet mellem individet og stoffet et dialektisk hele, der fører til en dobbeltsidig åbning⁸⁴:

”Dannelse er kategorial dannelse i den dobbeltbetydning, at en virkelighed ’kategorialt’ har åbnet sig for et menneske og dette menneske netop dermed selv er blevet åbnet for denne virkelighed – takket være indsigt, erfaringer, oplevelser af ’kategorial’ art som dette menneske selv har fuldbyrdet.”⁸⁵

⁷⁷ Graf (2013), s. 34

⁷⁸ Klafki (2011), s. 70

⁷⁹ Ibid., s. 70-71

⁸⁰ Ibid., s. 71

⁸¹ Ibid., s. 90

⁸² Graf (2013), s. 43

⁸³ Graf (2013), s. 43

⁸⁴ Ibid., s. 44-45

⁸⁵ Klafki (1979), s. 62

4.3. Thomas Ziehe

Ifølge Thomas Ziehe har kulturelle ændringer en direkte indflydelse på individernes socialisering. Ziehe mener, at der er i den vestlige kultur er sket et sammenbrud af traditioner, som har betydet, at vi siden 1970'erne har oplevet et afgørende generationsskifte. Resultatet af dette sammenbrud af traditioner og generationsskiftet er, at vi i nutiden er blevet kulturelt frisatte.⁸⁶

Vi er gået fra et skæbnesamfund til et valgsamfund. Det er ikke givet på forhånd, hvilke værdier og målsætninger mennesket skal leve efter, det er op til den enkelte at skabe sin egen identitet.⁸⁷

Den kulturelle frisættelse kommer ikke uden betingelser. Både markedets rammer og forventninger fra ens baggrund kan skabe et pres på individet. Individet må derfor være i stand til at reflektere over de situationer som det befinder sig i.⁸⁸

Moderniteten medbringer muligheder til individet, men ens valg er ikke omkostningsfrie. Heri ser Thomas Ziehe, at vi som individer lever med en *ambivalens*. Individerne har mulighed for at arbejde med sig selv i samspil med andre, og de kan gennem forhandlinger med deres omverden opbygge en tilværelse. Det er denne modsætning i moderniteten som Ziehe beskriver som *ambivalens*, og det er denne *ambivalens* der kræver et refleksivt individ.⁸⁹

Thomas Ziehe mener, at i takt med at der i den vestlige verden er sket en kulturel frisættelse, er der hos ungdommen sket en ændring i forhold til rammerne for normalitet. Dette belyser han ud fra tre forskellige dimensioner: Tematisering, informalisering og subjektivering.⁹⁰

Disse tre dimensioner indeholder både en styrke og en problematik. Styrken ved de tre reaktionsmønstre er, at de er med til at forsvare eleverne mod dominerende autoriteter.

Problematikken er, at de tre mønstre tilsammen udgør fundamentet for de refleksivt moderne elevs afvisninger. Disse afvisninger kan gå langt ud over afvisninger af dominerende autoriteter, og kan ende med at forhindre eleverne i at være nysgerrige overfor ting der ikke vedkommer dem selv og deres bestræbelser i at finde dem selv.⁹¹

Når det kommer til dimensionerne tematisering og informalisering, ser Ziehe, at det i høj grad handler om at eleverne stiller spørgsmålstejn ved ”*hvad er det nye ved emnerne?*” og ”*hvad de får*

⁸⁶ Jakobsen (2005), s. 14

⁸⁷ Ibid.

⁸⁸ Ibid., s. 15

⁸⁹ Ibid., s. 15-16

⁹⁰ Ziehe (2005), s. 65

⁹¹ Ibid.

ud af det?”. Det første spørgsmål er et resultat af, at de unge i dag lever i en verden, hvor de har ubegrænset adgang til information.

De unge stiller spørgsmålstejn ved hvad de får ud af det, fordi de søger at finde ud af, om det er værd at engagere sig i arbejde. De unge søger at finde plausibilitet.⁹²

Den tredje dimension subjektivering handler om elevernes opmærksomhed på deres egen indre verden. Eleverne ønsker at kunne se sig selv i de emner, der bliver arbejdet med. I

subjektiveringsdimensionen er der et stort ønske om selv-reference.⁹³

Thomas Ziehe er af den overbevisning, at den bedste undervisning ikke lader sig føje for disse dimensioner, og den egocentriske identitetsdiskurs der medfølger. Denne type undervisningen mener han kan risikere, at resultere i en for tidlig identitetslukning for de unge, da de ophører med at være modtagelige og åbne overfor nye input.⁹⁴ I stedet foreslår Ziehe, at vi bevæger os mod en anden retning. En retning hvor vi gennem decentrering søger, at de unge holder deres identitetsdannelsesproces åben, for derved at skabe identiteter der er i balance.⁹⁵

I decentreringen er der en mulighed for god anderledeshed. Denne mulighed ligger i, at læreren er i stand til at bruge det fremmede til at ændre elevernes visheder om verden, og på den måde ryste elevernes selvfølgeligheder. Elementet af anderledeshed giver plads til nytænkning.⁹⁶

4.4. Det liberale- og republikanske demokrati

4.4.1. Det liberale demokrati

Indenfor den liberale demokratiopfattelse er de centrale dimensioner personlige frihedsrettigheder, ytringsfrihed og ret til individualitet.

Det er afgørende for elevernes fortrolighed med det liberale demokrati, at de gennem deres skoledag bliver bekendt med deres individuelle rettigheder.⁹⁷

“De grundlæggende demokratispekter i den enkelte skoleklasse kan med udgangspunkt i den liberale idétradition siges at handle om retten til at være den man er, retten til at ytre sig frit –

⁹² Madsen (2013)

⁹³ Ziehe (2005), s. 67

⁹⁴ Ibid., s. 73

⁹⁵ Ibid., s. 74

⁹⁶ Madsen (2013)

⁹⁷ Jacobsen (2004), s. 42

herunder retten til at udtrykke sine følelser – og retten til i fri konkurrence med andre at yde sit bedste og blive belønnet for denne stræben.”⁹⁸

Frihed og individualitet er tæt knyttet til de liberale demokratierfaringer. Mennesker i det liberale demokrati må besidde et individuelt særpræg. Det er således ikke nok for eleven i klassen at følge de andres holdninger kollektivt, mennesket må skabe sin egen selvbevidsthed.⁹⁹

Helt centralt for det liberale demokrati er menneskets ret til at kunne ytre sig frit. Hvis en elev føler at sine holdninger er anderledes end flertallets, og derfor ikke ytrer dem er det en indirekte begrænsning af elevens ytringsfrihed. I et liberalt demokrati forstås det, som værende uacceptabelt, hvis fællesskabet begrænser det enkelte individs ytringsfrihed.¹⁰⁰

4.4.2. Det republikanske demokrati

I den republikanske demokratitænkning er demokrati og fællesskab nært forbundne fænomener.

For at det enkelte individ har mulighed for at artikulere sine interesser kræves, der et udgangspunkt af fællesskab. Det er gennem fællesskabet, at eleven opnår republikanske demokratierfaringer og mulighed for at påvirke sin hverdag. Som borger i det republikanske demokrati skal man besidde evner til at fungerer i et fællesskab. Skolen har til opgave at sikre at eleverne udvikler fællesskabsegenskaber.¹⁰¹

De relationer, der for eleven skabes gennem skolen, og den fællesskabsfølelse eleven herigennem tilegner sig spiller en stor rolle for elevens senere udvikling.¹⁰² “Der er derfor al grund til at tro, at velfungerende klassefællesskaber har en meget væsentlig betydning for, at der i eleverne indarbejdes ønskelige normer og idealer, i dette tilfælde normer og idealer, der er funktionelle for demokratisk samfundsliv.”¹⁰³

⁹⁸ Ibid., s. 42-43

⁹⁹ Ibid., s. 44

¹⁰⁰ Ibid., s. 54

¹⁰¹ Ibid., s. 63-64

¹⁰² Ibid., s. 65

¹⁰³ Ibid.

Følelsen af at være inkluderet eller ekskluderet er væsentlige erfaringer i menneskets opvækst. Dette kan have betydning for et individs demokratiske erfaringer samt deltagelsesrettigheder.¹⁰⁴

5. Empiri

I dette afsnit følger en kort redegørelse for vores empiriske materiale fra vores spørgeskemaundersøgelse, interview samt undersøgelser fra *Den vordende demokrat*¹⁰⁵ og *Samfundsfag i skolen*.¹⁰⁶

Sammenfattes vores kvalitative og kvantitative undersøgelser bliver det tydeligt, at der i samfundsfag på Tre Kronerskolen er et fokus på demokratisk dannelse på individniveau. Dette ses gennem lærerens udtalelser i interviewet samt vores kvantitative undersøgelser i klassen, hvor størstedelen af eleverne giver udtryk for, at der i samfundsfagsundervisningen er plads til dem som individer. 84 procent af eleverne giver udtryk for, at deres mening har betydning for undervisningen.¹⁰⁷ 76 procent af eleverne føler, at de kan sige, hvad de mener selvom de er uenige med de andre elever¹⁰⁸ og 84 procent af eleverne kan få lov til at være på deres helt egen måde i klassen.¹⁰⁹

Når eleverne bliver spurgt om hvorvidt de føler, at de er med til at forme undervisningen, er det kun 24 procent af eleverne der svarer ja.¹¹⁰ Samme tendens ses i *Samfundsfag i skolen*, hvor 28,3 procent af eleverne er helt enige eller enige i udsagnet “Vi er ofte med til at bestemme klassens arbejde i samfundsfag.”¹¹¹ Dette indikerer, at eleverne bliver inddraget i undervisningens arbejde, men at ikke alle elever føler, at de er med til at bestemme.¹¹²

I spørgeskemaundersøgelsen svarer størstedelen af eleverne, at de emner som de finder mest interessant er dem som de kan relatere til egen livsverden. Ses der komparativt på spørgeskemaets

¹⁰⁴ Ibid., s. 74

¹⁰⁵ Jacobsen (2004)

¹⁰⁶ Jakobsen (2011)

¹⁰⁷ Bilag 1 - Spørgeskemaundersøgelse, Tabel 4

¹⁰⁸ Ibid., Tabel 9

¹⁰⁹ Ibid., Tabel 10

¹¹⁰ Ibid., Tabel 5

¹¹¹ Jakobsen (2011), s. 40

¹¹² Ibid.

resultat og undersøgelsen fra *Samfundsfag i skolen*, hvor eleverne bliver præsenteret for forskellige emner, og spurgt om “I hvilken grad kan du lide disse temaer/emner i samfundsfagsundervisningen?”¹¹³ ses samme tendens.

Når eleverne bliver spurgt om de interesserer sig for politiske beslutninger, der ikke direkte påvirker dem er klassen splittet. Dette da 48 procent svarer ja, og resten svarer nej eller er i tvivl.¹¹⁴

Spørgsmålet fra *Den vordende demokrat* der afdækker, hvorvidt eleverne er en del af klassens fællesskab viser, at 8 procent svarer nej.¹¹⁵ Dette kan få eleverne til at være afholdende i forhold til at sige deres mening i undervisningen. I spørgsmålet “føler du at din mening har betydning i undervisningen” er det ligeledes 8 procent, der svarer nej.¹¹⁶

5.1. Korrelation i empirien

Valgdeltagelsen i Danmark ligger stabilt højt, og er generelt mellem 80 og 90 procent.¹¹⁷ Dette afsnit vil belyse indikationer i empirien på den eventuelle korrelation, der findes mellem de elever, der ikke engageres i samfundsfagsundervisningen og de mennesker, der i sidste ende bliver sofavælgere. Der er omkring 10 til 20 procent, der ikke stemmer til de danske folketingsvalg. Disse mennesker kaldes sofavælgere. Med begrebet sofavælgere må der sondres mellem adskillige grunde til, at disse mennesker ikke stemmer.

I bogen *Gensyn med sofavælgerne*¹¹⁸ argumenteres det for den sociale marginaliserings betydning for stemmeprocenten. I denne tages der udgangspunkt i det danske arbejdsmarked. Det er vores hypotese, at der er en sammenhæng mellem marginaliseringen på arbejdsmarkedet og i folkeskolen, hvorfor dette vil blive sammenlignet. “Er man marginaliseret fra arbejdsmarkedet, udsættes man ikke i samme omfang for et normpres i retning af at stemme, og man føler måske heller ikke den samme grad af forpligtelse over for det samfund, som ikke kan tilbyde én et arbejde. Det er rimeligt

¹¹³ Ibid., 15

¹¹⁴ Bilag 1 - Spørgeskemaundersøgelse, Tabel 7

¹¹⁵ Jacobsen (2004), 71

¹¹⁶ Bilag 1 - Spørgeskemaundersøgelse, Tabel 4

¹¹⁷ Folketingets Oplysning (05.12.2016)

¹¹⁸ Elklit (2005), s. 77

at forestille sig, at en økonomisk og social marginalisering også fører til en politisk marginalisering.”¹¹⁹

Antages det, at lærerens holdning overfor elevernes forskellige synspunkter i klassen er forbundet med den senere marginalisering på arbejdsmarkedet er det interessant at se på Tabel 17.¹²⁰

Tabel 17		
<i>Min samfundsfaglærer tager alle elevers synspunkter og holdninger alvorligt, når der diskuteres i klassen</i>	Respondenter	Procent
Helt enig	582	38,4%
Enig	573	37,8%
Hverken / eller	220	14,5%
Uenig	80	5,3%
Helt uenig	60	4,0%
I alt	1.515	100,0%

I tabel 17 ses der, at 4,0 procent er helt uenige i, at “Min samfundsfaglærer tager alle elevers synspunkter og holdninger alvorligt, når der diskuteres i klassen”. 5,3 procent uenige, og 14,5 procent er hverken / eller. Tages der først udgangspunkt i uenige eller helt uenige er det sammenlagt 9,3 procent, der svarer dette. Hvis det kædes sammen med de 10 til 20 procent, der senere bliver sofavælgere indikerer det, at der findes en korrelation mellem de 9,3 procent, og de 10 til 20 procent. Ligeledes må det formodes, at en del af de 14,5 procent, der angiver hverken / eller falder i samme kategori som voksne.

Hvis der er plads til det enkelte individ i fællesskabet er det positivt for den demokratiske dannelse, da eleven dermed ikke er marginaliseret.

Dette indikerer, at fællesskabet besidder en indflydelse over for, hvor tilbøjelige personer er til at stemme ved folketingsvalg som voksne. Derfor findes det relevant at inddrage elevernes syn på, hvorledes de kan få lov til at være på deres helt egen måde i et klassefællesskab. Skemaet er fra

¹¹⁹ Ibid.

¹²⁰ Jakobsen (2011), s. 41

tabel 3.1 i *Den vordende demokrat*. Her fokuseres udelukkende på 8. og 9. klassetrin.

Undersøgelsens spørgsmål lød: ”Kan du få lov til at være på din helt egen måde i din klasse?”¹²¹

	Ja, meget	Ja, nogenlunde	Nej, næsten ikke	Nej, slet ikke	Ved ikke	Total	N
4. klasse	33	36	14	7	10	100	700
5. klasse	40	37	11	7	5	100	901
6. klasse	43	38	9	4	6	100	668
7. klasse	45	39	9	4	3	100	803
8. klasse	57	33	7	1	2	100	762
9. klasse	55	34	7	2	2	100	685
Total	46	36	10	4	4	100	4.519
Pige	47	36	9	3	5	100	2.188
Dreng	43	37	10	6	4	100	2.324
Total	46	36	10	4	4	100	4.512

Klassetrin: $\gamma = 0,20$; $p = 0,000$. Køn: $\gamma = -0,13$; $p = 0,000$.

Ved svaret ”Nej, næsten ikke” er det 7 procent for begge årgange, hvor det ved ”Nej, slet ikke” er 1 procent for 8. klasse og 2 procent for 9. klasse. Endvidere er der ved begge klassetrin 2 procents tvivl. Hermed er det samlet 8 procent for 8. årgang og 9 procent for 9. årgang. Det formodes, at de 2 procent der svarer ”ved ikke” kan ende med at falde i samme kategori, som dem der svarer nej. Tages der udgangspunkt i de henholdsvis 8 og 9 procent kan det indikere, at disse individer er de samme, som repræsenterede de 9,3 procent i spørgsmålet ”Min samfundsfaglærer tager alle elevers synspunkter og holdninger alvorligt, når der diskuteres i klassen”. Hermed ses endnu engang en korrelation med de 10 til 20 procent sofavælgere.

De overstående undersøgelser kan sammenlignes med undersøgelserne fra Tre Kronerskolen.

¹²¹ Jacobsen (2004), s. 46

Kan du sige, hvad du mener i klassen, selvom du er uenig med de andre elever?	Respondenter	Procent
Ja	19	76%
Nej	2	8%
Måske / ved ikke	4	16%
Respondenter i alt	25	100%

Her ses en tydelig sammenhæng mellem de 8 procent, der her svarer nej og de overstående undersøgelser. Der må tages højde for de 16 procent, der svarer “måske / ved ikke”, da disse kan være i fare for senere at ende som sofavælgere.

Kan du få lov til at være på din helt egen måde i din klasse?	Respondenter	Procent
Ja	21	84%
Nej	1	4%
Måske / ved ikke	3	12%
Respondenter i alt	25	100%

Ved ovenstående undersøgelse er det 4 procent, der svarer nej, hvilket ligger lavere end i undersøgelsen fra *Den vordende demokrat*.¹²² Der må her tages højde for, at undersøgelsen fra *Den vordende demokrat* har flere respondenter. Hertil følger, at undersøgelsen fra Trekronerskolen har fokus på samfundsfagsundervisningen, hvor *Den vordende demokrat* undersøger skolegangen generelt.

6. Dannelse

Forestillinger om hvad dannelse er har præget menneskets eksistens gennem århundreder. Dette har en indflydelse i folkeskolen. Det ses i folkeskolens formålsparagraf § 1, Stk. 3 “Folkeskolen skal

¹²² Jacobsen (2004)

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.”¹²³

Da begreberne *dannelse* og *demokratisk dannelse* er nært beslægtede vil der i dette afsnit forsøges definere begrebet *dannelse* og senere *demokratisk dannelse*.

“Det er nemmere sagt end gjort, fordi fag, faglighed og almen dannelse ikke er klare fænomener.”¹²⁴

De fleste teoretikere er enige om, at der med dannelsesbegrebet forstås en slags uendelig proces, hvor mennesket gennem sit liv konstant er i udvikling. “Dannelse forekommer, når mennesket udvikler sig helt uden forbilleder og mål. Mennesket gør sig til noget ikke på forhånd givet.”¹²⁵

Mennesket forstår sin plads i verden gennem en almindennende tolkning.¹²⁶ “Hvem vi er, og hvem vi gerne vil være, afgøres ikke kun af indre udviklingsprocesser eller ydre socialiseringer, men i høj grad af den måde, vi forstår os selv og verden på.”¹²⁷ Det er afgørende, hvilke erfaringer vi som mennesker gør os, og hvilke ting vi er omgivet af. “Oplever vi os kastet ind i verden uden bund, sikkerhed og større helhed eller båret af verden i en fortrolighed og sammenhæng?”¹²⁸

Denne fortrolighed med verden kommer gennem de erfaringer vi som mennesker gør os. Disse erfaringer er indenfor områder som sprog, litteratur, kunst, kultur, etik, samfund, natur med mere. Alle disse mangfoldige områder stiftes der bekendtskab med i folkeskolen, hvorfor denne er en dannelsesinstitution.¹²⁹

¹²³ Jeppesen (07.06.2015)

¹²⁴ Oettingen (2016), s. 11

¹²⁵ Gustavsson (1998), s. 19

¹²⁶ Oettingen (2016), s. 12

¹²⁷ Ibid.

¹²⁸ Ibid., s. 12

¹²⁹ Ibid., s. 11

Hvor begrebet *dannelse* eller *almen dannelse* dækker bredt er begrebet *demokratisk dannelse* mere afgrænset. I folkeskolen er den demokratiske dannelse en del af formålsparagrafen, hvorfor denne ikke, som den almene dannelse er en uendelig proces - i hvert fald ikke i forbindelse med folkeskolen. I folkeskolen er den demokratiske dannelse en del af nogen på forhånd udtrukne mål. Eleverne har visse faglige færdigheder, de skal tilegne sig, hvilket gerne skal "demokratisk danne" eleverne.¹³⁰

Den oprindelige dannelsesstanke findes hos grækernes sofister, hvis ambition var at udvikle borgere, der aktivt kunne deltage i samfundets anliggender - herunder demokratiet.¹³¹ "De havde en for den tid demokratisk ambition om at udvikle demokratiet i de græske bystater."¹³² Det kan argumenteres, at dannelse og demokrati kan henføres til sammen oprindelsessted.

Hvis eleverne skal dannes til at tage vare om dem selv samtidig med, at de kan prioritere fællesskabet kræver det en form for solidaritet. "I en solidarisk handling kan mennesker ikke udelukkende kalkulere med egne fordele."¹³³ Hermed eksisterer der konstant en konflikt mellem det liberale demokrati og dets menneskesyn og fællesskabet. Solidaritet er en frivillig sag, hvorfor den - hvis vi skal følge Habermas hører under civilsamfundet. På den måde udelukkes solidariteten overfor fællesskabet fra andre af Habermas' sfærer. I *staten* og på *markedet* agerer mennesket rationelt, og med instrumentel fornuft. Den rationelle og instrumentelle fornuft er problematisk at kæde sammen med demokratisk dannelse og solidaritet overfor fællesskabet - for "hvem er det mere eksakt, man skal være solidarisk med?"¹³⁴ Kan mennesker dannes til at være solidariske overfor andre end dem, der befinder sig indenfor deres egen livsverden? Her mener Habermas, at svaret er diskursetikken. "Diskurser forudsættes at blive institutionaliserede, men også at overskride grænserne for en familie, en stamme eller en stat."¹³⁵ Mennesket skal gennem institutioner, som folkeskolen dannes til at kunne være solidariske overfor andre mennesker. Det problematiske med dette er, at Habermas argumenterer for, at den formålsrationelle handleform har været stigende

¹³⁰ Gustavsson (1998), s. 19

¹³¹ Ibid., s. 209

¹³² Ibid.

¹³³ Ibid., s. 225

¹³⁴ Ibid.

¹³⁵ Ibid, s. 226

indenfor *stat og markedet*. Folkeskolen findes under den *statslige* sfære, hvorfor der her ageres med en formålsrational handleform.

Klafki ser, at vi som individer besidder tre grundlæggende evner, som tilsammen udgør dannelse. Selv- og medbestemmelse, samt solidaritet.¹³⁶ Skolen har til opgave at forberede eleverne til det demokratiske samfund¹³⁷, dermed er det skolens opgave at hjælpe eleverne i deres arbejde mod udviklingen af disse grundlæggende evner.

Som tidligere beskrevet, er der i folkeskolens formålsparagraf § 1, stk. 3 indskrevet skolens demokratiske dannelse.¹³⁸ Ved at holde Klafkis almindannelsesbegreb op overfor denne paragraf kan man se, at der er en korrelation mellem Klafkis tanke om dannelse og skolens demokratiske dannelse.

I Folkeskolens formålsparagraf §1, stk. 3 står der, at folkeskolen skal forbedrede eleverne til bl.a. rettigheder, i et samfund med frihed. Skolens virke skal i forlængelse deraf være præget af åndsfrihed.¹³⁹ Denne fokus på frihed og rettigheder kan sættes i forbindelse med Klafkis tanke om, at dannelse skal indeholde en grad af selvbestemmelse.

Evnen til medbestemmelse og evnen til solidaritet, som Klafki anser som vigtige evner i dannelsen, er ligeledes repræsenteret i folkeskolens formålsparagraf § 1, stk. 3. Her er det begreberne deltagelse, medansvar, pligter, folkestyre, ligestyret og demokrati, der gør det tydeligt, at der i skolens arbejde mod demokratisk dannelse er fokus på, at eleverne skal lære, at de er en del af et samfund, samt styrke deres evne til at tage medansvar og til at føle solidaritet.

Klafki ønskede at bevæge sig væk fra alt, hvad der mindede om elitedannelse i hans almindannelsesbegreb. Derfor tilføjede han til hans tanke om almindannelse at dannelse skal være for alle.¹⁴⁰

Den danske folkeskole er for alle. I Danmark har vi undervisningspligt, hvilket betyder at ethvert barn der bor i Danmark har "...pligt til at deltage i undervisningen i folkeskolens grundskole eller i

¹³⁶ Klafki (2011), s. 69

¹³⁷ Alanin (10.08.2015)

¹³⁸ Jeppesen (07.06.2015)

¹³⁹ Alanin (10.08.2015)

¹⁴⁰ Klafki (2011), s. 70

en undervisning, der står mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen.”¹⁴¹ Hvis vi sammenholder undervisningspligten og folkeskolens formålsparagraf §1, stk. 3, ses der, at dannelsen i Danmark er for alle.

7. Analyse

For at få en forståelse for, hvilken betydning individ og fællesskab har for samfundsfagsundervisningen, benytter vi vores indsamlede empiri, samt undersøgelserne fra *Den vordende demokrat*¹⁴² og *Samfundsfag i skolen*¹⁴³. Denne empiri sammenholder vi med Jürgen Habermas, Wolfgang Klafki, Thomas Ziehe, folkeskolens formålsparagraf¹⁴⁴ og fagformålet for samfundsfag¹⁴⁵.

7.1. System og livsverden

Hvad synes du er mest spændende i faget samfundsfag?	Respondenter	Procent
Identitet og socialisering	3	12%
Kultur	1	4%
Hvordan samfundet fungerer	7	28%
Politik	2	8%
Ikke noget	6	24%
Diskussioner	3	12%
Andet	3	12%
Respondenter i alt	25	100%

Hvis vi tager udgangspunkt i Habermas’ teori om den kommunikative handlen ser vi, at samfundet er uddifferentieret. Skolen hører under det Habermas betegner som værende *staten*. Habermas deler samfundet op mellem system og livsverden, og her er *staten* en del af *systemet*. “Systemerne er de

¹⁴¹ Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (22.06.2016)

¹⁴² Jacobsen (2004)

¹⁴³ Jacobsen (2011)

¹⁴⁴ Alanin (10.08.2015)

¹⁴⁵ Larsen (13.12.2016)(1)

sfærer i samfundet, der varetager den materielle reproduktion af samfundet.”¹⁴⁶ Habermas ser ikke et problem i, at systemet står for materielle opgaver, som vareproduktion, fordeling af goder eller serviceydelser. Disse opgaver kan klares med den instrumentelle og strategiske handletype, der findes i systemverdenen.¹⁴⁷ Systemverden er styret af en anden form for rationalitet, og er modsat livsverdenen ikke styret af gensidig forståelse mennesker i mellem. For Habermas er problemet når vi tror, “at også den symbolske reproduktion kan varetages af systemerne.”¹⁴⁸

I boksen med spørgsmålet “Hvad synes du er mest spændende i faget samfundsfag?”¹⁴⁹ er det hele 28 procent, der har tilkendegivet, at de mener, at det mest interessante i faget samfundsfag er “Hvordan samfundet fungerer.” Dette er interessant, da Habermas argumenterer for, at der i systemverdenen opstår en form for kolonialisering. Denne opleves som en ødelæggelse af de kommunikative processer, og medfører en “udbredt meningsløshed, selvtilstrækkelighed og identitetsløshed, alt sammen noget der er en trussel for samfundets sammenhængskraft.”¹⁵⁰ Heraf kan det tolkes, at eleverne i vores spørgeskemaundersøgelse, hvis teorien følges, burde tænke mere på egen selvtilstrækkelighed, fremfor hvordan samfundet fungerer. Er der en interesse i, hvordan samfundet fungerer, tolkes det som, at eleverne interesserer sig for fællesskabet, hvorfor det i forhold til Habermas’ teori er overraskende, at flest elever har svaret, som de har. Umiddelbart beviser svarene, at flest elever er engageret i det omkringliggende samfund. Det er værd at bemærke, at 24 procent har tilkendegivet, at de ikke interesserer sig for noget, hvilket i forhold til Habermas betyder, at disse 24 procent oplever “subjektivt erfarede, identitetstruende kriser eller sygdomstegn.”¹⁵¹ Svarene på disse identitetstruende kriser skal i følge Habermas findes i livsverdenen. Livsverdenen skal ikke ses, som værende et område i samfundet, på samme måde som de forskellige sfærer i systemet. Snarere skal det forstås som et andet abstraktionsniveau.¹⁵² Livsverdenen er de “sproglige, sociale og kulturelle ressourcer, vi trækker på, og den sproglige, sociale og kulturelle horisont vi bevæger os inden for, når vi handler forståelsesorienteret.”¹⁵³ Med

¹⁴⁶ Pedersen (2010), s. 178

¹⁴⁷ Ibid.

¹⁴⁸ Ibid.

¹⁴⁹ Bilag 1 - Spørgeskemaundersøgelse, Tabel 3

¹⁵⁰ Pedersen (2010), s. 179

¹⁵¹ Ibid.

¹⁵² Ibid., s. 176

¹⁵³ Ibid.

dette menes, at mennesket bruger livsverdenen som et slags tydningsmønster for, hvordan det kommunikativt skal handle. “Denne intersubjektivt delte livsverden udgør baggrunden for den kommunikative handlen.”¹⁵⁴ For Habermas er pointen, at der i livsverdenen opstår en reproduktion af kulturelle-, sociale- og opdragelses-ressourser, hvilket skaber mening, solidaritet og identitet.¹⁵⁵ Denne mening, solidaritet og identitet er den, som gennem kommunikationen skal opretholdes og udvikles, hvilket må være hele målet med den demokratiske dannelse i forhold til individ og fællesskab.

Problemet med livsverdenen er, at den ikke kan konkretiseres, og hermed kan der heller ikke direkte refereres til den. Livsverdenen udvikles hver gang mennesker handler kommunikativt. Dette betyder, at man som lærer må handle kommunikativt med eleverne. Hvordan man som lærer handler kommunikativt findes der ikke noget statisk svar på, men vores interview med en lærer viser, at læreren sonderer mellem forskellige aspekter af sin undervisning for, at sikre den demokratiske dannelse gennem kommunikationen. “Jeg tænker, at det at være dannet ikke er en absolut tilstand men en proces, der er dynamisk altså hele tiden i udvikling. Viden, oplysninger, refleksioner og dialog/samtale er vigtige i dannelsesprocessen.”¹⁵⁶ Gennem dialogen og samtalen sker den kommunikation, som finder sted i Habermas’ livsverden. Habermas mener yderligere, at “Sprog og kultur konstituerer livsverdenen”¹⁵⁷ hvilket kan tolkes som noget, der foregår gennem den viden og oplysning som læreren giver eleverne. Denne viden og oplysning er nævnt i vejledningen for faget samfundsfag¹⁵⁸ - “Elevernes stillingtagen skal være reflekteret, og det betyder, at de tager stilling på baggrund af en viden om samfundet og om samfundsmæssige sammenhænge.”¹⁵⁹

Habermas’ livsverden er som nævnt problematisk at definere, hvorfor en egentlig retning for den professionelle (læreren) er svær at finde. Derfor bliver det op til os at definere, hvornår vores respondent i interviewet befinder sig i Habermas’ livsverden.

¹⁵⁴ Habermas (2005), s. 119

¹⁵⁵ Pedersen (2010), s. 177

¹⁵⁶ Bilag 2 - Lærerinterview

¹⁵⁷ Habermas (2005), s. 125

¹⁵⁸ Larsen (23.12.2016) (2)

¹⁵⁹ Ibid.

Habermas' diskursetik er en anden måde at beskue vores kvantitative og kvalitative data på. Denne bliver i livsverdenen, men er mere konkret end resten af Habermas' livsverden. I denne er fokus i høj grad på at besidde solidaritet. Her er det interessant at bemærke, hvem eleverne er solidariske med. "Hvis solidariske individer er rodfæstede i én og samme livsverden eller fællesskab, skaber det den forudsætning, at de har en fælles grund til at skabe samtykke omkring vigtige ting i fællesskabet."¹⁶⁰ I spørgsmålet "Har du forståelse for andre mennesker, der lever et anderledes liv end dig selv?" er det hele 96 procent, der svarer ja.¹⁶¹ Følges Habermas' diskursetik må diskursetikken "overskride grænserne for en familie, en stamme eller en stat."¹⁶² Derfor kan det formodes, at eleverne tænker på fællesskabet udover deres egen klasse eller familie.

Det er dog kuriøst, at i spørgsmålet "Interesserer du dig for politiske beslutninger, der ikke direkte påvirker dig?" er det kun 48 procent, der svarer ja.¹⁶³ Her vil Habermas argumentere for, at dette er et tegn på, at elevernes kommunikation ikke "strækker sig uden for den hverdag og det fællesskab, som kommunikationen i normal forstand udgør."¹⁶⁴ I interviewet giver læreren udtryk for, at "Jeg starter altid i 8. klasse med "individ og fællesskab" for på den måde at få et kendskab til eleverne og deres interesser - det kan jeg så bruge i min videre planlægning af undervisningen."¹⁶⁵ At der tages udgangspunkt i elevernes egne interesser konflikter med motivet bag Habermas' diskursetik, da denne sigter mod, at solidariteten for fællesskabet skabes udenfor det kendte.

I sidste ende er denne konflikt mellem elevernes egen interesserer, og søgen mod solidaritet udenfor det kendte roden i vores problemstilling. "Er da troen på selvstændige individer i universel forstand forenelig med fornemmelsen for forskellige fællesskaber og unikke sociale sammenhænge?"¹⁶⁶

¹⁶⁰ Gustavsson (1998), s. 225

¹⁶¹ Bilag 1 - Spørgeskemaundersøgelse, Tabel 6

¹⁶² Gustavsson (1998), s. 226

¹⁶³ Bilag 1 - Spørgeskemaundersøgelse, Tabel 7

¹⁶⁴ Gustavsson (1998), s. 226

¹⁶⁵ Bilag 2 - Lærerinterview

¹⁶⁶ Gustavsson (1998), s. 227

7.2. Den kategoriale dannelse og almendannelsesbegrebet

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

Stk. 2. Eleverne skal opnå forudsætninger for udvikling af kritisk tænkning og et værdigrundlag, så de kan deltage kvalificeret og engageret i samfundet.”¹⁶⁷

Ovenstående citat er taget ud fra Samfundsfagets formål. Citatet beskriver, at eleverne gennem samfundsfagsundervisningen skal opnå viden og færdigheder, der gør dem i stand til at deltage aktivt i et demokratisk samfund. Det fremgår ligeledes af ovenstående citat, at det ikke er nok at have viden om samfundet, hvis man skal være en kompetent demokratisk borger. Det er lige så vigtigt, at eleverne gennem samfundsfagsundervisningen udvikler evner, der gør dem i stand til at tænke kritisk.

Det dialektiske forhold der er mellem tilegnelsen af viden og færdigheder, og udviklingen af evner som kritisk tænkning i fagformålet for samfundsfag er i overensstemmelse med Wolfgang Klafkis teori om den kategoriale dannelse.

I forlængelse af det ovenstående vil vi ved brug af Klafkis teori om den kategoriale dannelse og hans almendannelsesbegreb analyserer, hvilken betydning individ og fællesskab har for den demokratiske dannelse i samfundsfagsundervisningen.

I det kvalitative interview gav læreren udtryk, at hun i høj grad forsøger at tage udgangspunkt i eleverne og deres individuelle interesser.¹⁶⁸

Med udgangspunkt i besvarelserne omkring elevernes syn på undervisningen ser vi, at 84 procent af eleverne svarer ja, når de bliver spurgt om de føler, at deres mening har betydning i undervisningen.¹⁶⁹ Hertil skal tilføjes, at 76 procent af eleverne føler, at de kan sige deres mening selvom de er uenige med de andre elever¹⁷⁰, og at 84 procent af eleverne føler, at de kan få lov til at være på deres helt egen måde i klassen.¹⁷¹

¹⁶⁷ Larsen (13.12.2016) (1)

¹⁶⁸ Bilag 2 - Lærerinterview

¹⁶⁹ Bilag 1 - Spørgeskemaundersøgelse, Tabel 4

¹⁷⁰ Ibid., Tabel 9

¹⁷¹ Ibid., Tabel 10

Disse tal indikerer, at flertallet af eleverne i denne klasse føler, at de kan være dem selv, og ikke skal spille en påtrykt rolle.

Ud fra tallene fra undersøgelsen i *Den vordende demokrat*, hvor de stiller spørgsmålet: ”Kan du få lov at være helt på din egen måde i din klasse”, på 8. klasses trin. Ses der, at 57 procent svarer ”Ja, meget” og 33 procent svarer ”Ja, nogenlunde”.¹⁷²

Ud fra de ovenstående kvantitative undersøgelser og interviewet med læreren ses der, at flertallet af eleverne i skolen, og i samfundsfagsundervisningen føler, at de som individer kan være dem selv i et fællesskab.

Relateres empirien til Klafkis teori om den kategoriale dannelse ses, at der i vores undersøgelsesklasse bliver gjort en indsats for, at undervisningen tager udgangspunkt i eleverne.

Da den formale teori tager udgangspunkt i elevens subjektive side¹⁷³, argumenteres der for, at der er en sammenhæng mellem elevernes individperspektiv og Klafkis formale dannelse.

Elevernes tilkendegivelse af at de føler, at deres mening har betydning i undervisningen, og at de tør være på deres helt egen måde i klassen er tegn på, at der i klassen er plads til eleverne som individer og at der er fokus på elevernes individuelle potentialer. Dette kan have en positiv effekt på elevernes udvikling af grundevnerne selv- og medbestemmelse.

Dermed kan der ud fra ovenstående udledes, at der i vores undersøgelsesklasse i samfundsfagsundervisningen bliver taget hensyn til den formale dannelse.

Faget samfundsfag er opdelt i fire kompetenceområder. Politik, økonomi, sociale og kulturelle forhold og samfundsfaglige metoder. Hvert kompetenceområde er omfattet af kompetencemål, som eleverne skal tilegne sig i samfundsfagsundervisningen. Kompetencemål kan forstås som delelementer til den demokratiske dannelse.¹⁷⁴ At samfundsfag er opdelt i kompetenceområder har betydning for, hvilke emner der skal arbejdes med i samfundsfagsundervisningen. Indholdet i undervisningen skal være relevant for de fire kompetenceområder.

Klafki mener, at skolen i et demokratisk samfund må opdrage til demokratiet. Derfor ser han, at skolens indhold må defineres ud fra et borgerperspektiv. Klafki argumenterer for, at de epoketypiske nøgleproblemer må være en del af undervisningens indhold.¹⁷⁵

¹⁷² Jacobsen (2004), s. 46

¹⁷³ Graf (2013), 43

¹⁷⁴ Larsen (23.12.2016) (2)

¹⁷⁵ Graf (2013), 38

”Almendannelse må opfattes som tilegnelse af de fællesmenneskeligt vedkommende problemstillinger i den historiserede samtid og i den fremtid, der tegner sig, samt endvidere som opgør med disse fælles opgaver, problemer og farer.”¹⁷⁶

Dette fokus på indholdet, stoffet som der skal undervises i, repræsenterer den materiale dannelse i Klafkis teori om den kategoriale dannelse.

I den kvantitative undersøgelse spurgte vi eleverne, hvorvidt de følte om de var med til at forme undervisningen i samfundsfag. Til dette svarede kun 24 procent af eleverne, at de følte at de var med til at forme undervisningen. Resten af eleverne svarede, at de ikke følte at de var med til at forme undervisningen eller, at de ikke vidste, hvorvidt de var med til at forme undervisningen.¹⁷⁷ Samme tendens viser sig, når der ses på tabel 16 i *Samfundsfag i skolen*. Her blev eleverne spurgt om at tilkendegive, hvor enige de var i udsagnet: ”Vi er ofte med til at bestemme klassens arbejde i samfundsfag.” Her var der 28,3 procent af eleverne der svarede, at de enten var helt enige eller enige i udsagnet, og 37,2 procent af eleverne der svarede, at de var uenige eller helt uenige i udsagnet. Hele 34,5 procent svarede hverken / eller.¹⁷⁸

En af årsagerne til, at eleverne ikke føler, at de er med til at forme undervisningen i samfundsfag kan skyldes, at der er et stort fokus på indholdet, og dermed den materiale dannelse. Idet ”den verden, eleven er en del af, er (endnu) ikke en del af eleven.”¹⁷⁹ Dermed kan introduktionen af et nyt indhold virke som en magtudøvelse på eleverne.¹⁸⁰ En sådan magtudøvelse kan have en negativ effekt på elevernes medbestemmelsesevne.

De epoketypiske nøgleproblemer kan ses som en problemkanon. Klafki mener, at eleverne gennem arbejdet med og diskussion af de epoketypiske nøgleproblemer, kan udvikle velovervejede og kritiske meninger, der gør dem i stand til at tage stilling og handle selvstændigt.¹⁸¹ Klafki argumenterer for, at de tre indbyrdes sammenkædede grundevner selv-, medbestemmelse og

¹⁷⁶ Klafki (2011), s. 70-71

¹⁷⁷ Bilag 1 - Spørgeskemaundersøgelse, Tabel 5

¹⁷⁸ Jakobsen (2011), s. 40

¹⁷⁹ Graf (2013), s. 44

¹⁸⁰ Ibid.

¹⁸¹ Klafki (2011), s. 80-81

solidaritet ikke skal forstås uafhængigt af konkret indhold.¹⁸² Arbejdet med de epoketyperiske nøgleproblemer, skal åbne op for forskellige svarmuligheder og handlemuligheder, og lede til at eleverne danner deres egne meninger.¹⁸³ Dette kan føre til, at eleverne opnår øget evne til selv- og medbestemmelse samt solidaritet.

Med udgangspunkt i nogle problemer, der er fælles for os alle kan eleverne opnå kendskab til deres egne individuelle holdninger. Ud fra dette kan man argumentere for, at eleverne gennem arbejdet med de epoketyperiske nøgleproblemer bliver kategorialt dannede.

Arbejdet med de fælles problemer, som vi står overfor i verden medfører, at eleverne udvikler evner der gør dem i stand til at agere i samfundet, og gør dem til demokratisk dannede borgere.

7.3. Subjektivering og informalisering i samfundsfag

Eleverne i 8. klasse på Trekronerskolen fik udleveret et spørgeskema, hvortil de skulle svare på hvilke emner de kunne huske at have arbejdet med i samfundsfag, samt hvilke af disse emner de fandt mest interessante. Størstedelen af eleverne 40 procent svarede, at de fandt emnet kultur/subkultur (unge gennem tiden) mest interessant. 24 procent af eleverne svarede, at de havde været mest interesseret i emnerne individ og fællesskab og identitet.¹⁸⁴

At 64 procent af eleverne giver udtryk for, at de fandt mest interesse i kultur/subkultur og individ, fællesskab og identitet kan ifølge Thomas Ziehe forklares med den kulturelle frisættelse, der er sket i den vestlige verden, der hos ungdommen har ændret rammerne for normalitet.¹⁸⁵

Ifølge Thomas Ziehe er der sket en øget subjektivering hos eleverne i skolen. Hvilket betyder, at eleverne er opmærksomme på deres egen indre verden, og at de derfor ønsker, at se dem selv i de emner som de arbejder med i skolen.¹⁸⁶ Når 64 procent af eleverne giver udtryk for, at kultur/subkultur og identitet, individ og fællesskab er det mest interessante, som de har arbejdet med i samfundsfag er det et udtryk for, at de i disse emner har kunnet se dem selv i indholdet.

Ses der komparativt på en lignende undersøgelse i *Samfundsfag i skolen*, hvor eleverne skulle tage stilling til i hvor høj grad de kunne lide forskellige temaer/emner i samfundsfag.¹⁸⁷ Der bliver det

¹⁸² Graf (2013), s. 38

¹⁸³ Ibid., s. 40

¹⁸⁴ Bilag 1 - Spørgeskemaundersøgelse, Tabel 2

¹⁸⁵ Ziehe (2005), s. 65

¹⁸⁶ Ibid., s. 67

¹⁸⁷ Jakobsen (2011), s. 15

tydeligt, at der i denne undersøgelse ses samme tendens til subjektivering hos eleverne, da de mest populære emner i denne undersøgelse er menneskerettigheder, medier og ungdomskultur og identitet.¹⁸⁸

Elevernes behov for selv-reference og det faktum, at der er plads til dem som individer har en indvirkning på undervisningens indhold i samfundsfag. Læreren på Tre Kronerskolen forsøger i hendes undervisning, at tage udgangspunkt i noget, som hun tænker er relevant for eleverne, og søger at få kendskab til elevernes interesser, så hun kan bruge det i planlægningen af samfundsfag.¹⁸⁹ Hun giver udtryk for, at hun kan mærke elevernes behov for subjektivering i undervisningen, idet hun siger:

”Udfordringen ligger i, om man kan få alle elever med. Jeg forsøger på skift at tage udgangspunkt i forskellige elever”¹⁹⁰

32 procent af eleverne giver udtryk for, at de fandt politik og demokrati mest interessant.¹⁹¹ Dette er et relativt højt antal elever. Men ses der på elevernes svar når de bliver spurgt om, hvorvidt de interesserer sig for politiske beslutninger, der ikke direkte påvirker dem, er der 32 procent der svare nej, og 20 procent er uafklaret.¹⁹²

Elevernes manglende engagement for politiske beslutninger, der ikke direkte påvirker dem kan ud fra Ziehes dimension informalisering ses som et tegn på, at eleverne har svært ved at se hvad de får ud af det. Det handler her om, at eleverne ikke finder noget plausibilitet i at engagere sig i disse politiske beslutninger.¹⁹³

Behovet for subjektivering og informalisering i undervisningen er et tegn på, at eleverne stiller sig afvisende overfor det som de oplever som fremmet. Dette kan ifølge Ziehe lede til en egocentrisk identitetsdiskurs, som kan resultere i en for tidlig identitetslukning hos eleverne.¹⁹⁴

¹⁸⁸ Ibid.

¹⁸⁹ Bilag 2 - Lærerinterview

¹⁹⁰ Ibid.

¹⁹¹ Bilag 1 - Spørgeskemaundersøgelse, Tabel 2

¹⁹² Ibid., Tabel 7

¹⁹³ Ziehe (2005), s. 66

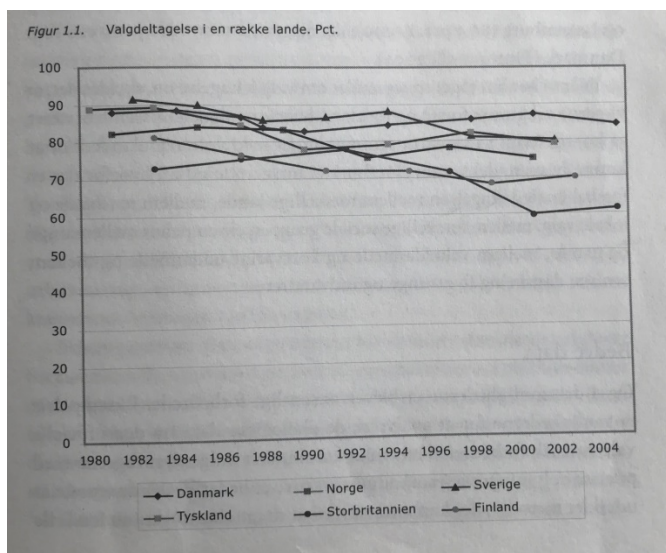
¹⁹⁴ Ibid., s. 73-74

Dette er problematisk da dannelse, som beskrevet tidligere, forstås som en uendelig proces, hvor individet hele livet i gennem er i udvikling. Det afgørende for den demokratiske dannelse er derfor, at eleverne forholder sig åbne for det fremmede, og ikke udelukkende finder interesse i det som de kan se sig selv i.

Thomas Ziehe mener, at for at undgå at der ikke sker en for tidlig identitetslukning hos eleverne, skal læreren gennem decentring skabe god anderledeshed i undervisningen.¹⁹⁵

7.4. Korrelationen mellem den demokratiske dannelse og sofavælgerne

Som tidligere beskrevet har der i Danmark længe været tradition for høj valgdeltagelse. Siden 1980 har valgdeltagelsen ligget stabilt over 80 procent i Danmark.¹⁹⁶ Danmark adskiller sig fra lande vi normalt sammenlignes med ved, at valgdeltagelsen har været høj og stabil.



Den høje valgdeltagelse er tegn på, at der er stabilitet i den demokratiske styreform og en bred folkelig tilslutning til de demokratiske institutioner. Den høje danske valgdeltagelse er med til at legitimere det demokratiske system.¹⁹⁷

I nedenstående afsnit analyseres, hvilken rolle folkeskolen kan have når det kommer til den høje valgdeltagelse, herunder hvilken betydning individ og fællesskab har.

Med udgangspunkt i individniveau vil der gennem den rationelle teori og teorien om den sociale integrations betydning se på, hvad der kan få individer til at deltage aktivt i demokratiet.

¹⁹⁵ Ibid., s. 75

¹⁹⁶ Elklit (2005), s. 13

¹⁹⁷ Ibid., s. 19

Teorien om den sociale integrations betydning har en forventning om, “at mennesker, der er velintegrerede i det etablerede samfund, tilegner sig samfundets normer og søger at leve op til dem.”¹⁹⁸ I den danske folkeskole starter den sociale integration allerede fra elevernes første skoledag. Eleverne bliver gennem folkeskolens virke påvirket af samfundets normer. Dette ses i folkeskolens formålsparagraf §1.¹⁹⁹

Den rationelle teori ser på vælgernes personlige interesse, og peger på at der er større sandsynlighed for, at et individ stemmer, hvis individet vurderer, at der ved valgdeltagelse opnås en større gevinst end, hvis man vælger ikke at stemme. For den enkelte vælger er det afgørende, hvad han eller hun “forventer at få ud af, at et bestemt parti eller en bestemt kandidat vinder frem for et andet parti eller en anden kandidat.”²⁰⁰

Teorien om den sociale integrations betydning ser, at der er et normpres fra samfundets side om, at man som velintegreret individ skal stemme.²⁰¹ Sammenholdes denne teori med Wolfgang Klafkis almindannelsesbegreb, kan der ses en sammenhæng mellem de moralske forpligtelser, der ligger i stemmenormen i samfundet og individets evne til medbestemmelse. I individets medbestemmelsesevne ser Klafki, at ethvert menneske ikke kun har krav på at være medbestemmende, men ligeledes har et ansvar for at være med til at forme det fælles samfundsmæssige, kulturelle og politiske forhold.²⁰²

Sammenholdes Klafkis almindannelsesbegreb med den rationelle teori, hvor det er individets personlige interesser der er afgørende for valgdeltagelse.²⁰³ Der bliver det klart, at det er individets evne til selvbestemmelse der er i fokus. Et individ skal være i stand til at bestemme over egne levevilkår og skal i den forbindelse have og udvikle meninger.²⁰⁴ Betingelsen for selvbestemmelse er ifølge Klafki, at dannelsen må være for alle.²⁰⁵

¹⁹⁸ Ibid., s. 48

¹⁹⁹ Alanin (10.08.2015)

²⁰⁰ Elklit (2005), s. 49-52

²⁰¹ Ibid., s. 48

²⁰² Klafki (2011), s. 69

²⁰³ Elklit (2005), s. 49

²⁰⁴ Klafki (2011), s. 69

²⁰⁵ Ibid., s. 70

De normer der gælder i teorien om den sociale integrations betydning kan ligeledes med rette kædes sammen med Habermas' diskursetik. Her er det menneskets evne til at være solidarisk, og dets evne til gensidigt at identificere sig med andre mennesker, der har betydning. Hermed må både den sociale integration og diskursetikken siges at være i konflikt med det liberale menneskesyn.

Diskursetikken sigter mod at være en måde, hvorpå kommunikation uden for kommunikationens normale rammer kan florere. Med dette menes, at kommunikationen foregår uden for "den hverdag og det fællesskab, som kommunikationen i normal forstand udgør"²⁰⁶. For at muliggøre en sådan kommunikation kræves, at den institutionaliseres.²⁰⁷ Denne institutionalisering kan kædes sammen med den sociale integrations forventning om, at mennesker der er veletablerede i samfundet forsøger at tilegne sig og leve op til samfundets normer. At samfundet har specifikke normer, der skal leves op til er kernen i, hvad Habermas mener med institutionaliseringen af kommunikationen.²⁰⁸ "Solidaritet kan altså ifølge Habermas kun udvises mod sådanne samfund, som besidder en institutionaliseret diskurs."²⁰⁹

Udover de ovennævnte teorier om vælgeradfærd på individniveau findes den kollektive mobilisering. Denne foreskriver, at individer der tilhører en bestemt samfundsgruppe er tilbøjelige til at mobilisere sig, hvorfor stemmedeltagelsen for eksempelvis arbejderklassen i Danmark traditionelt har været høj.

Den kollektive mobilisering forudsætter, at en gruppe mennesker med ensartede interesser og egenskaber mobiliserer sig mod til fælles mål.²¹⁰

Ser vi på den kollektive mobilisering ud fra Klafkis almindannelsesbegreb, ses der ligeledes en sammenhæng med individets evne til medbestemmelse. Hvor der i teorien om den sociale integrations betydning lå et normpres på individet, der i Klafkis medbestemmelse kunne ses som et ansvar, er det i den kollektive mobilisering individets krav på og mulighed for udformningen af det fælles der fokuseres på. Individernes medbestemmelsesevne er forudsætning for, at individerne kan

²⁰⁶ Gustavsson (1998), s. 226

²⁰⁷ Ibid.

²⁰⁸ Ibid.

²⁰⁹ Ibid.

²¹⁰ Elklit (2005), s. 53-54

mobiliserer sig mod et fælles mål. Under den kollektive mobilisering kan der ligeledes ses evnen til solidaritet.²¹¹

Forudsætningen for udviklingen af medbestemmelse og solidaritet er ifølge Klafki, at dannelsen skal ske i det almenes medium. Han ser, at arbejdet med de epoketypiske nøgleproblemer er vigtigt for almindannelsen.²¹²

<i>Min samfundsfaglærer tager alle elevers synspunkter og holdninger alvorligt, når der diskuteres i klassen</i>	Respondenter	Procent
Helt enig	582	38,4%
Enig	573	37,8%
Hverken / eller	220	14,5%
Uenig	80	5,3%
Helt uenig	60	4,0%
I alt	1.515	100,0%

Ses der på tallene fra ovenstående tabel fra undersøgelsen i *Samfundsfag i skolen*. Hvor eleverne bliver bedt om at tage stilling til følgende udsagn: ”Min samfundsfaglærer tager alle elevers synspunkter og holdninger alvorligt, når der diskuteres i klassen.” Ses det, at antallet af elever der er helt uenige eller uenige i udsagnet udgør 9,3 procent, og at hele 14,5 procent svarer hverken / eller.²¹³

Kan du sige, hvad du mener i klassen, selvom du er uenig med de andre elever?	Respondenter	Procent
Ja	19	76%
Nej	2	8%
Måske / ved ikke	4	16%
Respondenter i alt	25	100%

Det fremgår af ovenstående tabel, at 76 procent af eleverne i 8. klasse på Trekronerskolen kan sige, hvad de mener i klassen, selvom de er uenige med de andre elever.²¹⁴

²¹¹ Klafki (2011), s. 69

²¹² Ibid., s. 70-71

²¹³ Jakobsen (2011), s. 41

²¹⁴ Bilag 1 - Spørgeskemaundersøgelse, Tabel 9

En af eleverne fra 8. klasse beskriver det således:

“Jeg kan godt sige hvad jeg mener, med det er ikke alle der kan det”²¹⁵

Elevens citat indikerer, at ikke alle i klassen føler, at de kan eller har lyst til at sige hvad de mener. Hvilket der ligeledes kan ses i tabellen. Hvor 8 procent giver udtryk for, at de ikke kan sige hvad de mener, og hele 16 procent svarer måske / ved ikke. Dette kan være problematisk i forhold til elevernes demokratiske dannelse.

Som tidligere beskrevet er evnen til at kunne give udtryk for ens meninger og synspunkter centralt for det liberale demokratis mennesketype. For at det liberale demokrati er validt kræves, at borgerne benytter deres menings- og ytringsfrihed.²¹⁶

De 9,3 procent der i tabel 17 giver udtryk for, at deres holdninger ikke bliver taget seriøst af læreren og de 8 procent der svarer nej til, at de kan sige hvad de mener selvom de er uenige med de andre i klassen, kan være en indikation af, at den enkelte elev får begrænset sin menings- og ytringsfrihed.

“Hvis der er en generel tendens til, at den enkelte elev ikke vil sige sin mening, fordi den er i konflikt med klassens, så er det en stærk, om end indirekte, begrænsning af elevens ytringsfrihed.”²¹⁷

En af de elever, der giver udtryk for ikke at være interesseret i at sige sin mening skriver “fordi en kommentar med 94 procent sikkerhed ikke har den største betydning for ens fremtid - ihvertfald ikke i folkeskolen.”²¹⁸

Dette indikerer, at eleven ikke finder den personlige gevinst tilstrækkelig stor til at udtrykke sig. Her ses en samrelation mellem elevernes svar i tabellen og den rationelle teori.

Gennem folkeskolen tilegnes evnen til at mobilisere sig, hvorfor nedenstående tabel fra *Den vordende demokrat* - tabel 4.4²¹⁹ omhandlende elevernes inddragelse i fællesskabet i klassen findes relevant.

²¹⁵ Ibid.

²¹⁶ Jacobsen (2004), s. 50

²¹⁷ Ibid., s. 54

²¹⁸ Bilag 1 - Spørgeskemaundersøgelse, Tabel 9

²¹⁹ Jacobsen,(2004), s. 71

TABEL 4.4.

Elevernes oplevelse af at tilhøre fællesskabet i klassen. Pct.

ER DU MED I FÆLLESSKABET I DIN KLASSE?							
	Ja, meget	Ja, nogenlunde	Nej, næsten ikke	Nej, slet ikke	Ved ikke	Total	N
Total	53	35	6	2	4	100	4.505

Af de adspurgte elever er der 8 procent der svarer, at de ikke føler, at de er en del af fællesskabet i klassen. Dette er problematisk af flere årsager. Er man ikke del af et fællesskab kan det have negative indvirkninger på skolepræstationer, og lysten til at gå i skole kan blive mindsket. Det manglende tilhørsforhold til fællesskabet kan ligeledes være skadeligt for elevens demokratiske dannelse, f.eks i form af manglende demokratiske erfaringer i skolelivet.²²⁰

Sammenholdes tallene fra undersøgelserne i folkeskolen med antallet af sofavælgere, indikeres der en korrelation mellem dem der marginaliseres i folkeskolen, og antallet af sofavælgere på mellem 10 og 20 procent.²²¹ I denne sammenhæng er det eleverne, der ikke siger deres mening eller som føler sig udstødt fra fællesskabet, der betegnes som værende marginaliserede.

8. Diskussion

I ovenstående analyse behandles begreberne individ og fællesskab som værende separate fænomener. Hermed bliver diskussionen, om fællesskabet skal tilpasses individet eller om individet skal tilpasses fællesskabet. Spørgsmålet er her om den demokratiske dannelsen sker i individet, eller om individet har brug for fællesskabet for at blive dannet. I det liberale demokrati skal fællesskabet give individet størst mulig plads til selvudfoldelse, dette gennem sikringen af individets rettigheder. Det liberale demokratiperspektiv kan ses i relation med Thomas Ziehes tanke om, at der i den vestlige kultur er sket et sammenbrud af traditioner. Dette sammenbrud har skabt en ændring i samfundet, så vi nu lever i et valgsamfund, hvor det er op til den enkelte at skabe sin egen identitet.

²²⁰ Ibid., s. 74

²²¹ Folketingets Oplysning (05.12.2016)

I samfundsfagsundervisningen er dette fokus på individets rettigheder og selvudfoldelse også en realitet, idet læreren forsøger at tage udgangspunkt i elevernes interesser i undervisningen.

“I min undervisning forsøger jeg at tage udgangspunkt i noget, jeg tænker er relevant for eleverne. Jeg starter altid i 8. klasse med "individ og fællesskab" for på den måde at få et kendskab til eleverne og deres interesser - det kan jeg så bruge i min videre planlægning af undervisningen.”²²²

Et individ kan dog ikke dannes uden, at den arena individet befinder sig i påvirker individet. En elev vil agere anderledes i det fællesskab, der er i hjemmet end i skolen. Dette stemmer overens med Jürgen Habermas', der mener, at menneskets ageren skal forstås i den kontekst mennesket befinder sig i.

Dette kan ses i forlængelse af Ziehes overbevisning om at individet lever med en ambivalens.

Det er derfor ikke muligt at være individ uden fællesskab. Individet dannes gennem fællesskaber, hvorfor de to har hinanden som uadskillelige forudsætninger. Heri ser vi Wolfgang Klafkis ærinde med den kategoriale dannelse, hvor dannelse ikke kan betragtes som udelukkende objektiv eller subjektiv.

Hvis der ses på det ovenstående ud fra det republikanske demokratisyn bliver det tydeligt, hvordan det er igennem fællesskabet, at individet danner sine demokratierfaringer. Dette bakkes op af Svend Brinkmann og Elsebeth Jensen i kronikken *Fællesskab er en udfordring for alle* udgivet af Information i 2012. “Et fællesskab udvikles sjældent ved at fokusere på individer — det er snarere omvendt: Fællesskabet er rammen for individets dannelse og udvikling!”²²³

Opdelingen af individ og fællesskab i den demokratiske dannelse findes problematisk. Dette da eleverne opnår demokratierfaringer med såvel liberale som republikanske demokratiaspekter - “og erfaringerne udtrykker derved en bred og flerfacetteret erfaring med demokratisk praksis.”²²⁴

²²² Bilag 2 - Lærerinterview

²²³ Brinkmann (06.02.2012)

²²⁴ Jacobsen (2004), s. 105

9. Konklusion

Som afslutning på opgaven vil der i nedenstående afsnit blive præsenteret delanalysernes væsentligste pointer i forhold til problemformuleringen.

Dette professionsbachelorprojekts hovedformål har været at belyse betydningen af individ og fællesskab for den demokratiske dannelse i samfundsfagsundervisningen. Ved at teoretisere begrebet dannelse kan vi ud fra Habermas' diskursetik konkludere, at dannelsen kræver at blive institutionaliseret gennem institutioner som folkeskolen for, at menneskets solidaritet kan strække sig længere end livsverdenen.

Ydermere kan der ud fra Klafkis almendannelsesbegreb konkluderes, at folkeskolens demokratiske dannelsesopgave skal sikre, at eleverne tilegner sig evner som selv-, medbestemmelse og solidaritet. I skolen skal eleverne blive bevidste om, at de har rettigheder, men skal også lære at tage et medansvar og udvikle en solidaritetsfølelse for andre.

Undervisningspligten i Danmark sikrer, at alle borgere i samfundet bliver demokratisk dannet.

Det kan konkluderes, at Habermas finder skolens placering i den statslige sfære problematisk, dette da denne sfære ikke er styret af gensidig forståelse mennesker imellem. Ud fra Habermas' statslige sfære kan det argumenteres, at de elever, der ikke finder nogen af samfundsfagets facetter spændende er ramt af en identitetsløshed. I Habermas' livsverden under diskursetikken kan det konkluderes, at mennesket gennem institutionaliseret kommunikation tilegner sig evnen til at være solidarisk samt identitet. For Habermas må solidariteten strække sig udover elevernes livsverden, og fællesskabet skal skabes uden for det kendte. Dette betyder helt konkret for eleverne i samfundsfagsundervisningen, at læreren gennem kommunikationen med eleverne har et stort ansvar for den demokratiske dannelse.

At læreren i samfundsfagsundervisningen tager udgangspunkt i elevernes livsverden, kan ud fra Habermas diskursetik betragtes som problematisk. Dette da eleverne på denne måde ikke opnår solidaritet for fællesskabet.

Med udgangspunkt i Wolfgang Klafkis teori om den kategoriale dannelse, kan vi konkludere, at der i samfundsfagsundervisningen bliver gjort en indsats for, at undervisningen tager udgangspunkt i eleverne, og at der i forlængelse heraf sker en formal dannelse gennem

samfundsfagsundervisningen. Eleverne tilkendegiver, at de tør være på deres helt egen måde i klassen, og at deres mening har betydning for undervisningen. At eleverne føler, at der er plads til dem som individer i klassen kan have en positiv effekt på udviklingen af elevernes grundevner selv- og medbestemmelse, som ligger indenfor Klafkis almendannelsesbegreb, og i forlængelse heraf elevernes demokratiske dannelse.

Den materiale dannelse i samfundsfagsundervisningen sker gennem undervisningens indhold. Her argumenterer Klafki for, at eleverne gennem arbejdet med de epoketyperiske nøgleproblemer bliver i stand til at danne deres egne individuelle holdninger. Da Klafkis tre indbyrdes grundevner selv-, medbestemmelse og solidaritet ikke kan forstås uafhængigt af konkret indhold, er det nødvendigt for eleverne at arbejde med de epoketyperiske nøgleproblemer for, at de kan blive kategorialt dannet. Ud fra Klafkis kategoriale dannelsesteori kan det konkluderes, at den demokratiske dannelse i samfundsfagsundervisningen ikke udelukkende kan tage udgangspunkt i individet. Den demokratiske dannelse skal tage udgangspunkt i et dialektisk forhold mellem individ og de epoketyperiske nøgleproblemer.

I samfundsfagsundervisningen har eleverne et behov for selv-reference. Denne selv-reference har en påvirkning på undervisningens indhold.

Ud fra Ziehe kan det konkluderes, at elevernes behov for subjektivering og informalisering i undervisningen fører til en for tidlig identitetslukning. Den for tidlige identitetslukning hos eleverne er problematisk i forhold til den demokratiske dannelse. For at sikre den demokratiske dannelse skal samfundsfagsundervisningen indeholde et element af god anderledeshed. Dette skal sikre, at eleverne forholder sig åbne overfor det fremmede.

Gennem det empiriske materiale blev det tydeligt, at der er en gruppe elever i samfundsfagsundervisningen, der ikke føler at deres mening har betydning eller helt afholder sig fra at sige hvad de mener, hvis de kan mærke at resten af klassen er uenig. Ud fra det liberale demokratis mennesketype anses det for problematisk for elevernes demokratiske dannelse, at de ikke føler, at de kan gøre brug af deres menings- og ytringsfrihed.

En af årsagsforklaringer til, hvorfor eleverne afholder sig fra at ytre deres meninger kan være, at eleverne vurderer, at deres personlige gevinst ved at sige noget ikke er tilstrækkelig. Dermed indikerer det en samrelation mellem elevernes svar og den rationelle teori.

En anden problematik for den demokratiske dannelse i samfundsfagsundervisningen er, hvis en elev føler sig udenfor fællesskabet. Den manglende inkludering i et fællesskab kan lede til dårligere præstationer og mindsket skolelyst. Det manglende tilhørsforhold kan også resultere i manglende demokratiske erfaringer i skolen, og derved er det at stå udenfor et fællesskab skadeligt for elevens demokratiske dannelse.

Ud fra dette professionsbachelorprojekt kan det konkluderes, at både individ og fællesskab har betydning for den demokratiske dannelse i samfundsfagsundervisningen. Hverken individ eller fællesskab kan stå alene som fænomener. Individet er afhængigt af fællesskabet, og ligeledes er fællesskabet afhængigt af de individer, der indgår deri. Hermed må den demokratiske dannelse i folkeskolen balancere mellem hensynet til individet, og det fællesskab der omkredser eleverne i folkeskolen og den omkringliggende verden.

10. Metode kritik

I forbindelse med vores kvantitative såvel som kvalitative undersøgelser ville det have været fordelagtigt, hvis vi havde haft mulighed for bedre at forberede respondenterne på spørgsmålene. Spørgeskema resultaternes validitet og reliabilitet svækkes af elevernes forståelse eller mangel på sammen når de læser spørgsmålene. En elev har ikke forstået spørgsmålet “Kan du se en sammenhæng mellem dit eget liv og emnet politik?” - her svarer eleven “Hvis i mener om jeg har politikere i familien, så nej.”²²⁵

Ud fra citatet fra eleven, fremgår det, at eleven ikke har forstået spørgsmålet. For at undgå fejltolkninger af spørgeskemaerne kunne vi med fordel have testet spørgeskemaerne med en lille gruppe respondenter, og efterfølgende tilpasset spørgsmålene på baggrund af testgruppens tilbagemeldinger.

Vores kvalitative såvel som kvantitative undersøgelser er fokuseret på faget samfundsfag. Disse undersøgelser sættes op komparativt med undersøgelserne fra *Den vordende demokrat*. Det problematiske i dette er, at disse undersøgelser ikke har samfundsfag som fokus, men rettere hele folkeskolen. *Den vordende demokrats* undersøgelser ser på “hvilke demokratiske erfaringer

²²⁵ Bilag 1 - Spørgeskemaundersøgelse, Tabel 8

folkeskoleeleverne bibringes gennem deres skolegang”²²⁶, og er således repræsentativ for hele elevernes skolegang fra 4.-9. klasse. Når vores kvantitative undersøgelse udelukkende bevæger sig inden for samfundsfaget betyder det, at svarene kunne have været anderledes i en anden lektion. Undersøgelserne fra *Den vordende demokrat* kunne måske have taget sig anderledes ud, hvis fokuset havde været på, hvilke demokratiske erfaringer folkeskoleeleverne bibringes gennem samfundsfag, og dermed havde fokuseret på 8.-9. klasse.

11. Perspektivering

Tendensen på globalt plan i disse år ser en øget populisme. Populisme fremstilles af Jan Werner-Müller som værende “at fremstille sig selv som den eneste legitime repræsentant for et ægte, homogent folk.”²²⁷

Demokratisk dannelse medfører evnen til kritisk tænkning for individet, og en stillingtagen til samfundsforholdene.

Det demokratisk dannede individ forstås, som værende i stand til at respektere andres synspunkter og interesser. Dette står i kontrast til populist, der ser dem selv som indehavere af “sandheden”, hvorfor hensynet til den resterende del af fællesskabet tilsidesættes.

Valget af Donald Trump, Brexit og Marine Le Pens (indtil videre) succesfulde valgkampagne er alle eksempler på, hvad der i dag omtales som værende populisme. Hermed må forstås, at de vælgere ikke har evnet at tænke og forholde sig kritisk til samfundsforholdene. Dette er muligvis sandt for en del af befolkningerne, men valgene kan ligeledes være et tegn på, at befolkningerne netop evner at forholde sig kritisk, og er frustrerede over de etablerede systemer. Valgene kan her forstås som værende den eneste måde at skabe en egentlig forandring på. Når befolkningerne fravælger etablerede politiske systemer, er det så et tegn på manglende dannelse hos en del af politikerne? “Begrundelsen er, at det politiske klima er så betændt af magt og positionskamp, at der kræves helt andre menneskelige kvaliteter for at komme til magten.”²²⁸

²²⁶ Jacobsen (2004), s. 7

²²⁷ Mortensen (08.10.2016)

²²⁸ Brønnum (10.12.2016)

Hermed er spørgsmålet om populisme opstår som en konsekvens af manglende demokratisk dannelse eller om befolkningen gennem den demokratiske dannelse tør stå op mod de veletablerede politiske systemer?

12. Litteraturliste

- Aage, Hans (2005): Økonomi og demokrati. Institut for samfundsvidenskab og erhvervsøkonomi. Roskilde Universitetscenter.
- Aarhus Universitet (08.08.2012): Danmark riges grundlov af 5. juni 1849 (Junigrundloven) www.danmarkshistorien.dk. Hentet: 17.01.2017
<http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/danmarks-riges-grundlov-af-5-juni-1849-junigrundloven/>
- Alanin, Anne (10.08.2015): Folkeskolens formålsparagraf www.emu.dk. Hentet: 17.01.2017
<http://www.emu.dk/modul/folkeskolens-form%C3%A5lsparagraf>
- Andersen, Heine (1996): Rationalitet velfærd & retfærdighed. Samfundslitteratur.
- Brinkmann, Svend; Jensen, Elsebeth (06.02.2012): Fællesskab er en udfordring for alle www.information.dk. Hentet: 17.01.2017
<https://www.information.dk/debat/2012/02/faellesskab-udfordring>
- Brønnum, Jakob (10.12.2016): Om dannelse og dannelsestab www.pov.international. Hentet: 17.01.2017
<http://pov.international/om-dannelse-det-ville-vaere-underholdende-hvis-det-ikke-var-sa-sorgeligt/>
- Bjørndal, Cato R. P. (2014): Det vurderende øje. Forlaget Klim.
- Danielsen, Anne G.: Opbygning af viden i skolen via kvantitative værktøjer - statistik og spørgeskema. I: Brekke, Mary; Tiller, Tom (red.) (2014): Læreren som forsker. Forlaget Klim.
- Elklit, Jørgen m.fl. (2005): Gensyn med sofavælgere. Aarhus Universitetsforlag.

- Folketingets Oplysning (05.12.2016): Folketingsvalg i Danmark siden 1913
<http://www.ft.dk>. Hentet: 17.01.2017
<http://www.ft.dk/folketinget/oplysningen/valg/valgresultaterdk.aspx>
- Fukuyama, Francis (2006): The end of history and the last man. Free Press.
- Graf, Stefan Ting: Wolfgang Klafkis dannelsesteori – En indføring. I: Graf, Stefan Ting; Skovmand Keld (red.)(2013): Fylde og form – Wolfgang Klafki i teori og praksis. KLIM.
- Gustavsson, Bernt (1998): Dannelse i vor tid. Forlaget Klim.
- Habermas, Jürgen (1975): Legitimationsproblemer i senkapitalismen. Forlaget Fremad.
- Habermas, Jürgen (2005): Teorien om den kommunikative handlen. Aalborg Universitetsforlag.
- Hansen, Julie; Korsgaard, Kristine (17.11.2010): Forældre presser på for mere individ-fokus i skolen
<http://www.kristeligt-dagblad.dk>. Hentet: 17.01.2017
<http://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/for%C3%A6ldre-presser-p%C3%A5-mere-individ-fokus-i-skolen>
- Hansen, Morgens Herman (2010): Demokrati som styreform og som ideologi. Museum Tusulanums Forlag.
- Jacobsen, Bo m.fl. (2004): Den vordende demokrat. Aarhus Universitetsforlag.
- Jakobsen, Carsten Linding m.fl. (2011): Samfundsfag i skolen. Via Systeme.
- Jakobsen, Jens Christian: Den frisatte ambivalens – En introduktion til Thomas Ziehe. I: Ziehe, Thomas (2005): Øer af intensitet i et hav af rutine – Nye tekster om ungdom, skole og kultur. Forlaget Politisk Revy.

- Jeppesen, Jimmi Bo (07.06.2015): Demokratisk dannelse
www.emu.dk. Hentet: 17.01.2017
<http://www.emu.dk/modul/demokratisk-dannelse#>
- Klafki, Wolfgang (1979): Kategorial dannelse – Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning af den moderne didaktik. I: Klafki, Wolfgang (1983): Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik – udvalgte artikler. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Klafki Wolfgang (2011): Dannelsesteori og didaktik – nye studier. Forlaget KLIM.
- Larsen, Henrik Borck (13.12.2016): Samfundsfag - Fælles Mål, læseplan og vejledning
www.emu.dk. Hentet: 17.01.2017
<http://www.emu.dk/modul/samfundsfag-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-1%C3%A6seplan-og-vejledning> (1)
- Larsen, Henrik Borck (23.12.2016): Vejledning for faget samfundsfag
www.emu.dk. Hentet: 17.01.2017
<http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-samfundsfag> (2)
- Madsen, Claus: God anderledeshed i det refleksivt moderne. I: Claus Madsen (red.)(2013): Grundbog i pædagogik til lærerfaget. Forlaget KLIM.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (22.06.2016): Bekendtgørelse af lov om folkeskolen
www.retsinformation.dk. Hentet: 17.01.2017
<https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=182008>
- Mortensen, Nikolaj Houmann (08.10.2016): Hvis du er uenig med populisterne, er du ikke en del af folket
www.information.dk. Hentet: 17.01.2017
<https://www.information.dk/moti/2016/10/uenig-populisterne-del-folket>

- Mckeon, Richard (1951): Democracy in a world of tensions. United Nations, Educational, scientific and cultural organization.
- Oettingen, Alexander Von (2016): Almen dannelse. Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, Peter Møller: Jürgen Habermas. I: Hermann, Leif m.fl. (2010): Pædagogik i sociologisk perspektiv.
- Pedersen, Poul Aarøe (17.05.2013): Mig-mig-mig-generationen skal have et spark www.politiken.dk. Hentet: 17.01.2017
<http://politiken.dk/debat/klummer/poulaarooe/art5478628/Mig-mig-mig-generationen-skal-have-et-spark>
- Poole, Steven (13.11.2016): ‘Make America Great Again’ – why are liberals losing the war of soundbites?
<https://www.theguardian.com>. Hentet: 17.01.2017
<https://www.theguardian.com/us-news/2016/nov/13/make-america-great-again-why-are-liberals-losing-the-war-of-soundbites>
- Rasmussen, Erik (1973): Det gode samfund: politisk tænkning fra oldtid til nutid. Gyldendal.
- Redaktionen (27.12.2016): Demokrati www.denstoredanske.dk. Hentet: 17.01.2017
http://denstoredanske.dk/Om_sitet/Temaer/Demokrati
- Solud, Hilde: Interview som forskningsmetode i klasseværelsesforskning. I: Brekke, Mary; Tiller, Tom (red.) (2014): Læreren som forsker. Forlaget Klim.
- Sørensen, Villy (1952): Økonomi og filosofi. Gyldensdals Uglebøger.

- Ziehe, Thomas (2005): Øer af intensitet i et hav af rutine – Nye tekster om ungdom, skole og kultur. Forlaget Politisk Revy.