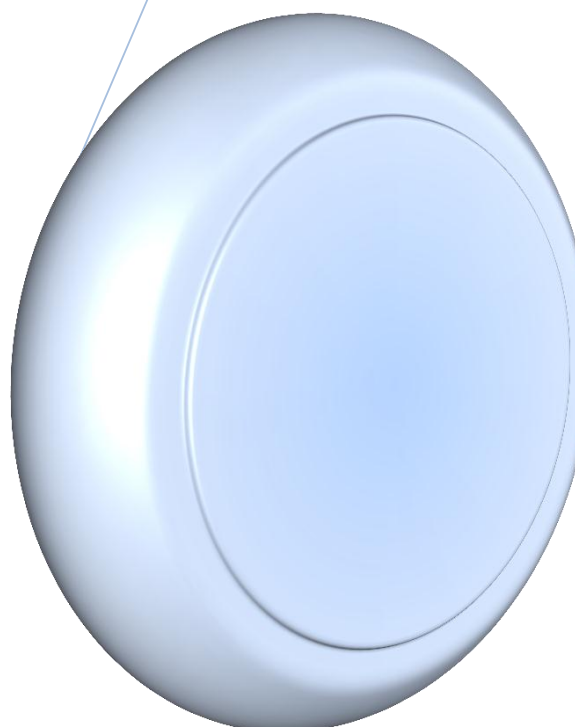


Kommunikative aspekter, der bidrager til demokratisk klas- seledelse i samfundsfag

Professionsbachelorprojekt 2013

VIA University college – Lærerruddannelsen i Silkeborg

Lisbeth Juhl Nedergaard - 29109934
03-05-2013



Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	2
1.1 Problemformulering	3
2. Formål med opgaven	3
3. Metode og afgrænsning	3
4. Problemstillingen i relation til samfundsfag.....	5
5. Empiri.....	6
6. Hvad er demokratisk klasseledelse?.....	7
6.1 Den gode samfundsfagslærer.....	9
6.2 Elevernes medindflydelse, medbestemmelse og selvbestemmelse	10
7. Demokrati i samfundet og i skolen.....	12
7.1 Demokrati som livsform eller styreform	13
7.2 Grundlæggende demokratiidealer	14
7.2.1 Demokratiidealer i folkeskolen.....	15
7.2.2 Elevernes syn på demokrati.....	16
8. Opsamling på demokratisk klasseledelse	18
9. Kommunikative aspekter i klasserummet	19
9.1 Kommunikativ kompetence	19
9.2 Det flerstemmige klasserum.....	20
9.2.1 Monologisk og dialogisk samtale i kombination	21
9.3 Habermas' kommunikationsteori.....	23
9.3.1 Samtale med rationel diskurs.....	24
10. Magtaspekter i klasserummet.....	25
10.1 Direkte, indirekte og strukturel magt.....	27
11. Afsluttende opsamling af resultater	32
12. Diskussion og metodekritik	34
12.1 Diskussion af resultater	34
12.2 Metodekritik.....	35
13. Konklusion	36
14. Perspektivering.....	37
Bibliografi.....	39
Bilag	41

1. Indledning

”Man forbereder sig til et demokratisk samfundsliv ved at erhverve sig viden om det” (Jacobsen m.fl., 2004, s. 10). Denne vidensfokuserede opfattelse, som citatet illustrerer, er for så vidt stadig gældende, men i anden halvdel af det 20. århundrede voksede en anden opfattelse imidlertid frem, nemlig at eleverne tillige skulle gøre sig erfaringer med demokratiet. Førhen var hensigten at undervise eleverne i det demokratiske samfunds indretning og struktur. Målet med samfundsfagsundervisningen var at ”lære eleverne om den dømmende, den udøvende og den lovgivende magt, om grundloven, om regler for valg til Folketinget og for generelt at give dem viden om love og institutioner i samfundet” (Jacobsen m.fl., 2004, s. 10).

I det nuværende formål for faget samfundsfag hedder det, at ”Undervisningen skal forberede eleverne til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund, jf. folkeskolelovens formålsbestemmelse” (Undervisningsministeriet, 2009, s. 3). Man må nødvendigvis antage, at for at deltage aktivt er det ikke tilstrækkeligt at lære om det demokratiske samfund. Eleverne må også gøre sig erfaringer med demokratiet. Hvordan kan eleverne gøre sig erfaringer med demokrati? Hvorledes kan de opdrages ”til demokrati gennem demokrati?” (Dorf, 2005, s. 6)

Forskningen i effektiv undervisning viser, at det afgørende for god kvalitet i undervisningen ikke skal findes i bestemte metoder, it eller andre hjælpemidler. Ej heller lave klassekvotienter eller flere timers undervisning i de enkelte fag gør en forskel for elevernes læring. Det er altså ikke ydre forhold, der er afgørende, men i stedet ”nogle indre kvaliteter i lærerens forhold til eleverne og undervisningens indhold: klar struktur, dialog, forventninger, godt klima og så videre” (Larsen, 2008, s. 57). Disse forhold kræver, at læreren fungerer som leder af klassen, og at læreren og eleverne har indbyrdes respektfulde relationer til hinanden.

I skolen er man tildelt hinanden. Man har altså ikke frit valgt, hvem man vil være sammen med, hvilket i den forstand gør klasserummet til ”et øvelseslaboratorium for eleverne i det, man kunne kalde samfundets frivillige tvang” (Qvortrup, 2011). Skolen er et af de få steder i vores samfund, hvor fællesskabet eksisterer på tværs af køn, social baggrund, tro, værdier, kompetencer, interesser osv. Skolen byder derfor på masser af muligheder for at udvikle kompetente borgere i et demokratisk samfund.

En af metoderne til at udvikle eleverne som demokratiske medborgere er at benytte kommunikationen som omdrejningspunkt i samfundsfagsundervisningen. At betragte samfundsfag som et kommunikations- og fortolkningsfag bygger blandt andet på Klafkis humanisme: ”... den hermeneutiske opfattelse af mennesket som et sprogligt væsen i en verden af sprog, tolkning og mening” (Brejnrod, 2008, s. 32). Denne opfattelse af sproget deler både Habermas og Bourdieu, der ”lader deres kommunikationsforståelse inspi-

rere af pragmatiske erkendelser af at sproget i brug har en virkning i den sociale praksis sproget anvendes. *At tale er at handle*" (Bordum, 2009, s. 216)

Min optagethed af lærerens rolle som klasselederen, der ved hjælp af kommunikation kan være med til at facilitere en demokratisk samtalekultur og et dialogisk klasserum, har ledt mig frem til følgende problemformulering:

1.1 Problemformulering

Hvordan kan et kommunikativt aspekt i samfundsfagsundervisningen i 9. klasse bidrage til demokratisk klasseledelse?

2. Formål med opgaven

Det overordnede formål med opgaven er at argumentere for at benytte kommunikation i samfundsfagsundervisningen med henblik på at fremme demokratisk udfoldelse. Med udgangspunkt i forskellige demokrati-forståelser og -idealiser er hensigten at belyse de paradokser, der ligger implicit i at undervise ud fra demokratiske principper. Dette er relevant for lærere i samfundsfag, men også andre lærere, der ønsker at benytte kommunikationen som omdrejningspunkt for undervisningen. Med udgangspunkt i lærerens rolle som leder af klassen er formålet tillige at undersøge de magtaspekter, der er til stede i klasserummet. Dette anser jeg for vigtigt, da det asymmetriske forhold mellem lærer og elev altid vil eksistere implicit ved lærerprofessionen og være en essentiel del af de dertilhørende pædagogiske og didaktiske overvejelser.

3. Metode og afgrænsning

Først har jeg valgt at sætte min problemstilling i relation til samfundsfag ved at referere til formål for faget. Dette gøres med henblik på at begrunde, hvorfor problemstillingen især er relevant i samfundsfag. Herefter præsenterer jeg den empiri, jeg har indsamlet som baggrund for min analyse. Empirien baserer sig på observationer i samfundsfagsundervisningen i en 9. klasse, interviews med elever samt svar på spørgeskemaer fra elever og samfundsfagslærer (herefter vil samfundsfagslæreren blive betegnet SL).

Min teoretiske tilgang, der danner baggrund for undersøgelsen, har jeg overordnet valgt at flette sammen med analyse, fortolkning og vurdering af empirien, da jeg mener, det giver mest mening at anvende teori og praksis i kombination med hinanden. Således bliver det mere synligt, hvilke teorier, der er på spil i praksis.

Jeg gør som det første kort rede for begrebet klasseledelse og begrundet, hvorfor klasseledelsen bør være demokratisk. Ved at jeg har valgt demokratisk klasseledelse har jeg allerede her afgrænset begrebet klasseledelse, der ellers rummer mange aspekter. Dernæst inddrages en kvalitativ empirisk undersøgelse af elevernes perspektiv på den gode samfundsfagslærer. Elevernes svar sættes i forhold til min valgte problemformulering for at undersøge, om eleverne har et tilsvarende syn på problemstillinger, der vedrører faget. Gennem hele opgaven har jeg fundet det relevant løbende at inddrage elevernes perspektiv, da jeg mener, det er vigtigt, at eleverne høres som led i en opdragelse til demokrati.

Under kapitlet, der omhandler demokratisk klasseledelse, redegør jeg for begreberne medindflydelse, medbestemmelse samt selvbestemmelse, hvor jeg benytter teori om demokratisk klasseledelse af Elsebeth Jensen til at udarbejde en figur, der illustrerer forskellen på begreberne. Dette gøres med henblik på at benytte begreberne i en nærmere undersøgelse af, om eleverne rent faktisk har mulighed for på demokratisk vis at opnå indflydelse i forhold til beslutninger angående form eller indhold i undervisningen. Mit analytiske materiale baserer sig både på lærerens og elevernes perspektiv.

Demokrati bliver først beskrevet ud fra Hal Kochs og Alf Ross' fokus på henholdsvis livsform og styreform, da det giver et godt billede af to overordnede kategorier af demokratiopfattelser. Dernæst redegøres for forskellige demokratiidealer ud fra en figur af Karsten Sommer, der danner en del af undersøgelsens teoretiske grundlag. I naturlig forlængelse af demokratiopfattelserne undersøger jeg, hvilket syn lærere og elever har på demokrati i undervisningen. Som en afslutning på kapitlet om demokrati diskuteres og vurderes udsagnene.

Fokus rettes herefter mod kommunikative aspekter i undervisningen. Her har jeg valgt at afgrænse feltet til primært at handle om verbal kommunikation med udgangspunkt i vendingen *at tale er at handle*. Omdrejningspunktet er således sproget i brug. Først defineres begrebet kommunikativ kompetence, og dernæst tager jeg hul på en redegørelse af Olga Dysthes dialogiske ideer om det flerstemmige klasserum. En analyse af en udvalgt dialog følger for at eksemplificere og undersøge, om Dysthes teori er gældende i den givne klasserumskontekst.

Habermas' kommunikationsteori, der har en forståelsesorienteret og etisk kommunikation som omdrejningspunkt, gennemgås og sættes op over for Bourdieus syn på kommunikation, der modsat Habermas har fokus på magtaspekter i kommunikationen. Jeg har herefter fundet det relevant at definere begrebet magt og forskellige magtdimensioner: direkte, indirekte og strukturel magt med henblik på at anvende dem i en analyse og vurdering af empirien.

Herefter følger en samling af de resultater, jeg er kommet frem til i undersøgelsen og en diskussion og vurdering af min undersøgelse samt metodekritik. Til slut konkluderer jeg på baggrund af resultaterne, hvad jeg er kommet frem til og opgaven afsluttes med en perspektivering.

4. Problemstillingen i relation til samfundsfag

Hvorfor er problemstillingen relevant lige netop i samfundsfag? For at begrunde denne relation er det nødvendigt at se nærmere på formålet:

Formål for faget samfundsfag:

Formålet med undervisningen i samfundsfag er, at eleverne opnår viden om samfundet og dets historiske forandringer. Undervisningen skal forberede eleverne til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund, jf. folkeskolelovens formålsbestemmelse.

Stk.2.

Undervisningen skal medvirke til, at eleverne udvikler kompetencer, kritisk sans og et personligt tilegnet værdigrundlag, der gør det muligt for dem, at deltage kvalificeret og engageret i samfundsudviklingen. Undervisningen skal bidrage til, at eleverne forstår sig selv og andre som en del af samfundet, som de både påvirker og påvirkes af, og at de forstår hverdagslivet i et samfundsmæssigt og historisk perspektiv.

Stk.3.

Undervisningen skal bidrage til, at eleverne kender og i praksis respekterer samfundets demokratiske spilleregler og grundværdier. (Undervisningsministeriet, 2009, s. 3)

Jeg har valgt at understrege de elementer i formålet for faget samfundsfag, som jeg især anser for vigtige i forhold til problemformuleringen, og som jeg vil undersøge i projektet.

Samfundsfagsundervisningen skal "forberede eleverne til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund ...", hvilket blandt andet kan foregå gennem de forskellige kommunikative aspekter, der benyttes i klassen. Ved at eleverne i det mikro-samfund, som klassen har mulighed for at være, øver sig i at deltage aktivt, forbereder de sig på at være demokratiske medborgere. I slutmålet efter 9. klasses trin ses deltagelsesformålet udfoldet: "Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at: indgå sagligt i en demokratisk debat om samfundsmæssige problemstillinger og løsningsmuligheder".

Samfundsfagsundervisningen skal samtidig ”medvirke til, at eleverne udvikler kompetencer, kritisk sans og et personligt tilegnet værdigrundlag.” Dette kan sikres ved, at eleverne bliver udfordret i kommunikationen på klassen. Her bliver klasseledelsen et centralt element, da det er lærerens opgave, at sørge for, at alle får mulighed for at udtrykke sig og argumentere for deres holdninger. Den enkelte elev skal ikke blot være bevidst om egne holdninger og være i stand til at udtrykke dem, men i ligeså høj grad være i stand til at lytte, respektere og forsøge at forstå andres argumenter i samtalerne på klassen. Disse mål om at udtrykke egne værdier og holdninger, samtidig med, at der skal være plads til forskelligartede holdninger, og til at værdier og holdninger skal kunne behandles inden for rammerne af samfundsfagsundervisningen, beskrives nærmere i læseplanen for faget samfundsfag: ”Værdier og holdninger er således både legitime og nødvendige som grundlag for undervisningens demokratiske diskussion, men de må også selv kunne behandles og perspektiveres som ethvert andet indhold i undervisningen”.

Den sidste del af formålet lyder: ”Undervisningen skal bidrage til, at eleverne kender og i praksis respekterer samfundets demokratiske spilleregler og grundværdier.” I læseplanen står der følgende om netop denne sidste del: ”Udvikling af demokratiske kompetencer er uden tvivl afhængig af undervisnings-, arbejds- og samværsformerne” (Undervisningsministeriet, 2009, s. 13). Men hvordan man som lærer vælger undervisnings-, arbejds- og samværsformer, afhænger i høj grad af, hvordan man opfatter demokrati og hvilke idealer, man har ift. udøvelse af demokrati. Dette spørgsmål vil blive undersøgt nærmere i kapitlet, der handler om demokratiet i samfundet og i skolen.

5. Empiri

Min empiri bygger først og fremmest på eget indsamlet materiale. Det består dels af ustrukturerede observationer i en dobbelttime med samfundsfag i en 9. klasse, dels af et kort kvalitativt interview med to af eleverne fra klassen, samt af et kvalitativt spørgeskema fra SL og et både kvalitativt og kvantitativt spørgeskema fra de tilstedeværende elever. Jeg har indsamlet empirien, efter at jeg selv har været i praktik på skolen og undervist denne klasse på mit 4. år i lærerstudiet. Derfor har jeg et vist kendskab til eleverne, hvilket gjorde, at jeg ved mine efterfølgende besøg kunne fokusere på at få indsamlet netop den empiri, jeg anså for at være relevant. Jeg valgte at vente med at indsamle empirien til efter min praktik var afsluttet, da jeg oplevede, at det var vanskeligt både at have koncentrationen omkring at stå for undervisning, planlægning, evaluering, praktikrapport osv., samtidig med at jeg skulle indsamle fokuseret empiri til bachelorbrug.

De ustrukturerede observationer af samfundsfagsundervisningen har jeg valgt ud fra en forventning om at kunne identificere og undersøge kommunikationen som et redskab til demokratisk klasseledelse.

Interviewet med de to elever har jeg valgt for at få en større uddybning af svarene. Min erfaring siger mig, at det er vanskeligt at få eleverne til at svare uddybende på skriftlige spørgeskemaer. Dog valgte jeg i kombination med interviewet at benytte spørgeskemaet til indsamling af empiri, da jeg ønskede at få så mange som muligt til at svare på den tid, der var sat af til mit besøg. Således fik jeg indsamlet det bredest mulige empiriske materiale. Min baggrund for at benytte et kvalitativt spørgeskema til SL var, at jeg på den måde fik mulighed for at få både elevernes og lærernes perspektiv på undersøgelsen.

Ud over at jeg benytter eget indsamlet empiri, har jeg også inddraget andres undersøgelser som baggrund for min opgave, da disse undersøgelser er mere omfattende, har flere deltagere og dækker andre perspektiver ved problemstillingen end mine egen empiri.

Den første undersøgelse, jeg har valgt at inddrage er et forsknings- og udviklingsprojekt, gennemført af lektorer ved Odense Seminarium. Projektet betegnes *Demokratiprojektet* og forskningen er udført i samarbejde med ni folkeskoler samt en friskole og en efterskole. Metodikken omfatter spørgeskemaundersøgelse, interviews og undervisningsobservation. (Dorf, 2005)

En anden undersøgelse, som jeg refererer til, er *Samfundsfag i skolen – En undersøgelse af samfundsfag med fokus på demokratisk dannelse*. Den er blevet til i samarbejde mellem undervisere ved Læreruddannelsen i Århus og daværende lærerstuderende og er senere videreudviklet i tæt samarbejde med nordiske kollegaer fra andre læreruddannelser i Norden. Formålet var, at tegne et billede af, hvad der har betydning for udviklingen af elevernes kundskaber, færdigheder og demokratisk dannelse i samfundsfag. Det empiriske grundlag for undersøgelsen er en webbaseret spørgeskemaundersøgelse målrettet elever i danske 9. klasser og deres lærere i samfundsfag (Jacobsen, Brondbjerg, Sørensen, Poulsen, & Johansen, 2011).

6. Hvad er demokratisk klasseledelse?

Begrebet klasseledelse kan kort bestemmes som: "lærerens kompetence til at skabe en positiv, samarbejdende og inkluderende klassekultur, motivere til deltagelse og til at skabe arbejdsro" (Jensen & Løw, 2009, s. 11). Således er der elementer af både undervisnings-, lærings- og relationsledelse gemt i begrebet.

At klasseledelsen er demokratisk siger noget om de værdier, dette syn på klasseledelse er præget af. Hvilke værdier, der opfattes som demokratiske, varierer som sagt, og derfor er det vanskeligt at give en fast definition af *demokratisk* klasseledelse. I spørgeskemaet til SL spurgte jeg, hvordan han opfatter sin rolle som den demokratiske klasseleder:

Uddrag af spørgeskema til SL:

Sp: Hvordan opfatter du din rolle som den demokratiske leder af klassen?

SL: Som den ansvarlige i forhold til at udstikke rammerne for klassens daglige liv – herunder i særdeleshed universelle værdier og normer.

Svaret giver et godt billede af, at det netop er lærerens opgave at udstikke rammerne, og disse rammer drejer sig ifølge SL om *universelle værdier og normer*. I henhold til Den Danske Ordbogs definition har universel en dobbelt betydning: "1. som berører alle; som gælder i alle tilfælde. 2. som omfatter eller udstrækker sig til hele verden" (Den Danske ordbog). De to definitioner har naturligvis en vis sammenhæng. Men set i lyset af en dansk eller vestlig kontekst opfattes universelle værdier og normer oftest som demokrati, frihed og menneskerettigheder. Dermed er lærerens opgave at fungere som rammesætter og oprettholder af disse værdier og normer. "Klasseledelse på et demokratisk grundlag og med udstrakte og varierede grader af elevindflydelse må altid overordnet udfolde sig som rammesætning ..." (Jensen, 2009, s. 62).

For at eleverne kan opnå demokratiske erfaringer i folkeskolen, er det nødvendigt, at fællesskabet fungerer som et rum, hvor den enkelte frit kan udtrykke sine meninger. "I et sådant fællesskab er retten til at tale og pligten til at lytte vigtige elementer for velfungerende demokratiske processer" (Jacobsen m.fl., 2004, s. 80). Lærerens klasseledelses rolle bliver i denne sammenhæng at sikre, at retten til at tale og pligten til at lytte overholdes.

En forudsætning for god klasseledelse kræver, at der eksisterer en vis grad af accept af lærerens ret til at lede klassen. Dette oplevede jeg var gældende i de samfundsfagstimer, jeg observerede. Her ses et eksempel:

Det ringer ud efter den første samfundsfagstime, og eleverne hører andre elever på gangen. Der bliver lidt uro i klassen, en af eleverne rejser sig op, mens han spørger: "Har vi ikke frikvarter?" SL svarer: "vi fortsætter lidt endnu", hvilket bliver accepteret af samtlige elever.

Det kan ses som et eksempel på, at eleverne i denne klasse i netop denne time oplever det som acceptabelt, at læreren har ret til at lede klassen. Om det er en generel eksisterende accept, kan man næppe konkludere på et så relativt begrænset empirisk grundlag.

6.1 Den gode samfundsfagslærer

Hvilket syn har eleverne på den gode samfundsfagslærer? Det blev eleverne i 9. spurgt om dels i interviewet og dels i spørgeskemaet.

Uddrag af interview med to elever:

Jeg: Hvordan vil I beskrive den gode samfundsfagslærer?

Pige: Den gode samfundsfagslærer, det er jo en, der er god til at forklare de forskellige ting, som hvad en socialist er, og hvad en liberalist er og sådan noget. En lærer, der kan forklare det, så man forstår det, for-
enkle noget, der er svært, så det bliver nemmere at forstå -villig til at hjælpe.

Dreng: - gør det sjovt, fordi politik er meget kedelig synes jeg - altså gør det, så det bliver mere interessant.

Udpluk af elevernes svar fra spørgeskemaet:

Sp: Hvordan vil du beskrive den gode samfundsfagslærer?

- En der diskuterer
- Den gode samfundslærer lader os arbejde mere i grupper og at vi selv får lov at bestemme lidt nogen gange. Og får os til at synes det er et spændende emne.
- De skal selvfølgelig vide en hel masse om faget og så skal de forstå at gøre det til nogle interessante timer
- En god samfundsfagslærer er en der kan starte en spændende diskution

Elevernes svar viser, at de lægger vægt på

- lærerens faglighed
- at læreren skal være i stand til at motivere eleverne til deltagelse
- at de har medbestemmelse
- at læreren bør fremme diskussion i faget

Svarene falder meget godt i tråd med opfattelsen af samfundsfag som et kommunikativt fag i en demokratisk ramme. En af forudsætningerne for demokrati er elevernes medbestemmelse, jf. elevernes svar, der ligeledes peger i den retning. I forhold til demokratisk klasseledelse, har jeg fundet det relevant at undersøge, i hvor høj grad eleverne har mulighed for aktivt at deltage og tage ansvar.

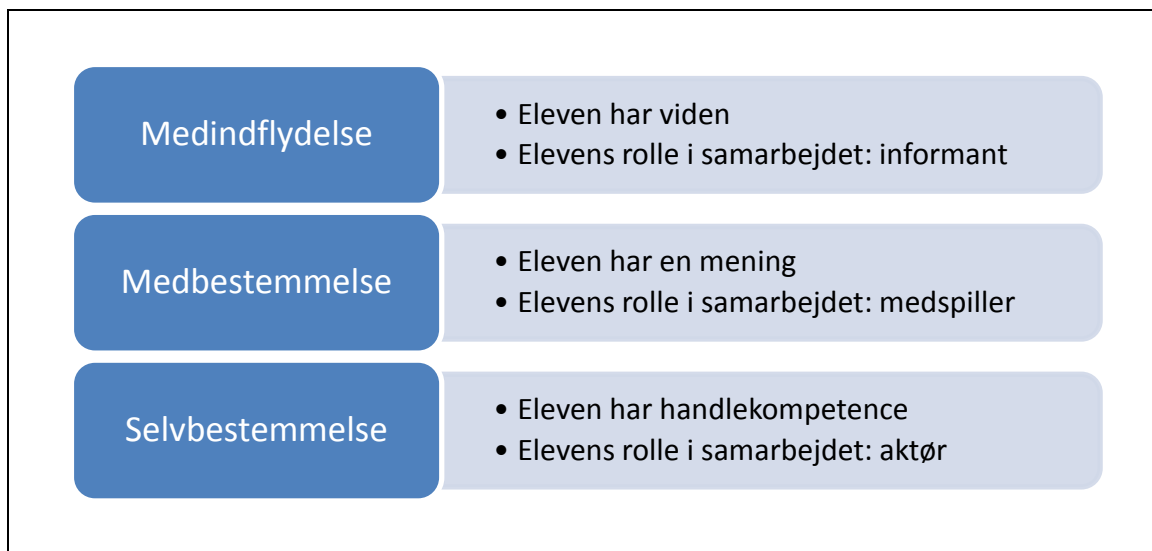
6.2 Elevernes medindflydelse, medbestemmelse og selvbestemmelse

I henhold til § 18 stk. 4 i skoleloven udtrykkes det således:

”På hvert klassetrin og i hvert fag samarbejder lærer og elev løbende om fastlæggelse af de mål, der søges opfyldt. Elevens arbejde tilrettelægges under hensyntagen til disse mål. Fastlæggelse af arbejdsformer, metoder og stofvalg skal i videst muligt omfang foregå i samarbejde mellem lærerne og eleverne” (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 2009).

Det fremgår altså af paragraffen, at der skal foregå et samarbejde mellem læreren og den enkelte elev. Men hvor meget indflydelse har eleverne reelt i praksis?

Elevernes deltagelse i samarbejdet kan forstås i tre niveauer: medindflydelse, medbestemmelse og selvbestemmelse, der angiver graden af elevernes indflydelse og deltagelse i samarbejdet med læreren, som det kan ses af nedenstående figur (Jensen, Ledelse og samarbejde i undervisningen, 2009, s. 63-64).



Figur 1: Elevernes deltagelse i samarbejdet med læreren (Egen udarbejdelse efter inspiration fra Jensen, 2009, s. 64)

De undersøgelser, der er foretaget for at kortlægge elevernes indflydelse, viser imidlertid ingen umiddelbar sammenhæng mellem § 18 stk. 4 og virkeligheden. ”Læreren træffer suverænt de didaktiske beslutninger om mål, indhold, arbejdsformer osv. (se fx Borgnakke m.fl. 1991; Dorf/Hansen 2005; Lund m.fl. 2006; Jacobsen m.fl. 2004; Imsen 2004)” (Jensen, 2009, s. 63). Et typisk billede af en undervisningssituation er, at læreren bestemmer, at der skal laves noget, og hvad der skal laves. Dog har eleverne i nogle tilfælde indflydelse på, *hvordan* de udfører opgaven (Jensen, 2007, s. 135).

I min spørgeskemaundersøgelse spurgte jeg SL, i hvor høj grad han prioriterer samarbejdet med eleverne. Her svarede han, at: "Samarbejdet med den enkelte elev betyder meget – men forudsætningen herfor er, at den pågældende besidder færdighederne for at kunne deltage". Før et samarbejde kan finde sted, er det altså nødvendigt, at eleven har visse færdigheder på plads. Ifølge SL er det ikke alle elever, der er i stand til at deltage på lige fod i samarbejdet med læreren. Dette fører frem til spørgsmålet om den demokratiske samtale, hvor det ikke er muligt eller ønskeligt for alle elever at deltage på lige vilkår¹, hvilket vil afhænge af elevernes individuelle habitus og kapital.²

Det nedenstående citat tegner et billede af lærerens perspektiv på elevernes grad af indflydelse i undervisningen:

Uddrag af spørgeskema til SL:

Sp: Hvornår har eleverne eksempelvis medindflydelse, medbestemmelse, selvbestemmelse?

Sv: Jeg skelner ikke skarpt mellem disse. Eleverne inddrages løbende. Det er dog sjældent, at eleverne har suveræn selvbestemmelse. Jeg optræder ofte som vejleder i deres arbejdsproces, og lytter til eleverne under den løbende evaluering, hvorefter jeg i det omfang det kan lade sig gøre justerer undervisningen. Den løbende evaluering er altså grundlaget for min refleksion over egen praksis.

SL demonstrerer, at han anvender evalueringen som redskab til at justere undervisningen. Dette er et ganske udbredt fænomen, som Elsebeth Jensen betegner skjult indflydelse. Læreren har eleverne i tankerne under planlægningen, og eleverne har indflydelse inden for lærerens rammesætning. Der bliver ikke direkte sat ord på elevernes indflydelse, og de oplever heller ikke, at de har indflydelse, dermed er der tale om skjult indflydelse (Jensen, 2009, s. 63).

I mit interview med de to elever, spørger jeg til deres opfattelse af demokratiets betydning for dem som skoleelever:

Uddrag af interview med to elever:

Jeg: Hvad betyder demokrati for jer som skoleelever?

Dreng: Det ved jeg ikke – jeg har aldrig rigtig tænkt over det.

¹ Se afsnittet: Demokratiidealer i folkeskolen, s 16

² Bourdieu opererer dels med begrebet habitus, der beskriver et system af varige, men foranderlige dispositioner, gennem hvilke agenterne opfatter, bedømmer og handler i verden, og dels med begrebet kapital, der beskriver de ressourcer, en agent er i besiddelse af (Järvinen, 2005 (3. udgave))

Pige: At vi kan være med til at bestemme om, hvad vi skal lære om. Nogle gange bliver vi spurgt, om vi skal fordybe os i det her, eller vi bare skal springe videre til næste emne.

Jeg: Så I får også noget indflydelse og får lov at bestemme noget i undervisningen?

Dreng og pige: Ja

Jeg: Gælder det i alle fag, eller er det primært i samfundsfag?

Pige: Det er sådan lidt forskelligt.

Dreng: Det kommer an på læreren.

Pige: Ja, og hvor godt vi egentlig er inde i emnet og sådan noget.

Det første, man kan notere sig, er at pigen i interviewet hurtigt kæder demokrati og medbestemmelse sammen. Som hun udtrykker det, bliver de nogle gange spurgt, om de ønsker at fordybe sig i et bestemt emne. Dette eksempel tydeliggør, at eleverne i denne klasse har en vis grad af medindflydelse og medbestemmelse i forhold til emne- og stofvalg. Drengen i interviewet gør det tillige klart, at graden af indflydelse og medbestemmelse afhænger af, hvilken lærer, de har.

En del af den demokratiske klasseledelse drejer sig om at danne og opdrage eleverne. Men hvordan kan dette gøres ud fra et ønske om at udvikle eleverne til selv at tage stilling og handle på et kvalificerbart grundlag?

7. Demokrati i samfundet og i skolen

I slutmål for samfundsfag efter 9. klassetrin, står der blandt andet følgende i relation til demokrati i undervisningen:

”Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at:

- indgå sagligt i en demokratisk debat om samfundsmæssige problemstillinger og løsningsmuligheder
- reflektere over betydningen af egne og andres rettigheder og pligter i et demokratisk samfund”
(Undervisningsministeriet, 2009, s. 4)

Målene indikerer, at der dels er tale om, at eleverne skal kende og forstå betydningen af de rettigheder og pligter, der er forbundet med at leve i et demokratisk samfund, samtidig med at de skal kunne indgå i et

samtale demokrati. Med dette dobbelte mål i mente, vil jeg undersøge demokratibegrebets kompleksitet nærmere.

7.1 Demokrati som livsform eller styreform

”... selv om det lykkes at gennemføre både en politisk og økonomisk demokratisering af samfundet, er man kun nået meget kort, hvis man ikke formår at demokratisere menneskene – at forme, danne og opdrage dem” (Koch, 1995, s. 99).

Den danske teolog og kirkehistoriker Hal Kochs syn på demokratiet som en menneskelig livsform har opnået stor udbredelse i Danmark. Han opfattede demokratiet som et samtale demokrati og som et almenanliggende, en udfordring, der vedrører hver enkelt i det daglige liv med andre mennesker. Han skriver tillige, at ”Demokrati er - ... - en livsform, et livstempo, som man gradvis tilegner sig (Koch, 1995, s. 57).” Dette citat illustrerer vigtigheden af, at klasserummet bør være et af flere steder, hvor eleverne gør sig erfaringer med demokratiske processer, således at de gradvist tilegner sig demokratiet som livsform.

I modsætning til Hal Koch havde den danske jurist og retsfilosof, Alf Ross, et andet fokus i forhold til demokratiet. Han havde et politisk demokratisyn og interesserede sig primært for demokratiet som styreform. Det historiske aspekt står ligeledes som et centralt element i hans skrifter. Alf Ross betoner, at demokratiet i sin kerne er en statsform. Dog skriver han også:

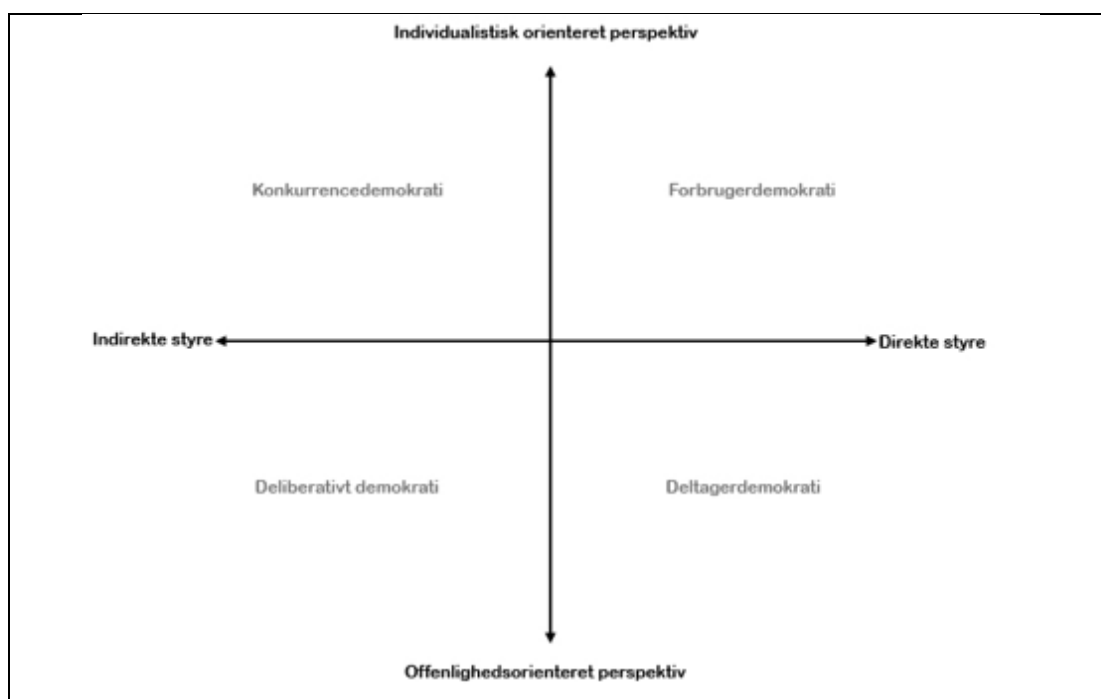
”Direkte og indirekte vil den statsform, vi lever under, sætte sit præg på vor personlighed og på vor livsførelse i alle dens forgreninger. Den politiske metode til udformning af det menneskelige samliv er ikke en specialitet, der kan isoleres fra vort liv i øvrigt” (Ross, 1967 (2. udgave), s. 119)

Alf Ross påpeger, at en opdragelse til demokrati må omfatte et karaktermæssigt, et intelligensmæssigt og et stofmæssigt aspekt. Omvendt var Hal Koch optaget af, at demokratiet måtte være forankret i et politisk og humanistisk fællesskab frem for et kulturelt og nationalt. Alf Ross og Hal Koch er således tilsyneladende enige om, at den demokratiske opdragelse både har et formalt og et materiale aspekt. De har blot fokus på forskellige sider af demokratiet, Ross på styreformen og Koch på samtalen eller livsformen (Dorf, 2005, s. 27).

Efter en overordnet intro til begrebet demokrati, vil jeg nu gå mere i dybden med forskellige demokratiforståelser.

7.2 Grundlæggende demokratiidealer

Når man skal definere demokratibegrebet kan man vælge at tage udgangspunkt i fire forskellige grundlæggende idealer for demokratiet: konkurrencedemokrati, forbrugerdemokrati, deliberativt demokrati og deltagerdemokrati (se figur 2 på næste side).



Figur 2: Fire forskellige demokratiidealer (Sommer, 2010)

På den lodrette dimension, der benævnes politikdimensionen, ser man øverst det individualistisk orienterede perspektiv, der opfatter demokratiet som en samling af frie individer, der gennem monologiske overvejelser har dannet sine individuelle holdninger. Man taler om, at der i samfundet sker en *aggregering*, det vil sige, at forskellige interesser samles i demokratiet. Heroverfor står kommunaristerne med et offentlighedsorienteret perspektiv, der ser demokratiet som noget oprindeligt og mener, at der eksisterer en grundlæggende kerne af fællesskab. Demokratiets mål er her en *integrering* af alle individer i dette fællesskab.

Det individualistiske eller *liberalistiske* perspektiv, som lektor Johannes Andersen fra Aalborg Universitet kalder det i sin forelæsning på Danskernes akademi (Andersen J. , 2010), er karakteriseret ved kvantitative afstemninger, når der træffes beslutninger, hvorimod det offentlighedsorienterede eller kommunaristiske perspektiv benytter sig af den kvalitative samtale som middel til at nå frem til beslutninger.

Hal Koch var fortaler for samtaledemokratiet, der i figuren kan sammenlignes med det deliberative demokrati. Han beskriver samtaledemokratiet således: "Demokratiets væsen er nemlig ikke bestemt ved afstemningen, men ved samtalen, forhandlingen ved den gensidige respekt og ved den heraf fremvoksende sans for helhedens interesse" (Koch, 1995, s. 23). Han argumenterer hermed for, at der ved hjælp af den respektfulde samtale opnås en større forståelse for andres perspektiver.

Her følger en kort deskriptiv og kritisk analyse af det deliberative demokrati og deltagerdemokratiet, da jeg anser disse to former for mest relevante i forhold til min valgte problemformulering. Dette gøres med henblik på at undersøge demokratiidealer i en skolesammenhæng.

7.2.1 Demokratiidealer i folkeskolen

Det deliberative demokrati er kendetegnet ved det gode argument. Her træffes afgørelser ud fra den tyske filosof og sociolog Habermas' tese om *det gode argument*. Fundamentet for demokratiet er, at man har ret til at have sin egen holdning, men det er ifølge den deliberative demokratiopfattelse lige så grundlæggende, at man er i stand til at argumentere og tage stilling til argumenter. Det deliberative demokrati er således baseret på argumenter og diskussioner, hvilket i høj grad kræver deltagerens viden inden for diskussionsfeltet og evne til at sætte sig ind i til tider komplicerede sammenhænge. I den enkelte klasse vil det være afhængigt af elevernes viden og evner, hvilke muligheder det deliberative demokrati har for at udfolde sig. Det er nok tvivlsomt, at der sidder en hel klasse, der er lige oplyst inden for et givent diskussionsfelt og et andet problem er, at elevernes kommunikative kompetence³ er meget forskellig. Diskussioner i klasserummet har derfor en tendens til at udvikle sig til noget, man kunne kalde "de velformuleredes oligarki" (Dorf, 2005, s. 10). Denne form for demokrati vil derfor altid være indirekte, da det ikke er alle, der har mulighed for at deltage på lige fod i demokratiet.

Deltagerdemokratiidealet er kendetegnet ved, at så mange som muligt skal deltage i demokratiet. Man taler om demokratisk læring, da alle skal være aktive i beslutningsprocesser. Målet er, at lære hvilke fællesskaber, den enkelte er en del af. Det er centralt at lære, hvordan man diskuterer i fællesskabet, og hvordan beslutningsprocessen foregår. Idealet er, at alle skal være så involverede som muligt i de beslutninger, der skal tages (Andersen J., 2010). Ulempen ved deltagerdemokratiet i en klassesammenhæng er, at ikke alle elever vægter deltagelse lige højt. Det er en stor udfordring for læreren at udfolde deltagerdemokratiet, selv i en skoleklasse med relativt få elever.

"Hvordan kan skolens demokratiske undervisning danne eleverne til samfundsmæssigt demokrati?" (Dorf, 2005, s. 6). Dette spørgsmål har *Demokratiprojektet* haft som sit overordnede fokus. Demokratiidea-

³ Kommunikativ kompetence bliver beskrevet på side 20

let hos de adspurgte lærere i projektet træder tydeligt frem. De blev stillet spørgsmålet: *Hvad indebærer undervisning i demokrati for dig?* Hele 88 % har valgt svarmuligheden: "At eleverne lærer at indgå i en demokratisk samtale". De resterende 12 % fordelte sig på de øvrige svarmuligheder: "at eleverne vænner sig til at bruge afstemninger", "at eleverne lærer om deres politiske rettigheder og det politiske system" samt "andet" (Dorf, 2005, s. 26). Praktisk talt alle lærerne i undersøgelsen (98 %) mener, at det er *meget vigtigt* for den demokratiske dannelse, at "undervisningen er præget af dialog og respekt", mens der er 20 %, der mener, at det er *moderat vigtigt* eller *ikke vigtigt*, at "eleverne lærer om demokratiske processer og institutioner", og at de "diskuterer samfundets problemer" (Undervisningsministeriet, 2006).

Samtaledemokratiet, dialogen og respekten står dermed meget stærkt i lærernes syn på opdragelsen til demokrati i skolen. Samtidig nedtones det afstemningsdemokratiske og den elitedemokratiske forståelse af demokratiet. Men hvilke opfattelser har eleverne af demokratiet i skolen?

7.2.2 Elevernes syn på demokrati

I undersøgelsen fra *Demokratiprojektet* angiver 80 % af eleverne, at det er vigtigst, "at man lærer at tale sammen og respektere hinandens holdninger", frem for 13 %, der angiver "at man lærer om sine rettigheder, så man kender systemet" som det vigtigste (Dorf, 2005, s. 15). Eleverne tilslutter sig altså her det samtaledemokratiske syn på demokratiet, når det skal udfoldes i skolen. Det samme konkluderer en anden empirisk undersøgelse, *Samfundsfag i skolen – En undersøgelse af samfundsfag med fokus på demokratisk dannelse*. Her er der 64,8 % af eleverne, der tilslutter sig en samtaleorienteret demokratiopfattelse, 23,5 %, der tilslutter sig den afstemningsdemokratiske opfattelse, mens kun 9 % af eleverne mener, at deltagelse i elevråd, blogs, demonstrationer e.l. er det vigtigste aspekt ved demokrati (Jacobsen, Brondbjerg, Sørensen, Poulsen, & Johansen, 2011, s. 31).

Redaktør og medforfatter til bogen *Gennem demokrati til demokrati*, Lektor Hans Dorf, pointerer imidlertid, at demokratiopdragelsen i folkeskolen i dag primært er tilrettelagt for dem, der kommer fra ressourcestærke hjem, hvor de er vant til at samtale og diskutere. De elever, der får en mere autoritær opdragelse eller ingen opdragelse overhovedet, får ikke meget ud af samtaledemokratiet. Der ligger altså en kæmpe udfordring for skolen og den enkelte lærer, hvis alle elever skal opdrages til samtaledemokrati (Trier, 2005).

For at få afklaret elevernes syn på demokrati i min egen undersøgelse, spurgte jeg: "Hvad er demokrati?" dels i spørgeskemaet, som blev besvaret af de tilstedeværende elever, og dels i interviewet med de to elever fra klassen.

Udpluk af elevernes svar fra spørgeskemaet - Sp: Hvad er demokrati?

- Det er når man spør hvad andre mennesker syntes om en beslutning og så vælger man ud efter det
- En styreform, hvor folket bestemmer, og giver deres stemme ved folketingsvalg
- Når folket bestemmer
- At der er flere som bestemmer
- Alle er med til at bestemme

Uddrag fra interview med to elever:

Jeg: Hvad er demokrati?

Dreng: At alle er med til at bestemme.

Pige: At flertallet bestemmer, hvad der skal ske. Det betyder, at vi har mere frihed end dem, hvor det er en diktator, der bestemmer eller sådan noget – fordi vi kan blive enige om noget – i stedet for at der er en, der bestemmer, hvad vi skal lave, så er det – hvis man er en gruppe er alle med til at bestemme og så laver man noget, der er sjovt, i stedet for at man laver noget, man egentlig ikke har lyst til. Alle har en stemme.

Elevernes svar indikerer, at når de bliver spurgt direkte til, hvad demokrati er, forbinder de fleste det med demokratiet som styreform, og betoner altså ikke i samme grad det samtaledemokratiske, som de før omtalte undersøgelser ellers viste. Dog fremhæver pigen i interviewet, at når vi lever i et demokrati har vi mere frihed, fordi vi kan blive enige om noget. For at blive enige må det nødvendigvis forudsætte en samtale. Forklaringen på, at eleverne ikke direkte fremhæver det samtaledemokratiske, ligger sandsynligvis i spørgemetoden. Min egen undersøgelse beror på kvalitative, åbne spørgsmål, hvorimod de undersøgelser, jeg refererer til på side 17, beror på lukkede svar, der skal prioriteres. Eleverne bliver her bedt om at vælge mellem forskellige demokratiopfattelser, modsat min undersøgelse, hvor de selv skal definere deres opfattelse af demokrati.

Anderledes ser svarene ud, når eleverne bliver spurgt til, hvad demokratiet betyder for dem personligt:

Uddrag af elevernes svar fra spørgeskemaet:

Sp: Hvad betyder demokrati for dig?

- Det er en del af vores hverdag det betyder jo en kæmpe del
- Det betyder at jeg også har lov til at have en mening og syntes at noget er godt eller dumt
- Det er godt

- At jeg kan udtrykke mig som jeg vil, ytringsfrihed, religionsfrihed osv.
- At jeg er med til at bestemme
- Det ved jeg ikke jeg har ikke prøvet andet
- ?
- Ingen ting
- Ikke noget
- Intet, ikke før jeg selv kan deltage i det

Sammenlignes svarene er der stor forskel på opfattelsen af demokratiets betydning for den enkelte, lige fra "ingen ting" til "Det er en del af vores hverdag det betyder jo en kæmpe del". En af eleverne forbinder demokratiet med nogle centrale samfundsfaglige begreber, ytringsfrihed og religionsfrihed, hvilket viser, at denne elev har udviklet en evne til at begribe med begreber. Ytringsfriheden kan sammenlignes med Habermas' tese om den rationelle diskurs i samtalen⁴, som også denne elev pointerer: "At jeg kan udtrykke mig som jeg vil".

Interessant er især det sidste svar, der indikerer, at denne elev opfatter demokratiet som noget, han/hun først har mulighed for at deltage i som voksen. Hvad der ligger til grund for svaret er svært at udlede, men den ene mulighed er den, at eleven opfatter demokratiet som et afstemningsdemokrati, man først kan deltage i, når man er over 18. En anden mulighed er den, at eleven ikke har oplevet at have ret til medbestemmelse eller indflydelse.

Sammenlignes svarene på "Hvad er demokrati?" og "Hvad betyder demokrati for dig?" tydeliggøres det, at det for en del af eleverne er lettere at forbinde det nære samtaledemokrati med deres egen livsverden, når de bliver spurgt til, hvad demokrati betyder for dem, frem for at blive spurgt mere overordnet til, hvad begrebet demokrati dækker over.

8. Opsamling på demokratisk klasseledelse

Jeg har nu gennemgået demokratisk klasseledelse, demokratiforståelser og demokratiets betingelser i klasserummet, og vil hermed kort gøre status over denne første del af opgaven, der således overordnet drejer sig om den sidste del af problemformuleringen, nemlig den demokratiske klasseledelse.

Et af hovedpunkterne er, at udfoldelsen af den demokratiske klasseledelse afhænger af, hvilket syn på demokrati, der gør sig gældende. Den eksisterende rammesætning omkring demokrati i skolen, kan dog

⁴ Se side 24

ikke misforstås. Skolen har et dobbeltsidet mål, den skal leve op til: nemlig dels at eleverne skal kende og forstå de rettigheder og pligter, der er forbundet med et demokratisk samfund, og dels at de skal blive i stand til at begå sig i demokratiske samtaler. Det er del af opgaven for den ansvarlige demokratiske klasseleder i samfundsfag at sørge for at disse mål forfølges. Men hvorledes kan dette gøres?

Dette vil jeg undersøge i den sidste del af opgaven, der omhandler kommunikative aspekter i samfundsfagsundervisningen med særlig vægt på den indsamlede empiri.

9. Kommunikative aspekter i klasserummet

9.1 Kommunikativ kompetence

”Kommunikation er altafgørende i forhold til samtalen. Her arbejder vi forpligtende, således at vi er lyttende og forstående men også i stand til at udtrykke egne tanker, følelser og refleksioner.”

Citatet er fra mit spørgeskema til SL, hvor han svarer på spørgsmålet om, hvordan han bruger kommunikation som et aspekt i samfundsfagsundervisningen.

At være i stand til at kommunikere kræver en vis grad af kommunikativ kompetence. Habermas beskriver den kommunikative kompetence som ”(Den indfødte talers) evne til at deltage forstående og talende i den dagligsproglige kommunikation” (Habermas, s. 210). SL betoner vigtigheden af, at eleverne både lytter, er forstående og samtidig udtrykker sig, hvilket netop er et udtryk for den kommunikative kompetence ifølge Habermas.

I undervisningsvejledning til samfundsfag uddybes de færdigheder, der har betydning for den demokratiske dannelse, og som undervisningen i samfundsfag skal skabe mulighed for at udvikle hos eleverne. Her nævnes blandt andet *de kommunikative færdigheder*:

- at kunne artikulere og kommunikere egne interesser, positioner, holdninger og mål
- at kunne aflæse kommunikerede politiske budskaber

I forlængelse af de kommunikative færdigheder har jeg fundet det relevant at inddrage *de metodiske færdigheder* og *den kritiske sans* med den begrundelse, at de har fokus på at kommunikere ved at formulere og argumentere. De indebærer:

- at kunne identificere, formulere og undersøge samfundsmæssige problemstillinger
- at kunne tage kritisk stilling til argumentation og dokumentation og selv kunne argumentere og dokumentere (Undervisningsministeriet, 2009, s. 23)

For at kunne udvikle disse kommunikative kompetencer må der arbejdes med det gennem samtale og dialog i klasserummet. Teoritilgangen til det kommunikative aspekt tager udgangspunkt i Olga Dysthes teori om det flerstemmige klasserum.

9.2 Det flerstemmige klasserum

”Ifølge Bakhtin kan vi aldrig se os selv som et hele undtagen i forhold til den anden, og vi kan kun nå til bevidsthed om os selv gennem kommunikationsprocessen” (Dysthe, 1997, s. 66).

Når Olga Dysthe taler om *det flerstemmige klasserum*, er teorien især inspireret af den russiske litteraturteoretiker og sprogfilosof Mikhail Bakhtin (1895-1975). Bakhtins forståelse af dialog afspejler hans menneskesyn, der ser vigtigheden af *den anden* som et grundlæggende princip. Ved at mennesket er defineret ved dets forhold til andre, benyttes sproget i første omgang for at kommunikere og være i dialog frem for at udtrykke sig selv. I undervisningssituationer ligger det dialogiske der altid som en mulighed, men det er ikke altid, det bliver realiseret. Hvis læreren betragter eleven som en dialogpartner, vil interaktionen mellem dem være dialogisk, men dette er langt fra altid tilfældet. Graden af det dialogiske aspekt i samtalen er afhængig af forholdet mellem læreren og den enkelte elev.

Kommunikative processer er helt afgørende for elevernes læring og udvikling ud fra et sociokulturelt perspektiv. Ved at lytte, samtale, efterligne og interagere med andre får eleverne del i kundskaber og færdigheder. Ny forståelse og mening bliver skabt, når den dialogiske interaktion er på spil i klasserummet. Sprog og kommunikation er ifølge Olga Dysthe ikke blot et middel til læring, men selve grundvilkåret for, at læring og tænkning kan finde sted (Dysthe, 2003, s. 54-55).

Det modsatte af det dialogiske klasserum beskrives af Dysthe som det monologiske klasserum. Velvidende at der ikke eksisterer et enten eller, har jeg alligevel valgt at inddrage begge aspekter i min teoritilgang, da det er med til at anskueliggøre analysen af min indsamlede empiri. Det monologiske klasserum er karakteristisk ved at lægge vægt på formidling, reproduktion af kundskaber og test af kundskaber. Kundskaberne eksisterer altså relativt fastlagt og objektivt. Det monologiske klasserum er tillige præget af megen envejskommunikation og er ofte dominerende eksempelvis ved direkte brug af lærebogsmateriale. Dialogen kan sagtens være til stede i det monologiske klasserum, men tager da ofte form af en lærerdomineret dialog mellem lærer og elev, hvor eleven blot ”udfylder tomme felter i lærerens fremstilling” (Dysthe, 1997, s. 218).

Læreren opfatter, ifølge Dysthe, ofte kommunikation med eleverne som dialogisk, uden at den i virkeligheden er det. Elevens svar bliver af læreren brugt til at konstatere, om eleven siger noget rigtigt eller forkert, i stedet for at inddrage elevens svar i samtalen. Vælger læreren i stedet at bygge videre på elevens svar i samtalen, signalerer læreren, at elevens svar og forudgående tænkning er interessant og værd at beskæftige sig med, og man kan her tale om verbal interaktion i begrebets rette betydning. At referere eller inddrage elevens svar i dialogen betegner Dysthe *optag*, og det er det ene af tre analysebegreber for dialogisk diskurs.⁵ *Optag* kan tillige være et nyttigt redskab i elevernes indbyrdes dialog, og noget som læreren med fordel kan introducere eleverne for (Dysthe, 1997, s. 61-64).

For at afprøve Olga Dysthes teoretiske tilgang i en praktisk sammenhæng vil jeg nu søge at identificere den monologiske og dialogiske samtale ved at analysere og diskutere en del af min empiri.

9.2.1 Monologisk og dialogisk samtale i kombination

Til at eksemplificere den dialogiske klassesamtale, har jeg valgt følgende uddrag fra min observationsvideo:

Uddrag af observationsvideo:

SL: Hvis vi er herovre (SL peger på socialismen på en socialisme-liberalisme skala på tavlen), og vi leger med den tanke, at x (SL nævner navnet på en af eleverne) han har en sund, fornuftig socialistisk indstilling til tingene. Hvad er hans syn på statens rolle i det enkelte menneskes liv så? (SL kigger rundt og noterer sig, hvor mange, der markerer). Er det noget der skal fylde meget? Skal vi have det, der hedder en stor velfærdsstat? Eller hvordan tager tingene sig ud der?

Elev: Så fylder staten meget. Det er dem, der betaler for skole og for tandlæge og for sygeforsikring og sådan nogle ting.

SL: Ja, så har vi sådan noget helt enestående i Skandinavien. Vi har det, der hedder den skandinaviske velfærdsmodel. Den knytter sig sådan set til... I tager det jo for givet, at I kan gå til tandlæge eller I kan gå i skole og så videre, gratis i en eller anden forstand. Det er sådan hele den der velfærdsmodel og velfærds-samfund, I er vokset op i.

Her vælger SL at inddrage en af eleverne som eksempel, hvilket gør det mere konkret og nærværende for eleverne. Efter det første spørgsmål konkluderer SL, at spørgsmålet måske var for svært, da der kun er et par stykker, der rækker hånden op. Han vælger at uddybe det, således at der er flere, der er i stand til at svare på spørgsmålet. Da en af eleverne, der markerer, har svaret på spørgsmålet, laver SL et *optag* af ele-

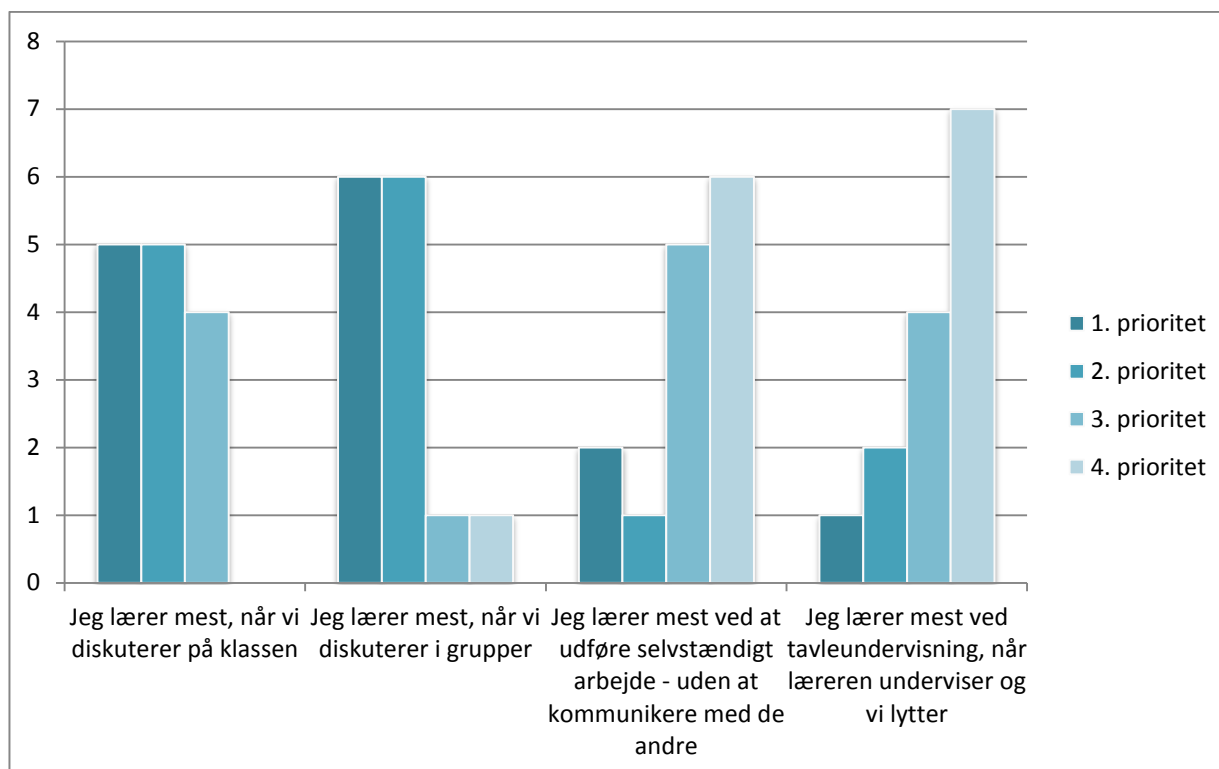
⁵ De to andre begreber er *autentiske spørgsmål* og *høj værdsætning*.

vens svar i klassesamtalen. På den måde anerkender han, at elevens svar er brugbart og har værdi for den videre samtale. Ved at nævne, at eleverne er vokset op i et velfærdssamfund, inddrager SL også elevernes egne livsverdener. Dette lille uddrag er eksemplarisk i forhold til at tegne et billede af det dialogiske klasserum.

Ifølge mine observationer kan der forekomme både dialogisk og monologisk samtale i den samme klassesamtale. Kort tid forinden det ovenfor anvendte uddrag tegner SL en skala på tavlen med socialisme i den ene ende og siger, at "her har vi socialismen, hvad er kontrasten til socialismen?" En elev svarer: "liberalisme". SL noterer liberalisme i den anden ende af skalaen, men kommenterer ikke yderligere på elevens svar, og vender først senere i timen tilbage til begrebet liberalisme. Dette kan være et udtryk for et monologisk element i samtalen, hvor eleven blot udfylder *tomme felter* i lærerens oplæg.

Dog kan man også vælge at opfatte eksemplet som en gentagelse af nogle vigtige begreber i samfundsfagsundervisningen. Med et blik på læseplanen i faghæftet for faget samfundsfag betones vigtigheden af at arbejde med begreber: "Undervisningen støtter progressionen i elevernes arbejde med begreberne ved at indføre og definere begreberne, når de er relevante, så eleverne kender begreberne og kan definere dem" (Undervisningsministeriet, 2009, s. 14-15). Ved at SL løbende repeterer samfundsfaglige begreber, sikres denne progressionstanke. Jeg vil dermed hævde, at man ikke entydigt kan afvise Dysthes forestillinger om den monologiske samtale, der kan indeholde andre kvaliteter i forhold til elevernes læring.

For at undersøge arbejdsformen som demokratisk redskab blev eleverne fra min praktikklasse bedt om at angive nedenstående udsagn i prioriteret rækkefølge:



Figur 4: Diagram der viser elevernes oplevelse af arbejdsformer i forhold til læring

Af diagrammet fremgår det, at langt de fleste tilstedeværende elever i 9a mener, at de lærer mest, når de diskuterer i grupper eller på klassen. Dette eksemplificerer, hvor vigtig samtalen som kommunikationsform er for den enkelte elevs oplevelse af læring.

9.3 Habermas' kommunikationsteori

”Jo videre livsverdenens strukturelle komponenter og de processer, der bidrager til dens opretholdelse, uddifferentieres, jo mere træder interaktionssammenhængene ind under en rationelt motive-ret forståelses betingelser, altså en konsensusdannelse, der i sidste instans støtter sig på det bedre arguments autoritet” (Habermas, 1996, s. 316).

Den tyske filosof og sociolog Jürgen Habermas' pointe er, at samfundets symbolske, meningsbærende grundlag er blevet rationaliseret af moderniseringsprocessen, og dette forhold har blandt andet resulteret i, at der er opstået et stærkere krav om begrundelse af meningsindhold.⁶

⁶ For nærmere beskrivelse: se vedlagte bilag 1, der omhandler Habermas' samfundsteori

”Habermas’ svar på hvad der holder moderne samfund og deres delsystemer sammen, er at de integreres kommunikativt ved konsensusdannelse (enten konsensuel enighed om at være enige eller accept og anerkendelse – dvs. enighed om at forblive uenige uden konflikt.)” (Bordum, 2009, s. 225). Den normative opgave for læreren er således at sikre, at de etiske spilleregler for kommunikation efterstræbes. Disse spilleregler udfoldes i nedenstående kapitel.

9.3.1 Samtale med rationel diskurs

For at kunne skabe fælles forståelse i en samtale, er den nødt til at bero på en tiltro til, at der er gode argumenter bag synspunkterne. Det er derfor nødvendigt, at kunne begrunde ord og handlinger, således at samtalen får en rationel karakter. Habermas har opstillet fire gyldighedskriterier, der skal være opfyldt, for at der eksisterer en *rationel diskurs* i samtalen:

- Enhver må kunne deltage i diskussionen
- Enhver må indføre og problematisere enhver påstand
- Enhver må frit udtale sine indstillinger, ønsker og behov
- Ingen må hindres i udøvelsen af disse rettigheder under tvang (Andersen H. , 2005, 3. udgave, s. 383)

En sådan diskurs vil sjældent forekomme i praksis, men ”ifølge Habermas er det et empirisk faktum, at vi i vores indbyrdes dagligdags kommunikation anvender et sådant ideelt referencepunkt” (Gregersen, 2009, s. 714). Faktisk er dette normative aspekt hele forudsætningen for vores indbyrdes kommunikative handlinger. En argumenterende samtale må forudsætte gyldigheden af disse generelle og nødvendige kommunikationsforudsætninger. Kriterierne illustrerer Habermas’ idé om den ideelle samtalsituation, også kaldet *den herredømmefri samtale*.

I undervisningsvejledningen til samfundsfag er den demokratiske samtale omtalt, og den har tilsyneladende en vis lighed med den rationelle diskurs:

”I et demokratisk samfund bygger skolen på åndsfrihed, der også omfatter friheden til kritik af demokratiet og retten til frit at udvikle sit eget personlige værdigrundlag. Dette må bl.a. ske i det rum for værdi- og holdningsdiskussioner, som undervisningen skal skabe. Dette rum skal hvile på en etik for den demokratiske samtale, hvor der hersker ligeværd, ytringsfrihed og åndsfrihed. Her er tanken fri, og skolen møder her alle børn med anerkendelse og respekt uafhængigt af, hvilke værdier, opfattelser og normer de har med sig” (Undervisningsministeriet, 2009, s. 23)

I et kritisk-konstruktivt lys vil man således kunne stille sig selv følgende spørgsmål: Er den pædagogiske praksis i skolen i dag præget af en forståelsesorienteret kommunikativ rationalitet, eller er den i stedet præget af teknisk instrumentel rationalitet, en mål/middel tankegang? Man kunne med rette argumentere for, at skolen i dag har fået et større fokus på den instrumentelle rationalitet med indførelsen af forskellige typer kvantitative tests, såsom nationale tests og PISA undersøgelser.

Der er ingen tvivl om, at Habermas, med sin sammenkobling af kommunikationsteori og samfundsteori, er fortaler for den kommunikative model. Han mener, at mennesket har et iboende formål med sproget, nemlig at komme til indbyrdes forståelse med hinanden. Modsat den kommunikative model findes den manipulative, der blot benytter forståelsen som et middel og ikke et mål i sig selv. Habermas opfatter denne strategiske brug af sproget som en parasit, der lever oven på en oprindelig forståelsesorienteret kerne (Bordum, 2009).

Etikken er omdrejningspunktet for Habermas, og han understreger, at kommunikation altid bør stræbe efter at være magt- eller herredømmefri, hvilket han dog ikke forestiller sig er 100 % muligt, men i stedet skal det betragtes som et normativt ideal, der bør efterstræbes. Han sammenligner det med demokrati, der heller ikke findes i en ren form, men alligevel bør man bestræbe sig på at opretholde og udvikle demokratiet (Pedersen, 2010).

Efter at have zoomet ind på Habermas' etiske syn på kommunikation, vil jeg nu bevæge mig over i det sidste afsnit af opgavens teoretiske og analytiske del, der modsat etik omhandler magten i kommunikationen. Her lægges særlig vægt på at identificere magten i klasserummet, men jeg vil samtidig demonstrere nogle af de andre teoritilgange, jeg har arbejdet med i opgaven, således at der opnås en sammenhæng.

10. Magtaspekter i klasserummet

Disciplinering, indflydelse, kontrol, tvang, autoritet, herredømme, normdannelse, manipulation, bestemmelse, dominans, styring, ledelse, myndighed osv. Kært barn har mange navne. Magt har især i den pædagogiske debat stort set kun haft negative konnotationer. Men med et større fokus på klasseledelse, har begrebet på ny sneget sig ind i debatten. Klasseledelse handler jo netop om, hvordan lærerens magt kan håndteres i praksis. I en skolesammenhæng står det pædagogiske paradoks som et symbol på den magt eller autoritet, læreren er i besiddelse af, for hvorledes "kan jeg opdrage til frihed gennem tvang?" (Jensen, 2008, s. 165). Elsebeth Jensen pointerer flere steder, at klasseledelse kun virker, hvis læreren "vedkender sig sin magt, tager den på sig og udøver den på et demokratisk grundlag" (Jensen, 2008, s. 164+176).

I modsætning til Habermas' tanker om etikken i kommunikationen, har den franske sociolog Pierre Bourdieu fokus på magtaspektet i kommunikationen. Han er optaget af den magt og de strukturer, der ifølge hans teser altid danner rammen omkring menneskelig kommunikation, og hvorledes uligheder og forskelle fastholdes af magten mellem mennesker. Sprogbrug ses som et medium for magtkampe, hvor den enkelte forfølger egne interesser og sproget bliver anvendt til at kæmpe om og fastholde positioner. Magt sættes dermed over viden, og markedskonkurrence over den indbyrdes forståelse (Bordum, 2009). Vil man forsøge at sætte Bourdieu ind i figur 2 på side 15, der illustrerer de fire forskellige demokratiidealer, vil han således befinde sig i den øverste del af figuren og være mest tilbøjelig til at opfatte demokratiet som et konkurrence-demokrati.

Grundlaget for magtudøvelse baserer sig på den relative styrkeposition, parterne har i forhold til hinanden. Som klassens leder er læreren i besiddelse af nogle magtressourcer, såsom position, autoritet, viden og erfaring, som er forskellige fra elevernes. I min spørgeskemaundersøgelse spørger jeg SL, hvordan han opfatter den magt, han er i besiddelse af:

Uddrag af spørgeskema

Sp: Tænker du nogle gange på den magt, du er i besiddelse af som leder af en klasse? Hvordan udøver du magten og hvordan vil du beskrive den?

SL: I forhold til klasseledelse påtager jeg mig gerne magten/ansvaret i et forhåbentligt demokratisk samspil med den enkelte elev. I forhold til grundlæggende værdier er min magt absolut. Eleverne inddrages løbende i forhold til relevante problemstillinger.

Absolut magt, som er det begreb SL vælger at benytte, beskrives i Den Store Danske på følgende vis: "I abstrakt forstand er absolut magt noget, som indebærer en fuldkommen vilje, baseret på en absolut godhed og en fuldstændig viden, kombineret med en ubegrænset evne til at udøve denne magt" (<http://www.denstoredanske.dk/>). At SL benytter begrebet absolut magt kan tolkes i retning af, at han er meget bevidst om det asymmetriske forhold, der eksisterer mellem læreren og eleverne, og at han gerne påtager sig magten eller ansvaret, som han udtrykker det, og udøver den på et demokratisk grundlag, hvor eleverne løbende inddrages.

En definition på magt kan f.eks. lyde som i bogen *Kontrol i det stille*: "Magt er udtryk for alle de fænomener, der fastholder eller ændrer menneskeskabte relationer og strukturer" (Christensen & Jensen, 2008, s. 14). Dermed er begrebets kompleksitet synliggjort.

For at magtbegrebet bliver anvendeligt i en analyse, kan man skelne mellem forskellige magtdimensioner. I denne sammenhæng har jeg valgt at medtage direkte magt, indirekte magt samt strukturel magt, som er de magtformer, der tydeligst lader sig identificere i analysen af min observerede empiri.

10.1 Direkte, indirekte og strukturel magt

Direkte magt relaterer sig til beslutningsprocesser. Den udøves ved, at man får en anden til at gøre noget, vedkommende ellers ikke ville have gjort, som nedenstående eksempel illustrerer:

Uddrag af observationsvideo:

SL: (henvendt til en elev, der er færdig med den første del af opgaven):

Så finder du tre fordele og tre ulemper ved liberalismen, tre fordele ved socialismen og tre ulemper ved socialismen. Og du begrundet dit valg.

Det næste eksempel viser, hvorledes kommunikation kan være kompleks at analysere, da der i eksemplet indgår forskellige magt- og etikdimensioner:

Uddrag af observationsvideo:

I slutningen af timen:

SL: Prøv at finde jeres kalendere frem. Vi skal lige have lavet en aftale om *En-to-tre-NU!* (bog, de er ved at læse i dansk). Der er en opgave, som I har fået udleveret, som I har arbejdet en del med. Den skal vi have afleveret, eller I skal. Øhm, den skal afleveres i næste uge.

(Lidt snak i klassen)

SL: Hvornår forestiller I jer, at den skal afleveres?

Flere af eleverne: Fredag.

SL: Hvorfor fredag? Så har I længst tid?

(Eleverne kommer med forskellige argumenter for at aflevere fredag.)

SL: Det er i orden. Skriv det i kalenderen.

(Eleverne og læreren snakker lidt "privat" snak om fester, kærester osv.)

SL: Det I har siddet med nu, de små oversigter, det er til fredag også om en uge. X (SL nævner en elev ved navn), skriv ned!

En elev: Betyder det, man må gå?

SL: Når der er ryddet rigtig pænt op, så stiller man sig bag sin stol

(SL går rundt og støtter op om oprydningen.)

SL: Stil lige bordene, så der ser ordentligt ud.

(Eleverne rydder op og pakker sammen.)

SL: X, du må godt begynde at feje.

SL vælger at inddrage eleverne i beslutningsprocessen omkring aflevering af en opgave, hvilket giver eleverne en oplevelse af medbestemmelse. Det er dog stadig inden for en ramme, der hedder næste uge. Eleverne bliver bedt om at argumentere for deres valg af fredag, hvilket styrker deres argumentationsfærdigheder. Selvom der er tale om et lavpraktisk spørgsmål, sker der alligevel en *kommunikativ integration ved konsensusdannelse*, jf. Habermas' diskursetik.

Herefter udøver SL direkte magt ved at diktere, at det, de lige har arbejdet med, også er til fredag, og igen ved at han benytter bydeformen: *skriv ned* over for en af eleverne. Resten af eksemplet afspejler ligeledes en direkte magt. Dog kan man diskutere, om der ligger en *strukturel magt* bagved de sidste tre sætninger, da det drejer sig om opretholdelse af en struktur, der sandsynligvis på et givent tidspunkt er aftalt i samarbejde mellem læreren og eleverne som en slags klasseregler. *Strukturel magt* er en magt, der altid er til stede i en skolesammenhæng. Skolens struktur og tradition bestemmer, at man eksempelvis møder til en bestemt tid og sætter sig på sin plads, når timen starter.

Indirekte magt kan defineres som en magtform, hvor man får en anden til at gøre noget uden at sige det direkte eller uden at tvinge vedkommende til det. Den indirekte magt bliver tydelig i følgende eksempel:

Uddrag af observationsvideo:

Elev: Er det der ikke nok?

SL: Jo, men du er nødt til at have nogle ord og begreber på.

Elev: Det kommer bagefter.

SL: Okay

Elev: Altså, så skal jeg bare skrive noget af det der til...

SL: Du skal nok passe på at lave skabelonen først, fordi det kan jo godt være, at du her skal have fire punkter. Hvis ikke der er plads til dem, det er bare rigtig...

(Nogle minutter senere vender SL tilbage til eleven.)

SL: Hvor langt er du nået?

Elev: Så langt, er det ikke fint?

SL: Jamen, det ved jeg ikke.

(...)

SL: Jeg synes, det er ærgerligt du ikke sætter noget på undervejs.

Elev: Jamen, det gør jeg også, det skulle jeg lige til nu.

SL: Jamen, jeg synes, det er ærgerligt, du laver skabelonen inden. Du kommer til at stå med det problem, at nogle steder kommer du til at stå og mangle plads.

Elev: Ork nej.

SL: Nej, men jeg siger også bare, hvad der vil være bedst at gøre. Det vil være, at du greb det sådan lidt mere kronologisk an og så tog og startede med ideologierne og arbejdede dem igennem.

Elev: Så kan jeg jo ikke finde ud af, hvor jeg skal sætte dem henne.

SL: Nej, men så tager du de politiske partier til sidst, når du har styr på ideologierne.

Elev: Jeg har jo fuldstændig styr på ideologierne. De står jo lige her.

SL: Så er det jo glimrende.

Elev: Jamen, de står jo lige her.

SL: Ja, det er jo fint så.

Elev: Ja

SL: Hvor – til socialismen for eksempel, hvad vil du skrive der? Og hvor vil du skrive det?

Elev: Nedenunder dem, der har det.

SL: Jamen så, det dur ikke. Du er nødt til at starte med ideologien, og så skal du sætte på hernede (SL viser det på papiret), fordi ellers så begynder du at blande ideologier og partier sammen.

Elev: Nåh, så jeg skal først skrive alle ideologierne.

(Elev har nu forstået strukturen i opgaven, og fortsætter arbejdet.)

Senere i samme time:

Elev: Er det ikke sådan her, du vil have, det skal se ud?

SL: Det kan godt være. (SL kigger på elevens papir.)

Elev: Jeg har bare lige skrevet det der.

SL: Jo

Elev: Hvordan kan man så sætte partierne ind?

SL: Det gør du ved at gå ind og kigge på dem, og se hvad værdier har de, hvad for nogle ting, har de, der stemmer overens med socialismen.

Elev: Hvor skulle jeg vide det fra?

SL: Ja, det er jo ved at slå op på partiet.

Elev: Men det står jo der ikke.

SL: Ja, det gør det da. (SL peger i bogen for at vise det.) Det er det der. Så kigger du, hvor står der første gang noget?

Elev: (Læser fra bogen) At de...

SL: Okay, hvad er det så for nogle ting vedrørende socialisme, socialdemokratiet bekender sig til?

Elev: Det kan jeg ikke se.

SL: Jo du kan så.

(Eleven finder selv svaret i bogen)

SL: Wow, der kommer tingene.

Elev: Tak.

Eleven i dette eksempel er en elev, der har brug for støtte og vejledning gennem store dele af arbejdsprocessen. I den første del af eksemplet udøver SL indirekte magt ved at give eleven vejledning i, hvad der vil være bedst at gøre i stedet for at tvinge eleven til at gøre det på en bestemt måde. Eleven prøver at gøre det på en anden måde, men SL vurderer, at det ikke dur, og udøver derfor direkte magt ved at sige direkte, hvordan hun er nødt til at gribe det an. I den sidste del af eksemplet udviser eleven en tvivl over for egne kompetencer, men i stedet for at SL bare giver hende svaret på spørgsmålet, støtter han hende i selv at finde svaret.

Et andet, om end ganske anderledes, eksempel på at SL støtter en elev i at blive selvhjulpnen, ses af nedenstående uddrag:

Uddrag af observationsvideo:

SL igangsætter en individuel opgave. Ikke alle forstår opgavens struktur. SL forsøger at hjælpe de, der har problemer.

En elev spørger, hvad hun skal starte med.

SL: Du skal starte med ideologierne, det vil jeg have. Forstår du, hvad jeg vil med mindmappen? Det, jeg vil have dig til, og det du skal bruge det til, det er at starte her...

(SL forklarer og illustrerer på tavlen).

Eleven: Skal jeg lave et mindmap?

SL: Ja, fordi den skal give dig - jeg vil have, at du har et overblik.

(Eleven argumenterer for, at hun hellere vil lave det på en anden måde.)

SL: Hvad er det, du vil i stedet for mindmap?

SL – henvendt til resten af klassen: Hvis I er med, så går I bare i gang, ellers så kommer jeg lige rundt.

(Eleven argumenterer videre.)

SL: Det er bare vigtigt, du kan lave den der sammenkobling mellem ideologi og parti.

(Eleven argumenterer igen.)

SL: Så prøv at gøre det sådan så.

Først siger SL direkte, hvordan han vil have, at eleven udfører opgaven, og argumenterer herfor. Men eleven bruger sine kommunikative kompetencer, og opnår herved mulighed for at have medbestemmelse i måden at udføre opgaven på. Dette er med til at styrke elevens autonomi.

Sammenligner man de to foregående eksempler, ser man en tydelig forskel i graden af autonomi. Den første elev kræver støtte gennem hele processen, mens den anden elev er i stand til at argumentere og reflektere over, om opgaven kan løses på en anden måde. Man kan diskutere, om de to situationer bliver grebet an på den bedst tænkelige måde, men eksemplerne har tydeliggjort, hvorledes SL udviser et stort kendskab til eleverne ved at gribe situationen an med en hensyntagen til den individuelle elevs formåen i forhold til den stillede opgave.

I en typisk undervisningssituation er der altid en vis magtrelation i spil mellem læreren og den enkelte elev, således som de forudgående uddrag illustrerer. Denne magtrelation bør udnyttes til at fremme et positivt læringsmiljø gennem demokratisk klasseledelse, eksempelvis ved at anerkende eleven, ved at give konstruktiv feedback til eleven, og endelig ved at læreren fungerer som en positiv rollemodel for eleven i måden at møde verden på, eksempelvis i forhold til samværet med andre mennesker. Helt konkret kan læreren blandt andet tage initiativ til diskussioner med eleverne om etiske og moralske spørgsmål. Denne måde at udøve magt på som lærer bidrager ikke kun til elevernes refleksioner, motivation og personlige udvikling, men i et langt bredere perspektiv også til deres almene dannelse og uddannelse som samfundsborgere i et demokratisk samfund. De bliver så at sige bedre rustet til at imødekomme svære udfordringer og dilemmaer i fremtiden.

11. Afsluttende opsamling af resultater

Min gennemgang af resultaterne af undersøgelsen kommer til at følge opbygningen af opgaven:

Demokratisk klasseledelse:

- Om en klasseledelse fremstår demokratisk afhænger af, hvilket demokratisyn, der antages
- Den demokratiske klasseleder udstikker rammerne for undervisningen og opretholder værdier og normer, herunder retten til at tale og pligten til at lytte
- For at læreren kan fungere som klasseleder, er det nødvendigt, at eleverne har en generel accept af lærerens ret til at lede klassen
- Eleverne lægger vægt på kommunikation, motivation til deltagelse, medbestemmelse og faglighed i samfundsfagsundervisningen
- Eleverne oplever kun i ringe grad, at de har indflydelse og medbestemmelse i samarbejdet med læreren
- Der eksisterer en skjult, indirekte elevindflydelse ved lærerens planlægning og justering af undervisning

Demokrati i samfundet og i skolen:

- Skolen har et dobbelt mål i forhold til demokrati:
 - Eleverne skal kende og forstå betydningen af rettigheder og pligter i et demokratisk samfund
 - Eleverne skal kunne indgå i demokratiske samtaler
- Overordnet kan demokrati opfattes som styreform eller livsform
- Man kan være tilhænger af fire forskellige demokratiidealer: konkurrencedemokrati, forbrugerdemokrati, deliberativt samtaledemokrati samt deltagerdemokrati
- Lærernes og elevernes perspektiv på undervisning i demokrati bunder overvejende i en samtaledemokratisk forståelse frem for en afstemningsdemokratisk
- I min egen undersøgelse kom jeg frem til følgende resultater:
 - Resultater af undersøgelser afhænger af spørgemetoden, det vil sige om der benyttes åbne, kvalitative spørgsmål eller lukkede, kvantitative spørgsmål
 - Hvis eleverne bliver spurgt: "Hvad er demokrati?" opfattes demokrati overvejende som styreform
 - Hvis eleverne bliver spurgt: "Hvad betyder demokrati for dig?" opfattes demokrati overvejende som livsform

Kommunikative aspekter i klasserummet:

- Kommunikative kompetencer er afgørende
- Mennesket er defineret i dets forhold til andre
- Kommunikative processer er afgørende for eleveres læring
- Åbne spørgsmål og *optag* af elevens svar i samtalen er vigtig i den dialogiske samtale
- I min egen undersøgelse kom jeg frem til følgende resultater:
 - Monologisk og dialogisk samtale kan forekomme i en kombination
 - Monologisk samtale kan have visse kvaliteter i forhold til elevernes læring, især i forhold til repetition af centrale samfundsfaglige begreber
 - Elevernes oplevelse af læring er størst ved diskussioner på klassen og i grupper
- Teorien om den kommunikative handling har en rationel diskurs som forudsætning
- Demokratiske erfaringer kan opnås gennem klassesamtalen som arbejdsmetode
- Der eksisterer ingen umiddelbar sammenhæng mellem brugen af bestemte metoder og effekten af undervisningen
- Dialog og klar struktur har derimod en positiv indvirkning på effekten af undervisningen

Magtaspekter i klasserummet:

- Begrebet magt er vendt tilbage i den pædagogiske diskussion med det øgede fokus på klasseledelse
- Klasseledelse virker kun, hvis læreren vedkender sig sin magt, tager den på sig og udøver den på et demokratisk grundlag
- I min egen undersøgelse kom jeg frem til følgende resultater:
 - Klasselederen udøver dels direkte og dels indirekte magt
 - Strukturel magt eksisterer altid i en skolesammenhæng
 - Den demokratiske klasseledelse fremmer elevens autonomi

12. Diskussion og metodekritik

12.1 Diskussion af resultater

Eftersom resultaterne af min undersøgelse er delt ind efter opgavens hovedafsnit, vil jeg følge samme fremgangsmåde i dette diskussionsafsnit:

Demokratisk klasseledelse:

For at læreren som klassens leder kan blive i stand til at opretholde værdier og normer, er det nødvendigt at klassens elever sammen med læreren til en vis grad er enige om, hvilke værdier og normer, der skal gøre sig gældende i den enkelte klasse. Dette kan i sig selv være en udfordring, især hvis klassen er sammensat af elever med meget forskellig baggrund.

Graden af indflydelse i undervisningen er ofte et spørgsmål om forskellige måder at opfatte indflydelse på, og det kan her være vanskeligt at skelne skarpt mellem de definerede grader af indflydelse, som jeg arbejder med i opgaven: medindflydelse, medbestemmelse og selvbestemmelse.

Mht. elevernes accept af lærerens ret til at lede klassen vil det sandsynligvis være sværere i nogle tilfælde at opretholde denne accept. Det kan være nødvendigt, at læreren i nogle perioder eller i bestemte klasser gentager fastlagte normer for, hvad der er tilladeligt og ikke tilladeligt i klasserummet. Dette behøver ikke at bære præg af en behavioristisk tilgang, men kan blot opfattes som en rammesætning, der er fastlagt i samarbejde med eleverne, og som blot skal repeteres, nøjagtig som fagligt stof skal repeteres.

Demokrati i samfundet og i skolen:

Der vil i forhold til synet på demokrati som enten livsform eller styreform typisk ikke eksistere et enten-eller. Ligesom det er tilfældet med Hal Koch og Alf Roos, vil der som regel kunne spores elementer af begge opfattelser, i hvert fald hos det voksne menneske. At der er så stor forskel på opfattelsen af demokrati alt efter spørgemetode, som min undersøgelse illustrerer, siger netop noget om vigtigheden af både at foretage kvantitative og kvalitative undersøgelser.

Kommunikative aspekter i klasserummet:

Teorien omkring den monologiske og dialogiske samtale i Dysthes optik viste sig ikke at tage højde for, at der kan udvikles andre kompetencer og færdigheder, selvom samtalen bærer præg af det monologiske. Dysthes syn på den monologiske samtale er relativ ensidig, hvilket blev klart gennem min analyse.

Teorien om den kommunikative rationalitet viste sig at være vanskelig at anvende i analysen. Denne udfordring tager Habermas for så vidt selv højde for, når han siger, at den herredømmefrie samtale som udgangspunkt kan betragtes som et ideal, men stadig en tilgang, der bør efterstræbes i enhver samtale. Det er altså heller ikke ifølge teoriens ophavsmand muligt at gennemføre en 100 % herredømmefri samtale. Hvis jeg skulle have været i stand til at benytte Habermas' kommunikationsteori i tilstrækkelig grad, kunne jeg med fordel have observeret en klassesdiskussion omkring etiske aspekter.

Magtaspekter i klasserummet:

Magt som begreb har nogle historisk betingede negative konnotationer, som desværre er blevet til en integreret del af begrebet. Selvom klasseledelse som sagt har bidraget til, at man igen har fokus på magtaspektet, er der stadig en tendens til at mange lærere viger udenom begrebet. Men det er min påstand, at selvom begrebet ikke eksplicit bliver italesat, er magten altid til stede i det asymmetriske forhold mellem lærer og elev.

12.2 Metodekritik

Jeg vil her komme ind på forskellige sider af metodetilgangen, der kan udsættes for kritik.

For det første kan min egen rolle som interviewer og observatør stå i vejen for en velovervejet metodetilgang, da jeg har meget lidt erfaring inden for spørgeteknikker osv. For det andet er der nogle generelle kildekritiske problemer, der altid er gældende i fortolkningen af den indsamlede empiri, såsom subjektivitet og pålidelighed. For det tredje er der nogle problemer forbundet med at måle, hvorledes kommunikative aspekter bidrager til demokratisk klasseledelse, da undersøgelsen kun kan baseres på vurderinger og tolkninger frem for direkte målbar empiri. Sidst men ikke mindst kan bredden i min empiri kritiseres for ikke at være tilstrækkelig, da den udelukkende baserer sig på én 9. klasse og deres samfundsfaglærer. Jeg kunne med fordel have inddraget den anden 9. klasse på samme skole, eller en 9. klasse fra en anden skole. Dette ville have givet opgaven et bedre empirisk grundlag. Ydermere var der desværre kun 14 elever ud af 19 til stede den ene af de dage, jeg var på besøg.

13. Konklusion

Min problemformulering lyder:

”Hvordan kan et kommunikativt aspekt i samfundsfagsundervisningen i 9. klasse bidrage til demokratisk klasseledelse?”

Med baggrund i resultaterne træder det tydeligt frem, at både demokrati og klasseledelse er yderst komplekse begreber, der ikke fuldt ud lader sig beskrive med korte vendinger. Alligevel vidner undersøgelsen om en klar sammenhæng mellem de to begreber. Lærerens opgave som rammesætter og opretholder af værdier og normer er en af de centrale klasseledelsesopgaver, men det kræver en generel accept af lærerens ret til at lede klassen.

Igennem min undersøgelse blev det klart, at elevernes forventninger til samfundsfagslæreren ligger i forlængelse af min problemformulering, eftersom de lægger vægt på at fremme kommunikation, motivation til deltagelse, medbestemmelse og lærerens faglighed. Disse forventninger har læreren mulighed for at leve op til, hvis den demokratiske klasseledelse er i fokus.

Indgår eleverne i tilstrækkelig grad i et samarbejde med læreren, som er et krav i henhold til § 18 stk. 4 i skoleloven? Undersøgelser tyder på, at eleverne kun i ringe grad oplever, at de har indflydelse og medbestemmelse i forhold til undervisningens form og indhold. Der er altså en klar uoverensstemmelse mellem det normative og det deskriptive aspekt i forhold til medbestemmelse. Det kan derfor konkluderes, at inddragelse af eleverne er en vigtig foranliggende demokratisk opgave for den enkelte lærer.

I de fleste tilfælde har eleven dog en vis grad af indflydelse, den er blot skjult for eleven, hvilket læreren muligvis heller ikke er bevidst om. Lærerens refleksioner over egen praksis danner baggrund for en evaluering, og eleverne har på den vis indirekte indflydelse på lærerens planlægning og justering af undervisningen. Hvis læreren vælger at italesætte den skjulte elevindflydelse, vil eleverne opleve at have større medbestemmelse og ansvar.

Skolens dobbelte formål i forhold til demokrati kan beskrives med vendingen: *at opdrage til demokrati gennem demokrati*. Men med udgangspunkt i forskellige måder at opfatte demokratiet på, er der tilsyneladende ikke enighed om måden at gøre det på, selvom der er tydelige tegn på en vægtning af det samtaledemokratiske aspekt både blandt lærere og elever.

Med den antagelse at mennesket er defineret i dets forhold til andre, er kommunikationen en nødvendighed for at videreudvikle demokratiet på samfundsplan såvel som i klasserummet. Men den saglige kommunikation foregår ikke af sig selv i klasserummet. Derfor kan læreren i kraft af sin rolle som klasseleder bidrage til at skabe et positivt læringsmiljø, der fremmer demokratiet gennem kommunikation.

Et kommunikativt aspekt i samfundsfagsundervisningen kan bidrage til demokratisk klasseledelse ved eksempelvis at benytte den dialogiske samtale som udgangspunkt. Den dialogiske samtale bygger blandt andet på åbne spørgsmål og værdisætning i form af, at læreren optager elevens svar i samtalen. Min undersøgelse viste, at der i nogle tilfælde finder både monologisk og dialogisk samtale sted på en og samme tid. Den monologiske dialog kan i henhold til mine undersøgelser ikke totalt afvises som et nyttigt redskab i undervisningen, da den viste sig at have en vis værdi i forhold til at repetere centrale samfundsfaglige begreber.

Det kommunikative aspekt kan i forlængelse af den dialogiske samtale også bygge på den forståelsesorienterede herredømmefri samtale som et ideal, der søges efterstræbt. Da dette kun kan anses som et ideal, er det ligeledes vigtigt at læreren påtager sig sit ansvar som klasseleder og er bevidst om det magtforhold, der eksisterer i forholdet til eleverne. Forstår læreren at forvalte denne magt, vil det bidrage til et positivt klasserumsmiljø til gavn for både lærer og elever.

14. Perspektivering

Først vil jeg komme med et par enkelte forslag til undervisning og tiltag, hvor resultaterne af min undersøgelse kan bruges, og dernæst vil jeg perspektivere til forhold, der ligger uden for problemformuleringens felt.

Forslag til undervisning og tiltag:

- Ved at benytte logbog holdes læreren ajour ang. elevernes forhold til stoffet. Dette større kendskab til elevernes perspektiv vil kunne forandre monologiske læringsaktiviteter til dialogiske, ved at læreren i dialogen får mulighed for at knytte an til elevens erfaringer
- Ud fra demokratiperspektiver kan læreren rammesætte en undersøgelse af demokratiets rolle i nærdemokratiet ved eksempelvis at behandle skolens opbygning, funktioner og samværsformer med henblik på at sammenligne og perspektivere til samfundets demokratiske udvikling

Min undersøgelse peger i retning af den forståelsesorienterede dialogiske kommunikation i undervisningen, men den nuværende debat på folkeskoleområdet peger måske i en anden retning. Hvis der med den nye folkeskolereform, som regeringen ønsker at indføre, bliver mindre tid til forberedelse, således som en del

lærere frygter, vil det muligvis påvirke forbruget af lærebøger. Med et stort forbrug af lærebøger vil klasserummet bære præg af den monologiske dialog frem for den dialogiske, som ellers er vigtig for elevernes udvikling som demokratiske medborgere.

Læser man Ove Kaj Pedersens bog *Konkurrencestaten* vil man erfare, at den hævdede konkurrencestat, som vi lever i, ikke kun er begrænset til at omfatte staten som styreform, men også har indflydelse på de værdier, som livsformen og fællesskabet siges at hvile på. Et af de steder, hvor udviklingen i forholdet mellem individ og fællesskab kan følges, er netop i debatten om folkeskolen. Hvad er formålet med folkeskolen, hvad skal eleverne dannes og uddannes til, og hvilke metoder og redskaber vil da være brugbare for at nå målene? Det er spørgsmål, der er særdeles relevante også set i lyset af demokratidebatten.

Med udgangspunkt i krav om anvendelse af nationale tests, PISA undersøgelser osv. vil jeg til slut stille et spørgsmål, der sætter hele opgaven i et ganske andet perspektiv: Har skolen allerede bevæget sig væk fra at have fokus på demokratiet til et mere konkurrencepræget fokus?

Antal anslag: 80.471

Bilag:

Bilag 1: Habermas' samfundsteori

Bilag 2: Spørgeskema til samfundsfagslæreren med svar

Bilag 3: Spørgeskema til eleverne uden svar

Bilag 4: USB med observationsvideo

Bibliografi

- Bekendtgørelse af lov om folkeskolen.* (August 2009). Hentet fra Retsinformation:
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=133039>. Lokaliseret 2. april 2013
- Andersen, H. (2005, 3. udgave). Jürgen Habermas. I: H. Andersen, L. B. Kaspersen, & (red.), *Klassisk og moderne samfundsteori* (s. 372-394). København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, J. (27. September 2010). *Bag om Borgen: Demokrati - idealer og magt*. Hentet fra Danskernes akademi:
http://www.dr.dk/DR2/Danskernes+akademi/Samfund_Jura/Demokrati_ideal_og_magt.htm
- Bordum, A. (2009). Jürgen Habermas og Pierre Bourdieu - etik eller magt som forståelsesramme for kommunikation? I: J. Helder, T. Bredendlöw, & J. L. Nørgaard, *Kommunikationsteori - en grundbog* (s. 215-238). Hans Reitzels Forlag.
- Brejnerod, P. (2008). *Grundbog i pædagogik - oplysning, dannelse og fusionspædagogik i senmoderniteten*. Gyldendal.
- Christensen, S., & Jensen, P. D. (2008). *Kontrol i det stille - om magt og ledelse (3. udgave)*. København: Samfundslitteratur.
- Den Danske ordbog.* (u.d.). Hentet fra Det Danske Sprog- og Litteraturselskab:
<http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=universel>
- Dorf, H. (2005). *Gennem demokrati til demokrati - folkeskolen og folkestyret*. Unge Pædagoger.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Århus: Klim.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturelle teoriperspektiver på kundskab og læring. I: O. D. (red.), *Dialog, samspil og læring* (s. 39-76). Klim.
- Eriksen, E. O., & Weigård, J. (2003). *Kommunikativt demokrati - Jürgen Habermas' teori om politik og samfund*. København: Hans Reitzels forlag.
- Gregersen, T. (2009). Jürgen Habermas. I: L. B. Kaspersen, J. Loftager, & (red.), *Klassisk og moderne politisk teori* (s. 707-725). København: Hans Reitzels Forlag.
- Habermas, J. (1996). *Teorien om den kommunikative handlen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Habermas, J. (1999). Hermeneutikkens krav på universel gyldighed. I: J. Gulddal, M. Møller, & (red.), *Hermeneutik - en antologi om forståelse* (s. 206-237). København: Gyldendal.
- Jacobsen m.fl., B. F. (2004). *Den vordende demokrat - en undersøgelse af skoleklassen som et demokratisk lærested*. Århus: Magtudredningen - Aarhus Universitetsforlag.
- Jacobsen, C. L., Brondbjerg, L., Sørensen, K., Poulsen, T. R., & Johansen, J. K. (2011). *Samfundsfag i skolen - En undersøgelse af samfundsfag med fokus på demokratisk dannelse*. Århus: VIA Systemte.

- Järvinen, M. (2005 (3. udgave)). Pierre Bourdieu. I: H. Andersen, L. B. Kaspersen, & (red.), *Klassisk og moderne samfundsteori* (s. 350-371). København: Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, E. (2007). *Et almindidaktisk perspektiv på samarbejde og mening i undervisningen*. Ph.d. afhandling, DPU, Århus.
- Jensen, E. (2008). Klasseledelse i et didaktisk perspektiv. I: J. B. (red.) Krejsler, & L. Moos, *Klasseledelse - magtkampe i praksis, pædagogik og politik* (s. 163-177). Dafolo.
- Jensen, E. (2009). Ledelse og samarbejde i undervisningen. I: E. J. (red.), *Klasseledelse - Nye forståelser og handlemuligheder* (s. 58-75). København: Akademisk Forlag.
- Jensen, E., & Løw, O. (2009). Indledning. I: E. Jensen, & O. Løw, *Klasseledelse - Nye forståelser og handlemuligheder* (s. 10-14). Akademisk Forlag.
- Koch, H. (1995). *Hvad er demokrati? (5. udgave)*. Gyldendal.
- Laursen, P. F. (2008). God og effektiv undervisning. I: P. F. Peter Brodersen, *Effektiv undervisning - didaktiske nærbilleder fra klasserummet* (s. 40-67). Gyldendals Lærebibliotek.
- Pedersen, P. M. (2010). Jürgen Habermas. I: S. G. Olesen, P. M. Pedersen, & (red.), *Pædagogik i sociologisk perspektiv* (s. 144-164). VIA Systime.
- Qvortrup, L. (August 2011). Hvordan og hvorfor taler vi om klasseledelse? *KvaN*, s. 7-16.
- Ross, A. (1967 (2. udgave)). *Hvorfor demokrati?* København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Sommer, K. (20. August 2010). *Introduktion til demokrati som styreform*. Hentet fra Samfundsviden - artikler om politik og samfundsforhold: <http://www.samfundsviden.dk/tag/demokrati-2/>. Lokaliseret 13. april 2013
- Trier, M. B. (April 2005). *Elever svigter demokratiet*. Hentet fra Folkeskolen.dk: <http://www.folkeskolen.dk/32827/elever-svigter-demokratiet>. Lokaliseret 15. april 2013
- Undervisningsministeriet. (2006). *Demokrati og de grundlæggende demokratiske værdier. (Siden indgår i publikationen " Undervisning i demokrati - inspiration til grundskoler og ungdomsuddannelser")*. Hentet fra Undervisningsministeriet: <http://pub.uvm.dk/2006/demokrati/kap02.html>. Lokaliseret 15. april 2013.
- Undervisningsministeriet. (2009). *Fælles Mål 2009 Samfundsfag Faghæfte 5*. Undervisningsministeriet.

Bilag

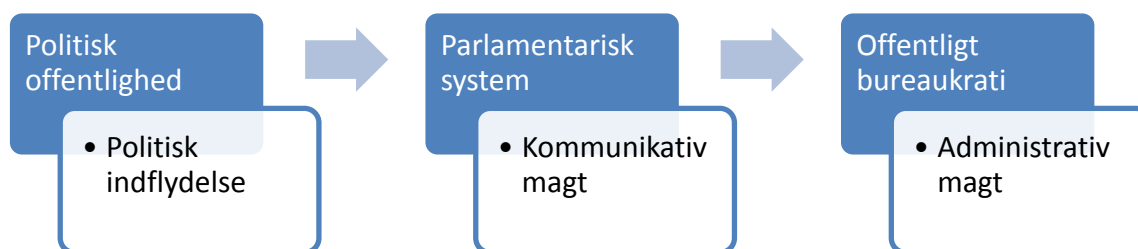
Habermas' samfundsteori:

Den tyske filosof og sociolog Jürgen Habermas skelner mellem system og livsverden (se figur1), når han skal forklare, hvad der karakteriserer det moderne samfund. Samfundets strukturer er uddifferentieret både i system og livsverden, hvilket vil sige, at vi som individer bevæger os i delsystemer, der har forskellige samfundsmæssige funktioner. Sygehuset tager sig af syge, arbejdsmarkedet tager sig af produktionen, institutioner tager sig af børnene, skolerne tager sig af undervisningen osv. I det traditionelle samfund varetog familien og civilsamfundet alle disse opgaver. Kultur, samfund og person er med det moderne samfund blevet adskilt fra hinanden. Denne uddifferentiering medfører en øget autonomi hos den enkelte, der dog stadig er produkter af deres livsverden, mener Habermas (Eriksen & Weigård, 2003, s. 139).

	System	Livsverden
Kontekst for	Instrumentelle og strategiske handlinger	Kommunikative handlinger
Koordination af handlinger	Styringsmedier penge og magt	Forståelsesorientering via fælles livsverden og gyldighedsfordringer indbygget i sproget
Vigtigste opgaver	Materiel reproduktion af materielle ressourcer	Symbolisk reproduktion af ressourcerne identitet, solidaritet og mening
Udbredelse i samfundet	Økonomiske og politiske delsystemer, håndtering af kompleksitetsstigning	Familie, fritid, kultur, etik mv.

Figur 1: Forskellen på system og livsverden (Pedersen, 2010, s. 157)

Et andet kendetegn ved det moderne samfund er, at systemerne, ifølge Habermas, *koloniserer* livsverdenen, hvilket giver sig udslag i en kommercialisering og bureaukratisering, der spreder sig på flere og flere af hverdagslivets områder. Dominansen af systemer skaber en ubalance, der favoriserer den instrumentelle og strategiske rationalitet frem for den kommunikative rationalitet. Habermas kritiserer det eksisterende demokrati på flere punkter, som alle er afledt af, at rationaliseringen af samfundet er ensidigt og ufuldendt. Borgernes aktive rolle er nedtonet, synet på befolkningen er reduceret til forbrugere og klienter og mediernes dækning af politik bliver omdefinert til underholdning. Systemerne, som består af marked og bureaukrati, undergraver den politiske offentlighed og forhindrer yderligere demokratisering. Heroverfor opererer Habermas med et demokratisk ideal, der ses illustreret i figur 2



Figur 2: Det ideelle magtkredsløb i et politisk demokrati (Gregersen, 2009, s. 717)

Habermas pointerer, at et magtkredsløb i virkeligheden som regel forløber lige modsat det ideelle kredsløb. "Kommunikationsstrømmen går primært fra et lukket centrum, hvor bureaukratiet og organiserede interesser træffer beslutninger, og ud til befolkningen via pr-tiltag for at hente politisk tilslutning" (Gregersen, 2009, s. 720). I vores nuværende komplekse samfund mener Habermas dog ikke, at det er muligt, at alle beslutninger kan foretages efter det ideelle magtkredsløb, men at den offentlige mening skal kunne reflekteres i den rutinemæssige beslutningsproces, samtidig med at systemet skal være åbent for nye impulser fra den politiske offentlighed.

Habermas' fremstilling af det nuværende samfund kan synes noget pessimistisk, men han mener dog ikke, at determinisme er den eneste mulighed i fremtiden. Hvis de normative idéer i det deliberative demokrati får mulighed for at danne rammen om det fremtidige samfund, i stedet for egeninteresse og konkurrence mellem eliter, vil det styrke en fri og åben offentlighed, hvis meninger kan kanaliseres ind i det politiske beslutningssystem. Denne udvikling vil resultere i et levende og pluralistisk civilsamfund. Men det kræver, at institutioner er med til blandt andet at sikre en vis grad af selvstændighed og ligeværdighed mellem forskellige livsformer (Andersen H. , 2005, 3. udgave).

Spørgsmål til samfundsfagslæreren

1. Når vi taler undervisning, hvad er du så mest optaget af? Sådan helt generelt?

Jeg er altid mest optaget af den enkelte elev grundlæggende. Derfor samt at få klare og forpligtende fælleskab til at fungere.

2. Hvilke faktorer i undervisningen opfatter du som vigtigst for elevernes læring?

1 prioritet rækkefølge:
1) Engagement
2) Anerkendelse
3) Tryghed

3. Hvordan opfatter du din rolle som demokratisk leder af klassen?

Så som den ansvarlige i forhold til at udbylde rammerne for klare daglige liv - herunder i gærdelighed og etiske værdier og normer.

4. Tænder du nogle gange på den magt, du er i besiddelse af som leder af en klasse? Hvordan udøver du magten og hvordan vil du beskrive den?

I forhold til klasseledelse påtager jeg mig gerne magten/ansvaret i et forhåbentligt demokratisk samspil med den enkelte elev. I forhold til grundlæggende værdier er min magt absolut. Eleverne inddrages løbende i forhold til relevante problemstillinger.

5. Hvordan bruger du kommunikation som et aspekt i samfundsfagsundervisningen?

Kommunikationen er altafgørende i forhold til samtalen. Her arbejder vi forpligtende således vi er lyttende og forstående med også i stand til at udtrykke egne tanker, følelser og refleksioner.

6. I hvor høj grad prioriterer du samarbejdet med eleverne?

Samarbejdet med den enkelte elev betyder meget - men forudsætningen herfor er at den pågældende besidder færdighederne for at kunne deltage.

Hvornår har eleverne eksempelvis:

- a. Medindflydelse?
- b. Medbestemmelse?
- c. Selvbestemmelse?

Jeg vælger ikke klart mellem disse. Eleverne vdrages løbende. Det er dog sjældent, at eleverne har suveræn selvbestemmelse. Jeg optræder ofte som vejleder i deres arbejdsproces, og lytter til eleverne under den løbende evaluering, hvorefter jeg i det omfang det kan lade sig justerer undervisningen. Den løbende evaluering er altså grundlaget for min refleksion over egen praksis.

Spørgsmål til 9.a i samfundsfag

1. Hvad har størst betydning for din oplevelse af en lærerig samfundsfagstime?

(Giv udsagnene point fra 1-4, hvor 1 er det vigtigste for en god og lærerig time):

Jeg lærer mest, når vi diskuterer på klassen.

Jeg lærer mest, når vi diskuterer i grupper.

Jeg lærer mest ved at udføre selvstændigt arbejde – uden at kommunikere med de andre.

Jeg lærer mest ved tavleundervisning, når læreren underviser og vi lytter.

2. Prøv at beskriv, hvorfor du valgte netop den rækkefølge, du gjorde i spørgsmål 1:

3. Hvordan vil du beskrive den gode samfundsfagslærer?

4. Hvad er demokrati?

5. Hvad betyder demokrati for dig?